

Die Möglichkeiten zur queer- inklusiven Gestaltung des Sozialraums Schule

„Im Lateinunterricht nicht nur Ovid, sondern
vielleicht auch mal Sappho oder so übersetzen.“

Emily Zauner 11829560

Bachelorarbeit
Eingereicht zur Erlangung des Grades
Bachelor of Arts in Social Sciences
an der Fachhochschule St. Pölten

Datum: 23.04.2024
Version: 1

Begutachtende:
FH-Hon. Prof. Mag. Dr. Susanne Binder
Stephanie Schmidrathner, BA
Christian Walzl, BA

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit der Einbindung queer-inklusiver Themen in den Schulalltag. Der Fokus liegt auf der Lebensrealität von Schüler:innen und ihren Erfahrungen mit Unterrichtsgestaltungen, die auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt Rücksicht nehmen. Es wurden Interviews mit queeren, ehemaligen Schüler:innen, einer Lehrerin und einer Maturantin geführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen unterschiedliche Erlebnisse mit der Einbindung queerer Themen und sind grundlegend für die Konzipierung eines LGBTQ+ Workshops, den Schüler:innen für ihre Lehrer:innen anleiten. Dieser Workshop soll die Grundlage für eine offene, queer-inklusive Haltung an Schulen bieten, anhand dessen Lehrer:innen kompetent auf die vielfältigen Lebensrealitäten ihrer Schüler:innen eingehen können.

This bachelor thesis considers the inclusion of queer-inclusive topics in everyday school life. It is focused on the subjective experiences of students with teaching structures and curricula that are considerate of sexual orientation and gender diversity. Interviews with queer ex-students, a teacher and a high school graduate were conducted and then analysed using the qualitative content analysis. The results acknowledge the various experiences with queer-inclusivity and were fundamental in conceptualizing an LGBTQ+ workshop, which students may mentor for their teachers. This workshop is essential in providing an open, queer-inclusive attitude in schools that supports the competence of teachers in dealing with the diverse life experiences and situations of their students.

Inhalt

1 Einleitung	4
1.1 Interessensbeschreibung und Problemdarstellung.....	4
1.2 Ziel der Arbeit	5
1.3 Aufbau – Gang der Argumentation	5
2 Forschungsstand und Erhebungsmethoden.....	6
2.1 Aktueller Forschungsstand.....	6
2.1.1 Queer und Queer Theory	6
2.1.2 Heteronormativität und Stereotypisierung.....	7
2.1.3 Geschlechtsidentität und Genderdysphorie	8
2.1.4 (Un)Doing Gender und Genderkompetenz	9
2.1.5 Schule als Ort der Vielfalt.....	10
2.1.6 Schulsozialarbeit	11
2.2 Forschungsfragen	12
2.2.1 Hauptforschungsfrage	12
2.2.2 Subforschungsfragen	12
2.3 Forschungsmethoden.....	13
3 Ergebnisdarstellung und Projektidee.....	14
3.1 Grundlegende Erkenntnisse der Interviews	14
3.2 Rahmen und Ziel des Projekts	19
3.3 Aufbau und Inhalt des Projekts	24
4 Conclusio	28
4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	28
4.2 Limitationen und Ausblick	30
Literatur	31
Daten.....	33
Eidesstattliche Erklärung.....	35

1 Einleitung

Die Einleitung der vorliegenden Bachelorarbeit umfasst einen Themenaufriss, worin zunächst eine Interessensbeschreibung bezüglich der Auswahl des Forschungsthemas und eine inhaltliche Problemdarstellung angeführt wird. Darauf aufbauend wird das Ziel der Arbeit erläutert. Den Abschluss bildet eine Darlegung des Aufbaus der weiteren Kapitel.

1.1 Interessensbeschreibung und Problemdarstellung

Wir leben in einer sich stets verändernden Welt, die zunehmend bunter und diverser wird. Kinder und Jugendliche sind jene Gruppe unserer Gesellschaft, deren ganzes Leben noch vor ihnen liegt. Sie befinden sich inmitten ihrer Identitätsfindung und verbringen den Großteil ihres Alltags in der Schule – dem Ort, der zentral für ihre Bildung und Weiterentwicklung der individuellen Persönlichkeit ist. Ihrem Bildungsauftrag entsprechend sollen Schulen nicht nur Faktenwissen vermitteln, sondern auch sicherstellen, dass Schüler:innen ihre Identität ohne Einschränkungen entfalten können und zu selbstbestimmten Menschen werden, die über individuelle Einstellungen, Fertigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale verfügen. Pädagogische Haltungen und Maßnahmen sollen dafür sorgen, dass Jugendliche nicht nur durch ihre Umwelt geformt werden, sondern diese mitformen (vgl. Felix 2015:68). Blickt man genauer auf den Aspekt der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt, sind nach wie vor Schwierigkeiten für queere Jugendliche erkennbar: Schulbücher vermitteln eine heterosexuelle Norm und geschlechtliche Einfalt, im Aufklärungsunterricht werden heteronormative, biologistische Werte vermittelt und queere Bezeichnungen wie „schwul“ werden nach wie vor als Schimpfwort verwendet (vgl. Hierholzer 2018:138). Dabei sollten Menschen bereits im jungen Alter lernen, Respekt für ihre Mitmenschen zu haben, auch wenn sich die jeweiligen Lebensrealitäten voneinander unterscheiden. Durch das Anerkennen von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt – ja, menschlicher Vielfalt – kann Alltagsdiskriminierungen in unserer Gesellschaft entgegengewirkt werden (vgl. Spahn 2018b:30f). Im Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen heißt es:

„Schule ist damit nicht nur Lernort sowie ein Ort der Bildung für nachhaltige Entwicklung, sondern auch ein sozialer Raum, welcher es ermöglicht, sich zu erproben, die Wirkungen des eigenen Handelns zu erleben und diese kritisch zu reflektieren. Es gilt [...] ein ganzheitliches Menschenbild im Sinne einer inklusiven Gesellschaft zu fördern“ (vgl. BMBWF 2024).

Wird Diversität als Teil des Lebens gesehen und bestehenden Stereotypen und Diskriminierungen mittels Akzeptanz der Vielfalt von Lebensrealitäten auch im Schulkontext begegnet, können Jugendliche frei von Ausgrenzung oder Mobbing ihre eigene Identität ohne Einschränkungen oder gezwungener Anpassung finden (vgl. Spahn 2018b:30f). Daraus ergibt sich die leitende Forschungsfrage für die vorliegende Bachelorarbeit: Welche Möglichkeiten gibt es für die Gestaltung eines queer-inklusiven Schulalltags, um einen wertschätzenden und sicheren Raum für queere Schüler:innen zu gewährleisten?

1.2 Ziel der Arbeit

Im Fokus meiner Forschung sollen die Erfahrungen von queeren Personen während ihrer Schulzeit stehen. Konkret wird erarbeitet, welche Möglichkeiten es gibt, den Sozialraum „Schule“ queer-inklusiv zu gestalten. Dabei geht es einerseits um den Kompetenz- und Wissensausbau bezüglich queerer Themen für Lehrkräfte an Sekundarschulen in Österreich, andererseits um das Finden einer inklusiven Haltung, die ein positives Umfeld hinsichtlich des pädagogischen Handelns in der Arbeit mit queeren Jugendlichen, aber auch des didaktischen Umgangs mit queeren Themen im Allgemeinen, ermöglichen kann. Ziel ist es, aus den Forschungsergebnissen ein Konzept für eine Fortbildung bzw. einen Workshop für Lehrer:innen an Sekundarschulen zu gestalten, welches mehrfach und von vielen Personen umgesetzt werden kann. Um auch die Partizipation von Schüler:innen sicher zu stellen, soll das Konzept so gestaltet werden, dass auch Schüler:innen diesen Workshop für ihre Lehrer:innen anleiten könnten. So kann gemeinsam, jeweils spezifisch für eine konkrete Schule und die jeweils betreffenden Personen, eine Haltung erarbeitet und das gemeinsame Wissen ausgebaut werden. Eine Frage ist auch, wie sich Schulsozialarbeit in die differenzierte Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Sexualität und Genderpluralität im Schulgeschehen integrieren lässt.

1.3 Aufbau – Gang der Argumentation

Die nachstehenden Kapitel sind folgendermaßen aufgebaut: Zunächst erfolgt ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand und die verwendeten Erhebungsmethoden. Es wird auf Aspekte im aktuellen Diskurs um queere Themen, insbesondere in Bezug auf die Schule, eingegangen, ebenso erfolgt eine Begriffsklärung für einige relevante Begriffe. In weiterer Folge werden die Forschungsfragen vorgestellt, welche den roten Faden für die Forschung an dieser Bachelorarbeit darstellen. Aufbauend darauf werden die angewandten Methoden erläutert, mittels derer die Daten erhoben und analysiert wurden, die zur Bearbeitung der Forschungsfragen mit dem Ziel der Projekterstellung notwendig sind. Im darauffolgenden Kapitel erfolgen die Projekt- sowie Ergebnisdarstellung. Im ersten Unterkapitel werden grundlegende, für die Konzeptionalisierung des Projekts relevante, Erkenntnisse der Interviews vorgestellt, anhand derer im zweiten Unterkapitel die Zielsetzung und der mögliche Rahmen des Projektes – ein Workshop von Schüler:innen für Lehrer:innen – erarbeitet werden. Im dritten Unterkapitel wird das konkrete Konzept vorgestellt und beschrieben. Das abschließende Kapitel dient der Zusammenfassung der Forschungsergebnisse und liefert einen Blick auf die Limitationen dieser Bachelorarbeit, sowie einen Ausblick für künftige Forschungen zu diesem wichtigen Thema.

2 Forschungsstand und Erhebungsmethoden

Zur kontextuellen Verortung der Forschungsfragen, Erhebungsmethoden und in weiterer Folge des Ergebnisteils, sei zunächst ein aktueller Forschungsstand angeführt. Darin soll auf relevante Begriffe, die Teil dieser Bachelorarbeit sind, eingegangen werden. Bereits erforschte Schwerpunkte zum Thema queer-inklusive Gestaltung von Schule sollen als grundlegende Aspekte dargestellt werden.

2.1 Aktueller Forschungsstand

Es gibt bereits viel Fachliteratur zur Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, auch den Schulkontext betreffend. An der Schnittstelle zwischen Schulsozialarbeit und Queer-Inklusion wird in der Literatur auf verschiedene relevante Faktoren eingegangen, wie den didaktischen Umgang mit Queerness, oder die Aufklärung über Diversity-Aspekte. In diesem Unterkapitel sollen bestehende Forschungsaspekte und Theorien vorgestellt werden, ebenso erfolgt eine Begriffsdefinition über verschiedene Begriffe und Aspekte, die thematisch im Rahmen dieser Bachelorarbeit verortet werden.

2.1.1 Queer und Queer Theory

Als grundlegenden Begriff, der Teil dieser Bachelorarbeit ist und auch in ihrem Titel einen Platz findet, sei zunächst *queer* näher erläutert. *Queer* ist ein Begriff, der in den vergangenen Jahren medial immer weiterverbreitet wurde, einerseits in Bezug auf politische Korrektheit, andererseits in popkulturellen Szenen. In der deutschen Sprache wird *queer* zum einen unpolitisch als Alternative zu gängigen Begriffen wie schwul und lesbisch verwendet, zum anderen als ein in den Gender Studies verankerter Begriff mit theoretischen Bezügen (vgl. Förster 2017:9). Darüber hinaus handelt es sich Perko und Czollek zufolge bei *queer* um einen politisch-strategischen Oberbegriff für Menschen, die ihre auf Gender und Sexualität bezogene Lebensweise als anti-normativ beschreiben. Unabhängig davon, ob die Selbstbezeichnung innerhalb der Community schwul, lesbisch, bi-, trans-, pan-, poly- oder asexuell u.a. ist: *Queer* fungiert als ein allgemein einsetzbarer Begriff (vgl. Perko, Czollek 2022:45). Allgemein einsetzbar insofern, als dass es sich bei dem Begriff um eine „eingenommene kritische, dekonstruktive Haltung [handelt, die] prinzipiell auf alle möglichen Begriffe und Konzepte ausgeweitet werden“ kann (vgl. Förster 2017:11; Hervorhebung im Original). *Queer* durchbricht die bestehende normative Haltung, dass traditionelle geschlechtliche Identitätsformen den Status Quo darstellen, der kaum hinterfragt wird. *Queer* nimmt es sich transdisziplinär zur Aufgabe, die Unterscheidung in Sexualitäten und Geschlechtsformen zu problematisieren, sowie deren Selbstverständlichkeit aufzubrechen (vgl. ebd.).

Queer Theory betrachtet die Möglichkeiten, die Ressourcen für queere Menschen an der gesellschaftlichen Teilhabe zu erweitern. Bestehende Identitätsformen und normative Haltungen werden darin reflektiert, ebenso betrachtet sie intersektionale

Diskriminierungsformen, wie zum Beispiel die Überschneidung von Homophobie mit Rassismus (vgl. Perko, Czollek 2022:45). Queer Theory als Singular soll nicht suggerieren, dass es sich dabei um ein einheitlich definiertes System handelt, sondern eher, wenn man *Queer Studies* als Pluralform hennimmt, einen Zusammenschluss theoretischer Bezüge und queerer Haltungen meint. Zwar gehen queere Haltungen in verschiedene Richtungen, enthalten jedoch im Grunde denselben Kern: Sie verfolgen die queere Problematisierung normativer Denkmuster unserer Gesellschaft. Dabei wird auf einer metatheoretischen Ebene versucht, bestehende Kategorisierungen und Deutungsmuster aufzudecken und in weiterer Folge zu hinterfragen (vgl. Förster 2017:11).

In der vorliegenden Bachelorarbeit wird der Begriff *queer* als ein Überbegriff verwendet, der alle Bezeichnungen innerhalb der LGBTQIA+ Community miteinbezieht.

2.1.2 Heteronormativität und Stereotypisierung

Die Formulierungen, dass Queer Studies „anti-normative“ Haltungen beinhalten, bzw. dass queere Haltungen normative Denkmuster problematisieren, implizieren die Existenz einer Norm. Gemeint ist damit Heteronormativität, ein Begriff, der an dieser Stelle näher erläutert werden soll. Heteronormativität ist eng mit der Annahme, Heterosexualität und Mann-Frau-Geschlechtlichkeit seien die Norm, verbunden. Sie bezeichnet heterosexuelle, also gegengeschlechtlich liebende, Lebensweisen und die Zuschreibungen zur Kategorisierung als (biologische:r) Frau bzw. Mann als vorherrschende Lebensform. Darüberhinausgehende Identitäten und Lebensformen fallen aus dieser eindimensionalen Norm heraus, einen Platz für geschlechtliche bzw. sexuelle Vielfalt gibt es in heteronormativen Denkmustern nicht. Die queere Kritik daran versucht, ebendiese Normativität zu dekonstruieren, indem sie Ungleichheiten, wie etwa das Privileg heterosexueller Menschen, oder die Ausgrenzung nicht-heterosexueller Menschen aufdeckt. Alternativ dazu sollen Diversität und Genderpluralität ihren Platz in der Gesellschaft erhalten. Indem die Vielfalt zur Selbstverständlichkeit wird und Heterosexualität nicht mehr die einzige gültige, als normal gesehene Lebensform gesehen wird, kann Heteronormativität entgegengewirkt werden (vgl. Perko/Czollek 2022:37f).

In diesem Zusammenhang formuliert Philosophin Judith Butler als Antwort auf das von Psychoanalytiker Jaques Lacan aufgestellte Gedankenexperiment über weibliche Homosexualität in ihrem Buch „Gender Trouble“ folgendes Gedankenexperiment:

“If Lacan presumes that female homosexuality issues from a disappointed heterosexuality, as observation is said to show, could it not be equally clear to the observer that heterosexuality issues from a disappointed homosexuality?” (Butler 2011:63).

Wird also davon ausgegangen, weibliche Homosexualität entsteht dadurch, dass Frau sich innerhalb der Norm, nämlich Heterosexualität, niemand Passenden gefunden hätte und so auf gleichgeschlechtliche Liebe gestoßen wäre, wird Butler zufolge eine heterosexuelle, Männer-begehrende Norm impliziert. Sie stellt daher den Umkehrschluss auf, ob Frauen nur heterosexuell würden, weil sie keine passende Frau gefunden hätten und kritisiert damit die von Lacan aufgestellte Norm, dass von Heterosexualität auszugehen sei (ebd.).

Unabhängig davon, ob es um sexuelle Orientierung, Geschlecht oder andere Zuschreibungen geht, ist Stereotypisierung im Menschsein verankert. Wir Menschen kategorisieren, das ist Teil unseres Denkens und ist notwendig bei der Informationsverarbeitung, im Zuge derer wir unser Denken reflektieren und aufgenommene Informationen bewerten, um sie im Einzelfall anzunehmen oder zurückzuweisen. Je nach Größe der Kategorie, mittels derer wir beurteilen, kommt es zu einem Informationsverlust, der in weiterer Folge zu Generalisierungen und Fehlinterpretationen führt (Felix 2015:27ff). Zum Teil ursächlich für das Entstehen von Kategorisierungen, die zu Vorurteilen und Diskriminierung führen können, kann das gängige Zwei-Geschlechter-Modell unserer Gesellschaft angesehen werden, welches auch in den Medien verankert ist (ebd.:61). Unsere Kategorisierungen, Haltungen und Einstellungen entstehen insgesamt durch unsere Wahrnehmung der Umwelt, in der wir leben, sie sind gesellschaftlich, kulturell und geschichtlich geprägt. Unser Umfeld in der Kindheit hat in weiterer Folge einen Einfluss auf unseren Umgang mit queeren Themen: Wer in einer wertekonservativen, heteronormativ denkenden Familie heranwächst, wird später womöglich eine irritierte oder ablehnende Haltung zu queeren Lebensformen haben; ist die Kindheit dagegen jedoch offen und mit positiver Haltung geprägt, führt das zu einer wertschätzenden Überzeugung (vgl. Müller 2018:90). Bezuglich der Anerkennung von Vielfalt stellen Perko und Czollek die affirmativ-transformative Anerkennung vor. Bezogen ist diese auf die Haltung, mit der Vielfalt nicht nur toleriert, sondern akzeptiert wird. In einem ersten, affirmativen Schritt wird die Person als Subjekt von ihren Handlungen getrennt betrachtet, was nicht heißt, die Aussagen und Handlungen des Gegenübers gutheißen zu müssen, aber sie werden anerkannt und akzeptiert. In einem weiteren, transformativen Schritt findet ein Prozess statt, in dem der:die Professionist:in sich auf die Perspektive des Gegenübers einlässt und mit der eigenen Sichtweise dialogisch reflektiert (vgl. Perko/Czollek 2022:187ff). Für den Sozialraum Schule bedeutet dies: Gelingt Pädagog:innen und Sozialarbeiter:innen diese anerkennende Grundhaltung, kann in der Arbeit mit Jugendlichen ein offener Raum der Vielfalt entstehen und das pädagogische Handeln inklusiver gestaltet werden (vgl. Müller 2018:90).

2.1.3 Geschlechtsidentität und Genderdysphorie

Um aufzuzeigen, warum das gesellschaftlich verankerte Zwei-Geschlechter-Modell immer mehr seine Bedeutung verliert, sei nun auf einige Begriffe von Geschlechteridentitäten eingegangen. Ausgehend von dem Zwei-Geschlechter-Modell gibt es zunächst jene Menschen, die in diese Kategorisierung passen, nämlich Cis-Männer und Cis-Frauen. Diese Menschen fühlen sich in ihrer Geschlechtsidentität dem biologischen bzw. chromosomal Geschlecht zugehörig, mit dem sie geboren wurden. Besteht jedoch eine Abweichung zwischen biologischem Geschlecht und erlebtem Geschlecht, wird von einer Genderinkongruenz gesprochen (vgl. Hess 2022:12). Genderdysphorie beschreibt in weiterer Folge die Unsicherheiten bis hin zu Leiden in der Zugehörigkeit zum biologischen Geschlecht, sprich das Gefühl, im falschen Körper geboren zu sein (vgl. Ahrbeck et al. 2022:14ff). Menschen, deren gelebtes Geschlecht gegensätzlich zum biologischen Geschlecht steht, werden als Transmenschen bezeichnet. Hierbei wird zwischen Transfrauen (MtF = male to female) und Transmännern (FtM = female to male) unterschieden. Darüber hinaus gibt es nicht-binäre Menschen, in diese Kategorie fallen Geschlechter, die nicht in den Kategorien Mann oder Frau liegen (vgl. Hess 2022:12). Menschen, deren geschlechtliche Zuschreibung

sich fortlaufend ändert und zeitweise innerhalb, zeitweise außerhalb der Geschlechterbinarität liegen kann, werden als genderfluid bezeichnet (vgl. Spahn 2018a:237).

Im ICD-11 (International Classification of Diseases) wird Genderdysphorie, bzw. Gender Incongruence, in folgende Kategorien unterteilt: Genderinkongruenz der Kindheit und Genderinkongruenz ab Einsetzen des Jugendalters und/oder darüber hinaus. Als dritte Kategorie erfolgt die „nicht spezifizierte Genderinkongruenz“, welche nicht näher beschrieben wird (vgl. ICD-11 WHO 2024). Anders als im ICD-10 wird in der 11. Version nicht mehr von einer Störung, sondern einer Abweichung gesprochen, um dem neueren, modernen Verständnis von Genderidentitäten zu entsprechen. Außerdem befindet sich Genderdysphorie kategorisch nicht mehr in der Gruppierung der psychischen und verhaltensbezogenen Störungen, sondern bei den „Conditions related to sexual health“, auf Deutsch in etwa: das Befinden betreffend die sexuelle Gesundheit – ein weiterer Schritt, um Stigmatisierung rund um die Diversität der Genderzugehörigkeiten entgegenzuwirken (vgl. WHO 2024). Beim Erleben von Genderdysphorie wird zwischen den „Persister“, also jenen, die auch nach der Adoleszenz den Wunsch nach einer Transition haben, und den „Desister“, deren Wunsch nach Transition nicht besteht, da früher oder später eine Identifikation mit dem biologischen Geschlecht stattfindet, unterschieden (vgl. Ahrbeck et al. 2022:55). Im ICD-11 wird genauer beschrieben, dass eine kindliche Genderdysphorie erst nach einer für mindestens zwei Jahre bestehenden Inkongruenz diagnostiziert wird. Bei der Genderdysphorie ab dem Jugendalter und darüber hinaus wird keine Mindestdauer genannt, die Diagnose kann jedoch erst ab Beginn der Pubertät gestellt werden und bedarf mehrerer der beschriebenen Charakteristika – das gendervariierende Verhalten oder Präferenzen über das biologische Geschlecht hinaus allein stellen keine Grundlage für eine Diagnose dar (vgl. WHO 2024). Eine vom Gesundheitsministerium in Auftrag gegebene Studie aus dem Jahr 2017 hält fest, dass im Übergang von Kindheit zu Adoleszenz nur bei 20% der Kinder und Jugendlichen die Genderdysphorie weiterbesteht, während sie beim Übergang von Adoleszenz zu Erwachsenenalter weitaus häufiger bestehen bleibt (vgl. BMSGPK 2021). Epidemiologisch lässt sich keine genaue Prävalenz nennen, da Genderdysphorie klinisch nur stichprobenartig und anonym erfasst wird, jedoch wird von einer Prävalenz unter 1% ausgegangen. Erkennbar war in den letzten Jahren jedoch ein Anstieg an Diagnosen, der mit der zunehmenden gesellschaftlichen Akzeptanz erklärt werden kann (vgl. Hess 2022:11).

2.1.4 (Un)Doing Gender und Genderkompetenz

Das eben erwähnte Zwei-Geschlechter-Modell führt kulturell und gesellschaftlich dazu, dass Menschen typisch „männliches“ oder „weibliches“ Verhalten zugeschrieben wird und einer einzelnen Person, sei es Mann oder Frau, ihre jeweilige Geschlechterzugehörigkeit abgeschrieben wird, wenn etwaige Verhaltensweisen nicht den heteronormativen Erwartungen der Gesellschaft entsprechen (vgl. Felix 2015:53). Heteronormativität begründet die theoretische Strukturierung der Kategorien Geschlecht und Sexualität. Sie bietet der Gesellschaft einen normativen Leitfaden, worin Heterosexualität als Status Quo verankert ist, entlang derer sämtliche Zuschreibungen kausal als normverbunden bzw. normabweichend definiert werden. Als drei Ebenen dieser Zuschreibungen werden biologisches Geschlecht, soziales Geschlecht sowie sexuelles Begehrten angeführt (vgl. Hartmann 2018:45). Indem die

Vorstellung, was „männlich“ oder „weiblich“ vermeintlich zu sein hat, besteht, wird Geschlecht binär konstruiert. Verhält man sich entsprechend der gesellschaftlichen Normen des eigenen, biologisch zugeschriebenen Geschlechts, wird von „Doing Gender“ gesprochen (vgl. Felix 2015:70). Dabei wird nicht nur das Zwei-Geschlechter-Modell weitergeführt, es klammert zudem von Heteronormativität abweichende Zuschreibungen aus, wie etwa Transgeschlechtlichkeit statt Cis-Geschlechtlichkeit, oder nicht-heterosexuelles Begehr (vgl. Hartmann 2018:45), und vergisst dabei auf Intergeschlechtlichkeit, bei der medizinisch aufgrund anatomischer Normabweichungen nicht eines der beiden Geschlechter, männlich oder weiblich, verortet werden kann (vgl. Felix 2015:39). Jutta Hartmann betont hierbei die Bezeichnung „vielfältige Lebensweisen“ als dynamische Begrifflichkeit für die Vielschichtigkeit von Identitäten und subjektiver Verortung bezüglich Geschlecht und Sexualität. Zudem erweist sich „vielfältige Lebensweisen“ als heteronormativitätskritischer, nicht-binärer Begriff zur qualitativen Sensibilisierung, um geschlechtliche und sexuelle Zuschreibungen offener und differenzierter zu betrachten (vgl. Hartmann, 2018:46f). Wedl (2018) hält zwar fest, dass Kategorisierungen wie „Mann und Frau“ insbesondere beim Aufdecken von Ungleichberechtigung zwischen den Geschlechtern notwendig sind, jedoch unter dem Aspekt, diese differenziert wahrzunehmen und ein Aufbrechen der bestehenden Kategorisierungen zu ermöglichen. Wird davon gesprochen, dass in Volksschulen primär Frauen arbeiten und es mehr männlicher Volksschullehrer bedarf, werden nur zwei Geschlechter berücksichtigt, zudem gibt es nicht genügend Statistiken, die aufzeigen, wie viele Lehrer:innen sich womöglich keinem dieser beiden Geschlechter zugehörig fühlen. Des Weiteren könnte die Aussage dazu verleiten, Hypothesen aufzustellen, dass beispielsweise Fußballspielen zu wenig angeboten wird, da es sich dabei um eine männlich konnotierte Aktivität handelt (vgl. Wedl 2018:52). Dabei sollen gerade Schulen ein gleichstellungsorientierter Ort sein, an dem Vielfalt ermöglicht wird und Stereotypisierungen entgegengearbeitet wird. Hierbei ist Genderkompetenz nötig, welche sich mit bestehenden Konstruktionen von Geschlecht und Sexualität befasst, mit der Zeit voranschreitet und gleichermaßen, für alle Schüler:innen, Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigt. Schulen sind in der Praxis jedoch ein Ort, an dem normative Strukturen vermittelt werden. So wird nach wie vor Mädchen eher zugeschrieben, sie seien multitaskingfähig, Buben dafür kompetenter in naturwissenschaftlichen Fächern. Auch Schulbücher fördern Aspekte des Doing Gender, beispielsweise, wenn in einem Biologiebuch steht, ab einem gewissen Alter beginne das romantische bzw. sexuelle Interesse am jeweils anderen Geschlecht, wobei dies von Doing Gender bereits in Doing Desire übergeht (vgl. Felix 2015:70ff).

2.1.5 Schule als Ort der Vielfalt

Um zu ermöglichen, dass Schule ein Ort der Vielfalt ist, erscheint das Aufbrechen heteronormativer Strukturen essenziell. Dies beinhaltet, den Sozialraum Schule so weit zu öffnen, dass er sich auf die vielfältigen Lebensrealitäten der Schüler:innen bezieht. Einen Bezug zur individuellen Lebensrealität herzustellen, bietet einen positiven Einfluss auf sämtliche Ebenen des Schulerlebens: Dabei werden gegenseitige Toleranz und Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern gefördert, des Weiteren kommt es zu einer Stärkung der Ich-Kompetenzen von Schüler:innen in Hinblick auf ihr Selbstvertrauen und die individuelle Identitätsfindung. Einzelne Identitäten werden dadurch weniger marginalisiert,

wodurch ein positiver Umgang miteinander gelingt (vgl. Felix 2015:76). Schulen werden zu einem Ort der Vielfalt, wenn die Inklusion vielfältiger Lebensweisen gewährleistet ist. Dies bedarf einer pädagogischen Haltung, die sich von Kategorisierungen distanziert und die individuellen Bedürfnisse marginalisierter Gruppen in Betracht zieht. Es soll allen Menschen innerhalb des pädagogischen Sozialraums, in diesem Fall Schulen, möglich sein, an den Rahmenbedingungen und Alltagssituationen des gegebenen Raums vollumfassend teilzunehmen (vgl. Biewer et al. 2018:18f). Dabei geht es nicht nur um den schwulen Bub, der im Turnunterricht der Mädchen teilnehmen, das lesbische Mädchen, die eine Ausbildung zur Mechanikerin machen will oder das genderqueere Kind, das mit nicht-binärer Identität den zwei-geschlechtlichen Rahmen von Mädchen-Buben-Unterteilungen sprengt, oder andere plakative Beispiele queerer Identitäten, sondern auch um heterosexuelle, cis-geschlechtliche Schüler:innen, die aufgrund ihrer Interessen – wie das sich für Naturwissenschaften begeisternde Mädchen und der im Chor singende Bub – von gesellschaftlich erwarteten Rollenbildern abweichen. Es geht um die gesamte Inklusion aller Schüler:innen, mit all ihren Interessen, Talenten, Vorlieben und Zuschreibungen, denen im Schulalltag aufgezeigt wird, dass sie sein können, wie sie sind, anstatt sich in ihrer Identitätsfindung eingeschränkt zu fühlen und schließlich den Erwartungshaltungen anderer anzupassen. Das „Anders-Sein“ führt im Schulkontext auch heute noch zu Ausgrenzung, Mobbing oder gar Gewalt und es gibt nach wie vor Unsicherheiten ob des pädagogischen Umgangs damit. Fehlt der Rückhalt von Mitmenschen, kann es bei betroffenen Jugendlichen zu einem Rückgang der Schulleistung oder Problemen der psychischen Gesundheit kommen. Dabei soll an Schulen nicht nur Faktenwissen vermittelt werden, sondern, so verlangt es der Bildungsauftrag, das Wohlergehen der Schulkinder auf psychischer und sozialer Ebene gefördert werden (vgl. Spahn 2018b:30f). Seien es Lehrer:innen, Schüler:innen oder andere Personen an Schulen: Schulen sollen ein Ort sein, an dem Vielfalt gelebt wird und sie Teil des Alltags ist. Marginalisierung passiert dann, wenn bei Problemen weggeschaut wird, weswegen der Zusammenschluss gegen das Entstehen von diskriminierenden Strukturen ein wichtiger Aspekt im Sicherstellen eines positiven gemeinsamen Sozialraums ist. Eine wichtige Rolle kann dabei Schulsozialarbeit einnehmen, auf deren Bedeutung im folgenden Unterkapitel genauer eingegangen wird (vgl. Hierholzer 2018:140).

2.1.6 Schulsozialarbeit

„Schulsozialarbeit ist die kontinuierliche Tätigkeit sozialpädagogischer Fachkräfte an der Schule in Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit dem Ziel, Schüler in ihrer individuellen, sozialen und schulischen Entwicklung zu fördern, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Eltern und Lehrer bei der Erziehung zu beraten und bei Konflikten im Einzelfall zu helfen“ (Kunkel 2016:14).

Schulsozialarbeit agiert fachlich zwischen den Bereichen Schule, Jugendhilfe und Familie und legt ihren Fokus auf den Sozialraum „Schule“, weswegen ihre Aufgaben nicht nur individuelle Problemlagen von Schüler:innen umfassen, sondern auch eine Hilfsinstanz auf einer Sozialisationsebene darstellen. Schulsozialarbeit vernetzt sich interdisziplinär mit anderen Professionen, etwa den Lehrer:innen, zur Gewährleistung einer wertschätzenden, pädagogischen Grundhaltung in der praktischen Gestaltung des Schulalltags (vgl. Lehner et

al. 2013:11). Als Menschenrechtsprofession hat Schulsozialarbeit die Aufgabe, zu sensibilisieren und auf das respektvolle Miteinander und Erreichen einer inklusiven Haltung für alle Beteiligten im Schulkontext zu achten. Schule kann als demokratischer Ort wahrgenommen werden, wenn Diversität anerkannt und erkennbar ist (vgl. Hierholzer 2018:138f). In dieser Hinsicht soll Schulsozialarbeit im Rahmen ihres Jugendhilfeauftrags die Schüler:innen auf dem Weg zur Volljährigkeit begleiten und ihnen aufbauend auf Empowerment-Strategien die nötigen Kompetenzen vermitteln, die sie in der Bewältigung von Herausforderungen des Schulalltags benötigen (vgl. Lehner et al. 2013:13). Dazu zählt auch das Anerkennen von konkreten Herausforderungen bei der Identitätsfindung von Schüler:innen, unter anderem in Bezug auf die Zugehörigkeit zu queeren Lebensformen. Damit Schulsozialarbeiter:innen in der Arbeit mit Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern, aber auch auf einer außerschulischen, gesellschaftlichen Ebene wirksam tätig sein können, bedarf es der strukturellen Verankerung von Schulsozialarbeit im alltäglichen Schulgeschehen. Möglich ist das, wenn die Sozialarbeiter:innen einen sicher verankerten Platz in der Schule haben und der Austausch zu Schulleitung und Lehrkörper gegeben ist – etwa durch die Teilnahme an Konferenzen und Fortbildungen. Auf einer innerschulischen Ebene können Schulsozialarbeiter:innen sich für die Rechte und Bedürfnisse Einzelner einsetzen und eine offene Haltung vermitteln, auf einer gesellschaftlichen Ebene gilt es, mehr Finanzierung von politischen Leitstellen einzufordern, um Schulsozialarbeit flächendeckend und qualitativ gesichert gewährleisten zu können (vgl. Hierholzer 2018:139f).

2.2 Forschungsfragen

2.2.1 Hauptforschungsfrage

Welche Möglichkeiten gibt es für die Gestaltung eines queer-inklusiven Schulalltags, um einen wertschätzenden und sicheren Raum für queere Schüler:innen zu gewährleisten?

2.2.2 Subforschungsfragen

- Inwiefern beeinflusst der Umgang von Lehrer:innen mit queeren Themen die sozial-emotionale Entwicklung und Leistungserbringung von (queeren) Schüler:innen?
- Welche Methoden und Kompetenzen sind notwendig, um das sexualpädagogische Handeln im Schulalltag neben dem Faktenwissen auch um Vermittlung von Grundkompetenzen der Selbstbestimmung zu erweitern?
- Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte im pädagogischen Handeln gegenüber queeren Schüler:innen?
- Wie können sich Lehrer:innen das nötige Know-How aneignen, um den Schulalltag queer-inklusiv zu gestalten?
- Welche thematischen Schwerpunkte wünschen sich Lehrpersonen für einen potentiellen Workshop zum Thema „queer-inklusive Gestaltung des Schulalltags“?

2.3 Forschungsmethoden

Um die bestehende Literatur zu ergänzen, wurden mehrere Interviews geführt. Mehrheitlich sind dies narrative Interviews mit queeren Personen über ihre Erfahrungen in der Schule. Liegt ihre Schulzeit zwischen fünf und zwölf Jahre zurück, konnten sie vielseitige Erlebnisse teilen. (vgl. Flick 2019:115). Zudem fand ein Leitfaden-Interview mit einer Schülerin, die im Jahr 2024 ihre Matura absolviert, statt. Ihr wurden zunächst Fragen rund um die queer-inklusive Gestaltung ihres Schulalltags gestellt, ebenso ging es um ihre Ideen zur Konzipierung eines queer-inklusiven, von Schüler:innen angeleiteten Workshops. Ein weiteres Leitfaden-Interview wurde mit einer Lehrerin an einem Gymnasium geführt, um auch die Lehrenden-Sichtweise in den Forschungsprozess einzubeziehen. Darin ging es um ihre Arbeitsweise und Haltung in Bezug auf queere Themen sowie ihre Wünsche, Fragen und Anregungen zur Konzipierung eines queer-inklusiven Workshops (vgl. ebd.:113).

Die Interviews wurden anschließend unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und die Ergebnisse in das Projekt bzw. die Bachelorarbeit integriert. Die Audiodateien wurden transkribiert und anhand der Transkripte die Kategorien gebildet, auf deren Grundlage anschließend die Daten ausgewertet wurden. Anhand der Auswertung der Interviews nach der qualitativen Inhaltsanalyse unter Einbeziehen von Fachliteratur war die Konzipierung des queer-inklusiven Workshops möglich (vgl. Mayring/Fenzl 2019:633ff). Da Manuel Hanousek innerhalb des Bachelorprojekts „Queer-inklusive Soziale Arbeit“ ein ähnliches Thema in seiner schriftlichen Arbeit behandelt, entschlossen wir uns, unsere Forschungsprozesse transparent zu halten und die jeweils von uns geführten Interviews und verwendete Literatur gegenseitig zur Verfügung zu stellen. Insbesondere die dadurch höhere Menge an Interviewmaterial, die in die Analyse Eingang findet, erachte ich als sehr wertvoll.

Des Weiteren wurde ein Gedächtnisprotokoll zu informell geführten Gesprächen berücksichtigt. Dies betrifft den Besuch einer Schule in Wien, wo ich mit Lehrer:innen über die Einbindung queer-inklusiver Themen an ihrer Schule gesprochen habe. Eine Gesprächspartnerin schilderte darin Aspekte und Fragen aus Perspektive einer Lehrperson, die in die Planung und Fragenformulierung für das Leitfadeninterview mit einer Lehrerin, welches wenige Monate später durchgeführt wurde, einfließen konnten. Ein Lehrer stimmte der Verwendung des Gedächtnisprotokolls zu, ließ sich jedoch nicht zu einem offiziellen Interview ermutigen. Dennoch konnten seine Erzählungen einfließen und das Gedächtnisprotokoll im Forschungsprozess herangezogen werden (vgl. Breidenstein et al. 2020:100ff).

3 Ergebnisdarstellung und Projektidee

In der Ergebnisdarstellung wird zunächst auf die grundlegenden Erkenntnisse der Interviews eingegangen. Dabei werden die Interviewergebnisse mit der bereits bestehenden Forschung und Literatur verknüpft. Es soll durch das Analysieren persönlicher Erfahrungsberichte ein Status Quo bezüglich des Umgangs mit queeren Themen im Sozialraum Schule aufgezeigt werden, um dann in weiterer Folge die konkreten Inhalte und den Ablauf des Projekts darstellen zu können. Ebenso wird auf das konkrete Ziel des Projekts, nämlich die Konzepterstellung für einen Workshop von Schüler:innen für Lehrer:innen zu queeren Themenschwerpunkten, eingegangen.

3.1 Grundlegende Erkenntnisse der Interviews

Wesentliche Basis für die Beantwortung der Forschungsfragen war ein Interview, in der eine queere Person von ihren subjektiven Erlebnissen in der Schulzeit berichtete, nachdem sie sich als queer geoutet hatte. Der Interviewte ist jetzt in seinen Zwanzigern und lebt offen als schwuler Cis-Mann, seine Schulzeit hat er in Wien absolviert. Anstatt seines Namens wird in weiterer Folge I1 für Interviewpartner 1 verwendet. Aufbauend auf den Ergebnissen des Interviews mit I1 wurde eine Lehrerin an einem Wiener Gymnasium interviewt. In diesem Interview ging es um ihren Umgang mit queeren Themen im Unterricht, Erfahrungen ihrer 25 Jahre als Lehrerin sowie die Potenziale eines Workshops von Schüler:innen für Lehrer:innen. Anstatt ihres Namens wird I2 verwendet. Um die Perspektive einer aktuellen Schülerin einzuholen, wurde eine 18-jährige Maturantin zu ihrer Wahrnehmung queerer Themen im Schulalltag, sowie zu den Potenzialen eines Workshops von Schüler:innen für Lehrer:innen befragt. Ihr Name wird mit I3 ersetzt. Als I4 wird das Interview mit einer Sozialarbeitsstudierenden angeführt, welche selbst queer ist und vor 11 Jahren maturiert hat. Ebenfalls Sozialarbeitsstudierende und queer ist I5, die ihre Matura vor 6 Jahren absolvierte. Zitiert wird also aus den durchnummerierten Transkripten der Interviews T1-T5. Ein informelles Gespräch mit einem schwulen Lehrer, verschriftlicht in einem durchnummerierten Gedächtnisprotokoll, wird als G1 angeführt.

In den einzelnen Interviews wurden verschiedene Wahrnehmungen bezüglich der Einbindung queerer Themen in den Unterricht bzw. Schulalltag wiedergegeben. Das in allen genannte Beispiel des Biologieunterrichts ist den befragten Personen unterschiedlich in Erinnerung. I1 erinnert sich zurück, dass es Unterrichtsinhalte zum Thema Fortpflanzung und Sexualkunde gab und als Teil dieser in wenigen Sätzen darauf eingegangen wurde, dass es auch gleichgeschlechtliche Liebe gibt; ein weiteres Thema war diesbezügliche Verhütung eingegangen. Insgesamt, so beschreibt I1 es, wurde aus dem Thema sexuelle Vielfalt nichts Besonderes gemacht, vielmehr wurde es als alltägliches, normales Thema besprochen (vgl. T1 2023:414-422). Auf der anderen Seite berichtet I3, dass ihre Biologielehrerin wenig Kenntnisse zu queeren Themen zu haben schien (vgl. T3 2024:82-84). Ähnliches erzählt I5, da ihre Biologielehrerin in der Unterstufe im Aufklärungsunterricht unprofessionell reagierte,

als eine Frage zu gleichgeschlechtlicher Sexualität gestellt wurde. „[Ich] weiß, dass sie ur rot geworden ist und nicht wusste, wie sie das beantworten soll“ (T5 2024:45f). In der Oberstufe gab es im Biologieunterricht von I5 einen extern angeleiteten Aufklärungsworkshop, doch auch dieser bezog sich auf heteronormative und geschlechterbinäre Themen. Zudem wurde die Klasse nach Burschen und Mädchen getrennt und wurden in den Gruppen jeweils auf das biologische Geschlecht orientierte Inhalte besprochen. Dabei drehte es sich bei den Buben um Pornographie und bei den Mädchen um Konsens und Vorsicht bei der Wahl der gegengeschlechtlichen Sexualpartner (vgl. ebd.:61-65). I5 resümiert „das war wirklich einfach nur auf die Basics bezogen, da war irgendwie kaum Spielraum für alles, was außerhalb der Norm liegt“ (ebd.:66f). I3 kann sich im Aufklärungsschwerpunkt des Biologieunterrichts nicht daran erinnern, dass es Themen außerhalb der heterosexuellen, cis-geschlechtlichen Norm gab. Beim Schwerpunkt Genetik erwähnte ein:e Mitschüler:in den Begriff Transgender, darauf ging die Lehrerin jedoch nicht ein (vgl. T3 2024:21-31). Nach dem Wissensstand ihrer Lehrpersonen gefragt, formuliert I3 die Überlegung, manche würden Vieles über queere Themen wissen, manche positionieren sich bewusst dagegen, mehr zu lernen, und manche haben ein Basiswissen, das nicht in die Tiefe geht, weswegen I3 ihrer Biologielehrerin diesbezüglich wenige Kompetenzen zuspricht (vgl. ebd.:82-87). Als Lehrerin vermutet I2, dass queere Themen am ehesten in Biologie oder in Geschichte in Bezug auf historische Entwicklungen zu verorten sind (vgl. T2 2024:155f). I1 erinnert sich daran, dass im Geographieunterricht auf die Rechte homosexueller Menschen in verschiedenen Ländern der Welt eingegangen wurde und seine Lehrerin eine offene, unterstützende Haltung innehatte, ebenso wie der Philosophielehrer, der zum Thema Liebe offene Fragen stellte, die nicht nach einer geschlechterbinären, heterosexuellen Antwort verlangten (vgl. T1 2023:423-438). Kamen also queere Themen im Unterricht vor, schildert I1, „die sind damit eigentlich alle, wenn sie unterrichtet haben und das ein Thema war, ziemlich easy [damit] umgegangen“ (ebd.:441-443). Eine durchwegs offene Haltung erkennt I3 bei ihren Lehrpersonen nicht. Zu den bewussten negativen Haltungen gehört unter anderem die Unterrichtsweise ihres Religionslehrers. I3 zufolge integrierte er homophobe Inhalte in seinen Unterricht, ohne diese zu kontextualisieren (vgl. T3, 2024:90-94). Zum Umgang der Schüler:innen gefragt, schildert I3, dass „sich vom letzten Jahr auf das Jahr eigentlich so ziemlich alle vom Religionsunterricht abgemeldet [haben]“ (ebd.:97f). Erzählungen der Interviewten zufolge gibt es Lehrer:innen, die eine offene Haltung innehaben, aber auch solche, deren negative Haltung zu Vielfalt ein Desinteresse bei den Schüler:innen an einzelnen Fächern bis hin zu einer Abmeldung von ebendiesen begründen.

Mit Blick auf andere Schulfächer merkt I2 als Englisch-, Spanisch- und Ethiklehrerin an, dass sich ihre Fächer in der Oberstufe eignen, auf queere Themen einzugehen (vgl. T2 2024:83-87). I3 hat keinen Ethikunterricht, formuliert jedoch Gedanken, wie in Sprachfächern für mehr thematische Vielfalt gesorgt werden könnte:

„[Das] erste, das mir jetzt einfallen würde: im Lateinunterricht nicht nur Ovid, sondern vielleicht auch mal Sappho oder so übersetzen. [Oder] in Englisch und Deutsch oder so auch mal Bücher lesen, die eben nicht einen heterosexuellen Hauptcharakter oder so haben. Also gibt's sicher Möglichkeiten“ (T3 2024:106-109).

T4 erlebte diese inklusive Haltung in ihrer Schulzeit nicht, teilt aber aus Sicht einer Sozialarbeiterin die Annahme, dass die im Unterricht verwendeten Materialien queer-inklusiver gestaltet werden können: „Das heißt auch Bücher, Bilder, Texte sollten genderplurale, nicht-heteronormative Sprache verwenden, die unterschiedliche Geschlechtsidentitäten inkludiert“ (T4 2024:177-179). Themenvielfalt und Offenheit gab es in der Schulzeit von I5 insbesondere im Englischunterricht in der Oberstufe bei Buch- und Filmauswahlen. Ebenso konnten die Schüler:innen bei Referaten selbstgewählte, auch queere, Themenschwerpunkte einbringen (vgl. T5 2024:50-61). Die Offenheit ihrer Englischlehrerin ermöglichte I5 und ihren Mitschüler:innen, auch in Gesprächen und Diskussionen mit jener Lehrerin offen über die in ihrer Klasse vorhandene Diversität zu sprechen (vgl. ebd.:121-132). Genauer zu dem sicheren Rahmen befragt, überlegt I5: „Ich glaube, wir haben nicht hinterfragt, dass das anders sein könnte, weil es für uns so normal war. Und solange uns eine Lehrperson nicht signalisiert hat, dass es viel für sie oder ihn nicht OK ist, hätten wir das gar nicht anders interpretiert“ (ebd.:135-137). Von einem ebensolchen negativen Signal einer Lehrerin erzählt I1. Er sei im Italienischunterricht kein motivierter Schüler gewesen und verstehe daher auch die Anrufe der Lehrerin bei seinen Eltern, er solle sich mehr bemühen. Während eines Telefonats erkundigte sie sich jedoch auch, ob die Eltern von I1 wissen, dass er sich schminkt und dass dies sich nicht für Burschen gehören würde (vgl. T1 2024:283-290). Dazu hält er fest: „Wie kannst du dich über mein Lachen in der Pause aufregen oder Farbe auf meinen Wimpern? Das hat *nichts* mit meiner Leistung in deinem Fach zu tun, gar nichts!“ (ebd.:292-294, Hervorhebung im Transkript). Diese Erfahrungen führten dazu, dass die Motivation von I1 weiter nachließ und die Konzentration im Unterricht verloren ging. Er vermutet ein Gegenspiel der einzelnen Faktoren: War er demotiviert, kommentierte das seine Lehrerin, was zu weiterem Leistungsnachlass führte und dann umgekehrt wieder zu Kommentaren ob seiner mangelhaften Leistung (vgl. ebd.:311-320). I1 begegnete ihrer negativen Haltung schließlich provokant und entschied sich bewusst, nicht nachzugeben. Als positiven Abschluss dieser Erzählung berichtet I1 davon, sich trotz allem für eine mündliche Matura in Italienisch entschieden zu haben und „auch wenn ich Mascara getragen hab – bei der Matura dann übrigens auch Eyeliner – hab ich trotzdem in diesem Fach es geschafft!“ (ebd.:328f, Hervorhebung im Transkript). Die von I1 erzählte Erfahrung im Italienischunterricht ist ein Zeugnis seiner Resilienz und seines Selbstbewusstseins, trotz der erschwerten Umstände positiv abschließen zu können. Doch nicht alle queeren Jugendlichen sind so weit gereift, sich einerseits offen zu ihrer Queerness zu bekennen, wenn das Umfeld nicht inklusiv gestaltet ist, und andererseits für ihre Rechte einzustehen. Abgesehen von Leistungsabfällen kann es auch zu psychischen und psychosomatischen Beschwerden kommen. Gerade hier wäre eine inklusive pädagogischen Haltung vonnöten, um den Schüler:innen umfassende Gesundheit zu ermöglichen (vgl. Spahn 2018b:31).

Ein polarisierendes Thema ist der Turnunterricht, welcher in den meisten Interviews genannt wurde. I1 erzählt von seinen ersten Erfahrungen mit ausgrenzendem Verhalten, nachdem die anderen Burschen seine sexuelle Orientierung als Grundlage für Beschimpfungen nutzten: Traf er beim Fußballspielen das Tor nicht, wurde ihm „jaaa schwul“ (T1 2023:185) als Beleidigung zugerufen, seine heterosexuellen Mitschüler wurden in so einem Fall mit „ja du hast es versucht“ (ebd.:186) ermutigt. Dies und weitere Vorfälle führten dazu, dass I1 den Turnunterricht nur ungern besuchte. Sein Turnlehrer ging, so I1, immer auf abwertende

Aussagen ein, konnte jedoch nicht bei jeder unangenehmen Situation anwesend sein (vgl. T1 2024:190-207). In der Oberstufe zog I1 einen Schlussstrich und ergriff Initiative: Er setzte sich gegenüber Mitschüler:innen, Lehrer:innen und Schuldirektorin dafür ein, bei den Mädchen mitturnen zu dürfen, nachdem sein Turnlehrer ihn fragte, ob ihm dies helfen würde (vgl. ebd.:239-250). Mit Stolz berichtet I1, dass es seither ähnliche Situationen gegeben hat, in denen Schüler:innen den Turnunterricht offiziell gewechselt und beim anderen (biologischen) Geschlecht teilgenommen haben. Dies habe in allen Fällen problemlos funktioniert und „von der Direktorin wurde mir auch gesagt, dass sie es toll fand, dass ich einfach quasi diesen ersten Schritt in diese Richtung gemacht hab“ (ebd.:260-265). Zeigt dieses Beispiel, wie sehr eine solche Bereitschaft zum Bruch von zwei-geschlechtlichen Unterrichtsteilungen einzelnen Schüler:innen den Schulalltag erleichtert, berichtet I3 davon, dass es diese Möglichkeit an ihrer Schule nicht gibt: „Also da ist immer noch Mädchen-Buben-Turnen komplett getrennt, hat ma auch so, nicht wirklich eine Chance, das zu ändern“ (T3 2024:148f). Zwar würde es an ihrer Schule mehrere Personen beim Turnunterricht oder Aufsuchen der Toilette betreffen, einen Diskussionsspielraum scheint es aber nicht zu geben (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite berichten zwei andere interviewte Personen, dass sie zwar von ihrer Turnlehrerin im Mädchenturnen benotet wurden, jedoch in manchen Turnstunden frei wählen durften, ob sie am Turnunterricht der Burschen teilnehmen wollen. Ähnlich wie I1 berichtet I4 davon, auch Mitschülerinnen dazu überzeugt zu haben, und erinnert sich, „ich hab da vielleicht auch eine Vorreiterinnenrolle gespielt und auch andere inspiriert, was ich total schön gefunden habe“ (T4 2024:318-320). I5 erzählt davon, dass die Möglichkeit, als Mädchen bei den Buben mitzuturnen, von ihrer jeweiligen Lehrerin abhängig war, denn „die [Lehrerinnen] sind sehr unterschiedlich damit umgegangen und ich weiß nicht, wie relevant das ist, aber unsere heterosexuelle Turnlehrerin hat darauf bestanden, dass wir Mädels unter uns turnen“ (T5 2024:182-184). Ihre spätere, nicht-heterosexuelle Turnlehrerin „war sehr viel mehr fürs Durchmischen, war für jede Sportart zu haben, auch Fußball, also ich weiß nicht, ob sie da an sich einen offeneren Umgang damit hatte, auch von sich selber aus“ (ebd.:188-190). Daraus ließe sich die Hypothese formulieren, dass der Umgang mit dem Aufbrechen binärer Unterrichtsmethoden, beispielsweise im Turnunterricht, von der jeweils unterrichtenden Person abhängig ist und queere Lehrer:innen einen offeneren Zugang dazu haben.

Doch nicht nur der Umgang von Lehrenden ist wichtig, sondern auch die Sichtbarkeit von Queerness im Schulalltag, unabhängig von einzelnen Personen an Schulen. Als Antwort auf die Frage nach der Sichtbarkeit des Themas LGBTQ+ im Sozialraum Schule berichtet I3, dass jährlich am Transsichtbarkeitstag die Transflagge im Schulhaus aushängt. Weiters gibt es im ganzen Schulhaus verteilt platzierte Zettel, auf denen Geschichten von transgender Pionier:innen erzählt werden (vgl. T3 2024:119-123). I3 nennt als kontroversen Aspekt der Sichtbarkeit von geschlechtlicher Vielfalt an ihrer Schule, dass es manche Schüler:innen gibt, die sich außerhalb der Cis-Geschlechtlichkeit identifizieren, dies jedoch zu Unsicherheiten führt. Es bestehen Unklarheiten zu den Begriffen Transfrau (MtF, male to female) und Transmann (FtM, female to male), ebenso wird bei offiziellen Funktionen oder im Jahresbericht der *Deadname* verwendet (vgl. ebd.:132-141). Deadname ist der Name, den transgender Personen bei der Geburt erhalten, der aber nach Outing als trans und damit einhergehender Namensänderung nicht mehr verwendet wird. Deadnames weiterzuverwenden wird als transfeindlich angesehen (vgl. Brune 2018:228f). Von der Sichtbarkeit von Transgender oder

diesbezüglicher Verwirrung können I4 und I5 nicht berichten, da sie grundsätzlich keine Erinnerungen an das Einbeziehen queerer Themen im Schulalltag haben. I4 begründet das damit, dass sie in ihrer Schulzeit eine tabuisierende, ignorierende Haltung gegenüber Queerness wahrgenommen hat, womit sie die fehlende Sichtbarkeit im Schulraum erklärt (vgl. T4 2024:61-71). I5 zufolge gab es in den Schulräumlichkeiten keine queere Sichtbarkeit, formuliert daraufhin jedoch die Überlegung, dass sich seit ihrer Schulzeit etwas verändert haben könnte und es mittlerweile möglicherweise mehr Sichtbarkeit von Diversität gibt (vgl. T5 2024:201-213). Eine Form der Sichtbarkeit stellt das Anbringen einer Regenbogenflagge dar. So hängt im Juni (= Pride Month) eine Regenbogenflagge vor der Schule von I3. Die Initiative hierfür habe die Schülervertretung ergriffen (vgl. T3 2024: 122f). Zwar klingt das nach einer simplen, leicht umsetzbaren Idee für mehr Sichtbarkeit von Vielfalt an Schulen, dennoch wurde in einem informell geführten Gespräch mit einem queeren Lehrer eine negative Erfahrung damit geteilt: Er hatte sich dafür eingesetzt, dass an seiner Schule im Juni eine Regenbogenflagge aushängt, und konnte nach mehreren Versuchen die Schulleitung überzeugen, dies zu genehmigen. Die Flagge wurde ausgehängt – einen Tag später zerrissen vor dem Schulgebäude gefunden. Die einzige Hoffnung des Lehrers in Bezug auf diesen Vorfall ist, dass es keine schulinternen Personen waren (vgl. G1 2023:25-30).¹ Erzählungen wie diese zeigen, wie viele Herausforderungen es in der queer-inklusiven Gestaltung von Schulen gibt. Bestehende heteronormative, zwei-geschlechtliche Strukturen erschweren die Einbindung queerer Themen in Unterricht und Schulalltag, weswegen es verschiedener Ideen und Tools bedarf, welche die vorherrschenden, starren Strukturen an Schulen aufbrechen.

Eine der Schwierigkeiten in der Einbindung von Diversity in den Schulalltag kann das fehlende Wissen von Lehrer:innen sein, ebenso deren Angst davor, Fragen zu stellen (vgl. T3 2024:178-180). Diesbezüglich hält I2 fest, dass in queer-inklusiven Workshops an Schulen darüber gesprochen werden kann, was Schüler:innen sich in Gesprächen mit Lehrer:innen wünschen und wie auf sensible Themen von Lehrendenseite eingegangen werden kann und soll (vgl. T2 2024:345-351). Dabei kann Alltagsdiskriminierung und Unsicherheiten von Jugendlichen entgegengewirkt werden, wenn Schulen ein Ort der Einbindung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt sind und gegenseitige Akzeptanz und Respekt für Menschen mit unterschiedlichen Lebensweisen im Alltag gelebt werden (vgl. Spahn 2018b:30f). Als Lehrerin sieht I2 die Möglichkeit, sowohl in Fortbildungen als auch von ihren Schüler:innen einiges lernen zu können, und beschreibt diese Form der Wissenserweiterung als „nicht unbedingt learning by doing, sondern learning by experiencing“ (T2 2024:410-411). Nicht nur das Unterrichten von Fachwissen, sondern auch ein pädagogischer Umgang, der das Wohlbefinden von Schüler:innen gewährleistet, sind im Bildungsauftrag von Schulen verankert. So wird ermöglicht, dass Jugendliche in ihrer Identitätsfindung frei von Angst ihre Stärken und sich selbst kennenlernen (Spahn 2018b:30f). In den Worten von I5:

„Jugendliche sind in einer Phase, wo sie explorieren, wo sie ganz viel wissen wollen und dann sollte da ein pädagogischer Umgang möglich sein. Und das hab ich da ein bisschen vermisst“ (T5 2024:48-50).

¹ Aufgrund Erfahrungen wie dieser fühlte sich der Lehrer nicht bereit, offiziell interviewt zu werden, stimmte jedoch der Verschriftlichung und Verwendung des informell geführten Gesprächs zu.

3.2 Rahmen und Ziel des Projekts

Das geplante Projekt soll einen Workshop umfassen, der an Schulen stattfindet. Ziel ist hierbei, dass Schüler:innen einer Schule einen Leitfaden zur Gestaltung eines Workshops haben, den sie für ihre Lehrpersonen durchführen können. Inhaltlich soll es um Aspekte rund um das Thema „Queer-inklusive Gestaltung des Sozialraum Schule“ gehen, die je nach individuellem Bedarf bearbeitet werden. Dass der geplante Workshop von Schüler:innen für Lehrer:innen gestaltet ist, ermöglicht im Lernen voneinander einen Bruch mit den bekannten, hierarchischen Strukturen. Schüler:innen sind bezüglich Themen, die ihre Lebenswelt betreffen, diejenigen, die über Wissen verfügen und dieses vermitteln können. Sie tragen eine Fülle an Erfahrungen, Fähigkeiten und Wissen in sich, deren Einbeziehen in den Schulalltag gewährleisten kann, dass der Unterricht lebensnah ist (vgl. Rixius, 2001:77). Für I2, seit 25 Jahren Lehrerin, ist klar:

„Ma lernt ständig weiter, ja. Auch durchs Unterrichten selbst [...]. Ja, durch die Erfahrungen, die ma macht, durch die Gesellschaft, einfach dadurch, dass man ein Mensch ist. Und halt offen ist. Also ja, ich denk ma, das ist halt wichtig, ja. Und ja, durch unsere Schüler und Schülerinnen auch“ (T2 2024:414-417).

Ein zentraler Aspekt der Befürwortung zur Bearbeitung queerer Themen im Schulraum ist, dass eine thematische Öffnung zu den lebensweltlichen Realitäten der Schüler:innen eine Reihe an positiven Bezügen mit sich bringt. Zum einen werden dadurch soziale Kompetenzen wie auch Ich-Kompetenzen gestärkt, zum anderen wird der Sozialraum Schule durch die Öffnung zu einer Vielfalt an Lebenswelten lebenswirklicher und lernendenzentrierter. Wichtig zu erwähnen ist auch, dass die Einbindung queerer Themen fächerübergreifend stattfinden soll, um möglichst weitreichend wirksam sein zu können. Es genügt nicht, nur im Biologieunterricht auf biologische bzw. sachliche Informationen einzugehen, stattdessen sollen auch soziale und emotionale Faktoren berücksichtigt und involviert werden (vgl. Felix 2015:76ff). Auf die Einbindung queerer Schwerpunkte in den Unterricht der Interviewpartner:innen wurde in Kapitel 3.1 im Detail eingegangen. Daraus sollen in weiterer Folge Empfehlungen für einen möglichen Workshop abgeleitet werden. Zum Umgang mit queeren Themen und Outings von Schüler:innen stellt I2 die Hypothese auf, dass ihre Kolleg:innen an der Schule eine akzeptierende Haltung haben und versucht wird, der bestehenden Vielfalt gerecht zu werden. Als einen der Gründe nennt sie, dass von Erwachsenen, die Schüler:innen während deren Zeit der Identitätsfindung begleiten, eine gewisse verständnisvolle Grundhaltung erwartet werden sollte (vgl. T2 2024:213-225). I1 erinnert sich dahingehend, dass alle Lehrer:innen, bei denen ein queeres Thema im Unterricht aufgekommen ist, einen offenen, als angenehm empfundenen Umgang damit hatten (vgl. T1 2023:438-445). Auf die konkrete Nachfrage, inwieweit diese Haltung einen Einfluss auf seine Identitätsfindung als schwuler Mann hatte, meint I1, sich größtenteils positiv zu erinnern, da er sich aufgrund der offenen Haltung keiner Norm fügen musste, sondern sein konnte, wie er ist. I1 beschreibt diesbezüglich ein Freiheitsgefühl. Längerfristig bedeutet diese Offenheit für I1 auch, sich in seiner Identität wohlzufühlen und offen über seine Erlebnisse sprechen zu können (vgl. ebd.:448-460).

Zur Einbindung der Schulsozialarbeit in den Workshop sei gesagt, dass sie als reine Unterstützungsinstanz gesehen werden soll: Die konkrete Durchführung des Workshops soll von Schüler:innen angeleitet und von Lehrer:innen besucht werden. Was jedoch die Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiter:innen in der Vor- und Nachbereitung des Workshops bewirken kann, ist, dass externe Personen eine andere Wirkung haben können, zumal sie dort hilfreich sein können, wo es an Schulen noch Aufholbedarf gibt – in diesem Fall sind es queere Themen. Eine Auseinandersetzung mit der Thematik zwar im Schulkontext, aber außerhalb des Unterrichtskontextes kann eine Reihe von Vorteilen bringen. Zum einen besteht kein Benotungskontext, die Schüler:innen müssen keine Angst davor haben, dass ihre Gedanken, Meinungen und Aussagen sich auf ihre Benotung auswirken (vgl. Felix 2015:78ff). Schüler:innen könnten sich laut I3 möglicherweise doch um eine Auswirkung in der Benotung sorgen, da manche Lehrpersonen zwar offen für Meinungsverschiedenheiten sind, andere jedoch in ihre Benotung einfließen lassen, ob Schüler:innen bei einzelnen Themen derselben Meinung sind wie sie oder nicht (vgl. T3 2024:232-235). I2 auf der anderen Seite betont diesbezüglich, dass sie sich keine Situation vorstellen kann, worin das Halten eines Vortrags oder Workshops sich in irgendeiner Form auf die Notengebung auswirken könnte. Zwar ist sie der Ansicht, es habe einen Einfluss auf die Wahrnehmung, dies beschreibt sie jedoch positiv und hebt die positiven Aspekte hervor, Schüler:innen durch Aktivitäten und Fertigkeiten außerhalb des Unterrichts anders kennenzulernen (vgl. T2 2024:553-558). Ein weiterer positiver Effekt eines Workshops für Lehrer:innen ist das Einholen konkreter Informationen für ihren Umgang mit queeren Themen im Schulalltag. Durch die Wissensvermittlung können die subjektiven Kompetenzen von Lehrpersonen erweitert werden (vgl. Felix 2015:78ff). Dies bekräftigt I3 in ihrem Interview, da durch die Wissenserweiterung mehr Verständnis für die verschiedenen Lebenswelten von Schüler:innen entstehen kann. Queere Schüler:innen könnten sich dann umgekehrt sicher fühlen, sich bei Fragen oder Anliegen an ihre Lehrer:innen wenden zu können. Stigmata würden dadurch wegfallen und von einer offenen Haltung und Gemeinschaft abgelöst werden (vgl. T3 2024:289-293). Auch I2 sieht das Potenzial, in einem solchen Workshop diverse Aspekte, in denen Unwissen herrscht, aufzuklären und durch das neue Bewusstsein und Wissen in weiterer Folge Verständnis zu kreieren (vgl. T2 2024:565-569). Insgesamt kann dadurch der Raum für eine Pädagogik der Vielfalt geschaffen werden, worin Lehrer:innen sich Wissen aneignen und so inklusivere Haltungen für die bunte Vielfalt an Lebensrealitäten ihrer Schüler:innen einnehmen können (vgl. Felix 2015:78ff).

Wichtig ist auch zu beachten, welche didaktischen Überlegungen in die Gestaltung eines solchen Workshops einfließen sollen. Dabei soll zunächst ein Raum geschaffen werden, in dem alle Teilnehmenden – Schüler:innen wie Lehrer:innen – gemeinsam an der Zieldefinition, Rahmengestaltung und Aufstellung von Diskussionsregeln mitwirken. Im Vordergrund steht ein gemeinsam definiertes, für alle passendes Ziel, was eine Interdependenz herstellt. Indem die Gestaltung gemeinsam vorgenommen wird und eine Freiwilligkeit bei der Teilnahme besteht, wird eine Statusgleichheit aller Beteiligten in der Gruppe bewerkstelligt. Die Freiwilligkeit gewährleistet außerdem das Entstehen positiver Emotionen und Motivation zur Teilnahme. Der Gesprächsraum soll auf offener Kommunikation basieren, damit, wenn nötig, auch unreflektierten oder stereotypisierenden Aussagen mit offener Haltung begegnet werden kann (vgl. Felix 2015:82f). Freiwilligkeit wird auch ein von I2 im Verlauf des Interviews

mehrmals als wichtiger Grundbaustein für den positiven Verlauf eines von Schüler:innen gehaltenen und von Lehrer:innen besuchten Workshops erwähnt. Aus Lehrendensicht vertritt sie die Annahme, die Freiwilligkeit würde ermöglichen, dass die Teilnehmenden dem Workshop gegenüber positiv gestimmt sind und mit Interesse für das Thema zu einer angenehmen Atmosphäre beitragen (vgl. T2 2024:491-500).

Danach gefragt, ob sie als Lehrerin die Möglichkeit sieht, einen von Schüler:innen geleiteten Workshop zu besuchen, stellt I2 die Frage in den Raum, ob die Schüler:innen die dafür notwendige Reife haben. Sie fügt jedoch auch hinzu, dass Lehrer:innen von ihren Schüler:innen lernen können, sofern diese sich bereit dazu fühlen (vgl. T2 2024:462-466). Die interviewte Schülerin ist ebenfalls der Meinung, dass genügend Reife vorhanden sein sollte und zählt einige Personen auf, denen sie diese Reife und nötige Initiative zutrauen würde. Als weitere wichtige Kompetenz benennt I3 Kenntnisse im Organisieren und eine vorhandene Bereitschaft dazu (vgl. T3 2024:196). I2 betont diesbezüglich, Schüler:innen zu kennen, denen sie die Durchführung eines Workshops zutrauen würde und dass es interessierte Lehrer:innen gäbe, die teilnehmen würden (vgl. T2 2024:471). Davon ausgehend erkennt sie keine konkreten Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Schüler:innen und Lehrer:innen im Workshopsetting. Sie weist jedoch darauf hin, wie wichtig es ihrer Meinung nach ist, dass die Schüler:innen gut vorbereitet sind, um auf mögliche Fragen ihres Publikums eingehen können (vgl. ebd.:496-500). Potentielle Schwierigkeiten, die dennoch auftreten können und einen Workshop erschweren würden, sollten im Vorhinein betrachtet und möglichst verhindert werden. Zentral ist hierbei das Zeitmanagement bezüglich der Vor- und Nachbereitung. Dazu gehört im Vorhinein die Überlegung, wie bereits angeschnitten, ob genügend pädagogisches und didaktisches Wissen vorhanden ist, bzw. wie dieses gewährleistet werden kann. Hierbei können sich Schüler:innen von ihren Schulsozialarbeiter:innen Hilfe einholen (vgl. Felix 2015:106). Aus Schülerinnenperspektive sieht I3 die Möglichkeit, sich an Vertrauenslehrer:innen zu wenden, die bei der Gestaltung des Workshops unterstützen, um auf diese Weise die Ebene der Lehrpersonen der eigenen Schule zu integrieren. Eine weitere Möglichkeit ist für I3, dass ehemalige Schüler:innen eingeladen werden, um in der Vorbereitung des Workshops zu unterstützen. Dies können beispielsweise Personen sein, die Soziologie studieren oder sich auf andere Weise mit sozialen bzw. queeren Themen auskennen (vgl. T3 2024:186-192). Als wohlwollende Lehrer:innengruppe für einen Workshop zum Thema „Queer-inklusive Gestaltung des Sozialraums Schule“ nennt I2 konkret Ethiklehrer:innen. Das Thema Liebe, Sex und Gender befindet sich im Curriculum für die Schüler:innen der 10. Schulstufe, somit verortet I2 hier das Interesse an einer Teilnahme und die positive Grundeinstellung, was wiederum ein angenehmer Einstieg für die Schüler:innen, die den Workshop anleiten, sein kann (vgl. T2 2024:530-536). Die Erzählungen von I1 und I5 in Kapitel 3.1 über die Haltung ihrer Lehrer:innen zu einer Offenheit von Vielfalt lassen den Schluss ziehen, dass es unabhängig von Unterrichtsfach Lehrpersonen gibt, deren positive Grundhaltung ein Interesse an der Teilnahme an einem Workshop bedeuten kann (vgl. T1 2023:441-443, T5 2024:135-137). I2 erkennt in der Rollenumkehr der Lehrer:innen von den Lehrenden zu den Lernenden, folgende potentielle Hürde: Sie findet es zwar mutig, wenn Schüler:innen sich trauen, einen Vortrag zu halten, aber: „Andererseits sind Lehrer:innen ein anstrengendes Klientel“ (T2 2024:473f). Diese Annahme führt sie auf Fortbildungen zurück, die sie für Lehrer:innen an der Pädagogischen Hochschule gehalten hat. Vortragenden

Personen muss klar sein, dass Lehrer:innen viele Fragen stellen und eine schwierige Zielgruppe sein können (vgl. T2 2024:480-482). Als weitere Erfahrung gibt sie zu bedenken: „[Die] Lehrer:innen sind ja genauso wie die Schüler:innen und genauso wie das, was sie an den Schüler:innen kritisieren, so verhalten sie sich: Tratschen, hören nicht zu, wissen nicht was der Arbeitsauftrag ist“ (ebd.:503-505). Diese Schwierigkeit sieht I2 vor allem dann, wenn Lehrer:innen Fortbildungen oder Workshops absolvieren müssen, weswegen sie mehrmals die Freiwilligkeit bei der Teilnahme eines queer-inklusiven Workshops von Schüler:innen für Lehrer:innen betont (vgl. ebd.:491-493). I3 sieht es als Schülerin von der anderen Seite, denn „die Lehrer wissen auch sozusagen, wie nervig es ist, dass eben, zum Beispiel wenn sie eine Frage stellen, und es kommt keine Antwort von den Schülern zurück. [Da sollte] ein Dialog schon möglich sein“ (T3 2024:282-285).

Eine weitere relevante Komponente in der Konzeptionalisierung eines von Schüler:innen angeleiteten Workshops ist die Frage nach den zeitlichen Ressourcen. I2 kann aus Erfahrung sagen, dass Lehrer:innen sich auch für Fortbildungen und Workshops Zeit nehmen, wenn diese nicht verpflichtend sind und sich in ihren beruflichen Alltag integrieren lassen. Grundlegend für die Teilnahme sieht sie das Interesse an den thematischen Inhalten. Ähnlich sieht sie es bei den Schüler:innen, wenn ihnen die Vermittlung queerer Themen und das Halten eines Vortrags bzw. Leiten eines Workshops ein Anliegen ist und sie Aufklärungsbedarf bei ihren Lehrpersonen sehen, können sie zeitliche Ressourcen aufbringen (vgl. T2 2024:513-516). I3 vermutet, dass Schüler:innen der Maturaklasse am wenigsten zeitliche Kapazitäten für die Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung von Workshops hätten, extrakurrikulare Aktivitäten aber grundsätzlich möglich sind. Als Beispiele an ihrer Schule nennt I3 Filmabende und Schulübernachtungen – Aktivitäten, die abgesehen von der zeitintensiven Durchführung auch eine Vor- und Nachbereitungszeit haben (vgl. T3 2024:262-267). Auch unverbindliche Übungen finden bei den Schüler:innen Anklang, die zwar von Lehrer:innen betreut werden, inhaltliche Initiativen aber auch von Schüler:innen möglich sind (vgl. ebd.:59-69). Dazu gehört unter anderem ein Gay-Straight-Alliance-Club, für den sich eine Mitschülerin von I3 verantwortlich zeichnet (vgl. ebd.:51-54). I4 teilt die Annahme, dass schulinterne Workshops zur Förderung von queerer Sichtbarkeit wichtig sind. Aus sozialarbeiterischer Sicht empfiehlt sie, dass diese von Personen ausgehen sollten, die queer-aware sind oder dementsprechende Ausbildungen gemacht haben (vgl. T4 2024:189-195). Geht ein solcher Workshop von Schüler:innen aus, könnten sie sich laut I3 Unterstützung von Vertrauenslehrer:innen oder ehemaligen Schüler:innen, die eine Ausbildung im sozialen Bereich anstreben oder absolviert haben, einholen. Sie sieht die Hilfestellung von Erwachsenen, die den Schüler:innen vertraut sind und ein Grundwissen zu queeren Themen haben als essentiell an (vgl. T3 2024:186-192). Der Grundgedanke eines Workshops oder anderer Methoden zur Förderung von queerer Sichtbarkeit im Schulalltag ist für I4 folgender: „Also es sollte einfach Platz für Pluralität geben und Diversität in der Schule, so dass sich alle Schüler:innen angenommen und willkommen fühlen, niemand ausgegrenzt wird“ (T4 2024:195f). Wird davon ausgegangen, dass zeitliche Ressourcen vorhanden sind und sich sowohl von Lehrer:innenseite als auch Schüler:innenseite mehrere Interessent:innen an der Teilnahme bzw. Gestaltung eines queer-inklusiven Workshops finden, bedarf es eines passenden Rahmens zur Umsetzung. Der von I3 erwähnte Gay-Straight-Alliance-Club, der im Rahmen einer unverbindlichen Übung seinen

Platz gefunden hat, bietet an dieser Stelle die Grundlage für die Idee zur Verortung des geplanten queer-inklusiven Workshops (vgl. T3 2024: 51-54).

Gemäß §12 (1) SchUG (Schulunterrichtsgesetz) sind unverbindliche Übungen frei wählbare, freiwillig zu besuchende Freifächer. Schüler:innen können sich grundsätzlich im 2. Semester des vorangehenden Schuljahres für unverbindliche Übungen ihrer Wahl anmelden. Im Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen steht im 5. Teil, organisatorischer Rahmen, unter Punkt 3d Folgendes bezüglich der Schaffung schulautonomer unverbindlicher Übungen: Sie benötigen eine konkrete Bildungsaufgabe, didaktische Grundsätze, eine Kompetenzbeschreibung sowie eine Aufschlüsselung des Stundenausmaßes und Verweis auf die Aufteilung der einzelnen Schulstufen (vgl. BMBWF 2024). Da grundsätzlich eine Lehrkraft der jeweiligen Schule die verantwortliche Person einer unverbindlichen Übung ist, wäre es notwendig, an einer Schule eine Lehrperson zu finden, die sich dieser Aufgabe annehmen würde, auch wenn die grundsätzliche Initiative und Idee von Schüler:innen kommen kann (vgl. I3 2024:66-69). Bei der Formulierung von Bildungsaufgabe, didaktischer Grundlage und Kompetenzbeschreibung könnten die Schüler:innen, von denen die Initiative ausgeht, von Schulsozialarbeiter:innen (sofern vorhanden) oder Vertrauenslehrer:innen unterstützt werden. Zum zeitlichen Rahmen ist denkbar, dass die unverbindliche Übung im September beginnt und im Umfang einer Doppelstunde pro Woche bis Juni läuft. Eine weitere Möglichkeit, die Konzipierung und Durchführung eines queer-inklusiven Workshops in den Schulalltag zu integrieren, stellt das Fach „Projektmanagement“ dar: I2 schildert, dass es an ihrer Schule für Schüler:innen der 11. Schulstufe das Pflichtfach „Projektmanagement“ gibt, worin Schüler:innen in Kleingruppen selbstgewählte Projekte konzipieren und umsetzen. Als reguläres Schulfach für die 7. Klassen beträgt der Zeitraum für die jeweiligen Projekte die Monate September bis Juni (vgl. T2 2024:224-234). So könnte, sowohl in einer unverbindlichen Übung wie dem „Gay-Straight-Alliance-Club“ als auch einem Schulfach wie „Projektmanagement“ in den ersten Einheiten ein konkreter Aufbau erarbeitet werden. Die Grundlage für den konkreten, schulspezifischen Workshop bietet er das in dieser Bachelorarbeit erarbeitete Konzept. In individuellen Fällen könnten sich die Verantwortlichen an verschiedenen Stellen Hilfe suchen, wobei I3 folgende Anlaufstellen vorschlägt: Vertrauenslehrer:innen, ehemalige Schüler:innen mit facheinschlägigem Wissen, oder, wenn vorhanden, Schulsozialarbeiter:innen oder Schulpsycholog:innen (vgl. T3 2024:186-192). Tritt ein Fall ein, worin es zu Schwierigkeiten zwischen den Teilnehmenden kommt oder Konflikte mit der verantwortlichen Lehrkraft auftreten, ist denkbar, dass sich die Schüler:innen bei Mitschüler:innen Unterstützung einholen. Denkbar ist, die Peermediator:innen hinzuzuholen, sofern es dieses Konzept an einer Schule gibt. In der Schule von I2 gibt es sie. Sie sind grundsätzlich so konzipiert, dass Schüler:innen der Oberstufe, welche die unverbindliche Übung „Peermediation“ besuchen, in Konfliktsituationen von Unterstufenklassen vermitteln. Da diese relativ selten vorkommen, wurde der Wirkungskreis der Peers auf die Koordination von Kennenlerntagen und anderen vertrauensbildenden Maßnahmen erweitert (vgl. T2 2024:245-255). Grundsätzlich ist im individuellen Fall darauf zu achten, welche Unterstützungsmöglichkeiten an einer Schule vorhanden sind, auf die zurückgegriffen werden kann.

Möglich ist auch, schulexterne Unterstützungsangebote wahrzunehmen. Beispielsweise gibt es die Initiative „Das macht Schule“, die ihren Sitz in Hamburg hat. „Das macht Schule“ setzt sich für die partizipative Gestaltung von Praxisprojekten an Schulen ein. Ihr pädagogisch nachhaltiger Ansatz besagt, dass sowohl Schüler:innen als auch Lehrer:innen in gemeinsamen Projekten ihre Kompetenzen stärken, neue Erfahrungen sammeln und lebensnahe Brücken zu Unterrichtsthemen schlagen können (vgl. Das macht Schule, 2024a). Die deutsche Initiative hält fest, dass sie auch bei Projekten an Schulen in Österreich unterstützt, und dies kostenlos. Dabei begleiten sie Projekte von der ersten Idee, über die Konzeption und Umsetzung bis zur Auswertung und Reflexion (vgl. Das macht Schule, 2024b). Aufgrund der vielen Infomaterialen ist eine Option, sich diese als Hilfestellung zu organisieren und dann schulintern selbstständig an der Verwirklichung des Projektes zu arbeiten.

Fühlen sich die Schüler:innen bereit, den Workshop durchzuführen, wäre zunächst denkbar, beim ersten Versuch Mitschüler:innen als Publikum zu rekrutieren und sich von ihnen Feedback einzuholen. Das Feedback kann sowohl den Präsentationsstil und die Umsetzung des Workshops, aber auch die Inhalte und weitere thematische Vorschläge beinhalten. Um im Rahmen einer potentiellen unverbindlichen Übung zu diesem Thema zu bleiben, sei folgende Idee angeführt: Davon ausgehend, dass die Vorbereitung des Workshops nicht bis Schuljahresende dauert, kann, sobald die Schüler:innen sich bereit fühlen, der Raum der unverbindlichen Übung für Lehrer:innen geöffnet werden. Dann kann wöchentlich dieser Workshop stattfinden, die Schüler:innen müssen sich nicht extrakurrikular Zeit dafür nehmen und die Lehrenden, die Interesse an einer Teilnahme haben, können aus mehreren Terminen auswählen. Zur Auflockerung zu Beginn des Workshops schlägt I3 vor: „Das Erste, was mir jetzt einfallen würde, so das irgendwie mit so einem kleinen Buffet zu verbinden, dass zumindest jeder was zu trinken hat und einen Keks“ (T3 2024:273-276). Zu bedenken sind insgesamt folgende Überlegungen: In der Planung soll dafür Zeit einkalkuliert sein, um vorhandene Generalisierungen und Klischees zu analysieren und den vorab bestehenden Wissenstand, sowie etwaige Vorbehalte der Teilnehmenden in Erfahrung zu bringen. Dies bietet die Basis zur gemeinsamen Erarbeitung der gewünschten Ziele und notwendigen Informationen, außerdem kann bzw. soll Pauschalisierungen mit Faktenargumenten begegnet werden. Mittels offener Kommunikation und einem Aufbrechen von Stereotypen kann das neu Gelernte gemeinsam reflektiert werden (vgl. Felix 2015:86ff).

3.3 Aufbau und Inhalt des Projekts

In diesem Unterkapitel werden die konkreten Ideen für Aufbau und Inhalt vorgestellt. Dabei werden relevante Fragen angeführt und dann mittels der gewonnenen Erkenntnisse aus den Interviews unter Einbettung der Fachliteratur aus Kapitel 2 beantwortet.

Welches Ziel verfolgt der Workshop?

Der Workshop zur queer-inklusiven Gestaltung des Sozialraums Schule soll im Grunde ermöglichen, dass Stigmatisierungen aufgebrochen werden und eine offenere Gemeinschaft geschaffen wird (vgl. T3 2024:291-293). Dazu gehört, bestehendem Unwissen einen Raum zu geben, in dem Aufklärung und Wissenserweiterung ermöglicht werden. Dadurch kann mehr

Verständnis für die bestehende Vielfalt an Lebensweisen gewährleistet werden (vgl. T2 2024:563-566). Indem durch das Vermitteln von Informationen das Thema Queerness enttabuisiert wird, kann an Schulen ein Safe Space geschaffen werden (vgl. T3 2024:204-207). Eine inklusive, pädagogische Haltung fernab von Kategorisierungen, die auf die Bedürfnisse queerer Personen eingeht, kann durch einen aufklärenden, informativen Workshop begünstigt werden (vgl. Biewer et al. 2018:18f). All das ermöglicht, dass queere Personen sich im Sozialraum Schule wohlfühlen und sein können, wer und wie sie sind „ohne Angst zu haben, von irgendwem, ja, verurteilt zu werden“ (T3 2024:217).

Wer ist die Zielgruppe des Workshops?

Der Workshop soll so konzeptualisiert sein, dass Lehrer:innen an Sekundarschulen daran teilnehmen können und die Inhalte für sie passend aufbereitet werden. Wichtig ist, dass die Teilnahme für die Lehrer:innen freiwillig ist, um eine positive Grundhaltung sicherzustellen. Dadurch kann davon ausgegangen werden, dass diejenigen, die sich für eine Teilnahme entscheiden, Interesse und Motivation für den Workshop haben (vgl. T2 2024:488-497). Durch die Workshopinhalte können Lehrer:innen dabei unterstützt werden, ihre Haltung, Wissensbezüge und Kenntnisse ob der Lebenswelten ihrer Schüler:innen zu reflektieren. Aufgrund des Einflusses, den Lehrer:innen auf die Entwicklung der Jugendlichen haben und eine Unterstützungsinstanz in der Entwicklung ihrer Potenziale sind, ist Akzeptanz ein wichtiger Teil des kompetenten Umgangs mit queeren Themen und eventuell queeren Schüler:innen. Eine wichtige Frage hierbei ist: „Wie gut kennen Lehrkräfte ihre Schüler:innen wirklich?“ (vgl. Brinker 2018:163).

Welche Personen sind für die Workshopgestaltung verantwortlich?

Als Workshop-Anleitende wird grundsätzlich bei den Schüler:innen die Verantwortung für die Planung und Umsetzung des Workshops gesehen. Sofern sich die jeweiligen Personen freiwillig zur Leitung eines queer-inklusiven Workshops bereiterklärt haben, ist eine Grundmotivation und -bereitschaft gegeben. Wichtige Kompetenzen sind hierbei Fähigkeiten im Organisieren, Planen und Leiten (vgl. T3 2024:196-200). Ebenso wichtig sind Bereitschaft und Selbstvertrauen, sich mutig und bestimmt vor einer Gruppe Erwachsener zu positionieren und sich dieser Herausforderung gewachsen zu fühlen (vgl. T2 2024:568-575). Unterstützung könnte schulintern von Vertrauenslehrer:innen kommen, denen sich die verantwortlichen Schüler:innen anvertrauen. Zudem stellen Vertrauenslehrer:innen eine Brücke zwischen Schüler:innen und Lehrenden dar, was in der Aufbereitung eines von Schüler:innen für Lehrer:innen angebotenen Workshops eine helfende Instanz darstellt (vgl. T3 2024:186-192).

Welche Rolle kann die Schulsozialarbeit einnehmen?

Schulsozialarbeiter:innen – oder andere helfende Instanzen wie Schulpsycholog:innen – können für eine vertrauensvolle Atmosphäre in der Vor- und Nachbereitung, aber auch während des Workshops sorgen. Kommt es zu Schwierigkeiten in der Organisation bzw. Umsetzung, oder kommt es zu Meinungsverschiedenheiten oder unpassenden Äußerungen unter den Teilnehmenden, können Schulsozialarbeitende hier eine moderierende Rolle einnehmen (vgl. Felix 2015:78f). Als Menschenrechtsprofession hat Soziale Arbeit, in diesem Fall im Schulkontext, die Aufgabe, zu sensibilisieren. Durch das Sicherstellen einer differenzierten Sichtweise zu queeren Themen und Sichtbarmachen von Herausforderungen,

die queere Schüler:innen im Schulalltag haben, kann an einer gemeinsamen, positiven, inklusiven Haltung gearbeitet werden. Das Ziel ist hierbei ein angenehmes, respektvolles Miteinander und die Anerkennung von Vielfalt (vgl. Hierholzer 2018:138f).

Welche thematischen Schwerpunkte soll der Workshop umfassen?

Für das Verständnis queerer Lebensrealitäten ist ein zentraler Punkt, die verschiedenen möglichen Bezeichnungen zu beschreiben und den Teilnehmenden des Workshops näherzubringen. Dazu gehört die **Aufschlüsselung von LGBTQIA+** und was die einzelnen Buchstaben beschreiben, sowie eine nähere Beschreibung einzelner Bezeichnungen, beispielsweise, was unter dem Begriff „asexuell“ konkret verstanden wird. Auch auf die Unterscheidung von Geschlecht (biologisch wie auch sozial), die sexuelle Orientierung und verschiedene Formen von Begehrten sollte als Basis eingegangen werden (vgl. T2 2024:441-452). Eine genauere Beschreibung von Geschlechterbezeichnungen außerhalb der binären Norm benötigt **Informationen zur korrekten Verwendung von Pronomen**, Namen von Transmenschern und wie man sich zu diesen Aspekten bei betreffenden Schüler:innen achtsam äußern und nachfragen kann (vgl. T3 2024:172-178). Ein ebenso wichtiges Thema ist in weitere Folge das Potenzial von **Beschimpfungen, Diskriminierung, Mobbing** und wie diesen entgegengewirkt werden kann. Die Erzählungen von I1 in seinem Interview zeigen, wie alltäglich diskriminierende Ausdrücke im Schulkontext sind und wie viel sie in Betroffenen auslösen können (vgl. T1 2023). Als langjährige Lehrerin sieht I2 die Problematik in der Verwendung des Begriffs „schwul“ als Schimpfwort einerseits als „eine systemische Geschichte“ (T2 2024:294), andererseits ist es schwierig, einen einheitlichen Umgang damit zu finden, da jede Situation einen eigenen Umgang erfordert (vgl. ebd.:292-301). Bei Diskriminierungen jeglicher Art muss in jedem Fall interveniert werden. Gibt es einen einheitlichen Rahmen, der besprochen wurde oder im Idealfall einen verschrifteten Leitfaden aufweist, ist ein Intervenieren und Schutzbieten ohne **Überforderung oder Unsicherheiten** möglich (vgl. Spahn 2018c:92). Zentral ist es, Handlungsstrategien zu finden, die es im Alltag allen Schüler:innen ermöglichen, frei von Angst ihre Persönlichkeit entfalten zu können (vgl. Felix 2015:66). Im Rahmen des Workshops sollte Lehrer:innen grundsätzlich die Möglichkeit gegeben werden, ihren bisherigen **Wissensstand zu reflektieren** und einen sicheren Raum zu haben, an dem sie Fragen stellen dürfen und neue Kompetenzen erlernen.

Inwiefern kann der Workshop erweitert und individualisiert werden?

Schüler:innen, die an der Durchführung eines queer-inklusiven Workshops arbeiten, werden auf eine Menge an Themen stoßen, die für sie wichtige Inhalte sind, unabhängig von den soeben genannten, notwendigen Schwerpunkten. Um einerseits auf die Ressourcen aller Teilnehmenden und den zeitlichen Rahmen zu achten, aber andererseits die Partizipation der Lehrer:innen zu fördern, ist Folgendes möglich: Zu Beginn des Workshops wird transparent gemacht, welche Themenschwerpunkte angedacht sind. Gemeinsam wird dann vereinbart, welche Inhalte jedenfalls bearbeitet werden und welche, je nach Zeit und Motivation, gegen Ende noch angesprochen werden oder für die jeweilige Workshop-Gruppe weniger wichtig sind. Durch das gemeinsam formulierte, übergeordnete Ziel wird eine Teamwork-Situation etabliert, worin gleich zu Beginn der Intergruppenkontakt durch die aktive Einbeziehung der Teilnehmer:innen ermöglicht wird. Dadurch werden Neugier und Wohlgefühl in den Lehrer:innen geweckt (vgl. Felix 2015:82f). Welche Inhalte in welcher Form angeboten werden

hängt zudem von den jeweils anwesenden Lehrer:innen ab. Sie bringen verschiedene Kenntnisse zu queeren Themen mit und haben unterschiedliche Meinungen, sowie Wünsche und Anforderungen an einen queer-inklusiven Workshop (vgl. T3 2024:82-88).

Reflexionsfragen als thematischer Einstieg:

Um den Einstieg in die Thematik eines queer-inklusiven Workshops einfacher zu gestalten, können die Beteiligten, Lehrer:innen und Schüler:innen, Gedanken zur eigenen Identität und Motivation an der Teilnahme am Workshop formulieren. In einer Checkliste zur Selbstreflexion führt Ethnologin Annika Spahn (2018) einige Leitfragen an, die beim Reflektieren und Innehalten eine Hilfestellung bieten sollen. Aus diesen Fragen seien nun einige Beispiele abgeleitet und als Denkanstoß angeführt:

- Wie würde ich meine aktuelle geschlechtliche und sexuelle Identität benennen?
- Auf welche Weise bin ich in Bezug auf diese Identität privilegiert oder marginalisiert?
- Welche Berührungspunkte habe ich zu queeren Personen?
- Welche Sichtweisen habe ich auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt?
- Welche Beispiele für die Diskriminierung queerer Personen im Schulalltag kenne ich?
- Wie schätze ich meine Motivation ein, mehr über LGBTQIA+ in der Schule zu lernen?
- Zu welchen queeren Themen habe ich mich bereits informiert?
- Wo kenne ich mich gut aus? Wo fühle ich mich (noch) unsicher?
- Welche Personen und Institutionen nehme ich als Expert:innen dieser Thematik wahr?
- Wie würde ich die queere Inklusion an meiner Schule aktuell beschreiben?
- Welche Einflussmöglichkeiten habe ich an meiner Schule?
- Welche Einstellung haben die Teilhabenden im Kontext meiner Schule (Schüler:innen, Lehrer:innen, Schulleitung, Schulsozialarbeit oder -psychologie, Eltern und Erziehungsberechtigte) zur geschlechtlicher und sexueller Vielfalt?
- Wie kann ich auf diskriminierende Aussagen und Umgangsformen reagieren?
- Welche Formen der Diskriminierung gegenüber queeren Personen fallen mir auf?
- Sind queere Themen in Schulleitbild und Unterricht verankert?
- Kenne und nutze ich gendersensible, queer-inklusive Sprache?
- Wie reagiere ich auf unabsichtliche Diskriminierung (z.B.: falsche Pronomen)?
- Wie queer-inklusiv empfinde ich den Sozialraum Schule (z.B.: Unisex-Toiletten)?
- Gibt es Ansprechpersonen bei Fragen oder Anliegen zu queeren Themen?

(vgl. Spahn 2018d:94)

4 Conclusio

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Um die Erkenntnisse und Argumentationen aus dem Ergebnisteil in der abschließenden Zusammenfassung zu kontextualisieren, seien erneut die Forschungsfragen angeführt:

- Welche Möglichkeiten gibt es für die Gestaltung eines queer-inklusiven Schulalltags, um einen wertschätzenden und sicheren Raum für queere Schüler:innen zu gewährleisten?
- Inwiefern beeinflusst der Umgang von Lehrer:innen mit queeren Themen die sozial-emotionale Entwicklung und Leistungserbringung von (queeren) Schüler:innen?
- Welche Methoden und Kompetenzen sind notwendig, um das sexualpädagogische Handeln im Schulalltag neben dem Faktenwissen auch um Vermittlung von Grundkompetenzen der Selbstbestimmung zu erweitern?
- Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte im pädagogischen Handeln gegenüber queeren Schüler:innen?
- Wie können sich Lehrer:innen das nötige Know-How aneignen, um den Schulalltag queer-inklusiv zu gestalten?
- Welche thematischen Schwerpunkte wünschen sich Lehrpersonen für einen potentiellen Workshop zum Thema „queer-inklusive Gestaltung des Schulalltags“?

Aus den Erzählungen der Interviewpartner:innen kann abgeleitet werden, dass an ihren Schulen unterschiedliche Formen von queerer Sichtbarkeit sowie sexueller und geschlechtlicher Vielfalt gegeben sind. Die geschilderten Erlebnisse und Erinnerungen zeigen, wie sehr die queer-inklusive Gestaltung des Sozialraums Schule von der eigenen Einstellung und Resilienz der Schüler:innen, Haltung und Umgang der Lehrer:innen, sowie deren Gesprächsführung und Unterrichtsgestaltung abhängig ist. Im Unterricht schwankt die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt von Tabuisierung über Anerkennung bis zu offener Haltung und alltäglichem Umgang. Die negative Haltung von Lehrpersonen kann zu Desinteresse am Schulalltag bzw. konkreten Fächern führen, eine offene Haltung auf der anderen Seite verhilft queeren Schüler:innen dazu, sich zu entfalten. So können sie ohne den Druck, sich einer Norm fügen zu müssen, ihre individuelle Identität festigen und ihr Selbstbewusstsein stärken.

Die Gestaltung eines queer-inklusiven Workshops von Schüler:innen für Lehrer:innen hilft dabei, die individuellen Kompetenzen im sexualpädagogischen Handeln und Umgang mit queeren Themen zu erweitern. Durch offene Kommunikation und Beantwortung von Fragen wird Unwissen aufgeklärt und Raum für eine Pädagogik der Vielfalt geschaffen. Je mehr formales und informelles Wissen Lehrer:innen haben, desto konkreter können sie auf die individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler:innen eingehen. Umgekehrt können diese sich eher an ihre Lehrpersonen wenden und sich mit ihren Anliegen sicher fühlen, wenn der offene Raum

gegeben ist. Dafür notwendig sind Kompetenzen in der Gesprächsführung und ein Grundwissen über queere Begriffe und vielfältige Lebensformen.

Der Workshop benötigt in seiner Konzipierung und Umsetzung gewisse Rahmenbedingungen, um Schüler:innen und Lehrer:innen eine positiv-erlebte Teilnahme zu ermöglichen. Zentral ist hierbei die Freiwilligkeit: Lehrer:innen einer Schule soll die Entscheidung offenstehen, ob sie am Workshop teilnehmen möchten oder nicht. Bei einer freiwilligen Teilnahme kann von einer offenen Grundhaltung, Interesse am Kompetenzerwerb und aktiver Teilnahme ausgegangen werden. Die Schüler:innen, die den Workshop gestalten, sollten die zeitlichen Kapazitäten und das thematische Interesse für die zielorientierte Gestaltung eines queer-inklusiven Workshops mitbringen. Sie benötigen eine entsprechende Reife, um sich selbstbewusst vor ihre Lehrpersonen stellen zu können, ebenso benötigen sie Organisationskenntnisse, um die Vor- und Nachbereitung zu meistern. Schulsozialarbeit kann an dieser Stelle eine unterstützende Instanz sein. Bei Schwierigkeiten in der Organisation, Nervosität der Schüler:innen oder etwaigen Unsicherheiten sind sie für die Workshop-gestaltenden Schüler:innen die erste Anlaufstelle. Schulsozialarbeiter:innen können im Falle von Meinungsverschiedenheiten eine moderierende Rolle während der Workshops übernehmen, wenn dies notwendig ist. Läuft das Diskutieren von konträren Aussagen oder Ansichten unter Anleitung einer Schulsozialarbeiter:in, die eine differenzierte Sichtweise einnimmt, kann gemeinsam eine inklusive Haltung entwickelt werden und ein respektvolles Miteinander stattfinden.

Indem die Rollenverteilung der Lehrenden und Lernenden umgedreht wird, haben Lehrer:innen im queer-inklusiven Workshop die Möglichkeit, von ihren Schüler:innen zu lernen. Wer, wenn nicht die Schüler:innen selbst, kann dabei helfen, Lehrer:innen das nötige Know-How im Umgang mit queeren Themen im Schulalltag zu vermitteln. Je nach Wunsch der Workshop-Teilnehmenden werden verschiedene inhaltliche Schwerpunkte gesetzt, die das Erweitern der subjektiven Kompetenzen und Etablieren einer queer-inklusiven Haltung ermöglichen – seien es Begriffsklärungen sämtlicher Bezeichnungen von LGBTQIA+, eine Anleitung zur korrekten Verwendung von Pronomen oder Namen von Transpersonen oder eine Reflexion des bisherigen Wissensstandes und Aufbrechen von Stereotypen und etwaigen, potentiell vorhandenen Vorurteilen. Dadurch, dass Lehrer:innen in diesem Workshop von ihren Schüler:innen lernen, ist es möglich, Schule lebensweltnaher zu gestalten und konkreter auf die einzelnen Lebensrealitäten der Schüler:innen einzugehen.

Ebendiese lebensweltnahe Gestaltung von Schule beschreibt das Ziel des queer-inklusiven Workshops: Durch die Sichtbarkeit von queeren Themen und das Aufbrechen von Normverhältnissen wird ein Safe Space geschaffen, worin sich alle Akteur:innen des Sozialraums Schule wohlfühlen und sie selbst sein können. Es werden Herausforderungen sichtbar, denen queere Schüler:innen im Schulalltag begegnen, und im besten Fall entstehen diesbezügliche Umgangsformen, die Barrieren aufbrechen und den Schulalltag inklusiver werden lassen. Fühlen sich queere Schüler:innen wohl, können sie sich einerseits besser auf den Unterricht und dessen Inhalte konzentrieren, andererseits können sie sich in ihrer Individualität entfalten und zu selbstbewussten Erwachsenen heranwachsen, die ihre Vielfalt nicht verstecken, sondern offen und stolz damit umgehen, queer zu sein.

4.2 Limitationen und Ausblick

Eine grundlegende Limitation stellt der zeitliche Rahmen der Bachelorarbeit dar, da es nicht möglich war, den theoretischen Workshop in der Praxis umzusetzen. Somit konnten die Forschungsergebnisse und Empfehlungen für die Workshopgestaltung nicht überprüft werden. Dennoch stellt die theoretische Darstellung der Potenziale eines Workshops eine Basis für etwaige Workshops in der Zukunft dar. Auch über den Rahmen dieser Bachelorarbeit hinaus kann ein queer-inklusiver Workshop an Schulen stattfinden. Eine weitere Limitation der Ergebnisse ist die Auswahl der geführten Interviews als theoretische Grundlage – zwar hat es geholfen, nur (ehemalige) Schüler:innen von Gymnasien zu interviewen, da so ein konkretes Konzept für einen spezifischen Schultyp verfasst werden konnte, jedoch würden weitere Befragungen, eventuell quantitativer Form, die gewonnenen Ergebnisse abrunden und in einen repräsentativeren Kontext setzen. Außerdem wurde, zusätzlich zur herangezogenen Fachliteratur, nur eine Lehrerin befragt. Jenes Interview zählt zu den erkenntnisreichsten und zeigt dennoch nur eine von vielen Sichtweisen. Dass ein informelles Gedächtnisprotokoll zu Gesprächen mit weiteren Lehrpersonen als Datengrundlage herangezogen wurde, war für Aufbau und Forschung an dieser Bachelorarbeit elementar, offizielle Interviews hätten jedoch mehr verwendbare Daten und intensivere Einblicke gewährleistet. Hierbei sei erneut angeführt, dass ein Lehrer nur der Verwendung des informell geführten Gesprächs, anstatt eines tiefergehenden Interviews, zustimmte, da dafür aufgrund verschiedener Vorerfahrungen die Bereitschaft fehlte. Diese und andere Erfahrungen hätten, mit mehr Datengrundlage und einer größeren Abschlussarbeit, ein Teil der Forschung sein können. Eventuell wären andere denkbare Formate für die Durchführung eines queer-inklusiven Workshops erkennbar geworden, ebenso sind Schulsozialarbeiter:innen und Schulleitungen zwei Zielgruppen, die zusätzlich interviewt werden könnten.

Trotz der Vielzahl an Limitationen und hypothetischen Überlegungen, bietet diese Bachelorarbeit eine bunte Palette an Erkenntnissen. Die Interviewergebnisse, in Kombination mit der Fachliteratur, ermöglichen die Konzipierung eines queer-inklusiven Workshops, der darauf wartet, durchgeführt zu werden. Dass nicht nur Schulsozialarbeiter:innen, sondern auch andere Personengruppen als unterstützende Instanz für die Workshopgestaltung angeführt wurden, zeigt einerseits, wie vielfältig Hilfestellungen sein können. Andererseits ist dadurch die zum Teil fehlende Schulsozialarbeit an Schulen erkennbar. Der Ausbau von österreichweiten Schulsozialarbeitstellen erscheint nicht nur in Hinblick auf die Erkenntnisse dieser Bachelorarbeit relevant.

Als zentrale Erkenntnis in Hinblick auf die Zukunft sei abschließend auf die Importanz guter Kommunikation verwiesen. Indem transparent, wertschätzend und mit Bewusstsein für die Vielfalt an Lebensrealitäten miteinander umgegangen wird, kann an Schulen eine inklusive Haltung gelebt werden. Dadurch wird Schüler:innen wie auch Lehrer:innen ermöglicht, sich selbst und einander zu akzeptieren, zu respektieren und einen Raum für Vielfalt zu schaffen.

„Das hat natürlich die Persönlichkeit beeinflusst, dass ich mich nicht verstecken musste [...] sondern dass ich diese Freiheit hatte in der Schulzeit, war absolut ein Faktor dafür, dass ich mich heute gut damit fühlen kann“ (I1 2023:454-457).

Literatur

Ahrbeck, Bernd; Felder, Marion (2022): Geboren im falschen Körper. Genderdysphorie bei Kindern und Jugendlichen. Auflage 1. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Biewer, Gottfried; Poyer, Michelle; Kremsner, Gertraud (2018): Inklusive Schule und Vielfalt. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

BMBWF (2024): Lehrpläne der Allgemeinbildenden höheren Schulen. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html [03.04.2024].

BMSGPK (2021): Empfehlungen für den Behandlungsprozess bei Geschlechtsdysphorie von Kindern und Jugendlichen nach der Klassifikation in der derzeit gültigen DSM- bzw. ICD-Fassung. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Nicht-uebertragbare-Krankheiten/Psychische-Gesundheit/Transsexualismus-Geschlechtsdysphorie.html> [04.03.2024].

Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert; Nieswand, Boris (2020): Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung. Auflage 3. München: UVK Verlag.

Brinker, Monika (2018): Vielfalt im Klassenraum – Kennen Sie Ihre Klasse? In: Spahn, Annika; Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Heft 18. Göttingen: Waldschlösschen Verlag. Seite 163.

Brune, Sarah (2018): Der Medienkoffer „Geschlechtervielfalt“ – Vier Rollen für Vielfalt und Akzeptanz aus Sachsen-Anhalt. In: Spahn, Annika; Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Heft 18. Göttingen: Waldschlösschen Verlag. Seite 228-229.

Butler, Judith (2011): Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. Ausgabe 1. New York: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203824979>.

Das macht Schule (2024): Praxisprojekt: Fürs Leben lernen. <https://www.das-macht-schule.net/mehr-erfahren/> [03.04.2024].

Das macht Schule (2024): Das macht Schule – auch in Österreich. <https://www.das-macht-schule.net/oesterreich/> [03.04.2024].

Felix, Marcus (2015): Wer hat Angst vorm Regenbogen? Wie schulische Aufklärungsprojekte Vorurteile gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt reduzieren können. Marburg: Tectum Verlag.

Flick, Uwe (2019): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Auflage 4. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Förster, Franziska (2017): „Who am I to feel so free?” – Eine Einführung in den Begriff und das Denken von Queer. In: Kenklies, Karsten; Waldmann, Maximilian (Hrsg.): Queer Pädagogik. Annäherungen an ein Forschungsfeld. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Seite 9-59.

Hartmann, Jutta (2018): Theoretisch fundiert handeln! Einführung in eine queere genderreflektierte Pädagogik. In: Spahn, Annika; Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Heft 18. Göttingen: Waldschlösschen Verlag. Seite 44-51.

Hess, Melanie (2022): Jugendliche mit Genderdysphorie. Hormontherapie als wichtiger Mosaikstein in der Behandlung. <https://www.rosenfluh.ch/media/paediatrie/2022/01/Jugendliche-mit-Genderdysphorie.pdf> [04.03.2024].

Hierholzer, Stefan (2018): Lebenssituationsbegleitung von LSBAT*I*Q durch (Schul-)Sozialarbeiter*innen. In: Spahn, Annika; Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Heft 18. Göttingen: Waldschlösschen Verlag. Seite 138-140.

ICD-11 WHO (2024): ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. Gender incongruence. <http://id.who.int/icd/entity/411470068> [04.03.2024].

Kunkel, Peter-Christian (2016): Gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Lehner, Lisa; Adamowitsch, Michaela; Hoffmann, Felix; Felder-Puig, Rosemarie (2013): Leitfaden zur Unterstützung der Implementierung von Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research.

Mayring, Philipp; Fenzl, Thomas (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. Seiten 633-648.

Müller, Christian (2018): Wie die privaten Einstellungen zu LSBAT*I*Q pädagogisches Handeln beeinflussen. In: Spahn, Annika; Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Heft 18. Göttingen: Waldschlösschen Verlag. Seite 90-92.

Perko, Gudrun; Czollek, Leah Carola (2022): Lehrbuch Gender, Queer und Diversity. Auflage 2. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Rixius, Norbert (2001): Öffnung von Schule. In: Döbert, Hans; Ernst, Christian (Hrsg.): Finanzierung und Öffnung von Schule. Basiswissen Pädagogik. Aktuelle Schulkonzepte. Band 2. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Seite 73-95.

Spahn, Annika (2018a): Glossar. In: Spahn, Annika; Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Heft 18. Göttingen: Waldschlösschen Verlag. Seite 234-242.

Spahn, Annika (2018b): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule. In: Spahn, Annika; Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Heft 18. Göttingen: Waldschlösschen Verlag. Seite 28-31.

Spahn, Annika (2018c): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in die Schulordnung! In: Spahn, Annika; Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Heft 18. Göttingen: Waldschlösschen Verlag. Seite 92-93.

Spahn, Annika (2018d): Checkliste zur Selbstreflexion. In: Spahn, Annika; Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Heft 18. Göttingen: Waldschlösschen Verlag. Seite 94-95.

Wedl, Juliette (2018): Komplexität denken: Plädoyer für einen kritisch-reflektierten Umgang mit Differenzkategorien. In: Spahn, Annika; Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Heft 18. Göttingen: Waldschlösschen Verlag. Seite 52-54.

WHO (2024): Gender incongruence and transgender health in the ICD. <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/gender-incongruence-and-transgender-health-in-the-icd> [04.03.2024].

Daten

G1, Gedächtnisprotokoll 1, verfasst von Emily Zauner, informelles Gespräch vom 17.11.2023 am Tag der offenen Tür an einem Gymnasiums in Wien, Zeilen durchgehend nummeriert.

T1, Transkript 1 eines Interviews, erstellt von Emily Zauner, November 2023, Zeilen durchgehend nummeriert.

T2, Transkript 2 eines Interviews, erstellt von Emily Zauner, Februar 2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

T3, Transkript 3 eines Interviews, erstellt von Emily Zauner, März 2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

T4, Transkript 4 eines Interviews, erstellt von Manuel Hanousek, Februar 2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

T5, Transkript 5 eines Interviews, erstellt von Manuel Hanousek, Februar 2024, Zeilen durchgehend nummeriert.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Emily Zauner** geboren am **27.08.2000** in **Wien**, erkläre,

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

Wien, am **21.04.2024**

Emily
Unterschrift