

**Manuel Petruj**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

## Es ist nicht (immer) nur eine Phase!

### Queere Perspektiven im Spannungsfeld von (Lehrer\*innen)Bildung und Gerechtigkeit

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a522>

Schule als Raum der Entwicklung bezieht die Lebenswelten und Identitäten von Schüler\*innen aktiv in ihren Bildungsauftrag ein und leistet dabei bei Identitätsmerkmalen wie Dis/ability, Herkunft und Religion beachtliche gesellschaftliche Beiträge. Bei anderen Aspekten des individuellen Seins wie sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität zeigt sich hingegen dringender Handlungsbedarf. Lehrpersonen müssen entlang rechtlicher Vorgaben reflexive Geschlechterpädagogik, Gleichstellung und Sexualpädagogik fächerübergreifend fördern, um Handlungsspielräume zu erweitern und Vielfalt zu vermitteln. Studien zeigen jedoch, dass queere Jugendliche oft in ihrer Identitätsfindung allein gelassen werden. Manche Schulen verfolgen sogar eine Politik der Unsichtbarmachung, wodurch sichere Räume fehlen. Dass dies der falsche Ansatz ist, steht außer Frage, doch warum genau sollten Schulen und die Lehrer\*innenbildung Verantwortung übernehmen und aktiv zur Unterstützung beitragen?

*Queer Studies, inklusive Pädagogik, Lehrer\*innenbildung, Diversität, Schulkultur*

„At school, I received death threats for being a lesbian, which ultimately led me to believe my sexual orientation was disgusting, which led to two suicide attempts. There was no support for me in that time at all, because I was too afraid and too ashamed to reach out.“

(Luxemburg, lesbische Frau, Alter 23; FRA, 2024, S. 91)

Das einleitende Zitat verdeutlicht die Situation, die viele queere Jugendliche auch heute noch während ihrer Schulzeit erleben: Fehlende Unterstützung, Diskriminierung und totgeschwiegene Identitäten belasten die psychische Gesundheit von Schüler\*innen, die sich in der LGBTQIA+-Gemeinschaft verorten. Verstehen wir Schule als Ort, der Heranwachsende in ihrer individuellen Entwicklung fördert und sie zu kritischen wie auch sozial-agierenden Menschen erziehen soll, kann hier eine Diskrepanz zwischen Bildungsauftrag und gelebter Realität nicht verleugnet werden. Lehrpersonen, Schulleiter\*innen und auch andere Beteiligte der Schulgemeinschaft müssten dazu in einen aktiven Dialog treten und den Schutz von queeren Schüler\*innen nicht als Gutmenschentum wahrnehmen, sondern sich aus den Denkmustern ‚Wir-gegen-die-Anderen‘ und ‚Bei uns gibt es das nicht‘ lösen. Vor allem die letzte Behaup-

tung darf kein Maßstab für die Frage sein, ob queere Identitäten einen Platz in der Schule verdienen. So stellte das Pride Survey 2024 (Ipsos, 2024, S. 4) im Vergleich von 26 Staaten fest, dass sich 17 % der Generation Z als queer identifizieren, im Gegensatz zu Millennials (11 %), Generation X (6 %) und den Baby Boomers (5 %)¹. In die Altersgruppe der Generation Z fallen im Jahr 2025 Schüler\*innen, die zwischen zwölf und achtzehn Jahren alt sind und somit zur Zielgruppe des österreichischen Bildungssystems zählen.

Gesetzliche Grundlagen wie die Grundsatzverordnungen *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* (BMBWF, 2018) und *Sexualpädagogik* (BMBWF, 2015) sowie die ergänzenden übergreifenden Themen *Gesundheitsförderung, interkulturelle Bildung* und *politische Bildung* (BMBWF, 2024b) fordern fächerübergreifend dazu auf, Informationen zu vielfältigen Formen von Sexualität bereitzustellen und Heranwachsende zu befähigen, vorurteilsfrei und losgelöst von Stereotypen miteinander umzugehen. Während dies oft nicht geschieht, bekennen sich Bildungseinrichtungen gleichzeitig zum Schutz anderer Identitäten sowie aktuell politisierter Themen und grenzen aktiv queere Perspektiven aus.

Der vorliegende Beitrag möchte ausgehend von aktuellen gesamtgesellschaftlichen und bildungsbezogenen Betrachtungen die Folgen fehlender schulischer Ansätze aufzeigen, aber auch einen kurzen Einblick in die Rolle der Lehrer\*innenbildung bereitstellen. Zur Beschreibung der Zielgruppe werden zwei Begriffe verwendet: Einerseits das Akronym *LGBTQIA+*, welches die vielfältigen Identitäten der Gruppe widerspiegelt – darunter lesbische, schwule, trans\*, intersexuelle und asexuelle Personen, sowie alle, die nicht explizit hervorgehoben werden. Andererseits wird *queer* als Überbegriff für Menschen verwendet, die sich im breiten Spektrum dieser Identitäten wiederfinden.

## Das Paradoxon von Akzeptanz und Diskriminierung

Im Jahr 2024 veröffentlichte FRA, die Rechte-Agentur der Europäischen Union, zum dritten Mal das *EU LGBTIQ Survey* unter dem Schwerpunkt *LGBTIQ Equality at a Crossroads* (FRA, 2024). Die Studie konstatiert eine zwiespältige Situation: Einerseits zeigen sich in vielen Ländern Bemühungen, die Lebenssituation für Menschen aus dem LGBTQIA+-Spektrum über Richtlinien und Erlässe positiv zu beeinflussen, die Gesellschaft geht offener mit dem Thema um und auch queere Menschen selbst treten in ihrem Lebensalltag aus einer versteckten Position hervor. Im Gegensatz dazu steigen aber zeitgleich EU-weit Belästigungen, Mobbing, Hassverbrechen und Gewalt gegen diese Bevölkerungsgruppe und das nicht hinter verschlossenen Türen, sondern in öffentlichen Räumen (FRA, 2024, S. 1). Handelt es sich dabei aber um ein Paradoxon? Jahrhundertlang mussten queere Menschen ihre Identität verstecken, um gesetzlicher Verfolgung und Bestrafung zu entgehen, so wie dies in Österreich noch bis 1971 der Fall war. Selbst nach der Legalisierung von Homosexualität war es nicht selbstverständlich, in der Gesellschaft ‚out‘ zu sein. Erst die letzten Jahrzehnte und der unaufhaltsame Einsatz von Organisationen brachten lang ersehnte Veränderungen. Die steigende Sichtbarkeit wird wiederum von konservativen und rechten Gruppierungen als Angriff auf traditionel-

le Werte gesehen. Besonders in den letzten Jahren zeigten sich in vielen Ländern Rückschritte in der Akzeptanz und den Rechten von LGBTQIA+-Identitäten: 2021 verabschiedete Ungarn ein Gesetz zur Beschränkung der Information über Homo- und Transsexualität (Tagesschau.de, 2021), Russland stufte 2023 die queere Bewegung als extremistisch ein (Tagesschau.de, 2023), und in einzelnen Staaten in den USA wurden zwischen 2021 und 2024 10.046 Bücher mit teils queerem Inhalt verboten (PEN America, 2024). Auch Österreich reiht sich unter diese Beispiele durch die Forderungen der Freiheitlichen Partei, sich gegen die „permanente Transgender-Gehirnwäsche [einzusetzen], die [...] nur auf eine Zersetzung unserer gesellschaftlichen Grundlagen abzielt“ und „die Abschaffung der beiden biologischen Geschlechter propagiert“ (FPÖ, 2024, S. 13)<sup>2</sup>. Zeitgleich wird „eine Meldestelle gegen politisierende Lehrer [sic!]“ gefordert, um jeglichen Diskurs zu unterdrücken – ganz nach den oben genannten Vorbildern (FPÖ, 2024, S. 58). Es schließt sich also ein Teufelskreis: Aktivismus fördert rechtliche Veränderungen fördert Sichtbarkeit fördert Diskriminierung – Verschwörungserzählungen über angeblichen „Gender-Wahn“, „Gender-Ideologie[n]“ [...] sowie die Erzählung von einer vorgeblichen „Homo-Lobby“ (Christoph, 2023, S. 72) inklusive.

Selbst Vertreter\*innen der Psychologie scheiden sich am Umgang mit Geschlechtsinkongruenz („Diskrepanz zwischen der Geschlechtsidentität und dem bei Geburt zugeordneten Geschlecht“) und Geschlechtsdysphorie („Unzufriedenheit mit dem bei Geburt zugeordneten [...] Geschlecht“ und damit verbundener Leidensdruck) bei trans\*Jugendlichen (Pauli, 2024, S. 38). Während sich diese Bezeichnungen zur als psychischen Störung definierten Transidentität unterscheiden, als Form der Identität anerkannt werden (Pauli, 2024, S. 39) und Differenzierungen in der Behandlung bis hin zur Geschlechtsanpassung ermöglichen (Romer et al., 2024, S. 6), argumentieren manche behandelnden Fachkräfte stark gegen vorschnelle Reaktionen – wofür sie auch oft als transphob tituliert werden (Holtmann, 2023, S. 348–349). Korte und Tschuschke (2023, S. 353–354) sehen so vor allem durch den medialen und politischen Raum, dem der Debatte gegeben wurde, einen Anstieg von Jugendlichen, die sich als trans\* oder nicht-binär identifizieren und in Behandlung begeben – sie sprechen dabei von ‚Rapid onset gender dysphoria (ROGD)‘, die „plötzlich auftretende Trans-Identifizierung unter Jugendlichen“ (Korte & Tschuschke, 2023, S. 354). Diagnose und Behandlung, so die Autoren, darf dabei keinesfalls an queere Beratungsstellen übergeben werden, um „Fehleinschätzung[en]“ (2023, S. 356) zu verhindern und nicht in die Rolle von ‚Dienstleister\*innen‘ von Geschlechtsanpassungen zu rücken (Korte & Tschuschke, 2023, S. 358). Trotz verschiedener Sichtweisen auf den Prozess der Transition selbst ist es aber wichtig zu bemerken, dass trans\*Personen in Österreich und global, wie auch andere queere Personen, großer Diskriminierung und Stigmatisierung ausgesetzt sind.

Die Ergebnisse der FRA-Studie, an der 100.577 queere Personen teilgenommen haben, sprechen für sich und zeigen die Folgen einer Gesellschaft, in der Diskriminierung weiterhin besteht und oft nicht genug geahndet wird. So wurden in Österreich 37 % der Studienteilnehmer\*innen zumindest in einem ihrer Lebensbereiche diskriminiert (FRA, 2024, S. 28) – 15 % davon im Bildungsbereich (FRA, 2024, S. 37). In Hinblick auf hassmotivierte Belästigung liegt Österreich mit 60 % über dem EU-27-Schnitt von 54 % (FRA, 2024, S. 69), physische Übergrif-

fe halten sich mit 15 % knapp darunter (18 %) (FRA, 2024, S. 75). Dementsprechend niedrig (27 %) ist auch das Vertrauen in die österreichische Regierung, effektiv gegen Vorurteile und Intoleranz vorzugehen (FRA, 2024, S. 81). 11 % der queeren österreichischen Teilnehmer\*innen dachten in diesem gesellschaftlichen Klima oft und 22 % selten an Suizid (FRA, 2024, S. 90). Auch das Erleben von Konversationsversuchen wurde von 30 % der Beteiligten in Österreich gemeldet – in der EU-gesamtheitlichen Studie wurden als Ausprägungen dieser vor allem Beschimpfungen und Erniedrigung (14 %), Eingriffe durch Familienmitglieder (11 %) sowie Gebete und religiöse Rituale (5 %) gemeldet (FRA, 2024, S. 93–94).

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich aber auch global. Im US-amerikanischen Raum zeigt vor allem das Trevor Project in seiner jährlichen Studie über die mentale Gesundheit queerer Jugendlicher (Nath et al., 2024) hohe Defizite auf: So dachten 39 % der Teilnehmenden an Suizid, 12 % versuchten diesen auch, während 90 % von ihnen negativ in ihrer Psyche durch politische Veränderungen beeinflusst wurden. Vorfälle von Mobbing wurden von 49 % der 13- bis 17-jährigen Jugendlichen wahrgenommen (Nath et al., 2024, S. 2). Ausprägungen physischer Gewalt erlitten 23 % der Befragten, 28 % davon aufgrund ihrer Geschlechtsidentität (Nath et al., 2024, S. 13). Ein Blick auf allgemeine Diskriminierungserfahrungen zeigt einen weiteren Unterschied: So fühlten sich 46 % der Jugendlichen aufgrund ihrer sexuellen Orientierung diskriminiert, während dies von 65 % aufgrund ihrer Geschlechtsidentität wahrgenommen wurde (Nath et al., 2024, S. 15).

Wird ein globaler Kontext betrachtet, so rücken vielerorts queere Identitäten noch weiter in den Hintergrund bzw. erfahren Gegenreaktionen auf Sichtbarkeit. Während Flores in der Untersuchung zum Global Acceptance Index (GAI) (2021, S. 20–22) feststellte, dass die Länder mit der höchsten Akzeptanz (Island, Norwegen, Niederlande, Schweden und Kanada) immer akzeptierender werden, besteht auch der Umkehrschluss und wenig tolerante Länder steigen weiterhin ab (Moldau, Äthiopien, Mauretanien, Aserbaidschan und Zimbabwe). Der ILGA World Bericht über gesetzliche Einschränkungen (ILGA World et al., 2024, S. 30) stellte im Jahr 2024 fest, dass in 62 UN-Mitgliedsstaaten gleichgeschlechtliche sexuelle Handlungen kriminalisiert sind, 31 davon in Afrika, 20 in Asien, fünf am amerikanischen Kontinent und sechs in Ozeanien. Zwölf Länder – der Iran, das nördliche Nigeria, Saudi Arabien, der Jemen, Afghanistan, Brunei, Mauretanien, Pakistan, Katar, die Vereinigte Arabische Republik sowie Uganda – besitzen eine Rechtsprechung, in der diese Handlungen mit der Todesstrafe belegt werden können (Statista, 2024). In einer Studie zum Einfluss der Sustainable Development Goals (SDGs) in Afrika (Nigeria, Togo, Uganda) zeigte sich für Izugbara et al. (2022, S. 3) großer Widerstand in Hinblick auf deren Anwendung auf die Inklusion queerer Identitäten, da diese vor allem mit AIDS, Pädophilie, Sittenlosigkeit und fehlendem Glauben verbunden werden. Ergänzt wird dies durch eine soziopolitische Ablehnung westlicher queerer Identitäten durch Entscheidungsträger\*innen (Izugbara et al., 2022, S. 10). Das *African Youth Survey 2024* (Ichikowitz Family Foundation, 2024, S. 72) attestiert Afrika insgesamt langsame Veränderungen in der Akzeptanz der LGBTQIA+-Bevölkerung und 37 % der Befragten stimmten zu, dass diese mehr Schutz bräuchten. Die Ablehnung westlicher Identitätszuschreibungen findet sich auch im Verbund Südostasiatischer Nationen (ASEAN), welche unter dem Begriff ‚Asian Val-

ues' und Rückbezüge auf koloniale, religiöse und kulturelle Faktoren (Alibudbud, 2023, S. 1; Radics, 2024, S. 6) versucht, die Rechte queerer Personengruppen einzuschränken, anstatt sie – wie andere Menschenrechte – politisch zu verankern (Langlois, 2025, S. 264). Während in diesen Gebieten oft von Gegenreaktionen auf Veränderungen gesprochen wird, argumentieren De Abreu Maia et al. (2023, S. 51), dass Lateinamerika trotz gerichtlich veranlasster Veränderungen in LGBTQIA+-Rechten und konservativer Politiker\*innen wenig Polarisation und Gegenschläge zu verzeichnen hat. Barrientos et al. (2024, S. 1022–1023) sehen eine große Diversität, die sich auch in regionalen Ausprägungen widerspiegelt und positive Meinungsverschiebungen zeigt.

## Queere Realitäten und ihre Rolle in der Bildung

Das europäische Paradoxon zwischen Akzeptanz und Diskriminierung spiegelt sich als gesamtgesellschaftliches Problem gleichsam im österreichischen Schulsystem wider. Laut FRA hörten 62 % der gesamten Teilnehmer\*innen während ihrer Schulzeit nie über LGBTQIA+-Themen, bei den 15- bis 17-jährigen waren es ‚nur‘ noch 35 %, was zwar für eine positive Entwicklung spricht, aber keine Informationen über Frequenz und Qualität enthält. Dem gegenüber stehen die Erfahrungen von fast zwei Drittel (67 %) der Befragten, die während ihrer Schulzeit Mobbing, Beleidigungen, Drohungen oder Hänseleien aufgrund ihrer Identität erfahren haben (FRA, 2024, S. 17). Dies stellt einen starken Anstieg zur vorhergehenden Studie im Jahr 2019 dar (46 %), und zeigt auf, dass vor allem schwule (79 %), wie auch trans\* und inter\* (mit jeweils 76 %), aber auch nichtbinäre (73 %) und pansexuelle (66 %) Menschen von diesen Formen der Diskriminierung betroffen sind (FRA, 2024, S. 58). Österreich ‚glänzt‘ in der Studie mit 73 % der Beteiligten, die derartige Arten der Diskriminierung in der Schule erlebt haben, nur noch gefolgt von Portugal und Irland und liegt 6 % über dem EU-27 Durchschnitt (FRA, 2024, S. 59).

Eli Green und Luca Maurer, die aus ihrer Tätigkeit als Verfechter\*innen einer queer-inklusiven Bildung das *Teaching Transgender Toolkit* erschaffen haben (Green & Maurer, 2015), sprechen von verschiedenen Arten der *Mikroaggressionen*, denen sich LGBTQIA+-Schüler\*innen vor allem ausgesetzt sehen: *Mikroangriffe*, die sich in der Verwendung falscher Pronomen oder erniedrigender Aussagen äußern, *Mikrobeleidigungen* wie der Verweis auf sanitäre Einrichtungen, die nicht der gefühlten Geschlechtsidentität entsprechen oder Mimik, die Verwirrung oder Ekel ausdrücken, sowie *Mikroentwertungen*, die Identitäten ignorieren oder für nichtig erklären – wie durch die Einschränkung auf eine binäre Geschlechtsauswahl auf Formularen oder das Besprechen von Personen, die ausschließlich weiß, heterosexuell und cisgender sind. Sie betonen zudem *intersektionelle* und *institutionalisierte Mikroaggressionen*, die mehrere Identitätsmerkmale betreffen oder systemisch verankert sind. Dass queere Jugendliche lieber den Rückzug in die Unsichtbarkeit vorziehen, anstatt sich Aggressionen auszusetzen, darf Bildungsverantwortlichen keine Überraschung sein. Verhalten sich Lehrpersonen oder Schulleiter\*innen dahingehend, dass sie ihre Machtposition ausnutzen und keine klare Position als Vorbilder im Sinne von Akzeptanz und Vielfalt zeigen, ist dies oft die einzige

Überlebensstrategie. Damit einher kann auch das Fernbleiben vom Unterricht gehen, genauso wie reduzierte Motivation und Leistungen, niedriges Selbstbewusstsein, Zurückgezogenheit und im schlimmsten Fall selbstverletzendes Verhalten und Suizid (Free & Equal, 2023, S. 1).

Oftmals wird argumentiert, „Mitschüler\_innen könnten ‚verwirrt‘“ sein, weshalb queere Identitäten „nicht thematisiert werden“, um „eine Konfrontation“ zu vermeiden (Watzlawik et al., 2017, S. 169). Dies führt zur von Klenk et al. (2024, S. 84) herausgearbeiteten diskriminierenden Dichotomie, die queere Narrative als gesellschaftlich irrelevant darstellt: „Hetero-Sex, der primär mit Schwangerschaft assoziiert wird, wirkt gesellschaftserhaltend. Männlicher Homo-Sex ging dagegen häufig mit der Thematisierung von HIV einher, wodurch er als gesellschaftsbedrohend wahrgenommen wird“. Vor allem die befürchtete Uneindeutigkeit von sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität steht einem offenen Diskurs oft im Weg und wird in polemischen Diskussionen immer wieder als Argument herangezogen. Watzlawik et al. (2017, S. 167) plädieren für die Dekonstruktion von „zeitlich stabilen und von außen erkennbaren Geschlechtern ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ [und der automatischen] Annahme, Menschen begehren Personen des jeweils ‚anderen‘ Geschlechts“. Dabei verweisen sie auch auf die Einflüsse der *Ambiguitätstoleranz* (Frenkel-Brunswik, 1949), die verdeutlicht, wie Menschen Uneindeutigkeiten wahrnehmen und bewältigen können. Eine hohe Ambiguitätstoleranz ist dabei mit Offenheit mit Konflikten und Interesse an neuen Erfahrungen verbunden. Im Gegensatz dazu kann eine geringe Ambiguitätstoleranz problematisch sein, da sie zu einem starren, konfliktscheuen Verhalten und einer Abwehrhaltung gegenüber ungewohnten oder mehrdeutigen Situationen und Identitäten führt (Watzlawik et al., 2017, S. 164–165). Die Entwicklung einer hohen Ambiguitätstoleranz sollte in der Schule somit als Ziel gesehen werden – dazu braucht es aber Engagement und positive Berührungspunkte. Die Autor\*innen (Watzlawik et al., 2017, S. 166) verweisen hierbei auf zwei Studien (Roets et al., 2015; Roets & Van Hiel, 2011), die vor allem dem aktiven Austausch mit der betroffenen Gruppe eine hohe Erfolgsquote zur Steigerung der Ambiguitätstoleranz attestieren. Aktuell genutzte Unterrichtsmaterialien und -stile scheinen dies aber verhindern zu wollen: Einerseits zeichnen sich Schulbücher als Leerräume positiver queerer Identitäten aus (Höhne & Heerdegen, 2018; Klenk, 2023) bzw. werden einschlägige Thematisierungen von Lehrkräften übersprungen (Watzlawik et al., 2017, S. 170), andererseits fehlen Vorbilder, die sich aus stereotypen und auf die (HIV-)Opferrolle reduzierten Darstellungen hervorheben (Klenk et al., 2024, S. 83; Salden & Watzlawik, 2023, S. 224; Unwin et al., 2024, S. 312).

Auch queere Lehrkräfte sind von einschränkenden Rahmenbedingungen betroffen und können von Mitgliedern der Schulgemeinschaft angegriffen werden, wenn sie durch ihr Auftreten heteronormative Diskurse in Frage stellen oder sichere Räume schaffen möchten (Free & Equal, 2023, S. 2). Klenk et al. (2024, S. 86) stellen hier einen bedenklichen Schutzmechanismus fest, die „super-teacher identity“: Erhöhte Arbeitsleistung sichert die professionelle Stellung, um die unausgesprochene sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität vor Kritik zu schützen. Salden und Watzlawik (2023, S. 221–222) heben parallel dazu die „Angst vor Stigmatisierung und Ausgrenzung“ als einen wichtigen Beweggrund für nicht-geoutete

Lehrpersonen hervor. Oft rationalisieren sie ihre fehlende Sichtbarkeit damit, dass diese Identitätsmerkmale „Privatsache“ seien und auch heterosexuelle Lehrer\*innen von einer Thematisierung absehen – es bleibt aber zu bedenken, dass sie dies oft ohne Aufschreie tun können.

Lehrkräfte, die sich in einer, wie von Meadows (2019) beschriebenen ‚Context Paralysis‘ befinden, also dem Zustand, in der hegemoniale kulturelle Kontexte von der Beschäftigung mit Themen abhalten, übersehen, dass Jugendliche, die sich als LGBTQIA+ identifizieren oder sich im Prozess der Identitätsfindung befinden, grundsätzlich keine Unterschiede zu heteronormativen Schüler\*innen aufweisen. Zukunftspläne, soziale Interaktionen innerhalb der Peergroup und der Familie sowie Selbstfindung betreffen auch sie. Zusätzlich werden sie aber durch weitere Herausforderungen belastet:

- Medien, die einerseits oft die einzige Quelle sind, um sich über queere Themen zu informieren (Döring, 2024, S. 17), gleichzeitig aber Hass auf die eigene Identität verbreiten (Reuters, 2025).
- Familien, die die eigene Existenz nicht akzeptieren und diese invalidieren (Fragner, 2023, S. 175).
- Fehlende oder herabwürdigende Repräsentation in Klassenzimmern (Fragner, 2023, S. 175).

Als Pädagog\*in zu behaupten, dass es nicht wichtig sei, diese Perspektiven zu beachten, mündet diesen Feststellungen folgend darin, Schüler\*innen in solchen Situationen allein zu lassen. Meadows (2023, S. 302) beschreibt diesen Umstand passend: „We need not attempt to remain neutral in the face of human rights violations, even when they may differ from cultural traditions“. Durch Neutralität entziehen Lehrende sich auch den Aufgaben, die ihnen die entsprechenden Erlässe wie auch die übergreifenden Themen in den Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe I übergeben – an vielen anderen Orten der Welt gibt es diese nicht und ermöglicht österreichischen Lehrpersonen somit den Blick durch die ‚rechtliche Lupe‘ (Meadows, 2023, S. 303). Gesundheitsförderung, die besonders durch die oben beschriebenen Studien essentiell wird (Meadows, 2023, S. 303–304), bedeutet hier zum Beispiel zu lernen, „sich bei Gewalterfahrungen und Diskriminierung Hilfe zu holen“, interkulturelle Bildung verweist darauf, „Stereotype, (Fremd-)Zuschreibungen und Klischees [zu] identifizieren sowie ausgrenzende, rassistische, sexistische Aussagen und Handlungsweisen [zu] erkennen, [zu] hinterfragen und dagegen auf[zu]treten“, und im Sinne der politischen Bildung „Überzeugungen von politisch Andersdenken kritisch [zu] reflektieren und sich mit kontroversen Ansichten auseinander[zu]setzen“ (BMBWF, 2024a). Der Grundsatzlerlass Sexualpädagogik betont die Verantwortung der Schule für die Entwicklung sexueller Kompetenz und legt fest, dass der Unterricht dazu altersgerecht vom Schuleintritt bis zum Schulaustritt erfolgt (BMBWF, 2015, S. 3). Das *Dokument zur reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* spricht in Bezug auf staatliche Bildungseinrichtungen sogar von der „Verpflichtung, durch geeignete und präventive Maßnahmen [...] die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern, insbesondere auch durch den Abbau von kulturell tradierten Geschlechterstereotypen und patriarchalen Rollen-

zuweisungen“ (BMBWF, 2018, S. 4). Die Vorgaben betonen dabei zentrale, auch wissenschaftlich belegte Maßnahmen zur Stärkung queerer Jugendlicher: eine Schulleitung, die sich aktiv gegen Diskriminierung einsetzt (BMBF, 2015, S. 8), sowie die Förderung von Kompetenzentwicklung, um respektvoll mit unterschiedlichen Haltungen, Identitäten und Sexualitäten umzugehen (BMBF, 2015, S. 6). Ziel sei es, dass Schüler\*innen über Stereotype und eigene Vorurteile reflektieren und dadurch auch „Zivilcourage entwickeln, um im Alltag (insbesondere auch in den digitalen Räumen) gegen Stereotypen, Sexismus und Homophobie und andere Formen von Diskriminierung aufzutreten“ (BMBWF, 2018, S. 7). Besonders durch diese Ansätze innerhalb der Schulgemeinschaft kann eine professionelle Position eingenommen werden (Meadows, 2023, S. 301–302).

An dieser Stelle werden manche Lehrpersonen weiterhin Zweifel an der Sinnhaftigkeit der Umsetzung ausdrücken. Für sie soll auf zwei von Sehmer (2021, S. 366–367) aufgestellte Prämissen für Szenarien im Umgang mit queeren Themen verwiesen werden, die er als den ‚*realen Status des Nicht-Wissens*‘ und die ‚*Utopie der vollständigen Transparenz*‘ definiert: So ist es einerseits nie möglich mit absoluter Sicherheit zu wissen, dass queere Jugendliche in der Klasse anwesend sind und daher muss der Unterricht ihre Perspektiven einbeziehen, um präventiv Schutz vor Diskriminierung und Ausschluss der Lebensrealitäten zu garantieren. Andererseits wäre es auch im Wissen über die vollständige Abwesenheit notwendig, nicht-queere Schüler\*innen mit diesen Perspektiven zu konfrontieren, um ihnen das Erlernen von Toleranz und Reflektieren ihrer eigenen Einstellungen zu ermöglichen. Damit beginnt die Transformation der Schule zu einem Ort, an dem ein positiver Diskurs überhaupt stattfinden kann. Alle an Schule beteiligten Akteur\*innen müssen es daher als ihre Pflicht wahrnehmen, Perspektiven von queeren und nicht-queeren Menschen in den Unterricht miteinfließen zu lassen und allen gleichermaßen Unterstützung und Empathie entgegenzubringen.

Trotz der eindeutigen Position, die der vorliegende Artikel einnimmt, muss in dieser Betrachtung auch auf Gegenpositionen eingegangen und diese neutral behandelt werden. Laut Degen (2024, S. 193) finden sich in diesem gesellschaftlich aufgeladenen Themengebiet drei dominante Positionen gegenüber der Sexualpädagogik – die konservativ-repressive, die liberal-moderate wie auch die (neo-)emanzipatorische. Für die hier vorgestellten Argumente interessieren uns vor allem die beiden Extreme des konservativ-repressiven und des neo-emanzipatorischen Diskurses, da in diesen die lautesten Stimmen zu vernehmen sind.

Der konservativ-repressive Ansatz vertritt vor allem die Ansicht, dass Sexualpädagogik Abstinenzlehre bedeutet, Inhalte auf ein Minimum reduziert und die Aufgabe der Aufklärung in die Familie verlagert werden soll (Degen, 2024, S. 193). Vertreter\*innen beziehen sich oft auf die Wahrnehmung, dass Jugendliche im Schulalter in Bezug auf queere Thematiken oft ‚verwirrt‘, ‚zu unreif‘ oder ‚beeinflussbar‘ wären bzw. sich nicht als Teil der LGBTQIA+-Community sehen und dies auch in Zukunft nicht tun würden (Ferfolja et al., 2024, S. 638, 640). Ein Stichwort, das in diesem Zusammenhang oft fällt, ist ‚Grooming‘, also in diesem Fall der Mythos, dass queere Erwachsene das Ziel hätten, Kinder und Jugendliche zu verführen und diese selbst queer zu machen (Fox, 2024, S. 363–364). In Österreich sind diese Einstellungen vor allem unter Begriffen wie „LGBTIQ-Propaganda“ und „Frühsexualisierung von Kindern“ (FPÖ,



2024, S. 10) oder der Aussage, dass „[m]it der geplanten Frühsexualisierung unserer Kinder [...] unzweifelhaft Pädophilie salonfähig gemacht und aus dem Strafgesetzbuch zurückgedrängt werden [soll]“ (Häusler, 2023) zu finden. Besonders in Debatten über trans\*Personen werden solche Stimmen auch aus der LGBTQIA+-Community hörbar (Fox, 2024, S. 365) und oftmals sehen sich queere Lehrpersonen durch diese Rhetorik in einer Position, in der sie als Gefahr für Schüler\*innen dargestellt werden (Fox, 2024, S. 368).

Zwei Studien – aus Australien (Ferfolja et al., 2024) und dem US-amerikanischen Raum (Polikoff et al., 2024) – verdeutlichen, wie unterschiedlich die Meinung von Eltern zu queeren Themen in der Schule sein kann. Vor allem bei konservativen Eltern zeigt sich so, dass Kontrolle über die Auseinandersetzung mit queeren Inhalten behalten werden möchte und nur selektives Wissen altersadäquat herangetragen wird. Ausgeschlossen werden dabei vor allem Inhalte, die normative Diskurse, wie das binäre Geschlechtssystem oder Intersektionalität hinterfragen (Ferfolja et al., 2024, S. 634). Gleichzeitig zeigt sich aber, dass differenzierte Meinungen möglich sind und neutrale Eingrenzungen gezogen werden können. So stellten Polikoff et al. (2024, S. 12–13) fest, dass zwar die Zustimmung gering ist (je nach Thema 27 bis 30 %) LGBTQIA+-Themen in der Primarstufe zu unterrichten, dieser Wert in der Sekundarstufe mit 58 bis 65 % dennoch mehr Zuspruch findet. Die Frage, ob Bücher mit queeren Inhalten für Aufgaben zugewiesen werden sollen, stieß je nach konkretem Inhalt und Schulstufe auf diverse Reaktionen. So zeigten vor allem die Kategorien ‚Depictions of same-sex sex‘ sowie ‚Depictions of opposite-sex sex‘ niedrigen Zuspruch (7,3 bzw. 8,1 % in der Primarstufe; 18 bzw. 20,1 % in der Sekundarstufe), was vielmehr auf eine Abneigung sexueller Darstellungen als auf eine grundlegende Abneigung gegen queere Inhalte deuten lässt. Eine höhere Zustimmung lässt sich in der Gesamtbefragung hingegen für ‚Trans Experience‘ (16,3 zu 36,9 %), ‚Gay/Lesbian Experience‘ (18 zu 37,7 %) und Darstellungen von ‚Families with same-sex parents‘ (25,1 bzw. 52,7 %) erkennen (Polikoff et al., 2024, S. 15). Vor allem die Frage, ob queere Literatur überhaupt in der Schule verfügbar sein sollte, zeigte differenzierte und reflektierte Wahrnehmungen der befragten Eltern. Entlang aller Kategorien finden sich hier zustimmende Werte von 28,4 bis 41,2 % in der Grundschule und zwischen 56,7 und 72,7 % in High Schools (Polikoff et al., 2024, S. 17).

Insgesamt zeigt sich, dass die einseitige Praxis, diese Ängste und Sorgen zu ignorieren und komplett aus einem pro-queer-inklusiven Diskurs auszuschließen, die – vor allem medial – aufgeheizte Debatte nur noch weiter in zwei Lager teilt. Dadurch, dass es sich hierbei um ein Thema handelt, welches auch politische Kreise zieht, eröffnet sich eine weitere Perspektive, die durch die Gebote des Beutelsbacher Konsens (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 1976) bestimmt ist. Das darin definierte *Überwältigungsverbot* verurteilt es so zum Beispiel, Schüler\*innen zu beeinflussen und in die Gefahr der Indoktrinierung abzurutschen. Der Grundsatz *Kontroversität* hingegen definiert, dass auch eine Ausgrenzung von alternativen Standpunkten Indoktrination darstellt und daher die Pluralität der Meinungen kontextualisiert und Kontroverses auch kontrovers dargestellt werden muss. Das letzte Grundsatzprinzip *Schüler[\*innen]orientierung* sieht vor, Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden selbst in eine analysierende Position kommen und ihren eigenen Interessen fol-

gend aktiv politisch handeln. Diesen Geboten nach ist die Position konservativ-repressiver Ansätze eindeutig anzunehmen. In allen Themenbereichen gibt es (Lehr-)Personen, die ihre Macht im Unterricht ausnutzen – egal ob dies nun konservative, liberale oder emanzipatorische Vertreter\*innen dieser sind. Daher ist es umso wichtiger, im Bildungsbereich klare Strukturen zu ermöglichen und Angebote zu stellen, die allen Schüler\*innen in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützen.

Der liberal-moderate Ansatz sieht Schule in der Verantwortung, Sexualpädagogik im Sinne der Allgemeinbildung umzusetzen und ist auch inklusiven Inhalten offen gegenüber. Wie De- gen (2024, S. 193) aber aufzeigt, werden in den meisten schulischen Kontexten weiterhin he- teronormative Diskurse präferiert, gesundheitliche Aspekte hervorgehoben und Geschlecht ausschließlich auf der biologischen Ebene verortet. Dieser Ansatz kann als Mittelweg gesehen werden und gibt zumindest Möglichkeiten, den Rahmen der Inhalte zu erweitern. Oft findet Sexualpädagogik an österreichischen Schulen so statt.

Die letzte Position ist die der neo-emanzipatorischen Sexualpädagogik. Sie ist es, der vor allem die oben genannten Konfusionen, Zwangssexualisierung und Grooming vorgeworfen wird, während sie sich selbst als Sexualpädagogik der Vielfalt definiert und sich in einem Dis- kurs von Wertebildung, Inklusion, Diversität und Sexpositivismus sieht. Dabei stützt sich der neo-emanzipatorische Ansatz auch darauf, dass durch mediale Veränderungen der Kontakt mit expliziten Inhalten immer früher stattfindet und Schule diese Entwicklungen begleiten sollte, anstatt den Diskurs zu unterdrücken und den Schüler\*innen keinen Halt zu geben (De- gen, 2024, S. 193). Dazu muss es auch gehören, über den Tellerrand der Queer Studies zu bli- cken und auch heterosexuelle Identitäten zu beleuchten, so wie dies die *Heterosexualities Studies* tun. Anstatt sich einzig auf die binären Diskriminierungen zwischen homo- und he- terosexuell festzulegen, lenken diese den Fokus auf heterosexuelle Diskurse und ihre spezifi- schen Perspektiven, Interessen und Privilegien, die oft unhinterfragt fortgesetzt werden und heterosexuelle Machtverhältnisse und hegemoniale Erfahrungen untereinander verstärken. Dazu muss auch hier auf die soziale Konstruktion dieser Identität eingegangen und vermeint- liche Differenzen mit den Schüler\*innen dekonstruiert werden (Dean & Fischer, 2019). Darü- ber hinaus muss sich auch in neo-emanzipatorischen Diskursen eingestanden werden, dass es Grenzen des Möglichen gibt. Schey (2023, S. 26) beschäftigt sich in seiner Forschung da- hingehend, dass Inklusion als Ziel und Methode nicht nachhaltig ist und oft viel mehr durch das Weitergeben von selektiven Informationen selbst einschränkend und ausschließend sein kann, wie dies vor allem bei intersektioneller Diskriminierung passiert. Eine vollständige In- klusion ist demnach ein unerreichbarer Zustand. Shay stützt sich dabei auf die Methode der ‚Disorientation‘, dem Wegbewegen von normativen Inhalten und dem Ausschluss bestimm- ter Inhalte hin zu ergänzendem Wissen. Dennoch dürfen Schüler\*innen dabei nicht als unbeschriebene Blätter gesehen werden, die mit Wissen gefüllt werden müssen. Oft ent- stehen Diskrepanzen dadurch, dass bestimmte Aspekte zugunsten anderer zurückgestellt und dabei für die Entwicklung der Schüler\*innen wichtige Diskussionen übersprungen und dadurch populäre Diskurse wiedergegeben werden (Schey, 2023, S. 36–37). Laut Shay muss eine inklusive Pädagogik somit darüber, was wir bereits wissen, hinausgehen und die Schü-

ler\*innen im Sinne einer Reorientierung auf das, was normalerweise verborgen bleibt, hinweisen (2023, S. 39–40).

Es zeigt sich in dieser Betrachtung somit, dass auch, einer queer-inklusiven Pädagogik entgegengesetzte Standpunkte und Leerstellen herangezogen werden können, um die eigene Praxis zu verbessern.

## Implikationen für die Lehrer\*innenbildung

Werden gesamtgesellschaftliche und bildungsbezogene Perspektiven betrachtet, ergibt sich ein weiteres Paradoxon im Ziel einer queer-inklusiven Schule: Übergreifende Themen und Grundsatzerteilungen sind auf der politischen und institutionellen Makroebene vorhanden, aber es fehlt ein weitgehender Fokus darauf in der Lehrer\*innenbildung. (Queere) Inklusion wird in einigen Lehrveranstaltungen thematisiert, doch durch freiwillige Vertiefungen bleibt sie oft ein ‚Randthema‘, da meist nur ohnehin interessierte Studierende diese wählen (Schafferschik et al., 2023, S. 219). Ohne ausreichende Vorbereitung fehlt Lehrkräften daher die Überzeugung, Vielfalt in der Lehre zu verankern (Beck & Hartmann, 2024, S. 98). Sie vermeiden zwar vorsätzliche Diskriminierung, können aber queere Schüler\*innen weder schützen, noch ihren Unterricht entsprechend adaptieren (Klenk, 2019, S. 59). Klenk (2019, S. 60) zeigt forschungsbasiert Defizite in diesem Bereich auf, insbesondere mangelnde Motivation, Wissen und Fähigkeiten, die in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte meist nur oberflächlich behandelt werden. Die Auseinandersetzung mit nicht-heteronormativen Lebensweisen beginne laut Klenk (2019, S. 72) oft erst in der Praxis, „wenn die Lehrperson aufgrund der Sichtbarkeit geschlechtlicher Vielfalt in professionellen Zugzwang gerät“ und diese Themen sonst nie proaktiv adressiert würden. Auch Hochschullehrende vermeiden oft LGBTQIA+-Themen aus Unsicherheit über Fachfragen, Angst vor Ablehnung oder der Befürchtung, selbst als queer wahrgenommen zu werden (Schreiter & Vierneisel, 2021, S. 279). Dadurch begeben Sie sich in die Praxis der Performativität, in der sie durch die Wiederholung etablierter Diskurse und Verhaltensweisen weiterhin die hegemonialen Verbindungen zwischen biologischem und sozialem Geschlecht sowie Begehren reproduzieren, Heteronormativität forcieren (Butler, 2007, S. 185–186) und Dis- und Reorientierung versäumen (Schey, 2023, S. 36–37).

Das pädagogische Ziel (Busche & Streib-Brzič, 2019, S. 94–95) der Kontextualisierung queer-inklusiver Themen in der Lehrer\*innenbildung sollte vor allem das Anerkennen von Vielfalt, das Hinterfragen von Normalität, das Fördern von Offenheit, Empowerment, das Schaffen von Vorbildern und das Überwinden der Angst vor dem Anderen umfassen. Schröter und Zimenkova (2019, S. 52) fassen dies passend mit „Zulassen statt Abwehr, Selbstzuschreibung statt Dislokation, [und] Solidarisierung statt Unterbindung von Beziehungen“ zusammen, während Schafferschik et al. (2023, S. 224) die Ziele darin sehen, „die Heteronorm zu verlernen, ihre Bedeutung zu mindern, [sowie] die Vorstellung [abzulegen], mit bestimmten Geschlechtern gingen bestimmte Verhaltensweisen, Fähigkeiten oder Vorlieben einher“.

Insgesamt findet sich in der Forschung über eine queer-inklusive Lehrer\*innenbildung vor allem die Reflexionsarbeit der zukünftigen Lehrpersonen wieder, in der heteronormative Privilegien und Annahmen der eigenen Persönlichkeit dekonstruiert werden müssen (Algermissen et al., 2020; Beck & Hartmann, 2024; Klenk, 2019; Schafferschik et al., 2023; Schröter & Zimenkova, 2019; Stobbe, 2021). Andere Ansätze beziehen sich vor allem auf den Aufbau von sexualpädagogischem Fachwissen (Freese, 2024; Kubitza, 2022), die Familiarität mit Wissen und Biographien der betroffenen Communities (Busche & Streib-Brzič, 2019, S. 85; Oldenburg & Sterzik, 2020, S. 382) sowie die Anwendung dieses Wissens in handlungsorientierten Methoden (Freese, 2024, S. 62; Schafferschik et al., 2023, S. 225). Es gilt, nicht nur Toleranz gegenüber heterogenen Schüler\*innengruppen zu fördern, sondern die proaktive Umsetzung vielfältiger Ansätze im Unterricht (Algermissen et al., 2020), das Einnehmen einer Ally-Position (Freese, 2024, S. 62) und das Zeigen einer positiven Haltung (Kubitza, 2022, S. 24) gegenüber queeren Schüler\*innen, die sich als Gegenstück einer „Gefahrenabwehrpädagogik“ positioniert (Siemoneit, 2022, S. 51–52).

Um das Paradoxon zwischen Ausbildung und Ansprüchen aufzubrechen, sind daher pädagogische Ziele für eine fächerübergreifende Inklusion queerer Perspektiven im Lehramtsstudium erforderlich. Schafferschik et al. (2023, S. 225–226) präsentieren in ihrem Beitrag dazu übergeordnete Ziele, die in ihrer Konzeption an die Aufgabenbereiche der Grundsatzerteilungen Sexualpädagogik sowie Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung erinnern und für Bildungskonzepte und die Professionalisierung von Lehrpersonen einen Ausgangspunkt bereitstellen:

- **Wissen** (z. B. Grundwissen, Theorie und Begrifflichkeiten)
- **Reflexion über Wissen** (z. B. über Bias und normierende Geschlechtervorstellungen)
- **Wissensbasierte Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten** (z. B. Auswahl und Erstellung geschlechter- und diversitätssensiblen Unterrichtsmaterials)
- **Reflexion von Handlungen durch Wissen** (z. B. geschlechterstereotype Einflüsse auf Schüler\*innen im sprachlichen Handeln)
- **Haltungen** (z.B. die Reproduktion einschränkender sozialer Konstrukte erkennen und vermeiden)

Möchte die Lehrer\*innenbildung den Schutz queerer Schüler\*innen verankern, so stehen mit diesen Ansätzen bereits vielfältige Ideen und pädagogische Ziele bereit, die es nur noch in die Ausbildungspraxis umzusetzen gilt.

## Fazit

Die Merkmale von sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität spielen in unser aller Leben eine zentrale Rolle. Trotz gesetzlicher Vorgaben und wachsender Akzeptanz werden LGBTQIA+-Schüler\*innen weiterhin in Bildungseinrichtungen diskriminiert, was gravierende Auswirkungen auf ihre psychische Gesundheit hat. Schulen stehen vor der Herausforderung, eine inklusive Umgebung für alle Lernenden zu schaffen. Ziel dieses Beitrags war es, auf die

aktuelle Situation hinzuweisen und Impulse zu geben, die Lehrpersonen, Schulleiter\*innen und Hochschullehrende zu baldigen Veränderungen anregen sollen.

## Literaturverzeichnis

Algermissen, P., Hauser, M., & van Ledden, H. (2020). Inklusion ist (k)eine Frage der Persönlichkeit—Inklusive Kompetenzen institutionell verankern! *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1).

<https://doi.org/10.25656/01:20914>

Alibudbud, R. (2023). Gender and sexuality in mental health: Perspectives on lesbians, gays, bisexuals, and transgender (LGBT) rights and mental health in the ASEAN region. *Frontiers in Sociology*, 8, 1–5.

<https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1174488>

Barrientos, J., Nardi, H. C., Mendoza-Pérez, J. C., Navarro, M. C., Bahamondes, J., Pecheny, M., & Radi, B. (2024). Trends in psychosocial research on LGBTIQ+ populations in Latin America: Findings, challenges, and concerns. *Journal of Social Issues*, 80(3), 1022–1055.

<https://doi.org/10.1111/josi.12637>

Beck, K., & Hartmann, L. (2024). Inklusion und Diversität im Angesicht ungleicher Machtverhältnisse von Bildungssituationen. In S. Leitner & A. Böhmer (Hrsg.), *Decolonise Lehrer\*innenbildung* (S. 97–107). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-43410-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-43410-6_8)

BMBF. (2015). *Grundsatzertlass Sexualpädagogik*. Bundesministerium für Bildung und Frauen.

[https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex\\_media\\_type=pubshop\\_download&rex\\_media\\_file=639\\_sepae\\_d\\_grundsatzertlass.pdf](https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=639_sepae_d_grundsatzertlass.pdf)

BMBWF. (2018). *Grundsatzertlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“*.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

[https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2018\\_21\\_lo.pdf](https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2018_21_lo.pdf)

BMBWF. (2024a). *Übergreifende Themen – Pädagogik-Paket*. Pädagogik-Paket des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/%C3%BCbergreifende-themen.html>

BMBWF. (2024b, November). *Lehrpläne NEU - FAQ. Fragen und Antworten zu den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen für die Primar- und Sekundarstufe I*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. [https://www.paedagogikpaket.at/images/LehrplaeneNEU\\_FAQ.pdf](https://www.paedagogikpaket.at/images/LehrplaeneNEU_FAQ.pdf)

Busche, M., & Streib-Brzič, U. (2019). Die Entwicklung heteronormativitätskritischer Professionalität in Reflexions-Workshops – Zur Verbindung von pädagogischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Erkenntniswissen im Kontext von Praxisforschung. In R. Baar, J. Hartmann, & M. Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (1. Aufl., S. 83–101). Verlag Barbara Budrich.

<https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.05>

Butler, J. (2007). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (First issued in hardback). Routledge, Taylor & Francis Group.

Christoph, S. (2023). Vom ‚Großen Austausch‘ bis ‚Genderwahn‘: Verschwörungsideologische Narrative als Darstellungsform diversityfeindlicher Erzählungen. In M. Mittertrainer, K. Oldemeier, & B. Thiessen

- (Hrsg.), *Diversität und Diskriminierung* (S. 71–86). Springer Fachmedien Wiesbaden.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-40316-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40316-4_5)
- De Abreu Maia, L., Chiu, A., & Desposato, S. (2023). No Evidence of Backlash: LGBT Rights in Latin America. *The Journal of Politics*, 85(1), 49–63. <https://doi.org/10.1086/720940>
- Dean, J. J., & Fischer, N. L. (2019). Introduction Thinking straightness. In J. J. Dean & N. L. Fischer (Hrsg.), *Routledge International Handbook of Heterosexualities Studies* (1. Aufl., S. 1–17). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780429440731-1>
- Degen, J. (2024). Neo-emanzipatorisches Aufklärungsmaterial in der Sexuellen Bildung auf dem Prüfstand: „Wenn ich am Bullerbü-Gymnasium mit Analfisting komme, dann fallen die alle in Ohnmacht“: Lehrkräfte evaluieren das Buch „Sex in Echt“. *Der pädagogische Blick*, 3, 192–204.  
<https://doi.org/10.3262/PB2303192>
- Döring, N. (2024). Queerness in der Medienpädagogik. *merz - Zeitschrift für Medienpädagogik*, 68(2), 10–19. <https://doi.org/10.21240/merz/2024.2.8>
- Ferfolja, T., Manlik, K., & Ullman, J. (2024). Parents' perspectives on gender and sexuality diversity inclusion in the K-12 curriculum: Appropriate or not? *Sex Education*, 24(5), 632–647.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2263846>
- Flores, A. R. (2021, November). *Social Acceptance of LGBTI People in 175 Countries and Locations. 1981 to 2020*. UCLA School of Law - Williams Institute. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Global-Acceptance-Index-LGBTI-Nov-2021.pdf>
- Fox, R. (2024). Gays Against Groomers and the politics of digital ventriloquism. *Critical Studies in Media Communication*, 41(4), 363–377. <https://doi.org/10.1080/15295036.2024.2397533>
- FPÖ. (2024). *Festung Österreich Festung der Freiheit. Wahlprogramm für die Nationalratswahl 2024*. Freiheitliche Partei Österreichs.  
[https://web.archive.org/web/20250104021454/https://www.fpoe.at/fileadmin/user\\_upload/www.fpoe.at/NRW2024/PDF/Wahlprogramm\\_A4\\_Langversion\\_oS\\_web.pdf?ref=tageins.at](https://web.archive.org/web/20250104021454/https://www.fpoe.at/fileadmin/user_upload/www.fpoe.at/NRW2024/PDF/Wahlprogramm_A4_Langversion_oS_web.pdf?ref=tageins.at)
- FRA. (2024). *LGBTQI equality at a crossroads: Progress and challenges: EU LGBTQI survey III*. European Union Agency for Fundamental Rights. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/920578>
- Fragner, N. (2023). Queere Jugendarbeit—Jugendarbeit queeren. *deutsche jugend*, 4, 173–179.  
<https://doi.org/10.3262/DJ2304173>
- Free & Equal. (2023). *LGBTIQ+ youth: Bullying and violence at school*. United Nations for LGBTIQ+ Equality. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387193>
- Freese, A. (2024). Transdisziplinäre Perspektiven der Queer Studies und der Intersektionalität für die Lehrkräfteprofessionalisierung im Fachbereich „Gender und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 47–70. <https://doi.org/10.18778/2196-8403.S1.03>
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable. *Journal of Personality*, 18(1), 108–143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x>
- Green, E. R., & Maurer, L. (2015). *The Teaching Transgender Toolkit: A Facilitator's Guide to Increasing Knowledge, Decreasing Prejudice & Building Skills*. The Transgender Training Institute (TTI).

- Häusler, D. (2023, November 6). Pressekonferenz: „Sofortiger Stopp Kindeswohlgefährdender Inhalte in der Sexualpädagogik“. *MFG Österreich - Menschen Freiheit Grundrechte*. <https://www.mfg-oe.at/pressekonferenz-sofortiger-stopp-kindeswohlgefaehrdender-inhalte-in-der-sexualpaedagogik/>
- Höhne, M. S., & Heerdegen, D. (2018). On Normativity and Absence: Representation of LGBTI\* in Textbook Research. In E. Fuchs & A. Bock (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (S. 239–249). Palgrave Macmillan US. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1\\_17](https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_17)
- Holtmann, M. (2023). Der erschütternde Seismograf – Zur Rolle der Kinder- und Jugendpsychiatrie in der Transgender-Kontroverse. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 51(5), 347–350. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000943>
- Ichikowitz Family Foundation. (2024). *African Youth Survey 2024. A Turning Point for African Youth*. Ichikowitz Family Foundation. <https://ichikowitzfoundation.com/storage/reports/September2024/GSLcmLTnruHzhTrluDOV.pdf>
- ILGA World, Mendos, L. R., & Rohaizad, D. R. (2024, Mai). *Laws On Us: A Global Overview of Legal Progress and Backtracking on Sexual Orientation, Gender Identity, Gender Expression, and Sex Characteristics*. ILGA World. [https://ilga.org/wp-content/uploads/2024/05/Laws\\_On\\_Us\\_2024.pdf](https://ilga.org/wp-content/uploads/2024/05/Laws_On_Us_2024.pdf)
- Ipsos. (2024). *Ipsos LGBT+ Pride Report 2024. A 26-Country Ipsos Global Advisor Survey*. Ipsos Global Market Research and Public Opinion Specialist. [https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2024-06/Pride-Report-2024\\_2.pdf](https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2024-06/Pride-Report-2024_2.pdf)
- Izugbara, C., Sebany, M., Wekesah, F., & Ushie, B. (2022). “The SDGs are not God”: Policy-makers and the queering of the Sustainable Development Goals in Africa. *Development Policy Review*, 40(2), 16. <https://doi.org/10.1111/dpr.12558>
- Klenk, F. C. (2019). Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität. In R. Baar, J. Hartmann, & M. Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (1. Aufl., S. 57–81). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.04>
- Klenk, F. C. (2023). *Post-Heteronormativität und Schule: Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/9783847417927>
- Klenk, F. C., Mallwitz, M., & Jansen, M. (2024). Queere Un/Sichtbarkeiten im Feld der Schule Einblicke in aktuelle Studien zu den Erfahrungen und Herausforderungen schwuler Schüler und Lehrer. *Erziehungswissenschaft*, 35(1–2024), 81–90. <https://doi.org/10.3224/ezw.v35i1.09>
- Korte, A., & Tschuschke, V. (2023). Sturm und Drang im Würgegriff der Medien – Die Leiden der jungen Generation am eigenen Geschlecht. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 51(5), 351–365. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000944>
- Kubitza, E. (2022). Warum Lehrer\*innen Handlungswissen im Kontext Sexueller Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche brauchen. In M. Urban, S. Wienholz, & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt—Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 21–26). Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837978254-21>
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. (1976). *Beutelsbacher Konsens*. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens>

- Langlois, A. J. (2025). LGBT rights claiming and political participation in Southeast Asia. *The Pacific Review*, 38(2), 262–284. <https://doi.org/10.1080/09512748.2024.2368225>
- Meadows, E. (2023). LGBTQ+ Identity Affirmation in International Schools: An Ethical Framework for Educators. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 125(7–8), 300–307. <https://doi.org/10.1177/01614681231194416>
- Meadows, E. S. (2019). “That Would Never Work Here”: Overcoming ‘Context Paralysis’ on Behalf of Gender and Sexual Minorities Worldwide. In A. W. Wiseman (Hrsg.), *International Perspectives on Education and Society* (S. 287–305). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920190000037021>
- Nath, R., Matthews, D. D., DeChants, J. P., Hobaica, S., Clark, C. M., Taylor, A. B., & Muñoz, G. (2024). *2024 U.S. National Survey on the Mental Health of LGBTQ+ Young People*. The Trevor Project. <https://www.thetrevorproject.org/survey-2024/>
- Oldenburg, M., & Sterzik, L. (2020). Vom Leitbild zur Seminarplanung – Ansätze zur Anbahnung Reflektierter Handlungsfähigkeit in einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Lehrer\*innenbildung. *HLZ - Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3(2), 374–398. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2528>
- Pauli, D. (2024). Trans\* – Neues Vorbild, Identität, Biologie?: Ein Plädoyer für Zeit zum Nachdenken. *Psychoanalyse im Widerspruch*, 36(1), 33–54. <https://doi.org/10.30820/0941-5378-2024-1-33>
- PEN America. (2024, Oktober). *Book Bans*. PEN America. <https://pen.org/book-bans/>
- Polikoff, M., Fienberg, M., Silver, D., Garland, M., Saavedra, A., & Rapaport, A. (2024). Who wants to say ‘Gay?’ Public opinion about LGBT issues in the curriculum. *Journal of LGBT Youth*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/19361653.2024.2313576>
- Radics, G. B. (2024). Cultural wars and lesbian, gay, bisexual, transgender (LGBT) rights in Southeast Asia: ‘Asian values’, human rights, and the ‘homosexual turn’. *Current Sociology*, 1–19. <https://doi.org/10.1177/00113921241241808>
- Reuters. (2025, Januar 15). *LGBTQ creators brace for Meta’s pro-Trump changes*. NBC News. <https://www.nbcnews.com/nbc-out/out-news/lgbtq-creators-brace-metas-trump-changes-rca187807>
- Roets, A., Kruglanski, A. W., Kossowska, M., Pierro, A., & Hong, Y. (2015). The Motivated Gatekeeper of Our Minds. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 52, S. 221–283). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2015.01.001>
- Roets, A., & Van Hiel, A. (2011). Allport’s Prejudiced Personality Today: Need for Closure as the Motivated Cognitive Basis of Prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), 349–354. <https://doi.org/10.1177/0963721411424894>
- Romer, G., Rölver, A., Siebald, M., & Föcker, M. (2024). Geschlechtsinkongruenz und Geschlechtsdysphorie im Kindes- und Jugendalter – ein aktueller und praxisnaher Überblick. *Betrifft Mädchen*, 1, 4–11. <https://doi.org/10.3262/BEM2401004>
- Salden, S., & Watzlawik, M. (2023). So gelingen queere Perspektiven in der Schule. In M. Mittertrainer, K. Oldemeier, & B. Thiessen (Hrsg.), *Diversität und Diskriminierung* (S. 219–235). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-40316-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40316-4_13)



- Schafferschik, A., Binanzer, A., & Supik, L. (2023). Geschlechtersensibilität im Lehramtsstudium?! Diskriminierungskritische Bildung am Beispiel der Differenzlinie Geschlecht. *HLZ - Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 6(1), 218–234. <https://doi.org/10.11576/HLZ-5164>
- Schey, R. (2023). Literacy (Dis)Orientations in a Secondary Classroom: Possibilities and Limits of an Intersectional LGBTQ +-Inclusive Curriculum. *Reading Research Quarterly*, 58(1), 25–43. <https://doi.org/10.1002/rrq.485>
- Schreiter, F., & Vierneisel, C. (2021). (Hetero-)Normativität aufbrechen: Vielfalt\* in der Lehramtslehre. In B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann, C. Lietzmann, & F. Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge* (1. Aufl., S. 274–286). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1hm8gd8>
- Schröter, A., & Zimenkova, T. (2019). Norm und Normalität. Reflexion der eigenen Positionen innerhalb des Machtfeldes Schule und Schaffung nicht-normativer Räume in der Lehre. *HLZ - Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 2(3), 47–62. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2455>
- Sehmer, J. (2021). Queerfeindliche Narrative: Transformation tradierter LGBTI\*Q-Feindlichkeit und Einbettung in Rhetoriken liberaler Offenheit. *Soziale Passagen*, 13(2), 351–368. <https://doi.org/10.1007/s12592-021-00390-5>
- Siemoneit, J. K. M. (2022). Zur Situation der Sexuellen Bildung von LehrerInnen an Universitäten. In M. Urban, S. Wienholz, & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt—Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 47–54). Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.13216>
- Statista. (2024). *Number of Countries that Criminalize Homosexuality as of 2024*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/1227390/number-of-countries-that-criminalize-homosexuality/>
- Stobbe, M. (2021). Critical Cisness – eine hegemoniale Selbstreflexion für Lehrer und Lehrerinnen. In A. Vanagas (Hrsg.), *Sexualpädagogische (Re)Visionen* (S. 17–48). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32514-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32514-5_2)
- Tagesschau.de. (2021, Juli 8). *Umstrittenes Homosexuellen-Gesetz in Ungarn in Kraft getreten*. tagesschau.de. <https://www.tagesschau.de/ausland/europa/ungarn-homosexualitaet-103.html>
- Tagesschau.de. (2023, November 30). *Russland stuft LGBTQ+-Community als „extremistisch“ ein*. tagesschau.de. <https://www.tagesschau.de/ausland/europa/russland-verbot-lgbtq-bewegung-extremismus-100.html>
- Unwin, S., Starcevic, R., Lembo, S., & Dobson, M. (2024). On becoming a queer educator: Reflections on queer perspectives and approaches in initial teacher education. *Continuum*, 38(3), 307–324. <https://doi.org/10.1080/10304312.2024.2335505>
- Watzlawik, M., Salden, S., & Hertlein, J. (2017). Was, wenn nicht immer alles so eindeutig ist, wie wir denken? Erfahrungen LSBT\*-Jugendlicher in der Schule und das Konzept der Ambiguitätstoleranz. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(2), 161–175. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i2.03>

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Geburtsjahre: Generation Z (1996-2012), Millenials (1980-1995), Generation X (1966-1979), Baby Boomer (1945-1965).

<sup>2</sup> Das Wahlprogramm zur Nationalratswahl 2024 ist auf der Webseite der Partei nicht mehr verfügbar und wurde über die Wayback Machine wiederhergestellt.

## Autor

**Manuel Petruj, Mag.**

Seit Herbst 2024 Medienpädagoge und Hochschullehrender an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor zwischen 2019 und 2024 Lehrer für Englisch, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie Digitale Grundbildung an der AHS Rahlgasse.

Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Diklusion, Gamification und Game-Based Learning.

Kontakt: [manuel.petruj@ph-noe.ac.at](mailto:manuel.petruj@ph-noe.ac.at)