

Die Situation von LGBTQ+ Jugendlichen in Deutschschweizer Schulen

Forschungsbericht des Projektes SOGUS – Sexuelle Orientierung,
Geschlecht und Schule

Februar 2024

Autor*innen:

Ad J. Ott, M.A., PHBern

Dr. Janine Lüthi, IZFG Universität Bern

Dr. Christa Kappler, PH Zürich

Monika Hofmann, M.A., IZFG Universität Bern

Prof. Dr. Michèle Amacker, IZFG Universität Bern

u^b

b
UNIVERSITÄT
BERN

PHBern
Pädagogische Hochschule

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

**PH
ZH**

Mit finanzieller
Unterstützung von:

 Stiftung
Mercator
Schweiz

Zitiervorschlag für diesen Bericht:

Ott, Ad J.; Lüthi, Janine; Kappler, Christa; Hofmann, Monika; Amacker, Michèle (2024). *Die Situation von LGBTQ+ Jugendlichen in Deutschschweizer Schulen. Forschungsbericht des Projektes SOGUS – Sexuelle Orientierung, Geschlecht und Schule*. Universität Bern, PHBern, PH Zürich.

<http://doi.org/10.48350/190611>

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	3
Tabellenverzeichnis.....	4
Glossar	5
Dank	6
1. Rahmen und Ziel der Studie.....	7
2. Ausgangslage.....	7
3. Methode und Stichprobe	10
4. Ergebnisse	14
4.1 Das wahrgenommene Schulklima von LGBTQ+ Jugendlichen	14
4.1.1. Wohlbefinden und Sicherheit in der Schule	14
4.1.2. Abwertende Sprache.....	17
4.1.3. Belästigungen und Übergriffe.....	22
4.1.4. Berichterstattung von Belästigungen und Übergriffen.....	25
4.1.5. Schulische Strukturen und Praktiken	28
4.1.6. Unterricht und Schulmaterialien	30
4.1.7. Soziales Schulumfeld.....	33
4.2. Positive Gefühle	37
4.3. Schulklima, sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität	38
4.3.1. Wahrgenommenes Schulklima nach Geschlechtsidentität	38
4.3.2. Wahrgenommenes Schulklima nach sexueller Orientierung	41
5. Fazit.....	42
Literaturverzeichnis	45

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. «Fühlst du dich an deiner Schule unwohl / nicht sicher wegen...» (Mehrfachantworten möglich).....	14
Abbildung 2. «Gibt es in der Schule Orte, wo du dich unwohl / nicht sicher fühlst?» (Mehrfachantworten möglich).....	15
Abbildung 3. «Wenn du an das letzte Jahr denkst, an wie vielen Tagen (pro Monat) bist du nicht zur Schule gegangen, weil du dich unwohl / nicht sicher gefühlt hast?».....	15
Abbildung 4. «Musstest du schon einmal die Schule wechseln, weil du dich in der Schule unwohl / nicht sicher gefühlt hast?».....	16
Abbildung 5. «Wie oft hörst du an deiner Schule...».....	17
Abbildung 6. «Wie viele der Schüler*innen machen solche homophoben Bemerkungen?».....	18
Abbildung 7. «Wie oft hörst du homophobe Bemerkungen von Lehrpersonen oder anderem Schulpersonal?».....	19
Abbildung 8. «Wenn homophobe Bemerkungen gemacht werden: Wie oft greifen Schüler*innen und Lehrpersonen ein oder unternehmen etwas dagegen?».....	19
Abbildung 9. «Wie viele der Schüler*innen machen solche negativen Bemerkungen zum Geschlechtsausdruck?».....	20
Abbildung 10. «Wie oft hörst du negative Bemerkungen von Lehrpersonen oder anderem Schulpersonal zum Geschlechtsausdruck?».....	20
Abbildung 11. «Wenn negative Bemerkungen zum Geschlechtsausdruck gemacht werden: Wie oft greifen Schüler*innen und Lehrpersonen ein oder unternehmen etwas dagegen?».....	21
Abbildung 12. Erfahrungen von Belästigungen und Übergriffen im vergangenen Schuljahr.....	22
Abbildung 13. «Wie oft wurdest du im letzten Jahr an deiner Schule mit Worten belästigt (z.B. beschimpft, beleidigt, bedroht) wegen...?».....	23
Abbildung 14. «Wie oft wurdest du im letzten Jahr an deiner Schule geschubst, gestossen usw. wegen...».....	23
Abbildung 15. «Wie oft wurdest du im letzten Jahr an deiner Schule körperlich angegriffen (geschlagen, getreten, mit einer Waffe verletzt usw.) wegen...».....	24
Abbildung 16. «Wie oft ist dir im letzten Jahr an deiner Schule Folgendes passiert?».....	24
Abbildung 17. «Wenn du in der Schule belästigt oder angegriffen wurdest: Wie oft hast du es dem Schulpersonal (z.B. Lehrpersonen, Sekretariat) gemeldet?».....	25
Abbildung 18. «Haben trans und nicht-binäre Schüler*innen an deiner Schule die Möglichkeit zur...».....	29
Abbildung 19. «Wurdest du von deiner Schule oder vom Schulpersonal schon einmal daran gehindert...».....	29
Abbildung 20. «Wurden dir im vergangenen Schuljahr im Unterricht positive / negative Dinge über LGBTIQ+ Personen, Geschichte oder Ereignisse beigebracht?».....	31
Abbildung 21. «Wie positiv oder negativ waren die Informationen über sexuelle Orientierungen / trans Themen oder unterschiedliche Geschlechtsidentitäten im Sexualkundeunterricht?».....	31
Abbildung 22. «Wie viele deiner Schulbücher / der Bücher in der Bibliothek enthalten Informationen über LGBTIQ+ Menschen, Geschichte oder Ereignisse?».....	32
Abbildung 23. «Wie unterstützend für LGBTIQ+ Schüler*innen ist deine Schulverwaltung? Wie sehr akzeptieren die Schüler*innen an deiner Schule LGBTIQ+ Personen im Allgemeinen?».....	34

Abbildung 24. «Von wie vielen Schüler*innen / Lehrpersonen oder anderem Schulpersonal an deiner Schule weisst du, dass sie LGBTIQ+ sind?»	34
Abbildung 25. «Wie wohl fühlst du dich, mit den folgenden Personen persönlich über LGBTIQ+ Themen zu sprechen?»	35
Abbildung 26. «Wie wohl würdest du dich fühlen, LGBTIQ+ Themen im Unterricht anzusprechen?» .	36
Abbildung 27. «Fühlst du dich an deiner Schule unwohl / nicht sicher wegen...» (gruppiert nach Geschlechtsidentität).....	39
Abbildung 28. «Fühlst du dich an deiner Schule unwohl / nicht sicher wegen deiner sexuellen Orientierung?» (gruppiert nach sexueller Orientierung)	42

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Demografische und schulische Charakteristika der Umfrageteilnehmenden	11
Tabelle 2. «Warum hast du die Belästigung oder den Übergriff NICHT immer einer Lehrperson oder anderem Schulpersonal gemeldet?» (Antworten kategorisiert).....	26
Tabelle 3. Geschlechtsidentität der Teilnehmenden	39
Tabelle 4. Sexuelle Orientierung der cis Teilnehmenden.....	41

Glossar

Das Glossar basiert auf dem Queer-Lexikon (2024) sowie auf eigenen Formulierungen.

Agender → Nicht-binär

Aromantik: Aromantische Personen verspüren keine oder wenig romantische Anziehung.

Asexualität: Asexuelle Personen verspüren keine oder wenig sexuelle Anziehung.

Bisexualität: Bisexuelle Personen fühlen sich zu zwei oder mehreren Geschlechtern hingezogen.

Cis (auch cisgeschlechtlich): Personen, deren Geschlechtsidentität übereinstimmt mit dem Geschlecht, das ihnen bei Geburt zugewiesen wurde. Das Gegenstück von cis ist trans.

Demisexuell: Eine Person ist auf dem asexuellen beziehungsweise aromantischen Spektrum und erlebt Anziehung nur unter bestimmten Umständen.

Genderfluid → Nicht-binär

Homofeindlichkeit: Diskriminierung von LGB+ Personen. Sie äussert sich zum Beispiel durch Ablehnung, Wut, Vorurteile, Unbehagen oder körperliche beziehungsweise psychische Gewalt gegenüber LGB+ Personen oder Personen, die als LGB+ wahrgenommen werden. Sie schliesst auch strukturelle Diskriminierung ein. Internalisierte Homofeindlichkeit beschreibt, dass sich Homofeindlichkeit gegen die eigene sexuelle Orientierung und damit gegen sich selbst richtet. Der Begriff «Homophobie» wird kritisch diskutiert, da die Diskriminierung von LGB+ Personen keine Angststörung oder Phobie ist.

LGB+: Akronym, das sich auf Personen aus dem Spektrum der sexuellen Orientierungen (ausser heterosexuell) bezieht, also zum Beispiel lesbische, schwule, bisexuelle, pansexuelle und queere Personen. Das + schliesst weitere Selbstdefinitionen mit ein.

LGBTIQ+: Akronym, das sich auf lesbische, schwule, bisexuelle, trans, intergeschlechtliche und queere Personen bezieht. Das + schliesst weitere Selbstdefinitionen und Identitäten (z.B. pansexuell, nicht-binär, genderfluid, agender) mit ein. Die im Akronym verwendeten Buchstaben können je nach bezeichneten Gruppen variieren.

Geschlechtsausdruck (auch Geschlechtspräsentation): Darstellung des eigenen Geschlechts nach aussen, zum Beispiel durch Kleidung, Gestik oder Verhalten.

Geschlechtsidentität: Bezeichnet, mit welchem Geschlecht oder welchen Geschlechtern sich ein Mensch selbst identifiziert. Die Geschlechtsidentität einer Person muss nicht mit dem Geschlecht übereinstimmen, welches der Person bei der Geburt zugewiesen wurde.

Heteronormativität: Beschreibt erstens die Norm, dass es nur zwei Geschlechter (Frau und Mann) gibt, die sich biologisch und sozial klar unterscheiden (Zweigeschlechtlichkeit). Zweitens wird davon ausgegangen, dass nur diese zwei Geschlechter sich begehren (Heterosexualität).

Intergeschlechtlich (auch: inter*): Personen, deren körperliche Merkmale (beispielsweise die Genitalien oder die Chromosomen) nicht der medizinischen Norm von «eindeutig» männlichen oder weiblichen Körpern zugeordnet werden können. Man spricht auch von angeborenen Variationen der Geschlechtsmerkmale.

Nicht-binär (auch nonbinary, non-binär): Als nicht-binär bezeichnen sich Personen, die nicht (oder nicht zu 100%) Mann oder Frau sind. Stattdessen ist ihre Geschlechtsidentität beispielsweise gleichzeitig männlich und weiblich, zwischen männlich und weiblich, oder weder männlich noch weiblich. Manche nicht-binäre Personen verorten sich ganz ausserhalb des binären Systems, manche haben gar kein Geschlecht (agender) oder haben eine Geschlechtsidentität, die sich immer wieder ändert (genderfluid).

Misogynie: Gesellschaftliche Einstellungsmuster, die eine geringere Relevanz/Wertigkeit von Frauen und Weiblichkeit vertreten.

Pansexuell: Sexuelle Anziehung gegenüber Personen aller Geschlechter beziehungsweise wenn die sexuelle Anziehung nicht vom Geschlecht der anderen Person(en) abhängig ist.

Sexuelle Orientierung: Beschreibt, zu Personen welches Geschlechts beziehungsweise welcher Geschlechter sich eine Person romantisch, körperlich und/oder sexuell hingezogen fühlt.

Trans (auch trans*, transgeschlechtlich): Personen, deren Geschlechtsidentität abweicht vom Geschlecht, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde. Trans Personen können sowohl binär (also Mann oder Frau) als auch nicht-binär sein. Das Gegenstück von trans ist cis.

Transfeindlichkeit: Diskriminierung von Personen, deren Geschlechtsidentität vom bei Geburt zugewiesenen Geschlecht abweicht. Sie äussert sich zum Beispiel durch Ablehnung, Wut, Vorurteile, Unbehagen oder körperliche beziehungsweise psychische Gewalt gegenüber trans und nicht-binären Personen oder Personen, die als trans oder nicht-binär wahrgenommen werden. Sie schliesst auch strukturelle Diskriminierung ein. Internalisierte Transfeindlichkeit beschreibt, dass sich Transfeindlichkeit gegen die eigene Geschlechtsidentität und damit gegen sich selbst richtet. Der Begriff «Transphobie» wird kritisch diskutiert, da die Diskriminierung von trans und nicht-binären Personen keine Angststörung oder Phobie ist.

Queer: Selbstbezeichnung von Personen, deren Identität und/oder Verhaltensweisen von heteronormativen Erwartungen abweichen. Weiter wird queer als Überbegriff für Personen benutzt, die nicht in die romantischen, sexuellen und/oder geschlechtlichen Normen der Gesellschaft passen.

Queerfeindlichkeit: Diskriminierung von LGBTIQ+ Personen. Sie äussert sich zum Beispiel durch Ablehnung, Wut, Vorurteile, Unbehagen oder körperliche beziehungsweise psychische Gewalt gegenüber LGBTIQ+ Personen oder Personen, die als LGBTIQ+ wahrgenommen werden. Sie schliesst auch strukturelle Diskriminierung mit ein. Internalisierte Queerfeindlichkeit beschreibt, dass sich Queerfeindlichkeit gegen die eigene sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität und damit gegen sich selbst richtet.

Viktimisierung: Bedeutet «zum Opfer machen» und schliesst Verhaltensweisen wie Belästigung, Schädigung sowie leichte und körperliche Angriffe von Personen ein.

Dank

Wir möchten uns an dieser Stelle ganz herzlich bei allen Jugendlichen bedanken, die sich die Zeit genommen und an der Umfrage teilgenommen haben. Ihre Offenheit und ihr Vertrauen haben wir sehr geschätzt. Ein grosses Dankeschön geht zudem an die Jugendlichen, welche mit uns in den Workshops ihren Schulalltag, Probleme und wichtige Fragen besprochen haben und die Studie damit massgeblich mitgeformt haben. Weiter bedanken wir uns herzlich bei den Personen, welche bereit waren, die Umfrage für uns zu testen.

Bei der Bewerbung der Umfrage erhielten wir tatkräftige Unterstützung verschiedener LGBTQ+ Organisationen wie der Jugendorganisation Milchjugend, ohne die wir die grosse Anzahl Jugendliche nicht erreicht hätten. Vielen Dank dafür! Gerne möchten wir uns auch bei den Mitgliedern des Sounding Boards unseres Projektes bedanken für ihre wertvollen Ideen und Rückmeldungen.

Wir bedanken uns bei der Stiftung Mercator Schweiz für die finanzielle Unterstützung des Projekts.

1. Rahmen und Ziel der Studie

Die diesem Bericht zugrunde liegende Studie fand innerhalb des Kooperationsprojektes SOGUS (Sexuelle Orientierung, Geschlecht und Schule) der Universität Bern, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Pädagogischen Hochschule Bern statt. Das SOGUS-Projekt wird von der Stiftung Mercator massgeblich mitfinanziert.

Ziel der Studie war es, einerseits einen Überblick über Erfahrungen von LGBTQ+ Jugendlichen in Deutschschweizer Schulen zu erhalten und andererseits Eckpunkte einer LGBTQ+ freundlichen Schule zu identifizieren. Berücksichtigt werden dabei sowohl formale Settings wie der klassische Schulunterricht, als auch non-formale Situationen ausserhalb des Unterrichts und informelle Settings, welche vor allem Aktivitäten mit und Beziehungen zu Peers betreffen.

Mit dieser Studie wird erstmals für die Schweiz das wahrgenommene Schulklima aus der Sicht von LGBTQ+ Jugendlichen umfassend erhoben.

Die Hauptfragestellungen des Forschungsprojektes lauten folgendermassen:

- Wie wohl und sicher fühlen sich LGBTQ+ Jugendliche in ihrer Schule?
- Welche Erfahrungen machen sie in Bezug auf Sprachgebrauch, Belästigungen und Übergriffe?
- Wie nehmen LGBTQ+ Jugendliche den Schulunterricht, Unterrichtsmaterialien und das schulische Umfeld wahr?

2. Ausgangslage

LGBTQ+ Personen entsprechen den gesellschaftlichen Erwartungen der Heteronormativität nicht und werden nach wie vor im gesellschaftlich Abweichenden positioniert (Oldemeier, 2017a). Heteronormativität beschreibt dabei ein Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema, das auf der Annahme eines binären Geschlechtersystems basiert (Degele, 2005). Die zwei biologisch und sozial übereinstimmenden Geschlechter (Mann und Frau) beziehen dabei ihre Sexualität und Anziehung aufeinander (Pöge et al., 2020). Diese Annahme heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit erschafft und durchdringt hierarchische Beziehungen in vielen gesellschaftlichen und kulturellen Bereichen und bestimmt die Lebenswelten von Individuen: Wer heteronormativen Erwartungen nicht entspricht, erlebt strukturelle Ausgrenzung und ist verstärkt direkter Diskriminierung ausgesetzt (Hartmann et al., 2017; Wagenknecht, 2007).

Die Abweichung von der Heteronormativität stellt LGBTQ+ Jugendliche neben alterstypischen Herausforderungen, wie dem Spannungsverhältnis zwischen Normierungsanforderungen und Aufforderung zur Individualität, vor zusätzliche Herausforderungen (Gaupp & Krell, 2020). So müssen sie sich im Prozess des inneren Coming-outs über ihre eigene sexuelle Orientierung und/oder geschlechtliche Identität bewusstwerden und bei Wunsch nach Offenheit ein äusseres Coming-out vollziehen (Gaupp et al., 2020). Dies nimmt Ressourcen in Anspruch, sodass eigentlich für diese Lebensphase typische Entwicklungsaufgaben hintenangestellt werden müssen (Watzlawik, 2014). Die Bewusstwerdung über die tatsächliche sexuelle Orientierung beginnt überwiegend mit Einsetzen der Pubertät, in Bezug auf die geschlechtliche Zugehörigkeit oft schon während der Kindheit, und wird häufig als belastend erlebt (Krell & Oldemeier, 2015; Oldemeier, 2017b). Zusätzlich sind LGBTQ+ Jugendliche mit individueller und struktureller Diskriminierung konfrontiert, die potenziell mit Diskriminierungen aufgrund weiterer Diversitätsmerkmale, wie der sozialen Herkunft oder *race*, interagieren. Der Schulkontext spielt dabei im Alltag von LGBTQ+ Jugendlichen eine wesentliche und komplexe Rolle, da sich die Jugendlichen diesem kaum entziehen können (Meyers et al., 2019). Ein unterstützendes, affirmatives pädagogisches Umfeld ist demnach entscheidend für das Wohlbefinden von LGBTQ+ Jugendlichen.

Die Themen «sexuelle Vielfalt» und «geschlechtliche Vielfalt» sind sowohl in der Schule als auch in anderen pädagogischen Settings nach wie vor wenig präsent, und teilweise sogar eher ein «heisses Eisen» (Bittner & Lotz, 2014; Hofmann et al., 2019). Dabei lebt in der Schweiz eine beachtliche Anzahl von Menschen, die lesbisch, schwul oder bisexuell sind sowie trans Menschen oder Menschen, die sich als queer definieren. Studien zufolge verorten sich je nach Alter der Befragten 10 bis 15% der Jugendlichen als lesbisch, schwul oder bisexuell (Bode & Heßling, 2015; Haversath et al., 2017); in einer Schweizer Studie gaben sogar 26% der rund 4000 befragten Schüler*innen eine nicht-heterosexuelle Orientierung an (Ribeaud & Loher, 2022). Schweizer Umfragen mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen berichten von 0.4-1.6% trans und nicht-binären Teilnehmenden (Barrense-Dias et al., 2018; Ribeaud et al., 2022).

Es gibt Hinweise, dass insbesondere die Schule zur Reproduktion der derzeitigen gesellschaftlichen Normen von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit beiträgt und dadurch eine gleichberechtigte psychosoziale Entwicklung von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans und queeren Jugendlichen hemmt (Bak & Yildiz, 2016; Bittner et al., 2014; Schmidt et al., 2015). Im Folgenden werden die bisherigen Erkenntnisse und Forschungslücken zur Situation von LGBTQ+ Jugendlichen in Schweizer Schulen erörtert.

Die Situation von LGBTQ+ Jugendlichen in der Schule

Die Jugendlichen, die Teil des Akronyms «LGBTQ+» sind, stellen keine homogene Gruppe dar. Sie werden mit gemeinsamen wie auch spezifischen Herausforderungen konfrontiert (Hässler & Eisner, 2022), die im folgenden Überblick, wann immer möglich, berücksichtigt werden. Forschungsergebnisse zur Situation von LGBTQ+ Schüler*innen aus der Schweiz sind bisher kaum vorhanden. Einige Erkenntnisse liefert das Schweizer LGBTQ+ Panel, welches jedes Jahr mit unterschiedlichem Schwerpunkt durchgeführt wird. 2019 gaben 45% der 756 teilnehmenden Schüler*innen in Bezug auf ihre sexuelle Orientierung an, an der Schule bei niemandem oder wenigen geoutet zu sein (Hässler & Eisner, 2019). Bei trans und nicht-binären Schüler*innen waren es 68%. Von allen Antwortkategorien gaben die teilnehmenden LGBTQ+ Personen neben der Kirche die Schule als häufigsten Diskriminierungskontext an. 2020 wurde der Schwerpunkt der Studie auf den Schulkontext gelegt. 50% der unter 21-Jährigen gaben an, dass sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität im Unterricht nicht behandelt wurden (Hässler & Eisner, 2020). In offenen Textfeldern konnten die Teilnehmenden weitere Erfahrungen in der Schule notieren. Dort wurde von queerfeindlichen Erlebnissen, Angst und Abwertung berichtet. Positive Erfahrungen machten die Schüler*innen insbesondere mit Lehrpersonen und Schulleitungen, die bei Diskriminierungen interveniert und unterstützt haben.

2014 wurde eine Studie zur Viktimisierung von LGB+ Schüler*innen in den Kantonen Waadt und Zürich durchgeführt (Lucia et al., 2017): LGB+ Schüler*innen waren im Vergleich zu Nicht-LGB+ Schüler*innen signifikant häufiger Gewalt ausgesetzt und hatten eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, das Schuljahr zu wiederholen. Die nicht-heterosexuellen Jugendlichen beschrieben zudem das Klassenklima negativer und gaben eine geringere Schulzugehörigkeit an als ihre heterosexuellen Peers. Eine weitere Studie aus dem Kanton Waadt (Udrisard et al., 2022) mit über 1800 Schüler*innen der post-obligatorischen Ausbildung zeigte um ein Vielfaches höhere Angaben von Viktimisierung und sexueller Belästigung von LGB+ Schüler*innen im Vergleich zu heterosexuellen Teilnehmenden.

Weber (2022) befragte 2210 Jugendliche der 8. und 9. Klasse aus der Deutschschweiz zu ihrem homofeindlichen Verhalten gegenüber schwulen Männern. Fast die Hälfte der befragten Jugendlichen zeigte in den letzten 12 Monaten ein negatives Verhalten gegenüber Jungen, deren Geschlechtsausdruck von der Norm abwich, und knapp ein Viertel verhielt sich in der Zeitspanne gegenüber einer Person negativ aufgrund der tatsächlichen oder zugeschriebenen Homosexualität.

Im erweiterten deutschsprachigen Raum ist die Datenlage ausgeprägter. In Studien berichten viele LGBTQ+ Jugendliche von Diskriminierung (Hessischer Jugendring e.V., 2017; Krell et al., 2015; Türkische Gemeinde in Baden-Württemberg e.V., 2019), körperlichen Angriffen (Schaaf, 2016), und Beschimpfungen (Schaaf, 2016; Schönpflug et al., 2015). «Schwul», «Schwuchtel» oder «Lesbe» als Schimpfwort seien an deutschen Schulen nach wie vor an der Tagesordnung (Klocke, 2012; Watzlawik

et al., 2017). Viele LGBTQ+ Schüler*innen geben an, dass ihre Lebensrealitäten zu wenig oder gar nicht im Unterricht thematisiert werden (Hessischer Jugendring e.V., 2017; Krell et al., 2015; LesMigraS, 2012; Sauer & Meyer, 2016; Timmermanns, 2018). In einer repräsentativen Befragung aus dem Jahr 2017 in Deutschland gaben 64% der befragten 16-30-Jährigen an, dass während ihrer gesamten Schulzeit keine Unterrichtsbeispiele oder Schulmaterialien verwendet wurden, in denen lesbische, schwule oder bisexuelle Themen vorkamen (Küpper et al., 2017). Teilnehmende einer Interviewbefragung aus dem Jahr 2019 mit 42 Befragten betonten, wie bestärkend die Sichtbarkeit von LGBTQ+ im Unterricht für sie war (Türkische Gemeinde in Baden-Württemberg e.V., 2019).

Auf Basis der Forschungsergebnisse ist festzustellen, dass viele LGBTQ+ Schüler*innen ihren Freundeskreis als Ressource wahrnehmen, insbesondere Freund*innen, die selbst LGBTQ+ sind (Meyers et al., 2019). Auch Lehrpersonen, welche eine Funktion als Bezugsperson einnehmen und Unterstützung und Beratung bieten, werden als positive Erfahrung beschrieben (Hessischer Jugendring e.V., 2017). In Bezug auf die institutionelle Umgebung der Schule nehmen viele trans und nicht-binäre Jugendliche die häufig nur binärgeschlechtlich getrennten Toiletten in der Schule als Stressfaktor wahr, da es ihnen nicht möglich ist, die ihrer Geschlechtsidentität entsprechenden Toiletten diskriminierungsfrei zu verwenden (Krell, 2013; Watzlawik et al., 2017). Weiter beschreiben trans und nicht-binäre Schüler*innen strukturelle Hürden in der Schule in Bezug auf die Namensänderung im Rahmen der Transition (Sauer et al., 2016).

Forschungsergebnisse aus dem angelsächsischen Raum überlappen sich mit den Ergebnissen aus dem deutschsprachigen Raum und erweitern diese: LGBTQ+ Schüler*innen in ländlichen Gegenden berichten von mehr exkludierenden Erfahrungen als LGBTQ+ Schüler*innen in städtischen Schulen (Kosciw et al., 2009). Ein LGBTQ+ inklusiver Unterricht steht im Zusammenhang mit einer sichereren Wahrnehmung des Schulklimas (Snapp et al., 2015). Peers werden häufig als die primäre Quelle von emotionaler und sozialer Unterstützung angegeben (Parra et al., 2018), und LGBTQ+ Schüler*innen, welche auf Schulen mit Anti-Mobbing-Leitlinien gehen, begehen signifikant weniger häufig Suizidversuche (Hatzenbuehler & Keyes, 2013).

Auswirkungen von negativen Schulerfahrungen auf LGBTQ+ Schüler*innen

Negative Schulerfahrungen stehen in Zusammenhang mit einer Verminderung der psychischen Gesundheit von LGBTQ+ Schüler*innen (National School Climate Council, 2007). So weisen qualitative Forschungsarbeiten aus Deutschland und den USA darauf hin, dass LGBTQ+ Schüler*innen ihre psychische Belastung auf die wahrgenommene Diskriminierung und Exklusion in der Schule zurückführen (Hessischer Jugendring e.V., 2017; Watzlawik et al., 2017). Viktimisierung von LGBTQ+ Jugendlichen durch Gleichaltrige steht dabei in Zusammenhang mit Depressivität (Baams et al., 2015; Hatchel et al., 2018), Suizidalität (Barnett et al., 2019; Hatchel et al., 2019) und Substanzgebrauch (Goldbach et al., 2014). Auch die sozialen Beziehungen in der Schule sind mit psychischer Gesundheit verknüpft: Positiv wahrgenommene Beziehungen zu Lehrpersonen sind in Studien aus den USA mit tieferer Suizidalität und Depressivität verbunden (Denny et al., 2016).

Negative Schulerfahrungen von LGBTQ+ Schüler*innen können demnach als sogenannter Minoritätenstress verstanden werden, der in Interaktion mit schulexternen Minoritätenstressfaktoren mit der psychischen Gesundheit verknüpft ist (Meyer, 2003). Forschungsergebnisse aus dem angelsächsischen Raum zeigen eine höhere Prävalenz von Suizidalität, Depressivität und Angststörungen im Vergleich zu nicht-LGBTQ+ Jugendlichen auf (Haas et al., 2011; Russell & Fish, 2016). Insbesondere trans Jugendliche sind einer vielfach höheren psychischen Belastung ausgesetzt (MAG-LGBT Youth & HES, 2009). Studien aus der Schweiz weisen auf ähnliche Ergebnisse hin, allerdings sind diese auf die psychische Belastung homosexueller junger Männer (Wang et al., 2014) oder erwachsener trans Personen (Jäggi et al., 2018; Ott et al., 2017) beschränkt. Auch die Stiftung Gesundheitsförderung Schweiz hält fest, dass der Handlungsbedarf bei der Förderung der psychischen Gesundheit von LGBTQ+ Jugendlichen in der Schweiz gross ist und es für die Entwicklung von Fördermassnahmen regelmässig erhobener Kennzahlen zur psychischen Gesundheit von LGBTQ+ Personen bedarf (Gesundheitsförderung Schweiz, 2017).

Forschungsergebnisse aus dem Ausland weisen demnach zusammenfassend darauf hin, dass ein affirmatives Schulumfeld LGBTQ+ Jugendlichen den Zugang zur Schule als gleichberechtigten Lern- und Entwicklungsort sicherstellt. Dies, indem die Schule die LGBTQ+ Schüler*innen einerseits vor individueller und struktureller Diskriminierung sowie vor psychischer Belastung schützt und andererseits LGBTQ+ spezifische Herausforderungen anerkennt und unterstützend wirkt. Über die wahrgenommenen Schulerfahrungen von LGBTQ+ Schüler*innen in der Schweiz ist bisher kaum etwas bekannt. Hier setzt die im vorliegenden Bericht beschriebene Studie an: Sie hat zum Ziel, die selbstwahrgenommene Situation von LGBTQ+ Schüler*innen in der Deutschschweiz eingehend zu untersuchen. Damit ist sie die erste umfassende Studie dieser Art in der Schweiz.

3. Methode und Stichprobe

LGBTQ+ Schüler*innen aus der Deutschschweiz im Alter von 14-19 Jahren füllten im Herbst 2022 eine anonyme Online-Umfrage aus. Der Fragebogen enthielt validierte Messinstrumente zur Erhebung des schulischen Wohlbefindens sowie der psychischen Belastung. Das wahrgenommene Schulklima wurde durch einen adaptierten Fragebogen des LGBTQ+ National School Climate Survey (Kosciw et al., 2020) erhoben. Zusätzlich wurden Messinstrumente zur Erhebung der Fremd- sowie der subjektiven Selbstbezeichnung bezüglich ethnischer oder nationaler Herkunft sowie der sozialen Herkunft verwendet (vgl. Aikins et al., 2018; Baumann et al., 2018).

Speziell zeichnet sich die Erhebung durch den partizipativen Forschungsansatz aus: Im Vorfeld der Fragebogenerstellung wurden zwei Workshops mit LGBTQ+ Jugendlichen durchgeführt, die in Gruppengesprächen Auskunft über ihre Erfahrungen in der Lebenswelt Schule gaben. Dies ermöglichte ein vertieftes Verständnis darüber, welche Themen für LGBTQ+ Jugendliche im schulischen Setting in der Deutschschweiz von Bedeutung sind; die Ergebnisse aus diesen Gesprächen flossen in die Konstruktion des finalen Fragebogens ein. Zusätzlich wurde dieser in einer Pretest-Phase von LGBTQ+ Jugendlichen und externen Forschenden getestet, um eine zu lange Ausfülldauer sowie Missverständnisse und Schwierigkeiten beim Ausfüllen des Fragebogens zu vermeiden.

Die Umfrage wurde mit Hilfe des Online-Befragungstools Unipark programmiert und von September bis Oktober 2022 über Jugendorganisationen, Newsletter und Flyer bekannt gemacht. Erstere machten mit Posts in sozialen Medien auf die Umfrage aufmerksam. Zusätzlich wurde durch die LGBTQ+ Jugendorganisation Milchjugend Werbung auf der sozialen Plattform Instagram geschaltet, um Jugendliche zu erreichen, die (noch) nicht mit entsprechenden LGBTQ+ Jugendorganisationen in Verbindung sind.

Im Rahmen der Datenaufbereitung mit dem Statistikprogramm R (R Core Team, 2023) wurden in einem ersten Schritt alle Teilnehmenden ausgeschlossen, die der Lese- und Teilnahmebestätigung nicht zustimmten. Weitere Teilnehmende wurden ausgeschlossen, da sie nicht der Zielgruppe der Studie entsprachen, zum Beispiel hinsichtlich Alter oder Geschlechtsidentität und/oder sexueller Orientierung (d.h. cis heterosexuelle Teilnehmende wurden ausgeschlossen). Zudem wurden Teilnehmende ausgeschlossen, die offensichtlich unseriöse Antworten gaben.

Die quantitative Datenanalyse wurde ebenfalls mit R durchgeführt. Die Auswertungen im vorliegenden Bericht beschränken sich in den meisten Fällen auf deskriptive Analysen, mit dem Ziel, Häufigkeitsangaben zu allen im Fragebogen enthaltenen Variablen zu präsentieren. Die quantitativen Ergebnisse wurden durch qualitative Auswertungen ergänzt und vertieft. Hierfür wurden Antworten auf offene Fragen in Anlehnung an die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) induktiv kategorisiert und interpretiert.

Stärken und Limitationen der Studie

Die vorliegende Studie liefert erstmals umfassend Daten zum wahrgenommenen Schulklima von LGBTQ+ Schüler*innen in der Deutschschweiz. Die Beteiligung von über 500 Teilnehmenden und die zahlreichen offenen Textantworten deutet darauf hin, dass auf Seiten der LGBTQ+ Schüler*innen ein hohes Bedürfnis nach Sichtbarkeit und Mitbestimmung vorhanden ist.

In Bezug auf die Limitationen der Studie ist festzuhalten, dass die Stichprobe nicht zufällig ausgewählt wurde, sondern einer Selbstselektion unterliegt. Jugendliche, deren Geschlechtlichkeit und/oder sexuelle Orientierung von der Norm abweicht, sich aber nicht als LGBTQ+ identifizieren oder nicht mit einer LGBTQ+ Organisation in Kontakt stehen, konnten womöglich weniger gut erreicht werden.

Die Schulerfahrungen von intergeschlechtlichen Schüler*innen wurden im Rahmen der Studie nicht spezifisch erfasst. Dies stellt weiterhin eine Forschungslücke dar, die in zukünftigen Forschungsprojekten untersucht werden sollte.

Neben der Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung und dem Geschlechtsausdruck erzeugen auch weitere soziale Identitäten auf gesellschaftlicher Ebene unterschiedliche Muster von Privilegien und Unterdrückung, die Auswirkungen auf Diskriminierung, soziale Ressourcen und das schulische Wohlbefinden von Schüler*innen haben können (Kleiner, 2018). Demnach kann die vorliegende Studie als Ausgangspunkt verstanden werden, in zukünftigen Forschungsprojekten eine solch intersektionale Perspektive stärker miteinflussen zu lassen.

Beschreibung der Stichprobe

Der finale Datensatz enthält 569 Jugendliche im Alter von 14 bis 19 Jahren. Da nicht alle Teilnehmenden jede Frage beantwortet haben, sind variierende Fallzahlen jeweils in den Tabellen und Grafiken vermerkt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die demografischen und schulischen Charakteristika.

Tabelle 1. Demografische und schulische Charakteristika der Umfrageteilnehmenden

Sexuelle Orientierung (n=569) ¹		Alter (n=569)	
Homosexuell	30.8%	Durchschnittsalter in Jahren	16.6
Bisexuell	28.3%		
Pansexuell	19.9%	Schulklasse (n=565)	
Queer	16.2%	6. Klasse	0.7%
Demisexuell	0.7%	7. Klasse	5.1%
Asexuell	2.6%	8. Klasse	13.1%
Heterosexuell	0.5%	9. Klasse	24.4%
Andere	1.1%	10. Klasse	20.7%
		11. Klasse	30.3%
Geschlecht Geburtsurkunde (n=555)		12. Klasse	0.4%
Weiblich	83.6%	Andere	5.3%
Männlich	16.4%		

¹ Die sexuelle Orientierung wurde mit einer Frage erfasst, bei der die Teilnehmenden mehrere Optionen auswählen konnten (asexuell, bisexuell, demisexuell, heterosexuell, lesbisch, pansexuell, queer, schwul) und/oder eine weitere, nicht aufgeführte Orientierung in eigenen Worten eintragen konnten. In der Phase der Datenbereinigung wurden Kategorien erstellt, die sich gegenseitig ausschliessen, so dass die Jugendlichen in verschiedenen Kategorien der sexuellen Orientierung verglichen werden können. Die Antworten wurden in Anlehnung an Kosciw et al. (2020) kategorisiert: homosexuell, bisexuell, pansexuell, queer, demisexuell, asexuell und heterosexuell.

Intergeschlechtlich (n=563)		Schulort (n=567)	
Ja	1.1%	Land oder Dorf	21.3%
Nein	94.5%	Stadt oder Vorstadt	78.7%
Weiss nicht	4.4%		
Geschlechtsidentität (n=568)²		Schultyp (n=564)	
Trans weiblich	0.7%	10. Schuljahr, Vorkurs	3.2%
Trans männlich	4.0%	Gymnasium, Maturitätsschule	51.8%
Trans (unspezifiziert)	1.6%	Berufsbildung	2.1%
Trans nicht-binär	11.3%	Berufslehre, Berufsfachschule	20.0%
Nicht-binär (unspezifiziert)	6.9%	Fachmittelschule	6.0%
Nicht-binär (queer, genderfluid etc.)	18.7%	Sekundarschule, Realschule	14.4%
Unsicher	9.0%	Andere Schule	2.5%
Inter* ³	0.7%		
Cis weiblich	37.3%	Kanton (n=550)	
Cis männlich	9.9%	Zürich	34.4%
		Bern	21.5%
		Luzern	6.0%
		Uri	0.2%
		Schwyz	2.0%
		Obwalden	0.5%
		Nidwalden	0.2%
		Glarus	0.9%
		Zug	1.1%
		Freiburg	0.9%
		Solothurn	2.0%
		Basel-Stadt	7.1%
		Basel-Landschaft	3.8%
		Schaffhausen	2.7%
		Appenzell A.Rh.	0.2%
		Sankt Gallen	5.8%
		Graubünden	2.2%
		Aargau	6.4%
		Thurgau	1.5%
		Wallis	0.7%
Geoutet gegenüber Schüler*innen (n=560)			
Bei allen geoutet	20.7%		
Bei den meisten geoutet	36.6%		
Nur bei wenigen geoutet	33.4%		
Bei keinen geoutet	9.3%		
Geoutet gegenüber Lehrpersonen (n=559)			
Bei allen geoutet	12.0%		
Bei den meisten geoutet	10.4%		
Nur bei wenigen geoutet	24.3%		
Bei keinen geoutet	53.3%		

² Die Geschlechtsidentität wurde mit einer Frage erfasst, bei der die Teilnehmenden mehrere Optionen auswählen konnten (weiblich, männlich, nicht-binär/nonbinary, cisgender, transgender, genderqueer, agender, genderfluid, unsicher/questioning, inter*) und/oder eine weitere, nicht aufgeführte Geschlechtsidentität in eigenen Worten eintragen konnten. In der Phase der Datenbereinigung wurden Kategorien erstellt, die sich gegenseitig ausschliessen, so dass die Jugendlichen in verschiedenen Kategorien der Geschlechtsidentität verglichen werden können. Die Antworten wurden in Anlehnung an Kosciw et al. (2020) kategorisiert: inter*, trans weiblich, trans männlich, trans unspezifiziert, trans nichtbinär, nicht-binär (unspezifiziert), nicht-binär (Überbegriff), unsicher, cis weiblich, cis männlich.

³ Bezogen auf Selbstidentifikation als intergeschlechtliche Person. Inter Personen wurden mit der Umfrage nicht direkt adressiert, aber miterfasst. Aufgrund der kleinen Fallzahl in der Stichprobe enthält der vorliegende Bericht keine spezifischen Analysen zu intergeschlechtlichen Jugendlichen.

Selbstwahrgenommene Fremdzuschreibung als «Weisse:r Schweizer:in» (n=557)

Nie	5.6%
Selten	4.8%
Manchmal	5.0%
Oft	8.1%
(Fast) immer	70.2%
Ich weiss es nicht	6.3%

Selbstbezeichnung ethnische Zugehörigkeit (n=561, mit Mehrfachantworten)

Schwarz	2.3%
Person of Colour	6.2%
Weiss	75.9%
Jüdisch	0.4%
Muslimisch	0.9%
Rom:nija / Sinti:zze	0.4%
Afro-Schweizerisch	1.8%
Arabisch	0.5%
Schweizerisch	57.8%
Südosteuropäisch	3.6%
Südasiatisch	1.8%
Andere ⁴	11.4%

Höchster Schulabschluss Elternteil 1 (n=542)

Obligatorische Schule	3.9%
Berufslehre, Handelsmittelschule, berufliche Grundbildung	27.9%
Gymnasium, Berufsmatur, Fachmittelschule (Sekundarstufe II)	10.1%
Meisterdiplom, Höhere Fachschule, höhere Berufsbildung	11.1%
Universität, ETH/EPF, FH, PH oder andere Hochschule	40.2%
Ich weiss nicht	6.8%

Höchster Schulabschluss Elternteil 2 (n=542)

Obligatorische Schule	5.0%
Berufslehre, Handelsmittelschule, berufliche Grundbildung	32.5%
Gymnasium, Berufsmatur, Fachmittelschule (Sekundarstufe II)	9.8%
Meisterdiplom, Höhere Fachschule, höhere Berufsbildung	12.2%
Universität, ETH/EPF, FH, PH oder andere Hochschule	28.4%
Ich weiss nicht	12.2%

⁴ Genannt wurden Nationalitäten, Regionen, Herkunftsbezeichnungen und weitere Selbstbezeichnungen (z.B. «deutsch», «spanisch», «brasilianisch», «südamerikanisch», «südeuropäisch», «Latina», «Mensch», «Person»).

4. Ergebnisse

Das Kapitel beinhaltet die Ergebnisse zum wahrgenommenen Schulklima und zu positiven Gefühlen von LGBTQ+ Schüler*innen sowie zu Zusammenhängen zwischen Schulklima, sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität.

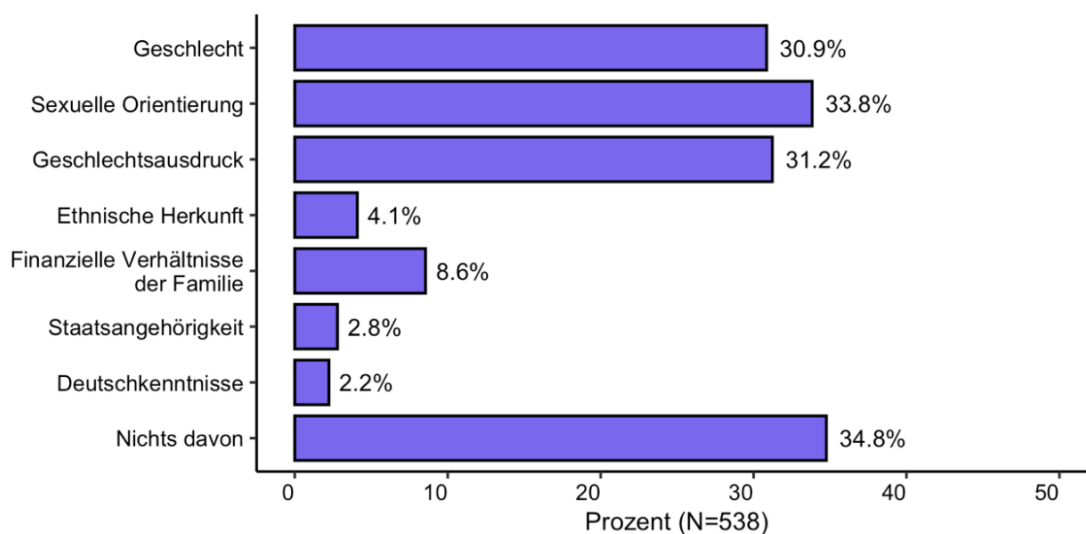
4.1 Das wahrgenommene Schulklima von LGBTQ+ Jugendlichen

Das Konstrukt des Schulklimas erfasst Merkmale der schulischen Umgebung, welche die Verhaltens-, kognitive und psychologische Entwicklung der Schüler*innen beeinflussen (Thapa et al., 2013). In Anlehnung an die bestehende Schulklimaforschung (vgl. Wang & Degol, 2016) werden folgende Bereiche betrachtet: Wohlbefinden und Sicherheit, Sprachgebrauch, Belästigungen und Übergriffe sowie deren Berichterstattung, schulische Strukturen und Praktiken, Unterricht und Schulmaterial sowie das soziale Schulumfeld.

4.1.1. Wohlbefinden und Sicherheit in der Schule

Unwohlsein in der Schule. Die Schüler*innen in unserer Umfrage wurden gefragt, ob sie sich wegen einer persönlichen Eigenschaft in der Schule unwohl oder nicht sicher gefühlt haben, darunter sexuelle Orientierung, Geschlecht, Geschlechtsausdruck (d.h. wie «männlich» oder «weiblich» sie in Erscheinung oder Verhalten waren), finanzielle Verhältnisse der Familie, ethnische Zugehörigkeit, Staatsangehörigkeit sowie ihre Deutschkenntnisse. Über die Hälfte der Teilnehmenden (58.4%) gab an, dass sie sich mindestens aufgrund von einem der drei erstgenannten Gründe (sexuelle Orientierung, Geschlecht oder Geschlechtsausdruck) in der Schule unwohl fühlten. 28.1% fühlten sich aufgrund von zwei der drei Gründe unwohl und 15.2% aufgrund von allen drei Gründen⁵. Gut ein Drittel (34.8%) der Teilnehmenden fühlte sich aufgrund keiner der abgefragten Gründe unwohl. Abbildung 1 zeigt die Verteilung der Antworten.

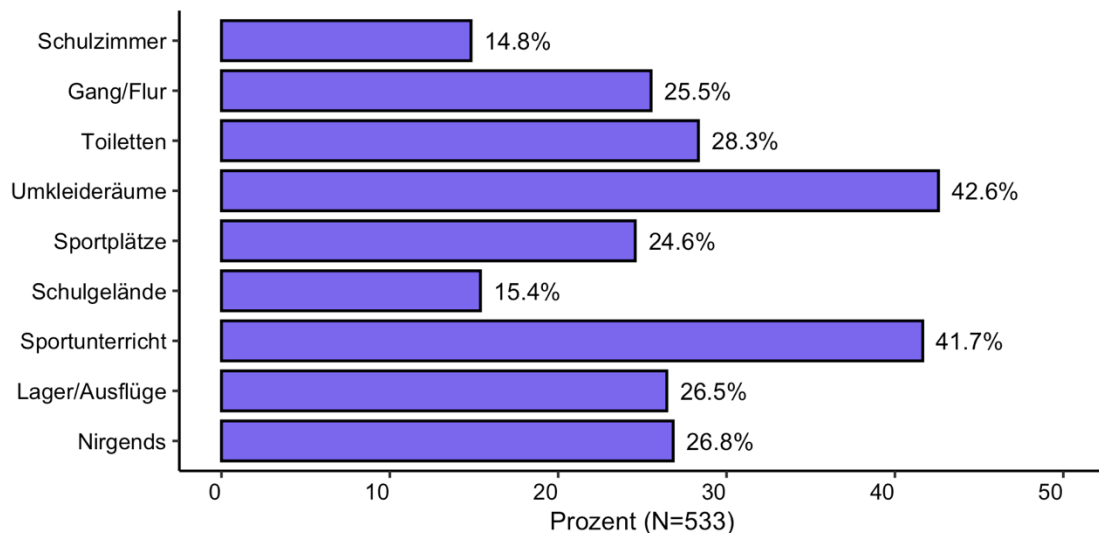
Abbildung 1. «Fühlst du dich an deiner Schule unwohl / nicht sicher wegen...» (Mehrfachantworten möglich)



⁵ Unter «Andere Gründe, und zwar» konnten die Teilnehmenden mit Hilfe eines Textfelds weitere Gründe für ein Unwohlsein an der Schule nennen. Die meistgenannten Themen betrafen die psychische Belastung, soziale Isolation sowie Ausschluss- und Diskriminierungserfahrungen aufgrund des Körpers, der LGBTQ+ Zugehörigkeit und der Hautfarbe.

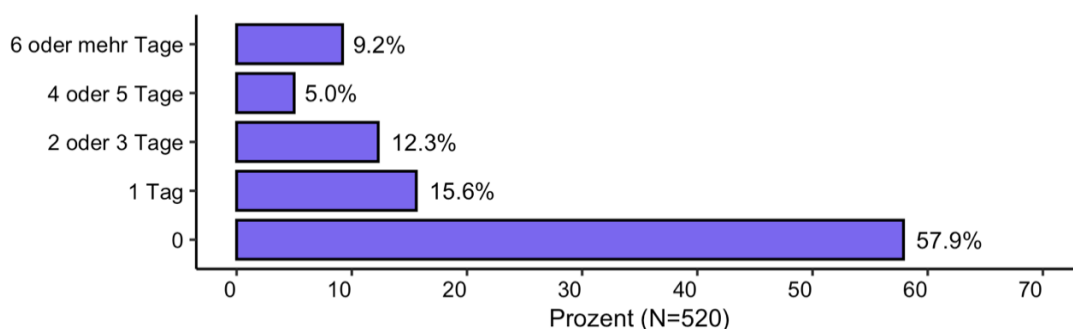
Unsichere Orte. Um eine mögliche Einschränkung der schulischen Beteiligung von LGBTQ+ Schüler*innen zu untersuchen, haben wir die Umfrageteilnehmenden gefragt, ob es bestimmte Räume, Orte oder Aktivitäten an der Schule gibt, wo sie sich unsicher oder unwohl fühlen. Wie in Abbildung 2 ersichtlich, gaben je über 40% der Teilnehmenden an, sich in den Umkleideräumen und im Sportunterricht unwohl oder nicht sicher zu fühlen (42.6% bzw. 41.7%).⁶ Gut ein Viertel (26.8%) der Teilnehmenden gab an, dass sie sich an keinem der Orte unwohl fühlen.

Abbildung 2. «Gibt es in der Schule Orte, wo du dich unwohl / nicht sicher fühlst?» (Mehrfachantworten möglich)



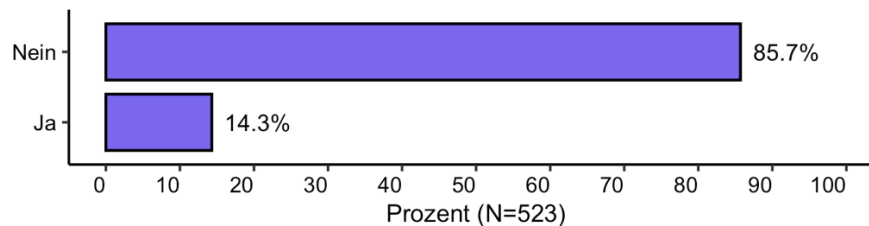
Absentismus. In Bezug auf Schulabsentismus gaben 42.1% der befragten LGBTQ+ Schüler*innen an, im letzten Jahr pro Monat mindestens einen ganzen Schultag verpasst zu haben, weil sie sich unwohl oder nicht sicher fühlten, und etwa ein Siebtel (14.2%) verpasste pro Monat vier oder mehr Tage (siehe Abbildung 3). Für manche Schüler*innen kann die schulische Umgebung so belastend sein, dass sie ihre derzeitige Schule verlassen müssen. In der Umfrage wurden die Schüler*innen gefragt, ob sie jemals aufgrund von Unsicherheit oder Unbehagen die Schule gewechselt haben. Etwa ein Siebtel der LGBTQ+ Schüler*innen (14.3%) beantwortete diese Frage mit Ja (siehe Abbildung 4).

Abbildung 3. «Wenn du an das letzte Jahr denkst, an wie vielen Tagen (pro Monat) bist du nicht zur Schule gegangen, weil du dich unwohl / nicht sicher gefühlt hast?»



⁶ Auch hier hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, mit Hilfe eines Textfeldes weitere Orte zu benennen. Es wurde betont, dass sich das Unwohlsein insbesondere auf bestimmte Personen sowie auf ein generell empfundenes Gefühl bezieht.

Abbildung 4. «Musstest du schon einmal die Schule wechseln, weil du dich in der Schule unwohl / nicht sicher gefühlt hast?»



Wohlfühlen als LGBTQ+ in der Schule – offene Antworten (N=107). Zur offenen Frage, ob die Teilnehmenden noch etwas in eigenen Worten zum Thema «Wohlfühlen als LGBTQ+ in der Schule» ergänzen möchten, wurden sehr viele schriftliche Aussagen gemacht. Auffallend häufig geht es darum, dass vor allem die Orte der Toiletten und Umziehkabinen, sowie der Sportunterricht bei den Jugendlichen grosses Unwohlsein auslösen. Gemeinsam ist diesen Settings, dass sie stark mit einer Körperlichkeit assoziiert sind und Menschen, die sie benutzen beziehungsweise daran teilnehmen, sich in eine Kategorie einteilen müssen (auf welches WC gehe ich, welche Kabine benütze ich, in welche geschlechtsspezifische Gruppe werde ich eingeteilt). Mehrmals wird von den Jugendlichen genannt, dass ihnen geschlechtsneutrale Toiletten in der Schule fehlen. Doch auch wenn diese vorhanden sind, so kann deren Gebrauch Unwohlsein auslösen, wie eine antwortende Person sagt:

«Glücklicherweise gibt es bei uns geschlechtsneutrale Toiletten, jedoch fühlt es sich dennoch komisch an da reinzugehen, weil es andere sehen können.»

Dies zeigt, dass eine Anpassung der Infrastruktur alleine noch kein Garant dafür ist, dass die Jugendlichen sich ihrer geschlechtlichen Verortung entsprechend wohl fühlen, solange der Gebrauch von beispielsweise geschlechtsneutralen Toiletten als abweichend angesehen wird. Das folgende Zitat unterstreicht diese Herausforderung:

«Mittlerweile haben wir eine genderneutrale Toilette, die aber kaum als solche benutzt wird, sondern besonders von den jüngeren Schülern als «Mutprobe» angesehen wird.»

Werden also infrastrukturelle Anpassungen ausserhalb des binären Spektrums gemacht, so werden diese wiederum im Abweichenden positioniert und damit auch der Gebrauch von ihnen.

Einige Male nannten die antwortenden Jugendlichen spezifische Schultypen, die sie als angenehmer empfunden haben. Beispielsweise wird von vier Jugendlichen die Kunstschule als Ort des Wohlfühlens und der Akzeptanz genannt, wie folgendes Zitat unterstreicht:

«Ich besuche eine Kunstschule und ein sehr hoher Anteil der Schülerschaft identifiziert sich als queer. Daher ist für mich die Schule ein sehr sicherer und akzeptierender Ort.»

Auch das Gymnasium wird von einigen als «guten» Ort beschrieben:

*«Mein Unwohlsein hat sich sehr verändert. Von einer katholischen Sek auf eine Kantonschule. In der Sek fühlte ich mich oft unwohl, wegen der Mentalität der Mitschüler*innen und Lehrpersonen. Im Gymnasium geht's mir so gut wie noch nie und ich fühle mich sehr wohl. Ich finde die Schule trägt zu einem relativ grossen Teil zu meinem Unwohl/Wohlsein bei.»*

Es fällt auf, dass gewisse Schultypen (Gymnasium, Schule für Gestaltung, Berufsmaturitätsschule, Rudolf-Steiner-Schule) eher als sichere und akzeptierende Orte beschrieben werden, im Gegensatz zu den anderen Schultypen (Sekundarschule, Berufsschule). Auch die Lage der Schule hat einen Einfluss insofern, ob sie mehr oder weniger ländlich oder städtisch geprägt ist:

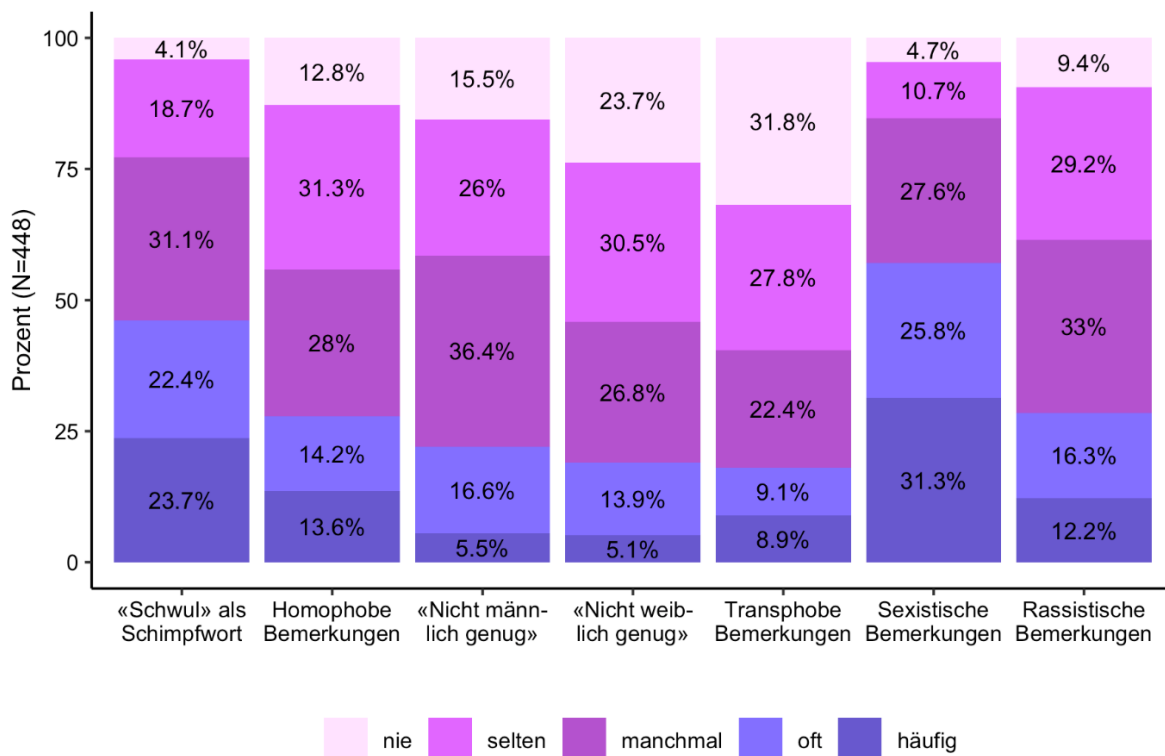
«Ich musste wegen Mobbing meine letzte Schule (Dorfgymnasium) verlassen. Ich wurde beschimpft und wurde ausgegrenzt. Ich fühlte mich nicht sicher meiner Identität Ausdruck zu verleihen. Ich habe nun die Schule gewechselt und fühle mich in der Stadt sehr viel wohler.»

Des Weiteren scheinen – mehr oder weniger institutionalisierte – Austauschgefäße als sehr positiv wahrgenommen zu werden; hierzu wurden queere Gruppen, wöchentliche Treffen oder eine Pride-Arbeitsgruppe genannt.

4.1.2. Abwertende Sprache

Das Schaffen eines positiven Schulklimas für alle Schüler*innen beinhaltet auch das Bemühen, Klassenzimmer und Flure frei von LGBTQ+ feindlicher, sexistischer, rassistischer und anderer abwertender Sprache zu halten (Kosciw et al., 2022). Daher wurden die LGBTQ+ Schüler*innen in der Umfrage zu ihren Erfahrungen mit anti-LGBTQ+ Bemerkungen und anderen Arten von abwertenden Äußerungen in der Schule befragt (siehe Abbildung 5), sowie zum Gebrauch und zu den Reaktionen des Schulpersonals auf LGBTQ+ feindliche Sprache.

Abbildung 5. «Wie oft hörst du an deiner Schule...»⁷



Homofeindliche Sprache. Die Schüler*innen wurden zum einen nach der Häufigkeit befragt, mit der sie homofeindliche Bemerkungen hören. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden (46.1%) gab an, das Wort «schwul» in einer negativen Weise oft oder häufig zu hören, nur 4.1% der Jugendlichen hören

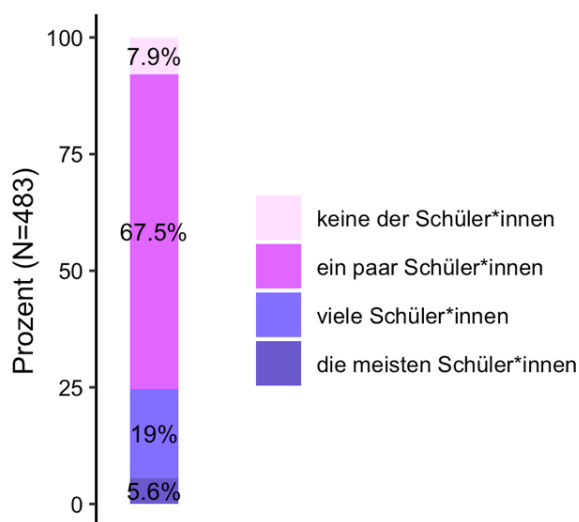
⁷ In der Umfrage wurden die alltagssprachlichen Begriffe «homophob» und «transphob» für die Bezeichnung der Abwertung von Homosexualität und Transidentität gewählt. Da der Wortteil «-phobie» (von griechisch phobos = Angst) im wissenschaftlichen Kontext irreführend ist, werden im Forschungsbericht stattdessen die Begriffe «homofeindlich» und «transfeindlich» verwendet.

dies nie. Weitere homofeindliche Bemerkungen (wie «Schwuchtel» und «Lesbe» als Beleidigung) werden von 27.8% der befragten Jugendlichen oft oder häufig gehört.

Abwertende Bemerkungen zum Geschlechtsausdruck. Der Geschlechtsausdruck wurde in der Umfrage als «wie sich jemand kleidet, spricht oder bewegt» beschrieben. Die Schüler*innen wurden gefragt, wie häufig sie negative Bemerkungen hören über die Art und Weise, wie sie ihr Geschlecht in der Schule ausdrücken (z.B. Kommentare, die sich darauf beziehen, dass eine Schülerin «nicht weiblich genug» wirkt). Hier zeigt sich, dass insbesondere als männlich wahrgenommene Schüler*innen von negativen Bemerkungen über den Geschlechtsausdruck betroffen sind: Fast drei Fünftel der Teilnehmenden (58.5%) berichteten, mindestens manchmal zu hören, dass Schüler*innen sich «nicht männlich genug» verhalten, während es bei negativen Bemerkungen, sich «nicht weiblich genug» zu verhalten, 45.8% waren.

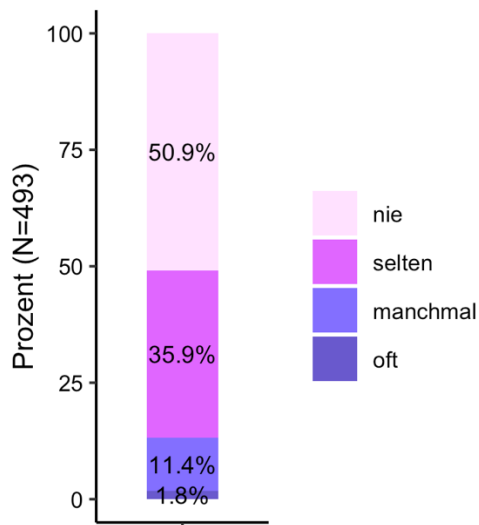
Weitere abwertende Bemerkungen. Ebenfalls wurde nach abwertenden Bemerkungen über trans Personen (wie «Transe» als Beleidigung) sowie die wahrgenommene Häufigkeit von sexistischen und rassistischen Aussagen erfragt. Von den befragten Schüler*innen berichteten 40.4%, mindestens manchmal transfeindliche Bemerkungen zu hören. Bei den rassistischen Bemerkungen waren es für die gleichen Antwortkategorien etwa drei Fünftel (61.6%). Besonders häufig gaben die Teilnehmenden der Umfrage sexistische Bemerkungen an, welche in der Umfrage mit beispielsweise «Schlampe», «Bitch» oder Aussagen wie «Mädchen sind schwach», «Jungen sind faul» beschrieben wurden. Fast drei Fünftel (57.1%) hören solche Bemerkungen oft oder häufig.

Abbildung 6. «Wie viele der Schüler*innen machen solche homophoben Bemerkungen?»



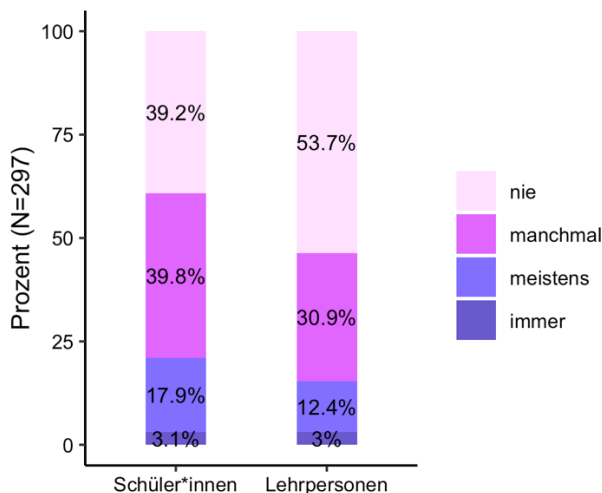
Verbreitung von homofeindlicher Sprache. LGBTQ+ Schüler*innen, welche homofeindliche Bemerkungen in der Schule gehört hatten, wurden zudem gefragt, wie verbreitet dieses Verhalten bei ihren Mitschüler*innen sei (siehe Abbildung 6). Gut zwei Drittel der Schüler*innen (67.5%) gaben an, dass diese Art von Bemerkungen von «ein paar» ihrer Mitschüler*innen gemacht wurde, 19.0% gaben «viele» an. Nur 5.6% der Schüler*innen berichteten, dass solche Bemerkungen von «den meisten» ihrer Mitschüler*innen gemacht wurden. Danach gefragt, wie oft eine Lehrperson oder anderes Schulpersonal anwesend war, wenn homophobe Bemerkungen gemacht wurden, antworteten 1.9% von 479 Schüler*innen, dass immer jemand anwesend war, 14.4% berichteten, dass meistens eine Lehrperson oder anderes Schulpersonal da war, und knapp die Hälfte (47.8%) gab an, dass manchmal jemand dabei war. Über ein Drittel (35.9%) berichtete, dass dabei nie Schulpersonal anwesend war.

Abbildung 7. «Wie oft hörst du homophobe Bemerkungen von Lehrpersonen oder anderem Schulpersonal?»



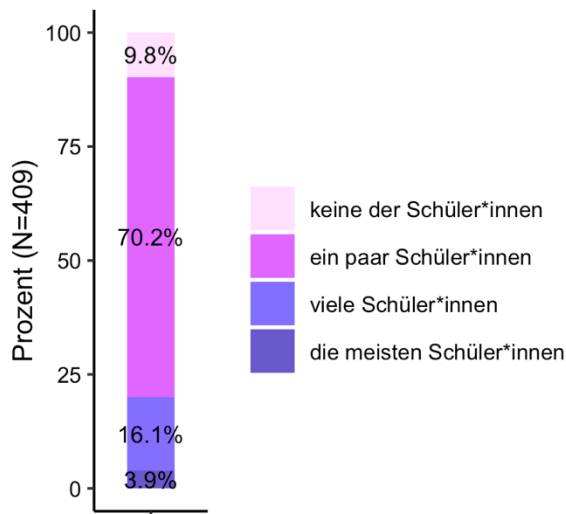
Etwa ein Drittel (35.9%) beziehungsweise etwa ein Zehntel (11.4%) der Schüler*innen berichteten, dass homofeindliche Bemerkungen selten beziehungsweise manchmal von Lehrpersonen und anderem Schulpersonal geäußert werden. Die Hälfte der befragten Jugendlichen (50.9%) gab an, dies von Lehrpersonen nie zu hören. Lediglich 1.0% der Jugendlichen kreuzten hier «oft» an, und 0.8% kreuzten «häufig» an. Der Übersicht halber wurden die beiden letztgenannten Antwortkategorien in der Grafik zu einer Kategorie («oft») zusammengefasst (siehe Abbildung 7).

Abbildung 8. «Wenn homophobe Bemerkungen gemacht werden: Wie oft greifen Schüler*innen und Lehrpersonen ein oder unternehmen etwas dagegen?»



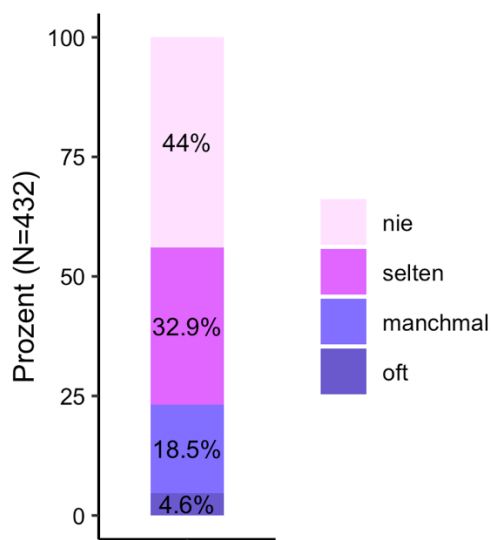
Intervention bei homofeindlichen Bemerkungen. Die Bereitschaft, bei abwertender Sprache einzugreifen, kann ein weiterer Indikator für das Schulklima sein (Kosciw et al., 2022). Deshalb wurden die Teilnehmenden, die homofeindliche Bemerkungen gehört hatten, gefragt, wie oft Mitschüler*innen beziehungsweise Lehrpersonen und anderes Schulpersonal bei Anwesenheit interveniert hatten (siehe Abbildung 8). Vier Fünftel der Schüler*innen (79.0%), die homophobe Bemerkungen gehört hatten, berichteten, dass Mitschüler*innen nie oder manchmal interveniert hatten; bei etwa einem Fünftel (21.0%) griffen sie meistens oder immer ein. Bei den Lehrpersonen und weiterem Schulpersonal waren es deutlich weniger: Über die Hälfte (53.7%) der Teilnehmenden unserer Umfrage gaben an, dass das Schulpersonal nicht intervenierte. Nur etwa ein Sechstel (15.4%) tat dies nach Auskunft der Schüler*innen meistens oder immer, etwa ein Drittel (30.9%) manchmal.

Abbildung 9. «Wie viele der Schüler*innen machen solche negativen Bemerkungen zum Geschlechtsausdruck?»



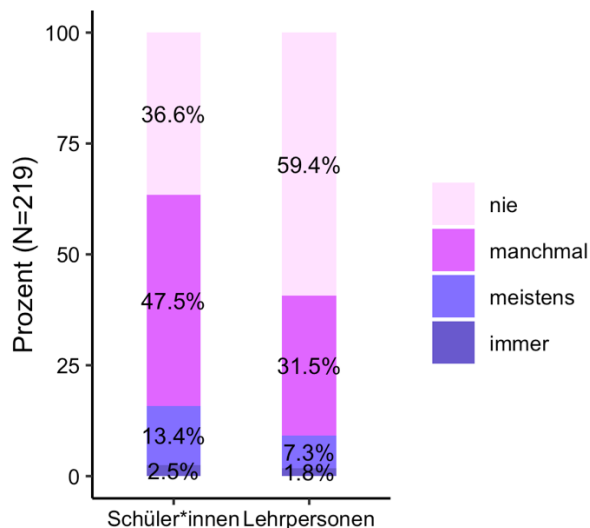
Verbreitung von abwertenden Bemerkungen zum Geschlechtsausdruck. LGBTQ+ Schüler*innen, die abwertende Bemerkungen zum Geschlechtsausdruck in der Schule gehört hatten, wurden gefragt, wie verbreitet dieses Verhalten bei ihren Mitschüler*innen war. Laut 70.2% der Schüler*innen wurden diese Art von Bemerkungen von «ein paar» ihrer Mitschüler*innen gemacht, etwa ein Sechstel (16.1%) gaben «viele» an. Wenige der Schüler*innen (3.9%) berichteten, dass solche Bemerkungen von «den meisten» ihrer Mitschüler*innen gemacht wurden (siehe Abbildung 9). Danach gefragt, wie oft eine Lehrperson oder anderes Schulpersonal anwesend war, wenn negative Bemerkungen zum Geschlechtsausdruck gemacht wurden, antworteten 1.3% von 400 Schüler*innen, dass immer jemand anwesend war, 10.0% berichteten, dass meistens eine Lehrperson oder anderes Schulpersonal da war, und 45.5% gaben an, dass manchmal jemand dabei war. 43.3% berichteten, dass dabei nie Schulpersonal anwesend war.

Abbildung 10. «Wie oft hörst du negative Bemerkungen von Lehrpersonen oder anderem Schulpersonal zum Geschlechtsausdruck?»



Etwa ein Drittel (32.9%) beziehungsweise knapp ein Fünftel (18.5%) der Schüler*innen berichteten, dass abwertende Bemerkungen zum Geschlechtsausdruck selten beziehungsweise manchmal von Lehrpersonen und anderem Schulpersonal geäußert wurden. Gut zwei Fünftel (44.0%) gaben an, dies von Lehrpersonen nie gehört zu haben. Nur 3.0% der befragten Schüler*innen kreuzten hier «oft» an, und 1.6% kreuzten «häufig» an. Der Übersicht halber wurden die beiden Antwortkategorien in der Grafik zu einer Kategorie («oft») zusammengefasst (siehe Abbildung 10).

Abbildung 11. «Wenn negative Bemerkungen zum Geschlechtsausdruck gemacht werden: Wie oft greifen Schüler*innen und Lehrpersonen ein oder unternehmen etwas dagegen?»



Intervention bei abwertenden Bemerkungen zum Geschlechtsausdruck. Um besser zu verstehen, ob und wie bei abwertenden Bemerkungen reagiert wird, wurden die Teilnehmenden, die abwertende Bemerkungen zum Geschlechtsausdruck gehört hatten, gefragt, wie oft Mitschüler*innen beziehungsweise Lehrpersonen und anderes Schulpersonal bei Anwesenheit interveniert hatten (siehe Abbildung 11). Mehr als vier Fünftel der Schüler*innen (84.1%), die abwertende Bemerkungen zum Geschlechtsausdruck gehört hatten, berichteten, dass Mitschüler*innen nie oder manchmal interveniert hatten; etwa bei einem Sechstel (15.9%) griffen sie meistens oder immer ein. Bei den Lehrpersonen und weiterem Schulpersonal waren es weitaus weniger: Rund drei Fünftel (59.4%) der Teilnehmenden unserer Umfrage gaben an, dass das Schulpersonal nicht intervenierte. Nur laut 9.1% intervenierte es meistens oder immer. Etwa ein Drittel (31.5%) berichtete, dass das Schulpersonal manchmal eingriff.

Negative Bemerkungen zu LGBTQ+ – offene Antworten (N=38). Aus den offenen Antworten der Jugendlichen zeigt sich, dass abwertende Kommunikation gegenüber geschlechtlichen und sexuellen Minderheiten nicht nur in Form von offensichtlichen Beleidigungen geschieht. Denn wenn jemand *«sich gegen eine Einzelperson offensichtlich und stark homophob verhält, so wird dies meist direkt verurteilt»*, wie eine Person berichtet. Jedoch geschehen solche Abwertungen häufig über latentere Prozesse: So berichtet beispielsweise eine Person davon, es seien oftmals nicht direkte Beleidigungen, sondern eher *«Diskussionen darüber, ob ich existiere, ob ich leben sollte, man stellt meine Menschlichkeit in Frage, macht meine Existenz zum Witz, und dann behaupten sie, es sei ja nur ihre Meinung»*. Ähnlich ist der Bericht einer Person, dass homofeindliche Äusserungen *«immer nur als Spass abgetan werden, und die Person, die eingegriffen hat, wird als Spassbremse bezeichnet»*.

Ein paar Personen erwähnen Strategien, wie sie mit solchen abwertenden Kommentaren umgehen. So berichtet jemand:

«Es ist so wichtig, mit ignoranten Menschen zu reden und ihnen die Diskriminierung von unserer Seite näher zu bringen. Es nützt nicht immer was, aber auch wenn es nur einen kleinen Einfluss hat, ist es besser als nichts.»

Ähnlich macht es eine weitere Person, die jeweils *«versucht, die Leute darauf aufmerksam zu machen, dass solche Kommentare sehr weh tun können, und das hat geholfen»*. Jedoch wird auch erwähnt, dabei allein dazustehen: *«Ich bin jeweils der Einzige, der eingreift, andere Schüler*innen machen das nicht.»* Und schliesslich wird auch eine Vermeidungsstrategie ersichtlich von einer Person, die berichtet: *«Da ich oft Personen(gruppen) meide, die ich nicht kenne, bekomme ich vieles gar nicht erst mit. Wenn schon wird meist aber nichts gemacht [bei abwertenden Kommentaren].»*

Auch die Rolle der Lehrpersonen kommt bei den offenen Antworten der Jugendlichen mehrmals zum Tragen. Zuweilen signalisieren sie eine gewisse Gleichgültigkeit, wie zwei Aussagen zeigen: *«Den Lehrkräften in der Sekundarschule war dies immer egal und sie hörten auch nie auf unsere «Hilferufe».* Jetzt ist es schon besser, aber immer noch nicht so, wie ich es mir erhoffe.» Eine andere Person nimmt wahr: *«Lehrer*innen stehen meistens einfach nur da und überhören jegliche Hassrede.»* Dass das Lehrpersonal auch sehr heterogen sein kann, zeigt folgendes Zitat:

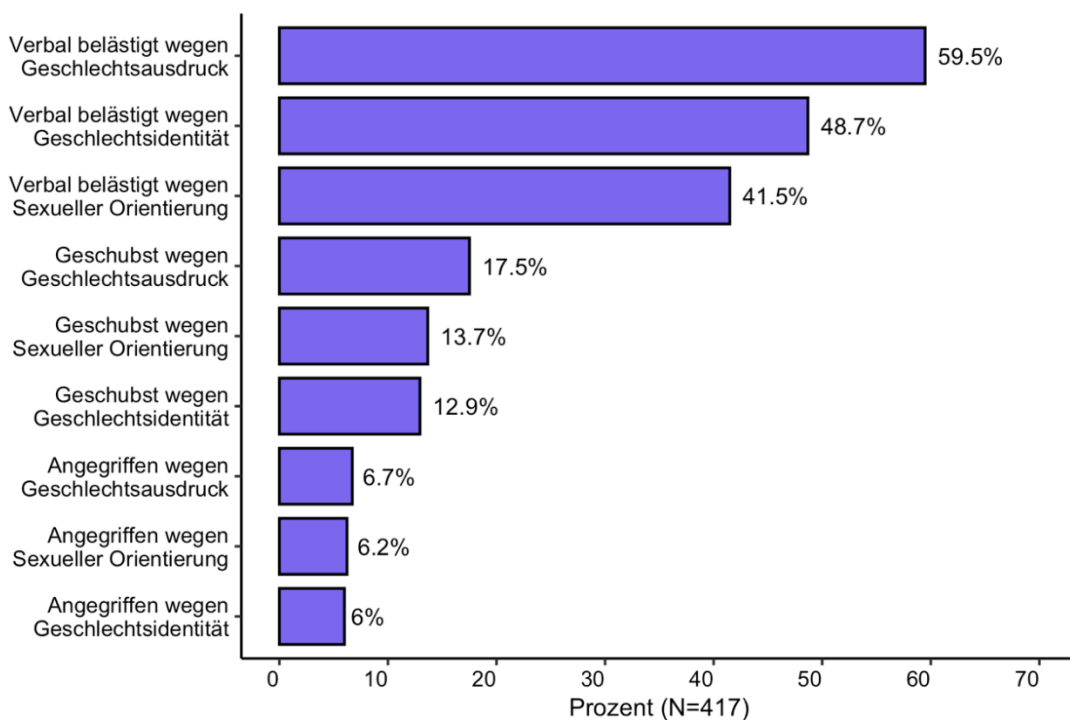
«Es gibt nur eine Lehrperson, die sich negativ über LGBTQ+ Themen äussert. Die anderen sind neutral. Unser Biolehrer hat sogar einen Text über trans- und intergeschlechtliche Menschen geschrieben und wie das nicht binär ist. Dieses Blatt konnte man dann mitnehmen beziehungsweise herunterladen.»

Diese Wahrnehmungen unterstreichen, welche grosse Bedeutung den Lehrpersonen zukommt, wenn es um das Verhindern von Abwertung und das (aktive) Akzeptieren von geschlechtlicher und sexueller Diversität geht.

4.1.3. Belästigungen und Übergriffe

Das Hören von abwertenden Bemerkungen über LGBTQ+ in der Schule kann dazu beitragen, sich unsicher zu fühlen und ein negatives Lernumfeld zu schaffen. Allerdings können direkte Erfahrungen mit Belästigungen und Übergriffen noch schwerwiegendere Konsequenzen für das Leben der Schüler*innen darstellen (Kosciw et al., 2022). Die Mehrheit der LGBTQ+ Schüler*innen (71.7 %) hat im vergangenen Schuljahr Belästigungen oder Übergriffe aufgrund der sexuellen Orientierung, des Geschlechtsausdrucks und/oder der Geschlechtsidentität erlebt. Am häufigsten erlebten die Schüler*innen verbale Belästigung (siehe Abbildung 12). Von 417 LGBTQ+ Jugendlichen gaben rund drei Fünftel (59.5%) an, dass sie wegen des Geschlechtsausdrucks mit Worten belästigt wurden. Von verbaler Belästigung aufgrund der Geschlechtsidentität und der sexuellen Orientierung berichteten 48.7% respektive 41.5%. Deutlich weniger häufig kamen leichte körperliche Angriffe (z.B. Schubsen, Stossen) vor; davon 12.9% aufgrund der Geschlechtsidentität, 13.7% aufgrund der sexuellen Orientierung und 17.5% aufgrund des Geschlechtsausdrucks. Etwas mehr als 6% gaben an, dass sie schwerer angegriffen (z.B. geschlagen, getreten, mit einer Waffe verletzt) wurden. Im Folgenden werden die Häufigkeiten für die unterschiedlichen Erfahrungen (verbale Belästigung, leichte und schwere körperliche Angriffe) genauer beschrieben.

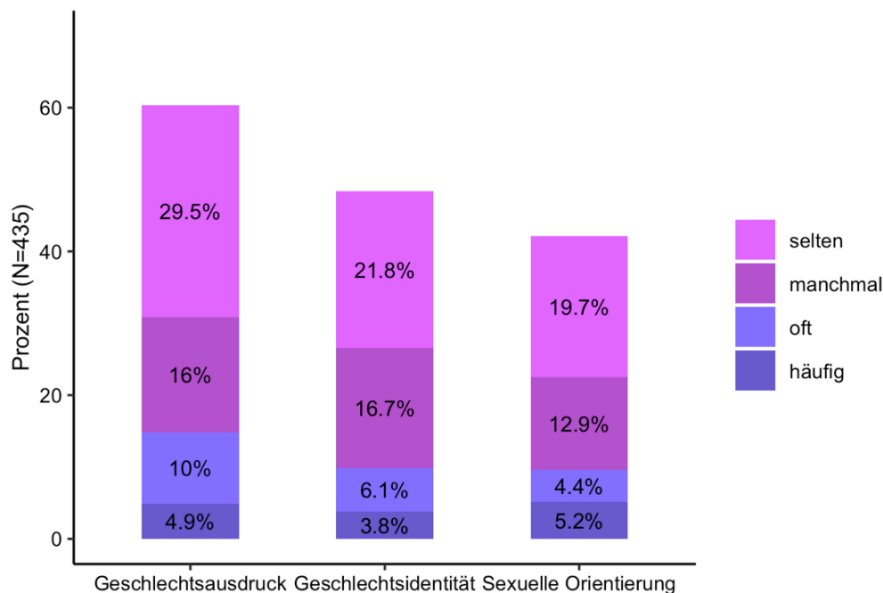
Abbildung 12. Erfahrungen von Belästigungen und Übergriffen im vergangenen Schuljahr



Verbal belästigt. Auf die Frage, wie häufig sie im letzten Jahr in der Schule aufgrund bestimmter persönlicher Merkmale mit Worten belästigt (z.B. beschimpft, beleidigt, bedroht) wurden, antworteten 14.9% der befragten Schüler*innen, dies oft oder häufig wegen ihres Geschlechtsausdrucks erlebt zu

haben. Weiter wurden 9.9% beziehungsweise 9.6% wegen ihrer Geschlechtsidentität beziehungsweise ihrer sexuellen Orientierung oft oder häufig verbal belästigt. Die Mehrheit der Jugendlichen, die verbal belästigt wurden, erlebte dies nur selten oder manchmal (siehe Abbildung 13).

Abbildung 13. «Wie oft wurdest du im letzten Jahr an deiner Schule mit Worten belästigt (z.B. beschimpft, beleidigt, bedroht) wegen...?»



Leichte und schwere körperliche Angriffe. Die Teilnehmenden wurden zudem gefragt, wie oft und aufgrund welcher persönlichen Merkmale sie im letzten Jahr in der Schule geschubst beziehungsweise gestossen sowie körperlich angegriffen wurden (siehe Abbildung 14 und Abbildung 15). Die wenigsten der Schüler*innen erlebten oft oder häufig solche Angriffe. Bis zu 3.2% berichteten, dass sie oft oder häufig gestossen oder geschubst wurden. Bis zu 1.6% berichteten von schwereren körperlichen Angriffen (geschlagen, getreten, mit einer Waffe verletzt usw.). Angegriffen – ob leicht oder schwer – wurden sie insbesondere wegen ihres Geschlechtsausdrucks und der sexuellen Orientierung.

Abbildung 14. «Wie oft wurdest du im letzten Jahr an deiner Schule geschubst, gestossen usw. wegen...»

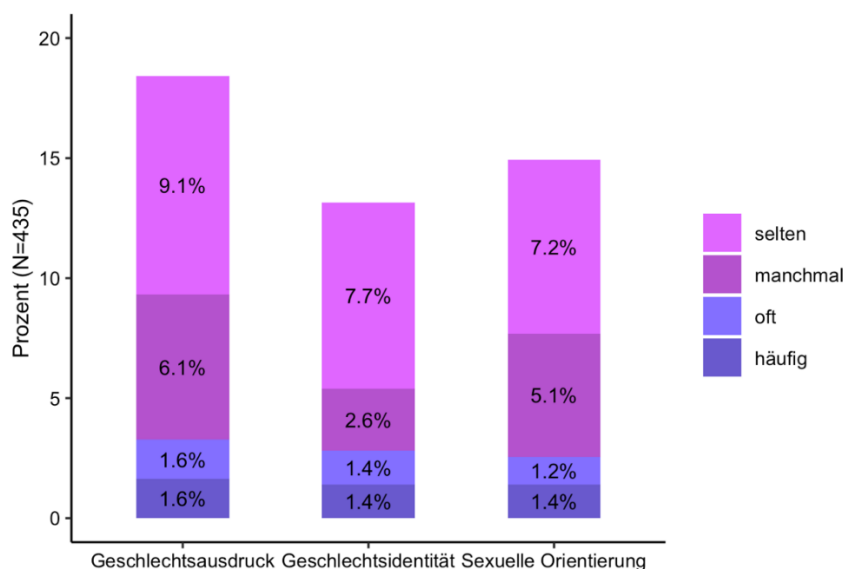
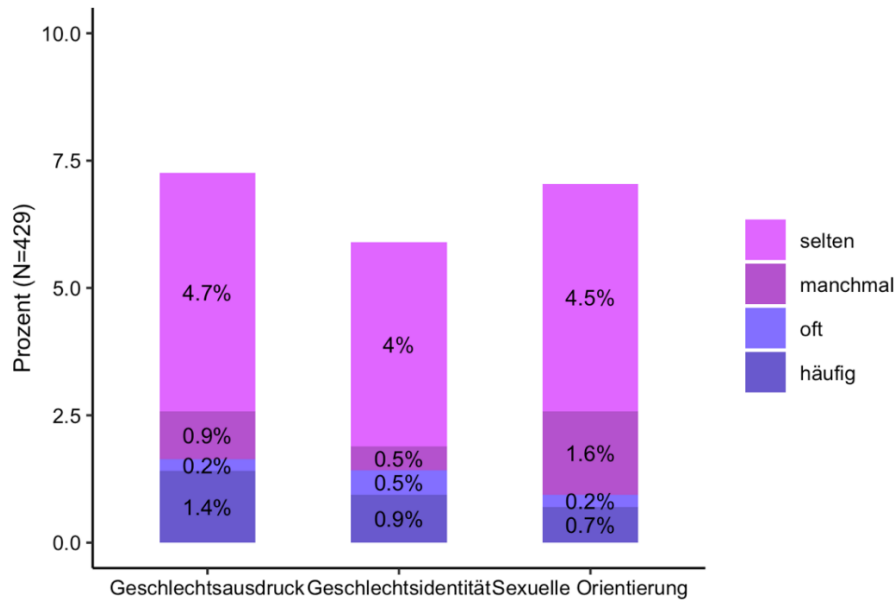
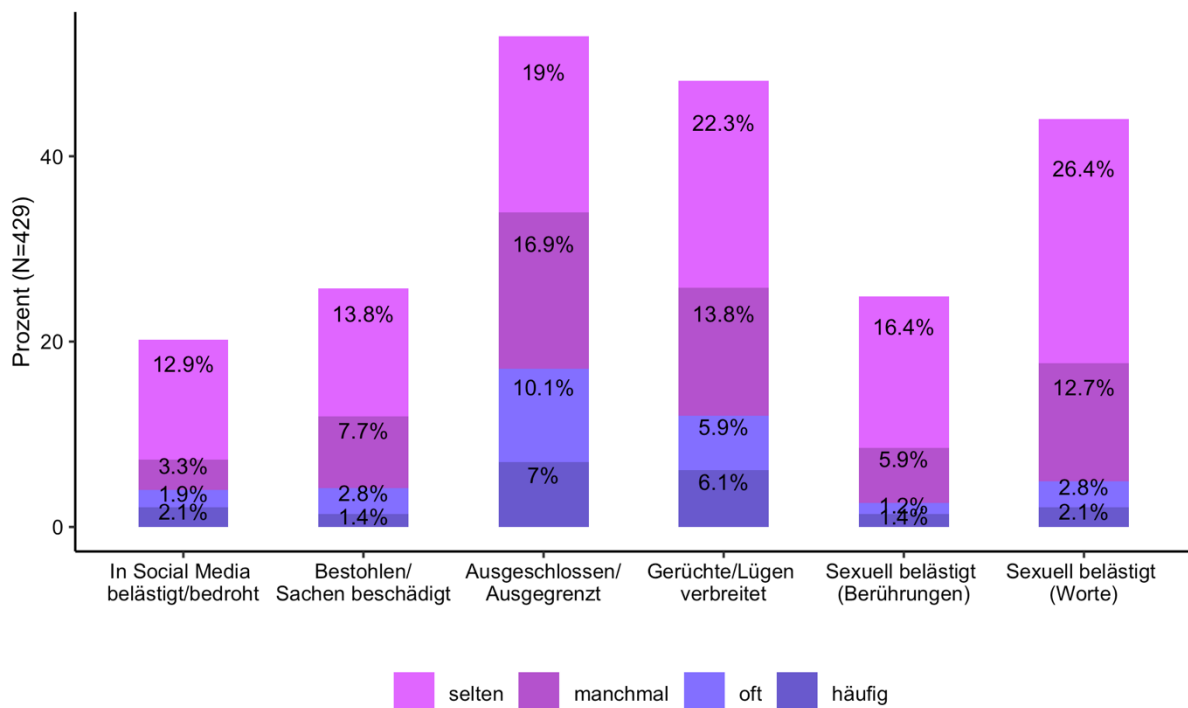


Abbildung 15. «Wie oft wurdest du im letzten Jahr an deiner Schule körperlich angegriffen (geschlagen, getreten, mit einer Waffe verletzt usw.) wegen...»



Weitere Belästigungen. Zusätzlich wurden die LGBTQ+ Schüler*innen gefragt, inwiefern sie während des vergangenen Jahres von weiteren Belästigungen in der Schule betroffen waren (siehe Abbildung 16). Etwa die Hälfte der Teilnehmenden berichtete von absichtlichen Lügen und Gerüchten über die eigene Person (48.1%) und absichtlicher Ausgrenzung (53.0%). Weitere 25.7% beziehungsweise 20.2% gaben an, bestohlen beziehungsweise in den sozialen Medien belästigt worden zu sein. In Bezug auf die sexuelle Belästigung berichteten 44.0% von sexueller verbaler Belästigung und 24.9% von sexueller körperlicher Belästigung.

Abbildung 16. «Wie oft ist dir im letzten Jahr an deiner Schule Folgendes passiert?»



Belästigungen und Übergriffe – offene Antworten (N=23). In den offenen Antworten der Teilnehmenden fällt auf, dass für sie verschiedene Kontextfaktoren der Schule eine relevante Rolle spielen hinsichtlich der Frage, ob und wie sie Belästigungen und Übergriffe erlebt haben. Mehrere Personen geben an, dass sie häufiger Übergriffe und Belästigungen erfahren haben auf tieferen Schulstufen, also in der Primarschule häufiger als in der Oberstufe, in der Oberstufe stärker als im Gymnasium etc. Zudem gibt eine Person an, solche Angriffe in der staatlichen Schule «*weitaus häufiger*» erlebt zu haben; nun, auf einer «*sehr liberalen Privatschule*», ist es offenbar kein Thema mehr.

Auch die Grösse der Schule spielt eine Rolle für den Umgang der antwortenden Jugendlichen, wie eine Person sagt: «*Da ich in einer grossen Schule bin, fällt es mir eher leicht, mich von Menschen fernzuhalten, die sich sexistisch/rassistisch oder LGBTQ+ phobisch geäussert haben*». Eine weitere Umgangsweise zeigt sich bei zwei anderen Personen, die beide nicht geoutet sind und diese Nicht-Sichtbarkeit als Schutz wahrnehmen. Dies bedeute aber nicht, «*dass es nicht passiert, sondern eher, dass ich einfach keine Aufmerksamkeit auf mich ziehe und deshalb nicht das typische Zielopfer bin und angegriffen werde*».

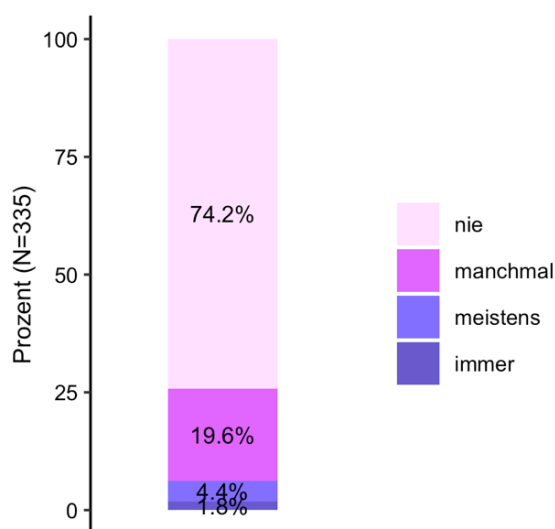
Wie sich zeigt, äussern sich Übergriffe nicht nur physisch, sondern auch verbal, psychisch und sozial. Die antwortenden Jugendlichen berichten von «*Gerüchten, Intrigen und Rufschädigungen von Seiten der Mitschülerinnen*» und dass «*an unserer Schule nicht viel körperlich belästigt wird, aber man spürt die Blicke und wie über einen gesprochen wird*». Eine Person berichtet von einem Vorfall mit langer Nachwirkung:

«In einer Freistunde wurden mir von ein paar Schülern aus meinem Jahrgang sehr private und unangenehme Fragen bezüglich meiner Geschlechtsidentität gestellt (kein Einzelfall). Ich habe sie ignoriert, und danach haben sie für den Rest des Schuljahres Gerüchte über mich erzählt. Ich wusste nicht, wie ich mit der Situation umgehen sollte und war echt verängstigt.»

4.1.4. Berichterstattung von Belästigungen und Übergriffen

Schüler*innen, die im vergangenen Schuljahr Belästigungen oder Übergriffe erlebt hatten, wurden gefragt, wie oft sie diese Vorfälle dem Schulpersonal gemeldet hatten. Das Melden von Vorfällen von Belästigungen und Übergriffen an das Schulpersonal kann für Schüler*innen eine einschüchternde Aufgabe sein (Kosciw et al., 2022).

Abbildung 17. «Wenn du in der Schule belästigt oder angegriffen wurdest: Wie oft hast du es dem Schulpersonal (z.B. Lehrpersonen, Sekretariat) gemeldet?»



Melden von Vorfällen. Wie Abbildung 17 zeigt, haben drei Viertel dieser Schüler*innen (74.2%) Vorfälle von Viktimisierung nie dem Schulpersonal (z.B. Lehrpersonen, Sekretariat) gemeldet. Nur wenige Schüler*innen (6.2%) gaben an, dass sie diese Vorfälle meistens oder immer dem Schulpersonal gemeldet haben.

Gründe für Nicht-Melden. Die Schüler*innen, die nicht immer dem Schulpersonal von ihren Erfahrungen mit Belästigungen oder Übergriffen erzählt hatten, wurden gefragt, warum sie dies nicht getan hatten. Tabelle 2 zeigt die Häufigkeiten der angegebenen Gründe dafür, den Vorfall nicht gemeldet zu haben. 147 Personen haben die Möglichkeit einer offenen Antwort genutzt, davon konnten 138 Texte ausgewertet werden. Die Aussagen wurden induktiv kategorisiert; die Zitate der Jugendlichen in der mittleren Spalte verdeutlichen beispielhaft, welche Aussagen der gebildeten Kategorie zugeteilt wurden. Es fällt auf, dass die Schüler*innen selber als Umgang mit den Vorfällen eine Relativierung vornehmen («nicht schlimm genug»), sie eine solche Relativierung aber auch beim Schulpersonal (wie Lehrpersonen oder Schulleitung) antizipieren («keine Erfolgsaussicht» wegen «nicht ernst nehmen»).

Tabelle 2. «Warum hast du die Belästigung oder den Übergriff NICHT immer einer Lehrperson oder anderem Schulpersonal gemeldet?» (Antworten kategorisiert)

Kategorie	Zitate der Jugendlichen	Anzahl Nennungen
Keine Erfolgsaussicht	<p><i>Ich habe das Gefühl, sie nehmen mich nicht ernst.</i></p> <p><i>Weil es sowieso keine Konsequenzen gibt.</i></p> <p><i>Erfahrung hat mir gezeigt, dass das Personal sich nicht dafür interessiert und die Verantwortung immer den Schüler*innen abgibt.</i></p> <p><i>Ich hatte keine Beweise.</i></p> <p><i>Ich wusste, sie würden sich eh nicht darum kümmern, weil wir bei uns in der Schule für Hausaufgaben strenger bestraft werden als bei Mobbing.</i></p>	41
Angst (u.a. vor Outing), fehlende Sicherheit, Scham	<p><i>Aus Angst, es könnte schlimmer werden.</i></p> <p><i>So würde wohl rauskommen, dass ich trans bin, und das möchte ich im Moment nicht.</i></p> <p><i>Ich war nicht geoutet und wollte keine Aufmerksamkeit.</i></p> <p><i>Da ich mich selber unwohl in meiner Haut fühlte.</i></p> <p><i>Es ist mir peinlich.</i></p>	36
Nicht schlimm genug	<p><i>Weil ich es als Spass sehe.</i></p> <p><i>Es ist in der Schule nicht so schlimm wie an anderen Orten.</i></p> <p><i>Mir schien es zu belanglos.</i></p>	24
Selbst geregelt	<p><i>Ich habe das selbst geregelt, man legt sich nicht ungestraft mit mir an.</i></p> <p><i>Ich habe mit der Person gesprochen und es geklärt und dann auch versprochen es nicht zu melden.</i></p> <p><i>Weil nie etwas passiert ist, was mir helfen würde, habe ich das «selbst» in die Hand genommen und habe angefangen zu trainieren und Sport zu machen, sodass ich mich selbst verteidigen kann. Das hat mir sehr geholfen.</i></p>	8

Kontraproduktiv	<i>Sehr oft ist entweder nichts passiert, oder der Eingriff der Lehrperson hat es noch schlimmer gemacht. Wenn man es den Personen selbst sagt, machen sie es noch mehr.</i>	6
Mangel an Vertrauenspersonen	<i>Ich vertraue keiner Lehrperson. Ich habe keine Lehrperson, bei der ich mich wirklich wohlfühle.</i>	6
Machtverhältnisse	<i>Weil die Übergriffigkeiten, jedenfalls verbal, meist von Lehrpersonen ausgehen. Weil sie meine Freunde sind und ich sonst niemanden mehr hätte. Weil diese Mitschülerinnen sehr beliebt waren und viele Freundinnen haben und ich habe niemanden.</i>	5
Ressourcen sparen	<i>Ich hatte keine Lust, es zu melden, weil das Kraft und Energie braucht. Wenn es mich selbst betrifft, sehe ich einfach darüber hinweg, weil es einfacher ist.</i>	4
Nicht als Petze gelten	<i>Ich möchte nicht die sein, die alles petzt.</i>	4
Anderes	<i>Ich habe mit meinen Eltern nach Lösungen gesucht. Weil ich nicht gut bin im Hilfe holen. Ich habe es meistens nicht bemerkt, erst später, und dann wusste ich auch gar nicht mehr, wer das genau war. Um kein schlechtes Licht auf die betreffenden Personen zu werfen.</i>	4

Reaktion des Schulpersonals nach Meldung. Von 70 LGBTQ+ Schüler*innen, die das letzte Mal eine Belästigung oder einen Angriff beim Schulpersonal gemeldet hatten, gab knapp die Hälfte (49.0%) an, dass daraufhin keine Reaktion erfolgte. Von 34 Teilnehmenden, die von einer Reaktion berichteten, erwähnten 19 Jugendliche, dass ein Gespräch mit den Beteiligten erfolgte. Überwiegend fand das Gespräch zwischen Lehrpersonen und den Verursachenden der Belästigung/des Angriffs statt, in Einzelfällen auch gemeinsam mit der betroffenen Person. Acht Teilnehmende berichten von einer Sanktionierung der Verursachenden («*Wir haben uns zusammen gesetzt und haben es besprochen und die Person hat eine Strafe erhalten*»). Die Art der Sanktionierung reicht von verbaler Zurechtweisung («*geschimpft*») bis zur Suspendierung. Fünf Antworten der LGBTQ+ Jugendlichen beschreiben strukturelle Massnahmen der Lehrperson als Reaktion, so zum Beispiel ein Besprechen des Vorfalls in der Klasse oder eine Umfrage zum Klassenklima. Zwei Teilnehmende unterstreichen die erhaltene Unterstützung durch eine Lehrperson («*Sie hat mir geholfen, die Person darauf anzusprechen beziehungsweise zu schreiben, und hat mich persönlich unterstützt*»). Bei den Antworten wird deutlich, dass manche Reaktionen der Lehrpersonen teilweise wenig Wirkung zeigten («*Mit der Klasse generell reden, hat nicht gerade viel geholfen*»).

Melden von Belästigungen und Übergriffen – offene Antworten (N=17). Bereits bei der Auswertung zu den Gründen, weshalb Belästigungen und Übergriffe nicht gemeldet werden, wurde ersichtlich, dass viele Jugendliche sich von einer Meldung wenig Erfolgsaussichten versprechen. Eine Person berichtet davon, wie sie und ihr*e Freund*in Belästigungen in Form von homofeindlichen Kommentaren der Lehrperson gemeldet haben, worauf diese offenbar antwortete: «*Damit müsst ihr klar kommen und drüber*

stehen. Im Studium wird euch das noch öfters passieren. Ihr sollt damit umgehen lernen.» Hierbei zeigt sich, wie die Verantwortung für diskriminierendes Verhalten zurückgespielt wird an die betroffenen Personen und die Bewältigung der Situation an sie delegiert wird.

Vier Antworten von betroffenen Personen verdeutlichen, dass ihnen Vertrauenspersonen oder -instanzen in der Schule fehlen. So berichtet eine Person:

«Ich wäre sehr dankbar, gäbe es an jeder Schule eine Meldestelle für Belästigungen und Übergriffe, wo mensch, wenn mensch möchte, sich auch noch darüber unterhalten und die Situation reflektieren könnte.»

Eine andere Person merkt an, dass es *«keine wirklichen Vertrauenspersonen an der Schule gibt»*, offenbar wird in diesem Fall auch die Schulsozialarbeit nicht als entlastend wahrgenommen.

Eine weitere interessante Rückmeldung war, dass *«die meisten Leute über Social Media belästigen oder beleidigen; an der Schule konnten sie mir nicht einmal in die Augen schauen»*. Hierzu stellt sich die Frage, wie eine Schule damit umgeht, wenn sich konkrete Belästigungssituationen nicht direkt in der Schule, sondern zeitlich und/oder räumlich ausserhalb dieser zutragen.

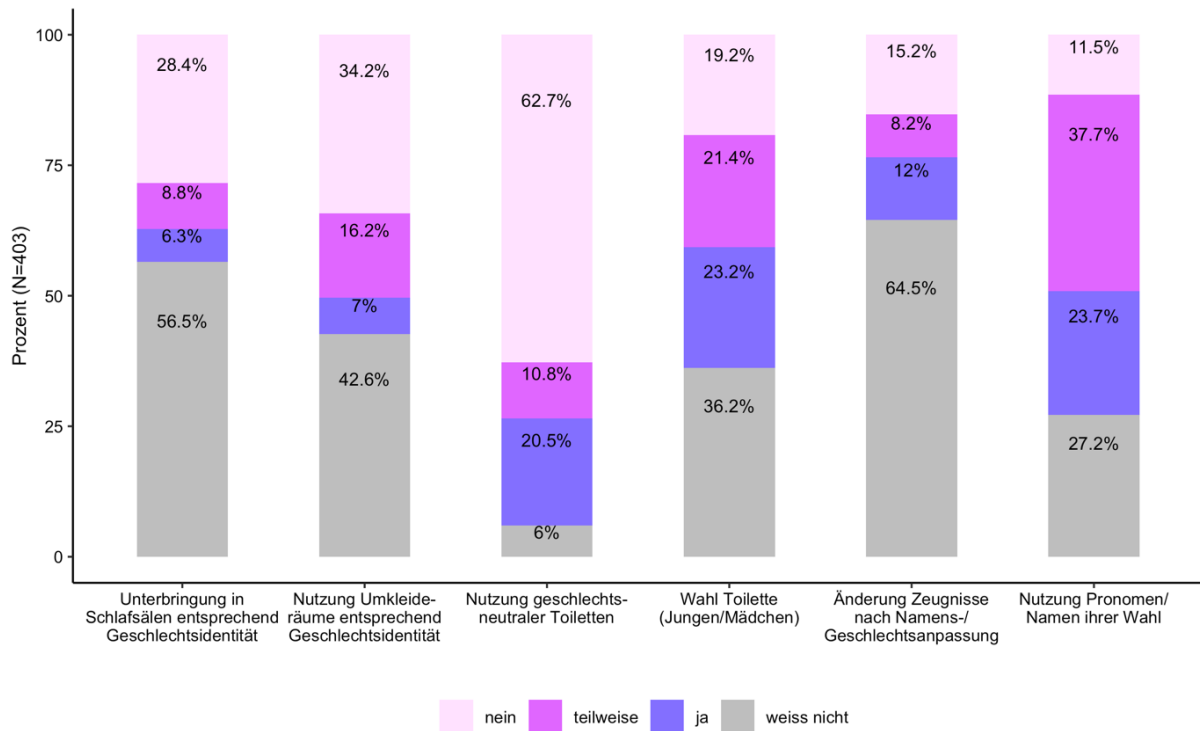
4.1.5. Schulische Strukturen und Praktiken

Bestimmte Schulstrukturen und -praktiken können zu negativen Erfahrungen für LGBTQ+ Schüler*innen beitragen und ihnen das Gefühl geben, dass sie von ihren Schulgemeinschaften nicht wertgeschätzt werden (Kosciw et al., 2022). Folgend werden die Ergebnisse zur LGBTQ+ spezifischen Schulumgebung vorgestellt.

Schulrichtlinien gegen Mobbing. Die Schüler*innen wurden gefragt, ob ihre Schule Richtlinien gegen Mobbing, Belästigung oder Übergriffe innerhalb der Schule hat und ob diese Richtlinien explizit sexuelle Orientierung sowie Geschlechtsidentität und -ausdruck einschliessen. Von 398 Schüler*innen bejahten 46.0%, dass ihre Schule Richtlinien zu Mobbing und/oder Viktimisierung hatte, 44.0% wussten es nicht und 10.0% verneinten die Frage. Von 182 Jugendlichen, die von Schulrichtlinien zu Mobbing/Viktimisierung wussten, berichtete ein Fünftel (20.3%), dass ihre Schule darin die sexuelle Orientierung ausdrücklich erwähnte. In Bezug auf Geschlechtsidentität und -ausdruck war es ein Zehntel (10.4%). Von den 398 Teilnehmenden berichteten also 9.3% beziehungsweise 4.8%, dass in den Richtlinien gegen Mobbing und/oder Viktimisierung ihrer Schule die sexuelle Orientierung beziehungsweise Geschlechtsidentität oder -ausdruck spezifisch erwähnt wurde.

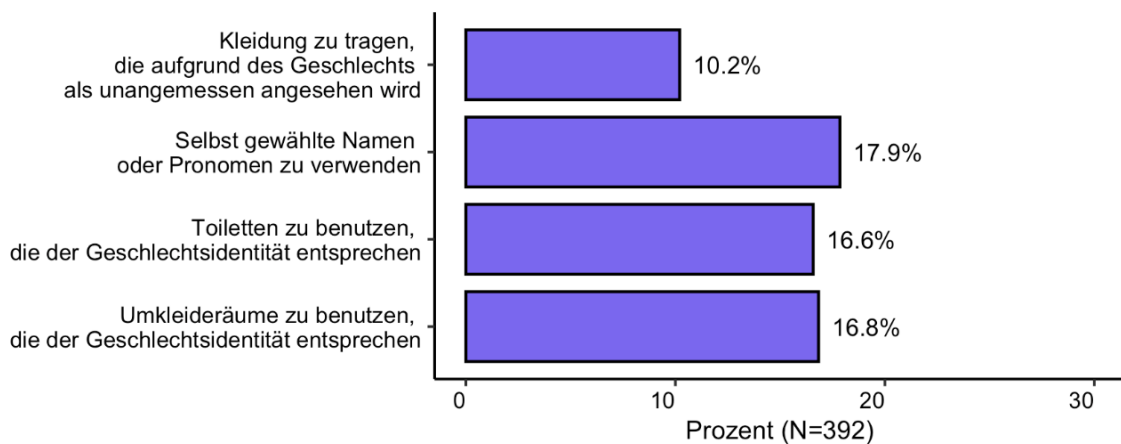
Inklusion von trans und nicht-binären Schüler*innen. Trans und nicht-binäre Schüler*innen sind einem erhöhten Risiko für Diskriminierung innerhalb der Schule ausgesetzt, was ihren Zugang zu Bildung erheblich beeinträchtigen kann (Horton, 2022; Jones et al., 2016). Die Teilnehmenden wurden deshalb in Bezug auf spezifische Bereiche gefragt, inwiefern sie wissen, ob trans und nicht-binäre Schüler*innen an ihrer Schule Unterstützung erhalten (siehe Abbildung 18). Auffallend ist der hohe Anteil der Jugendlichen, die jeweils gar nicht wissen, ob bestimmte Möglichkeiten gegeben sind oder nicht. Während 44.4% angaben, dass trans und nicht-binäre Schüler*innen (zumindest teilweise) wählen können, welche Toilette (Mädchen oder Jungen) sie benützen wollen, gaben 62.7% der Jugendlichen an, dass diese an ihrer Schule keine Möglichkeit haben, geschlechtsneutrale Toiletten zu benutzen. Weiter ist es häufig nicht möglich, dass trans und nicht-binäre Jugendliche auf Ausflügen oder in Schulwochen in Schlafsälen untergebracht zu werden, die ihrer Geschlechtsidentität entsprechen, und Umkleieräume, die ihrer Geschlechtsidentität entsprechen, zu benutzen. Hingegen scheint es häufiger (zumindest teilweise) möglich, im Schulalltag die Pronomen und Namen ihrer Wahl zu benutzen (61.4%).

Abbildung 18. «Haben trans und nicht-binäre Schüler*innen an deiner Schule die Möglichkeit zur...»



In der Umfrage wurden die Schüler*innen nach einer Reihe von spezifischen, diskriminierenden Praktiken in Bezug auf LGBTQ+ an ihrer Schule gefragt (siehe Abbildung 19). Jeweils etwa ein Sechstel der Schüler*innen gab an, an der Benutzung von Umkleiden und Toiletten oder an der Verwendung selbst gewählter Namen beziehungsweise Pronomen gehindert worden zu sein. Jede*r zehnte Schüler*in (10.2%) berichtete, daran gehindert worden zu sein, dem Geschlecht als unangemessen angesehene Kleidung zu tragen.

Abbildung 19. «Wurdest du von deiner Schule oder vom Schulpersonal schon einmal daran gehindert...»



Diskriminierung gegen LGBTQ+ in der Schule – offene Antworten (N=35). Das Thema der Sanitäranlagen und Garderoben steht auch bei den offenen Kommentaren im Zentrum. Es wird ersichtlich, dass Schulen ganz unterschiedliche Strategien fahren beim Nachkommen dieses Wunsches: Einige Schulen ignorieren den Wunsch, andere installieren fix neue Räumlichkeiten, und zum Teil werden auch individuelle Lösungen gesucht, damit sich betroffene Jugendliche wohlfühlen können. Einige Jugendliche berichten von fehlenden Möglichkeiten, wie beispielsweise folgende Aussage verdeutlicht:

«Es gibt bei uns keine geschlechtsneutralen Toiletten oder Umkleidekabinen, was mir Mühe bereitet. Zudem wird nicht aktiv über trans Menschen gesprochen an der Schule, obwohl es immer mehr gibt.»

Diese Person nimmt das Thema als inexistent an der Schule wahr, sowohl bei den räumlichen Strukturen als auch bei den behandelten Inhalten.

Des Weiteren gibt es auch Schulen, an denen bereits räumliche Anpassungen umgesetzt wurden, was als positiv wahrgenommen wird: *«Wir haben seit diesem Jahr in einem Stock eine Toilette für alle, was ein guter Schritt war, damit alle einen Ort haben, um aufs Klo zu gehen.»*

In gewissen Schulen sind offenbar Bestrebungen im Gange, um den Wünschen der Jugendlichen nachzukommen. So schreibt eine Person:

«Wegen der Architektur unserer Schule ist es schwierig für alle Trans Schüler*innen, eine Umkleidekabine zu finden, aber die Schulleitung versucht, individuell solche Probleme zu lösen.»*

Es kann hierzu konstatiert werden, dass – auch wenn die räumlichen Gegebenheiten nicht optimal sind – es für die Jugendlichen schon ein positives und unterstützendes Signal sein kann, wenn eine Schule zumindest um individuelle Lösungen bemüht ist. Hierbei ist es allerdings eine Gratwanderung, dass individuelle Anpassungen nicht ins Gegenteil umschlagen, wie eine Person berichtet: *«Meine Schule hat ganz neue <Regeln> für mich entworfen, die meiner Meinung nach sehr transphob waren.»* Die Person berichtet nicht, welche Regeln hier gemeint sind, jedoch muss zumindest in Betracht gezogen werden, dass speziell aufgestellte Regeln für betroffene Jugendliche auch immer ein Betonen von Andersartigkeit beinhaltet, sodass hierbei sorgfältig reflektiert werden muss, damit die Situation nicht noch unangenehmer für die betroffenen Jugendlichen wird.

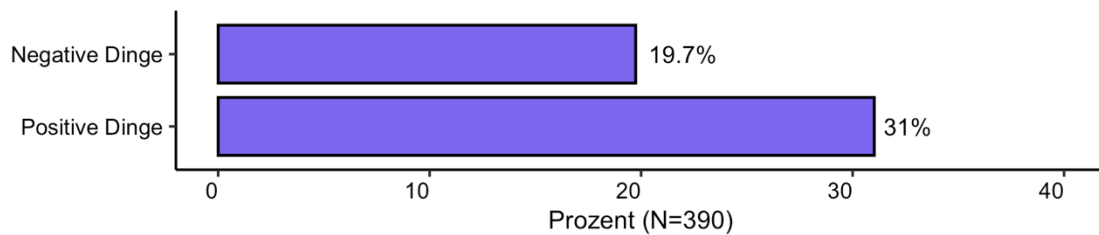
Dasselbe gilt für die Ansprache der Jugendlichen mit selbst gewähltem Namen und Pronomen. Dazu berichten einige Jugendliche, dass die Schule ihnen hier entgegenkam und beispielsweise *«sehr verständnisvoll war und meinen korrekten Namen benutzt, der nun sogar auf dem Schülerschein und dem Zeugnis steht»*. In anderen Schulen wird es jedoch strukturell nicht ermöglicht, den gewünschten Namen zu verwenden, beispielsweise auch auf offiziellen Dokumenten wie Prüfungen oder Maturaarbeiten. Zudem berichtet eine Person, dass es den Lehrkräften freigestellt sei, ob sie die Person beim alten oder beim gewünschten Namen nennen.

4.1.6. Unterricht und Schulmaterialien

Das Erlernen von LGBTQ+ bezogenen geschichtlichen Ereignissen und positiven Vorbildern kann wertvolle Informationen über die LGBTQ+ Community vermitteln und damit die Sichtbarkeit von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt stärken, was sich positiv auf das Gefühl des Repräsentiert-Seins von LGBTQ+ Schüler*innen auszuwirken vermag (Kosciw et al., 2022).

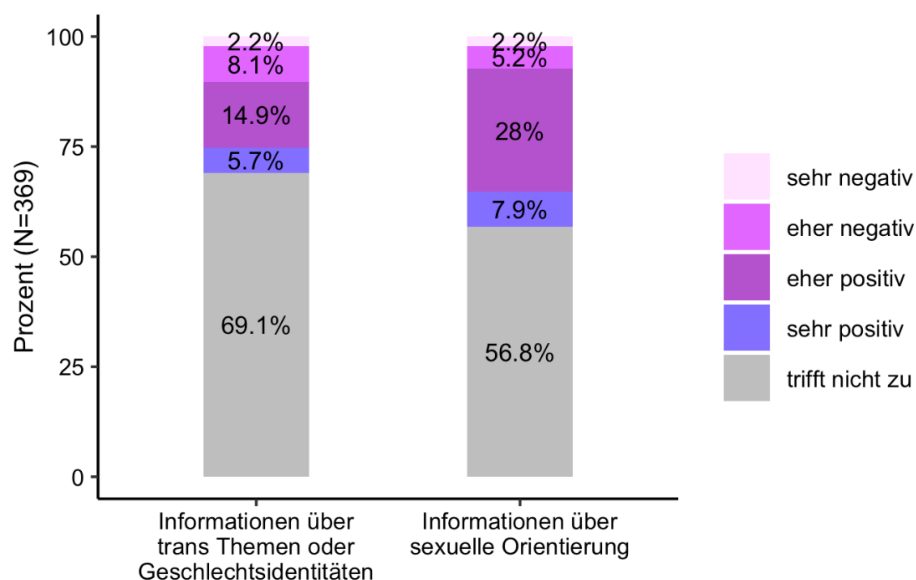
LGBTQ+ inklusiver Unterricht. Etwa ein Drittel (31.0%) der befragten LGBTQ+ Jugendlichen berichtete, dass ihnen im vergangenen Jahr positive Aspekte über LGBTQ+ Personen, Geschichte oder Ereignisse beigebracht wurde. Etwa ein Fünftel (19.7%) gab an, dass diese Aspekte negativ konnotiert waren (siehe Abbildung 20).

Abbildung 20. «Wurden dir im vergangenen Schuljahr im Unterricht positive / negative Dinge über LGBTIQ+ Personen, Geschichte oder Ereignisse beigebracht?»



LGBTIQ+ inklusive Sexualkunde. Neben der allgemeinen Frage nach der LGBTIQ+ Inklusion in den Unterrichtsfächern im vergangenen Jahr wurden die Schüler*innen auch gezielt nach der LGBTIQ+ Inklusion in der Sexualkunde gefragt. Der Sexualkundeunterricht kann ein wichtiger Ort für die LGBTIQ+ Inklusion sein und eine wichtige Informationsquelle für Jugendliche zu einer Vielzahl kritischer Themen darstellen, darunter Verhütung und Schwangerschaft, HIV/AIDS und andere sexuell übertragbare Infektionen (STIs), Dating, sexualisierte Gewalt und Pubertät (Kosciw et al., 2022). 94.2 % der befragten Jugendlichen gaben an, bereits Sexualkundeunterricht besucht zu haben. Wie in Abbildung 21 ersichtlich, berichteten von diesen etwa zwei Fünftel (43.2%), dass Informationen über sexuelle Orientierungen darin vorkamen. Etwas über ein Drittel der Jugendlichen (35.9%) fand, dass diese eher positiv oder sehr positiv dargestellt wurden. Informationen zu trans Themen und unterschiedlichen Geschlechtsidentitäten kamen bei knapp einem Drittel im Sexualkundeunterricht vor (30.9%), und ein Fünftel (20.6%) bewertete diese Informationen als eher oder sehr positiv.

Abbildung 21. «Wie positiv oder negativ waren die Informationen über sexuelle Orientierungen / trans Themen oder unterschiedliche Geschlechtsidentitäten im Sexualkundeunterricht?»

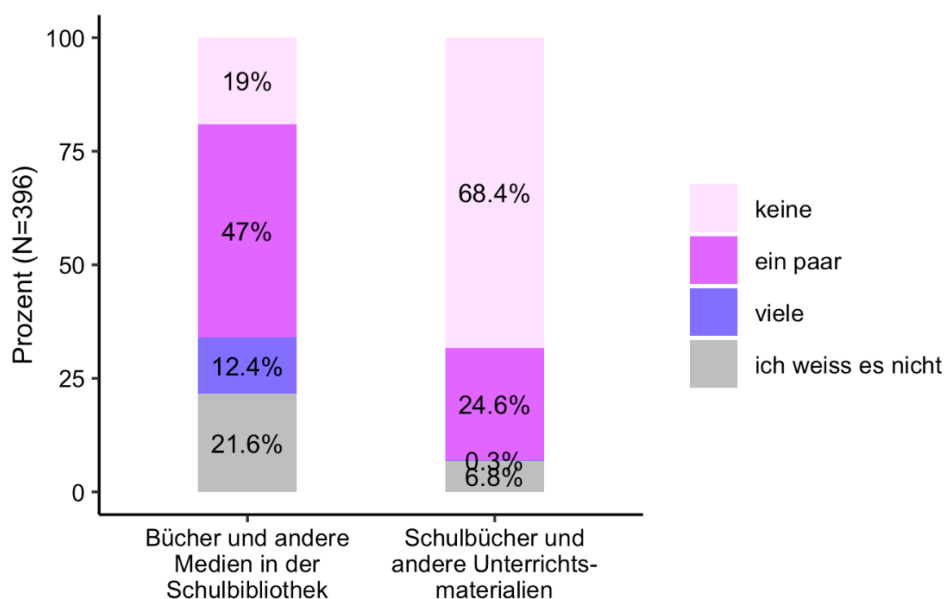


LGBTIQ+ inklusive Unterrichtsmaterialien. In der Umfrage wurden die Schüler*innen gefragt, ob in ihren Schulbüchern oder anderen Unterrichtsmaterialien Darstellungen von LGBTIQ+ Personen, Geschichte oder Ereignissen enthalten waren. Über zwei Drittel der Befragten (68.4%) gaben an, dass diese Themen nicht vorkamen. Eine Person von 396 gab an, dass viele Informationen über LGBTIQ+

Themen enthalten waren, und 24.6% berichteten, dass ein paar der Bücher Informationen über LGBTIQ+ enthalten (siehe Abbildung 22).

LGBTIQ+ inklusive Materialien in der Schulbibliothek. Zusätzlich wurden die Schüler*innen auch nach ihrer Möglichkeit befragt, Informationen über LGBTIQ+ Themen zu erhalten, die möglicherweise nicht direkt im Unterricht behandelt wurden. Wie in Abbildung 22 veranschaulicht, gaben drei Fünftel der Teilnehmenden (59.4 %) an, dass sie in ihrer Schulbibliothek ein paar oder viele Bücher und andere Medien zu LGBTIQ+ bezogenen Themen finden konnten. Jeweils rund ein Fünftel der Schüler*innen hatte keinen Zugang zu LGBTIQ+ inklusiven Materialien (19.0%) oder wusste es nicht (21.6%).

Abbildung 22. «Wie viele deiner Schulbücher / der Bücher in der Bibliothek enthalten Informationen über LGBTIQ+ Menschen, Geschichte oder Ereignisse?»



LGBTQ+ im Unterricht – offene Antworten (N=57). Die Ausführungen, welche die Jugendlichen zum Thema «LGTBQ+ im Unterricht» in eigenen Worten machten, unterstreichen vor allem, dass sie Themen der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt als wenig bis nicht existent im Schulunterricht wahrnehmen. Wenn, dann wurde am ehesten das Thema der Homosexualität angesprochen, viel weniger jedoch Geschlechtsidentitäten wie trans, inter oder nicht-binär. Einige Jugendliche berichten auch davon, dass gewisse Inhalte zwar angesprochen wurden, jedoch auf eine eher veraltete Weise, beispielsweise die biologischen Seiten von Sexualität oder Homosexualität insbesondere in Bezug auf HIV/AIDS. So bemerken einige Jugendliche, dass die Inhalte häufig sehr heteronormativ seien:

«Da manche unserer Schulmaterialien eher alt sind, kommen in den Texten oder auf den Bildern sehr oft nur weisse Menschen und hetero Paare vor.»

Wenig vorteilhaft ist, wenn der Wissensstand der vermittelnden Person nicht gut genug ist, wie folgendes Beispiel zeigt: *«Es gab ein grosses Chaos, als Chromosomen besprochen wurden, der Lehrer wusste weder was Intergeschlecht noch wirklich was Transidentität ist».* Zudem wurde von einer anderen Person moniert, dass der Sexualkundeunterricht in einem speziellen Block von der *«bereits etwas älteren Schulpsychologin ohne jeglichen Bezug zu unserer Generation und in Anwesenheit unserer Klassenlehrpersonen und ohne deren Eingreifen»* durchgeführt wurde. Daran zeigt sich, dass nicht nur die Inhalte selbst, sondern auch die Art der Vermittlung den Jugendlichen entsprechen und gerecht werden sollte. Von zwei Personen wurde der Zeitpunkt angesprochen, der ihres Erachtens zu spät war, um die Thematik der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt zu behandeln (*«erst in der 11. Klasse» beziehungsweise «erst im Gymnasium»*).

Sechs Personen erwähnen in den offenen Rückmeldungen, dass bei ihnen in der Schule entweder sie selbst oder einige ihrer Mitschüler*innen proaktiv diese Themen aufgebracht beziehungsweise behandelt haben. Hier ging also die Initiative von den Jugendlichen selbst aus. So hat beispielsweise eine Person *«selbst Vorträge über diese Themen gehalten – ohne Probleme»*. Weiter meint eine Person: *«Wenn wir etwas über LGBTIQ+ gelernt haben, dann aus Vorträgen / Präsentationen von Schüler*innen»*. Eine Person hat zusammen mit *«etwa zwanzig anderen Schüler*innen aus eigener Kraft einen LGBTQIA+ Aufklärungstag organisiert»*. Aus Initiative und Interesse einer Klasse wurde in einem weiteren Fall ein Workshop mit externen Expert*innen durchgeführt. Und an einer weiteren Schule haben in der sogenannten *«Schüler*innen-Schule»* (d.h. Jugendliche unterrichten an einem Tag, während die Lehrpersonen einen Ausflug machen) zwei Lernende *«LGBTQI+ Themen abgedeckt in zwei Lektionen, von Geschichte über Pronomen, Orientierung und Ausdruck»*. Offenbar war es für viele Mitschüler*innen das erste Mal, dass sie von diesen Themen erfuhren. So konstatiert diese Person, dass es *«super war, aber auch traurig, dass Schüler*innen diese wichtige Aufgabe übernehmen mussten»*.

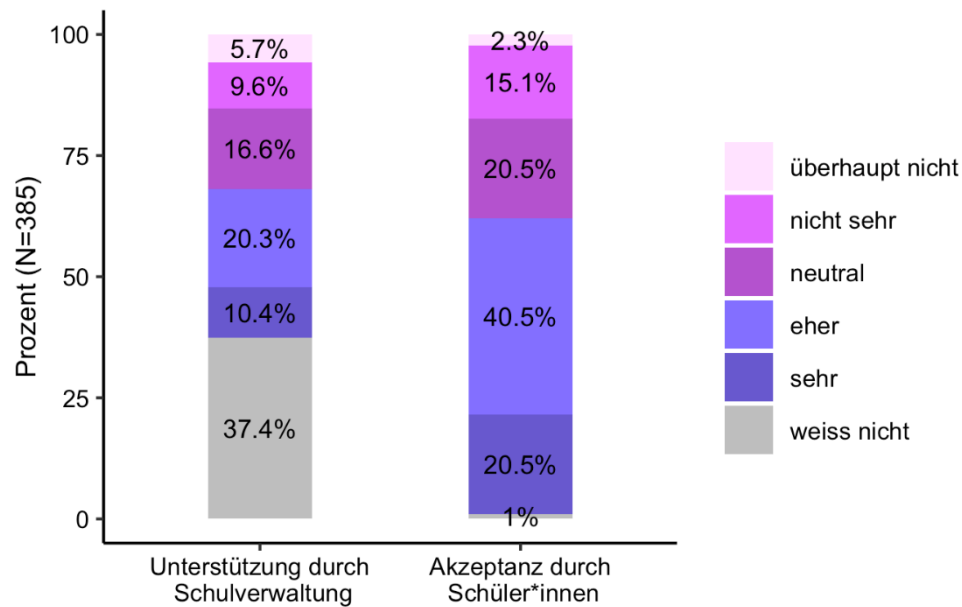
4.1.7. Soziales Schulumfeld

Unterstützendes Schulpersonal. Unterstützende Lehrpersonen und anderes Schulpersonal stellen eine weitere wichtige Ressource für LGBTQ+ Schüler*innen dar. Die Möglichkeit, mit einer mitfühlenden erwachsenen Person in der Schule zu sprechen, kann einen bedeutenden positiven Einfluss auf die Schulerfahrungen der Schüler*innen haben, insbesondere für diejenigen, die sich ausgegrenzt fühlen oder Viktimisierung erfahren (Kosciw et al., 2022). In unserer Umfrage konnten zwei Drittel der Schüler*innen (66.0%) mindestens eine Person des Schulpersonals an ihrer Schule angeben, die sie als unterstützend für LGBTQ+ Schüler*innen wahrnahmen. 43.7% konnten sechs oder mehr unterstützende erwachsene Personen an der Schule identifizieren.

Unterstützende Schulverwaltung. Schulleiter*innen können nicht nur als unterstützende Erwachsene fungieren, an die sich die LGBTQ+ Jugendlichen wenden können, sondern sie prägen auch das Klima der Schule und bestimmen spezifische Richtlinien und Programme, die das Schulklima positiv beeinflussen können. Knapp ein Drittel (30.7%) der LGBTQ+ Schüler*innen gab an, dass ihre Schulverwaltung (z. B. Schulleitung, Sekretariat) sehr oder eher unterstützend für LGBTQ+ Schüler*innen war, und 15.3% der Schüler*innen berichteten, dass ihre Verwaltung überhaupt nicht oder eher nicht unterstützend war. Jede*r sechste Schüler*in (16.6%) nahm die Verwaltung neutral wahr, was darauf hindeutet, dass diese weder aktiv unterstützend noch nicht-unterstützend in Bezug auf LGBTQ+ Schüler*innen war. 37.4% gaben an, es nicht zu wissen (siehe Abbildung 23).

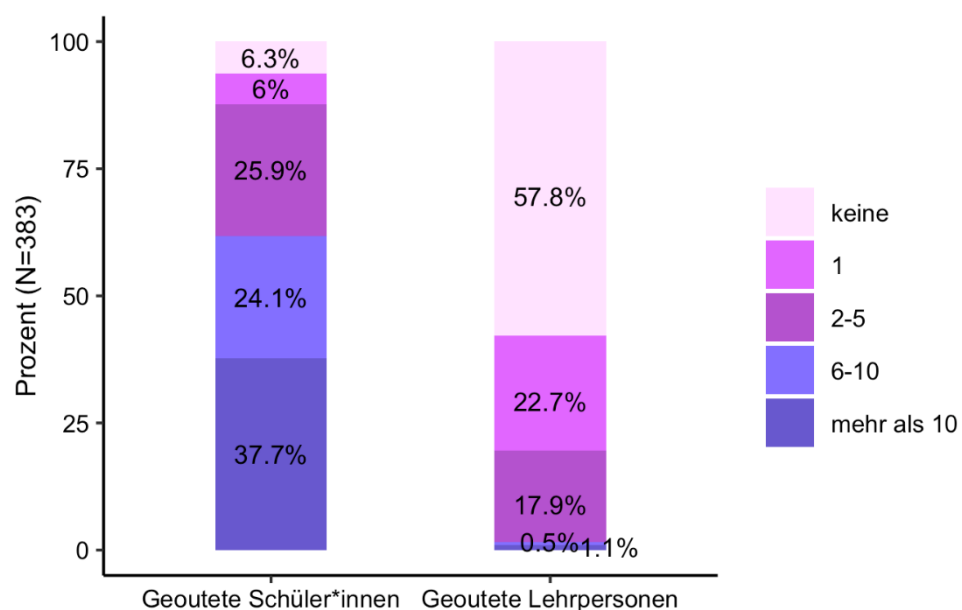
Akzeptanz der Mitschüler*innen. Gefragt, wie sehr Mitschüler*innen im Allgemeinen LGBTQ+ Personen unterstützen, kreuzten über drei Fünftel (61.0%) die Antwortmöglichkeiten *«eher»* oder *«sehr»* an. Etwa ein Sechstel (17.4%) gab an, dass sie ihre Mitschüler*innen als nicht sehr oder überhaupt nicht akzeptierend wahrnahmen (siehe Abbildung 23).

Abbildung 23. «Wie unterstützend für LGBTIQ+ Schüler*innen ist deine Schulverwaltung? Wie sehr akzeptieren die Schüler*innen an deiner Schule LGBTIQ+ Personen im Allgemeinen?»



Sichtbarkeit von LGBTIQ+ Angehörigen an der Schule. Die Anwesenheit von LGBTQ+ Schulpersonal, das an der Schule offen über die eigene sexuelle Orientierung und/oder Geschlechtsidentität spricht, kann eine weitere Unterstützungsquelle für LGBTQ+ Schüler*innen darstellen. Darüber hinaus kann die Anzahl der offenen LGBTQ+ Mitarbeiter*innen ein Zeichen für ein unterstützendes und akzeptierendes Schulklima sein. In der Umfrage (siehe Abbildung 24) gaben gut zwei Fünftel der Schüler*innen (42.2%) an, dass sie mindestens eine geoutete LGBTIQ+ Schulmitarbeiter*in an ihrer Schule identifizieren konnten. Fast alle Schüler*innen (93.7%) wussten von mindestens einer anderen LGBTIQ+ Schüler*in an der eigenen Schule.

Abbildung 24. «Von wie vielen Schüler*innen / Lehrpersonen oder anderem Schulpersonal an deiner Schule weisst du, dass sie LGBTIQ+ sind?»



Schulpersonal als Ansprechpartner*innen. Um zu verstehen, ob bestimmte Gruppen des Schulpersonals eher als unterstützend wahrgenommen wurden, wurden die LGBTQ+ Schüler*innen gefragt, wie wohl sie sich dabei fühlen würden, persönlich mit verschiedenen Schulmitarbeitenden über LGBTQ+ bezogene Themen zu sprechen (siehe Abbildung 25). Die Schüler*innen gaben an, dass sie sich am wohlsten fühlen würden, mit schulischen Fachpersonen für psychische Gesundheit (z. B. Schulsozialarbeiter*innen oder -psycholog*innen) zu sprechen (66.5%), gefolgt von Klassenlehrer*innen und weiteren Lehrpersonen (46.5% resp. 43.4%). Weniger Schüler*innen gaben an, dass sie sich eher oder sehr wohl fühlen würden, persönlich mit Schulbibliothekar*innen (35.0%), Sportlehrer*innen (31.2%), Schulleiter*innen (27.6%) oder mit dem Sekretariat (23.0%) über diese Themen zu sprechen. LGBTQ+ Schüler*innen fühlten sich am wenigsten wohl dabei, persönlich mit Hauswart*innen über LGBTQ+ Themen zu sprechen (12.9%).

Abbildung 25. «Wie wohl fühlst du dich, mit den folgenden Personen persönlich über LGBTQ+ Themen zu sprechen?»

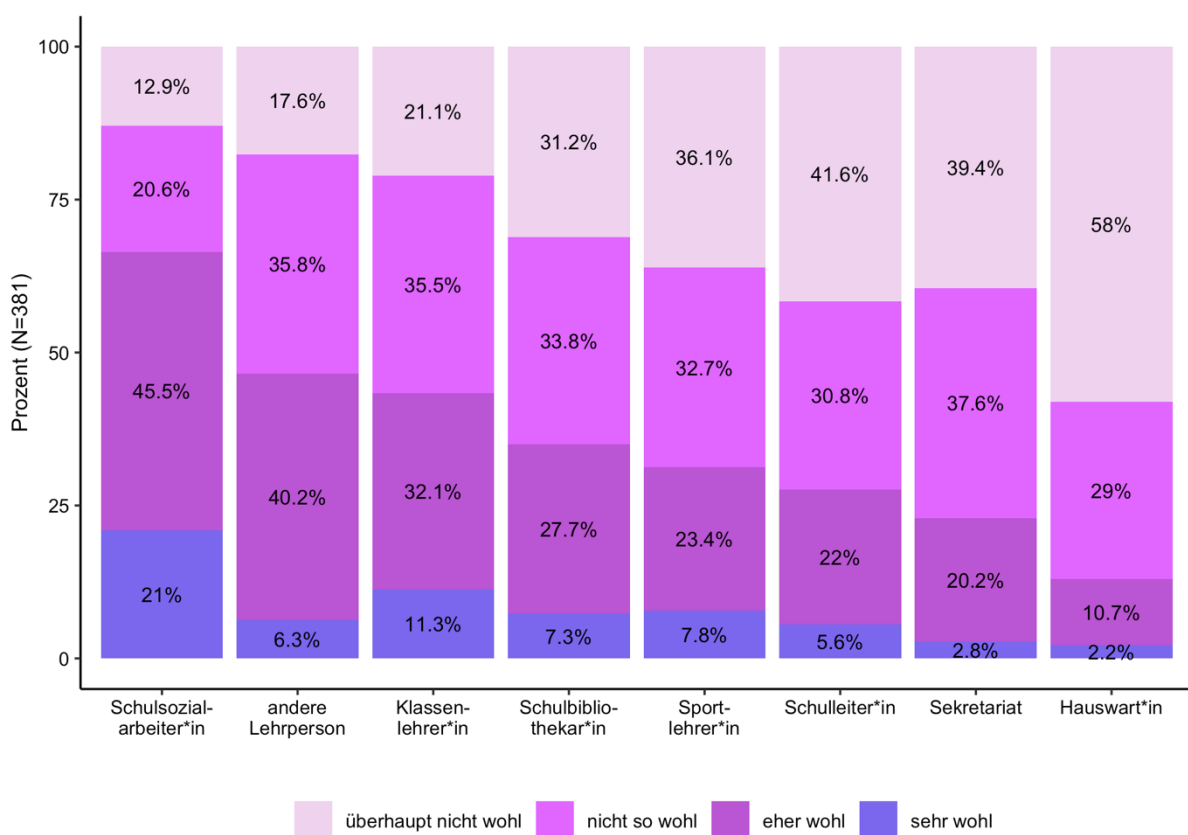
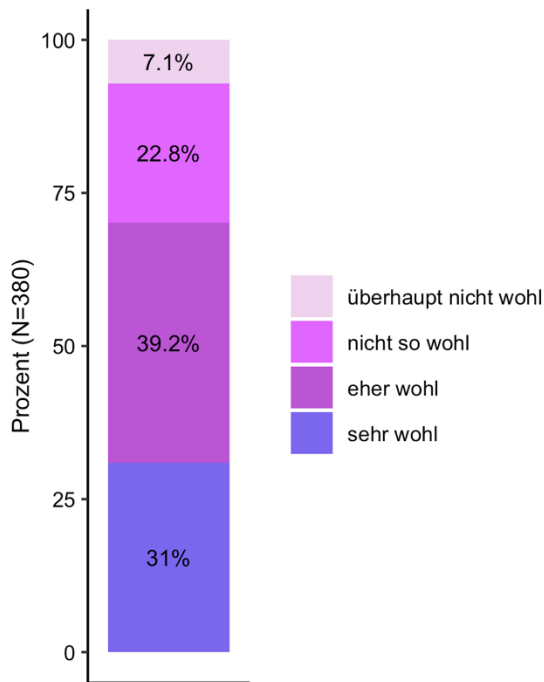


Abbildung 26. «Wie wohl würdest du dich fühlen, LGBTQ+ Themen im Unterricht anzusprechen?»



Sprechen über LGBTQ+ spezifische Themen. Weiter wurden die Teilnehmenden in der Umfrage danach gefragt, wie wohl sie sich fühlen würden, LGBTQ+ Themen im Unterricht anzusprechen (siehe Abbildung 26). 7.1% gaben an, dass sie sich dabei überhaupt nicht wohl fühlen würden, und 22.8% würden sich eher unwohl fühlen. Über zwei Drittel der befragten Schüler*innen (70.2%) gaben hingegen an, sich eher oder sehr wohl dabei zu fühlen.

Sichtbarkeit von LGBTQ+ und Unterstützung – offene Antworten (N=23). Zur Sichtbarkeit und Unterstützung von LGBTQ+ Menschen und Themen betonen einige Jugendliche, dass sie sich von der Schule beziehungsweise dem professionellen Personal eine klare Haltung für die Akzeptanz von Vielfalt und gegen abwertendes und diskriminierendes Verhalten wünschen. So würden Lehrpersonen häufig *«nicht ausdrücklich mitteilen, dass sie das Thema aktiv unterstützen»*. Zudem wünscht sich eine Person:

«Es sollte klar betont werden, dass die Schule diskriminierende Anfeindungen auf Grund von Sexualität, Geschlechtsidentität, Hautfarbe, Religion, Herkunft usw. nicht toleriert und dies bestraft wird.»

Wenn solch negative Reaktionen geduldet werden, kann dies Auswirkungen auf das Wohlbefinden von Betroffenen haben, wie der folgende geschilderte Fall verdeutlicht:

*«Wir haben dieses Thema angeschaut, aber es wurden praktisch nur negative Meinungen von Schüler*innen entgegen genommen und Hass wurde geduldet. Für mich war das so unangenehm, dass ich 15 min auf dem Klo heulte.»*

Eine Person berichtet zudem davon, wie sie die Schule wahrnimmt:

«Ich kann nicht ganz so gut beurteilen, wie gut unsere Schule in diesem Bereich ist im Vergleich zu anderen. Ich vermute aber stark, dass es sich für mich so anfühlt, als ob die Unterstützung von Seite der Schule her nicht wirklich gross ist, im Vergleich zu anderen Schulen aber ziemlich stark.»

Man könnte dies als einen Versuch interpretieren, die eigene Situation – in der wenig Unterstützung erfahren wird – in Bezug zu anderen Schulen mit noch weniger Unterstützung zu relativieren. Bei den offenen Antworten wird hier wiederum deutlich, wie angstbehaftet die Thematik für Betroffene sein kann. So meint eine Person, sie würde zwar *«solche Themen gerne in der Schule anschauen, ich habe aber zu viel Angst vor weiteren negativen Kommentaren»*; eine weitere Person macht ein sehr ähnliches Statement. Zudem bemerkt ein*e Jugendliche*r, welchen zusätzlichen Aufwand es braucht, um bei der Thematisierung aktiv zu werden: *«Ich spreche LGBTQ+ offen an, bin aber immer nervös dabei»*.

4.2. Positive Gefühle

Nach potenziell belastenden Fragen zum (Nicht-)Wohlbefinden wurde in der Umfrage zuletzt bewusst eine positive, offene Frage gestellt: was die Jugendlichen am LGBTQ+ Sein schön finden. Sehr viele Befragte (N=183) gaben hierzu eine offene Antwort. Am häufigsten wurde dabei «die Community» genannt: Sie gebe den jungen Menschen das Gefühl, Teil einer grösseren Gemeinschaft und dadurch nicht allein zu sein, sondern quasi «gemeinsam anders» zu sein. Die Community wird allgemein als akzeptierend, verständnisvoll und bunt beschrieben, wie es eine Person ausdrückt: *«Ich habe eine Community gefunden, die durch Liebe und Akzeptanz lebt. Ich habe viele Leute gefunden, die ähnlich empfinden wie ich.»* Durch die Tatsache, dass die Menschen in ihrer jeweiligen Community ähnliche Erfahrungen mach(t)en wie sie selbst, fühlen sich die Jugendlichen verstanden und schliessen häufig Freundschaften, weil sie wichtige Themen und Erfahrungen mit den anderen Community-Mitgliedern teilen. Eine Person beschreibt: *«Ich liebe die Community und das Gefühl, zuhause zu sein, wenn ich mit Gleichgesinnten bin»*. Die Community vermag ihnen das Gefühl von Heimat zu geben mit Menschen, die Ähnliches erleben und die ebenfalls sensibilisiert sind für das Thema der geschlechtlichen und sexuellen Identität, welches in der Adoleszenz äusserst bedeutsam für die persönliche und soziale Entwicklung und dem Entdecken eigener Bedürfnisse ist.

Eine weitere Thematik, die bei den offenen Antworten häufig vorkam, kann unter den Begriffen «Freiheit und Selbstbestimmung» zusammengefasst werden. Die jungen Menschen erleben es als befreiend, sich ausserhalb des gesellschaftlich erwarteten Korsetts bewegen zu können. Dadurch, dass sie durch ihre Geschlechtsidentität oder sexuelle Orientierung nicht der Mehrheit der Gesellschaft entsprechen, sind sie vor die Herausforderung gestellt, eigene Lebensentwürfe zu finden. So schreibt eine Person:

«Es ist schön, nicht automatisch in normative Beziehungs- oder Lebensformen zu fallen, weil es weniger solche festgefahrenen Rollen für queere Menschen gibt, sondern sich selbst welche auszudenken.»

Dadurch, dass sie nicht in eine «Box» passen, empfinden sie sich als freier bei der Gestaltung der eigenen Lebensentwürfe, wie auch das folgende Zitat verdeutlicht:

«Ich muss nicht in das Rollenbild einer <perfekten> Frau/ Tochter passen, die einen hübschen Mann heiratet und dann Kinder kriegt und ihren Job und ihre Karriere dafür aufgibt und darin total aufgeht. Ich kann das Leben abseits dieser Rollenbilder selbstbestimmt leben.»

Von diesen «gesellschaftlichen Zwängen befreit» zu sein, bedeutet dann beispielsweise auch, sich nicht um seine «Männlichkeit Sorgen machen zu müssen», wie eine Person schreibt. Diese Freiheit und Selbstbestimmtheit wird auch in der weiter oben genannten Community gelebt und reflektiert, wie folgendes Zitat zeigt:

«Ich mag es, in einer Community zu sein, die wie ich versteht, dass Geschlechtsidentität und Sexualität fliegend sind und dass die strikten Regeln der Gesellschaft nur Konstrukte sind.»

Die Selbstbestimmung durch die Position ausserhalb der Norm bringt zuweilen mit sich, dass sich die jungen queeren Menschen schon früh mit sich selbst auseinandersetzen, was einige als Zwang, aber auch als «Chance zur Selbstreflexion» beschreiben:

«Ich habe ein grösseres Bewusstsein mir, meinem Körper und meiner (psychischen und physischen) Gesundheit gegenüber. Ich muss für mich einstehen, was sehr schmerzhaft sein kann, aber auch sehr stärkend.»

Da sich die jungen Menschen mit dem Anders-Sein auseinandersetzen müssen, sind sie gezwungen, eigene Wünsche und Bedürfnisse zu reflektieren. Dies wird von einigen als schmerzhaft und schwierig beschrieben, aber auch als Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung:

«Sich selbst zu finden ist eine unglaubliche Erlösung, aber der Weg dahin kann lang und schmerzhaft sein. Wäre uns früher beigebracht worden, dass Männer Männer und Frauen Frauen lieben können und dass dies nichts Schlechtes oder Ekliges ist, hätten es so viele um einiges einfacher.»

Auch der Blick auf die Welt verändert sich durch die Positionierung im Anders-Sein, wie eine Person ausdrückt:

«Durch das Queersein habe ich gelernt, wie viel Akzeptanz verändern kann. Mittlerweile bin ich jemand, der viel weniger Vorurteile gegenüber anderen hegt und zuerst versucht, zu verstehen und zu akzeptieren.»

Durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Situation beschreiben sich einige Jugendliche als «welt-offener», «sozial sensibilisierter» und «empathischer», oder wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

«Ich lerne viel über mich selbst und andere Menschen, ihre Gedanken und unsere Gesellschaft. Ich bin allgemein aufgeklärter, seit ich mich mit meiner Sexualität beschäftige.»

Einige junge Menschen empfinden ein gutes Gefühl dabei, dass sie durch ihre Unterschiedlichkeit von der Mehrheit etwas «Besonderes» sind, oder wie es eine Person ausdrückt *«einzigartig und auch irgendwie anders (abweichend von der gesellschaftlichen Norm)»*. Und schliesslich gibt es mehrere Antworten, die verdeutlichen, dass die jungen Menschen damit zufrieden sind, *«einfach sich selber zu sein»*, und dass sie Selbstakzeptanz entwickelt haben – oder um es mit einem Zitat zu verdeutlichen:

«Es ist schön, dass ich weiss, wer ich bin, und dass ich mich habe.»

4.3. Schulklima, sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität

Auch wenn LGBTQ+ Jugendliche gemeinsam haben, dass ihre sexuellen und/oder geschlechtlichen Lebensrealitäten von der heterosexuellen zweigeschlechtlichen Norm abweichen, so sind sie je nach LGBTQ+ Subgruppe individuell und strukturell unterschiedlich von Abwertung und Diskriminierung betroffen, was Auswirkungen auf ihre Schulerfahrungen haben kann. Das folgende Kapitel will mit Hilfe von exemplarischen Umfrageantworten, verglichen nach Kategorien der Geschlechtsidentität sowie der sexuellen Orientierung von cis Teilnehmenden, dieser Unterschiedlichkeit Rechnung tragen.

4.3.1. Wahrgenommenes Schulklima nach Geschlechtsidentität

Der Fokus in diesem Kapitel liegt auf potenziellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen transgeschlechtlichen, nicht-binären, sich hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit unsicheren, cis weiblichen und cis männlichen Schüler*innen.⁸ Der Tabelle 3 ist die Verteilung der verschiedenen Geschlechtsidentitäten zu entnehmen. Die Geschlechtsidentitätsgruppen unterscheiden sich bezüglich des Alters nicht signifikant.⁹

⁸ Um Gruppenvergleiche möglich zu machen, wurden für die folgenden statistischen Berechnungen die Teilnehmenden in die vereinfachten Kategorien (1) trans, (2) nicht-binär, (3) unsicher, (4) cis weiblich und (5) cis männlich gruppiert. Weitere geschlechtliche Zugehörigkeiten, wie trans männlich, trans weiblich oder intergeschlechtlich, waren aufgrund der kleinen Stichprobengrösse nicht möglich.

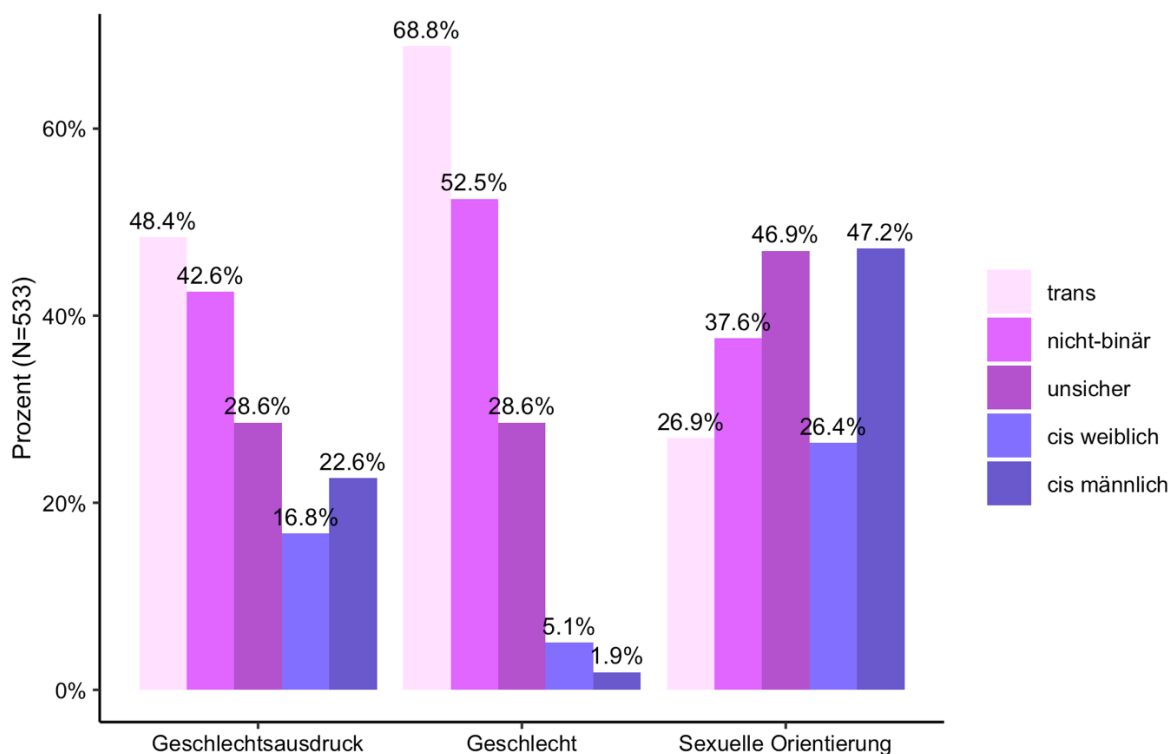
⁹ Kruskal-Wallis Test nicht signifikant: $H(4) = 3.60$, $p = 0.46$, $N = 564$.

Tabelle 3. Geschlechtsidentität der Teilnehmenden

Teilnehmende nach Geschlechtsidentität (n = 564)	
Trans	17.7%
Nicht-binär	25.7%
Unsicher	9.0%
Cis weiblich	37.6%
Cis männlich	9.9%

Unwohlsein in der Schule aufgrund des Geschlechts.¹⁰ Wie in Kapitel 4.1.1 beschrieben, fühlten sich durchschnittlich 30.9% der Teilnehmenden aufgrund des Geschlechts unwohl oder nicht sicher in der Schule. Unterschieden nach Geschlechtsidentität gaben mehr als zwei Drittel (68.8%) der trans Schüler*innen an, sich unwohl oder nicht sicher zu fühlen (siehe Abbildung 27). Für gut die Hälfte (52.5%) der nicht-binären und für mehr als ein Viertel (28.6%) der geschlechtlich unsicheren Schüler*innen ist dies ebenfalls der Fall, verglichen mit 5.1% der cis weiblichen und 1.9% der cis männlichen Schüler*innen.

Abbildung 27. «Fühlst du dich an deiner Schule unwohl / nicht sicher wegen...» (gruppiert nach Geschlechtsidentität)



¹⁰ Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Unwohlsein in der Schule aufgrund des Geschlechts und den verschiedenen Geschlechtsidentitätskategorien der Teilnehmenden (Chi-Quadrat Test: $\chi^2 = 176.91$, $p < 0.01$, $N = 533$).

Unwohl in der Schule aufgrund des Geschlechtsausdrucks.¹¹ Wie in Kapitel 4.1.1 beschrieben, fühlten sich durchschnittlich 33.2% der Teilnehmenden aufgrund des Geschlechtsausdrucks unwohl oder nicht sicher in der Schule. Getrennt nach Geschlechtsidentität gab in der Umfrage knapp die Hälfte (48.4%) der trans Schüler*innen an, sich unwohl oder nicht sicher zu fühlen (siehe Abbildung 27). Für 42.6% der nicht-binären und für etwa ein Viertel (28.6%) der geschlechtlich unsicheren Schüler*innen ist dies ebenfalls der Fall, verglichen mit 16.8% der cis weiblichen und 22.6% der cis männlichen Schüler*innen.

Verbale Belästigung aufgrund der Geschlechtsidentität.¹² Aufgeschlüsselt nach Geschlechtsidentität, gaben insbesondere trans (62.0%) und nicht-binäre Schüler*innen (60.3%) an, im letzten Jahr in der Schule verbal belästigt (z.B. beschimpft, beleidigt, bedroht) worden zu sein, ebenso jede*r zweite geschlechtlich unsichere Schüler*in (52.6%). Weiter berichteten 41.3% der cis weiblichen sowie 4.8% der cis männlichen Schüler*innen von solchen Erfahrungen.

Verbale Belästigung aufgrund des Geschlechtsausdrucks.¹³ Aufgeschlüsselt nach Geschlechtsidentität, gaben 63.3% der trans und 70.8% der nicht-binären Schüler*innen an, im letzten Jahr in der Schule aufgrund des Geschlechtsausdrucks verbal belästigt (z.B. beschimpft, beleidigt, bedroht) worden zu sein. Fast zwei Drittel der geschlechtlich unsicheren (63.1%) sowie der cis männlichen Schüler*innen (63.5%) berichteten ebenfalls von solchen Erfahrungen. Bei den cis weiblichen Teilnehmer*innen sind es 48.3%.

Schulwechsel aufgrund des Unwohlseins.¹⁴ Ein Viertel (25.0%) der befragten trans Schüler*innen hat die Schule bereits aufgrund des Unwohlseins gewechselt, verglichen mit 8.5% der cis weiblichen und 9.6% der cis männlichen Schüler*innen. 13.9% der nicht-binären und 16.3% der geschlechtlich unsicheren Schüler*innen stimmten ebenfalls dieser Aussage zu.

Sich ausgeschlossen fühlen.¹⁵ Aufgeschlüsselt nach Geschlechtsidentität, stimmten 67.1% der trans Schüler*innen der Aussage zu, im letzten Jahr in der Schule absichtlich von anderen Schüler*innen ausgeschlossen worden zu sein. Bei den nicht-binären Schüler*innen sind es 58.8%, bei den geschlechtlich unsicheren Teilnehmer*innen 44.8%. Weiter berichteten dies 43.9% der cis weiblichen und 44.5% der cis männlichen Schüler*innen.

¹¹ Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Unwohlsein in der Schule aufgrund des Geschlechtsausdrucks und den verschiedenen Geschlechtsidentitätskategorien der Teilnehmenden (Chi-Quadrat Test: $\chi^2 = 42.67$, $p < 0.01$, $N = 533$).

¹² Kruskal-Wallis Test: Signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ($H(4) = 42.50$, $p < 0.01$, $N = 423$). Paarweise Vergleiche mit Dunn-Bonferroni-Verfahren: Unterschiede zwischen cis männlich/cis weiblich, cis männlich/unsicher, cis männlich/nicht-binär, cis männlich/trans und cis weiblich/nicht-binär signifikant ($p < 0.05$).

¹³ Kruskal-Wallis Test: Signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ($H(4) = 20.75$, $p < 0.01$, $N = 428$). Paarweise Vergleiche mit Dunn-Bonferroni-Verfahren: Unterschiede zwischen cis weiblich/nicht-binär signifikant ($p < 0.05$).

¹⁴ Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Schulwechsel und den verschiedenen Geschlechtsidentitätskategorien der Teilnehmenden (Chi-Quadrat Test: $\chi^2 = 15.24$, $p < 0.01$, $N = 518$).

¹⁵ Kruskal-Wallis Test: Signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ($H(4) = 19.91$, $p < 0.01$, $N = 426$). Paarweise Vergleiche mit Dunn-Bonferroni-Verfahren: Unterschiede zwischen cis männlich/trans und cis weiblich/nicht-binär signifikant ($p < 0.05$).

4.3.2. Wahrgenommenes Schulklima nach sexueller Orientierung

Der Fokus dieses Kapitels liegt auf den verschiedenen sexuellen Orientierungen der cisgeschlechtlichen Schüler*innen. Der Tabelle 4 ist die Verteilung der verschiedenen Selbstbezeichnungen zu entnehmen.¹⁶ Die fünf Gruppen der sexuellen Orientierung unterscheiden sich bezüglich des Alters nicht signifikant.¹⁷

Tabelle 4. Sexuelle Orientierung der cis Teilnehmenden

Cis Teilnehmende nach sexueller Orientierung (n = 260)	
Lesbisch	23.8%
Schwul	13.5%
Bisexuell	35.8%
Pansexuell	16.9%
Queer	10.0%

Verbale Belästigung aufgrund der sexuellen Orientierung.¹⁸ Aufgeschlüsselt nach sexueller Orientierung, gaben schwule cis Schüler am häufigsten an (57.6%), im letzten Jahr in der Schule verbal belästigt worden zu sein (z.B. beschimpft, beleidigt, bedroht). Im Vergleich dazu berichteten 40.0% der queeren, 35.5% der lesbischen, 36.7% der pansexuellen und 26.5% der bisexuellen Umfrageteilnehmenden, dass sie in der Schule verbale Belästigung erlebt haben.

Unwohlsein in der Schule aufgrund der sexuellen Orientierung.¹⁹ Durchschnittlich fühlten sich 30.3% der cisgeschlechtlichen Schüler*innen unwohl oder nicht sicher in der Schule. Unterschieden nach der sexuellen Orientierung, fühlten sich insbesondere schwule cis Schüler unwohl: Über die Hälfte von ihnen (54.5%) gab an, dass sie sich wegen ihrer sexuellen Orientierung unwohl oder nicht sicher in der Schule fühlen. Für 37.9% der lesbischen, 24.4% der bisexuellen, 19.0% der pansexuellen sowie 29.2% der queeren Schüler*innen ist dies ebenfalls der Fall (siehe Abbildung 28).

Über alle Kategorien der sexuellen Orientierung gaben dabei cis männliche Schüler*innen ein höheres Unwohlsein aufgrund der sexuellen Orientierung an (47.2%) als cis weibliche (26.4%). Auch für trans (26.9%), nicht-binäre (37.6%) und geschlechtlich unsichere Schüler*innen (46.9%) ist die eigene sexuelle Orientierung ein Grund für Unwohlsein in der Schule (siehe Abbildung 27).

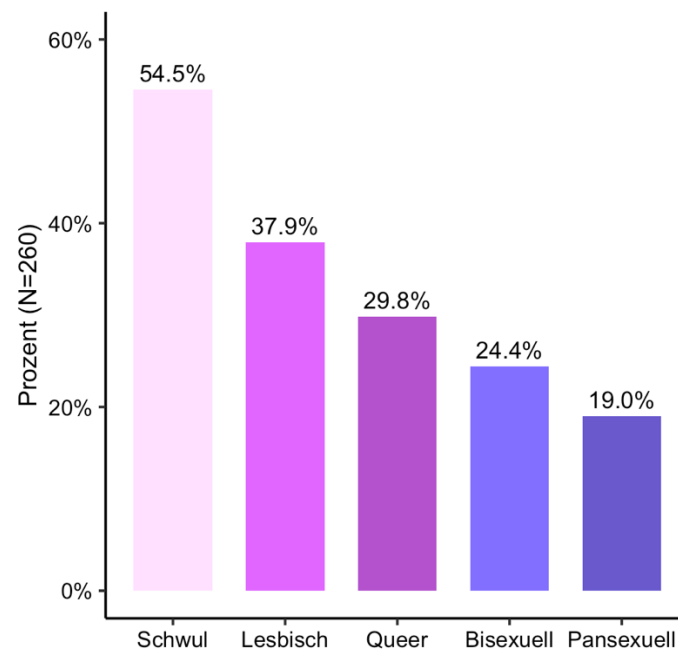
¹⁶ Um Gruppenvergleiche möglich zu machen, wurden für die folgenden statistischen Berechnungen die Teilnehmenden in die vereinfachten Kategorien (1) Lesbisch, (2) Schwul, (3) Bisexuell, (4) Pansexuell und (5) Queer gruppiert.

¹⁷ Kruskal-Wallis Test: $H(4) = 5.43$, $p = 0.25$, $N = 260$.

¹⁸ Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind knapp nicht signifikant. Kruskal-Wallis Test: $H(4) = 8.64$, $p = 0.071$, $N = 189$.

¹⁹ Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Unwohlsein in der Schule aufgrund der sexuellen Orientierung und der sexuellen Orientierung der Teilnehmenden (Chi-Quadrat Test: $\chi^2 = 14.3$, $p < 0.01$, $N = 243$).

Abbildung 28. «Fühlst du dich an deiner Schule unwohl / nicht sicher wegen deiner sexuellen Orientierung?» (gruppiert nach sexueller Orientierung)



Schulwechsel aufgrund von Unwohlsein und sich ausgeschlossen fühlen. In Bezug auf den Schulwechsel aufgrund Unwohlseins und auf das Gefühl ausgeschlossen zu sein konnten zwischen den Gruppen von sexuellen Orientierungen der cisgeschlechtlichen Teilnehmenden keine signifikanten Unterschiede gemessen werden.

5. Fazit

Die Institution Schule hat zum Ziel, für alle Schüler*innen gleichberechtigt einen Lern- und Entwicklungsraum zu bieten. Die Daten aus der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass dieser Zugang für Schüler*innen mit einer von der Heteronormativität abweichenden sexuellen Orientierung, Geschlechtsidentität und/oder mit einem nicht der Norm entsprechenden Geschlechtsausdruck erschwert ist. Die befragten Schüler*innen unserer Stichprobe erleben LGBTQ+ spezifische Stressoren wie Belästigungen und strukturelle Benachteiligungen. Folgend werden die wichtigsten Ergebnisse der Studie anhand der Hauptfragestellungen des Forschungsprojektes zusammengefasst.

Wie wohl und sicher fühlen sich LGBTQ+ Jugendliche in ihrer Schule?

Sich sicher und wohl fühlen ist ein menschliches Grundbedürfnis. In der Schule fördert dieses Grundgefühl das Lernen und die gesunde Entwicklung aller Schüler*innen (Maslow, 1943; Devine & Cohen, 2007). In der vorliegenden Studie fühlen sich über die Hälfte (58.4%) der teilnehmenden Schüler*innen aufgrund ihrer sexuellen und/oder geschlechtlichen Zugehörigkeit unwohl oder nicht sicher in ihrer Schule. In Bezug auf Orte in der Schule betrifft dies vor allen Dingen die Umkleideräume, die Toiletten und den Sportunterricht, wie die standardisierten und offenen Fragen unterstreichen. Etwa ein Drittel (34.8%) der Schüler*innen gibt an, kein Unwohlsein in der Schule aufgrund ihrer LGBTQ+ Zugehörigkeit zu verspüren.

Besonders grosses Unwohlsein in der Schule verspüren trans und nicht-binäre Jugendliche. Dies spiegelt ebenfalls die Auswertung der offenen Fragen wider, in welchen auf individuelle Diskriminierung und das Fehlen von trans- und nicht-binär-sensibler Infrastruktur verwiesen wird. Auch schwule cis Schüler berichten von hohem Unwohlsein, was unter anderem mit dem verbreiteten homofeindlichen Sprachgebrauch in Verbindung stehen könnte.

Welche Erfahrungen machen LGBTQ+ Schüler*innen in Bezug auf Sprachgebrauch, Belästigungen und Übergriffe?

Queerfeindliche Bemerkungen sind in den Schulen der Teilnehmenden sehr verbreitet, insbesondere der Begriff «schwul» in negativer Weise. Diese Verwendung wirkt sich, unabhängig ob diskriminierend gemeint oder nicht, nachweislich negativ auf die Einstellungen der Zuhörenden gegenüber schwulen Personen aus (Nicolas & Skinner, 2012). Abwertende Aussagen zum Geschlechtsausdruck verdeutlichen die Sanktionierung von heteronormativ abweichendem Verhalten. Dabei findet die abwertende Kommunikation neben direkten Beleidigungen auch über latenteren Prozesse wie Scheindiskussionen oder Witze statt. Nach Angaben der Teilnehmenden sind neben rassistischen Aussagen vor allem sexistische Bemerkungen sehr verbreitet, was auf die Verschränkung zwischen Misogynie und Queerfeindlichkeit hinweist (Phoenix et al., 2003).

Zwischen 40% und 60% der LGBTQ+ Schüler*innen berichten von direkten verbalen Belästigungen aufgrund der sexuellen Orientierung, der Geschlechtsidentität oder des Geschlechtsausdrucks. Insbesondere trans und nicht-binäre Jugendliche sind von verbaler Abwertung betroffen. Leichte und schwere körperliche Angriffe sind deutlich weniger verbreitet.

Nur ein Bruchteil der Teilnehmenden meldet erlebte Belästigungen und Übergriffe dem Schulpersonal. Die berichteten Gründe wie Angst und fehlende Erfolgsaussicht spiegeln sich auch darin wider, dass über die Hälfte der Teilnehmenden angibt, das Schulpersonal würde bei queerfeindlichen Bemerkungen und abwertenden Aussagen zum Geschlechtsausdruck nicht intervenieren. Die Intervention ist einerseits wichtig, da queerfeindliche Handlungen negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von LGBTQ+ Jugendlichen haben (Toomey et al., 2010). Andererseits ist eine Intervention der Lehrperson bei Diskriminierung mit positiveren Einstellungen der Mitschüler*innen gegenüber dem LGBTQ+ Thema verbunden (Klocke, 2012).

Wie nehmen LGBTQ+ Jugendliche den Schulunterricht, Unterrichtsmaterialien und das schulische Umfeld wahr?

Die Normalisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Unterricht ist ein weiterer Baustein erfolgreicher Inklusion von LGBTQ+ Schüler*innen: Deren Thematisierung ist mit positiveren Einstellungen aller Schüler*innen gegenüber dem Thema LGBTQ+ verknüpft (Klocke, 2012). In der vorliegenden Studie geben 24.9% der Teilnehmenden an, dass ein paar oder viele ihrer Schulbücher oder anderen Unterrichtsmaterialien LGBTQ+ Themen enthalten; sexuelle Orientierung beziehungsweise verschiedene Geschlechtsidentitäten kamen bei 43.2% respektive 30.9% im Sexualkundeunterricht vor. Dies spiegelt sich in den offenen Antworten der LGBTQ+ Jugendlichen: Sie nehmen die LGBTQ+ Themen als wenig bis nicht existent im Schulunterricht wahr und erwähnen fehlendes Wissen der Lehrpersonen.

Weiter sind positive soziale Beziehungen zu Peers und Schulpersonal wichtige Ressourcen für LGBTQ+ Jugendliche in der Schule (Johns et al., 2018; Kosciw et al., 2013). Zwei Drittel der Befragten können mindestens eine Person des Schulpersonals angeben, die sie als unterstützend für LGBTQ+ Schüler*innen wahrnehmen. 61.0% schätzen ihre Mitschüler*innen als eher oder sehr akzeptierend gegenüber LGBTQ+ Personen ein.

Schulische Strukturen und Praktiken betreffend, berichten nur sehr wenige Teilnehmende, dass ihre Schule über LGBTQ+ inklusive Schulrichtlinien verfügen, welche für LGBTQ+ Jugendliche ein unterstützender Faktor sein können. 46.0% bejahen, dass ihre Schule Richtlinien gegen Mobbing hat. Solche

Richtlinien haben laut einer US-amerikanischen Studie einen Zusammenhang mit einer tieferen Suizidalität von LGBTQ+ Schüler*innen (Hatzenbuehler et al., 2013).

Es ist schliesslich festzuhalten, dass sich viele LGBTQ+ Jugendliche in der Schule auch wohl fühlen: Etwa ein Drittel der Befragten fühlt sich nicht unwohl wegen persönlichen Eigenschaften in der Schule; 7 von 10 LGBTQ+ Schüler*innen fühlen sich eher oder sehr wohl, LGBTQ+ Themen im Unterricht anzusprechen; und 6 von 10 geben an, dass ihre Mitschüler*innen LGBTQ+ Personen im Allgemeinen eher bis sehr akzeptieren. Dies unterstreicht, dass die wahrgenommenen Schulerfahrungen der LGBTQ+ Schüler*innen aus der Perspektive eines Systems zwischen Individuum und Umwelt betrachtet werden sollten, bei der sich die LGBTQ+ Zugehörigkeit unterschiedlich individuell und strukturell auf den Lebensverlauf der LGBTQ+ Jugendlichen auswirkt (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Krell & Olde-meier, 2018). Auch weitere Diskriminierungserfahrungen, wie Sexismus oder Rassismus, können mit Diskriminierungserfahrungen aufgrund der LGBTQ+ Zugehörigkeit interagieren, diese überlagern oder erweitern. Um der Komplexität der Schulerfahrungen von Schüler*innen und deren gemeinsamen und spezifischen Herausforderungen je nach LGBTQ+ Zugehörigkeit gerecht zu werden, ist demnach weitere Forschung nötig.

Literaturverzeichnis

- Aikins, J. K., Bartsch, S., Gyamerah, D., & Wagner, L. (2018). *Diversität in öffentlichen Einrichtungen: Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten in der Praxis - Ergebnisse einer Piloterhebung unter Führungskräften der Berliner Verwaltung und landeseigenen Unternehmen*. Citizens for Europe.
- Baams, L., Grossman, A. H. & Russell, S. T. (2015). Minority stress and mechanisms of risk for depression and suicidal ideation among lesbian, gay, and bisexual youth. *Developmental Psychology*, 51(5), 688–696. <https://doi.org/10.1037/a0038994>
- Bak, R. & Yildiz, M. (2016). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext Schule: Erfahrungen von Jugendlichen zwischen Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit als Herausforderung für die Praxis. In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing diversity: die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 183–197). Springer VS.
- Barnett, A. P., Molock, S. D., Nieves-Lugo, K. & Zea, M. C. (2019). Anti-LGBT victimization, fear of violence at school, and suicide risk among adolescents. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 6(1), 88–95. <https://doi.org/10.1037/sgd0000309>
- Barrense-Dias, Y., Akre, C., Berchtold, A., Leeners, B., Morselli, D., & Surís Granell, J. C. (2018). *Sexual health and behavior of young people in Switzerland*. Institut universitaire de médecine sociale et préventive-IUMSP, Groupe de recherche sur la santé des adolescents-GRSA.
- Baumann, A.-L., Egenberger, V. & Supik, L. (2018). *Erhebung von Antidiskriminierungsdaten in repräsentativen Wiederholungsbefragungen*. Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Bittner, M. & Lotz, A. (2014). Vielfalt an Schulen! Vielfalt an Schulen? Zur Sichtbarkeit von lesbischen, schwulen und bisexuellen Lebensweisen in Schule und Unterricht. In V. Eisenbraun & S. Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung* (1. Aufl., S. 93–110). Waxmann.
- Bode, H. & Heßling, A. (2016). *Jugendsexualität 2015: die Perspektive der 14-bis 25-Jährigen: Ergebnisse einer aktuellen repräsentativen Wiederholungsbefragung*. BZgA, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Hrsg.), *Handbook of child psychology, Vol. 1. Theoretical models of human development* (S. 793-828). Wiley.
- Degele, N. (2005). Heteronormativität entselbstverständlich: Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. *Freiburger FrauenStudien*(17), 15–39.
- Denny, S., Lucassen, M. F. G., Stuart, J., Fleming, T., Bullen, P., Peiris-John, R., Rossen, F. V. & Uter, J. (2016). The Association Between Supportive High School Environments and Depressive Symptoms and Suicidality Among Sexual Minority Students. *Journal of clinical child and adolescent psychology: the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 45(3), 248–261. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.958842>
- Devine, J. & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning. Series on social emotional learning*. Teachers College Press.
- Gaupp, N. & Krell, C. (2020). Lebenssituationen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen. *Unsere Jugend*, 72(7/8), 299-305.
- Gesundheitsförderung Schweiz. (2017). *Geschlechtliche und sexuelle Minderheiten in Gesundheitsförderung und Prävention - Zielgruppe Kinder und Jugendliche. Faktenblätter Gesundheitsförderung Schweiz*.
- Goldbach, J. T., Tanner-Smith, E. E., Bagwell, M. & Dunlap, S. (2014). Minority stress and substance use in sexual minority adolescents: a meta-analysis. *Prevention Science*, 15(3), 350–363. <https://doi.org/10.1007/s11121-013-0393-7>
- Haas, A. P., Eliason, M., Mays, V. M., Mathy, R. M., Cochran, S. D., D'augelli, A. R., Silverman, M. M., Fisher, P. W., Hughes, T., Rosario, M., Russell, S. T., Malley, E., Reed, J., Litts, D. A., Haller, E., Sell, R. L., Remafedi, G., Bradford, J. B., Beautrais, A. L., . . . Clayton, P. J. (2011).

- Suicide and suicide risk in lesbian, gay, bisexual, and transgender populations: review and recommendations. *Journal of Homosexuality*, 58(1), 10–51.
- Hartmann, J., Messerschmidt, A. & Thon, C. (2017). *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft: Folge 13/2017. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung: Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Verlag Barbara Budrich.
- Hässler, T. & Eisner, L. (2019). *Schweizer LGBTIQ+ Umfrage: Abschlussbericht*.
- Hässler, T. & Eisner, L. (2020). *Swiss LGBTIQ+ Panel - 2020 Summary Report*.
- Hässler, T., & Eisner, L. (2022). *Swiss LGBTIQ+ Panel - Summary Report 2022*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/whfe7>
- Hatchel, T., Espelage, D. L. & Huang, Y. (2018). Sexual harassment victimization, school belonging, and depressive symptoms among LGBTQ adolescents: Temporal insights. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(4), 422–430. <https://doi.org/10.1037/ort0000279>
- Hatchel, T., Ingram, K. M., Mintz, S., Hartley, C., Valido, A., Espelage, D. L. & Wyman, P. (2019). Predictors of Suicidal Ideation and Attempts among LGBTQ Adolescents: The Roles of Help-seeking Beliefs, Peer Victimization, Depressive Symptoms, and Drug Use. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2443–2455. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01339-2>
- Hatzenbuehler, M. L. & Keyes, K. M. (2013). Inclusive anti-bullying policies and reduced risk of suicide attempts in lesbian and gay youth. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 53, 21-26. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.08.010>
- Haversath, J., Gärttner, K. M., Kliem, S., Vasterling, I., Strauss, B. & Kröger, C. (2017). Sexual Behavior in Germany. *Deutsches Arzteblatt international*, 114(33-34), 545–550. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2017.0545>
- Hessischer Jugendring e.V. (Hrsg.). (2017). *Dass sich etwas ändert und sich was ändern kann: Ergebnisse der LSBT*Q-Jugendstudie «Wie leben lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Jugendliche in Hessen?»*.
- Hofmann, M.; Lüthi, J. & Kappler, C. (2019). *Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in pädagogischen Settings der Deutschschweiz: Recherchebericht*. Universität Bern, PH Zürich.
- Horton, C. (2022). Gender minority stress in education: Protecting trans children's mental health in UK schools. *International Journal of Transgender Health*. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2081645>
- Jäggi, T., Jellestad, L., Corbisiero, S., Schaefer, D. J., Jenewein, J., Schneeberger, A., Kuhn, A. & Garcia Nuñez, D. (2018). Gender Minority Stress and Depressive Symptoms in Transitioned Swiss Transpersons. *BioMed Research International*, 1–10.
- Johns, M. M., Beltran, O., Armstrong, H. L., Jayne, P. E. & Barrios, L. C. (2018). Protective Factors Among Transgender and Gender Variant Youth: A Systematic Review by Socioecological Level. *The Journal of Primary Prevention*, 39(3), 263–301. <https://doi.org/10.1007/s10935-018-0508-9>
- Jones, T., Smith, E., Ward, R., Dixon, J., Hillier, L. & Mitchell, A. (2016). School Experiences of Transgender and Gender Diverse Students in Australia. *Sex Education*, 16(6), 156–171. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1080678>
- Kleiner, B. (2018). *An den Rändern der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Lebenslagen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und inter* geschlechtlichen sowie genderqueeren (Kindern und) Jugendlichen*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: Beltz.
- Klocke, U. (2012). Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: *Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A. & Diaz, E. M. (2009). Who, what, where, when, and why: demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual, and

- transgender youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 976–988. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9412-1>
- Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. & Greytak, E. A. (2013). The Effect of Negative School Climate on Academic Outcomes for LGBT Youth and the Role of In-School Supports. *Journal of School Violence*, 12(1), 45–63. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.732546>
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., Truong, N. L., & Zongrone, A. D. (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. GLSEN.
- Kosciw, J. G., Clark, C. M. & Menard, L. (2022). *The 2021 National School Climate Survey. The Experiences of LGBTQ+ Youth in Our Nation's Schools*. GLSEN.
- Krell, C. (2013). *Abschlussbericht der Pilotstudie «Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen von homosexuellen Jugendlichen in Deutschland»*. DJI Deutsches Jugendinstitut.
- Krell, C. & Oldemeier, K. (2015). *Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. DJI Deutsches Jugendinstitut.
- Krell, K. & Oldemeier, C. (2018). «Coming-out – und dann ...?!» In A. Langer, S. Schutter, C. Steiner, & H. Reiter (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 407-424), Springer VS.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Küpper, B., Klocke, U. & Hoffmann, L.-C. (2017). *Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage*. Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- LesMigraS. (2012). « ... nicht so greifbar und doch real»: Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-) Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland.
- Lucia, S., Stadelmann, S., Amiguet, M., Ribeaud, D. & Bize, R. (2017). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans les cantons de Vaud et Zurich : Les jeunes non-exclusivement hétérosexuel-le-s : populations davantage exposées ?* Institut universitaire de médecine sociale et préventive (IUMSP). <https://doi.org/10.16908/ISSN.1660-7104/279>
- MAG-LGBT Youth & HES (2009). *Survey on the experiences of young trans people in France. First sample analysis of 90 respondents at the beginning of April 2009*.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Meyer, I.H. (2003). Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence. *Psychol Bull* 129(5), 674-697.
- Meyers, C., Reiners, D. & Samuel, R. (2019). *Lebenssituationen und Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen in Luxemburg*.
- National School Climate Council (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy*.
- Nicolas, G. & Skinner, A. L. (2012). «That's so gay!» Priming the general negative usage of the word gay increases implicit anti-gay bias. *The Journal of Social Psychology*, 152(5), 654–658.
- Oldemeier, K. (2017a). Heteronormativität: Erfahrungen von jungen lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Menschen. *Forum Gemeindepsychologie*, 22(1), 1–14.
- Oldemeier, K. (2017b). Sexuelle und geschlechtliche Diversität aus salutogenetischer Perspektive: Erfahrungen von jungen LSBTQ*-Menschen in Deutschland. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(2), 145-159.
- Ott, A., Regli, D. & Znoj, H. (2017). Minoritätenstress und soziale Unterstützung: Eine Online-Untersuchung zum Wohlbefinden von Trans*Personen in der Schweiz. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 30(2), 138–160. <https://doi.org/10.1055/s-0043-109081>

- Parra, L. A., Bell, T. S., Benibgui, M., Helm, J. L. & Hastings, P. D. (2018). The buffering effect of peer support on the links between family rejection and psychosocial adjustment in LGB emerging adults. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(6), 854–871.
- Phoenix, A., Frosh, S. & Pattman, R. (2003). Producing Contradictory Masculine Subject Positions: Narratives of Threat, Homophobia and Bullying in 11–14 Year Old Boys. *The Journal of social issues*, 59(1), 179–195. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.t01-1-00011>
- Pöge, K., Dennert, G., Koppe, U., Güldenring, A., Matthigack, E. B. & Rommel, A. (2020). *Die gesundheitliche Lage von lesbischen, schwulen, bisexuellen sowie trans- und intergeschlechtlichen Menschen*. Robert Koch-Institut. <https://doi.org/10.25646/6448>
- Queer Lexikon (2024). *Glossar*. Abgerufen am 06.02.2024, <https://queer-lexikon.net/glossar/>
- R Core Team (2023). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Ribeaud, D. & Loher, M. T. (2022). *Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich 1999-2021*. Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich.
- Russell, S. T. & Fish, J. N. (2016). Mental Health in Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Youth. *Annual review of clinical psychology*, 12, 465–487. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-021815-093153>
- Sauer, A. & Meyer, E. (2016). *Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde: Lebenssituationen und Bedarfe von jungen Trans*-Menschen in Deutschland*.
- Schaaf, F. (2016). *Homosexuelle Schüler im Sportunterricht: Eine qualitativ-empirische Studie über homosexuelle Schüler und ihre individuellen Erfahrungen im Sportunterricht*. Dissertation.
- Schmidt, F., Schondelmayer, A. C., & Schröder, U. B. (2015). Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine—Einleitung. In F. Schmidt et al. (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt* (S. 9-22). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schöpfflug, K., Roswitha, H., Klapeer, C., Huber, C. & Eberhardt, V. (2015). „Queer in Wien“. *Stadt Wien Studie zur Lebenssituation von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transgender-Personen und Intersexuellen (LGBTIs)*.
- Snapp, S. D., Burdge, H., Licona, A. C., Moody, R. L. & Russell, S. T. (2015). Students' Perspectives on LGBTQ-Inclusive Curriculum. *Equity and Excellence in Education*, 48(72), 249–265. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1025614>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Timmermanns, S. (2017). LSBT*-Jugendliche und junge Erwachsene: (K)Ein Thema für die Jugendforschung?! *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(2), 131–143. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i2.01>
- Timmermanns, S. (2018). Ergebnisse des Forschungsprojekts zur Lebenssituation junger LSBT*Q in Hessen. *Deutsche Jugend*, 66(2), 63–71.
- Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., Card, N. A. & Russell, S. T. (2010). Gender-nonconforming lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: school victimization and young adult psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 46(6), 1580–1589. <https://doi.org/10.1037/a0020705>
- Türkische Gemeinde in Baden-Württemberg e.V. (2019). *Andrej ist anders und Selma liebt Sandra: Abschlussbericht*.
- Udrisard, R., Stadelmann, S. & Bize, R. (2022). *Des chiffres vaudois sur la victimisation des jeunes LGBT*. Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique.
- Wagenknecht, P. (2007). Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In J. Hartmann, C. Klesse, P. Wagenknecht, B. Fritzsche & K. Hackmann (Hrsg.), *Studien interdisziplinäre Geschlechterforschung: Bd. 10. Heteronormativität: Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht* (S. 17–34). Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

- Wang, J., Dey, M., Soldati, L., Weiss, M. G., Gmel, G. & Mohler-Kuo, M. (2014). Psychiatric disorders, suicidality, and personality among young men by sexual orientation. *European psychiatry: the journal of the Association of European Psychiatrists*, 29(8), 514–522.
- Wang, M.-T. & Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Watzlawik, M. (2014). Homo-, bi- oder heterosexuell? Identitätsfindung in, zwischen und außerhalb der Norm. *Zeitschrift für Inklusion* (3).
- Watzlawik, M., Salden, S. & Hertlein, J. (2017). Was, wenn nicht immer alles so eindeutig ist, wie wir denken? Erfahrungen LSBT*-Jugendlicher in der Schule und das Konzept der Ambiguitätstoleranz. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(2), 161-175.
- Weber, P. (2022). *Homonegatives Verhalten bei Jugendlichen in der Deutschschweiz: Prävalenz und Erklärung anhand eines multifaktoriellen Modells*. Dissertation.