

# Coming-out in der Schule.

Autor: Tobias Schwager, Matr.Nr. 1410406040

## Bachelorarbeit 2

Eingereicht zur Erlangung des Grades

Bachelor of Arts in Social Sciences

an der Fachhochschule St. Pölten

Datum:03.09.2017

Version: 1

## Begutachter\*in:

Mag.<sup>a</sup> Andrea Nagy

Lisa Landsteiner, Msc

### *Abstract*

Diese Arbeit widmet sich dem besseren Verständnis der Lebenswelt schwuler, lesbischer und bisexueller (LGB)-SchülerInnen während ihres Coming-out Prozesses in Schulen. Um dieses zu erlangen, wurde eine qualitative Forschung durchgeführt. Die Daten wurden durch vier episodische Interviews erhoben. Anschließend wurden die Daten mittels Textreduktion und Systemanalyse ausgewertet. Die erste Person, der man sich mitteilt, war immer eine Person zu der ein starkes Vertrauensverhältnis besteht. Trotzdem besteht eine große Angst vor Ausgrenzung und fehlender Akzeptanz. Positive Reaktionen von Personen, denen man sich mitgeteilt hat, führen zu einem Zuwachs an Selbstvertrauen und bestärken damit das schon vorhandene Bedürfnis, MitschülerInnen über die eigene sexuelle Orientierung aufzuklären. Die Diskriminierungserfahrungen von LGB-SchülerInnen während ihres Coming-out Prozesses sind vielfältig und Schulpersonal wird nicht als mögliche Ressource bei der Bekämpfung von Diskriminierung oder der emotionalen Unterstützung während des Coming-out Prozesses wahrgenommen.

### *Abstract*

This bachelor thesis focuses on the living conditions of gay, lesbian and bisexual (LGB) students during their coming-out in schools. A qualitative research design was developed. Data were collected in four episodic qualitative interviews. Subsequently the data was analysed using text reduction and system analysis. The first person the interviewees told about their sexual orientation was always a person of trust. Nevertheless, every interviewee was afraid of rejection and disapproval. Positive reactions from informed people increase the self-confidence of LGB students and their desire to inform school colleagues about their sexuality. There are many different forms of discrimination during the coming-out process and school personnel are perceived neither to fight discrimination nor to provide emotional support to LGB students during their coming-out process.

# Inhalt

Inhalt .....	3
1. Einleitung .....	5
2. Begriffsdefinitionen .....	6
2.1. Sexualität .....	6
2.2. Sexuelle Orientierung .....	7
2.2.1. Homosexualität .....	7
2.2.2. Bisexuell .....	8
2.3. LGB .....	8
2.4. Coming-out .....	8
2.5. Schule .....	9
2.6. Mobbing .....	9
3. Forschungsinteresse .....	11
3.1. Persönliches Forschungsinteresse und Vorannahmen .....	12
3.2. Ziel der Forschung .....	12
3.3. Forschungsfrage .....	13
4. Erhebungsmethodik .....	14
4.1. Datenerhebung .....	14
4.2. Auswertungsmethodik .....	15
5. Ergebnisdarstellung .....	18
5.1. Der Prozess .....	18
5.1.1. Der Beginn des Coming-out Prozesses in der Schule .....	18
5.1.2. Weiterer Verlauf des Coming-out Prozesses in der Schule .....	20
5.2. Ängste .....	22
5.3. Diskriminierung .....	23
5.4. Coping .....	25
5.5. Peer .....	26
5.6. Lehrer, Schule, Schulpsychologen .....	27
5.7. Beratungsstellen und Aufklärung .....	29
6. Resümee .....	31

7. Literaturverzeichnis .....	35
8. Daten .....	37
10.1. Leitfaden für Interviews:.....	39
10.2. Auszug Transkript des dritten Interviews.....	39

# **1. Einleitung**

Studien zeigen, dass das Suizidrisiko lesbian, gay, bisexual (LGB)-Jugendlicher und junger Erwachsener über dem Durchschnitt ihrer Altersgenossen liegt. Laut einer 2011 von Marshal, Dietz und Friedman veröffentlichten Studie ist bei LGB-Jugendlichen das Risiko für Suizidgedanken zweifach, für Suizidversuche dreifach und für medizinisch versorgte Suizidversuche vierfach erhöht (Plöderl 2016: 3). Eine Studie des Vereins Homosexuelle Initiative (HOSI), die österreichweit 468 Großteiles schwule Männer (89%) zwischen 18 und 45 Jahren befragt haben, besagt, dass 17% der Befragten schon einmal versucht haben sich zu suizidieren. In demselben Jahr lag die Quote an Suizidversuchen in der Gesamtbevölkerung bei 2,5%. Um zu erfahren, welche Rolle die Schule bei Suizidversuchen von LGB-Jugendlichen spielt, haben Plöderl und Faistauer LGB-Jugendliche nach einem Suizidversuch gefragt, ob die Schule eine der Ursachen für ihren Suizidversuch war. 4,5% der Befragten sagten aus, dass die Schule der Hauptgrund für ihren Suizidversuch war, für erheblich mehr, nämlich 39%, trug die Schulsituation zumindest zum Suizidversuch bei. Es zeigt sich also, dass die Schule bei fast der Hälfte der LGB-Jugendlichen, die einen Suizid versucht haben (44%), als belastender Faktor wahrgenommen wurde und zumindest ein Mitgrund für diesen war (vgl. Faistauer/Plöderl 2006: 5-8).

Eine deutsche Pilotstudie fand heraus, dass das Durchschnittsalter eines äußeren Coming-outs bei 16,1 Jahren liegt, davon waren 42% der Altersgruppe bis 16 zuzuordnen und immerhin 15% der Altersgruppe bis 14 (Krell 2013: 22 f.). Es zeigt sich also, dass viele Jugendliche ihr äußeres Coming-out in einem Alter haben, in dem sie noch in die Schule gehen. Ob sich diese der Klasse gegenüber outen oder nicht und bezüglich der Anzahl der Betroffenen gibt es unterschiedliche Daten. In Deutschland fand eine Studie heraus, dass 71 % der Befragten einem Teil oder der gesamten Schule gegenüber geoutet waren (Krell 2013: 34), in Österreich waren dies nur 16% (Faistauer/Plöderl 2006: 6). Eines ist jedoch in beiden Ländern gleich: die Jugendlichen haben vor ihrem Coming-out vor den Reaktionen ihrer SchulkameradInnen Angst und dies zurecht. So haben laut einer österreichischen Studie 50% der Befragten, die in ihrer Klasse vollständig geoutet waren, irgendeine Form der Schikane durch ihre KlassenkameradInnen erfahren (Faistauer/Fartacek/Plöderl 2010: 8); eine deutsche Studie zeigt eine qualitativ und quantitativ ähnliche Situation in Deutschland (LAMBDA Berlin-Brandenburg 2001: 12). LGB-Jugendliche werden auch zu einem kleinen Teil von LehrerInnen diskriminiert – im Fall der in Österreich von HOSI durchgeführten Studie handelt es sich um 3%. Bedeutend ist, dass nur 16% der LehrerInnen aktiv gegen homophobe Äußerungen vorgegangen sind (Faistauer/Plöderl 2006: 7 f.).

## **2. Begriffsdefinitionen**

### **2.1. Sexualität**

„Menschliche Sexualität ist die Fähigkeit und Bereitschaft einer Person auf der Grundlage von Triebanteilen und Erfahrungen auf innere und äußere (erotische) Reize mit lustbetonter Erregung zu reagieren“ (Hobmaier 2008: 395).

Diese Definition trägt dem heute anerkannten Zwei-Komponenten-Model Rechnung. Dieses geht davon aus, dass Sexualität sich aus Umweltreizen beziehungsweise Lernprozessen für das sexuelle Erleben und Verhalten und biologischen Grundlagen zusammensetzt (vgl. Hobmaier 2008: 394).

Gunter Schmidt setzt sexuelle Motivation aus Erregbarkeit und Erregung zusammen. Er geht davon aus, dass Menschen individuell auf unterschiedliche Weise bereit sind auf Reize sexuell zu reagieren. Diese Reaktion bezeichnet er als Erregbarkeit. Diese Erregbarkeit ist die Voraussetzung für sexuelle Erregung und beschreibt somit das momentane Niveau sexuellen Angesprochenseins (vgl. Schmidt 1983: 72 zit. In Hobmaier 2008: 394).

Die Funktionen menschlicher Sexualität sind:

- Fortpflanzung
- Lustfunktion
- beziehungsstiftende Funktion
- Identitätsfunktion

Im Idealfall ist Sexualität etwas Lustvolles, Erregendes und Ekstatisches und trägt somit zum körperlichen und psychischen Wohlbefinden einer Person bei. Außerdem hat sie identitätsstiftende Funktion. Diese Funktion kann in drei Bestandteile zerlegt werden:

- Dem Selbstbild eines Menschen: Durch gemachte Erfahrungen bildet sich im Bereich der Sexualität ein Selbstbild aus und mit diesem ein Verständnis über Vorzüge und Abneigungen.
- Dem vermuteten Fremdbild: Das Selbstbild wird ergänzt durch Überlegungen, wie die eigene Sexualität von anderen wahrgenommen wird.
- Der Zukunftsperspektive: Selbstbild und angenommenes Fremdbild beeinflussen unsere Zukunftsperspektive, indem sie die Festlegung persönlicher Ziele beeinflussen oder das künftige Verhalten danach ausgelegt wird, dass es den angenommenen Erwartungen anderer entspricht.

Es zeigt sich also, dass Erfahrungen im Bereich der Sexualität Einfluss auf unser Selbstbild und Selbstverständnis haben (vgl. Hobmaier 2008: 396 f.).

## 2.2. Sexuelle Orientierung

Unter dem Begriff „Sexuelle Orientierung“ wird weithin die psychische und physische Erregbarkeit einer Person verstanden und die Art und Weise, wie diese ausgelebt wird (vgl. Mallon 2006:15). Die Manifestation sexueller Präferenzen und der sexuellen Orientierung findet während der Adoleszenz statt. Dies geschieht in sexuellen Fantasien und erlebter Sexualität. Jedoch können sich sexuelle Präferenzen im Leben eines Menschen verschieben (vgl. Fiedler 2004:62-71), stellen also ein Kontinuum dar, innerhalb welchem sich einige Menschen einer Auslebung von Sexualität eindeutig zuordnen lassen und welche sie ihr gesamtes Leben praktizieren. Andere wieder lassen sich nicht eindeutig einer Art der Sexualität zuordnen oder leben in unterschiedlichen Lebensphasen unterschiedliche Arten von Sexualität aus. Es zeigt sich also, dass die Festlegung der sexuellen Orientierung sowohl von der Persönlichkeit als auch von dem Zeitpunkt abhängig ist an dem man nach dieser fragt. (vgl. Wazlawik/Wenner 2016: 3-5).

### 2.2.1. Heterosexualität

Unter Heterosexualität wird eine physische und psychische Erregung am anderen Geschlecht verstanden (vgl. Mallon 2006: 15).

### 2.2.2. Homosexualität

Das Wort Homosexualität setzt sich aus dem Griechischen Präfix „homo“ für „gleich“ und dem Suffix „sex“ für „Geschlecht“ zusammen. Demnach versteht man unter Homosexualität eine physische und psychische Erregung am eigenen Geschlecht.

„Fühlt sich ein Mensch zum eigenen Geschlecht hingezogen, so wird er/sie als homosexuell bezeichnet“ (HOSI Wien I, am 15.07.2017).

#### 2.2.2.1. Schwul

„Schwul“ bezeichnet Männer, die sich von Männern erregt fühlen (vgl. Mallon 2006: 17).

Die Wortherkunft leitet sich von „schwül“ für „drückend heiß“ ab. Ab dem 19. Jahrhundert wurde „schwul“ in der heutigen Gebrauchsweise für die gleichgeschlechtliche Anziehung bei Männern verwendet. Es wird davon ausgegangen, dass es zu dieser Ableitung kam, weil früher im Deutschen „warmer Bruder“ für homosexuelle Männer gebräuchlich war (vgl. GRA Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus am 15.07.2017).

#### 2.2.2.2. Lesbisch

„Lesbisch“ bezeichnet, Frauen die sich von Frauen erregt fühlen (vgl. Mallon 2006: 17).

Die Wortherkunft kommt von der Insel Lesbos und bezeichnete ursprünglich deren EinwohnerInnen. Eine dieser Einwohnerinnen war die antike Dichterin Sappho, welche auch Gedichte über sexuelle Handlungen von Frauen an Frauen schrieb. Aufgrund dessen

etablierte sich der Begriff „lesbisch“ beziehungsweise „Lesbe“ für homosexuelle Frauen(vgl. Mallon 2006: 17).

### 2.2.3. Bisexuell

Mit dem Begriff „bisexuell“ werden Menschen bezeichnet, die sich sexuell sowohl zu Männern als auch zu Frauen hingezogen fühlen(vgl. Mallon 2006: 16).

„Wenn jemand sich zu mehr als einem Geschlecht hingezogen fühlt, so wird er/sie bisexuell genannt.“  
(HOSI Wien I, am 15.07.2017)

### 2.3. LGB

LGB ist eine Abkürzung aus dem Englischen und bedeutet „lesbian, gay und bisexual“. „Lesbian“ steht für „lesbisch“, „gay“ für „schwul“ und „bisexual“ für „bisexuell“. In der folgenden Arbeit wird diese englische Abkürzung verwendet um die Worte „lesbisch“, „schwul“ und „bisexuell“ abzukürzen.

### 2.4. Coming-out

Unter „Coming-out“ wird der Prozess verstanden, innerhalb welchem sich homosexuelle Menschen ihrer sexuellen Orientierung bewusst werden und dieses Wissen in ihr persönliches und soziales Leben integrieren (vgl. De Monterflores und Schulz 1978: 59 zit. in Mallon 2006: 20).

Zu Beginn des Coming-outs steht die Identitätsfindung. Während dieser Phase werden sich die Betroffenen – meist im Jugend- oder jungen Erwachsenenalter – ihrer homosexuellen Orientierung allmählich bewusst. Dabei müssen Betroffene vorhandene Vorurteile, Dissonanzen und Widersprüche, die sich aus den erlernten Geschlechterrollen ergeben überwinden (vgl. Fiedler 2004: 100).

Der nächste Schritt ist die Identitätsintegration. Dabei kommt es zu einer Akzeptanz der homosexuellen oder bisexuellen Orientierung und der Ausübung derselben mit PartnerInnen (vgl. Fiedler 2004: 100).

Das Coming-out ist ein komplexer Prozess, der zeitlich auf verschiedenen emotionalen, kognitiven und verhaltensnahen Dimensionen abläuft und von Person zu Person unterschiedlich ist. Dieser interpersonelle und interpsychische Transformationsprozess hat genauer betrachtet folgende Entwicklungsdimensionen:

- „die sexuelle Orientierung beziehungsweise Identität (also die persönliche Identifikation als schwul, lesbisch, bisexuell),
- Eigenarten und Vorlieben des Sexualverhaltens und die konkrete Partnerwahl (insbesondere Häufigkeit sexueller Kontakte; ob und wie sich Betreffende bei sexuellen Kontakten vor Infektionen schützen),



- die Entwicklung und Darstellung eines homosexuellen Lebensstils (z.B.: in der Freizeit und bei anderen sozialen Aktivitäten),
- Persönliche Einstellung gegenüber der Homosexualität (und Heterosexualität),
- Art und Ausmaß der Verheimlichung oder Veröffentlichung der eigenen sexuellen Orientierung gegenüber anderen Menschen“ (Fiedler 2004: 102).

Der Coming-out Prozess lässt sich in das innere Coming-out und das äußere Coming-out unterteilen.

„Das innere Coming-out“ beschreibt „das Sich-Bewusstwerden und teilweise auch Eingestehen der nicht-normativen, eigenen sexuellen Orientierung“ (Wazlawik/ Wenner 2016 9). Mit dem inneren Coming-out wird also der Prozess der Identitätsfindung und der Identitätsintegration bezeichnet.

Mit dem äußeren Coming-out „ist das „Sich-anderen-Offenbaren“ bzw. „Sich-Anvertrauen“ gemeint. Im Falle des äußeren Coming-outs geschieht es freiwillig, im Falle des Outings wird die sexuelle Orientierung von Dritten „verkündet“, ohne dass hierfür das Einverständnis der so geouteten Person besteht (Wazlawik/ Wenner 2016: 10). Besonders der äußere Coming-out Prozess ist nie abgeschlossen, da Betroffene bei jedem neuen Kontakt vor die Frage gestellt werden, ob man sich dieser Person gegenüber nun outen soll oder nicht.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem äußeren Coming-out. Wird in dieser Arbeit der Begriff Coming-out verwendet, so ist damit *immer* das äußere Coming-out gemeint. Im Fokus stehen Erlebnisse, die SchülerInnen gemacht haben, als sie MitschülerInnen von ihrer lesbisch, schwulen oder bisexuellen sexuellen Orientierung erzählt haben. Werden Überlegungen zum inneren Coming-out von SchülerInnen angestellt, so wird dieser Prozess in dieser Arbeit immer explizit als innerer Coming-out Prozess bezeichnet.

## 2.5. Schule

In dieser Arbeit ist unter dem Begriff „Schule“ jede Form der Schule gemeint, die als „Sekundarstufe Zwei“ klassifiziert ist, dazu gehören unter anderem Berufsbildende mittlere und höhere Schulen und Allgemeinbildende höhere Schulen. Diese ergab sich, weil jede/r Befragte seinen/ihren Coming-out Prozess in einer Schulform der „Sekundarstufe Zwei“ startete und somit ein Alter von 14 Jahren schon erreicht hatte.

## 2.6. Mobbing

Unter Mobbing wird allgemein Verstanden:

„Es ist eine Form von aggressivem Verhalten, dass von einer einzelnen Person oder ganzen Gruppe über einen längeren Zeitraum ausgeführt wird, mit dem Ziel, ein schwächeres Opfer oder mehrere schwächere Opfer absichtlich zu schädigen oder zu verletzen.“ (Schulpsychologie Bildungsberatung am 23.07.2017)

Dabei sind die zwei wesentlichen Merkmale von Mobbing körperlich und/oder seelisch verletzendes Verhalten und ein Machtungleichgewicht zwischen den beiden Parteien. Von Mobbing spricht man dann, wenn diese beiden Merkmale über längere Zeit vorhanden sind (vgl. Schulpsychologie Bildungsberatung am 23.07.2017).

### 3. Forschungsinteresse

Am 14.06.2005 stellte die ehemalige österreichische Bundesrätin Eva Konrad eine Anfrage an die damalige Unterrichtsministerin Elisabeth Gehrler betreffend Homosexualität in der Schule. Sie wollte erfahren, ob und wie in Österreichs Schulen SchülerInnen über Homosexualität aufgeklärt werden und welche Unterstützung SchülerInnen während ihres Coming-out Prozesses erhalten (vgl. Konrad 2005).

In ihrer Antwort meinte Frau Gehrler: „Die homo-, bi- und transsexuelle Lebensweise wird im Rahmen der Sexualerziehung den Lehrplänen entsprechend thematisiert“, außerdem wären SchulpsychologInnen und SchulärztInnen qualifizierte Ansprechpersonen für Jugendliche während ihres Coming-out Prozesses (vgl. Gehrler 2005).

Diese Antwort hat die HOSI Salzburg zum Anlass genommen, eine für Österreich einzigartige Studie durchzuführen, um mehr über die Lebenswelt schwuler Männer während ihres Coming-out Prozesses zu erfahren. Diese Studie kam zu dem Ergebnis, dass...

- SchulpsychologInnen und SchulärztInnen als AnsprechpartnerInnen an letzter Stelle stehen,
- Homo- und Bisexualität im Unterricht kaum thematisiert wird,
- die LehrerInnen in der Sache Großteils als inkompetent eingeschätzt werden,
- sich nur wenige schwule SchülerInnen während ihrer Schulzeit outen,
- schwule Jugendliche häufig Diskriminierungen durch MitschülerInnen auf Grund ihrer Homosexualität erleben und
- LehrerInnen gegen Diskriminierungen kaum intervenieren (vgl. Faistauer/Pöderl 2006: 5).

Da die Antwort von Frau Unterrichtsministerin Gehrler stark von den von der HOSI in ihrer Studie erhobenen Daten abweicht und dies außerdem die einzige österreichische Studie ist, die sich mit dem Coming-out von Schülern in der Schule befasst, wird ein starker Bedarf für eine weitere wissenschaftliche Aufarbeitung gesehen. Das Forschungsinteresse wurde jedoch auf lesbisch, schwule und bisexuelle SchülerInnen ausgedehnt.

Studien die Coming-out und Schule verbinden sind im gesamten deutschsprachigen Raum wenige vorhanden. Studien, die sich mit diesem Thema befassen, tun dies meistens auf einer allgemeineren Ebene, auf der die gesamte Lebenswelt LGB-Jugendlicher untersucht wird, wie das etwa Krell in ihrer Pilotstudie „Lebenssituationen und Diskriminierungserfahren von homosexuellen Jugendlichen in Deutschland“ tut und in der die gemachten Erfahrungen in der Schule nur einen Teil des Forschungsinteresses ausmachen. Weiters gibt es Studien, die sich

mit Homosexualität in Verbindung mit verstärkten Belastungen junger Menschen und erhöhtem Suizidrisiko beschäftigen, wie dies Plöderl in „Out in der Schule? Bullying und Suizidrisiko bei LGBTI Jugendlichen“ tut.

### 3.1. Persönliches Forschungsinteresse und Vorannahmen

Das Forschungsinteresse für diese Arbeit ergab sich aus einem allgemeinen Interesse für den Umgang der Gesellschaft mit Minderheiten und den daraus entstehenden Diskriminierungen und Konflikten.

Während meiner Schulzeit wurde das Thema LGB nie im Unterricht angesprochen. Bestehende Vorurteile, die während des Unterrichts aufkamen, wurden nie thematisiert. Auch die diskriminierende Verwendung von Sprache wurde von Seiten des Lehrkörpers niemals kritisiert. Indes war Heterosexualität Teil des Unterrichts; das Thema wurde im Biologieunterricht abgehandelt. Engagierte LehrerInnen nahmen sich aber auch die Zeit mit uns über Sexualität und Beziehung zu sprechen, dies war jedoch auf Heterosexualität beschränkt.

Im Laufe meines Studiums wurde ich dann zum ersten Mal mit LGB konfrontiert. Zum einen deshalb, weil es Teil einer Lehrveranstaltung war und ich daher in Berührung mit wissenschaftlichen Konzepten über Sexualität, sexuelle Orientierung und hier insbesondere Bi- und Homosexualität kam. Zum anderen outete sich ein guter Freund von mir, daher wurde ich auch persönlich mit dem Thema konfrontiert.

Aus diesen Erfahrungen stellte sich mir die Frage, wie es für einen jungen Menschen sein muss, sich in der Schule zu outen – an einem Ort, der meiner Erfahrung nach weder Aufklärung über Homosexualität anbietet, noch gegen Vorurteile dieser Gesellschaftsgruppe gegenüber vorgeht. Daher entschloss ich mich, mich in meiner Bachelorarbeit mit dem besseren Verständnis der Lebenswelt von LGB-SchülerInnen während ihres Coming-outs in der Schule zu beschäftigen.

Vorannahmen:

- SchulpsychologInnen und SchulsozialarbeiterInnen werden von den SchülerInnen als Ressource wahrgenommen
- LGB ist nicht Teil des Unterrichts und es wird nicht standardisiert darüber aufgeklärt.
- Betroffene haben Angst vor Ausgrenzung und Diskriminierung.

### 3.2. Ziel der Forschung

Ziel dieser Forschung ist ein besseres Verständnis der Lebenswelt von LGB-SchülerInnen während ihres Coming-out Prozesses zu erlangen. Es soll dargestellt werden, wie sich dieser Prozess ab dem ersten Coming-out einer/einem MitschülerIn gegenüber entwickelt. Weiters

werden Ängste, Diskriminierungserfahrungen und der Umgang mit diesen während des Coming-out Prozesses erfragt. Außerdem soll herausgefunden werden, welche Bedeutung Peers als Möglichkeit des Erfahrungsaustausches über Erlebtes während dem Coming-out Prozess haben.

Ein weiteres Interesse dieser Arbeit ist, ob die Schule als Ressource wahrgenommen wird, welche Unterstützungsangebote sie bietet und ob Aufklärung betrieben wird. Außerdem soll herausgefunden werden, wie die Schule auf auftretende Diskriminierung von LGB-SchülerInnen reagiert.

### 3.3. Forschungsfrage

- Welche Erfahrungen machen LGB-SchülerInnen im Rahmen ihres Coming-out Prozesses in der Schule?

Außerdem stellen sich folgende Nebenfragen:

- Welche Ängste haben LGB-SchülerInnen vor ihrem Coming-out in der Schule?
- Welche Art der Diskriminierung gibt es und welche Bewältigungsstrategien entwickeln Betroffene?
- Welche Maßnahmen werden von Schulen ergriffen, um Betroffenen den Coming-out Prozess zu erleichtern und Diskriminierungen zu verhindern?

## **4. Erhebungsmethodik**

Da Coming-out Prozesse in Schulen ein wenig beforschtes Thema darstellen, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Dies bietet durch die offene Datenerhebung die Möglichkeit, die Komplexität von Handlungssituationen zu erfassen, um ein umfangreiches Bild des untersuchten Prozesses zu erhalten. Durch eine qualitative ausgerichtete Forschung können latente und subjektive Inhalte des untersuchten Gegenstandes aus der Perspektive der Befragten erkannt werden. Da das Ziel einer qualitativen Forschung eher in der Beschreibung der Komplexität einer Situation und der Generierung von Hypothesen und Theorien liegt (vgl. Flick 2014: 24 f.), als in der Überprüfung schon vorhandener Theorien und Hypothesen, wurde es für sinnvoller erachtet, in einem so wenig beforschten Gebiet wie dem Coming-out Prozess in Schulen eine qualitative Forschung durchzuführen.

### **4.1. Datenerhebung**

Um die Komplexität eines Coming-out Prozesses verstehen zu können, wurden Einzelinterviews mit vier Betroffenen geführt. Da davon auszugehen ist, dass Jugendliche, die sich gerade in ihrem Coming-out Prozess befinden, schwer aufzufinden sind und in geringem Ausmaß bereit wären, ein Interview zu geben, wurden die Interviews mit Menschen geführt, die ihre schulische Laufbahn schon beendet haben. Dadurch ergaben sich Erzählungen aus der Retrospektive, wodurch sich sowohl eine zeitliche als auch emotionale Distanz zu dem Erlebten ergibt. Da die Sicht und der Umgang der Gesellschaft mit LGB einem konstanten Wandel unterzogen ist, wurde das Maximalalter der Befragten auf 30 Jahre festgelegt.

Da sich lesbisch, schwul, bisexuelle und transsexuelle, cissexuelle Konstrukte sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität und die sich hieraus ergebenden Lebenserfahrungen, Coming-out Prozesse und Diskriminierungserfahrungen in hohem Maße unterscheiden (vgl. Krell 2013: 16), wurde der Fokus der Forschung rein auf die Coming-out Prozesse lesbisch, schwul, bisexueller Jugendlicher beschränkt.

Daraus ergab sich folgende Eingrenzung für mögliche InterviewteilnehmerInnen: Eine LGB-Person, die ein Coming-out mindestens einer Person in der Schule gegenüber hatte, ihre/seine schulische Laufbahn schon beendet hat und maximal 30 Jahre alt ist.

Es wurden vier Interviews geführt: eines mit einem schwulen Mann (I2), welcher sein Coming-out im Alter von 15-16 Jahren hatte, zwei mit lesbischen Frauen (I1 u. I3), wobei die erste Interviewte 16-17 Jahre alt war, als sie ihr Coming out hatte, die dritte Interviewte war 15 Jahre alt. Das letzte Interview (I4) wurde mit einer bisexuellen Frau geführt, die 16 Jahre alt war, als sie ihr Coming-out in der Schule startete. Drei der vier Interviews wurden in unterschiedlichen Caféhäusern in Wien geführt, das vierte bei dem Befragten zu Hause.

Alle vier InterviewpartnerInnen waren NiederösterreicherInnen und gingen in Wien und Niederösterreich in die Schule. Die Anzahl der Schulen, in denen die Befragten ein Coming-out hatten, variierte. So hatten die erste und die dritte Befragte in einer Schule ein Coming-out, die vierte Befragte in zwei Schulen und der zweite in drei Schulen. Alle Coming-outs fanden in einer Schulform der Sekundarstufe Zwei statt.

Da sich die Forschung mit einem Prozess und den während dieses Prozesses gemachten Erfahrungen beschäftigt, wurde als Interviewform das von Siegfried Lamnek (2005) beschriebene Episodische Interview gewählt. Dies bietet durch die Kombination von Erzählung und zielgerichtetem Nachfragen die Möglichkeit, sowohl narrativ-episodisches Wissen als auch semantisches Wissen zu erfragen. Im Bereich des narrativ-episodischen Wissens lag das Hauptinteresse bei den unmittelbar gemachten Erfahrungen, konkreten Begebenheiten und Situationsabläufen während des Coming-out Prozesses. Das abgefragte semantische Wissen beinhaltet das aus Erfahrungen abgeleitete Wissen, wie zum Beispiel Abstraktionen oder die Setzung bestimmter Zusammenhänge durch die Interviewten. Durch diese Interviewform ist eine Konzentration auf die innerhalb des Coming-out Prozesses gemachten Erfahrungen und die damit zusammenhängende Wirklichkeitskonstruktion möglich.

Das Interview wurde leitfadengestützt (Fragebogen siehe Anhang A) durchgeführt. Zu Beginn stand eine narrative Frage, die eine Erzählung generieren sollte. Anschließend wurden für die Forschung wichtige Fragestellungen, soweit sie nicht schon während des narrativen Teils angesprochen worden sind, exmanent nachgefragt. Während des gesamten Interviews wurde, um den Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten und bei Unklarheit Klarheit zu erlangen, immanent nachgefragt. Während des Interviews kamen die Befragten immer wieder auf Themengebiete zu sprechen, die nicht im Interesse der Forschung lagen; um den Erzählfluss nicht zu stören, wurden die Befragten in einer solchen Situation jedoch nicht unterbrochen. Daher wurden auch Daten erhoben, die für die Forschung nicht von primärem Interesse sind und im weiteren Forschungsprozess herausgefiltert werden mussten.

Nach Beendigung der Interviews wurden alle Interviews vollständig unter Zuhilfenahme des Transkriptionsprogrammes „easytranskript“ transkribiert.

#### 4.2. Auswertungsmethodik

Die transkribierten Interviews wurden in zwei Phasen ausgewertet.

Zuerst wurde eine Textreduktion durchgeführt. Diese eignet sich besonders, um einen Überblick über große Textmengen zu erhalten; außerdem können anschließend Textelemente ausgesucht werden, die einer Systemanalyse unterzogen werden. Das Textreduktionsverfahren gliedert sich in mehrere Schritte:

1. Identifizierung eines Themas und Suche nach weiteren, diesem Thema zuordenbaren Textstellen.
2. Abgrenzung der Themen zueinander und Festlegung der Charakteristiken der einzelnen Themen.
3. Auswahl jener Themen, die für die Forschungsfrage relevant sind. (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 159-163)

Dieser Zwischenschritt wurde unternommen, da durch die narrative Fragestellung zu Beginn des Interviews und die erzählranregende Grundhaltung während des gesamten Interviews Daten erhoben wurden, die nicht in Verbindung mit dem Forschungsinteresse standen. Durch die Textreduktion gelang es, Inhalte klar abgegrenzten Themengebieten zuzuordnen und anschließend auf Grundlage der Forschungsfragen zu entscheiden welche Themengebiete für die Forschung relevant sind. Beispiele für solche irrelevanten Themen waren das Coming-out und die damit verbundenen Probleme in der Familie oder das Verhalten innerhalb einer Liebesbeziehung; beide Themengebiete wurden nur insoweit berücksichtigt als sie in Verbindung mit dem Schulkontext gebracht werden konnten, welcher im Fokus dieser Arbeit steht. So wurde zum Beispiel von der vierten Interviewten geschildert, wie diese von ihrer Partnerin von der Schule abgeholt wurde. Da sich herausstellte, dass dieses Verhalten in direktem Zusammenhang mit ihrem Coming-out Prozess in der Schule stand, wurde es für diese Forschung als relevant erachtet und dem Themengebiet „Coming-out Prozess“ zugeordnet.

Alle Themengebiete, die für die Forschungsfrage relevant waren, wurden anschließend einer Systemanalyse unterzogen. Die Systemanalyse wurde verwendet, da sie die Möglichkeit bietet, wesentliche Strukturmerkmale herauszufiltern und auf deren Basis das Zustandekommen der Aussagen sowie deren Relation zur Umwelt der befragten Person herauszuarbeiten. Weiteres bietet die Systemanalyse die Möglichkeit, prozessdynamische Aspekte zu erkennen. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, neben manifesten Inhalten auch latente Merkmale des fokussierten, sozialen Feldes zu beschreiben. Außerdem eignet sich die Systemanalyse sehr gut zur Analyse größerer Textmengen, wie zum Beispiel Interviews (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 142-149).

Am Beginn der Systemanalyse steht die thematische Einheit, die zu analysieren ist. Die thematischen Einheiten ergaben sich durch die Textreduktion. Eine durchgängig gesprochene Aussage zu einem Thema ergab eine thematische Einheit. Die Größe der thematischen Einheiten variierte von wenigen Zeilen bis zu eineinhalb Seiten. Jede thematische Einheit wird anschließend nach den folgenden drei Schritten analysiert:

1. Paraphrasieren der thematischen Einheit: Im Vordergrund steht der manifeste Gehalt und es werden offensichtliche Themen des Materialausschnittes benannt.



2. Analyse des Äußerungskontextes: Diese Analyse wird in zwei Untergruppen durchgeführt:
  - a. Analyse des Textrahmens: Hier stellt sich die Frage, „welche Bedeutung die Saturiertheit der Texterzeugung für die konkrete Formulierung haben könnte“ (Froschauer/Lueger 2003: 150).
  - b. Analyse des lebensweltlichen Kontextes: Hier versucht man die strukturellen Rahmenbedingungen der Befragten zu verstehen und man spekuliert darüber, auf welche Weise der Kontext organisiert sein könnte.
3. Analyse des hypothetischen Wirkungskontextes: Diese Analyse wird in zwei Untergruppen durchgeführt:
  - a. Analyse des unmittelbaren Interaktionseffekts: Hier ist die Frage leitend, „welche Folgen sich aufgrund der Aussagen und des ermittelten Kontextes für die unmittelbaren Handlungsstrukturierungen der jeweils sprechenden Person ergeben“ (Froschauer/Lueger 2003: 151).
  - b. Analyse des Systemeffektes: Hier wird die Gesamtdynamik des Systems analysiert. Es spielen Prozesse der Abgrenzung, der Verbündung, der Stabilisierung, der Solidarisierung oder Dynamisierung von Systemen eine Rolle.  
(vgl. Froschauer/Lueger 2003: 150-152)

## 5. Ergebnisdarstellung

Im folgenden Teil werden die Ergebnisse dieser Arbeit präsentiert, welche mittels Textreduktion und anschließender Systemanalyse aus vier qualitativen Interviews gewonnen wurden. Zur Auswertung wurden die Interviews vollständig transkribiert.

Alle Aussagen und entwickelten Thesen beziehen sich auf die geführten Interviews und sind nicht repräsentativ.

### 5.1. Der Prozess

Der Coming-out Prozess Jugendlicher in der Schule ist ein individueller Prozess, der von Person zu Person unterschiedlich verläuft.

Alle InterviewpartnerInnen beschrieben retrospektiv einen Coming-out Prozess innerhalb der Schule in dem die positiven Erfahrungen die negativen überwogen. Es wurden zwar auch diskriminierende und beleidigende Erfahrungen geschildert, die positiven und bestärkenden Schilderungen haben jedoch dominiert.

#### 5.1.1 Der Beginn des Coming-out Prozesses in der Schule

Zusammengefasst wurde folgendes über die erste Person innerhalb des Klassenverbandes, mit der das Coming-out begann, berichtet. Es war immer jener Mensch innerhalb der Klasse, dem das meiste Vertrauen gegenübergebracht wurde, wie explizit in Interview Eins und Drei erwähnt.

„Also für mi hat's da eine Vertrauensperson gebraucht.“ (I3 Z174)

„...da ich mit meiner besten Freundin in die Klasse ging, war's eben auch sie...“ (I1 Z7)

Auch in Interview Vier wurde darauf hingewiesen, wie wichtig das Vorhandensein eines starken Vertrauensverhältnisses zu der ersten Person innerhalb des Klassenverbandes ist, der man über seine sexuelle Orientierung erzählt (I4 Z171-172).

In den Interviews Eins und Zwei wird deutlich, dass man, aufgrund der Persönlichkeit jener Person, der man sich mitteilte, annahm, dass die Reaktion positiv und bekräftigend sein wird. So beschrieb die erste Befragte diese Person mit den Worten: „sehr aufgeschlossene“ (I1 Z8), der zweite Befragte meinte: „er war total offen“ (I2 Z20).

Für zwei der Befragten (I2 und I4) war diese beste Freundin bzw. dieser beste Freund, mit dem/der dieselbe Klasse besucht wurde, die einzig mögliche Person, die für das erste Coming-out in Frage kam. Bei diesen Befragten gab es außerhalb der Schule keine andere Person, der genug Vertrauen entgegengebracht wurde, um mit ihr den Coming-out Prozess zu starten.

Die spontane Reaktion der Vertrauensperson in der Schule wird von allen vier Befragten als positiv bezeichnet. Der wichtigste Grund, weshalb die Reaktion als positiv bezeichnet wurde, ist Akzeptanz; in Interview Vier wird das explizit erwähnt:

„...meine beste Freundin damals, die hat ma schon sehr geholfen, einfach weil sie mich so akzeptiert hat.“  
(I4 Z437-438)

In den Interviews Eins, Zwei und Drei wurde diese erfahrene Akzeptanz mit den Worten: „... das war für sie eben überhaupt kein Problem.“ (I1 Z8-9), „Es war nie ein Problem für ihn.“ (I2 Z19-20) und „Sie hat halt kein Problem damit gehabt.“ (I3 Z50) umschrieben. Es zeigt sich also, dass jeder der Befragten sofort nach ihrem/seinem Outing in der Schule mit Akzeptanz konfrontiert wurde.

In zwei Fällen kam es neben einer sofortigen Akzeptanz für die sexuelle Orientierung auch zu Unterstützung für den weiteren Prozess. So erzählte die erste Befragte, dass ihre beste Freundin bei jedem weiteren Coming-out dabei war, um Unterstützung zu leisten:

„Die war dann auch dabei bei den weiteren Malen, wenn ich's erzählt hab.“ (I1 Z56-57)

Der Zweite Interviewpartner hatte das Gefühl, dass innerhalb der Klassengemeinschaft vonseiten der ersten Vertrauensperson Antistigmatisierungsarbeit betrieben wurde, indem diese Person als Vorbild für die Akzeptanz von LGB-Personen fungierte und versuchte die Klassengemeinschaft zugunsten des Interviewten zu beeinflussen:

„Ah, in dem ganzen Prozess dann bei die andern, bei die anderen Klassenkollegen hat a da immer irgendwie so bisal mitgewirkt und Dings und mir so a bisal die Bahnen zurechtgerückt und i glaub, da war a dann ah sehr viel Vorbild für die anderen.“ (I3 Z175-182)

Alle Befragten erzählten von einem starken Bedürfnis ihre sexuelle Orientierung anderen Menschen, insbesondere den guten FreundInnen, zu denen eine starke Verbindung besteht und die meistens SchulkollegInnen waren, mitzuteilen. Dies liegt daran, dass die Interviewten ihre Sexualität, die als wichtiger Teil der Persönlichkeit beschrieben wird, nicht mehr vor den Menschen, insbesondere jenen, die ihnen nahestanden, verbergen wollten. Es ist den Betroffenen wichtig, ihre Sexualität transparent zu machen und innerhalb der Gruppe Akzeptanz für diese einzufordern. Weiters muss sexuelle Orientierung, sobald sie von der in der Gesellschaft verbreiteten Heteronormativität abweicht, klar kommuniziert werden, sonst wird von den KlassenkollegInnen von einer bestehenden Heterosexualität ausgegangen. Folgende Zitate belegen dies exemplarisch:

„Weil ich einfach selber wollte, dass ich, dass es alle wissen.“ (I1 Z141-142)

„Ahm, es is halt so, du hast halt dein Coming-out und du würdest das am liebsten manchmal der ganzen Welt erzählen.“ (I3 Z193-195)

Aufgrund der positiven Reaktion der Vertrauensperson innerhalb der Klasse auf das erste Coming-out wurde der Mitteilungswunsch noch verstärkt. Die erfahrene Akzeptanz stärkt das Selbstbewusstsein und macht deutlich, dass man nicht ausgegrenzt wird:

„... und grad durch diese positive Stärkung von meiner Fr, besten Freundin konnte ich's eigentlich ziemlich schnell weitererzählen.“ (I1 Z13-14)

#### 5.1.2. Weiterer Verlauf des Coming-out Prozesses in der Schule

Für die weitere Verbreitung innerhalb der Klasse beziehungsweise Schule wurden von den Interviewten zwei diametral gegenüberliegende Prozesse beschrieben.

Zum einen gab es jene (I1, I2 u. I3), denen es ein Bedürfnis war, den nahen Freundeskreis persönlich über die eigene Sexualität zu informieren. In diesem Fall kam es zu vielen kleinen Coming-outs, in denen in persönlichen Gesprächen entweder einzelne Mitglieder des Freundeskreises oder Freundesgruppen informiert wurden.

„... dann erzählt man's dem amal und dann dem amal ...“ (I2 Z210-211)

Bei der ersten Interviewpartnerin war bei jedem dieser Gespräche zur Unterstützung die beste Freundin anwesend.

Nachdem all jene, die dem nahen Freundeskreis anzurechnen sind und zu denen daher ein besonderes Vertrauensverhältnis besteht, informiert wurden, kommt es zu keinen weiteren Coming-outs in der Schule mehr. Die Information über die sexuelle Orientierung wird in weiterer Folge innerhalb der Schule von Schüler zu Schüler weitergegeben:

„... und alles andere hat sich dann einfach herumgesprochen.“ (I1 Z65)

Diese Verselbstständigung der Information ist gewollt, da dadurch der Rest der Klasse in Kenntnis gesetzt wird, wodurch die eigene Sexualität transparent ausgelebt werden kann, ohne dass mit jedem Einzelnen ein Gespräch geführt werden muss.

So war es der ersten Befragten etwa wichtig, ihre acht guten Freundinnen, mit denen sie in die Klasse ging, zu informieren, sie hatte jedoch nicht das Bedürfnis, alle anderen KlassenkollegInnen persönlich über ihre sexuelle Orientierung aufzuklären.

Interviewpartnerin Drei und Vier haben im Unterschied zu der oben beschriebenen Vorgangsweise die Klasse auf einmal über ihre Sexualität in Kenntnis gesetzt. Die dritte Befragte benachrichtigte vorher nur eine Vertrauensperson, die vierte entschied sich nach einem Schulwechsel, nicht mehr die erste Vorgangsweise zu wählen, sondern alle KlassenkollegInnen gleichzeitig zu informieren. Die beiden Befragten sind bei ihrem Coming-out verschieden vorgegangen:

Eine Person (I3) hat sich während einer Freistunde geoutet:

„Und dann war eigentlich so die Situation in meiner Klasse (...) war halt die, das, ahm, sie ham halt irgendwas gefragt und wie schaut's aus X mit einem Freund, ich so nein ich steh auf Frauen, pazz.“ (I3 Z15-18)

Interviewpartnerin Vier wurde von ihrer Freundin von der Schule abgeholt, was einige ihrer SchulkollegInnen beobachteten. Da diese erkannten, dass es sich um eine Frau handelte, wurde sie am nächsten Tag in der Klasse von einigen auf ihre Sexualität angesprochen und es kam zum Coming-out. Dieses Coming-out wird als nicht geplant geschildert. Im Selbstverständnis der Interviewten wurde sie von ihrer Freundin nach der Schule abgeholt, wie dies bei heterosexuellen Paaren auch geschieht. Da sie dabei von MitschülerInnen beobachtet wurde und am nächsten Tag gefragt wurde, wer die Person, die sie abgeholt hat, eigentlich war, kam es zum Coming-out. Beschrieben wurde dieser Vorgang folgendermaßen:

„Sag ma, so ich hab jetzt nicht im Sinn gehabt, sie soll mich abholen, damit's jeder weiß, sondern sie hat mich einfach abgeholt, weil wir eine Beziehung geführt haben.“ (I4 Z590-591)

Während des ersten Interviews wurde die Abfolge, in der der Freundeskreis informiert wurde sehr genau geschildert. Die Befragte hat zum Schluss jene Freundin informiert, bei der die Angst vor einer ablehnenden Reaktion am größten war:

„... dann erst nach ein paar Wochen hab ich's eben einer anderen Freundin erzählt, die is, die auf mich immer sehr homophob gewirkt hat, weil sie auch sehr rassistisch is.“ (I1 Z15-16)

In diesem Fall wird vermutet, dass die zuvor von den anderen Freundinnen erfahrene Akzeptanz dazu geführt hat, dass genug Selbstvertrauen entwickelt wurde, um auch jene zu informieren, bei denen eine negative beziehungsweise ablehnende Reaktion befürchtet wurde.

Es kam jedoch auch hier zu keinen negativen Erfahrungen.

Alle Interviewten schilderten, dass sie von ihren nahen SchulkollegInnen Akzeptanz erfahren haben. Bei allen Befragten kam es zu keiner Veränderung in dem Verhalten der FreundInnen oder der Qualität der Freundschaft. Die Vertrauenspersonen spendeten Unterstützung während des Coming-outs.

Es hat sich gezeigt, dass durch die wiederholte Erfahrung der Akzeptanz der eigenen Sexualität das Selbstvertrauen und die Bereitschaft für weitere Coming-outs wächst. Dafür gibt es einige Beispiele: Zum einen der starke Wunsch nach einem als positiv erfahrenen Coming-out der ersten Person in der Klasse gegenüber, für weitere Coming-outs und die Bereitschaft nach mehreren positiven Erfahrungen es auch Personen zu erzählen, bei denen man eine negative Reaktion befürchtet, wie dies im ersten Interview geschildert wurde. Außerdem hatten jene (I2 u. I4), die mehrere Schulen besucht haben, ab dem ersten Coming-out in einer Schule das Bedürfnis und Selbstvertrauen bei einem Schulwechsel von Beginn an Klarheit über ihre sexuelle Orientierung zu schaffen:

„... dann hab ich an drei jährigen Aufbaulehrgang zur Matura gemacht. Da war ich dann eigentlich schon, bin i mit positiven Gedanken in diese Schule gegangen, i wü mi nimmer verstecken und eigentlich gleich offen ah mi präsentieren.“ (I2 Z282-284)

Am besten aber sieht man, dass kontinuierliche positive Erfahrungen und Akzeptanz zu einem größeren Selbstvertrauen führen daran, dass zwei der Befragten (I2 u. I4) innerhalb der Schule schon vollständig geoutet waren, als sie ihr Coming-out in der Familie hatten. Beide Befragten entwickelten nach einer Vielzahl an positiven Coming-out Erfahrungen den Mut, sich auch ihren Familien mitzuteilen. In den vorhergehenden Coming-outs erfuhren sie, dass sie trotz ihrer sexuellen Orientierung von ihren FreundInnen akzeptiert wurden. Dies motivierte sie, die von den FreundInnen erfahrene Akzeptanz auch von ihrer Familie einzufordern. Beide Befragten (I2 u. I4) schilderten das eindrücklich:

„... wollt einfach auch, dass meine Eltern mich so akzeptieren, wie ich halt bin. Und dadurch, dass ich eben auch gemerkt hab, dass das in meinem Freundeskreis gut funktioniert und mich da die Leute auch akzeptieren, hab ich halt langsame Schritte versucht, mich da eben anzunähern und ihnen [der Familie] das eben beizubringen.“ (I4 Z373-376)

„Aber das hat mich ja dann wieder dahingehend unterstützt, dass ich gute Erfahrungen mit der Schule schon gehabt hab, war's für mi dann a wichtig, ok des hat mir mal gezeigt, so den ersten Weg, wie dazöl i des jetzt meiner Mama zum Beispiel.“ (I2 Z130-133)

## 5.2. Ängste

Alle Befragten hatten Angst vor ihrem Coming-out in der Schule. Diese Ängste variierten von nicht näher beschreibbaren Ängsten und Nervosität bis hin zu ganz klar beschriebener Angst vor Ausgrenzung, Ablehnung und fehlender Akzeptanz:

„... hatte ich Angst, aber ich kann nicht genau sagen wovor.“ (I1 Z177-178)

„Die größte Angst war, wenn er gesagt hätte, na furchtbar und er hätte irgendwas angezettelt dann oder so irgendwas und sie hätten mich dann alle fertig gemacht oder so des, ahm, ma was ja nie, na.“ (I2 Z880-881)

Bei einer der Befragten (I4) waren diese Ängste so stark, dass sie auch nach einem positiven Coming-out, in dem sie Akzeptanz und Anerkennung erfahren hat, befürchtete nach einer gewissen Zeit würden sich ihre Freunde trotzdem von ihr abwenden. Diese Angst vor Ablehnung durch die besten Freunde blieb bei ihr für Monate nach einem positiven Coming-out aufrecht und wurde folgendermaßen beschrieben:

„... auch immer mit dieser Angst, wirst du trotzdem nach einer Zeit verstoßen, vielleicht, vielleicht kriegen sie irgendwann doch noch die Panik meine Freunde, kann ja nie wissen, wie sich's entwickelt, die Jahre dann und die Angst war immer da.“ (I4 Z405-408)

Die vierte Interviewpartnerin hatte Angst, die Kontrolle über den Coming-out Prozess zu verlieren. Sie hatte Angst, dass jemand außerhalb des nahen Freundeskreises über die Zugehörigkeit zur LGB-Community erfährt, zum Beispiel indem sie mit ihrer Partnerin auf der

Straße erkannt wird, und ihre sexuelle Orientierung ohne ihr Einverständnis weitererzählt wird, wodurch die Kontrolle über den eigenen Coming-out Prozess verloren gehen würde (I4 Z294-297).

### 5.3. Diskriminierung

Die beschriebenen und erfahrenen Formen von Diskriminierung sind vielfältig; eine Form der Diskriminierung, die alle vier Befragten erfahren haben, war die diskriminierende Verwendung von Sprache. In allen Klassen aller InterviewteilnehmerInnen wurde „schwul“ als Schimpfwort verwendet:

„Also bei uns war ‚schwul‘ oder ‚Schwuchtel‘ immer noch die liebste Beschimpfung.“ (I3 Z252)

„... dann san halt diese ersten Worte gefallen, wie halt ‚Schwuchtel‘, ‚schwule Sau‘ ...“ (I2 Z51-52)

Durch eine solche Verwendung des Wortes „schwul“ werden mit einer sexuellen Orientierung negative Eigenschaften assoziiert, was wiederum dazu führt, dass „schwulen“/homosexuellen Personen negative Eigenschaften zugeschrieben werden. Keiner der vier Befragten schilderte ein systematisches Vorgehen gegen diese Praxis von Seiten der Schule beziehungsweise des Lehrkörpers; Interventionen von LehrerInnen waren immer aufgrund von Eigeninitiative und persönlichem Interesse wie im dritten Interview geschildert wurde:

„Also ich war in der Schule, es war so interessant, wir hatten nämlich eine Lehrerin, ich lieb sie (...), war halt voll cool und voll der bunte Vogel und die war so ‚mir alles scheiß egal‘, ahm, ‚ich bin links‘, so in die Art (...). Als es war eine eine Gallionsfigur, was das angeht, auch, auch einfach zu sagen, hey ‚behindert‘ und ‚schwul‘, das sind keine Schimpfworte, was total schwer war.“ (I3 Z 487-492)

Eine der Befragten (I3) ging innerhalb der Klasse gegen diese Art der Sprache vor, stieß jedoch kaum auf Verständnis ihrer Mitschüler. Da dieses Vorgehen gegen abwertende Sprache sehr belastend war, wurde es, da keine Unterstützung von Seiten des Lehrkörpers kam, bald wieder unterlassen.

Zwei Befragte (I3 u. I4) beschrieben das Stellen provokanter Fragen als Form der Diskriminierung:

„... weil irgendwie war immer so dieser Drang von manchen, sog’s do endlich, wir wissen’s ja eh schon und dann irgendwie, so dann war’s eh raus und dann war’s eh uninteressant, na also.“ (I2 461-463)

Inhalt dieser Fragen war immer auf die ein oder andere Weise: „Bist du wirklich schwul/lesbisch/bisexuell?“. Es wurde erzählt, dass diese Fragen beziehungsweise die Fragenden kein Interesse an der Persönlichkeit der Befragten zeigten, bei diesen Fragen sollte sich der/die Befragte zu ihrer Sexualität bekennen. Nach der Erfahrung der beiden Interviewten (I2 u. I3) kam es zu keinen weiteren Fragen, wenn mit Selbstbewusstsein geantwortet wurde; erschien die Antwort jedoch unsicher, wurden weiterhin unangenehme Fragen gestellt.

Im zweiten Interview wurden gezielte Beschimpfungen geschildert, welche am Gang zwischen den Pausen oder in der Klasse, bevor der Lehrer kam, stattfanden:

„... diese Beschimpfungen am Gang laut ausgerufen worden oder so, dass ma irgendwie nachgeschrien hätt oder so ‚Hey du Schwuchtel‘ oder was ned was.“ (I2 Z337-338)

Im dritten und vierten Interview wurde von Diskriminierungen erzählt, welche nicht direkt von den Befragten erlebt wurden, sondern von homosexuellen Klassen- beziehungsweise SchulkameradInnen. In diesen Fällen führten anfängliche Beschimpfungen zu körperlicher Gewalt und starker Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft.

In einem Fall hatte sich die Klassenkollegin einer Befragten vor der gesamten Klasse geoutet und zugegeben, dass sie Gefühle für eine heterosexuelle Klassenkollegin hat. Daraufhin kam es zu Beschimpfung der Betroffenen, auch während des Unterrichts, und in weiterer Folge dem Ausstoß aus der Klassengemeinschaft. So wurde die Betroffene von der Klassengemeinschaft aus der gemeinsamen Umkleidekabine verbannt und musste sich von da an alleine umziehen.

„Das hat halt dann soweit geendet, dass die Mädchen nicht mehr mit ihr in der Garderobe sein wollten und solche Sachen (...). Woraufhin ich aber dann gesagt hab, ok, mir is das egal, hat ja keiner gewusst von mir, ich bin dann mit ihr gemeinsam in die Garderobe gegangen.“ (I4 Z37-40)

In diesem Zitat zeigt sich, welche Konsequenzen die vierte Befragte aus diesem Vorfall gezogen hat: zum einen brach sie den schon begonnenen Coming-out Prozess ab, aus Angst vor einer ähnlichen Behandlung, wie sie ihre Klassenkollegin erfahren hat. Die beiden Vertrauenspersonen, die schon informiert waren, haben die Information nicht weitergegeben. Zweitens kam es zu einer Solidarisierung mit der Betroffenen. Sie ging mit der Betroffenen in die gleiche Umkleidekabine, um sich mit ihr umzuziehen. Ihr Einsatz ging aber über das aus dem Zitat ersichtlichen Engagement hinaus: so schilderte sie im Interview Versuche, die Klasse zu beschwichtigen und aufzuzeigen, dass die betroffene Schulkollegin trotz ihrer sexuellen Orientierung noch immer dieselbe Person war wie vor dem Coming-out. Weiters versuchte sie durch Gespräche mit der Betroffenen, diese zu stärken.

Im dritten Interview wurde ein Fall geschildert, in dem ein Jugendlicher, der sich in der Schule sein Coming-out hatte, von seiner Klasse beschimpft wurde. Von einer seiner Klassenkolleginnen wurde er tätlich angegriffen. Auch in diesem Fall wurde eine Solidarisierung der lesbischen Schulsprecherin, welche interviewt wurde, mit dem Betroffenen geschildert. Sie versuchte durch Zusammenarbeit mit der Schule die Diskriminierung zu beenden und in persönlichen Gesprächen den Betroffenen zu stärken. Trotz ihrer Bemühungen verließ der betroffene Schüler mit Ende des Schuljahres die Schule. Sie selbst war zu diesem Zeitpunkt schon in der gesamten Schule geoutet und akzeptiert.



In beiden Fällen, in denen es zu einer Solidarisierung mit diskriminierten LGB-Personen im Klassen- bzw. im Schulverband kam, wurde diese Situation von den Befragten als sehr belastend beschrieben.

Während des dritten und vierten Interviews wurde auch Diskriminierung von Seiten des Lehrkörpers geschildert. So haben Religionslehrer Homosexualität damit in Verbindung gebracht, ein schlechter Mensch zu sein oder es wurde darauf hingewiesen, dass LGB-Personen außerhalb der von Gott geschaffenen Gemeinschaft stehen.

„Ich kann mich nur erinnern, mein Religionslehrer damals (...), der war schon sehr extrem, was das angeht, Homosexualität und so weiter also. Das war der einzige, der gesagt, der wirklich gesagt hat, Homosexuelle sind nicht gut, das sind keine guten Menschen.“ (I4 Z730-733)

Während des dritten Interviews wurde eine Situation geschildert, in der ein Lehrer für Betriebswirtschaft moralisch verwerfliches Verhalten bei einer Person des öffentlichen Lebens durch seine Homosexualität erklärte.

Auffallend ist, dass in keinem der vier Interviews Diskriminierungserlebnisse geschildert wurden, in denen der/die Diskriminierende einer jener SchulkollegInnen war, zu der/dem ein besonders Vertrauens- und Naheverhältnis bestand. Im zweiten Interview wurde dies sogar explizit erwähnt:

„...aber nie von wichtigen Personen, also des für mich wichtige Personen ham des [Diskriminieren] irgendwie nie gemacht.“ (I2 326-327)

#### 5.4. Coping

Um mit den erfahrenen Diskriminierungen umgehen zu könnten haben die Befragten ihre eigenen Bewältigungsmechanismen entwickelt. Einer dieser Mechanismen, der besonders von den Befragten Drei und Vier geschildert wurde, ist die Verwendung von „Humor als Waffe“: in diesem Fall werden auf Fragen, deren Ziel es ist zu provozieren, sarkastische Antworten gegeben oder die Antwort hat das Ziel, die Frage ins Lächerliche zu ziehen. Dieses Vorgehen ist gut an folgender Schilderung ersichtlich:

„So, und ich bin halt, ich weiß nicht wie oft, gefragt worden wie Frauen Sex haben [...] irgendwann wird da das zu deppert. Also, wenn dich jemand halt fragt, um di zu fragen oder wenn jemand fragt, um halt Wissen zu haben, sind halt zwei verschiedene Ansätze und irgendwann hab ich dann gesagt, ja weißt was, es is ganz, es is ganz anders. Also, du hast halt, du drehst den Musikplayer auf, hast Walgeräusche im Hintergrund und dann hältst du Händchen. Und die Leute ham's halt echt, so auch ein paar geglaubt und ich war dann so ‚hey Leute chillt's, aber das geht euch einfach nichts an‘.“ (I3 Z259-265)

Das Vorspielen von Selbstvertrauen und Selbstsicherheit, um unangreifbar zu wirken, wurde im dritten Interview thematisiert. In diesem Fall wird Selbstvertrauen und Selbstsicherheit vorgespielt, um von SchulkollegInnen nicht als leichtes Opfer für Diskriminierung gesehen zu werden.

„Also, es hätt sich niemals wer zu mir sagen trauen, also, eh wegen irgendwie so einen Affront gegen mich zu starten, weil da hab ich ein bisal, glaub ich, zu selbstsicher gewirkt, damals dafür. Weil das war echt, also ich hab mich so zamreißen müssen, da so auf dicke Hose zu machen, sicher über's erste Jahr.“ (I3 Z160-163)

Um weniger als Opfer für Mobbing wahrgenommen zu werden, haben die Befragten Eins und Drei selbst gemobbt. Beide Befragten schilderten als Konsequenz aus diesem Verhalten, dass es zu weniger Diskriminierungen gegen sie kam.

„... und ja, die meisten ham's sich's wahrscheinlich nicht getraut, weil ich halt schon auch eine laute Person war in der Klasse, sag ma's amal so.“ (I1 Z371-372)

## 5.5. Peer

Keiner der Befragten hatte näheren Kontakt zu einer LGB-Person vor seinem/ihrer Coming-out. Zwar kannten die Eltern der dritten Interviewten ein schwules Pärchen, diese Freundschaft bestand jedoch nicht lange genug, um für die Tochter während ihres Coming-outs von Bedeutung zu sein. Alle Befragten erzählten, dass es innerhalb ihres sozialen Netzes keine Rollenvorbilder für ein gelungenes Coming-out gab; das Lernen von und der Erfahrungsaustausch mit Älteren war daher nicht möglich.

Zwei der Befragten (I1 u. I3) suchten aktiv das Gespräch und den Austausch mit Peers. Die erste Interviewte tat dies, indem sie den Kontakt zu einer lesbischen Schulkollegin suchte.

„Und da hab ich mir dann auch quasi ein bisschen Infos geholt, wie sie's gemacht hat und wie's ihr damit ging. Also, die war dann eigentlich auch ein bisschen unterstützend, ja.“ (I1 Z387-388)

Die dritte interviewte Person suchte eine Selbstvertretungsorganisation auf, um dort in den Austausch mit LGB-Personen treten zu können. Eine der Befragten (I4) hatte, als sie ihr Coming-out in der Schule startete, schon eine Partnerin, welche einen großen LGB-Freundeskreis hatte. In diesem Fall kam es zu einem Erfahrungsaustausch mit der Partnerin und ihrem teils homosexuellen Freundeskreis.

Peer-to-Peer-Gespräche dienen dem Erfahrungsaustausch. Es werden selbst gemachte Erfahrungen erzählt; dies ist besonders während des Beginns des Coming-outs wichtig, da hier ein starker Drang, sich mitzuteilen besteht, es aber eine relativ kleine Zahl an Eingeweihten gibt. Außerdem wird versucht, aus den Erfahrungen anderer zu lernen. Auch das Internet gibt Betroffenen die Möglichkeit, von den Erfahrungen anderer zu lernen, da auf YouTube oder einschlägigen Websites LGB-Personen ihre Erfahrungen niederschreiben oder erzählen – diese Form des Peer-to-Peer-Austausches wurde im dritten Interview beschrieben. Ein besonderer Vorteil der Peer-to-Peer-Erfahrungen, egal ob sie nun persönlich oder über das Internet gemacht werden, ist, dass sie aufzeigen, dass Akzeptanz gegenüber LGB-Personen möglich ist.

Im dritten Interview wurde erzählt, dass es über den Kontakt zu einer Selbstvertretungsorganisation zu einem Erfahrungsaustausch mit gleichaltrigen LGB-Personen innerhalb einer geführten Jugendgruppe kam. Darüber hinaus wurde über das Thema LGB informiert und Saver-Sex-Praktiken unterrichtet. Über eine Selbstvertretungsorganisation ist es einfacher mit der LGB-Szene in Kontakt zu treten, wodurch es auch außerhalb der organisierten Unterstützung der Selbstvertretungsorganisationen, wie zum Beispiel in Jugendgruppen, leichter wird, Personen für einen Erfahrungsaustausch zu finden. Die LGB-Szene bietet einen Rückzugsort der Akzeptanz für Sexualität und Persönlichkeit bietet und Rückhalt gibt. Die Szene kann dadurch zu einem zweiten Zuhause werden, innerhalb dessen man sich geborgen und gut aufgehoben fühlt – dies wurde folgendermaßen beschrieben:

„Einfach, um dich auch zu schützen und dies, dies, diese liebevolle Art und diese Gemeinschaft und diesen Zusammenhalt, auch den hast du halt einfach mega, mega stark in einer kleinen Gruppe in einer Szene“ (I3 Z772-774)

Andere jedoch (I4), die außerhalb der LGB-Szene Möglichkeiten zum Austausch gefunden haben, meiden die Szene. Als Grund dafür wird die Angst, sich in eine „Blase“ zu begeben, innerhalb welcher sozialer Kontakt nur noch mit LGB-Personen gepflegt werde, angegeben.

## 5.6. Lehrer, Schule, Schulpsychologen

Der Lehrkörper wurde von keinem der Befragten als Unterstützungssystem wahrgenommen. Keinem der Befragten war es ein Bedürfnis, seine LehrerInnen über die eigene Sexualität aufzuklären. Nur eine der Befragten (I3) hatte eine Lehrerin, die als Ansprechpartnerin wahrgenommen wurde:

„... hab ich mich mit ihr einfach noch nicht so gut verstanden, ich weiß aber ganz genau, dass die mich einfach 1000 % supportet hätte.“ (I3 Z909-910)

Diese eine Lehrerin wurde aufgrund ihrer Persönlichkeit und ihres Engagements von der Befragten als Ansprechperson wahrgenommen. Drei der Befragten (I2, I3 u. I4) haben den Lehrkörper als uninteressiert an, nicht geschult und unwissend in LGB-Themen erlebt. Im dritten Interview wurde kritisch darauf hingewiesen, dass LehrerInnen ihre eigenen, oft nicht reflektierten und nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhenden Einstellungen und Werte in der Klasse vertraten.

„Unterstützung von den Lehrern hat's da nicht gegeben.“ (I4 Z730-731)

„Kennt sie a kaner aus, kann da kaner irgendwas sagen.“ (I2 Z376-377)

„Ja weißt, es is halt schwierig, die sind nicht geschult, kennen sich nicht aus und dann gehn sie halt mit ihren Weltanschauungen rein und erzählen dir halt, wie dein Leben auszuschaun hat.“ (I3 Z559-561)

Der oben erwähnte Fall (Kapitel 3 Seite 19), der von der vierten Interviewperson miterlebt wurde, schildert, wie eine lesbische, geoutete Schülerin von ihren KlassenkollegInnen

ausgegrenzt und beschimpft wurde. Weder Lehrkörper noch Schulleitung haben darauf reagiert, sondern die Situation wurde ignoriert. Es gab weder ein Unterstützungsangebot an die von der Klasse gemobbte Betroffene, noch den Versuch, bestehende Vorurteile innerhalb der Klasse, die zu dem Mobbing führten, aufzuarbeiten und aufzuklären. Die Befragte, die die gesamte Situation als Teil der Klasse miterlebt hat, meinte, es wäre nicht möglich gewesen, dass die einzelnen LehrerInnen der Klasse die Beschimpfungen und Ausgrenzung nicht mitbekommen haben.

„P: Die Lehrer ham da überhaupt nicht eingegriffen. Also, da war ich eher diejenige, die versucht hat, das ganze wieder in die Woge zu bringen, den Lehren war das vollkommen egal.

I: Glaubst du ham sie's mitbekommen?

P: Auf jeden Fall. Also, das kann nicht untergegangen sein.“ (I4 Z220-225)

Diese Gewissheit begründet sie damit, dass es während des Unterrichts zu lauten Beschimpfungen kam und die Betroffene, nachdem sie aus der gemeinsamen Umkleidekabine von ihren Klassenkolleginnen verbannt wurde, sich in einem Raum mit der Befragten und der Turnlehrerin umzog.

Im dritten Interview wurde ein Vorkommnis geschildert, in dem die Schulleitung nicht auf Diskriminierungen von LGB-Personen eingegangen ist oder diese nicht wahrgenommen hat. Die Befragte erlebte mit, wie ein Schulkollege (die Befragte war zu diesem Zeitpunkt Schulsprecherin) von KlassenkollegInnen beschimpft und von einer der Kolleginnen geschlagen wurde.

„Aber das da wirklich also diese ganzen Frozzelein und dieses ungut sein und im Endeffekt nicht einmal Unterstützung von der Schulleitung zu bekommen ...“ I3 Z281-283

Bevor es zu physischer Gewalt kam, beschrieb sie eine länger andauernde Phase des Mobbings, auf das die Schule, trotz der offensichtlichen Diskriminierung eines schwulen Schülers aufgrund seiner sexuellen Orientierung, nicht einging, obwohl sie mehrere Versuche unternahm mit Lehrern und Schulleitung in Kontakt zu treten, um eine Lösung zu erarbeiten. Als es dann zu physischer Gewalt von Seiten einer Mitschülerin gegen den schwulen Schüler kam, wurden beide Konfliktparteien gleich bestraft und von der Schule suspendiert:

„Ahm ja, es sind zur Direktorin gerufen worden und ah ja, es warn halt zwei Personen. Also, er ist wirklich gemobbt worden und das war ein Mädchen und er, die sich dann halt im Clinch hatten und er hat sich halt mit Sprache gewährt, sie ist handgreiflich ihm gegenüber geworden und die Direktorin war mehr auf die Art, tja, ‚ihr habt's halt beide was gemacht, kriegt's jetzt beide an Verweis‘.“ (I3 Z307-310)

Die Schule hat während des gesamten Konflikts die diskriminierende Komponente des Streits ignoriert. Die Schulleitung verabsäumte es, für eine Sensibilisierung von LGB-Themen innerhalb des Lehrkörpers zu sorgen. Weiters gab es keine aufklärerischen Maßnahmen um die Diskriminierung von LGB-SchülerInnen durch MitschülerInnen in Zukunft zu unterbinden

und ein stärkeres Verständnis für LGB-Personen innerhalb der Schule zu verbreiten. Während des gesamten Konfliktes kam es zur Solidarisierung der Befragten mit dem Betroffenen.

Gefragt nach Maßnahmen, die die Schule ergreifen hätte können, meinte die Befragte (I3):

- Klares Bekenntnis zu LGB-Personen und -Themen
- Klares Aussprechen gegen Diskriminierung von LGB-Personen
- Erkennen der Diskriminierung, frühes Einschreiten und Würdigung der Sorgen des/der Betroffenen
- Wissen über LGB innerhalb der Schulleitung und des Lehrkörpers
- Speziell geschultes Personal, sowohl was Konfliktlösung im Allgemeinen betrifft als auch fachliches Wissen über LGB (Forderung nach einer solchen Person, da Desinteresse bei für Konfliktlösung und für LGB-Themen zuständigen LehrerInnen vermutet wird.)

SchulpsychologInnen und SchulsozialarbeitInnen waren in allen vier Fällen nicht bekannt oder vorhanden.

#### 5.7. Beratungsstellen und Aufklärung

Nur die erste Befragte erlebte die ernsthafte Auseinandersetzung mit LGB-Themen in der Schule. Dies geschah über einen Work-Shop, durchgeführt von schulexternem Personal. Alle anderen Befragten erlebte kein Ansprechen von LGB-Themen mit dem Ziel Aufklärung zu betreiben.

„Aber so generell im Bio-Unterricht oder sowas, nicht amal erwähnt oder ja, als würd's nicht existieren.“  
(I4 Z238-239)

Jeder der Betroffenen erzählte, dass Heterosexualität und Verhütung ein Thema während des Unterrichts waren, alle anderen Formen sexueller Orientierung aber niemals behandelt wurden. Dadurch kam es nie zu einer objektiven Auseinandersetzung mit dem Thema LGB innerhalb der Klasse.

Es zeigt sich im dritten Interview, dass Jugendliche durchaus ein Interesse haben, sich ernsthaft mit den Themen Sexualität und sexuelle Orientierung auseinanderzusetzen. Dies zeigt die Tatsache, dass jene Befragte (I3), die auch Schulsprecherin war, Gespräche mit MitschülerInnen führte, welche sich um Sexualität und sexuelle Orientierung im Allgemeinen und in einigen Fällen um die sexuelle Orientierung von gewissen Mitschülern im Speziellen drehte. Dies war möglich, weil ihr genug Vertrauen entgegengebracht und genug Wissen zugetraut wurde, um mit ihr auch über die eigene Sexualität und sexuelle Orientierung sprechen zu können.

„... hat sie mir dann irgendwie in einem persönlichem Gespräch, also in einem angenehmeren Rahmen auch erzählt, dass sie grad mit nem Mädels schreibt, dass sie sich grad nicht so sicher is, sie glaubt, sie is

bi, da, da, da und dann hab ich mit ihr Sachen rausgesucht, die man, wo man überall hingehen kann und so, wie das bei mir war, hab ich ihr darüber erzählt.“ (I3 809-813)

Da keiner der Befragten in der Schule mit Wissen über LGB konfrontiert wurde, haben sich drei der Befragten (I1, I3 u. I4) dieses Wissen aus dem Internet besorgt:

„I: Ah hast du im Internet ein bisschen geschaut, recherchiert?

P: Ich hab nackte Frauen angeschaut. (...) Ich mein, ich hab mich mit dem großen Thema Homosexualität, hab ich mich schon auseinandergesetzt, oder halt generell jetzt, Sexualität, die Sexualität, Transsexualität, alle möglichen halt.“ (I4 Z699-704)

Keiner der Befragten wurde von der Schule über Selbstvertretungsorganisationen der LGB-Gemeinschaft und deren Angebot informiert. Es lag auch kein Informationsmaterial zu diesen Organisationen aus.

„I: Wusstest du, dass es sowas gibt zu dem Zeitpunkt?

P: Nein wusste ich nicht, das weiß ich jetzt erst, nein, hab ich überhaupt nicht gewusst.“ (I1 Z331-333)

„Also, ich muss ehrlich gestehen, ich hab keine Ahnung gehabt, wo ich da überhaupt hingehen kann mit meinen Interessen, quasi.“ (I4 Z684-685)

## 6. Resümee

Es zeigt sich, dass der Coming-out Prozess von SchülerInnen sehr individuell ist. Trotzdem gibt es Gemeinsamkeiten, wie etwa das Bedürfnis, sich mitzuteilen. Weiters waren alle Befragten vor ihrem Coming-out mit Ängsten konfrontiert. Drei der Befragten hatten Angst vor fehlender Akzeptanz ihrer KlassenkollegInnen und daraus folgend vor Ausgrenzung aus der Gemeinschaft.

Alle Befragten beschrieben ihren Coming-out Prozess als positiv und angenehm. Ein Grund dafür ist, dass sie von ihren guten SchulfreundInnen auch nach dem Coming-out akzeptiert wurden. Es kam zu keiner Diskriminierung oder zu keinem Freundschaftsabbruch durch MitschülerInnen, die in einem Naheverhältnis zu den Betroffenen standen.

Durch diese positiven Erfahrungen wuchs das Selbstbewusstsein der Befragten, sie konnten sich immer schneller und mit weniger Bedenken ihren FreundInnen mitteilen. Bei einigen entwickelte sich erst durch die erfahrene Akzeptanz im Schul- und Freundeskreis der Mut, sich der eigenen Familie mitzuteilen. Es wurde von den Befragten geschildert, wie jede positive Erfahrung zu einem Zuwachs an Selbstbewusstsein führt. Man sieht aber auch, dass die Angst vor Ausgrenzung und fehlender Akzeptanz dazu führt, sich zurückzuziehen, sogar wenn der Coming-out Prozess schon gestartet wurde und trotzdem es erste, positive Reaktionen von MitschülerInnen gab, wie das im Fall des ersten Coming-outs der dritten interviewten Person der Fall war.

Jeder der Befragten wurde mit einem Sprachbild konfrontiert, in welchem Wörter, die in Verbindung mit Homosexualität stehen, abwertend konnotiert waren. Außerdem kam es zu Beschimpfungen, dem Stellen unangenehmer und provokanter Fragen und sogar zu Diskriminierung von Seiten des Lehrkörpers. Zwei der Befragten erzählten von Diskriminierungen, die von Klassen- oder SchulkollegInnen erfahren wurden, die ebenfalls lesbisch beziehungsweise schwul waren. Diese wurden aus der Klassengemeinschaft ausgegrenzt und in einem Fall sogar physisch attackiert. In dieser Arbeit konnten gruppenspezifische Effekte innerhalb der Klasse, wie diese zu Diskriminierung führen, diese verstärken oder hemmen und die Möglichkeiten der KlassenlehrerInnen auf diese Effekte Einfluss zu nehmen, nicht untersucht werden, dies wäre eine Aufgabe für weitere Forschungen.

Die Befragten entwickelten Bewältigungsstrategien, um mit der erlebten Diskriminierung umzugehen. Humor wurde als wirksame Strategie gegen unangenehme und provokative Fragen eingesetzt. Weiters wurde, um nicht als mögliches Opfer wahrgenommen zu werden, Selbstbewusstsein, -sicherheit und -vertrauen vorgespielt. Einige Befragte mobbten, um sich

innerhalb der Klasse einen Status zuzulegen, der dazu führte, dass man sie aus Angst vor ihrer Reaktion nicht attackierte.

Der Lehrkörper wurde von keinem der Befragten als möglicher Ort, sich Unterstützung zu suchen, gesehen. LehrerInnen wird Desinteresse und Unwissenheit bei LGB-Themen attestiert, außerdem gab es in nur einem Fall eine inhaltliche Auseinandersetzung mit LGB-Themen während des Unterrichts. Es wird kritisiert, dass persönliche Ansichten und Wertvorstellungen der LehrerInnen in den Unterricht getragen wurden. Weiters gingen LehrerInnen nicht gegen diskriminierende Sprache und diskriminierendes Verhalten vor. LehrerInnen, die dies taten oder die versuchten über LGB-Themen im Unterricht zu sprechen, taten dies aus Eigeninitiative und -interesse. Die Schule als Institution und der Lehrkörper als Teil dieser wurden nicht als Hilfssystem wahrgenommen. Es wurde sogar ein Fall geschildert, in dem, obwohl es zu starker Diskriminierung und Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft kam, vonseiten der LehrerInnen, die das mitbekamen, keine Maßnahmen gesetzt wurden. Auch wurde ein Fall geschildert in dem die Schulleitung, obwohl es zu physischer Gewalt kam, den diskriminierenden Aspekt des Konfliktes nicht wahrnahm oder nicht wahrnehmen wollte. Dadurch konnte weder der Lehrkörper lernen, wie auf Diskriminierung von LGB-Jugendlichen zu reagieren ist, noch konnten die Mitschüler durch Aufklärung ihre Vorurteile abbauen. Besonders wegen der erhöhten Suizidgefahr aufgrund einer erhöhten allgemeinen Belastung von LGB-Jugendlichen, ist es bedenklich, wenn Schulen Diskriminierung nicht wahrnehmen und dagegen vorgehen.

Durch die Akzeptanz und Unterstützung des sozialen Umfeldes in der Klasse konnten Diskriminierungserfahrungen leichter verarbeitet werden, ohne dass es zu einem krisenhaften Verlauf kam. Die Frage, die in dieser Arbeit nicht geklärt werden konnte und die Anlass für weitere Studien sein sollte, ist, welche Auswirkungen eine ablehnende Reaktion in der ersten Phase des Coming-out Prozesses hat.

Eine mögliche Ressource sind Selbstvertretungsorganisationen. Über diese wird jedoch weder im Unterricht noch in der Schule durch ein Angebot von Informationsmaterial hingewiesen. SchulpsychologenInnen und SchulsozialarbeiterInnen waren unbekannt oder nicht vorhanden. SchulärztInnen wurden nicht als mögliche Ressource wahrgenommen.

Drei der Befragten haben sich während ihres inneren Coming-outs im Internet informiert. Einige über die gemachten Erfahrungen anderer LGB-Personen mit ihrem Coming-out, alle bis auf einen Interviewten informierten sich jedoch über inhaltliche Themen. Grund dafür ist, dass nur eine der Befragten während ihrer schulischen Laufbahn mit dem Thema LGB inhaltlich und als Teil eines reflektierten und informativen Unterrichts konfrontiert wurde. In allen anderen Fällen kam es zu keiner solchen Auseinandersetzung mit LGB. Jeder der Befragten wurde jedoch während des Unterrichts über Heterosexualität aufgeklärt. Es zeigt



sich also, dass die Aussage der ehemaligen österreichischen Unterrichtsministerin Gehrer SchülerInnen werden im Rahmen des Lehrplanes ausreichend über Homosexualität aufgeklärt, von dieser Forschung nicht bestätigt werden kann. Vielmehr schilderten drei Befragte, dass sie, um ein Verständnis über ihre Sexualität erlangen zu können, auf Eigeninitiative und Selbststudium angewiesen waren. Dadurch, dass Homosexualität nicht im Unterricht erwähnt wird, nimmt man Heranwachsenden die Möglichkeit, sich mit diesem Thema reflektiert und informiert auseinanderzusetzen. Außerdem wird durch Aussparen von Homosexualität aus dem Unterricht diese aus dem öffentlichen Diskurs verdrängt.

Es wurde gezeigt das LGB-SchülerInnen von Seiten der LehrerInnen und MitschülerInnen mit Diskriminierung konfrontiert sind. Weiters sind LGB-SchülerInnen, wie in der Einleitung argumentiert, erhöhten Belastungen und damit einem erhöhten Suiziderisiko ausgesetzt. Das von dem Österreichischen Berufsverband der SozialarbeiterInnen ausgegeben Berufsbild der Sozialen Arbeit weist von Diskriminierung betroffene Randgruppen als Zielgruppe Sozialer Arbeit aus. Weiters wird als Aufgabenbereich der Sozialen Arbeit die Unterstützung persönlicher Entwicklung und Emanzipation beschrieben. Eine weitere im Berufsbild beschriebene Aufgabe ist das Lobbying für Benachteiligte, Diskriminierte und Randgruppen in der Gesellschaft. Um diese Aufgaben wahrnehmen zu können, ist ein näheres Verständnis des Coming-out Prozesses an Schulen und den damit entstehenden Problemen, Belastungen und Diskriminierungserfahrungen von LGB-SchülerInnen notwendig (vgl. Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen: 2004: 1 f.).

Außerdem werden von dem Österreichischen Bundesverband der SozialarbeiterInnen Jugendliche als Zielgruppe für Soziale Arbeit genannt und dabei ist eine Aufgabe die Sicherung der psychosozialen Unterstützung Jugendlicher (vgl. Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen 2000: 3). Hobmaier betonte die Wichtigkeit der Sexualität für das menschliche Selbstbild und Selbstverständnis (2012: 396 f.). Durch die Diskriminierung und Tabuisierung von Homo- und Bisexualität im Rahmen der Schule kann die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und Selbstverständnisses beeinträchtigt werden. Um Krisen vorzubeugen und eine positive Entwicklung zu fördern, benötigt es eine institutionalisierte, kompetente AnsprechpartnerIn in Schulen. Während dem Coming-out Prozess der vier in dieser Arbeit befragten Personen war an keiner der diversen Schulen eine solche Person verfügbar. Es gab für keineN der vier Befragten eine institutionalisierte Ansprechperson, der man sich anvertrauen hätte können oder deren Aufgabe es war, Diskriminierung innerhalb des Schulalltags anzusprechen und zu bekämpfen. Dadurch besteht die Gefahr, dass Diskriminierung und daraus erwachsende Krisen nicht wahrgenommen werden. Es konnte von den Befragten niemand innerhalb des Schulpersonals identifiziert werden, der reflektiertes und auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierendes Wissen über LGB hatte. Außerdem wurde von der dritten und vierten Befragten kritisiert, dass es bei

Diskriminierung niemanden gab, der aktiv dagegen vorging und bei Konflikten wurde niemandem innerhalb des Schulpersonals die Kompetenz zur Klärung solcher Konflikte zuerkannt.

Es zeigt sich also, dass im Umfeld des Coming-out Prozesses in der Schule Aufgaben für die professionelle Soziale Arbeit entstehen können. Ein besseres Verständnis der Lebenswirklichkeit von LGB-SchülerInnen während ihres Coming-out Prozesses ist daher nicht nur notwendig, um politische Arbeit für eine von Diskriminierung betroffenen Minderheit leisten zu können, sondern es hat sich herausgestellt, dass Soziale Arbeit aufgrund ihrer Ausrichtung als Profession unterstützend für LGB-SchülerInnen tätig werden könnte:

- So beinhaltet etwa der Lehrplan für Bachelorstudenten der Sozialen Arbeit an der FH-St. Pölten die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit LGB im Modul „Gender und Diversität“, das Erkennen und Abfangen von Krisen im Modul „Krisenintervention und Trauma“ und das Arbeiten mit Gruppen im Modul „Soziale Gruppenarbeit“.
- Außerdem liegt der Sozialen Arbeit ein Menschenbild zu Grunde, dass auf der Achtung des innewohnenden Wertes und der Würde aller Menschen und den Rechten, welche daraus folgen, basiert (vgl. International Federation of Social Workers 2005: 3).

Dies zeigt, dass Akzeptanz und Anerkennung zu den Grundwerten Sozialer Arbeit gehören. Gerade aber fehlende Akzeptanz und Anerkennung durch Mitmenschen ist eine große Angst bei SchülerInnen während ihres und insbesondere zu Beginn ihres Coming-out Prozesses.

## **7. Literaturverzeichnis**

Faistauer, Gregor/Fartacek, Reinhold/Plöderl, Martin (2010): The Contribution of School to the Feeling of Acceptance and the Risk of Suicide Attempts among Austrian Gay and Bisexual Males

Faistauer, Gregor./Plöderl, Martin (2006). Out in der Schule. Schwule Männer über ihre Schulzeit. HOSI Salzburg

Fiedler, Peter (2004): Sexuelle Orientierung und sexuelle Abweichung. Heterosexualität-Homosexualität-Transgenderismus und Paraphilien-sexueller Missbrauch-sexuelle Gewalt, Basel

Flick, Uwe (2014): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen Ein Überblick für die BA – Studiengänge, Auflage 2, Hamburg

Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme, Wien

Gehra Elisabeth (2005): Anfragebeantwortung, Wien, 2127/AB-BR/2005

GRA Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus <http://gra.ch/bildung/gra-glossar/begriffe/diskriminierung-und-verfolgung-von-minderheiten/schwul/> am 15.07.2017

Hobmair, Hermann (2012): Pädagogik, 4. Auflage 1. korrigierter Nachdruck, Köln

HOSI Wien: Begriffe <http://www.hosiwien.at/rat-hilfe/begriffe/#Sexuelle> Orientierung am 15.07.2017

International federation of social work/International association of school of social work (2005): Ethik in der Sozialen Arbeit, Darstellung der Prinzipien

Jugendnetzwerk LAMBDA Berlin-Brandenburg (2001): Diskriminierung 2001 Dokumentation der gemeldeten Übergriffe gegen lesbische, schwule, bisexuelle und transgender Jugendliche Berlin

Krell, Claudia (2013): Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen von homosexuellen Jugendlichen in Deutschland, München

Konrad, Antoni (2005): Anfrage der Abgeordneten Konrad, Freundinnen und Freunde an die Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur betreffend Homosexualität und Schule 2320/J-BR/2005

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, Auflage 4, Basel

Mallone, Gerald (2006): Lesbian and Gay Foster and adoptive parents. Recruiting, Assessing and Supporting an Untapped Resource for Children and Youth, Arlington Virginia

Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen (2004): Berufsbild der SozialarbeiterInnen, <http://www.sozialarbeit.at/files/berufsbild-2004.pdf> 10.07.2017

Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen 2000: Handlungsfelder der Sozialarbeit. [http://www.sozialarbeit.at/files/handlungsfelder-fh-campus\\_wien.pdf](http://www.sozialarbeit.at/files/handlungsfelder-fh-campus_wien.pdf) 03.09.2017

Plöderl Martin (2016): Out in der Schule? Bullying und Suizidrisiko bei LGBTI Jugendlichen

Plöderl Martin (2006): Lesbian, Gay, and Bisexual Compared to Heterosexual Austrian Adults  
Schulpsychologie Bildungsberatung, Bundesministerium für Bildung  
<http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/mobbing/> am 23.07.2017

Wazlawik, Meike/ Wenner, Friederike (2016): Schwul, lesbisch, bi, hetero oder nichts von alledem? Sexuelle Identitätsfindung innerhalb und außerhalb von Kategorien, Basel  
[http://www.academia.edu/23762384/Schwul\\_lesbisch\\_bi\\_hetero\\_oder\\_nichts\\_von\\_alledem\\_Sexuelle\\_Identit%C3%A4tsfindung\\_innenhalb\\_und\\_au%C3%9Ferhalb\\_von\\_Kategorien\\_2016](http://www.academia.edu/23762384/Schwul_lesbisch_bi_hetero_oder_nichts_von_alledem_Sexuelle_Identit%C3%A4tsfindung_innenhalb_und_au%C3%9Ferhalb_von_Kategorien_2016) am 15.07.2017

## **8. Daten**

Transkript Interview 1- Einzelinterview mit einer lesbischen Betroffenen, erstellt von Tobias Schwager, März 2017, Zeilen durchgehend nummeriert

Transkript Interview 2- Einzelinterview mit einem schwulen Betroffenen, erstellt von Tobias Schwager, April 2017, Zeilen durchgehend nummeriert

Transkript Interview 3- Einzelinterview mit einer lesbischen Betroffenen, erstellt von Tobias Schwager, Mai 2017, Zeilen durchgehend nummeriert

Transkript Interview 4- Einzelinterview mit einer bisexuellen Betroffenen, erstellt von Tobias Schwager, Mai 2017, Zeilen durchgehend nummeriert

## 9. Abkürzungen

<b>Abkürzung</b>	<b>Ausgeschriebener Begriff</b>
f.	folgende
FH	Fachhochschule
I	Interview
LGB	Lesbian, Gay, Besexual
vgl.	vergleiche
u.	und
Z	Zeile

## **10. Anhang**

### **10.1. Leitfaden für Interviews:**

Welche Erfahrungen hast du im Rahmen deines Coming-outs in der Schule gemacht? Bitte beginn mit dem Tag des ersten Coming-outs mindestens einer Person gegenüber und wie hat sich die Situation von da an entwickelt?

Mit welchen Vorurteilen/Formen von Diskriminierung und Schikane wurdest du in der Schule konfrontiert?

Welche Ängste hattest du vor deinem Coming-out?

Wie hat der Lehrkörper auf dein Coming-out reagiert und hast du von diesem Unterstützung bekommen? Wenn ja, wie sah diese aus?

Hattest du homosexuelle Peers/Rollenvorbilder vor bzw. während deines Coming-outs?

War LGB jemals Teil des Unterrichts und wurde darüber aufgeklärt?

Waren die Beratungseinrichtungen für LGB-Jugendliche bekannt? Wenn ja woher?

Welche Rolle spielte das Internet bei der Aufklärung?

### **10.2. Auszug Transkript des dritten Interviews**

Interviewer: Welche Erfahrungen hast du im Rahmen deines Coming-outs in der Schule gemacht? Bitte beginn mit dem Tag des Outing mit einer Person aus der Klasse gegenüber und wie hat sich die Situation von da an entwickelt? #00:01:15-0#

P: Also, es hat damals eine Person gegeben, die, also, das war damals mein bester Freund in der Schulzeit und dem hab ich das, das also, das is eigentlich ein langer Prozess bis man sich das dann selbst a eingesteht. Und irgendwann hat man dann den Drang, dass ma sich öffnet, zumindest zu irgendwem, dass ma's a mit irgendwem drüber sprechen ka amoi oder sonst irgendwas und das is dann irgendwie per sms passiert. Weil i des ned frei ansprechen hab können oder, also so von face-to-face war eigentlich des .. Also es braucht einfach total viel Mut und das war amal so die erste Überwindung, es is, dann hab i amal a sms geschrieben und dann hab da mal geschrieben und uns unterhalten und ich glaub, dann am nächsten Tag ham uns dann wirklich ausführlich unterhalten drüber und es hat dann aber gepasst. Es war nie ein Problem für ihn oder sonst irgendwas, er war total offen und hat mi a total unterstützt bei jedem weiteren Schritt a. Also wirklich ein toller Mensch. #00:02:40-5#

I: Und das war die erste Person der du #00:02:34-8#

P: Des war die aller erst Person dem i's je erzählt hab. #00:02:27-1#

I: Das war auch ein Schulkollege von dir? #00:02:42-9#

P: Genau. #00:02:42-9#

I: Und wie is es dann weitergegangen? #00:02:47-0#

P: Naja, das war dann so ein prozesshaft, des is dann a bisal a.. einhergegangen mit dem Coming-out bei der Familie. Ahm, und dann mit den Klassenkollegen, dann ham's halt mal die Mädels dann gwusst oder, also, es is dann, hat sie dann so a bisal verschwommen das Ganze, also dann, dann ham's die gwusst und, und dann die dazu. Die Burschen waren eher so die Letzten, obwohl's die eigentlich immer eh, also, es hat so wieso jeder geahnt. Und es war aber dann, glaub i, a nie das Problem für irgendjemanden aus meiner Klasse. Es is dann a ned so riesen präsentiert worden oder so, dass i da jetzt allein dagestanden wäre oder ausgegrenzt worden wär, das hab i nie gehabt. Also, es war dann eigentlich der Umgang so wie früher. Hat dann a gepasst und sie ham's eigentlich eh alle gewusst. Ja, also des war dann oft die Reaktion wann, wann i dann mich eigentlich preisgeben wollte „ja hama eh gewusst“ . . Also es war für sie weniger Überraschung als wie für mi. Dieser Schritt dann, jemandes zu erzählen, dann no und des war, des hat dann gepasst. Es war halt in der Schulzeit war's halt doch immer schwierig. Ma, man diese Geschichte, glaub i, hat a jeder, dass man, ah, ah diskriminiert wird, dass ma va verorscht wird und das hat bei mir im Kindergarten gestartet. . Damals war ich noch der Weiberheld, also der klassische. Aber des is damals typisch, weil da san halt, wamma wamma a Bursch is, san halt nu die Mädchen, san halt no pfui und mi ham aber die Sachen von den Mädels immer mehr interessiert und war halt immer mehr bei den Mädels unterwegs und drum war ich da, da klassische Weiberheld. In der Hauptschule hat sich das dann a bisal gedreht, so wie dann diese Pu, also Pubertät dann gestartet hat bei allen und, und dann san halt diese ersten Worte gefallen, wie halt Schwuchtel, Schwule Sau. Da hab i aber a no nix anfangen können damit. Wo i ma dann dacht hab, verorschen mi de jetzt immer, dass i schwul bin oder sonst irgendwas. War mir eigentlich nie bewusst. Da warn dann a diese, diese Händchenhalten-Beziehung und Dinges und die ersten Erfahrungen. Hast aber eh nix, ned amal geküsst da, als in der Hauptschule oder sonst irgendwas und dann eben in der in der Höheren Schule, is dann das erste Mal dann bewusst worden, das Ganze. Und so hat der Prozess dann, ah, gestartet und des is dann wirklich a dieses Verlangen, ah, mit jemanden darüber zu sprechen und, und irgendwann is dann der Knackpunkt gekommen, wo ma sie dann jemanden sucht. . Und des war damals dieser Mensch, ah, also mein Schulkollegen mit dem i mi schon damals sehr gut verstanden hab und i ma dacht hab. Also wo i ein großes Vertrauen geschenkt hob a, das sie dann a bestätigt hat und er, des h war der allererste Mensch, der das dann erfahren hat. #00:06:03-4#



### 10.3. Auswertungsbeispiel

Leseprobe der durchgeführten Systemanalyse an zuvor durch Textreduktion herausgearbeitetem Thema. Inhalt des Themas: Umgang mit Homosexualität im näheren und weiteren Freundeskreis innerhalb der Schule.

I: Ja, Ja, wir warn in England zusammen und da hama eben in einer WG gewohnt zu 6, glaub ich, oder zu 8 und da warn eben der Großteil von mir Freundinnen und meine Freundin und ihre beste Freundin warn da und sie ham uns dann geholfen die Betten ins gleiche Zimmer zu schieben und dann halt, wie die Lehrer am letzten Tag gekommen sind, hama noch schnell alles umgeräumt und ja. Also vor meinen Freunden und Schulkolleginnen war's überhaupt kein Problem.

Paraphrase	Textrahmen	Lebensweltlicher Kontext	Interaktionseffekte	Systemeffekte
War mit ihrer Partnerin und einem gemeinsamen Freundeskreis auf Urlaub, Haben Betten so umgebaut das sie in einem Doppelbett schlafen konnten Dies wurde vor den Lehrern verheimlicht u sie wurden dabei von den Freundinne unterstützt	Betont, dass für Freunde u. Schulkollegen Homosexualität kein Problem ist	Es ist für sie normal mit ihrer Freundin und anderen Freundinnen unterwegs zu sein und innerhalb dieser Gruppe ihre Sexualität offen auszuleben → public display of affection → volle Akzeptanz für lesbische Sexualität innerhalb des guten Freundeskreis	Es kann auf Unterstützung der Schulfreundinnen gesetzt werden	Soziales Netz unterstützt Beziehung, Lehrkörper wird als jemand wahrgenommen, vor welchem die sexuelle Orientierung verborgen wird → fehlendes Vertrauen in Lehrkörper

358-363 Das einzige was m zirka, mir halt aufgefallen is, wie ich dann, wie wir schlussgemachte haben, wurde ich halt dann schon gefragt: „Und du hast ein Date, hast du mit einer Frau oder einem Mann ein Date?“ und ja, das war's. Also, da wurde ich dann schon mit 18, ab 18 zirka, hat man einfach gemerkt, dass wir Richtung Erwachsen werden gehen und da wurde dann auch viel darüber geredet, also, mit mir nicht, hinter mir ja. Da wurde ich dann das erste Mal eigentlich direkt damit konfrontiert von Leuten, mit denen ich sonst nicht so gut kommunizier.

Paraphrase	Textrahmen	Lebensweltlicher Kontext	Interaktionseffekte	Systemeffekte
Nachdem sie mit ihrer	X betont das gegen	Trotz Outing und Akzeptanz	Musste wieder anderen	Jugendliche sind an Gesprächen über

<p>Freundin schlussgemäß acht hatte wurde sie gefragt ob sie nun Männer oder Frauen datet. Mit fortschreiten dem Alter waren ernste Gespräche über Sexualität mit Mitschülerinnen leichter möglich</p>	<p>Ende der Schulzeit mit ihr über ihre und Sexualität im Allgemeinen gesprochen wurde; Expertenrolle betont, dass man ab 18 erwachsen/reif wird</p>	<p>der lesbischen Sexualität kam es nach Abbruch der Beziehung zu Unsicherheit bzw. Zweifeln in der Schule, ob Sexualität noch immer lesbisch ist</p>	<p>gegenüber ihre Sexualität bestätigen. Sie wird zur Ansprechpartnerin für ernstgemeinte Gespräche über Sexualität</p>	<p>Sexualität und sexuelle Orientierung interessiert, besonders wenn sie einem der GesprächsteilnehmerInnen eine Expertenrolle zuweisen</p>
--	--	---	---	---

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich, **Tobias Schwager**, geboren am **03.07.1991** in **Wien**, erkläre,

1. dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Bachelorarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

**Wien, am 01.09.2017**

**Unterschrift**

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized 'T' followed by a long horizontal line.