

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Heteronormativität im Kontext Schule
Herausforderungen und Perspektiven für eine inklusive Bildung

verfasst von | submitted by

Magdalena Ludovika Kuzmits BEd MEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 641

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Interdisziplinäre Ethik

Betreut von | Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Zusammenfassung

Heteronormative Praktiken, Strukturen und Dynamiken sind im schulischen Kontext weit verbreitet und zeigen sich in verschiedenen Bereichen wie Lehrmaterialien, Sozialisationsprozessen, Verhaltensnormen, Annahmen über geschlechtsspezifische Fähigkeiten und Leistungen sowie im Sprachgebrauch. Diese Masterarbeit richtet den Fokus auf die Schüler*innen und untersucht, inwiefern sie Praktiken, Verhaltensweisen und Aspekte, die heteronormative Strukturen aufrechterhalten, hinterfragen und aufzubrechen versuchen oder ob sie sie doch weitertragen und reproduzieren. Im Rahmen einer qualitativen Querschnittsstudie wurden Fokusgruppeninterviews durchgeführt, um Einblicke in die Perspektiven der Schüler*innen zu gewinnen. Als Grundlage für die Analyse dienen bestehende wissenschaftliche Erkenntnisse, die heteronormative Strukturen im Bildungsbereich bereits belegt haben. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler*innen heteronormative Strukturen durchaus wahrnehmen und kritisch reflektieren, doch es zeigt sich auch, dass ihr geschildertes Verhalten in bestimmten Kontexten dazu beiträgt, diese Normen unbewusst aufrechtzuerhalten. Die Ambivalenz zwischen Wahrnehmung und Reproduktion unterstreicht die Komplexität heteronormativer Prägung im schulischen Alltag. Die Arbeit liefert somit wertvolle Erkenntnisse darüber, wie Heteronormativität in der Schule verankert ist und welche Herausforderungen sich aufgrund dessen für eine inklusive Bildung ergeben.

Abstract

Heteronormative practices, structures, and dynamics are widespread within the educational context, manifesting across various domains such as teaching materials, processes of socialization, behavioral norms, assumptions about gender-specific abilities and achievements, as well as language use. This master's thesis focuses on students and investigates the extent to which they question and attempt to challenge practices, behaviors, and elements that sustain heteronormative structures — or whether they continue to reinforce and reproduce them. Within the framework of a qualitative cross-sectional study, focus group interviews were conducted to gain insights into students' perspectives. The analysis is grounded in existing scholarly research that has already demonstrated the presence of heteronormative structures in the field of education. The findings reveal that students are indeed aware of and critically reflect upon heteronormative structures; however, their reported behaviors in certain contexts contribute — often unconsciously — to the reinforcement of these norms. The ambivalence between critical awareness and the reproduction of heteronormativity highlights the complexity of heteronormative conditioning in everyday school life. This study thus offers valuable insights into the ways in which heteronormativity is embedded within the school system and identifies the challenges this poses for the pursuit of inclusive education.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Ausgangspunkt und Problemstellung	1
1.2	Forschungsfragen	3
1.3	Methodisches Vorgehen.....	3
2	Theoretischer Teil.....	4
2.1	Heteronormativität – eine Begriffserklärung.....	4
2.2	Heteronormativität als Grundstein der vorherrschenden geschlechtsspezifischen Machtverhältnisse.....	6
2.3	Historische Perspektiven auf das Hinterfragen der Norm	7
2.3.1	Gesellschaftlicher Wandel: Die Entwicklung der Kritik an Heteronormativität ...	7
2.3.2	Bildung im Umbruch: Heteronormativitätskritik im schulischen Kontext	9
2.4	Stigmatisierung	11
2.4.1	Ursachen der Stigmatisierung	11
2.5	Aufrechterhaltung von Heteronormativität	13
2.5.1	Soziale Konstruktion von Geschlecht: Doing Gender	13
2.5.2	Leben in der heterosexuellen Matrix.....	14
2.5.3	Patriarchat und damit einhergehende intersektionale Wirkungsmechanismen	16
2.5.4	Widerstand der Privilegierten – Zur Wahrnehmung von Heteronormativität.....	16
2.6	Schule als Ort der Reproduktion	18
2.6.1	Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien	20
2.6.2	Schulkultur, Regeln, Sozialisationsprozesse und Verhaltensnormen.....	21
2.6.3	Repräsentation, Sichtbarkeit und Unterstützung queerer Personen	23
2.6.4	Lehrperson.....	23
2.6.5	Annahmen bezüglich geschlechtsspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten ...	25
2.6.6	Sprachgebrauch.....	27
2.7	Konsequenzen und die postheteronormative Schule.....	30
3	Empirischer Teil.....	33

3.1	Forschungsinteresse	33
3.2	Absicht und Ziel.....	33
3.3	Methodisches Vorgehen.....	34
3.3.1	Erhebungsmethode	34
3.3.2	Stichprobe und Datenerhebung.....	35
3.3.3	Interviewleitfaden	36
3.3.4	Transkription	37
3.3.5	Auswertung	37
3.4	Ergebnisse	38
3.4.1	Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien	38
3.4.2	Schulkultur, Regeln, Sozialisationsprozesse und Verhaltensnormen.....	41
3.4.3	Repräsentation, Sichtbarkeit und Unterstützung queerer Personen	42
3.4.4	Lehrperson.....	47
3.4.5	Annahmen bezüglich geschlechtsspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten ...	50
3.4.6	Sprachgebrauch.....	54
3.4.7	Zukunftsvisionen	58
3.5	Perspektiven und Handlungsempfehlungen	62
4	Conclusio.....	66
5	Literaturverzeichnis.....	69
	Anhang 1: Interviewleitfaden	74
	Anhang 2: Kodierungsleitfaden.....	78

1 Einleitung

1.1 Ausgangspunkt und Problemstellung

Als Ort, an dem Individuen unterschiedlichen Geschlechts, unterschiedlichen Alters, Herkunft, Religion, Ethnizität etc. aufeinandertreffen und voneinander sowie miteinander lernen, scheint sich die Institution Schule als Raum zu entpuppen, welcher ein enormes Potenzial hinsichtlich der Aufrechterhaltung und des Transportes, aber auch konträr dazu, das Potenzial eines tiefgehenden Hinterfragens und Anzweifeln bestehender sozialer Strukturen birgt. Es ist der Raum, in dem zum Teil widersprüchliche „Wahrheiten“ und Meinungen über sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten implizit oder explizit ausgedrückt und verbreitet werden – von moralischen Verurteilungen sexuellen Verhaltens, das von dominanten Normen abweicht, bis hin zur Dekonstruktion selbstverständlicher Normen, deren Ziel die Reduzierung sexueller Stigmata und Vorurteilen ist (Čeplak, 2013).

Da das gemeinschaftliche Leben innerhalb einer patriarchal organisierten Gesellschaft stattfindet, sind sämtliche dominante Normen, Werte und Verhaltensmuster, von denen eben gesprochen wurde, ebenso geprägt und werden von vorherrschenden Ordnungsstrukturen legitimiert, kontrolliert und transportiert (Ortner, 2022). Diese Ordnungsstrukturen ziehen sich durch unterschiedliche Bereiche des gemeinschaftlichen Lebens, wovon der Bildungssektor nicht ausgeschlossen ist (Čeplak, 2013).

In Hinblick auf eine inklusive, gerechte Bildung erweist sich das Hinterfragen der Heteronormativität als Chance, allen Schüler*innen eine Bildung zu ermöglichen, die ihre individuellen Erfahrungen und Bedürfnisse berücksichtigt. Schließlich perpetuiert ein Bildungssystem, das dies nicht tut, Ungleichheiten und Benachteiligungen. Da sich das Patriarchat unter anderem durch männliche Dominanz in Institutionen, polare Geschlechterrollen und eine heterosexuelle Gesellschaftsordnung auszeichnet und das Schulsystem innerhalb unserer patriarchal organisierten Gesellschaft entstanden und nun auch eingebettet ist, werden die vorliegenden Werte, Normen und Verhaltensmuster in Bezug auf Geschlecht transportiert und übernommen. Damit einhergehende implizite Forderungen bezüglich der Aufrechterhaltung einer binären Geschlechterhierarchie, selbstverständlicher Dominanz hegemonialer Männlichkeit und der vorherrschenden Annahme, Heteronormativität sei als etwas natürlich Gegebenes zu betrachten, scheinen zumeist unreflektiert zu bleiben.

Eine Vielzahl an Studienergebnissen zeigt, dass geschlechterbedingte Ungleichbehandlung als Konsequenz des Patriarchats im Kontext Schule nach wie vor präsent ist (McGregor,

2020; Morris, 2012; Musto, 2019; Pascoe, 2012; Trautner, 2022). Zudem wurden jene Prozesse untersucht, die das Konzept der Heteronormativität im schulischen Alltag sowohl aktiv als auch passiv aufrechterhalten und fördern (Epstein et al., 2003; Epstein & Johnson, 1998; Mac an Ghaill, 1994). Es zeigt sich also, dass zahlreiche Studien heteronormativ geprägte Praktiken und Verhaltensweisen aufdecken und verorten konnten. Untersucht wurden jene Prozesse, Diskurse und Sozialisationsmuster, die im schulischen Kontext im Zusammenhang mit patriarchalen Machtverhältnissen und den damit verbundenen heteronormativen Strukturen stehen. Oftmals jedoch werden bei Untersuchungen und Forschungen zu Ungleichbehandlungen und geschlechtsbedingten Vor- und Nachteilen innerhalb einer Gesellschaft oder innerhalb gesellschaftlicher Teilsysteme die Wahrnehmungen Erwachsener ins Hauptaugenmerk gefasst, mit dem Ziel, Differenzen zu verorten und Lösungsansätze für die Entwicklung zu einer antiautoritären, vorurteilsfreien und gerechten Gesellschaft bereitzustellen. Wird der Diskurs auf das schulische Umfeld verlagert, ist es auffällig, dass vermehrt Lehrer*innen und deren Wahrnehmungen und Erfahrungen in den Fokus gerückt werden (DePalma, 2009; McGregor, 2020; Prothero, 2024). Diese Arbeit beabsichtigt es, einerseits zu beleuchten, wie Schüler*innen strukturelle heteronormative Wirkungsmechanismen wahrnehmen, und andererseits, wie sie mit dem Wahrgenommenen umgehen.

Vor dem Hintergrund der vielfach problematisierten strukturellen Gegebenheiten im schulischen Kontext stellt sich die zentrale Frage, wie Schüler*innen diese Normen und Strukturen wahrnehmen. Es soll untersucht werden, inwiefern sich Hinweise auf eine aktive Reproduktion oder eine kritische Auseinandersetzung zeigen. Im Fokus steht dabei, ob die von den Schüler*innen verorteten heteronormativen Muster eher Zustimmung oder Ablehnung erfahren und in welchem Maß sie reflektiert und hinterfragt werden. Das übergeordnete Ziel besteht also darin, Heteronormativität aus der Schüler*innen-Perspektive zu analysieren und ein tieferes Verständnis der zugrunde liegenden Dynamiken zu gewinnen, um in Hinblick auf Gleichstellung und Inklusion angemessen intervenieren zu können.

1.2 Forschungsfragen

Es ergibt sich folgende Forschungsfrage mit anschließend genannten Unterfragen:

Forschungsfrage:

Welche heteronormativen Wirkungsmechanismen zeigen sich im Kontext Schule und wie werden sie von Schüler*innen wahrgenommen?

Unterfragen:

Welche konkreten Praktiken oder Strukturen innerhalb der Schule können als heteronormativ identifiziert werden?

Inwiefern nehmen Schüler*innen heteronormative Strukturen im Kontext Schule wahr?

In welcher Weise werden sie von den Schüler*innen internalisiert oder kritisch reflektiert?

Zeigt sich eine Tendenz zu Reproduktion und Transport - wenn ja, inwiefern?

1.3 Methodisches Vorgehen

In der ersten Phase der vorliegenden Forschungsarbeit sollen wichtige Hintergründe zum heteronormativen Diskurs in unserer Gesellschaft erörtert werden. Zu diesem Zweck zielt der Theorieteil (Kapitel 2) darauf ab, zentrale Begriffe, theoretische Ansätze und Konzepte zu erläutern, die für das Verständnis des Forschungsgegenstands relevant sind. Außerdem sollen Ergebnisse aktueller Studien zu heteronormativen Praktiken im schulischen Kontext dargelegt und dabei auf Aspekte eingegangen werden, die im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung der binären Geschlechterordnung, patriarchaler Machtstrukturen und traditioneller Geschlechterstereotype stehen. In der zweiten Phase der Forschung soll die Wahrnehmung von Jugendlichen auf die mithilfe der Literatur verorteten Brennpunkte heteronormativer Praktiken in der Schule beleuchtet werden. Die gewonnenen Erkenntnisse aus der Literatur dienen als Grundlage für die Erstellung des Interviewleitfadens. Im Zuge von vier Fokusgruppeninterviews wurden insgesamt 18 Schüler*innen (14w, 4m) aus Wien im Alter zwischen 14 und 16 Jahren befragt. Die Interviews wurden transkribiert und anschließend ausgewertet. Abschließend werden in der Conclusio die Ergebnisse des empirischen Teils reflektiert und in Relation zu den im Theorieteil behandelten Studien gesetzt.

2 Theoretischer Teil

2.1 Heteronormativität – eine Begriffserklärung

Der Begriff der Heteronormativität bezeichnet ein Konzept, das auf der Annahme der Zweigeschlechtlichkeit beruht und somit nur zwei mögliche geschlechtliche Identitäten propagiert (Butler, 1997; Hartmann et al., 2007). Sie wird als ein gesellschaftliches Normensystem definiert, das Heterosexualität als die einzige legitime und natürliche Form der Sexualität betrachtet. Dieses System basiert auf der Annahme, dass es nur zwei Geschlechter gibt, die in einer komplementären Beziehung zueinanderstehen, und dass heterosexuelle Beziehungen als der Standard gelten. Heteronormativität prägt somit nicht nur individuelle Geschlechtsidentitäten und sexuelle Orientierungen, sondern beeinflusst auch soziale Institutionen und gesellschaftliche Machtverhältnisse (Hartmann, 2013).

Hartmann (2013) unterstreicht, dass Heteronormativität nicht nur bestimmte sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten privilegiert, sondern gleichzeitig alle Abweichungen davon marginalisiert und pathologisiert. Dieses Normensystem trägt zur Stabilisierung bestehender Machtstrukturen bei, indem es eine enge Verknüpfung zwischen biologischem Geschlecht, sozialer Geschlechterrolle und sexueller Orientierung herstellt und all jene, die diesen Normen nicht entsprechen, als "abweichend" oder "unnormale" markiert.

Der Begriff betont außerdem die wechselseitige funktionale Verbindung von Geschlecht und Sexualität und zeigt auf, dass die dominierenden Geschlechterdiskurse in vielerlei Hinsicht heteronormativ sind. Diese Diskurse gehen zum einen von der Annahme aus, dass es zwei klar getrennte, sich gegenseitig ausschließende und ergänzende Geschlechter gibt, und zum anderen von der Vorstellung, dass Heterosexualität als natürlich und normal gilt. Die vorherrschende heteronormative Geschlechterordnung verbindet so beispielsweise einen als weiblich klassifizierten Körper mit als weiblich klassifizierten Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen mit einem zwangsläufig auf Männer gerichteten Begehren (Hartmann, 2013).

Menschen bezüglich der Kategorie Geschlecht in zwei Ausprägungen, nämlich männlich und weiblich, einzuteilen wirkt banal, zeigt aber an genau jenem vorangegangenen Beispiel, inwiefern vorherrschende Geschlechtsvorstellungen in das eigene Selbstverständnis einfließen können. Es entsteht somit ein kultureller Zwang sich einem Geschlecht zuordnen zu müssen, das sich in klarer Abgrenzung zu einem anderen, zweiten, Geschlecht positioniert. Folglich basieren sämtliche personencharakterisierenden Merkmale auf einem

Schema, das sich auf binäre Denkstrukturen beruft (Hartmann, 2013). „Körper, Verhaltensweisen, Kompetenzen, Kleidung, Mimik, Gestik, aber auch Gefühle und Begehren von Personen werden auf dem beschränkten und hierarchisierten Koordinatenkreuz Weiblichkeit – Männlichkeit abgebildet und interpretiert“ (Hartmann, 2013, S. 52f.). Geschlecht und Sexualität werden dabei also oft als natürliche oder psychogenetisch bedingte Merkmale betrachtet, die die Identität und auch das Begehren kohärent strukturieren und eine kontinuierliche und kausale Verbindung zwischen dem biologischen Geschlecht, der Geschlechtsidentität und dem Begehren herstellen (Butler, 1990).

Nach Judith Butler (1990, 1997) ist dieser Diskurs in zweifacher Hinsicht heterosexuell geprägt. Erstens kommt es dazu, dass ausschließlich zwei völlig unterschiedliche Geschlechter konstruiert werden, die funktional aufeinander bezogen sind. Heterosexualität ist somit nicht nur eine sexuelle Orientierung, sondern eine Norm, die tief in gesellschaftliche Strukturen eingebettet ist und das Denken über Geschlecht und Begehren prägt. Sie stellt ein binäres Modell dar, in dem „Mann“ und „Frau“ nicht nur zwei verschiedene Kategorien sind, sondern auch so konstruiert werden, dass sie einander ergänzen. Infolgedessen stehen ihre Identitäten und Rollen nicht für sich selbst, sondern werden immer in Bezug aufeinander definiert, was heterosexuelle Beziehungen als „natürlich“ erscheinen lässt. Zweitens wird Heterosexualität durch die Betonung von Differenz und Komplementarität asymmetrisch gestaltet. Butler argumentiert, dass diese Vorstellung keine Gleichwertigkeit mit sich zieht, sondern eine Hierarchie entstehen lässt. Durch die Betonung der Unterschiede kommt es dazu, dass eine asymmetrische Struktur erzeugt wird, die sich dadurch zeigt, dass bestimmte Eigenschaften, die den Geschlechtern männlich und weiblich zugeordnet werden, gesellschaftlich als höher oder wichtiger als andere wahrgenommen werden. Die Idee der „Komplementarität“ zwischen den binären Geschlechtsausprägungen „Mann“ und „Frau“ verschleiert diese Ungleichheit, indem sie vorgibt, dass die ihnen zugeordneten Rollen verschieden, aber gleichwertig wären, während tatsächlich Machtverhältnisse bestehen.

In den inter- und transdisziplinären Gender- und Queer Studies zählt Heteronormativität mittlerweile zu den grundlegenden Analysebegriffen. Der Begriff *Queer* hat seinen Ursprung im englischsprachigen Raum, wo er ursprünglich als abwertende Bezeichnung für homosexuelle oder trans* Personen diente. Ursprünglich bedeutete er so viel wie seltsam, unnormale oder pervers. In der deutschsprachigen Rezeption wird dieses verletzende Potenzial des Begriffs teilweise durch die lautliche Nähe zu „quer“ abgeschwächt, was jedoch die gewaltvolle Geschichte des Begriffs nicht gänzlich auflöst (Klenk, 2023).

Im Zuge der *Gay Liberation* Bewegung und als Reaktion auf die *Aids-Krise* wurde der Begriff queer von Aktivist*innen – etwa durch Gruppen wie Queer Nation oder ACT UP –

schrittweise neu besetzt. Durch Prozesse der Resignifikation wurde er in eine selbstermächtigende und widerständige Selbstbezeichnung überführt, die sich bewusst gegen gesellschaftliche Normierungen richtet. Eine bedeutende Wendung erfuhr der Begriff 1990, als ihn die Literaturwissenschaftlerin Teresa de Lauretis im Rahmen einer Konferenz in New York als theoretischen Gegenentwurf zu den ihrer Ansicht nach zu affirmativen *Gay and Lesbian Studies* einführte und damit den Grundstein für die *Queer Theory* legte (Halperin, 2003).

Diese resignifikative Praxis, also die Aneignung eines ursprünglich verletzenden Begriffs zum Zweck der Kritik und des Widerstands, wird auch von Judith Butler hervorgehoben: Ein „Wort, das verwundet, [wird] in der neuen Anwendung [...] zum Instrument des Widerstands“ (Butler, 2006, S. 254). Der Queer-Begriff ist dabei mehr als nur ein Sammelbegriff für unterschiedliche sexuelle oder geschlechtliche Identitäten (wie im Kürzel LGBTQIA+): Er zielt bewusst auf eine kritische Auseinandersetzung mit der Heteronormativität. Dabei wendet er sich gegen jede Form der Fixierung geschlechtlicher oder sexueller Identität – denn solche Festschreibungen sind stets auch mit Formen epistemischer Gewalt verbunden (Klenk, 2023).

2.2 Heteronormativität als Grundstein der vorherrschenden geschlechtsspezifischen Machtverhältnisse

Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts kommt es mehr und mehr dazu, dass Sexualität als Instrument für die Regulation von Machtverhältnissen herangezogen wird. Die Ausübung von Macht, die zunächst auf die Ehe, Verwandtschaftsbeziehungen und Namens- und Besitzübertragung fokussiert war, erstreckte sich in weiterer Folge auch auf die Sexualität, also auf Begierden. Durch gerade diese Ausweitung kommt es zu einer ständigen Ausdehnung der Bereiche und Formen der Kontrollausübung. (Čeplak, 2013)

Mit der *Scientia sexualis* trägt Foucault im ersten Band seines Werkes *Sexualität und Wahrheit* (1979), *Der Wille zum Wissen*, im Wesentlichen zur Etablierung der Heteronormativität als gesetzgebende Norm bei und lässt das Urteilen und Richten über Körper, sowie die dadurch beeinflusste Regulation der Bevölkerung zu Formen der Machtausübung werden. Fortan ist Sexualität das am meisten instrumentalisierte Element in Hinblick auf die Machtverhältnisse der westlichen Welt. Gleichzeitig wird sie das bevorzugte Objekt der Biopolitik, und somit Gegenstand von Regulierung, Überwachung und Disziplinierung. Geburtenkontrolle, politische Kontrolle, wirtschaftliche Regulierung, die

Organisation der „konventionellen“ Familie sowie juristische und medizinische Kontrolle von „Persionen“ und „Perversen“ sind die Mechanismen, die seitdem im Namen des „allgemeinen Schutzes der Gesellschaft und der Rasse“ (1978, S. 122) eingesetzt wurden (Čeplak, 2013).

Die Scientia sexualis, mit welcher Foucault eine Produktion vermeintlicher „Wahrheiten“ über Sexualität bewirkt und pauschalen Annahmen politische Wirkung verleiht, wird charakteristisch für die Sozialisation der westlichen Zivilisation. Sie etabliert durch ihr vermeintlich diagnostisches, prognostisches und normatives Wissen Standards der „(Ab)Normalität“, wobei die Unterscheidung zwischen „natürlichen“ („regulären“) und „unnatürlichen“ („peripheren“) Sexualitäten eine besondere Rolle spielt (Čeplak, 2013).

Laut Foucault (1979) wurden als „unnatürlich“ geltende Sexualitäten vor dem Ende des 18. Jahrhunderts lediglich als eine Form von Gesetzesverstößen wahrgenommen und nicht genauer thematisiert, hinterfragt oder wissenschaftlich untersucht. Der „Dienst“ der *Scientia sexualis* bestünde nun darin, „unnatürliche“, „periphere“ Sexualitäten zu identifizieren und sie neben der strafrechtlichen Verfolgung auch der medizinischen, psychiatrischen und psychologischen Kontrolle und Untersuchung zu unterwerfen. Die Psychiatisierung perversen Vergnügens, die Hysterisierung der Körper von Frauen, die Sozialisierung des Fortpflanzungsverhaltens und die Pädagogisierung der kindlichen Sexualität entpuppen sich so in weiterer Folge als spezifische Mechanismen von Wissen und Macht (Čeplak, 2013). Die Medikalisierung und Psychiatisierung sexueller Orientierung unter dem Deckmantel der Wissenschaft reproduzieren und veranschaulichen geltende moralische Normen, konstruieren sexuelle „Perversitäten“ als Ausdruck pathologischer Persönlichkeiten und etablieren ein Klassifizierungssystem, durch das sexuelles Verhalten kontrolliert, stimuliert, bewertet und bestraft wird (Čeplak, 2013).

2.3 Historische Perspektiven auf das Hinterfragen der Norm

2.3.1 Gesellschaftlicher Wandel: Die Entwicklung der Kritik an Heteronormativität

Geschlecht und Sexualität gelten in vielen gesellschaftlichen Kontexten noch immer als natürliche, eindeutige und stabile Kategorien. Dabei wird häufig übersehen, dass diese Vorstellungen auf normativen Ordnungen beruhen, die bestimmte Lebensweisen privilegieren, während andere marginalisiert werden. Genau an diesem Punkt setzt die Heteronormativitätskritik an: Sie zielt darauf ab, die Prozesse zu analysieren und

offenzulegen, durch die Heterosexualität und binäre Geschlechterkonzepte als selbstverständlich erscheinen. Heteronormativitätskritik stellt in diesem Sinne, wie Woltersdorff (2019, S. 323) formuliert, „ein Konzept zur kritischen Erforschung der Normalisierung von Geschlecht und Sexualität“ dar. Sie hinterfragt gesellschaftlich etablierte Vorstellungen davon, was als „natürlich“ oder „normal“ gilt, und rückt damit die kulturellen, historischen und politischen Bedingungen dieser Konstruktionen in den Fokus. Dieses Kapitel widmet sich den theoretischen Grundlagen und zentralen Fragestellungen der Heteronormativitätskritik sowie ihrer Bedeutung für das Verständnis von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften.

In den 1970er und 1980er Jahren lenkten feministische Bewegungen und Forschungen die Aufmerksamkeit auf die sozialen Mechanismen der Geschlechtszuschreibung. Sie widersprachen der Vorstellung, dass ein direkter Zusammenhang zwischen sozialem Geschlecht (Gender) und biologischem Geschlecht (Sex) besteht, das durch Anatomie, Morphologie und Physiologie definiert wird. Diese Unterscheidung zwischen Sex und Gender spiegelt jedoch, wie kritische Reflexionen zeigen, den Dualismus zwischen Natur und Kultur wider, der ein zentrales Paradigma des modernen Denkens darstellt. Dieser Dualismus festigt die heterosexuelle Ordnung, die auf der klaren Unterscheidung von zwei Geschlechtern basiert. (Hartmann, 2013)

Mit den 1990er Jahren argumentierte der feministische Diskurs, dass nicht nur die mit der Zweigeschlechtlichkeit verbundenen Rollen und Bedeutungen, insbesondere die Geschlechterhierarchie, sondern die Zweigeschlechtlichkeit selbst als soziale Konstruktion betrachtet werden sollte (Hartmann, 2013). Judith Butler (1990) hob hervor, dass selbst wenn wir Sex als biologisch binär betrachten, Geschlechtsidentität nicht zwingend in nur zwei Kategorien existieren muss. Sie fordert dazu auf, die Diskontinuität und Zufälligkeit der Beziehung zwischen Sex, Gender und Begehren zu erkennen. Würde Gender tatsächlich als kulturelles Konstrukt verstanden, gäbe es keinen Grund anzunehmen, dass „Männer“ nur männliche Körper und „Frauen“ nur weibliche Körper umfassen (Butler, 1990). Gender könnte sich dann auf verschiedene Körperformen beziehen und wäre nicht auf eine binäre Struktur beschränkt.

Feministische Theoretiker*innen begannen somit, die Vorstellung infrage zu stellen, dass Heteronormativität eine universelle und natürliche Norm sei (Butler, 1990). Sie argumentierten, dass Heteronormativität vielmehr ein soziales Konstrukt sei, das bestimmte Formen der Sexualität und Familienstrukturen privilegiert und andere marginalisiert (Warner, 1991). Innerhalb des Diskurses richtete sich der Fokus in weiterer Folge besonders auf die Intersektionalität von Geschlecht und Sexualität. Feministische Forschung wandte sich

zunehmend der Erkenntnis zu, dass sich verschiedene Formen von Unterdrückung, wie Sexismus, Homophobie und Trans*phobie, gegenseitig verstärken können (Crenshaw, 1991; Weeks, 1998).

In Hinblick auf die Auffassungen bezüglich des Konzeptes der Heteronormativität entwickelte sich der feministische Diskurs in den 2000er Jahren in diese Richtung weiter und fokussierte sich zunehmend auf die Annahme, dass Geschlecht nicht eine feste Identität oder ein biologisches Merkmal ist, sondern eine performative Handlung. Das heißt, Geschlecht wird durch wiederholte Handlungen und Verhaltensweisen erzeugt und aufrechterhalten (Butler, 2004). Die Konstruktion von Geschlecht und Geschlechterrollen sowie die gesellschaftlichen Normen und Strukturen, die diese Konstruktionen aufrechterhalten, rücken ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Mit Michael Warners *The Trouble with Normal* (2000) kommt es schließlich zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den sozialen und politischen Implikationen von Heteronormativität und der Normalisierung von Sexualität. Warner (2000) untersucht, wie gesellschaftliche Normen und Werte die Wahrnehmung und Behandlung von nicht-heteronormativen Identitäten und Praktiken beeinflussen. Seine Kritik an der Normalisierung besteht vor allem in der Auferlegung gesellschaftlichen Drucks, welcher dazu führt, dass bestimmte Formen von Sexualität und Geschlechtsidentität als abweichend oder minderwertig betrachtet werden. Sexuelle und geschlechtliche Identitäten zu normieren, fördert eine Konformität, die individuelle Freiheit und Vielfalt einschränkt.

2.3.2 Bildung im Umbruch: Heteronormativitätskritik im schulischen Kontext

Nachdem im vorherigen Kapitel die historischen Entwicklungen und Grundlagen der Heteronormativitätskritik beleuchtet wurden, richtet sich der Fokus nun auf die Entwicklungen im schulischen Kontext. Im Besonderen sollen die Veränderungen und Adjustierungen der Rahmenbedingungen wie dem Schulunterrichts- und Schulorganisationsgesetz analysiert und kritisch eingeordnet werden. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass viele der pädagogischen Institutionen und Strukturen weiterhin hinter einem emanzipatorischen Anspruch zurückbleiben. Die Überlegungen des Pädagogen Ludwig A. Pongratz zur kritischen Bildungstheorie behalten auch im Kontext der heutigen Auseinandersetzung mit Heteronormativitätskritik ihre Relevanz: Sie „markiert eine Leerstelle pädagogischer Theorie und Praxis, ein Negativum, das seiner Verwirklichung harrt“ (Pongratz, 1986, S. 7). Zwar erscheinen pädagogische Ansprüche und Leitlinien in offiziellen Dokumenten zunehmend sensibel gegenüber Diversität und Diskriminierung, doch besteht in der praktischen Umsetzung noch erheblicher Handlungsbedarf, um Heteronormativitätskritik tatsächlich wirksam in den Unterricht zu integrieren.

Das Schulgesetz von 1962 bildet die rechtliche Grundlage für das österreichische Schulsystem und umfasst eine Reihe von Gesetzen und gesetzlichen Änderungen. Das Schulorganisationsgesetz (SchOG) ist dabei das zentrale Element, das 1963 in Kraft trat (Hodická et al., 2019). Um das aktuelle österreichische Bildungssystem unter dem Gesichtspunkt der Gleichstellung zu betrachten, soll ein Blick auf das Schulorganisationsgesetz und dessen Entwicklung in den letzten Jahrzehnten geworfen werden. Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass Änderungen im SchOG ab 1962 nur noch mit einer Zwei-Drittel-Mehrheit im Parlament durchgeführt werden konnten. Diese Zwei-Drittel-Mehrheit wurde unter anderen für folgende Maßnahmen erreicht: Schulgebühren für Schüler*innen an öffentlichen Schulen wurden abgeschafft, wodurch besonders mehr Mädchen der Schulbesuch ermöglicht wurde. Mädchenspezifische Schultypen wurden gegründet, basierend auf Vorstellungen von geschlechtsspezifischen Unterschieden, der „Natur“ der Frau oder deren besonderen Fähigkeiten und Aufgaben. Diese Schultypen unterstützten den Bildungszugang für Mädchen, waren jedoch von einem Frauenbild geprägt, das auf die zukünftige Rolle der Frau als Hausfrau und Mutter abzielte. Diese spezifische Frauenrolle wurde damals in bestimmten Schultypen (z.B. „Fachschule für wirtschaftliche Frauenberufe“) institutionalisiert und professionalisiert. Zudem wurden teils unterschiedliche Lehrpläne für Mädchen und Jungen angeboten. Das Fach „Mädchenhandarbeit“ und das Fach „Bubenhandarbeit“, durch die hauptsächlich Fertigkeiten für den privaten oder häuslichen Bereich erlernt werden sollten, basierten auf Geschlechtsstereotypen. Mit dem Fach „Hauswirtschaft“ wurde ein Pflichtfach nur für Mädchen eingeführt, welches für die ideologische Verknüpfung von Weiblichkeit und Hausarbeit als Ausdruck des weiblichen „Wesens“ stand. Bezugnehmend auf die Ausbildung von Lehrkräften wurde diese auf ein höheres akademisches Niveau gehoben. Es kam zu einem Übergang von „Lehrerbildungsanstalten“ zu „Pädagogischen Akademien“, mit der Ausnahme von zwei Fächern und den Lehrkräften dieser Fächer: „Handarbeit für Mädchen“ und „Hauswirtschaft“. Koedukation wurde nur in bestimmten Fällen umgesetzt. (Hodická et al., 2019)

Im Rahmen der 5. Novelle des Schulorganisationsgesetzes wurde 1975, mit Ausnahme von Privatschulen, die Koedukation in österreichischen Schulen eingeführt. Sie trat 1976 in Kraft (BGBl. Nr. 323/1975). Dies wurde als bedeutender Schritt in Richtung Geschlechtergleichstellung angesehen, denn sie sollte Mädchen und Jungen helfen, fair und gleichberechtigt miteinander umzugehen. Von da an war eine geschlechtliche Trennung nur noch in Ausnahmefällen möglich. Koedukation wurde jedoch eingeführt, ohne die Lehrpläne oder Unterrichtsmaterialien zu überarbeiten. (Hodická et al., 2019)

Die Koedukation im Fach „Handarbeiten“ wurde in Volksschulen aufgrund einer Lehrplanänderung im Jahr 1979 eingeführt (BGBl. Nr. 9/1979). Der Lehrplan für „Mädchenhandarbeit“ in den weiterführenden Schulen wurde überarbeitet, und spezifische Fortbildungen für Lehrkräfte wurden angeboten. Zwischen 1979 und 2012 gab es mehrere Änderungen, die das Fach „Handarbeiten“ für Jungen und Mädchen regelten, basierend auf der Vorstellung, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche technische Fertigkeiten entsprechend geschlechtsspezifischen Stereotypen erlernen sollten. In den Neuen Mittelschulen (5. bis 8. Schulstufe) wurden die Schulfächer „Technisches Werken“ und „Textiles Werken“ im Jahr 2012 zusammengelegt, um eine frühe geschlechtsspezifische Differenzierung in den Bildungswegen der Schüler*innen zu vermeiden. Aufgrund weiterhin stereotypischer Fächerwahlen wurde die bisher verpflichtende Wahl zwischen den beiden Fächern abgeschafft. Das neue, zusammengeführte Fach wird seit 2021 auch in der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen unterrichtet. (Hodická et al., 2019)

2.4 Stigmatisierung

2.4.1 Ursachen der Stigmatisierung

Heterosexualität setzt ein binäres Geschlechtersystem voraus, da sie auf der scheinbar natürlichen Anziehung zwischen zwei als gegensätzlich definierten Körpertypen basiert. Die weitverbreitete Annahme, dass Heterosexualität und Geschlechtsidentität direkt aus körperlichen Merkmalen abgeleitet werden, führt zu Heteronormativität, obwohl die dafür verantwortlichen körperlichen Merkmale, nämlich die Genitalien, in den meisten sozialen Interaktionen gar nicht sichtbar sind. Es wird nicht erwartet, dass es eine Diskrepanz zwischen anatomischen Merkmalen und geschlechtlichen Darstellungen gibt; vielmehr wird angenommen, dass geschlechtsspezifische Erscheinungen eine biologisch vergeschlechtlichte Realität widerspiegeln (West & Zimmerman, 1987). Diese Annahme ist nicht immer gerechtfertigt. Trans* Personen können sehr wohl erfolgreich Männlichkeit oder Weiblichkeit verkörpern, ohne die Genitalien zu haben, die heteronormativ denkende Menschen mit ihrem äußeren Erscheinungsbild in Verbindung bringen (Schilt & Westbrook, 2009).

Judith Butler (1990) argumentiert, dass die Stigmatisierung von Personen, die nicht heteronormativ leben, tief in den gesellschaftlichen Normen und Strukturen verwurzelt ist, die Geschlecht und Sexualität regulieren. In ihrem Werk *Das Unbehagen der Geschlechter* stellt Butler die These auf, dass Geschlecht nicht einfach ein biologisches Faktum, sondern eine

performative Praxis ist. Das bedeutet, dass Geschlechterrollen und -identitäten durch wiederholte Handlungen und Diskurse konstruiert werden anstatt durch eine vorgegebene Natur bestimmt zu sein (Butler, 1990).

Butler argumentiert, dass die Gesellschaft heteronormative Ideale etabliert, die vorschreiben, dass es nur zwei Geschlechter gibt und dass diese in einer klar definierten, gegengeschlechtlichen Beziehung zueinanderstehen. Diese Normen schaffen ein hegemoniales Regime, das alle Abweichungen, wie Homosexualität, trans* Identitäten oder nicht-binäre Geschlechter, als "unnormale" und damit als stigmatisierungswürdig einstuft (Butler, 1990).

Darüber hinaus macht Butler darauf aufmerksam, dass diese Stigmatisierung ein Mechanismus ist, durch den die Gesellschaft versucht, die bestehende Ordnung aufrechtzuerhalten. Personen, die außerhalb der heteronormativen Matrix existieren, werden marginalisiert, um die "Natürlichkeit" und die Stabilität des heteronormativen Modells zu sichern. Diese Marginalisierung erfolgt durch soziale, kulturelle und rechtliche Sanktionen (Butler, 1993).

Butlers Ansatz verdeutlicht, dass die Stigmatisierung nicht-heteronormativer Personen weniger auf deren Identität oder Verhalten, sondern vielmehr auf die Bedrohung zurückzuführen ist, die sie für die stabilen Kategorien von Geschlecht und Sexualität darstellen, die die Gesellschaft als "normal" konstruiert hat.

Die angenommene Bedrohung bezieht sich dabei auf die Infragestellung der gesellschaftlich etablierten Normen und Kategorien von Geschlecht und Sexualität. Judith Butler argumentiert, dass die Gesellschaft heteronormative Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität als Grundlage für soziale Ordnung und Identitätsbildung etabliert hat. Diese Vorstellungen beruhen auf der Annahme, dass es zwei festgelegte Geschlechter gibt (männlich und weiblich) und dass heterosexuelle Beziehungen die "normale" und "natürliche" Form von Sexualität darstellen (Butler, 1990). Queere Personen stellen diese Annahmen jedoch infrage, indem sie zeigen, dass Geschlecht und Sexualität nicht so stabil und eindeutig sind, wie die Gesellschaft es oft darstellt. Sie verdeutlichen, dass Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung vielfältig und fließend sein können, was die bestehenden binären Kategorien destabilisiert (Butler, 1993).

Zusammengefasst fühlt sich die Gesellschaft von nicht-heteronormativ lebenden Personen bedroht, weil ihre Existenz die stabilen und binären Kategorien von Geschlecht und Sexualität infrage stellt. Diese Kategorien sind tief in den sozialen Strukturen verankert und dienen dazu, Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten. Wenn diese Kategorien destabilisiert

werden, geraten auch die damit verbundenen sozialen Hierarchien ins Wanken. Diese Bedrohung führt häufig zur Stigmatisierung queerer Personen, da die Gesellschaft versucht, die bestehende Ordnung und die vorherrschenden Machtstrukturen zu schützen (Butler, 1993).

Zu einer ähnlichen Argumentation kommt Simone de Beauvoir. Sie argumentiert in ihrem Werk *"Das andere Geschlecht"* (1951), dass die Stigmatisierung queerer Personen tief in den patriarchalen Strukturen der Gesellschaft verwurzelt ist. Sie analysiert, wie Frauen im Laufe der Geschichte als "die Anderen" konstruiert wurden, um die Vormachtstellung des Mannes zu sichern, und versteht Heteronormativität in diesem Kontext als ein Mittel, durch das patriarchale Strukturen aufrechterhalten werden.

Simone de Beauvoir stellt fest, dass die Gesellschaft Frauen und Männer in rigiden, binären Geschlechterrollen festlegt, die auf der Annahme basieren, dass Heterosexualität die "natürliche" Form der Sexualität ist. Diese Rollen dienen der Stabilisierung der patriarchalen Machtverhältnisse, indem sie Geschlecht und Sexualität in normierte Bahnen lenken (1951). Abweichungen von dieser Norm, wie Homosexualität oder andere nicht heteronormative Lebensweisen, werden als Bedrohung wahrgenommen, weil sie die binären Geschlechterrollen und die damit verbundene gesellschaftliche Ordnung infrage stellen.

De Beauvoir argumentiert, dass queere Personen stigmatisiert werden, weil ihre Existenz die Vorstellung destabilisiert, dass es eine natürliche Verbindung zwischen biologischem Geschlecht und sozialer Rolle gibt. Indem sie diese starre Verbindung infrage stellen, bedrohen sie die Grundlage der patriarchalen Gesellschaft, die auf klar definierten und hierarchisch geordneten Geschlechterrollen basiert. Die Stigmatisierung dient somit als Mechanismus, um die bestehende Ordnung zu schützen und diejenigen zu marginalisieren, die nicht in das traditionelle heteronormative Schema passen (de Beauvoir, 1951).

2.5 Aufrechterhaltung von Heteronormativität

2.5.1 Soziale Konstruktion von Geschlecht: Doing Gender

Die anhaltende Ungleichheit zwischen den Geschlechtern ist ein zentrales Thema soziologischer Forschung und wurde bereits in zahlreichen Studien ausführlich analysiert. Kulturelle Deutungsmuster spielen dabei eine entscheidende Rolle, da sie die Vorstellung eines zweigeschlechtlichen Systems als selbstverständlich und natürlich verankern. In diesem System gelten zwei biologisch definierte Geschlechter – basierend auf

Chromosomen und äußeren Geschlechtsmerkmalen – als gegeben und normativ (West & Zimmerman, 1987). Diese kulturellen Muster stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zur bestehenden Geschlechterordnung. Sie werden durch diese geprägt und stabilisieren sie gleichzeitig. Die Geschlechterordnung ist geprägt von Machtasymmetrien, in denen Männlichkeit systematisch privilegiert wird. Sie legt normative Vorstellungen darüber fest, was als angemessen oder „natürlich“ in Bezug auf Geschlechterrollen in Bereichen wie Partner*innenwahl, Berufsleben oder Elternschaft gilt (Connell, 1987; Schippers, 2007).

Ansätze der Ethnomethodologie, wie sie etwa von Garfinkel (1967), Kessler und McKenna (1978) sowie West und Zimmerman (1987) vertreten werden, richten den Blick auf die Rolle sozialer Interaktionen bei der Reproduktion des Geschlechtersystems. Sie zeigen auf, wie im alltäglichen Handeln geschlechtsspezifische Ungleichheiten beständig erzeugt und reproduziert werden (Fenstermaker et al., 2002). Im Zentrum dieser theoretischen Perspektive steht das Konzept des „Doing Gender“ (West & Zimmerman, 1987), das Geschlecht nicht als statische Eigenschaft, sondern als kontinuierlichen Herstellungsprozess begreift. Geschlechtsidentitäten werden dabei in sozialen Interaktionen erzeugt und wirken im Anschluss wie biologische Tatsachen. Da Männlichkeit und Weiblichkeit keine naturgegebenen Eigenschaften des Körpers sind, verändern sich ihre Bedeutungen je nach historischen und sozialen Kontexten.

Die gesellschaftlichen Erwartungen an geschlechtsspezifisches Verhalten tragen wesentlich zur Stabilisierung von Ungleichheit bei. Während die Normen von Männlichkeit häufig mit dem Anspruch auf Dominanz verbunden sind, fordern Weiblichkeitsnormen häufig Unterordnung und Anpassung ein (West & Zimmerman, 1987). Diese unreflektierten Zuschreibungen führen dazu, dass Ungleichheiten nicht nur weiterbestehen, sondern im Alltag vielfach reproduziert werden, wodurch die hierarchische Struktur des Geschlechtersystems nachhaltig gefestigt wird (Fenstermaker et al., 2002).

2.5.2 Leben in der heterosexuellen Matrix

Judith Butlers Konzept der "heterosexuellen Matrix" ist ein zentrales Element ihrer Theorien zu Geschlecht und Sexualität, insbesondere in ihrem wegweisenden Werk *Das Unbehagen der Geschlechter* (Butler, 1990). Die heterosexuelle Matrix beschreibt ein kulturelles System, in dem Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung auf eine Weise miteinander verknüpft werden, die Heterosexualität als Norm hervorbringt und andere Formen von Sexualität marginalisiert.

Butler argumentiert, dass Geschlecht und sexuelle Identität nicht biologische Tatsachen sind, sondern gesellschaftlich konstruierte Kategorien. Diese Konstruktionen dienen dazu, eine

bestimmte Ordnung aufrechtzuerhalten, in der Heterosexualität als natürliche und einzige legitime Form der Sexualität gilt. In dieser Ordnung wird das binäre Geschlechtersystem – das heißt, die Aufteilung in männlich und weiblich – als selbstverständlich angenommen, und jedes Individuum wird einem dieser Geschlechter zugeordnet (Butler, 1990). Die heterosexuelle Matrix ist somit das System von Normen und Erwartungen, das diese Geschlechterordnung stabilisiert.

Ein zentraler Aspekt der heterosexuellen Matrix ist die Vorstellung, dass Geschlechtsidentität untrennbar mit biologischem Geschlecht verbunden ist. Diese Annahme führt dazu, dass Geschlecht als etwas Natürliches und Unveränderliches angesehen wird, das von der Geburt an besteht und zwangsläufig eine bestimmte sexuelle Orientierung nach sich zieht. In diesem Rahmen wird Heterosexualität nicht nur als Norm betrachtet, sondern auch als natürliche Konsequenz eines "richtigen" Geschlechts (Salih, 2002).

Butler zeigt jedoch auf, dass diese vermeintliche Natürlichkeit von Geschlecht und Sexualität durch soziale Praktiken hergestellt wird. Durch wiederholte Handlungen und Normen, die bestimmte Geschlechterrollen festlegen und andere ausschließen, wird die Illusion einer stabilen und natürlichen Geschlechterordnung erzeugt. Diese Performativität von Geschlecht, ein weiteres Schlüsselkonzept in Butlers Werk, beschreibt, wie Identitäten durch Handlungen erzeugt werden und nicht umgekehrt. Es sind die sozialen Erwartungen und Wiederholungen, die bestimmte Geschlechtsidentitäten als stabil erscheinen lassen (Butler, 1990).

Die heterosexuelle Matrix fungiert daher als ein regulatives Ideal, das Geschlechteridentitäten und sexuelle Orientierungen in eine bestimmte Richtung lenkt und dabei Abweichungen sanktioniert oder unsichtbar macht. Dieses System schafft eine Umgebung, in der nicht-heterosexuelle und nicht-binäre Identitäten als abweichend oder unnormal betrachtet werden (Butler, 1993).

In der Kritik an der heterosexuellen Matrix zeigt Butler auf, dass es notwendig ist, diese starren Kategorien zu hinterfragen und aufzulösen, um eine vielfältigere und gerechtere Gesellschaft zu ermöglichen. Sie plädiert für ein Verständnis von Geschlecht und Sexualität, das fluide und veränderbar ist und die Vielfalt menschlicher Erfahrungen anerkennt. Die Dekonstruktion der heterosexuellen Matrix eröffnet somit neue Möglichkeiten für Identitäten und Lebensweisen, die nicht den dominanten Normen entsprechen (Salih, 2002).

2.5.3 Patriarchat und damit einhergehende intersektionale Wirkungsmechanismen

Um die Mechanismen, die die Geschlechterungleichheit aufrechterhalten, vollständig erfassen zu können, ist eine umfassendere Analyse des Zusammenspiels zwischen Geschlecht und Sexualität notwendig (Schilt & Westbrook, 2009). Einige Feministinnen haben diese Verbindung als das Zusammenspiel von Patriarchat und obligatorischer Heterosexualität bezeichnet (Rich, 1980). Heterosexualität wird, ähnlich wie Männlichkeit und Weiblichkeit, als eine natürliche Gegebenheit betrachtet, die sich aus dem biologischen Geschlecht ableitet. Heterosexuelle Erwartungen sind in soziale Institutionen eingebettet und stellen sicher, dass einige Menschen mehr Klassenstatus, Macht und Privilegien haben als andere (Ingraham, 1994). Da das Patriarchat niemals alleine auftritt, sondern stets in komplexen Wechselwirkungen mit anderen Machtstrukturen existiert, bedarf es eines tieferen Blickes in die Dynamiken (Ortner, 2022). Das Konzept der Intersektionalität, das besagt, dass das Patriarchat untrennbar mit Rassismus, Klassenstrukturen und anderen Formen von Herrschaft und Ausbeutung verknüpft ist, wurde vor allem von schwarzen feministischen Theoretikerinnen entwickelt. Diese suchten nach einem analytischen Rahmen, der die Dynamiken zwischen Klasse und *Race* in den USA sowie die spezifischen Lebensrealitäten schwarzer Frauen adäquat erfasst. Dieses Konzept wird häufig mit der Arbeit der Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw (1989) in Verbindung gebracht, spielte jedoch von Anfang an eine zentrale Rolle in der schwarzen feministischen Anthropologie.

Das hierarchische Geschlechtersystem, das Männlichkeit privilegiert, privilegiert ebenfalls Heterosexualität. Sein Fortbestehen beruht auf der kulturellen Abwertung von Weiblichkeit und Homosexualität. Dies zeigt sich in der Tatsache, dass gewalttätige Verbrechen gegen schwule Männer – die kulturell oft als weiblich stereotypisiert werden (Hennen, 2008) – typischerweise von Männern begangen werden (Franklin, 2000). Das Geschlechtersystem muss als heterosexistisch verstanden werden, da Macht durch die Positionierung in Geschlechter- und Sexualitätshierarchien verteilt wird. Folglich erfordert das Verständnis der Persistenz von Geschlechterungleichheit ein Verständnis der Wechselbeziehung zwischen Heterosexualität und Geschlecht (Schilt & Westbrook, 2009).

2.5.4 Widerstand der Privilegierten – Zur Wahrnehmung von Heteronormativität

Die vorangegangenen Überlegungen und bisher geschilderten Konzepte unter Punkt 2.6 beziehen sich maßgeblich auf das System und Wirkungsmechanismen, die sich im Zusammenleben von Individuen zeigen. Die Verantwortung der Privilegierten soll nun nicht außer Acht gelassen und hier thematisiert werden. Schließlich lassen die bisher angeführten

Erkenntnisse darauf schließen, dass durch Heteronormativität privilegierte Personen eher dazu tendieren, diese aufrechterhalten zu wollen.

Ein zentrales Konzept, das sich mit dieser Thematik befasst, findet sich in Pierre Bourdieus Theorie des Habitus und seinen Ausführungen zum symbolischen Kapital. Der Habitus nach Bourdieu (1982) beschreibt die internalisierten Denk- und Handlungsmuster, die durch Sozialisation entstehen. Menschen aus privilegierten sozialen Schichten entwickeln einen Habitus, der mit den bestehenden Strukturen übereinstimmt und daher keinen Widerstand gegen sie leistet. Übertragen auf Heteronormativität bedeutet das, dass Menschen, die von dieser Norm profitieren, selten erkennen, dass sie eine soziale Konstruktion ist, und folglich wenig Anreiz zur Veränderung haben. Bourdieu beschreibt, dass dominante soziale Gruppen ihre Privilegien durch unbewusste Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen aufrechterhalten, während marginalisierte Gruppen die bestehende Ordnung stärker hinterfragen. Er beschreibt das Phänomen, dass gesellschaftliche Strukturen durch soziale Praktiken fortgeschrieben werden und insbesondere privilegierte Gruppen ein Interesse daran haben, den Status quo beizubehalten. Dies geschieht oft unbewusst, da sich die gesellschaftlichen Normen, die ihnen Vorteile bringen, als „natürlich“ oder „gegeben“ darstellen. Bourdieu (1982) argumentiert, dass dominante Gruppen über symbolisches Kapital verfügen, also gesellschaftliche Anerkennung und Legitimation, die ihnen ermöglicht, ihre privilegierte Position aufrechtzuerhalten. Dieses Kapital zeigt sich auch in Heteronormativität, da heterosexuelle Identitäten und Lebensweisen als selbstverständlich angesehen werden, während queere Identitäten marginalisiert bleiben. Besonders relevant für die Frage, warum privilegierte Personen wenig Interesse an Veränderung haben, ist Bourdieus Konzept der symbolischen Gewalt. Hierbei handelt es sich um eine Form der unsichtbaren Machtausübung, bei der gesellschaftliche Normen und Hierarchien verinnerlicht werden, sodass sie nicht mehr als veränderbar erscheinen (Bourdieu & Passeron, 1977). Privilegierte Gruppen empfinden den Status quo als „natürlich“ und sehen daher keine Notwendigkeit, ihn zu hinterfragen – während benachteiligte Gruppen die bestehende Ordnung als ungerecht erleben.

Auch John Rawls Theorie der Gerechtigkeit (Rawls, 1971) geht darauf ein. Er argumentiert, dass Menschen in privilegierten Positionen selten bereit sind, den Status quo zu verändern, da sie nicht direkt von Ungleichheit betroffen sind. Sie profitieren von bestehenden sozialen und wirtschaftlichen Strukturen und vermeiden Risiken, die durch Systemveränderungen entstehen könnten. Rawls macht deutlich, dass die moralische Rechtfertigung gesellschaftlicher Ordnungen nicht allein auf den Interessen der Privilegierten basieren darf. Mit Hilfe des Gedankenexperiments „Schleier des Nichtwissens“ zeigt er auf, dass gerechte

Prinzipien nur dann entstehen können, wenn Individuen sich in eine Position versetzen, in der sie nicht wissen, welche soziale Stellung sie einnehmen werden.

Das Differenzprinzip in Rawls Theorie unterstreicht zusätzlich, dass gesellschaftliche und wirtschaftliche Ungleichheiten nur dann legitim sind, wenn sie den am schlechtesten Gestellten zugutekommen. Übertragen auf Heteronormativität bedeutet dies, dass gesellschaftliche Institutionen aktiv dazu beitragen sollten, strukturelle Benachteiligungen aufgrund von Geschlecht zu reduzieren. Privilegierte Gruppen sehen jedoch oft keinen unmittelbaren Vorteil in der Veränderung von Normen, die ihnen keine spürbaren Nachteile bringen. Vielmehr könnte eine stärkere Infragestellung von Heteronormativität als Bedrohung der eigenen gesellschaftlichen Position wahrgenommen werden.

Hinzu kommt Rawls Beobachtung, dass Menschen, die sich bereits in einer vorteilhaften Position befinden, dazu neigen, den Status quo als gerechtfertigt anzusehen. Dieses Phänomen erklärt, warum viele privilegierte Individuen systemische Veränderungen ablehnen. Da sie nicht direkt von Diskriminierung betroffen sind, fehlt ihnen oft das Bewusstsein für strukturelle Ungerechtigkeiten (Rawls, 1971). Ihr Widerstand gegen Veränderungen ist somit nicht zwangsläufig Ausdruck bewusster Feindseligkeit, sondern vielmehr eine Folge ihrer Position im bestehenden System.

Um eine gerechtere Gesellschaft im Sinne Rawls' zu verwirklichen, wäre es daher notwendig, institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die nicht nur die Gleichstellung rechtlich garantieren, sondern auch sicherstellen, dass bestehende soziale Normen hinterfragt und transformiert werden. Nur wenn gesellschaftliche Strukturen so gestaltet werden, dass sie auch für die am meisten benachteiligten Gruppen Vorteile bringen, kann eine Ordnung als wirklich gerecht gelten.

2.6 Schule als Ort der Reproduktion

Schulen und Bildungseinrichtungen sind neben dem familiären Umfeld zentrale Orte, an denen durch die Vermittlung von Wissen und Werten bewusste und unbewusste Prozesse der Reproduktion einer heteronormativen Ordnung sowie Prozesse sozialer Konstruktion von Geschlecht stattfinden. Grund dafür ist die wertende Rolle, die der Institution Schule zukommt. Die Schule, insbesondere die obligatorische Grundschule, entpuppt sich als der wichtigste ideologische Staatsapparat, das heißt als die Institution, die aufgrund ihrer Rolle hinsichtlich der Reproduktion der sozialen Ordnung über Kontrolle von Wissen und die Art seiner Vermittlung entscheidet. (Čeplak, 2013)

Junge Menschen verbringen einen erheblichen Teil ihrer Zeit in Schulen, wo sie nach Altersgruppen eingeteilt werden und sich in sozialen Räumen bewegen, in denen sie den Dynamiken von Zugehörigkeit, Inklusion und Exklusion ausgesetzt sind. In diesem Kontext entwickeln sich soziale Prozesse wie die Bildung von Freundschaften und romantischen Beziehungen, aber auch Mobbing und Gewalt. Geschlecht und Sexualität spielen dabei eine entscheidende Rolle (Gonick & Conrads, 2022).

Junge Menschen, die nicht den vorherrschenden binären Normen von Geschlechterrollen und Heterosexualität entsprechen, stehen häufig vor besonderen Herausforderungen, was ihre Inklusion und Anerkennung betrifft. Die soziale Interaktion unter den Jugendlichen ist hierbei von zentraler Bedeutung, jedoch beeinflussen auch der Lehrplan, die Schulpolitik, das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen sowie die Gestaltung des Unterrichts, wie Geschlecht und Sexualität in einem bestimmten Kontext behandelt werden (Gonick & Conrads, 2022). Somit kommt es nicht nur auf das „Was?“ an, sondern auch auf das „Wie?“. Heteronormativität zeigt sich insbesondere in der Sexualpädagogik, wenn zunächst allgemein über Sexualität gesprochen wird und anschließend das Thema Homosexualität gesondert behandelt wird. Dadurch wird, oft ungewollt, die Unterscheidung zwischen Norm und Abweichung verstärkt und die Dualität dieser Kategorien unreflektiert beibehalten (Hartmann, 2013).

Über den offiziellen Lehrplan hinaus fungieren Schulen des Weiteren als Orte, an denen ein inoffizieller Lehrplan vermittelt wird. Dieser betrifft den Umgang mit dem Körper, die Darstellung von Geschlecht sowie die Gestaltung von geschlechtlichen und sexuellen Beziehungen, die durch Interaktionen und Begegnungen innerhalb normativer Machtstrukturen gelernt werden. Jugendliche agieren dabei als soziale Akteure, die aktiv ihre geschlechtliche und sexuelle Identität aushandeln. Diese Aushandlungsprozesse finden jedoch innerhalb der Diskursgrenzen statt, die ihnen zur Verfügung stehen, um ihre Erfahrungen zu deuten und zu gestalten, und diese erweisen sich nun einmal als heteronormativ (Gonick & Conrads, 2022).

Nachdem in den vorherigen Kapiteln der Arbeit erläutert wurde, was unter Heteronormativität zu verstehen ist, durch welche gesellschaftlichen Mechanismen sie aufrechterhalten wird und welche Dynamiken dabei eine Rolle spielen, richtet sich der Blick im folgenden Kapitel auf ihre konkreten Erscheinungsformen im schulischen Alltag. Anhand ausgewählter Beispiele soll aufgezeigt werden, wie heteronormative Vorstellungen in schulischen Routinen, Kommunikationsformen und institutionellen Praktiken wirksam werden und wie sie dadurch nicht nur sichtbar, sondern auch aktiv konstruiert, reproduziert und gefestigt werden.

2.6.1 Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien

Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien spiegeln oft heteronormative Annahmen wider, indem sie heterosexuelle Beziehungen als Norm darstellen, heteronormative Familienstrukturen und Lebensweisen betonen sowie oft keine LGBTQIA+ Charaktere oder Themen enthalten. Dies kann dazu führen, dass andere sexuelle Orientierungen ignoriert oder marginalisiert werden und somit Schüler*innen nicht-heterosexuelle Identitäten als abweichend wahrnehmen. So werden beispielsweise in Schulbüchern häufig nur heterosexuelle Paare und Familien dargestellt, was alternative Lebensweisen unsichtbar macht (Blackburn & Smith, 2010; DePalma & Atkinson, 2006; Parise, 2021).

Insbesondere Schulbücher spielen dabei eine bedeutende Rolle, indem sie heteronormative Ideologien sowohl explizit als auch implizit stützen und dabei marginalisierte Gruppen – wie etwa queere Personen – bewusst oder unbewusst auslassen und damit unsichtbar machen (Parise, 2021). Da Schulbücher von Schüler*innen als Wissensquelle wahrgenommen werden und sie einen wesentlichen Teil ihrer Lernzeit, sowohl während des Unterrichts in der Schule als auch nach Unterrichtsschluss zu Hause, mit ihnen verbringen, kommt ihnen eine zentrale Rolle in Bildungsprozessen zu. Die Annahme, sie seien neutrale Träger objektiven Wissens (vgl. Apple 1990; Apple & Christian-Smith 1991), macht sie besonders wirkmächtig – insbesondere dann, wenn sie hegemoniale und potenziell unterdrückende Ideologien transportieren (Apple, 1990; Apple & Christian-Smith, 1991). Ideologische Botschaften in Bezug auf Geschlecht und Sexualität zeigen sich dabei häufig in der Reproduktion binärer Geschlechtervorstellungen sowie in der gleichsetzenden Verwendung von Sex und Gender. Da diese Konzepte eng mit gesellschaftlichen Vorstellungen von Sexualität verknüpft sind, wird durch solche binären Diskurse oftmals Heterosexualität als Norm privilegiert (Parise, 2021).

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Rolle von Unterrichtsmaterialien – insbesondere Schulbüchern – in der Reproduktion heteronormativer Strukturen beleuchtet wurde, richtet sich der Fokus nun auf die curricularen Vorgaben. Lehrpläne bestimmen maßgeblich, welche Inhalte im Unterricht thematisiert werden und welche Perspektiven dabei (un)sichtbar bleiben. Sie bilden somit eine zentrale Grundlage schulischer Wissensvermittlung und tragen entscheidend dazu bei, welche gesellschaftlichen Normen und Werte als selbstverständlich vermittelt werden.

In Österreich umfasst der allgemeine Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen zentrale Bildungsziele, didaktische Grundprinzipien, die Planung von Schule und Unterricht sowie die Festlegung von Stundenplänen. Im Anschluss daran folgen die spezifischen Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsfächer. Im allgemeinen Teil dieser Lehrpläne finden

sich auch einige Verweise auf das Thema Gender. Österreichs Lehrpläne beinhalten somit formal das Ziel, Genderkompetenz zu fördern, jedoch bleiben die Inhalte oft auf binäre Geschlechtervorstellungen beschränkt, intersektionale oder queere Perspektiven sind kaum vorgesehen. Vor allem das Unterrichtsprinzip „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“, das seit 2018 als fächerübergreifende Leitlinie gilt, soll Lehrpersonen dazu anregen, geschlechterbezogene Inhalte kritisch zu reflektieren und stereotype Rollenbilder im Unterricht zu hinterfragen. Die tatsächliche Integration in den Unterricht ist jedoch nicht systematisch geregelt, sondern hängt stark von der Interpretation und Umsetzung durch die Lehrpersonen ab. In der Praxis zeigt sich daher, dass die Umsetzung dieses Anspruchs häufig uneinheitlich erfolgt. Viele Lehrpersonen sind mit dem Prinzip nicht vertraut oder fühlen sich nicht ausreichend ausgebildet, um Genderaspekte systematisch in ihren Unterricht zu integrieren. Zudem bleiben konkrete curricular verpflichtende Vorgaben weitgehend aus, sodass die Thematisierung von Geschlecht und sexueller Vielfalt oftmals dem individuellen Engagement der Lehrkraft überlassen bleibt. Trotz der bestehenden rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen lässt sich also feststellen, dass Genderkompetenz im österreichischen Bildungssystem bislang nur bedingt strukturell verankert ist. (Hodická et al., 2019)

2.6.2 Schulkultur, Regeln, Sozialisationsprozesse und Verhaltensnormen

Die Schulkultur kann heteronormative Annahmen durch informelle Interaktionen und institutionalisierte Rituale und Praktiken verstärken. Hinsichtlich der schulkulturbedingten Durchsetzung traditioneller Geschlechternormen gibt die *National School Climate Survey* (Kosciw et al., 2016) aufschlussreiche Ergebnisse preis, die sich zwar auf den amerikanischen Kulturbereich beziehen, jedoch ähnliche Praktiken im europäischen Raum erwarten lassen. Die Diskriminierung, die queere Schüler*innen in Form von Einschränkungen ihrer Identität erfahren, ist breit gefächert und erstreckt sich auf einen großen Teil des schulischen Lebens. Über 80% der Schüler*innen berichten, dass LGBTQIA+ bezogene Diskriminierung in ihrer Schule vorkommt. Diese Diskriminierungen umfassen Maßnahmen, die darauf abzielen, queere Schüler*innen in ihren Ausdrucksformen einzuschränken, wie zum Beispiel die Verweigerung sie mit ihrem bevorzugten Namen und Pronomen anzusprechen, Kleidungs Vorschriften oder die Forderung die Toilette oder Umkleide ihres biologischen Geschlechtes zu nutzen.

Schulrichtlinien, die geschlechterbezogene Standards und Erwartungen für die binären Geschlechter männlich und weiblich festlegen, können die Schulerfahrungen von LGBTQIA+ Schüler*innen, insbesondere von transgender und nicht-cisgender Schüler*innen, also negativ beeinflussen. Solche Richtlinien schränken nicht nur die individuelle

Ausdrucksfähigkeit der Schüler*innen ein, sondern stellen auch ihre Identitäten infrage (Kelley et al., 2022). Durch die Verstärkung des binären Geschlechtersystems, das nur zwei gegensätzliche Geschlechter anerkennt, können diese Praktiken trans* und nicht-cisgender Schüler*innen dazu zwingen, sich einem Geschlecht zuzuordnen, das nicht mit ihrer eigenen Geschlechtsidentität übereinstimmt (Conron et al., 2022). Darüber hinaus bieten geschlechtergetrennte Räume, Aktivitäten und Regeln keine adäquaten Optionen für Schüler*innen, die sich außerhalb des binären Geschlechtersystems verorten, was dazu führen kann, dass sie sich in der Schule nicht zugehörig fühlen (GLSEN, 2013).

In der *National School Climate Survey* (Kosciw et al., 2016) berichtete etwas mehr als jede*r zehnte Schüler*in (11,0%) über Formen der Geschlechtertrennung bei schulischen Aktivitäten, wobei besonders der Schulsport mit unterschiedlichen Uniformen oder Sportarten für Jungen und Mädchen, sowie musikalische Aktivitäten wie Chor, Band oder Orchester mit unterschiedlichen Kleidungs Vorschriften für Aufführungen und geschlechtergetrennten Gruppen hervorgehoben wurden. Ähnliche Ergebnisse liefert Haselmayers (2016) Studie, die sich mit Geschlechterregulierungen in sportbezogenen Schulwettkämpfen in Wien beschäftigt. Sie untersucht, welche regulativen Maßnahmen in Bezug auf Geschlecht in Wiener Schulsportwettkämpfen zur Anwendung kommen und inwiefern sie die binäre Geschlechterordnung reproduzieren. Mittels einer qualitativen Dokumentenanalyse kann gezeigt werden, dass Wiener Schulsportwettkämpfe stark auf einem binären Geschlechtersystem basieren. In den Ausschreibungen werden Teilnehmende ausschließlich in die Kategorien „männlich“ und „weiblich“ eingeteilt, was durch geschlechtsspezifische Regeln, Startklassen und Leistungsvorgaben zusätzlich untermauert wird. Ebenso erweist sich die verwendete Sprache als nicht inklusiv und die Offenheit für trans*, inter oder nichtbinäre Personen fehlt gänzlich, was strukturelle Ausschlüsse zur Folge hat. Außerdem zeigt die Analyse, dass der Schulsport durch stereotype Rollenzuweisungen, etwa bei Kleidungs Vorschriften oder angebotenen Disziplinen, tradierte Vorstellungen von Geschlecht reproduziert.

Um sicherzustellen, dass Schulen für alle Schüler*innen eine einladende und wertschätzende Umgebung bieten, sollten diskriminierende Richtlinien und Praktiken gegenüber queeren Schüler*innen abgeschafft werden. Dazu zählen insbesondere Maßnahmen, die queere Paare ungleich behandeln, die Ausdrucksformen von queeren Identitäten zensieren, traditionelle Geschlechternormen durchsetzen, Schüler*innen unnötig nach Geschlecht trennen oder unterschiedliche Regeln und Standards für männliche und weibliche Jugendliche vorsehen.

2.6.3 Repräsentation, Sichtbarkeit und Unterstützung queerer Personen

Die mangelnde Repräsentation von LGBTQIA+ Themen und Personen im Schulkontext sowie fehlende Unterstützung durch Lehrkräfte können ebenfalls zur Reproduktion von Heteronormativität beitragen. Schüler*innen, die sich außerhalb der heteronormativen Norm bewegen, erhalten oft nicht die notwendige Unterstützung und Anerkennung (Kosciw et al., 2012).

Diese strukturelle Unsichtbarkeit führt nicht nur zur Verfestigung normativer Geschlechter- und Sexualitätsvorstellungen, sondern auch zur Exklusion queerer Identitäten aus dem schulischen Alltag. Wenn Lehrpläne, Schulmaterialien und schulische Diskurse ausschließlich heteronormative Lebensweisen darstellen, internalisieren Schüler*innen – unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität – die Vorstellung, dass queere Identitäten „abweichend“ oder „unsichtbar“ seien (Klenk et al., 2024). Diese Dynamik wird durch Lehrkräfte verstärkt, die entweder aus Unsicherheit, fehlender Fortbildung oder eigenen Vorurteilen heraus LGBTQIA+ Themen meiden oder unzureichend adressieren (Klocke et al., 2020).

Für queere Schüler*innen kann diese Situation weitreichende Folgen haben. Neben dem Gefühl, nicht dazuzugehören, erleben viele eine erhöhte psychische Belastung, Isolation und zeigen ein geringeres schulisches Engagement (GLSEN, 2024). Dabei zeigen Studien deutlich, dass eine inklusive schulische Umgebung, in der LGBTQIA+ Themen sichtbar gemacht und aktiv unterstützt werden, zu einem positiveren Schulklima und besseren Bildungs- und Gesundheits-Outcomes für alle Schülerinnen führt (Ott et al., 2024). Schulen tragen somit eine zentrale Verantwortung, aktiv gegen Heteronormativität zu arbeiten, indem sie Repräsentationslücken schließen und gezielt Räume für Anerkennung, Sichtbarkeit und Unterstützung queerer Lebensweisen schaffen.

2.6.4 Lehrperson

Die Ausbildung und Einstellung von Lehrkräften kann ebenfalls zur Reproduktion von Heteronormativität beitragen, wenn Themen wie Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung nicht ausreichend behandelt werden (Meyer, 2010). So können Lehrer*innen, die sich unwohl fühlen oder unvorbereitet sind, LGBTQIA+ Themen im Unterricht anzusprechen, unbewusst zur Aufrechterhaltung heteronormativer Annahmen beitragen (Robinson & Ferfolja, 2001).

Viel zu lange galt die Behandlung der Thematiken rund um geschlechtliche und sexuelle Identitäten als Tabu, und die Institution Schule nahm sich aus der Diskussion heraus.

Indirekt könnte dies auch auf die mangelnde Vorbereitung im Lehramtsstudium zurückzuführen sein. Goldman und Coleman (2013) zeigen die herrschende Unsicherheit unter Lehramtsstudierenden auf. Folgende Aussagen von Proband*innen ihrer Studie sind bezeichnend:

„[My] degree has not prepared or even influenced me at all to teach it, it's kind of scary.” (Goldman & Coleman, 2013, S. 284)

„[This is] a taboo subject in education, which is why there are so many problems in society... We are teaching [...] [primary school students] to exist in the world but we let this fall between the cracks.” (Goldman & Coleman, 2013, S. 286)

Afshar (2004) nennt zwei Gründe, die die mangelnde Thematisierung in der Schule erklären könnten. Erstens käme der Thematik bei der Vermittlung des Unterrichtsstoffes keine besondere Bedeutung zu. Zweitens wäre die Wahrscheinlich queere Jugendliche in der Klasse zu haben so gering, dass eine Behandlung im Unterricht als nicht notwendig betrachtet wird: “within the general population less than ten percent identify as non-heterosexual, there’s a good chance that in a class of sixty students everyone is straight“ (Afshar, 2004, S. 33). Goldman und Coleman (2013) begründen das Fehlen heteronormativitätskritischer Inhalte damit, dass angehende Lehrkräfte dazu neigen, ihre eigenen Lernerfahrungen, die überwiegend heteronormativ und ohne Berücksichtigung sexueller Vielfalt sind, zu wiederholen.

Mittlerweile ist die Entwicklung von Geschlechterkompetenz im Unterricht ein wesentlicher Bestandteil des Lehrplans, weshalb ein Teil der universitären Lehramtsausbildung die methodische und didaktische Vermittlung dieser Inhalte fokussiert. Die Integration von Geschlechter- und Diversitätskompetenzen in die Lehramtsausbildung in Österreich ist durch mehrere gesetzliche Rahmenbedingungen geregelt. Wesentliche Rechtsgrundlagen sind hierbei das Hochschulgesetz 2005 sowie die Dienstrechts-Novelle 2013, die die Einbindung von Gender- und Diversitätsthemen in die Ausbildung von angehenden Grund- und Sekundarschullehrkräften vorschreiben. Diese Regelungen zielen darauf ab, zukünftige Lehrkräfte für die Herausforderungen einer diversen und geschlechtergerechten Bildungslandschaft zu sensibilisieren (Hodická et al., 2019).

Seit 2010 setzt sich das Bildungsministerium verstärkt für die Entwicklung von Genderkompetenz in der Lehrer*innenausbildung ein. Dieser Fokus wurde 2013 mit dem Start des Programms „LehrerInnenbildung Neu“ weiter vertieft. Dieses Programm wird in enger Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in vier regionalen Entwicklungsverbünden umgesetzt. Die Implementierung auf Primarstufenniveau

begann im Oktober 2015, auf Sekundarstufenniveau im Oktober 2016. Alle Studierenden sind verpflichtet, neben den fachspezifischen Inhalten auch Kurse zu den „allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ zu belegen, die unter anderem Gender- und Diversitätsthemen abdecken (Hodická et al., 2019).

Die Bewertung dieser neuen Lehramtsausbildungsprogramme gestaltet sich jedoch als komplex, da es keinen einheitlichen, landesweiten Lehrplan gibt. Stattdessen existieren verschiedene Curricula, die unterschiedliche Ansätze in der Vermittlung von Genderkompetenz verfolgen. In den neuen Curricula wird Gender sowohl als allgemeines Thema als auch als spezifisches, interdisziplinäres Thema behandelt. Es wird häufig in Zusammenhang mit Diversität oder Mehrsprachigkeit besprochen oder als Teil der inklusiven Bildung integriert. In einigen Fällen wird Gender auch als explizites Thema in spezifischen Lehrveranstaltungen thematisiert (Hodická et al., 2019).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ausbildung und Einstellung von Lehrkräften eine zentrale Rolle in der Reproduktion oder Dekonstruktion von Heteronormativität im schulischen Kontext spielt. Zwar sind in den letzten Jahren wichtige Schritte unternommen worden, um Gender- und Diversitätskompetenz in der Lehrer*innenbildung zu verankern, doch zeigen Forschungsergebnisse, dass in der praktischen Umsetzung weiterhin erhebliche Herausforderungen bestehen. Die Unsicherheiten vieler angehender Lehrkräfte im Umgang mit LGBTQIA+ Themen deuten auf strukturelle Defizite in der Ausbildung hin, die nicht allein durch gesetzliche Vorgaben kompensiert werden können (Goldman & Coleman, 2013). Wenn queere Lebensrealitäten im Studium kaum thematisiert werden, setzen sich bestehende Heteronormativitätsmuster im schulischen Alltag fort. Dies geschieht zwar häufig unbewusst, aber mit spürbaren Folgen für betroffene Schülerinnen. Die Reflexion eigener Normvorstellungen sowie eine fundierte pädagogische Vorbereitung sind daher unerlässlich, um ein inklusives Lernumfeld zu schaffen, das allen Schüler*innen, unabhängig von ihrer Geschlechtsidentität oder sexuellen Orientierung, gerecht wird. Eine konsequente, praxisnahe Verankerung von Gender- und Diversitätskompetenz in allen Phasen der Ausbildung von Lehrkräften ist somit nicht nur bildungspolitisch geboten, sondern ein wesentlicher Beitrag zu einer Schule, die aktiv gegen Diskriminierung arbeitet.

2.6.5 Annahmen bezüglich geschlechtsspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten

Die Gender-Bias-Debatte in Schulen ist nicht neu. Annahmen über Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgrund des Geschlechtes der Jugendlichen sowie Aussagen über deren Können zu treffen und diese auf ihr Geschlecht zurückzuführen geht weit zurück und ist nach

wie vor Thema der Diskussion, wenn es darum geht, wie Kinder und Jugendliche am besten unterrichtet werden sollen (McGregor, 2020). Diesbezüglich soll ein kurzer geschichtlicher Umriss zu den Entwicklungen gegeben werden:

In den 1970er-Jahren etablierte sich die Annahme, Mädchen würden in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaft schlechter abschneiden als ihre männlichen Kollegen. Ihre schwachen Leistungen wurden auf das Fehlen bestimmter Qualitäten wie geringes Selbstvertrauen, Angst und Erfolgsangst zurückgeführt (Vantieghem et al., 2014). Das Befolgen von Anweisungen der Lehrkräfte durch Mädchen wurde als passiver und minderwertiger Lernstil betrachtet, während das aktivere Verhalten von Jungen als *Learning for Understanding* gewertet wurde (Byrne, 1978). Zudem wurde darauf hingewiesen, dass es in Lehrbüchern weniger gute Vorbilder für Mädchen gab und dass Jungen die Unterrichtszeit und die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte dominierten (Vantieghem et al., 2014).

In den 1990er-Jahren veränderte sich die gängige Annahme, dass Mädchen in einigen Fächern schlechter abschneiden würden, und der Fokus der Aufmerksamkeit richtete sich vermehrt auf die Leistungen der Jungen. Forschungsergebnisse zeigten, dass Mädchen entgegen den Erwartungen in mehreren wichtigen Bereichen bessere Leistungen als Jungen erbrachten: Jungen mussten häufiger wiederholen, schrieben schlechtere Noten, brachen öfter die Schule ab und waren in geringerem Maße in der Hochschulbildung vertreten (Foster et al., 2001).

Ein Argument, das als Reaktion auf die Bedenken hinsichtlich des Leistungsrückstands von Jungen in den Vordergrund rückte, besagt, dass der Lernprozess selbst geschlechtsspezifisch unterschiedlich ausfallen könnte. Es wird behauptet, dass Jungen von Natur aus ein ausgeprägtes Interesse an Sport oder Technologie aufweisen würden und in ihrem Lernprozess klare Ziele und Rückmeldungen benötigen, die sie herausfordern und ihnen gleichzeitig das Gefühl geben, kompetent zu sein und kontrolliert zu handeln (Watson et al., 2010). Dieses Argument legt nahe, dass die Qualitäten, die Jungen und Mädchen definieren – Männlichkeit und Weiblichkeit – als angeboren angesehen werden, sodass der Bildungserfolg davon abhängt, diese Unterschiede anzuerkennen und zu berücksichtigen (Rowan et al., 2001; Van Houtte, 2004). Obwohl Forscher*innen auf die Gefahren dieser Denkweise hingewiesen haben (Carrington & Mcphee, 2008; Vantieghem et al., 2014), bleibt diese Ansicht dennoch Teil des *Common Sense* darüber, wie Kinder am besten zu unterrichten seien.

Im schulischen Fächerkanon nimmt das Unterrichtsfach Bewegung und Sport eine besondere Rolle im Diskurs ein, da es in der Sekundarstufe als einziges Fach

geschlechtergetrennt organisiert ist. Diese Besonderheit macht es zu einem zentralen Gegenstand in der Diskussion um geschlechtsspezifische Zuschreibungen von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Verfechter*innen eines gemeinsamen Sportunterrichts für alle Geschlechter betonen insbesondere dessen befreiendes und gleichstellungsförderndes Potenzial. Sie argumentieren, dass die direkte körperliche Interaktion im Sport bestehende Vorurteile schneller abbauen kann als der Austausch im regulären Unterrichtssetting (Gieß-Stüber, 2012). Dennoch weisen empirische Untersuchungen darauf hin, dass ein koedukativer Sportunterricht auch Herausforderungen mit sich bringt. Insbesondere Mädchen können benachteiligt werden, wenn die didaktische Planung nicht ausreichend auf geschlechterspezifische Sozialisationen, Zielsetzungen und Bewegungsinhalte Rücksicht nimmt (Gieß-Stüber, 2012; Mutz & Burrmann, 2014).

Die Ablehnung des koedukativen Sportunterrichts gründet sich auf eine Reihe von Aspekten. Kritisiert wird unter anderem, dass männliche Sichtweisen im Teamteaching häufig dominieren und dass sich geschlechtstypische Verhaltensmuster, etwa bei der Raumaufteilung in der Sporthalle, deutlich zeigen. Hinzu kommen problematische Interaktionen wie spöttische Bemerkungen oder das Abwerten sportlicher Leistungen, die häufig geschlechterbezogen stattfinden. Auch die Tendenz, sportliche Inhalte in Kategorien wie „männertypisch“ oder „frauentypisch“ einzuordnen, trägt zur Reproduktion von Stereotypen bei. Der nach Geschlechtern getrennte Unterricht verstärkt darüber hinaus die Vorstellung einer strikt binären Geschlechterordnung. Vorurteile über die körperliche Überlegenheit von Jungen sowie über vermeintlich unterschiedliche Kompetenzen und Erfahrungswelten der Geschlechter verfestigen diese binäre Logik und reproduzieren bestehende Machtverhältnisse. Solche Strukturen schränken letztlich die individuelle Entwicklung aller Lernenden ein und behindern ein inklusives, ganzheitliches Bildungserlebnis (Hills & Croston, 2012).

2.6.6 Sprachgebrauch

Die Bedeutung einer gendergerechten Sprache in der Schule soll nicht unterschätzt werden, da Sprache maßgeblich zur Prägung von Normen und Werten beiträgt. Durch den gezielten Einsatz inklusiver Ausdrucksweisen kann eine Atmosphäre geschaffen werden, in der sich alle Geschlechter gleichermaßen repräsentiert und wertgeschätzt fühlen. Dies trägt nicht nur zur Gleichstellung der Geschlechter bei, sondern hilft auch, die Heteronormativität zu hinterfragen und zu überwinden (Körner et al., 2022; Tavits & Pérez, 2019). Neben der bewussten Verwendung von gendergerechter Sprache spielt auch der Umgang mit abwertenden Begriffen, die ein heteronormatives Klima fördern, eine zentrale Rolle. Besonders in der Schule, als prägende Bildungs- und Sozialisationsinstanz, ist es von

entscheidender Bedeutung, sowohl durch Sprache als auch durch den Umgang mit beleidigenden Ausdrücken ein inklusives Umfeld zu schaffen, das Diskriminierung und Ausschluss entgegenwirkt.

Gendergerechte Sprache stellt einen Ausdruck der Anerkennung von Geschlechtervielfalt dar und ist ein bedeutender Bestandteil inklusiver Kommunikation. Sie bezieht sich auf die Diversitätsdimensionen Geschlecht und geschlechtliche Identität und zielt darauf ab, Menschen unabhängig ihres Geschlechts angemessen anzusprechen und zu repräsentieren. Die Einführung einer gendergerechten Sprache stellt im Deutschen eine besonders tiefgreifende Veränderung dar, da die Sprache stark geschlechtsspezifisch geprägt ist (Diewald & Steinhauer, 2020). Sprachtraditionen werden zunehmend kritisch betrachtet, was besonders in der feministischen Sprachwissenschaft eine zentrale Rolle spielt. Bereits vor vier Jahrzehnten wurde dort der Entschluss gefasst, die sprachliche Präsenz von Frauen stärker hervorzuheben. Dabei wurde bewusst in Kauf genommen, das Geschlecht auch in Bereichen zu betonen, in denen es keine wesentliche Rolle spielen sollte. Nach Auffassung der bekannten feministischen Linguistin Luise F. Pusch war diese Hervorhebung jedoch das kleinere Übel im Vergleich zu der Unsichtbarkeit von Frauen, die durch das generische Maskulinum verursacht wird (Diewald & Steinhauer, 2020). Denn „Grundlage für diese Entwicklung ist die Einsicht, dass unsere Gesellschaft und damit auch die Sprache und unser Sprachgebrauch historisch bedingt auf Denkmustern und Werteordnungen fußen, die Männer privilegieren [...]. Diese Ideologie wird in der Genderforschung unter dem Stichwort ‚male as norm‘ oder kurz ‚MAN‘ beschrieben (Diewald & Steinhauer, 2020, S. 15f.).“ In diesem Zusammenhang spricht man auch von einer androzentrischen Perspektive, die Männer als zentrale Referenz, Maßstab und Norm betrachtet. Das grammatische Maskulinum wird im Traditionellen als normative Form verwendet, während andere Formen als Abweichung von dieser Norm angesehen werden (Diewald & Steinhauer, 2020).

Eine authentische Umsetzung von Diversität erfordert, dass Menschen umfassend und wertschätzend angesprochen werden. So zeigen zahlreiche Studien aus der Berufsforschung, dass die Sprache in Stellenausschreibungen einen direkten Einfluss auf das Feld der sich bewerbenden Personen hat. Stahlberg und Sczesny (2001) untersuchten, an welche der binären Ausprägungen Versuchspersonen bei der Verwendung des generischen Maskulinums dachten und stellten fest, dass Frauen nicht oder nur sehr selten mitgedacht wurden. Gygax, Gabriel, Sarrasin, Oakhill & Garnham (2008) formulierten in ihrer Studie Sätze im generischen Maskulinum, die inhaltlich mit Frauen in Verbindung gebracht wurden, und testeten das Verständnis der Versuchspersonen. Die Analyse von Sätzen, die das generische Maskulinum verwenden und anschließend Frauen erwähnen, zeigte, dass es

den Teilnehmer*innen deutlich schwerer fiel, diese zu verarbeiten. Dies lässt darauf schließen, dass sie bei der Verwendung des generischen Maskulinums primär Männer erwarteten.

Ein zentraler Aspekt, weshalb die Thematisierung des Sprachgebrauchs in der Schule in Hinblick auf die Aufrechterhaltung heteronormativer Strukturen von Bedeutung ist, bezieht sich auf die Art und Weise, wie Geschlecht sprachlich sichtbar gemacht oder unsichtbar gehalten wird. Während Gendern eine Möglichkeit darstellt, binäre Geschlechternormen aufzubrechen und eine inklusive Sprache zu fördern, zeigen geschlechtsspezifische Beschimpfungen, wie tief verwurzelte Rollenbilder durch Sprache reproduziert werden. Beides verdeutlicht, dass Sprache nicht nur ein neutrales Kommunikationsmittel ist, sondern dass deren unreflektierte Verwendung aktiv zur Aufrechterhaltung patriarchaler und heteronormativer Strukturen beiträgt.

Cheri Jo Pascoe (2012) macht sich zur Aufgabe zu untersuchen, inwiefern homophobe Beleidigungen und Einstellungen eine Rolle bei der Konstruktion von Männlichkeit spielen, insbesondere im schulischen Kontext. Sie kommt zu dem Schluss, dass es eine sehr zentrale ist, denn der Gebrauch von Beleidigungen wie „faggot“ fungiert als ein disziplinierendes Mittel, mit dem Jungen ihre eigene und die Männlichkeit anderer überwachen und regulieren. Diese Beschimpfungen richten sich nicht nur gegen Jungen, die als homosexuell wahrgenommen werden, sondern können auch temporär heterosexuelle Jungen treffen, um jegliche Form von Schwäche, Inkompetenz oder Feminität zu sanktionieren. Dadurch wird deutlich, dass solche Beleidigungen nicht nur Ausdruck von Homophobie sind, sondern auch geschlechtsspezifische Normen und Identitäten stärken und aufrechterhalten (Pascoe, 2012).

Carlile und Paechter (2012) weisen darauf hin, dass alle ihre Interviewpartner*innen berichteten, in ihren Schulen homophobe, biphobe und trans*phobe Bemerkungen gehört zu haben, am häufigsten in Form der allgegenwärtigen Verwendung des Wortes „schwul“ als Beleidigung. Die Ergebnisse der *National School Climate Survey* (Kosciw et al., 2016) geben ebenso alarmierende Details preis. Im Rahmen der Erhebung wurden Schüler*innen befragt, wie häufig sie homophobe oder trans*phobe Äußerungen in ihrem schulischen Umfeld wahrnehmen. Darüber hinaus wurden die Schüler*innen gefragt, wie oft sie abfällige Kommentare zur geschlechtlichen Ausdrucksweise von Mitschüler*innen hörten – etwa in Bezug auf als „nicht weiblich genug“ wahrgenommenes Verhalten von Schülerinnen. Ebenso wurde erfasst, wie häufig sie beleidigende oder diskriminierende Bemerkungen gegenüber trans* Personen wahrnahmen, beispielsweise durch beleidigende Begriffe oder durch die absichtliche Verwendung falscher Pronomen. Zusätzlich wurde erhoben, ob solche

Äußerungen auch von schulischem Personal getätigt wurden und inwieweit auf solche Vorfälle durch Eingreifen oder Intervention reagiert wurde. Mehr als zwei Drittel der LGBTQIA+ Schüler*innen (67,4 %) gaben an, solche abwertenden Kommentare in ihrer Schule häufig oder sehr häufig zu hören. Besonders auffällig ist, dass 93,7 % der Befragten angaben, sich zumindest in gewissem Maße durch die abwertende Verwendung des Begriffs „schwul“ (z. B. im Sinne von „das ist so schwul“) diskriminiert oder emotional belastet zu fühlen.

Beleidigungen und Beschimpfungen mit geschlechtsspezifischem Bezug verdeutlichen, dass Homosexualität und andere nicht-heterosexuelle Identitäten als minderwertig oder unnormale betrachtet werden. Diese Form der Sprache trägt dazu bei, Heteronormativität zu verstärken, indem sie nicht-heterosexuelle Identitäten stigmatisiert. Die Verwendung derartiger Beleidigungen zeigt, dass Abweichungen von der Heterosexualität nach wie vor als problematisch oder bedrohlich angesehen werden, was die vorherrschende Norm, die Heterosexualität privilegiert, abermals unterstreicht (Carlile & Paechter, 2018). Homophobe Beleidigungen sind somit nicht nur Ausdruck von Homophobie, sondern auch ein tief verankertes Mittel zur Schaffung und Aufrechterhaltung von geschlechtsspezifischen Hierarchien unter Jugendlichen, besonders im schulischen Umfeld (Pascoe, 2012).

2.7 Konsequenzen und die postheteronormative Schule

Heteronormativität ist nicht nur ein strukturelles Prinzip, das gesellschaftliche Ordnungen prägt, sondern entfaltet im schulischen Alltag konkrete und oftmals folgenreiche Wirkungen für jene Personen, deren Identität, Ausdrucksform oder Lebensweise nicht mit den normativen Erwartungen an Geschlecht und Sexualität übereinstimmen. In der Schule manifestiert sich Heteronormativität in Curricula, Sprache, sozialen Interaktionen und institutionellen Routinen – häufig subtil, aber dennoch wirkungsmächtig. Dieses abschließende Kapitel widmet sich den individuellen, sozialen und bildungsbezogenen Konsequenzen solcher normativen Strukturen und der Frage, wie eine mögliche postheteronormative Schule aussehen könnte.

Insbesondere Michael Warner setzt sich in seinem Werk *The Trouble with Normal* (2000) kritisch mit den weitreichenden sozialen und politischen Implikationen der Heteronormativität auseinander. Er zeigt auf, wie die Normalisierung von Sexualität nicht nur die Wahrnehmung und Behandlung von nicht-heteronormativen Identitäten und Praktiken beeinflusst, sondern auch tiefgreifende Konsequenzen für das gesellschaftliche Zusammenleben hat. Er äußert

scharfe Kritik am gesellschaftlichen Druck, sexuelle und geschlechtliche Identitäten zu normieren. Dieser Druck erzeugt eine Atmosphäre, in der bestimmte Formen von Sexualität und Geschlechtsidentität als abweichend oder minderwertig gelten. Die Normalisierung wirkt dabei wie eine unsichtbare Kraft, die Konformität erzwingt und so die individuelle Freiheit und die Vielfalt menschlicher Identitäten einschränkt. Indem die Gesellschaft festlegt, was als "normal" und "akzeptabel" gilt, werden alle anderen Ausdrucksformen der Sexualität und Geschlechtsidentität marginalisiert und stigmatisiert. Diese Normierung führt nicht nur zu persönlicher Unterdrückung, sondern zementiert auch soziale Ungleichheiten und strukturelle Diskriminierung.

Heteronormativität, so definiert Warner, ist das Normensystem, das Heterosexualität als die einzig legitime und natürliche Form der Sexualität betrachtet. Dieses System ist tief in gesellschaftliche Institutionen und Praktiken eingebettet, von der Ehe über die Gesetzgebung bis hin zur alltäglichen Interaktion. Heteronormativität bestimmt, wie Menschen Beziehungen gestalten, welche Rechte und Anerkennungen ihnen zuteilwerden und wie ihre Identitäten in der Gesellschaft wahrgenommen werden. Dadurch sorgt dieses System dafür, dass nicht-heteronormative Personen systematisch benachteiligt und unsichtbar gemacht werden. Die allgegenwärtige Präsenz dieser Normen macht deutlich, wie stark gesellschaftliche Strukturen darauf ausgerichtet sind, Heterosexualität als Standard zu etablieren und alle anderen Formen von Sexualität und Geschlechtsidentität als "anders" oder "abweichend" zu betrachten.

In Reaktion auf diese hegemoniale Struktur plädiert Warner für eine queer-politische Perspektive, die sich aktiv gegen die Normalisierung und für die Anerkennung und Wertschätzung sexueller Vielfalt einsetzt. Diese Perspektive fordert nicht nur die Rechte und Freiheiten von LGBTQIA+ Personen ein, sondern bietet auch eine umfassendere Kritik an den gesellschaftlichen Normen, die sexuelle und geschlechtliche Konformität erzwingen. Eine queer-politische Haltung strebt danach, die Vielfalt menschlicher Erfahrungen anzuerkennen und ein gerechteres und inklusives Miteinander zu schaffen, in dem alle Menschen, unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität, respektiert und geschätzt werden. Warner plädiert für eine Ethik des Queer-Seins, die auf dem Prinzip der radikalen Inklusion und Akzeptanz basiert. Diese Ethik erkennt die Vielfalt menschlicher Sexualität an und lehnt alle Formen der Diskriminierung und Marginalisierung ab. Sie fordert eine Neuausrichtung der gesellschaftlichen Werte hin zu einer umfassenden Akzeptanz und Unterstützung für alle Menschen, unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität. Es wird eine Vision entworfen für eine inklusive und

gerechte Gesellschaft, in der alle Formen von Identität und Begehren respektiert und geschätzt werden.

Im Kontext Schule treten einige Besonderheiten in den Vordergrund, die es zu berücksichtigen gilt. Heteronormativität zeigt sich im schulischen Alltag nicht nur als stabilisierendes Ordnungsmuster, sondern auch als Quelle vielfältiger Ausgrenzungsmechanismen – insbesondere für Personen, deren geschlechtliche oder sexuelle Identität von der heterosexuell-zweigeschlechtlichen Norm abweicht. Diese Ausschlüsse geschehen oft nicht offen, sondern im Vorwand vermeintlicher Gleichbehandlung, etwa durch das bewusste Ausklammern geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Unterricht (Klenk, 2023). In Klenks Analyse wird deutlich, dass Heteronormativität in der Schule nicht monolithisch auftritt, sondern sich unter dem Label einer „post-heteronormativen Schule“ in teils neuen Formen reproduziert. Diese zeigen sich durch fragmentierte Thematisierungen oder durch die selektive Anerkennung bestimmter Lebensweisen wie Homosexualität und Trans*identität, während andere, etwa inter* oder queere Identitäten, weiterhin unsichtbar bleiben. Mit dem Modell der post-heteronormativen Schule macht Klenk damit sichtbar, dass Schule ein Aushandlungsraum ist, in dem normative Ordnungen nicht nur stabilisiert, sondern auch herausgefordert und verändert werden können. Entscheidend dafür ist, wie Lehrkräfte ihre pädagogische Verantwortung verstehen. Während manche durch eine scheinbar neutrale Haltung Differenz marginalisieren, gestalten andere Schule aktiv als Raum für Anerkennung und Reflexion. Dennoch bleibt die Gefahr bestehen, dass auch unter dem Anspruch von Vielfalt neue Ausschlüsse entstehen, wenn Anerkennung nicht für alle gleichermaßen gilt. Deshalb gilt die post-heteronormative Schule exemplarisch für den gegenwärtigen Aushandlungsprozess zwischen Anerkennung und Unsichtbarmachung, zwischen Transformation und Reproduktion sozialer Ungleichheit (Klenk, 2023).

Gerade vor diesem Hintergrund ist es zentral, nicht nur die institutionellen Strukturen und professionellen Perspektiven in den Blick zu nehmen, sondern insbesondere auch die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schüler*innen selbst. Denn sie sind es, die im schulischen Alltag den Auswirkungen normativer Ordnungen unmittelbar ausgesetzt sind. Ihre Sichtweisen ermöglichen einen tiefgehenden Einblick in die Frage, wie Heteronormativität erlebt, internalisiert oder auch infrage gestellt wird. Im folgenden empirischen Teil steht daher die Perspektive der Schülerinnen im Fokus, um ihre Stimmen sichtbar zu machen und die schulische Realität aus ihrer Sicht zu beleuchten.

3 Empirischer Teil

3.1 Forschungsinteresse

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Heteronormativität in der Schule ist wesentlich, da Schulen eine äußerst wichtige Rolle hinsichtlich der Sozialisierung von jungen Menschen spielen und Normen sowie Werte weitergeben. Oftmals sind heteronormative Strukturen unbewusst im Schulalltag verankert, was sich auf das Erleben und Verhalten von Schüler*innen und Lehrer*innen auswirkt und zur Ausgrenzung nicht-heterosexueller oder nicht als Cis-Personen lebender Menschen führen kann. Eine genaue Analyse dieser Prozesse ist notwendig, um diskriminierende Muster zu erkennen und Wege zu einer inklusiven Bildung zu schaffen. In diesem Zusammenhang ist es unerlässlich zu untersuchen, wie sich Heteronormativität im schulischen Umfeld manifestiert und wie patriarchale Strukturen aufgebrochen werden können, mit dem Ziel, ein Lernumfeld zu schaffen, das von Vielfalt und Akzeptanz geprägt ist.

3.2 Absicht und Ziel

Nach vorangegangener Literaturrecherche konnte festgestellt werden, dass heteronormative Strukturen im Kontext Schule tief verankert sind und Schüler*innen, die in ihrer Geschlechtsidentität und Sexualität von der heteronormativen Norm abweichen, mit Diskriminierung, Marginalisierung und Stereotypisierung zu kämpfen haben. Das kann ihre Erfahrungen im schulischen Kontext und somit ihre Lernerfahrungen im Wesentlichen negativ beeinflussen. Um patriarchale Strukturen zu entkräften und zu durchbrechen, gilt es, sie in einem ersten Schritt erst als solche wahrzunehmen, zu hinterfragen und umzukehren. Es ist also in einem ersten Schritt notwendig, ablaufende Prozesse zu beleuchten und zu verstehen. Da es in dieser Arbeit um die Schüler*innen und ihre Erfahrungen gehen soll, sollen die Problematiken von der Mikroebene, aus Sicht der Jugendlichen in der Schule betrachtet werden, wenn auch die Meso- und Makroebene, also die Schule und das österreichische Bildungssystem, als strukturvorgebende und strukturerhaltende Faktoren mitberücksichtigt werden. Das vorrangige Forschungsinteresse liegt somit darin, herauszufinden, ob Schüler*innen ein Bewusstsein für die heteronormativen Strukturen entwickelt haben, die sie umgeben und in deren Umfeld sie sozialisiert worden sind.

3.3 Methodisches Vorgehen

3.3.1 Erhebungsmethode

Aufgrund des qualitativen Charakters der Forschungsfrage wurde als Erhebungsmethode die Fokusgruppendifkussion gewählt. Da die Wahrnehmung der Schüler*innen im Mittelpunkt der Arbeit steht, verspricht sie die aufschlussreichsten Ergebnisse. Sie ist eine qualitative Erhebungsmethode, die dazu dient, tiefere Einblicke in Einstellungen, Meinungen und Wahrnehmungen der Teilnehmer*innen zu erhalten (Krueger & Casey, 2015). Die Methode zeichnet sich durch die Diskussion in einer kleinen, gezielt ausgewählten Gruppe aus, in der die Teilnehmenden durch gezielte Fragen und Moderation ihre Ansichten und Erfahrungen zu einem bestimmten Thema austauschen und die Möglichkeit haben, auf Äußerungen der Mitdiskutierenden eingehen zu können (Flick, 2018).

Charakteristisch für Fokusgruppendifkussionen ist das soziale Umfeld, in dem sich die Teilnehmer*innen gegenseitig inspirieren und aufeinander reagieren können. Dieses Umfeld erzeugt Dynamiken, die es möglich machen, Gedanken, Einstellungen und Überzeugungen sichtbar zu machen, die in einer Einzelbefragung möglicherweise nicht angesprochen werden würden (Morgan, 1997). Ein wesentliches Element für gelungene Fokusgruppendifkussionen ist die Schaffung einer offenen und wertschätzenden Atmosphäre. Die Teilnehmenden sollten sich in der Gruppe sicher und wohl fühlen, sodass sie ihre Meinungen und Erlebnisse unbefangen mitteilen können. Es muss vermieden werden, dass jemand Sorge hat, aufgrund persönlicher Aussagen auf Ablehnung oder gar Spott durch die anderen Gruppenmitglieder zu stoßen (Hennink, 2007).

Die Moderation spielt eine bedeutende Rolle, denn in einer Fokusgruppendifkussion ist nicht nur die Interaktion zwischen den Teilnehmenden von Bedeutung, sondern ebenso die Kommunikation zwischen der Moderation und der Gruppe. Die Moderation gestaltet aktiv den Forschungskontext und steuert die Datenerhebung, was maßgeblich zum Gelingen der Diskussion beiträgt. Zu ihren zentralen Aufgaben gehören die Auswahl relevanter Themen, die gezielte Lenkung des Gesprächs sowie die Steuerung der Gruppendynamik. Damit sorgt sie dafür, dass alle Teilnehmenden die Möglichkeit haben, sich einzubringen, und dass das Gespräch nicht vom eigentlichen Thema abweicht (Hesse-Biber, 2013). Besondere Bedeutung kommt der Moderation also insofern zu, als sie den Diskussionsfluss lenkt, den Teilnehmenden Raum für spontane Einwürfe gibt und sich um eine ausgeglichene Beteiligung bemüht (Vogl, 2014). Die Rolle der Moderation zeichnet sich durch eine hohe Flexibilität aus, die sich durch viele Vorteile auszeichnet, jedoch geht sie auch mit Herausforderungen einher. Einerseits ermöglicht die gezielte Fragestellung durch die

Moderation, das Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und umfassende Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage zu sammeln. Andererseits besteht die Gefahr, dass diese Flexibilität den Diskussionsverlauf in eine bestimmte Richtung lenkt, was zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen kann. Ebenso kann die Dominanz einzelner Teilnehmender ähnliche Effekte hervorrufen und somit die Resultate der Diskussion beeinflussen (Brüggen & Willems, 2009).

Zudem gilt es zu erwähnen, dass die Methode nicht nur individuelle Ansichten erfasst, sondern auch die sozialen und kulturellen Einflüsse auf die Meinungsbildung zur Sprache bringt. Gerade bei Fragestellungen zur Geschlechterwahrnehmung kann die Gruppeninteraktion wertvolle Hinweise dazu liefern, welche Rollenbilder die Schüler*innen bereits verinnerlicht haben und wie diese durch soziale Interaktionen geformt oder gefestigt werden. In einem Gruppensetting können gemeinsame Ansichten und individuelle Meinungen häufig besser herausgearbeitet werden als in Einzelinterviews. Durch die Gruppendynamik entstehen tiefere Einblicke in gemeinsame Überzeugungen und unbewusste Haltungen, die in Einzelgesprächen möglicherweise verborgen blieben. Bei sensiblen Themen wie Geschlechterrollen reagieren die Teilnehmenden aufeinander, wodurch sich oft neue Perspektiven eröffnen. Die entspannte Atmosphäre einer Gruppendiskussion fördert dabei eine offene Meinungsäußerung, sodass auch nuancierte oder widersprüchliche Sichtweisen sichtbar werden (Litoselliti, 2003). Dies ermöglicht es Forschenden, die Denkweisen von Jugendlichen zu Geschlechterfragen und die dahinterliegenden gesellschaftlichen Einflüsse umfassender zu verstehen.

Zusammengefasst ist die Fokusgruppendifkussion eine Methode, die durch das interaktive Setting Einblicke in kollektive und individuelle Sichtweisen auf soziale und kulturelle Themen ermöglicht und daher gut geeignet ist, um die vielschichtige und oft unausgesprochene Wahrnehmung von Schüler*innen zu Genderthemen zu untersuchen.

3.3.2 Stichprobe und Datenerhebung

Im Rahmen der Fokusgruppeninterviews wurden 18 Jugendliche im Alter zwischen 14 und 16 Jahren an einem Gymnasium in Wien befragt (14w, 4m). Insgesamt fanden vier Fokusgruppendifkussionen statt, wobei die Moderation stets demselben Interviewleitfaden folgte. Bei der Durchführung der Fokusgruppendifkussionen wurde darauf geachtet, dass sich die Jugendlichen innerhalb der Gruppe kannten. Sie waren zumeist aus derselben oder waren in Jahren zuvor schon in einer gemeinsamen Klasse. Durch dieses Vorgehen wurden sich die aufschlussreichsten Ergebnisse erhofft, da davon ausgegangen wird, dass die Jugendlichen in diesem Setting offener kommunizieren als mit ihnen fremden Personen.

3.3.3 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden dient als Grundlage für Fokusgruppendifkussionen und ist so strukturiert, dass er gezielt verschiedene Aspekte der Heteronormativität im schulischen Umfeld untersucht. Die Aspekte die angesprochen werden sollen, wurden aus der Literatur abgeleitet und durch vorhergehende Studien bereits als heteronormative Wirkungsmechanismen in der Schule identifiziert. Ziel der vorliegenden Forschung ist es nun herauszufinden, ob Schüler*innen diese Mechanismen wahrnehmen und ob sie dazu tendieren, diese zu reflektieren oder zu reproduzieren. Die Einteilung in verschiedene thematische Blöcke soll bewirken, dass die befragten Jugendlichen tatsächlich zu den aus der Literatur abgeleiteten Aspekten Stellung beziehen.

Zu Beginn werden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, an Situationen zu denken, in denen sie sich aufgrund ihres Geschlechts unterschiedlich behandelt fühlten. Dies dient als lockerer Einstieg, um mit dem Thema etwas vertrauter zu werden und persönliche Bezugspunkte zu schaffen. Anschließend werden der Reihe nach die unterschiedlichen Schwerpunktblöcke thematisiert. So geht es als erstes darum, ob und in welcher Weise Themen zur Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung im Unterricht behandelt werden. Die Schüler*innen reflektieren über die Darstellung von Geschlechterrollen in Unterrichtsmaterialien und darüber, ob Heterosexualität als Norm vermittelt wird. In weiterer Folge geht es um die Verwendung gendergerechter Sprache im Unterricht, die Reaktionen vom Umfeld auf das Gendern sowie um den Umgang mit geschlechtsspezifischen Beleidigungen auf Seiten von Schüler*innen und Lehrer*innen. Ein weiterer Schwerpunkt bezieht sich auf die Schulkultur und bestehende Regeln und Verhaltensvorgaben, die eine konservative Geschlechterordnung aufrechterhalten könnten. Dabei geht es vor allem darum, wie Mitschüler*innen und Lehrkräfte mit Queerness umgehen und ob schulische Veranstaltungen wie Abschlussbälle oder Sportfeste durch Faktoren wie organisatorische Rahmenbedingungen geschlechterkonforme Erwartungen verstärken. In einem weiteren Schwerpunktblock geht es um die Repräsentation und Sichtbarkeit von LGBTQIA+ an der Schule. Es hat zum Thema inwiefern queere Identitäten offen gelebt werden können, ob es Vorbilder gibt und inwieweit queere Themen in Projekten, dem Unterricht oder der allgemeinen Schulkultur sichtbar sind und wahrgenommen werden. Da die Lehrperson in der Entwicklung der Jugendlichen eine bedeutende Rolle einnimmt, soll sie auch thematisiert werden. Es soll der Umgang von Lehrpersonen mit diesen Themen betrachtet werden, insbesondere ob die Schüler*innen das Gefühl haben, dass das Thema von ihnen ernst genommen wird und ob sie Stereotype reproduzieren oder Diskriminierung aktiv entgegenreten. Da geschlechtsspezifische Annahmen zu Fähigkeiten und Leistungen im

Zuge der Literaturrecherche stets präsent waren, beschäftigt sich auch der Interviewleitfaden detailliert mit diesem Thema. So wird etwa erfragt, ob bestimmte Fächer oder Aktivitäten an Geschlechtererwartungen geknüpft sind und ob Lehrkräfte Unterschiede in der Förderung von Mädchen und Jungen machen oder geschlechtsspezifische Fähigkeiten betonen. Abschließend sollen die Perspektiven der Jugendlichen abgebildet werden, indem sie nach einer idealen Zukunft in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit in der Schule gefragt werden. Außerdem soll ihnen zum Schluss noch der Raum gegeben werden, weitere Gedanken zu äußern.

Der Interviewleitfaden bietet somit eine Möglichkeit, die Wahrnehmung von Schüler*innen auf ein breites Spektrum schulischer Praktiken und Strukturen die Heteronormativität verstärken oder infrage stellen, zu beleuchten und ermöglicht zudem eine detaillierte Erhebung von Erfahrungen und Wünschen Jugendlicher, die wertvolle Einblicke für eine inklusive Bildung liefern.

3.3.4 Transkription

Für die Transkription der Fokusgruppeninterviews wurde die wörtliche Transkription gewählt, mit dem Ziel, den Fokus bestmöglich auf den Inhalt der Diskussionen zu richten. Dialekte wurden ins Hochdeutsche übertragen, wobei schwer übersetzbare Dialektausdrücke beibehalten wurden. Nicht-inhaltliche Lautäußerungen, die den Redefluss störten, wurden nicht transkribiert. Ein Sprecher*innenwechsel wurde durch eine Leerzeile gekennzeichnet, demnach wurde nach jedem Sprechbeitrag ein Absatz gesetzt. Bei weiteren Besonderheiten wurden die Regeln von Kuckartz (2022, S. 166–169) angewandt. So wurden Pausen mit "(...)" markiert, nonverbale Aktivitäten wie Lachen mit "((lacht))" gekennzeichnet und unverständliche Passagen mit "(unv.)" vermerkt. Die Transkripte dienten als Grundlage für die anschließende Analyse, deren Ergebnisse in Kapitel 3.4 dargestellt werden.

Die Probandinnen B1 bis B4 nahmen an Fokusgruppendifkussion 1 teil, welche in Transkript 1 (T1) dokumentiert wurde. Die Sprechbeiträge der befragten Jugendlichen aus Fokusgruppendifkussion 2 (B5 – B9) werden in Transkript 2 (T2), jene von B10 – B14 aus Fokusgruppendifkussion 3 in Transkript 3 (T3) und jene von B15 – B18 aus der vierten und letzten Fokusgruppe in Transkript 4 (T4) dargestellt.

3.3.5 Auswertung

Zur Auswertung der Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) angewendet. Die im Interviewleitfaden festgelegten Themenschwerpunkte bildeten dabei die

Grundlage für die Kategorienbildung. Die Kategorisierung der Aussagen erfolgte systematisch, um relevante Inhalte zu strukturieren und interpretieren zu können. Im Anhang befindet sich der Kodierungsleitfaden, der eine geordnete Übersicht der verwendeten Codes bietet und somit eine präzise Analyse der Diskussionsbeiträge ermöglicht. Folgend werden die Pseudonyme der Befragten aufgelistet:

B1: Jasmin, 15 Jahre, weiblich
B2: Nora, 16 Jahre, weiblich
B3: Salome, 15 Jahre, weiblich
B4: Anna, 15 Jahre, weiblich
B5: Lena, 15 Jahre, weiblich
B6: Sumaya, 15 Jahre, weiblich
B7: Emma, 14 Jahre, weiblich
B8: Sophie, 14 Jahre, weiblich
B9: Kathrin, 16 Jahre, weiblich
B10: Lisa, 15 Jahre, weiblich
B11: Leona, 14 Jahre, weiblich
B12: Christina, 15 Jahre, weiblich
B13: Aylin, 15 Jahre, weiblich
B14: Amy, 16 Jahre, weiblich
B15: Daniel, 16 Jahre, männlich
B16: Nico, 15 Jahre, männlich
B17: Lukas, 16 Jahre, männlich
B18: Emil, 15 Jahre, männlich

3.4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dargelegt und analysiert. Alle personenbezogenen Bezeichnungen wurden durch Pseudonyme ersetzt, um die Anonymität zu gewährleisten. Dies gilt sowohl in Bezug auf die Befragten, als auch für Personen über die im Zuge der Interviews gesprochen wurde.

3.4.1 Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien

Die meisten Teilnehmerinnen gaben an, dass Themen zur Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung selten im Unterricht behandelt werden. In den Interviews wird

mehrfach betont, dass diese Themen kaum Teil des regulären Unterrichts sind, und wenn überhaupt, nur oberflächlich angeschnitten werden. Ein paar Schüler*innen erwähnten, dass die Themen höchstens im Unterrichtsfach Ethik oder in Workshops behandelt wurden, aber auch dort nur kurz und ohne tiefere Auseinandersetzung.

Nora: „Also so richtig eigentlich nicht. Also bei uns nicht.“ (Z 75, T1)

Aylin: „Nebenbei, dass es so existiert, wurde angeschnitten.“ (Z 924, T3)

Als Gründe für diese mangelnde Thematisierung wird der Mangel an Wissen oder Komfort seitens der Lehrkräfte genannt. Es wird angenommen, dass Lehrpersonen, insbesondere ältere, weniger über LGBTQIA+ Themen wissen und deshalb ungern darüber sprechen. Außerdem wird angegeben, dass in den Klassen ganz unterschiedliche Meinungen präsent wären und daher mit Auseinandersetzungen im Zuge von Diskussionen gerechnet werden müsse. Es wird auch vermutet, dass kontroverse Diskussionen vermieden werden sollen, um keine Konflikte innerhalb der Schulgemeinschaft auszulösen. Diese Zurückhaltung führt jedoch dazu, dass Themen wie sexuelle Orientierung und Geschlechtervielfalt marginalisiert bleiben.

Christina: Vielleicht, weil sie sich aus dem Thema raushalten wollen. Weil es gibt sehr viele verschiedene Meinungen dazu. Und dass es keinen Streit auslöst, keine starken Diskussionen.“ (Z 899-901, T3)

Leona: „Ich denke, das Problem ist, dass manche Lehrer und Lehrerinnen schon ein bisschen älter sind und dass das für die auch eher neuer ist und dass sie nicht sofort über etwas reden wollen, wo sie sich selbst teilweise noch nicht so ganz auskennen.“ (Zeilen 907-909, T3)

Hinsichtlich des Raumes, der dem Thema gegeben werden soll, kursieren unterschiedliche Ansichten und Meinungen. Die befragten Schülerinnen äußerten den Wunsch, dass Themen zur Vielfalt von Geschlecht und Sexualität im Unterricht stärker präsent sein sollten. Sie betonten, dass dies nicht nur in den Fächern Ethik und Biologie besprochen werden sollte, sondern breiter im Unterrichtsalltag integriert werden müsste. Es wird der Wunsch geäußert, dass vor allem im Fach Biologie die anatomisch-physiologischen Aspekte genauer thematisiert werden sollten und dass gelehrt werden sollte, dass Geschlecht ein Spektrum ist und keine binäre Kategorie.

Amy: „Dass manche Leute, die halt nicht so offen sind, dass die auch mehr lernen darüber und nicht einfach so sind: ‚Das hat nur was mit dem Kopf zu tun.‘ Es gibt ja auch körperlich,

dass du nicht eindeutig Mann oder eindeutig Frau bist. Also es hat ja nicht nur mit dem Kopf zu tun und mit dem Geist, sondern auch körperlich teilweise. Dass Leute über sowas aufgeklärt werden und dass es halt nicht nur zwei Geschlechter gibt.“ (Z 873-877, T3)

Hinsichtlich der Altersgruppe, mit der eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Themen Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung stattfinden soll, gehen die Meinungen weit auseinander. Eine Schülerin bemerkte, dass es ihr ein Anliegen wäre, bereits mit jüngeren Kindern diese Themen zu behandeln, bevor sie festgelegte Meinungen von zu Hause mitbringen. Die Schülerinnen die an der Fokusgruppendifkussion zwei teilnahmen, kommen zu dem Schluss, dass eben diese späte Aufklärung dazu führt, dass die Kategorie Geschlecht unter Jugendlichen in der Schule binär gedacht wird und dass es schwer sei, festgefahrene Meinungen umzudenken. Ein Schüler äußerte Bedenken darüber, bereits Kinder aufzuklären und gibt an, dass das Thema frühestens in der dritten Klasse behandelt werden sollte. Als Grund nennt er mögliche Überforderung und Verwirrung was die Identitätsfindung betrifft. Kinder sollten zuerst „die Norm“ kennenlernen, bevor sie lernen, dass es über Cis-Identitäten und Heterosexualität hinausgehend eine Vielzahl anderer Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten gibt.

Die Teilnehmer*innen stellten fest, dass neben den Inhalten des Unterrichtes Heterosexualität ebenso in Unterrichtsmaterialien als Norm dargestellt wird. Beweise hierfür finden sie in den verwendeten Schulmaterialien, in denen überwiegend traditionelle Rollenbilder abgebildet sind. Schüler*innen kritisieren, dass Abbildungen in Schulbüchern heterosexuelle Paare oder stereotype Darstellungen von Mädchen und Jungen fokussieren, während queere Identitäten oder alternative Geschlechterrollen kaum berücksichtigt werden. Die Teilnehmer*innen geben weiters an, dass gleichgeschlechtliche Beziehungen oder alternative Lebensweisen in den Büchern nicht präsent sind. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass sich die Gespräche in den Fokusgruppendifkussionen primär auf Abbildungen in Sprachbüchern bezogen haben. Es wird angenommen, dass das Ethikbuch eine Ausnahme darstellt.

Christina: „Also in irgendeinem Schulbuch kam noch nie, allein die Vorstellung, dass es gleichgeschlechtliche Paare gibt, gab es noch nie, glaube ich, in einem Schulbuch.“ (Z917-919, T3)

Die Schüler*innen berichteten, dass klassische, stereotype Geschlechterrollen vermittelt werden. Beispiele aus Französisch- und Lateinbüchern zeigen, dass Mädchen oft als brav und ordentlich dargestellt werden, während Jungen tendenziell als unordentlich oder schlecht in der Schule gezeigt werden. Von Darstellungen queerer Geschlechtsidentitäten

wurde nicht berichtet. In einem Lateinbuch werden beispielsweise die Charaktere die die Jugendlichen beim Lernen der Sprache begleiten sollen, durch Darstellungen abgebildet, die auf konservativen Vorstellungen geschlechtlicher Identitäten basieren. So wird zum Beispiel die weibliche Figur Julia als „schön und gut in der Schule“ beschrieben, während die männliche Figur Quintus als schlechter in der Schule und ständig an „das eine“ denkend dargestellt wird. Es wurde Kritik daran geübt, dass diese Darstellungen veraltete Vorstellungen von Geschlechternormen aufrechterhalten und heteronormativ geprägte Geschlechtervorstellungen manifestieren.

Es lässt sich somit festhalten, dass die befragten Schüler*innen eine fehlende oder nur oberflächliche Behandlung von Queerness-Themen im Unterricht sowie eine starke Betonung traditioneller binärer Geschlechtsvorstellungen in Schulmaterialien wahrnehmen. Die Befragten haben überwiegend das Gefühl, dass LGBTQIA+ Themen und Geschlechtervielfalt im Unterricht vernachlässigt werden. Es gibt eine starke Betonung traditioneller Geschlechterrollen, und die Heterosexualität wird als Norm vermittelt, während queere Themen weitgehend ignoriert werden. Es besteht der Wunsch nach mehr Inklusion und einer stärkeren Integration dieser Themen in den Lehrplan, um Akzeptanz und Verständnis zu fördern.

3.4.2 Schulkultur, Regeln, Sozialisationsprozesse und Verhaltensnormen

Mittels einer detaillierten Analyse der Transkripte unter dem Gesichtspunkt Sozialisation wird deutlich, wie Schüler*innen die Schulkultur, Regeln, Sozialisationsprozesse und Verhaltensnormen in Bezug auf Geschlecht und sexuelle Orientierung wahrnehmen. Dabei zeigt sich, dass keine expliziten Regeln vorhanden sind, die eine bestimmte Vorstellung von Geschlecht oder sexueller Orientierung fördern oder durchzusetzen versuchen. Allerdings gibt es implizite Normen und schulische Strukturen, die traditionelle Geschlechterrollen erwarten und transportieren, was meist unbewusst geschieht. Die Auswertung der Fokusgruppendifkussionen zeigt, dass die Schüler*innen dies besonders in Bereichen wie dem Sportunterricht deutlich wahrnehmen. Vor allem der monoedukative Organisationsrahmen, der nicht nur dafür verantwortlich ist, dass geschlechtergetrennt unterrichtet wird, sondern eben auch diverse sportliche Aktivitäten geschlechtergetrennt organisiert werden, wird von den Schüler*innen als Grund dafür wahrgenommen, dass je nach Geschlecht unterschiedliche Erwartungen an sie herangetragen werden. Mädchen berichten, dass sie von Fußballturnieren ausgeschlossen werden und Jungen spüren die Erwartung, sich in körperlich anspruchsvollen Disziplinen beweisen zu müssen. An dieser Stelle ist jedoch zu erwähnen, dass es nicht der Organisationsrahmen ist, der den Mädchen die Teilnahme an Fußballturnieren verweigert. Es sind unbewusst ablaufende Prozesse

sozialer Konstruktion von Geschlecht, die es Mädchen erschweren, sich aktiv dafür auszusprechen, an den Turnieren teilnehmen zu wollen. Sie treffen oft auf Missmut auf Seiten ihrer männlichen Kollegen, die das Feld der Schülerliga dominieren und sie am Fußballspiel offenbar nicht teilhaben lassen wollen.

Nora: „Und bei der Fußballschülerliga dürfen keine Mädchen mitmachen. Das ist nur für die Jungs. Also ich glaube, wenn sich ein Mädchen so anmelden würde, würden halt die ganzen Jungs sagen: ‚Du bist ein Mädchen, du kannst nicht mitspielen. Das geht nicht.‘“ (373-376, T1)

Diese Praxis vermittelt die unausgesprochene Botschaft, dass bestimmte Tätigkeiten geschlechtsspezifisch wären, was das Verständnis der Kinder und Jugendlichen von Rollen und Fähigkeiten in Bezug auf Geschlecht prägt. Auch bei Schulveranstaltungen zeigt sich, dass traditionelle Geschlechterrollen häufig im Vordergrund stehen. Besonders bei Sportveranstaltungen werden Aktivitäten oft geschlechtergetrennt organisiert. Diese Trennung wird durch stereotype Vorstellungen von körperlichen Fähigkeiten zusätzlich verstärkt. Schüler*innen berichten, dass Mädchen von sportlichen Aktivitäten wie Fußballspielen ausgeschlossen werden, was die Wahrnehmung ungleicher Möglichkeiten unterstreicht. Bei anderen Veranstaltungen, wie Schulbällen oder Festen, wird der Druck, sich an traditionelle Rollen zu halten, als weniger stark empfunden. Dennoch orientieren sich viele Schüler*innen an klassischen Vorstellungen, sei es durch die Wahl der Kleidung oder durch das Verhalten in sozialen Kontexten.

3.4.3 Repräsentation, Sichtbarkeit und Unterstützung queerer Personen

Die Schüler*innen berichten, dass LGBTQIA+ Personen, sowohl unter den Schüler*innen als auch unter den Lehrkräften, an der Schule kaum sichtbar sind. Queere Schüler*innen zeigen ihre Identität oft nur zurückhaltend oder durch subtile Hinweise wie LGBTQIA+ Symbole an Kleidung oder Taschen. Es wird betont, dass queere Schüler*innen sich eher in engen Freundeskreisen oder in der Klasse offenbaren, während ihre Identität in der allgemeinen Schulkultur unsichtbar bleibt. Eine Schülerin schildert ihre Wahrnehmung wie folgt:

Lisa: „[...] ich habe manchmal das Gefühl, es ist so wie so eine Untergrundorganisation, wie so ein Kult, weil man halt nicht das zu allen offen sagen möchte, weil manche Leute sich dadurch irgendwie auch belästigt oder angegriffen fühlen.“ (Z 1065-1068, T3)

Eben jene Aussage pointiert abermals das vorliegende Problem, welches sich darauf bezieht, das Wohlbefinden der vermeidlichen Norm möglichst groß zu halten. In der Wahrnehmung der befragten Person fühlen sich Einzelpersonen durch eine offen gelebte

Geschlechtsidentität oder sexuelle Orientierung anderer offenbar belästigt. Die Tatsache, dass die befragten Schüler*innen ihre Aufmerksamkeit in den Fokusgruppendifkussionen immer wieder auf heterosexuelle Cis-Personen legen und deren Bedürfnisse, Wünsche und Emotionen nachzuverfolgen versuchen, sowie jene in den Vordergrund stellen, zeigt, wie sehr ihre Wahrnehmung durch heteronormative Strukturen gelenkt wird. Es geht immer wieder um Belästigungen und Aufdringlichkeiten, mit denen nicht-queere Personen zu kämpfen hätten, besonders im Zuge der Repräsentation und Sichtbarmachung queerer Identitäten. Immer wieder fallen Aussagen wie „Es kommt halt darauf an, wie die Person sich verhält.“ (B4, Z 300-301, T1). Demnach scheint es, als würden Schüler*innen die offen über ihre Geschlechtsidentität oder sexuelle Orientierung sprechen, als aufmerksamkeitssuchend abgestempelt werden. Es liegt nahe, dass ebenso Demonstrationzüge wie jene im Zuge des *Pride Months* in den Fokusgruppendifkussionen thematisiert werden. Es wird zwar neutral darüber gesprochen, jedoch liegt der Fokus in den Gesprächen hier wieder darauf, die Veranstaltung möglich so zu gestalten, dass sich niemand davon belästigt fühlt. Der Konsens liegt bei der Ansicht, Demonstrationen zu akzeptieren, wenn man sich davon jedoch belästigt fühlt, einfach nicht hinzugehen. Über positive Konsequenzen oder Wahrnehmungen und Empfindungen auf Seiten queerer Personen, die eine derartige Sichtbarmachung in der Öffentlichkeit jedoch mit sich bringen, wird nicht gesprochen.

Der wiederholte Fokus der befragten Schüler*innen auf die Bedürfnisse heterosexueller Cis-Personen und deren Wahrnehmungen zeigt, wie stark heteronormative Strukturen das Leben innerhalb der Schulgemeinschaft prägen. Zugleich zeigt sich, dass sich queere Personen aufgrund der Tabuisierung und der mangelnden Unterstützung oft unsichtbar fühlen, was ihre Bereitschaft, offen über ihre Identität zu sprechen, erheblich hemmt. Denn wie oben erwähnt, lässt sich aus den Daten ableiten, dass sich queere Schüler*innen laut den Berichten häufig unsichtbar fühlen und es vermeiden, offen über ihre Identität zu sprechen. Diese Unsichtbarkeit könnte zudem darauf zurückzuführen sein, dass es an der Schule wenig sichtbare Vorbilder oder klare Signale gibt, die Vielfalt ausdrücklich unterstützen. Für die Schüler*innen stellt das Fehlen von Vorbildern somit eine zentrale Herausforderung dar. Es gibt kaum Personen, die öffentlich über Queerness sprechen oder durch ihr Verhalten Akzeptanz und Unterstützung signalisieren. Einige Schüler*innen erwähnten jedoch einzelne Personen, wie etwa eine frühere Redakteurin der Schulzeitung, die durch das Tragen von LGBTQIA+ Symbolen ein Statement setzte. Solche Beispiele bleiben jedoch die Ausnahme und werden nicht als Teil einer strukturellen Unterstützung wahrgenommen.

Lehrer*innen, die queer sind, scheinen sich noch weniger sichtbar zu machen. Es wurden keine konkreten Beispiele für geoutete Lehrkräfte genannt, und viele Schüler*innen gaben an, keine queeren Lehrer*innen zu kennen oder von deren Geschlechtsidentität oder sexueller Orientierung zu wissen. Dies deutet auf eine Unsichtbarkeit hin, die Queerness innerhalb des Lehrerkollegiums betrifft.

Nicht nur das Fehlen von Vorbildern, eine Tabuisierung durch Nicht-Thematisierung und mangelnde Repräsentation queerer Identitäten in Lehrmaterialien zeugen von der vorherrschenden Heteronormativität. Einer der wahrscheinlich bedeutendsten Einflussfaktoren dabei, wie und ob Vielfalt in der Schule gelebt wird, bezieht sich auf die Unterstützung, die queeren Personen in diesem patriarchalen System entgegengebracht wird.

Im Umgang mit Personen, die nicht heterosexuell sind oder sich nicht in traditionelle Geschlechterrollen einfügen, ist das Bild gemischt. Positiv hervorgehoben wird, dass einzelne Lehrpersonen respektvoll agieren und auf individuelle Wünsche wie die Nutzung bevorzugter Pronomen eingehen. Solche Fälle zeigen, dass Akzeptanz und Unterstützung möglich sind. Gleichzeitig berichten Schüler*innen, dass Mitschüler*innen oft hinter dem Rücken der Betroffenen lästern oder abwertende Kommentare machen. Dies deutet darauf hin, dass das soziale Klima an der Schule eher von Passivität und Zurückhaltung geprägt ist als von aktiver Förderung von Vielfalt. „Ich denke nicht, dass sie sich unterstützt fühlen würden“ (B1, Z 687, T2) ist nur eine Aussage von vielen hinsichtlich der fehlenden Unterstützung.

Die Wahrnehmung von Sicherheit und Unterstützung für queere Schüler*innen und Lehrer*innen ist zwiespältig. Einige Schüler*innen berichten von positiven Erfahrungen, in denen Lehrer*innen respektvoll mit queeren Identitäten umgingen und auf Wünsche wie die Nutzung bevorzugter Pronomen eingingen. Es gibt jedoch auch Berichte über diskriminierende Kommentare und fehlende Sensibilität, insbesondere von Mitschüler*innen. Lästereien und die Verwendung von Begriffen wie „schwul“ als Beleidigung tragen dazu bei, dass sich queere Schüler*innen oft unsicher fühlen, ihre Identität offen zu zeigen.

In Hinblick auf Repräsentation, Sichtbarkeit und Unterstützung queerer Personen kam die Sprache oft auf trans* Jugendliche und die Diskriminierung und Marginalisierung, mit denen sie zu kämpfen hatten, auf dem Weg, sicher über ihre Geschlechtsidentität sprechen und diese leben zu können. Es wird auffallend oft von Respektlosigkeit, Ausgrenzung und Missachtung gesprochen.

Lukas: „Und das Ding ist so, wenn man jetzt sein Geschlecht ändert, in diesem Alter, macht das alles nur noch fünfmal schlimmer. Also in den ersten Jahren ist es viel schlimmer für dich, als hättest du es nicht gemacht, weil hier in der Schule wirst du am Anfang nicht respektiert. Du wirst irgendwann respektiert, nachdem alle es anerkannt haben, aber das dauert.“ (Z 1682-1694, T4).

Die Aussagen der befragten Personen in den Fokusgruppeninterviews lassen darauf schließen, dass sich trans* Jugendliche, die sich in ihrer Schulumgebung geoutet haben, oft mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert sehen, die ihren Alltag erheblich beeinflussen. Ein Schüler bringt es treffend auf den Punkt, indem er beschreibt, dass das Ändern des Geschlechts in der Schulzeit die Situation zunächst verschärfen kann, da der respektvolle Umgang oft erst nach einer gewissen Zeit einsetzt. Nach dem Outing erleben sie häufig eine Phase, in der sie mit Unsicherheiten und mangelndem Respekt zu kämpfen haben, da sowohl Mitschüler*innen als auch Lehrkräfte nicht immer bereit sind, ihre Geschlechtsidentität zu akzeptieren. In dieser Übergangsphase müssen die Jugendlichen nicht nur die Reaktionen ihres Umfelds bewältigen, sondern auch mit inneren Emotionen wie Angst, Scham und Traurigkeit umgehen, die in der Zeit vor ihrem Outing entstanden sind. Ein Schüler beschreibt die Phasen, die ein trans* Junge in seiner Klasse durchlaufen hat wie folgt:

Emil: „Ja, und war halt in unserer Klasse damals schon, wie sagt man, komisch oder so in der Dritten, hat wenig geredet. Er hat sich sehr komisch verhalten auch sozial. Mittlerweile ist er wirklich, ja, er ist dazugehörend. Er gehört halt zur Klasse dazu. Manche mögen ihn halt nicht so sehr, aber er hat es auf jeden Fall geschafft. Aber es hat halt lange gedauert. Ich glaube drei oder vier Jahre, bis es zu dem Punkt gekommen ist, wo er jetzt ist.“ (Z 1525-1530, T4)

Es wird verdeutlicht, unter welchem Druck trans* Jugendliche stehen, sich selbst zu akzeptieren, während sie gleichzeitig Bedenken haben, wie andere auf ihre Identität reagieren werden. Die Aussicht auf Respekt und Anerkennung, die oft nicht sofort erfolgt, verstärkt das Gefühl der Unsicherheit und kann zu einem langwierigen Anpassungsprozess führen, in dem die Jugendlichen lernen müssen, sich in ihrem neuen Selbstbild zu behaupten.

Vereinzelt geben Jugendliche offenbar an, sich einem anderen als ihnen bei der Geburt zugeschriebenen Geschlecht zugehörig zu fühlen, um Aufmerksamkeit zu generieren. Dass Geschlechtsidentität als Vorwand herangezogen wird, um Aufmerksamkeit zu erzeugen, zeigt ein weiteres Mal, wie gefestigt heteronormative Strukturen im Denken und Erleben von

Personen festsitzen. Queer zu sein, scheint immer noch gleichzusetzen zu sein mit „anders sein“ und wird von den Jugendlichen als Instrument herangezogen, um im Fokus der Aufmerksamkeit zu stehen.

Lukas: „Und es gab eine Klasse und da gab es drei Mädchen und eine davon war wirklich trans und zwei davon wurden dann auch trans*, aber dann im Endeffekt später doch nicht mehr. Sie haben es aber nur mitgemacht, weil sie sich irgendwie cool gefühlt haben oder so.“ (Z 1564-1567, T4)*

Die Erfahrungsberichte verdeutlichen demnach ein tief verwurzeltes Missverständnis über Geschlechtsidentität und die Erfahrungen von trans* Jugendlichen. Sowohl die Tatsache als auch die Annahme, dass jemand seine Geschlechtsidentität aus bloßem Wunsch nach Aufmerksamkeit verändert, trägt zur Stigmatisierung von trans* Identitäten bei. Die Jugendlichen, die sich tatsächlich als transgender identifizieren, sehen sich dadurch noch stärker unter Druck gesetzt und müssen sich zusätzlich zu Vorurteilen und falschen Annahmen auch noch gegen Unterstellungen hinsichtlich einer vorgetäuschten Identität behaupten. „Manche Lehrer sagen, dass das irgendwie ein moderner Trend ist [...]“ (B18, Z 1492-1493, T4) oder „Haben wir schon gehört, dass das ein Trend ist, sein Geschlecht zu verändern.“ (B17, Z 1497-1498, T4) sind Aussagen, die den befragten Jugendlichen von Lehrkräften in Erinnerung geblieben sind, die das Problem noch einmal offenlegen und eine Verleumdung der Tatsache, dass sich trans* Jugendliche in ihrer Identität sicher sind, mit sich ziehen. Außerdem zeigt sich, dass die Komplexität von Geschlechtsidentität oft nicht ausreichend verstanden wird und dass viele Jugendliche in einem Spannungsfeld zwischen entgegengebrachter Unglaubwürdigkeit, Identitätsfindungsprozess und dem Wunsch nach sozialer Akzeptanz navigieren müssen.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass die Repräsentation und Sichtbarkeit queerer Schüler*innen und Lehrer*innen an der Schule begrenzt sind. Die strukturelle Unsichtbarkeit und der Mangel an Vorbildern trägt dazu bei, dass Queerness nicht als selbstverständlicher Teil der Schulkultur wahrgenommen wird. Die zurückhaltende Sichtbarkeit queerer Personen wird ebenfalls als Indikator für ein Umfeld gesehen, das zwar keine aktive Feindseligkeit zeigt, aber auch keine klare Unterstützung bietet. Es fehlt an aktiven Maßnahmen, um ein inklusives Klima zu schaffen, in dem sich alle sicher fühlen, ihre Identität zu zeigen. Schüler*innen wünschen sich hier eine stärkere Sensibilisierung und Enttabuisierung.

3.4.4 Lehrperson

Die Art und Weise, wie Lehrkräfte eingestellt sind, kann dazu führen, heteronormative Muster weiterzugeben, insbesondere wenn Themen wie Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung nicht ausreichend, voreingenommen oder unsensibel im Unterricht behandelt werden (vgl. Kapitel 2.7.4). Infolgedessen können die Äußerungen, Handlungen und Verhaltensweisen von Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen unbeabsichtigt dazu beitragen, heteronormative Strukturen in der Schule zu festigen und eine Reproduktion jener hervorrufen. Insofern zeigt es sich von besonderer Bedeutung, die Wahrnehmung der Schüler*innen bezüglich der Reproduktion heteronormativer Annahmen durch Lehrpersonen zu untersuchen. Die Analyse der Fokusgruppendifkussionen unter dem Aspekt „Lehrperson“ gibt wichtige Einblicke in die Wahrnehmung der Schüler*innen über den Umgang von Lehrkräften mit Themen zu Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung und zeigt dabei ein differenziertes Bild, das von Engagement und Sensibilität bis hin zu Unsicherheit, Gleichgültigkeit und Infragestellung reicht.

Die geschilderten Wahrnehmungen der befragten Jugendlichen zeigen sich in den wesentlichen Aspekten einheitlich. Sie wünschen sich von den Lehrkräften mehr Sensibilität, eine tiefergehende Auseinandersetzung und Reflexion, sowie die Eigeninitiative, sich Wissen über Themen rund um Queerness anzueignen und dieses weiterzugeben. Die offenbare Unsicherheit und Zurückhaltung werden von den Schüler*innen als Hindernis für eine offene Diskussion wahrgenommen. Den Aussagen nach thematisieren zwar einige Lehrer*innen Aspekte wie Diversität und LGBTQIA+ Themen explizit im Unterricht, insbesondere in Ethik oder Biologie. Im Fach Biologie scheinen dabei ausschließlich die biologischen Aspekte rund um das Thema gelehrt zu werden, jedoch nicht die ethischen. Andere Lehrkräfte bleiben bei diesen Themen zurückhaltend und vermeiden es, sie anzusprechen. Es wird einerseits vermutet, dass ältere Lehrkräfte oft unsicher sind oder das Thema als nicht relevant für den Unterrichtsstoff betrachten und andererseits verorten die Schüler*innen den Grund für die mangelnde Thematisierung bei der hohen Wahrscheinlichkeit, Konflikte zu generieren und dies vermeiden zu wollen.

Die Rolle von Lehrpersonen in Situationen, in denen Schüler*innen untereinander interagieren wird unterschiedlich betrachtet. Während einige Schüler*innen mehr Handlungsbedarf verorten, so fordern andere mehr Freiheit und geringeres Eingreifen der Lehrkräfte. Die selbstverständliche Verwendung des Wortes „schwul“ als Schimpfwort wird als Beispiel genannt. Die Meinungen zum pädagogischen Vorgehen in einer derartigen Situation gehen auseinander. So geben einige Jugendliche an, selbst einschätzen zu können, ob das Wort als „Spaß“ zum Einsatz kommt oder ob das Gegenüber dadurch

verletzt wird. Eine Intervention durch eine Lehrperson wäre überflüssig. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Ansicht, es handle sich um einen Spaß und sei nicht ernst gemeint, heteronormative Strukturen in gleichem Maße fördert und nicht akzeptabel ist. Die Problematik die mit der Verwendung von Begriffen wie „schwul“ als Schimpfwort einhergeht wurde bereits genauer in Kapitel 2.7.6 thematisiert und ist weiter vorne in dieser Forschungsarbeit aufgelistet. Die Rolle der Lehrperson soll jedoch nicht ungeachtet bleiben und scheint von einigen wenigen missverstanden zu werden. Folgendes Zitat aus einer der Fokusgruppendifkussionen zeugt von diesem Missverständnis:

Emil: „Ich finde auch nicht, dass Lehrer das unbedingt so gut können müssen, weil Lehrer haben studiert halt, um uns hier was vorzutragen und zu unterrichten und ich finde, Lehrer werden absolut unterbezahlt, wenn sie diese ganzen Sachen auch noch alles machen müssen und sich ständig noch weiter fortbilden müssen. Das wäre eigentlich auch, finde ich, unfair gegenüber den Lehrern, mit dem Gehalt, was ein Lehrer bekommt, dass er noch ganz zusätzlich diese ganzen pädagogischen Sachen machen muss, sich noch um die einzelnen Schüler kümmern muss, die ganzen Mobbingprobleme alles lösen muss, plus noch den Unterricht machen und den Unterricht vorbereiten. Das geht gar nicht wirklich.“ (Z 1647-1655, T4)

Die Schüler*innen äußern Zweifel daran, dass Lehrkräfte ausreichend fortgebildet sind, um Themen wie Geschlecht und sexuelle Orientierung angemessen zu behandeln. Es wird angemerkt, dass vor allem jüngere Lehrkräfte offener und informierter wirken, während ältere Lehrkräfte oft weniger sicher im Umgang mit diesen Themen erscheinen. Die Mehrheit der Schüler*innen schlägt vor, dass verpflichtende Fortbildungen für alle Lehrkräfte eingeführt werden sollten, um eine einheitliche Sensibilisierung und Kompetenz im Umgang mit Geschlechter- und Diversitätsthemen zu gewährleisten.

Bei denjenigen Lehrkräften, bei denen sie ein ernsthaftes Bemühen verorten, Themen wie Geschlechtervielfalt und sexuelle Orientierung sensibel zu behandeln, wird auch eine Verbundenheit mit dem Thema verortet. So registrieren die Schüler*innen, wenn es Lehrpersonen ein Bedürfnis ist, Schüler*innen aufzuklären und ihnen einen Raum zu öffnen, respektvollen und wertschätzenden Gesprächen zu geben. Thematisieren Lehrpersonen diese Themen im Unterricht jedoch nicht, so bleibt deren Einstellung hinsichtlich der Abweichung von Heterosexualität und tradierten Geschlechterrollen im Verborgenen und trägt zur ohnehin bereits vorherrschenden Tabuisierung bei.

Lukas: „[Ich kann mir vorstellen], dass manche sehr dafür sind, manche sehr dagegen. Aber sie bringen es halt nie rüber im Unterricht. Man erfährt halt ziemlich wenig.“ (Z 1381-1383, T4)

Daniel: „Also nur die Leute, die sich wirklich damit beschäftigen. Die Lehrer bringen es halt dann auch wirklich manchmal rüber und setzen sich dafür ein, aber die anderen nicht. Das ist eigentlich nur ein ganz kleiner Bruchteil. Viele sagen einfach gar nichts.“ (Z 1385-1388, T4)

Während diese Aussagen eine Tabuisierung des Großteils der Lehrkräfte offenlegt, lassen andere Diskussionsschwerpunkte auf eine Reproduktion und Manifestation normativ geprägter Geschlechtervorstellungen durch ihre Aussagen schließen. Einige Schüler*innen berichten zum Beispiel von Situationen, in denen Lehrkräfte stereotype oder klischeehafte Aussagen gemacht haben. Beispiele hierfür sind die Zuschreibung von Fähigkeiten basierend auf dem Geschlecht, etwa „Mädchen schreiben schöner“ (vgl. B3, Z 715, T2) oder „Jungen sind besser im Sport“ (vgl. B5, Z 745, T2). Solche Aussagen werden oft beiläufig geäußert und bleiben zumeist unreflektiert. Die befragten Schüler*innen und ihr Umfeld reagieren auf solche Bemerkungen unterschiedlich. Während einige solche Aussagen als harmlos abtun, empfinden andere sie als unangebracht und veraltet. Sie bedauern außerdem, sich im Kontext Schule gegenüber einer Lehrperson machtlos zu fühlen und problematische Aussagen oder stereotypisierende Kommentare nicht kritisieren oder melden zu können. Die Schüler*innen befinden, dass solche Aussagen zur Aufrechterhaltung und Verfestigung von Geschlechtsstereotypen beitragen und den Fortschritt in Richtung Gleichberechtigung stagnieren lassen.

Ein ebenso häufig angesprochener Punkt bezieht sich auf die wahrgenommenen Unterschiede in Bezug auf die Beurteilung. Dabei handeln die Diskussionen in den Fokusgruppen insbesondere von Vergleichen zwischen Mädchen und Jungen. Ein Junge schildert seine Wahrnehmung wie folgt:

*Nico: „Aber ich finde, bei manchen Lehrern merkt man, dass die nach dem Geschlecht anders beurteilen. Oder halt leichter beurteilen. [...] Mädchen, die perfekte Mitarbeit haben oder so, werden nicht wahrgenommen, haben nur Einser oder so und sie [die Lehrer*innen] wollen eine Zwei geben. Ja, und wenn man selbst dann einmal eine Drei schreibt oder so, wird man von der ganzen Klasse gelobt. Man muss sagen, wie man das geschafft hat. Und dass sich halt alle Leute ein Beispiel nehmen sollen.“ (Z 1165-1172, T4)*

Diese Behauptung wird von anderen Jugendlichen bestätigt. Den Aussagen der befragten Schüler*innen nach werden an Mädchen höhere Erwartungen in Hinblick auf deren

schulische Leistung herangetragen, während Jungen weniger streng beurteilt werden. Zudem würden gute Leistungen männlicher Schüler eher hervorgehoben werden, während jene von Mädchen als selbstverständlich erachtet werden und ihnen kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass der Umgang der Lehrkräfte mit Themen zu Geschlecht und sexueller Orientierung aus Sicht der Schüler*innen stark von der individuellen Einstellung und Kompetenz der Lehrkräfte abhängt. Während einige Lehrkräfte sensibel und respektvoll mit diesen Themen umgehen, zeigen sich andere unsicher oder vermeiden sie. Klischeehafte Aussagen und unzureichende Interventionen bei diskriminierendem Verhalten seitens der Schüler*innen tragen dazu bei, dass Vielfalt im Schulalltag noch nicht als selbstverständliche Gegebenheit wahrgenommen wird.

3.4.5 Annahmen bezüglich geschlechtsspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten

Kathrin: „Mädchen können besser zeichnen, sind geduldiger und hören besser zu und dafür sind die Jungs besser im Sport und so.“ (B9 über Aussagen von Lehrkräften bezüglich angenommener Fähigkeiten, Z 744-745, T2)

In der Schule existieren sowohl ausgesprochene als auch unausgesprochene Annahmen über die Fähigkeiten von Mädchen und Jungen, die sich in verschiedenen Fächern und Aktivitäten widerspiegeln (vgl. Kapitel 2.7.5). Beispielsweise berichten die Jugendlichen, dass Mädchen oft höhere Fähigkeiten in Fächern wie Kunst zugeschrieben werden, während Jungen tendenziell mit sportlichen Aktivitäten und physischer Stärke assoziiert werden. Die geschilderten Wahrnehmungen basieren einerseits auf Aussagen von Lehrkräften, und andererseits auf den Erwartungen der Mitschüler*innen.

Besonders im Sportunterricht wird deutlich, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zugeschrieben werden, dementsprechend der Unterrichtsfokus auf verschiedenen Inhalten liegt und sie aufgrund ihres Geschlechts anders behandelt werden, offenbar sowohl von Lehrpersonen, als auch untereinander. Da der Sportunterricht in öffentlichen Schulen des Bundes in der Sekundarstufe monoedukativ organisiert ist, findet er geschlechtergetrennt statt. Die Schüler*innen berichten von verorteten Unterschieden im Bereich der Inhalte und Bewegungsangebote der beiden Gruppen.

Nora: „Ich glaube nur, was wir im Sportunterricht machen, ist vielleicht bei den Geschlechtern anders. Vielleicht machen die Jungs so Fußball oder irgendwas, was sie als männlich betrachten. Und wir Mädchen vielleicht so eher Workouts oder Basketball, Volleyball.“ (Z 25-28, T1)

Sumaya: „Also die Jungs machen, glaube ich, schon mehr Kraftübungen und wir machen halt mehr so Bodenturnen. Also die Jungs machen auch Bodenturnen, aber halt nicht so thematisiert.“ (Z 755-757, T2)

Berichten die Jugendlichen von Einheiten, die koedukativ abgehalten werden, so liegt das Hauptaugenmerk der Diskussion stets auf Ungerechtigkeiten die in Spielsituationen auftreten. So berichten die Mädchen von Ausgrenzung und Diskriminierung.

Lena: „Ja, also eigentlich schon, weil zum Beispiel im Turnunterricht, wenn man zusammen mit den Jungs Turnen hat, dann wird man halt als Mädchen schwächer gesehen als ein anderer Junge.“ (Z 487-489, T2)

Sumaya: „Die Jungs spielen halt ihr eigenes Spiel.“ (Z 491, T2)

Auffallend ist, dass sich keiner der befragten männlichen Jugendlichen zum Sportunterricht äußert. Sie geben an, dass sie getrennt unterrichtet werden würden und daher keine Aussagen zu möglichen Unterschieden bezüglich Inhalte oder Unterrichtsablauf der beiden Gruppen machen könnten. Zum gemeinsamen Unterricht äußern sie sich ebenso nicht. In Fällen von Knappheit an Räumen oder Abweichung der organisatorischen Rahmenbedingungen, betrifft der gemeinsame Unterricht aber auch sie. Daraus lässt sich schließen, dass die Gruppe der Jungen keine Unterschiede ausmachen kann, was in Folge dessen bedeutet, dass sich für sie keine Veränderungen im negativen ergeben. Vorherrschende Unterschiede werden also nur von jenen Personen wahrgenommen, die direkt davon betroffen sind, und zwar meist im negativen. An dieser Stelle wird außerdem erkennbar, wie deutlich patriarchale Strukturen im Sportunterricht verankert sind.

Als Heteronormativität untermauerndes Konzept kann in Zusammenhang mit dem Sportunterricht der organisatorische Rahmen genannt werden. Die Einteilung der Sportgruppen in weiblich und männlich wird zwar mit vielerlei Vorteilen für beide Gruppen in Verbindung gebracht, aber trägt ebenso zur Aufrechterhaltung heteronormativer Strukturen bei. Die Einteilung in zwei Gruppen, geht schließlich mit der Annahme einher, dass zwischen diesen beiden Gruppen Unterschiede bestehen würden, die sich auf das Geschlecht beziehen. Gleichzeitig wird propagiert, dass diese beiden Gruppen, nämlich männlich und weiblich, die Norm darstellen und man sich einer dieser beiden Gruppen zuordnen müsse. Queere Jugendliche sehen sich hier also mit einer weiteren Hürde konfrontiert, auf dem Weg selbstbestimmt ihre Geschlechtsidentität leben zu können.

Emma: „Also wir hatten sowas ähnliches. Also dass sich halt Mädchen eher wie Jungs gefühlt haben, aber die haben trotzdem bei uns mitgemacht. Also das war nicht möglich

[Gruppe zu wechseln]. Ich denke, man sollte eigentlich auch bei der biologischen Gruppe bleiben, weil es ja auch von der Leistung so abhängt.“ (Z 779-782, T2)

Das Denken in binären Mustern ist offensichtlich und scheint auch nur schwierig überwunden werden zu können. Auf den Hinweis, dass es ebenso Personen gäbe, die weibliche und männliche Geschlechtsteile haben und welche Lösungen die Jugendlichen für die Organisation des Sportunterrichtes andenten würden, um ihn inklusiv zu gestalten, wird eine Wahlmöglichkeit angedacht.

Kathrin: „Ja, die können es halt in beiden Gruppen einmal ausprobieren und einfach die Gruppe wählen, wo sie sich wohler fühlen.“ (Z793-794, T2)

Betroffene zwischen binär gedachten Ausprägungen einer Kategorie wählen zu lassen, propagiert vermeintliche Freiheit und Selbstbestimmung, doch legt tatsächlich vorherrschende heteronormative Denkmuster offen. Die Kategorie Geschlecht mit den Ausprägungen männlich und weiblich neu zu denken und Geschlecht als Spektrum zu betrachten wird nicht im entferntesten als Möglichkeit Inklusion umzusetzen herangezogen. Dies zeigt ein weiteres Mal in welchem Ausmaß das Denken von heteronormativen Strukturen gelenkt wird, die ebenso im Kontext Schule vorherrschen.

Nicht nur im Sportunterricht können patriarchale Strukturen und heteronormative Denkmuster verortet werden. Auch in anderen Fächern scheint das Denken in Geschlechterrollen, der Transport von Stereotypen und Vorstellungen über Fähigkeiten von Mädchen und Jungen präsent zu sein. Im Kunstunterricht wird beispielsweise angenommen, dass Mädchen „kreativer“ oder „geduldiger“ seien, was sich auf die Erwartungen an ihre Leistungen auswirkt. Gleichzeitig scheint die Erwartung an die Leistung der Jungen niedriger zu liegen, was dazu führt, dass Jungen, die dieselben Fähigkeiten zeigen, besonders hervorgehoben werden, weil dies als weniger typisch für ihr Geschlecht wahrgenommen wird. Solche Unterschiede in der Anerkennung beeinflussen die Wahrnehmung der Schüler*innen über die Wertschätzung ihrer Fähigkeiten.

Nico: „Schon, wenn wir zum Beispiel beim Zeichnen sind und die Lehrer sagen, dass die Mädchen das so gut können. Natürlich ist es dann anders für sie als wenn wir das Lob kriegen und nur was halb so schönes zeichnen.“ (Z 1209-1211, T4)

Die Schüler*innen äußern zudem den Eindruck, dass geschlechtsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten durch das Verhalten der Lehrkräfte und die Organisation der Schule verstärkt werden.

Daniel: „Ja, in Kunst werden aber auch teilweise Mädchen echt ein bisschen bevorzugt.“ (Z 1194-1196, T4)

Sophie: „Ich habe auch gemerkt letztes Jahr, meinte der Professor, dass die Jungs sich halt mehr anstrengen müssen. Also die haben schwierigere Aufgaben als wir.“ (Z 761-762, T2)

Durch die Zuschreibungen geschlechtsspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten entsteht der Eindruck, dass Schüler*innen abhängig von ihrem biologischen Geschlecht unterschiedliche Talente, Interessen und Entwicklungspotenziale aufweisen. Dies geschieht vor allem durch geschlechtergetrennte Aktivitäten im Sportunterricht, aber auch durch subtile Kommentare und Erwartungen in anderen Fächern. Aussagen wie „Mädchen können besser zuhören“ oder „Jungen müssen sich mehr anstrengen“ tragen dazu bei, stereotype Bilder zu reproduzieren und individuelle Fähigkeiten weniger zu berücksichtigen. Diese Vorstellungen führen außerdem dazu, dass geschlechtsspezifische Erwartungshaltungen im Bildungskontext aufrechterhalten werden, die sowohl die Selbstwahrnehmung des aktuellen Standes und des Potenzials der eigenen Fähigkeiten, als auch die Wahrnehmung derer durch Lehrkräfte beeinflussen können. Infolgedessen können diese stereotypischen Zuschreibungen dazu führen, dass die Erwartungen an die Leistungen von Mädchen und Jungen in bestimmten Fächern unterschiedlich ausfallen und sie auf Grund dessen unterschiedlich gefordert und gefördert werden. Dies kann wiederum dazu führen, dass ihre Bildungs- und Berufswahlentscheidungen nachhaltig geprägt werden. Solche Mechanismen verstärken bestehende gesellschaftliche Geschlechterrollen und wirken sich auf die Chancengleichheit in der Bildungslandschaft aus.

Die Schüler*innen berichten, dass es keine spezifischen Programme oder Projekte gibt, die Jugendliche abhängig von ihrem Geschlecht unterschiedlich fördern. Allerdings zeigt sich in der Praxis, dass vereinzelt Aktivitäten angeboten werden, die heteronormatives Denken an den Tag legen und patriarchale Praktiken aufrechterhalten. An dieser Stelle soll zunächst auf die „Fußball-Schülerliga“ Bezug genommen werden. Obwohl diese nicht explizit nur für Jungen angeboten wird, scheint sie eine Domäne zu sein, in der Männlichkeit als Kriterium gesehen wird, um akzeptiert zu werden.

Salome: „Ich glaube, es ist gar nicht vorgegeben. Aber das Ding ist, wenn die Lehrperson das zwar sagt, ist es ja trotzdem ein Druck von den Mitspielern.“ (Z 387-388, T1)

Obwohl Lehrkräfte also offenbar immer wieder betonen, dass nicht nur Jungen an diesen Fußballspielen teilnehmen können, scheinen sie in diesem Bereich trotzdem eine exklusive Förderung genießen zu dürfen, während andere Kinder und Jugendliche weniger Zugang zu diesen Möglichkeiten haben. Den Grund dafür verorten einige der Mädchen in den

vorherrschenden Geschlechterstereotypen und dem sozialen Druck innerhalb der Gruppe, der durch die Erwartungen und Haltungen der Mitspielenden verstärkt wird. Dies führt dazu, dass sich Mädchen trotz der Ermutigung durch die Lehrkräfte oft ausgeschlossen oder weniger willkommen fühlen, da Fußball weiterhin als „Jungensport“ wahrgenommen wird. Es gibt keine Hinweise darauf, dass sie spezifische Förderprogramme erhalten, die ihre Stärken in traditionellen „Jungs“-Domänen unterstützen könnten.

Die Analyse zeigt insgesamt, dass stereotype Annahmen über geschlechtsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten an der Schule vorhanden sind und durch Unterrichtspraktiken, den Organisationsrahmen, durch das Verhalten von Lehrkräften, aber auch durch soziale Interaktionen unter Schüler*innen teilweise verstärkt werden.

3.4.6 Sprachgebrauch

Weil Sprache dynamisch ist, stellt sie einen lebendigen Ausdruck unserer Gesellschaft dar. Wie bereits in Kapitel 2.7.6 thematisiert wurde, reflektiert sie soziale Realitäten, vorherrschende Machtverhältnisse, aktuelle Konflikte und kulturelle Entwicklungen, während sie zeitgleich zu deren Veränderung beiträgt. Das macht Sprache gleichzeitig zu einem Abbild, sowie auch zu einem Gestaltungsinstrument unserer Gesellschaft. Die Analyse der Transkripte zeigt die Dringlichkeit auf, dem sprachlichen Umgang im Kontext Schule deutlich mehr Aufmerksamkeit zu geben, da Sprache zum einen als Mittel zu Beleidigung und Diskriminierung eingesetzt wird und sich die Schüler*innen, zum zweiten, der Macht von Sprache, sowohl hinsichtlich der Wirkungen unangemessener Sprache als auch hinsichtlich der Verwendung gendergerechter Sprache nicht bewusst zu sein scheinen.

Lisa: „Ich weiß nicht, ob es schlecht oder gut ist [Anm.: gendern], aber wenn es dir gesagt wurde: ‚Mach es‘, dann würde ich es schon machen. Falls du nicht Punkteabzug oder sowas möchtest.“ (Z 957-959, T3)

Sie wissen um die Auswirkungen der Verwendung gendergerechter Sprache nicht Bescheid und machen es wegen des drohenden Punkteabzugs. Diese Wahrnehmung von Seiten der Schüler*innen unterstreichen zwei weitere Aussagen:

Lisa: „Für mich, wenn ich zum Beispiel schnell lese, dann sage ich ‚Schüler‘ einfach. Und wenn ich was schreibe, dann nehme ich mir doch die Zeit, das Ganze aufzuschreiben, weil es ist eine Hausübung, wenn ich es ja eh schon mache.“ (Z 953-955, T3)

Lukas: „Manchmal genervt, weil man so viel schreiben muss. Zumindest bei unserer Klasse ist es so, dass es die meisten unnötig finden zu gendern und es auch eher lieber nicht machen wollen.“ (Z 1273-1275, T4)

Hinsichtlich der Unterrichtssituationen wird deutlich, dass die Wahrnehmung der Schüler*innen stark vom Verhalten der Lehrpersonen und der Dynamik innerhalb der Klasse geprägt ist. Die befragten Jugendlichen nehmen gendergerechte Sprache in vielen Unterrichtssituationen wahr, die Verwendung jener scheint jedoch keine durchgängige Praxis zu sein. Viele sprechen sich für das Gendern im Unterricht aus, wobei die meisten dies jedoch nur beschränkt umsetzen wollen.

Nora: „Also es muss jetzt nicht auf Krampf gegendert werden.“ (Z 175, T1)

Aus der Perspektive der Schüler*innen setzen einige Lehrpersonen bewusst gendergerechte Sprache ein, insbesondere beim Schreiben, während andere diese kaum oder gar nicht beachten. Die Jugendlichen selbst geben an, meist neutral zu reagieren hinsichtlich gendergerechten Sprachgebrauchs seitens ihrer Lehrpersonen. Gendern Lehrkräfte, so ist dies nicht zwingend mit positiven oder negativen Emotionen besetzt. Wird von den Jugendlichen jedoch die Verwendung gendergerechter Sprache gefordert, so reagieren einige mit Protest. Es konnte beobachtet werden, dass Protest stets mit dem Glauben einhergeht, dass Gendern prinzipiell keine Veränderung in der Gleichstellungsdebatte herbeiführen könne und nur als Erschwernis und Belastung gesehen wird. Einige Befragte geben an, dass sie Gendern als kompliziert empfinden, in besonderem bei Aufgaben, die schriftlich zu erledigen sind, da es mehr Zeit erfordert. Dennoch erkennen viele der Schüler*innen die Bedeutung gendergerechter Sprache an, besonders im schriftlichen Kontext, plädieren aber für eine pragmatische Anwendung, die den Alltag erleichtert.

Bezüglich der Sprache wird deutlich, dass geschlechtsspezifische Beleidigungen und abwertende Kommentare im Schulalltag eine häufige Herausforderung darstellen. Derartige Begriffe werden oft beiläufig als auch bewusst verwendet, mit dem Ziel zu provozieren oder zu verletzen. Solche Äußerungen sind meist von stereotypen Geschlechterrollen geprägt, in heteronormativem Kontext eingebettet und werden oft nicht hinterfragt. Diese Form von Sprache findet häufig in Gruppenkontexten statt, in denen soziale Anerkennung innerhalb der Gruppe eine Rolle spielt, was dazu führt, dass diskriminierende Sprache in manchen Fällen als normal wahrgenommen wird. Es scheint, dass einige Schüler*innen die Begriffe schon so sehr in ihre Alltagssprache eingebunden haben, dass die ursprüngliche Bedeutung der Begriffe zu verblassen scheint und sie unreflektiert übernommen werden.

Emil: „Ja, solche Beleidigungen werden natürlich verwendet, aber nicht direkt wen zu beleidigen oder so, auch wenn es nicht mal stimmt, sondern eher aus der Redewendung heraus.“ (Z 1302-1304, T4)

Die mangelnde Thematisierung und Sanktionierung durch Lehrpersonen scheinen bei den Jugendlichen eine Haltung hervorzurufen, welche die Verwendung derartiger Begriffe toleriert. Das Bewusstsein über die Auswirkungen auf die Betroffenen kommt durch die Reflexion im Zuge der Interviews zum Vorschein. Viele Schüler*innen berichten, dass dies Unsicherheiten hervorruft und dazu führen kann, dass sich Betroffene nicht outen oder ihre Identität verstecken. Sie geben zu verstehen, dass sie sich vorstellen können, dass der Gebrauch von „schwul“ als Schimpfwort zu einem Klima der Ausgrenzung beiträgt. Langfristig könnten solche Erfahrungen das Selbstwertgefühl der Betroffenen beeinträchtigen und eine Offenheit gegenüber Vielfalt in der Schule erschweren. Einige der befragten Personen äußern beispielsweise ihre Bedenken und geben an, dass die Verwendung von Beleidigungen in Bezug auf Geschlecht oder Sexualität mit Sicherheit tradierte Vorstellungen von Geschlechterrollen unbewusst perpetuiert und somit zur Aufrechterhaltung gelebter Heteronormativität beiträgt.

Amy: „Auch, dass man halt, dass man denkt, dass Dinge nicht okay sind, obwohl sie okay sind, nur weil ein bestimmtes Umfeld einem klar macht, du bist nicht normal, wenn du so bist. Und selbst wenn man so ist, kann es ja auch normal sein. Also wenn man jetzt schwul genannt wird von immer der gleichen Gruppe von Menschen und dann denkt man, bin ich jetzt anders, bin ich jetzt komisch?“ (Z 1025-1031, T3)

Die befragten Personen berichten von uneinheitlichen Reaktionen der Lehrpersonen auf solche Vorfälle. Einige greifen aktiv ein und betonen die Unangemessenheit der Sprache, während andere solche Situationen ignorieren, oft, weil sie nicht direkt anwesend sind oder ihnen die Sensibilität für die Thematik fehlt. Die Schüler*innen wünschen sich hier größtenteils eine stärkere Präsenz und klare Positionierung der Lehrkräfte gegen diskriminierende Sprache.

Aylin: „Es wird eher gesagt: ‚Hey, Schwulsein ist okay und es sollte keine Beleidigung sein‘, aber das war es dann auch.“ (Z 1057-1058, T3)

An dieser Stelle soll noch erwähnt werden, dass die Schilderungen der Jugendlichen verdeutlichen, dass die Verwendung des Begriffes „schwul“ als Schimpfwort ausschließlich von männlichen Jugendlichen zum Einsatz kommt. Darüber sprachen einige Jugendliche in unterschiedlichen Fokusgruppendifkussionen. Es war ebenso eine Gruppe männlicher

Jugendlicher, die sich darüber erzürnte, dass Sprache im schulischen Kontext nicht reglementiert werden sollte. Ebenso sollten Beleidigungen und Beschimpfungen nicht sanktioniert werden. Das Ziel dessen, nämlich einen respektvolleren Umgang untereinander zu fördern, bleibt dabei außen vor. Sie fühlen sich bevormundet und sind fest davon überzeugt, dass der Einsatz derartiger Sprache keine Auswirkungen habe, da sie nur als Spaß gemeint wären. Folgender Ausschnitt aus der vierten Fokusgruppendifkussion soll diese Annahmen unterstreichen:

Emil: „Ich glaub nicht so wirklich, weil wir entscheiden ja selber, wie wir miteinander sprechen oder so. Und wenn man merkt, dass sich jemand anderes dadurch wirklich beleidigt fühlt oder so, und wenn man sowas, so wie man sagt, oder irgendwer anderes halt sagt, dann machen es die Personen halt auch einfach nicht mehr.“

I: „Halten sich wirklich alle daran?“

Emil: „Jeder mit gesundem Menschenverstand würde es nicht mehr machen.“

Daniel: „Aber es gibt auch ein paar ohne gesunden Menschenverstand.“

Emil: „Ja, es gibt ein paar Ausnahmen, aber sonst, viele benutzen halt solche Wörter in ihrem Sprachgebrauch oder so, aber wenn sie halt merken, dass es wen wirklich beleidigt und sie das ernst nehmen, dann würden sie es auch nicht mehr sagen. Aber ich denke so mit 15, 16, 17 sind wir mittlerweile schon alt genug, dass wir schon selbst entscheiden können, wie wir miteinander reden. Wenn es halt noch in einem okayen Rahmen ist.“ (Z 1353-1370, T4)

Lisa zeigt diesbezüglich eine tiefergehende Reflexion:

Lisa: „Wenn ein Junge einen anderen Jungen umarmt hat, dann war er schwul. Aber wo ich mir denke, erstmal schwul sein ist nichts Schlimmes, es sollte nichts Schlimmes sein. Und zweitens mal, hä, kann man nicht Menschen umarmen? Wenn ich meine Mutter umarme, ist das normal? Wenn ich eine Freundin umarme, ist das auch normal?“ (B10, Z 1002-1005, T3)

Sie beschreibt, dass körperliche Nähe zwischen Jungen zu einer Assoziation mit Homosexualität führt, was wiederum negativ konnotiert ist. Dies deckt eine tief verwurzelte heteronormative Vorstellung auf, die nicht nur Heterosexualität als Norm voraussetzt, sondern auch enge emotionale oder körperliche Bindungen zwischen Jungen stigmatisiert. Lisa stellt sich deutlich gegen diese Vorstellung. Sie fordert, dass Homosexualität nicht als negativ bewertet werden darf, und stellt weiters fest, dass die Annahme, körperliche Nähe zwischen Jungen sei automatisch Ausdruck einer bestimmten sexuellen Orientierung, problematisch ist. Die Frage „kann man Menschen nicht umarmen?“ zeigt, dass sie es äußerst kritisch betrachtet, wenn die Kategorisierung von Verhaltensweisen anhand

geschlechtlicher und sexueller Normen geschieht. Sie stellt somit einen Vergleich zwischen männlicher und weiblicher Körperlichkeit her. Während es für Mädchen als „normal“ gilt, sich zu umarmen, wird es bei Jungen schnell als Zeichen für Homosexualität interpretiert. Sie spricht also die Problematik an, dass körperliche Nähe unter Männern durch hegemoniale Männlichkeitsnormen eingeschränkt wird, während sie für Frauen sehr wohl als zulässig gilt. Lisas kritische Haltung gegenüber Unterschieden in der Bewertung von Körperlichkeit unterstreicht die Bedeutung einer tiefgehenden Reflexion über heteronormative Denkweisen in der Schule.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse der Fokusgruppen, dass sowohl gendergerechte Sprache als auch ein respektvoller Umgang miteinander stärkere Aufmerksamkeit und eine tiefgehende fächerübergreifende Thematisierung erfordern. Die Schüler*innen sprechen sich dafür aus, dass solche Themen im Unterricht stärker integriert und normalisiert werden sollten, um eine respektvolle und inklusive Schulkultur zu fördern. Gleichzeitig sehen sie die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte einen sensibleren Umgang mit Sprache forcieren und auf diskriminierende Sprache konsequenter reagieren sollen.

3.4.7 Zukunftsvisionen

Lisa: „Also ich finde, es sollte normalisiert sein, dass es alles gibt und nicht, dass nur eines das Richtige ist, das Normale.“ (Z 1033-1034, T3)

In Zusammenhang mit der Wahrnehmung heteronormativer Strukturen im Kontext Schule wurden die Schüler*innen auch in Hinblick auf ihre Wünsche für die Zukunft befragt. Die Analyse der Fokusgruppendifkussionen zeigt, welche Visionen sie für den Umgang mit Diversität, Individualität und Geschlechterrollen in der Schule haben. Die Fragestellung „Wie würde Schule in zehn Jahren aussehen, wenn die bestmögliche Änderung eingetreten wäre?“ hat bei den Jugendlichen zahlreiche Ideen und Wünsche hervorgerufen, die hier zusammengefasst werden.

Die große Mehrheit der Schüler*innen wünscht sich, dass die Schule zu einem Ort wird, an dem Vielfalt akzeptiert und respektiert wird. Diese immer wieder fallende Aussage entpuppt sich als Indikator festsitzender heteronormativer Strukturen. Einige wenige machen im Gespräch darauf aufmerksam, dass Akzeptanz allein zu wenig ist und die Verwendung des Wortes „Akzeptanz“ eben voraussetzt, dass zumindest zwei voneinander verschiedenen Gruppen ausgegangen wird, von denen eine der beiden als die Norm gilt, die die Gruppe der „Anderen“ akzeptiert.

Aylin: „Dass man sich nicht die Frage stellen muss: ‚Muss man sich jetzt damit befassen?‘ Also dass nicht mehr das die Einstellung ist. Dass es nicht mehr darum geht: ‚Ist es eh Thema, wird es thematisiert, wird es normal?‘, sondern es ist einfach so und wird nicht hinterfragt.“ (Z 1132-1135, T3)

Diese Gruppe sieht als Ziel, dass Diversität nicht nur akzeptiert und respektiert, sondern auch selbstverständlich gelebt werden sollte. In der von ihnen geschilderten idealen Zukunft ist die Schulkultur von Offenheit geprägt, und niemand fühlt sich aufgrund von Geschlecht, sexueller Orientierung, kulturellem Hintergrund oder anderen individuellen Merkmalen diskriminiert und ausgegrenzt. Diskriminierung und Beleidigungen wären nicht nur unüblich, sondern würden aktiv durch ein Bewusstsein für Respekt und Empathie ersetzt werden. Diese Werte würden von Lehrkräften, Schülerinnen und der Schulleitung gleichermaßen getragen und vorgelebt. In der bestmöglichen Zukunft sieht der Großteil der Diskutierenden eine Schule, in der Unterrichtsmaterialien, Inhalte und Lehrpläne Diversität in all ihren Facetten berücksichtigen. LGBTQIA+ Themen, Geschlechtervielfalt und Antidiskriminierung wären feste Bestandteile des Unterrichts in verschiedenen Fächern und würden regelmäßig thematisiert, nicht nur in speziellen Projekten. Die Schüler*innen stellen sich vor, dass Schulbücher vielfältige Geschlechterrollen und sexuelle Orientierungen abbilden und heteronormative Inhalte durch eine breite Darstellung unterschiedlicher Lebensrealitäten ergänzt werden.

Eine andere Gruppe diskutiert Nachteile, die sich in ihren Augen aus einer Schule wie dieser ergeben würden. Es kommen patriarchale Energien und Denkansätze zum Vorschein. Sie fordern beispielsweise, dass Aufklärung prinzipiell hinterfragt und Queerness erst in fortgeschrittenen Klassen thematisiert werden sollte. Als Grund hierfür geben sie die Verwirrung an, mit der sich Kinder konfrontiert sehen würden.

Nico: „Ich finde, man könnte so ab Oberstufe damit anfangen oder vielleicht aller aller frühestens die dritte Klasse.“ (Z 1719-1720, T4)

Lukas: „Sicher, immer männlich und weiblich, aber ich finde, das sollte man auch nicht ändern, weil das ist ein kompliziertes Thema mit dem, wie viele Geschlechter. Und wenn man dann Kindern von Anfang an in Büchern so viel gibt, das könnte sie wahrscheinlich überfordern, wenn sie dann so viel auf einmal haben. Also man sollte mit dem Basic aufwachsen und dann später erfahren, dass es auch noch anderes gibt. Ich finde, die Bücher könnten eigentlich so bleiben wie sie sind.“ (Z 1250-1255, T4)

Lukas: „Ich finde, man sollte das erst mit 18 oder so wirklich dieses Thema besprechen, weil so jung schon sein Geschlecht zu ändern...Das ist eine Entscheidung, die kann man schwer rückgängig machen.“ (Z 1685-1687, T4)

Die Aussagen der Jugendlichen aus Fokusgruppendifkussion vier zeigen ein stark heteronormativ geprägtes Denken, das sich in mehreren Aspekten manifestiert. Sie plädieren für eine späte Thematisierung nicht-heteronormativer Identitäten, für ein Aufwachsen mit dem „Basic“ (B17, Z1253, T4) und bringen Geschlechtsidentität mit Entscheidungen in Verbindung, die getroffen werden, beinahe, als handle es sich dabei um eine Wahlmöglichkeit. Dies impliziert, dass geschlechtliche Vielfalt nicht als grundlegender Bestandteil der Sozialisation verstanden wird, sondern als ein Thema, das erst später eingeführt werden sollte. Das zeigt eine Perspektive, die Geschlechtervielfalt als komplex oder gar problematisch betrachtet und infolgedessen vorschlägt, dass Kinder nicht damit konfrontiert werden sollten. Die Aussage, dass Kinder mit dem „Basic“ aufwachsen und später erst erfahren sollten, dass Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung nicht heteronormativ gedacht werden müssen, zeigt eine klare Verankerung in der Zweigeschlechtlichkeit. Die Vorstellung, dass Kinder durch eine frühzeitige Thematisierung von Geschlechtervielfalt überfordert werden könnten, impliziert, dass Heteronormativität als natürlich gegebener Ausgangspunkt betrachtet wird, während Diversität als Konstrukt gedacht wird, das das vorherrschende System durcheinanderbringen könnte. Ebenso die Aussage, dass Bücher so bleiben sollten, wie sie sind, zeigt eine Verteidigung bestehender heteronormativer Strukturen. Eine Auseinandersetzung mit geschlechtlicher Vielfalt wird nicht als notwendige Entwicklung erachtet, sondern als potenziell problematisch für Kinder gedacht. Die Aussage über die Veränderung des bei der Geburt zugewiesenen Geschlechts und die Vorstellung, dass dies eine Entscheidung sei, die schwer rückgängig zu machen ist, suggeriert, dass Geschlechtsidentität eine bewusste, späte Entscheidung sei, anstatt eine Identität, die sich bereits früh entwickelt. Dies spiegelt eine heteronormative Perspektive wider, die trans* Identitäten als potenziell problematisch betrachtet.

Wie ersichtlich zeigen sich also enorme Unterschiede hinsichtlich der Meinungen zum Aufbrechen heteronormativer Ansätze im Unterricht. Während einige Jugendliche eine frühe Thematisierung kritisieren, befürworten andere diese und betonen, dass es nie zu früh wäre, das Konzept der Heteronormativität zu hinterfragen, um es erfolgreich aufbrechen und überwinden zu können.

Sophie: „Aber man könnte das ja schon kleineren Kindern beibringen, weil wenn du mit zwölf erst beginnst, dann kannst du von zuhause schon mehr Meinung mitbekommen.“ (Z 804-805, T2)

Jugendliche, die diesen Ansatz vertreten, argumentieren ähnlich wie Simone de Beauvoir, indem sie sagen, dass gesellschaftliche Strukturen, in denen der Mensch sozialisiert wird, das Denken und die Einstellung zu bestimmten Themen in erheblichem Maße beeinflussen. Ebenso geben sie zu denken, inwiefern bereits bestehende Denkmuster aufgebrochen werden können und dass diese Problematik in der vorliegenden Diskussion besonders zu beachten sei.

Ein weiteres Thema, das in Hinblick auf Wünsche und Zukunftsvisionen der Jugendlichen angesprochen wurde, bezieht sich auf die Unterschätzung mit der sich Mädchen und Frauen in Bereichen wie Sport und Handwerk, die traditionell als männlich konnotiert sind, konfrontiert sehen. Die Schülerinnen äußern ihre Wünsche nach Veränderung wie folgt:

Sumaya: „Nicht immer so unterschätzt werden, so wie die sagen: ‚Du kannst das eh nicht, du bist eine Frau‘. Eben bei so Sport oder auch handwerklich oder sowas halt.“ (Z 810-811, T2)

Lena: „Auch mehr respektiert werden einfach.“ (Z 813, T2)

Formulierungen von männlichen Mitschülern wie „Du kannst das eh nicht, du bist eine Frau“ deuten auf übernommene stereotype Geschlechterzuschreibungen hin, die bestimmten Tätigkeiten eine geschlechtsspezifische Eignung zuschreiben. Dies verweist auf die noch immer vorhandenen Barrieren und Vorurteile, die Frauen in bestimmten Tätigkeitsfeldern einschränken. Die Schülerinnen äußern also einen Wunsch nach Gleichbehandlung und einer Abkehr von traditionellen Rollenbildern, die Frauen in bestimmten Bereichen als weniger kompetent darstellen. Lena ergänzt diesen Gedanken, indem sie allgemein den Wunsch nach mehr Respekt formuliert. Dies könnte sich sowohl auf die Anerkennung von Frauen in stereotypisch „männlichen“ Bereichen als auch auf eine generelle gesellschaftliche Gleichbehandlung unabhängig vom Geschlecht beziehen. Der Wunsch nach mehr Respekt deutet darauf hin, dass die Jugendlichen Diskriminierung oder Benachteiligung aufgrund ihres Geschlechts erleben oder beobachten und sich nach Veränderung sehnen.

Insgesamt machen die Aussagen deutlich, dass traditionelle Geschlechterrollen nach wie vor wirksam sind und von jenen Jugendlichen, die sich in Folge derer benachteiligt sehen, als hinderlich in ihrer Entwicklung empfunden werden. Sie zeigen diesbezüglich ein kritisches Bewusstsein und den Wunsch nach gesellschaftlichem Wandel hin zu mehr Gleichberechtigung. Die Wünsche männlicher Cis-Jugendlicher beschränken sich im Gegensatz dazu jedoch auf eine Beibehaltung des Status quo. Sie fordern in einer idealen Zukunft zwar mehr Akzeptanz gegenüber queeren Identitäten, jedoch ohne grundlegende Veränderungen an bestehenden gesellschaftlichen Strukturen. Ihre Aussagen verdeutlichen,

dass die Akzeptanz zwar grundsätzlich wächst, jedoch häufig nur im Rahmen bestehender Normen und ohne eine grundlegende Infragestellung traditioneller Geschlechterrollen.

3.5 Perspektiven und Handlungsempfehlungen

Schule ist ein zentraler Ort der Sozialisation, an dem gesellschaftliche Normen vermittelt, hinterfragt und neu gedacht werden. Um ein inklusives Lernklima zu schaffen, das allen Schüler*innen die gleichen Bildungschancen ermöglicht, muss heteronormatives Denken kritisch reflektiert und aufgebrochen werden. Wie die vorliegende Forschungsarbeit zeigt, führen heteronormative Strukturen schließlich nicht nur dazu, dass tradierte Geschlechterrollen Auswirkungen auf Unterrichtsinhalte, Fähigkeitszuschreibungen oder Verhaltensweisen haben, sondern auch dazu, dass queere Identitäten unsichtbar gemacht oder als „Abweichung“ betrachtet werden. In jedem Fall hemmen diese Strukturen eine Entwicklung, die Vielfalt als Chance sieht. Schulen können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dieses Muster zu durchbrechen, indem sie Diversität aktiv thematisieren und fördern, sowie die eigene Rolle hinsichtlich des In-Frage-Stellens und Anfechtens, aber auch hinsichtlich der Aufrechterhaltung und des Transports reflektieren.

Abgeleitet aus den Ergebnissen der Fokusgruppendifkussionen ergibt sich zunächst die Dringlichkeit, sich mit der Frage auseinanderzusetzen „Was bedeutet ‚normal‘?“ und im Zusammenhang damit zu analysieren, inwiefern sich die Gesellschaft einen Teil herausnimmt und es sich erlaubt darüber zu urteilen, was als „normal“ betrachtet wird und was als davon abweichend wahrgenommen wird. Viele Jugendliche zeigen in ihrer Argumentation, dass sie aktiv die bestehenden Muster hinterfragen, während andere jedoch, weiterhin von „dem Normalen“ und „dem Basic“ sprechen und eher in Richtung Akzeptanz plädieren, für jene, die nicht der Norm entsprechen. Bereits im Unterricht sollte also die Konstruktion von Normen thematisiert werden, um aufzuzeigen, dass gesellschaftliche Vorstellungen von Geschlecht, Sexualität und Identität veränderbar und vielfältig sind. Die Idee, dass Menschen Normen konstruieren, impliziert vice versa, dass Normen von Menschen ebenso veränderbar sind. Diese Reflexion ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass alle Schüler*innen gleichberechtigt lernen können und unabhängig von ihrer Geschlechtsidentität oder sexuellen Orientierung gleichermaßen und angemessen gefördert und gefordert werden.

Die aus der Literatur abgeleiteten und durch die Ergebnisse der Fokusgruppendifkussionen bestätigten Aspekte, die im Kontext Schule heteronormatives Denken und Handeln

aufrechterhalten, zeigen zudem Bedarf nach Reflexion und Umgestaltung. Ein entscheidender Faktor für ein inklusives Schulklima, das heteronormative Strukturen ablehnt, ist die Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien. Themen wie die Reflexion tradierter Geschlechterrollen, Geschlechtervielfalt, sexuelle Orientierung und LGBTQIA+ Lebensrealitäten sollten nicht als Randthemen behandelt werden, sondern als integraler Bestandteil in verschiedenen Fächern vorkommen. Schulbücher und Arbeitsmaterialien müssen ein breites Spektrum an Identitäten und Familienmodellen abbilden, um die Realität aller Schüler*innen widerzuspiegeln. Anstelle traditioneller heteronormativer Darstellungen sollten auch gleichgeschlechtliche Paare, nicht-binäre Personen oder trans* Personen in Geschichten und Illustrationen vorkommen.

Ein weiterer Aspekt, der zur Aufrechterhaltung von Heteronormativität beiträgt, ist die Sprache, denn sie beeinflusst maßgeblich, wie Menschen wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Ein sensibler, gendergerechter Sprachgebrauch trägt dazu bei, ein inklusives Lernumfeld zu schaffen. Lehrkräfte sollten sich also nicht nur um die Umsetzung eines gendersensiblen Sprachgebrauchs unter den Schüler*innen bemühen, sondern auch bei sich selbst bewusst auf geschlechtsneutrale Formulierungen achten und stereotype Sprachmuster vermeiden. Die Ergebnisse zeigen, dass nicht nur Sprachmuster von Lehrkräften durch die Schüler*innen wahrgenommen und hinterfragt werden. Ebenso die Kommunikation untereinander wurde analysiert und zeigt, dass sich Sprachmuster auch durch den Gebrauch der Alltagssprache unter Schüler*innen ziehen. Die befragten Schüler*innen zeigen größtenteils Empathie gegenüber den Betroffenen und äußern Kritik an der Verwendung von Begriffen wie „schwul“ als Beleidigung. Sie erkennen an, dass solche Begriffe nicht nur abwertend gemeint sind, sondern auch das gesellschaftliche Bild von nicht-heteronormativen Identitäten negativ prägen können. Zudem können sie sich vorstellen, dass insbesondere homosexuelle Personen durch die wiederholte abwertende Verwendung solcher Begriffe den Eindruck gewinnen, dass ihre sexuelle Orientierung als etwas Negatives oder Minderwertiges betrachtet wird, was sich potenziell auf ihr Selbstbild und ihr Wohlbefinden auswirken kann. Einige andere zeigen jedoch keine Einsicht, dass ihr Sprachgebrauch problematisch sein könnte. Ihre Argumentation zeigt sich unschlüssig, da sie angeben, dass doch alles nur als Spaß zu betrachten sei und sie bei Personen, die sich dadurch angegriffen fühlen, dies vermeiden würden. Somit geben sie indirekt zu, dass ihr Sprachgebrauch in gewissen Situationen problematisch ist, sehen aber keinen Grund, ihre Sprache nachhaltig zu reflektieren. Es besteht also auch hier großer Bedarf, sie für den Einfluss von Sprache auf gesellschaftliche Normen zu sensibilisieren. Dabei sollte auch reflektiert werden, wie diskriminierende oder stereotype Begriffe im Alltag wirken und wie sich eine wertschätzende Ausdrucksweise fördern lässt. Wichtig ist zudem ein konsequentes

Eingreifen bei geschlechtsspezifischen Beleidigungen oder diskriminierender Sprache. Die Schule sollte klare Richtlinien für den Umgang mit solchen Vorfällen haben und aktiv daran arbeiten, respektvolle Kommunikation zu fördern.

Lehrkräfte spielen eine Schlüsselrolle, da sie als Vorbilder für ein respektvolles Miteinander fungieren. Daher sollten sie gezielt geschult werden, um Unsicherheiten im Umgang mit LGBTQIA+ Themen abzubauen und Diversität aktiv in ihren Unterricht zu integrieren. Die Annahme, dass bestimmte Fähigkeiten oder Interessen geschlechtsspezifisch sind, schränkt Schüler*innen in ihrer Entwicklung ein. Lehrkräfte sollten gezielt darauf achten, keine stereotypen Erwartungen an Mädchen und Jungen zu formulieren – sei es im Mathematikunterricht, im Sport oder in der Berufswahl. Auch Unterrichtsangebote sollten reflektiert werden. Denn selbst wenn die Teilnahme an diversen unverbindlichen Übungen oder Schulveranstaltungen allen Jugendlichen, unabhängig vom Geschlecht, freisteht, zeigen sich laut den Ergebnissen der Fokusgruppendifkussionen Barrieren, die es für einige zu überwinden gilt. In den Diskussionen wurde diesbezüglich hauptsächlich auf die Fußball-Schülerliga Bezug genommen. Um Vielfalt in dieser Domäne zu fördern und die von den Schülerinnen geschilderten Hindernisse, die ihnen auf dem Weg zur Teilnahme am Turnier in den Weg gelegt werden, zu überwinden, stellt beispielsweise das Angebot von FLINTA* Trainingseinheiten eine Möglichkeit dar.

Schulkultur ist mehr als Unterricht – sie umfasst auch Regeln, Rituale und das soziale Miteinander. Um eine wertschätzende, diskriminierungsfreie Umgebung zu schaffen, sollten Schulen Diversität als festen Bestandteil ihrer Werte etablieren. Dazu gehört die klare Positionierung gegen Homo- und Transphobie sowie gegen geschlechtsspezifische Diskriminierung. Projekttag und Workshops zu Vielfalt und Gleichberechtigung sollten regelmäßig stattfinden, um das Bewusstsein innerhalb der Schulgemeinschaft zu schärfen. Auch sichtbare Zeichen wie Regenbogenflaggen, Infoplakate oder queere Schüler*innengruppen können dazu beitragen, eine Kultur der Akzeptanz zu stärken. Sichtbare Unterstützung für queere Schüler*innen würde dabei helfen, sich sicher und akzeptiert zu fühlen. Ebenso können Ansprechpersonen innerhalb der Schule dazu beitragen, ein Netzwerk der Solidarität zu schaffen. Zusätzlich dazu sollte die Einrichtung von Beschwerdestellen angedacht werden, über die Schüler*innen Diskriminierung melden können, ohne Angst vor negativen Konsequenzen zu haben.

Wie die Aussagen der Schüler*innen an unterschiedlichen Stellen der Transkripte zeigen, soll das Ziel sein, sich nicht die Fragen stellen zu müssen: „Muss man sich jetzt damit befassen? Ist es eh Thema, wird es thematisiert, wird es normal?“ (B14, Z 1126-1130, T3). Doch da dieser Punkt noch nicht erreicht ist, bedarf es an Handlungen, Heteronormativität

kritisch zu hinterfragen und aktiv anzufechten. All die vorher genannten gezielten Unterstützungsangebote können dabei helfen, Vielfalt nicht nur anzuerkennen, sondern sie aktiv zu fördern, sodass sie möglichst bald zu einem festen Bestandteil des schulischen Miteinanders wird.

4 Conclusio

Die vorliegende Forschungsarbeit hat sich detailliert mit der Fragestellung befasst, welche Aspekte im Kontext Schule heteronormative Wirkungsmechanismen aufzeigen und wie Schüler*innen diese wahrnehmen. Die Ergebnisse der Literaturrecherche zeigen, dass sich zahlreiche heteronormative Strukturen und Praktiken im schulischen Alltag widerspiegeln. Diese umfassen sowohl explizite als auch implizite Ausprägungen und sind somit teilweise direkt erkennbar und teilweise subtiler und weniger offensichtlich. Darunter finden sich Lehrmaterialien, verwendete Sprache, soziale Erwartungen, sowie institutionelle Rahmenbedingungen, die einerseits binäre und traditionelle Vorstellungen von Geschlechterrollen festigen, andererseits geschlechtliche und sexuelle Vielfalt begrenzen oder unsichtbar machen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Jugendlichen heteronormative Strukturen im Kontext Schule durchaus wahrnehmen und viele von ihnen diese auch kritisch reflektieren. Sie beschreiben Darstellungen und Abbildungen in Lehrbüchern beispielsweise als stereotyp und heteronormativ und fordern mehr Vielfalt. Zudem kritisieren sie, dass im Zuge des Unterrichts und des schulischen Alltags bestimmte normative Erwartungen an sie herangetragen werden, die sie mit ihrer Geschlechtsidentität oder sexuellen Orientierung in Verbindung bringen. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass viele Schüler*innen immer noch von einer Binarität der Geschlechter ausgehen. Insbesondere zeigt sich das in ihrer Wortwahl. Insgesamt zeigt sich eine geringe Tendenz, die vorherrschenden Annahmen umfassend zu hinterfragen. Die Ergebnisse deuten eher darauf hin, dass heteronormative Muster häufig akzeptiert und in das eigene Weltbild integriert werden. Heteronormative Strukturen bestehen also nicht nur im schulischen Umfeld, sondern werden von den Schüler*innen auch selbst weitergetragen und reproduziert.

Hinzu kommt, dass durch das gesellschaftliche System privilegierte Personen oft dazu neigen, Ungerechtigkeiten nicht wahrzunehmen, da sie selbst nicht von ihnen betroffen sind. Die Folge ist, dass sie Probleme, die marginalisierte Gruppen betreffen, nicht als solche erkennen und demnach auch keine Notwendigkeit sehen, die bestehenden Normen infrage zu stellen. Der Status quo wird somit weiter aufrechterhalten und strukturelle Ungleichheiten bleiben bestehen. Eine Schülerin weist auf das Problem hin: „Also das kommt auf die Perspektive an, was der Schüler sieht. Wenn der Schüler nie ein Problem gesehen hat, dann kann man nicht wirklich mit ihm darüber reden. Aber mit Kindern die das gesehen haben schon.“ (B4, Z 99-101, T1). Ihre Beobachtung lässt sich mit Bourdieus Konzept des Habitus

in Verbindung bringen, das unter anderem darauf eingeht, weshalb privilegierte Menschen danach streben, den Status quo beizubehalten. Die Antwort darauf liegt in den bestehenden Strukturen, von denen sie profitieren. Die verortete fehlende Auseinandersetzung vieler Schüler*innen mit heteronormativen Strukturen bestätigt diesen Mechanismus und erschwert somit eine Veränderung.

Hinsichtlich der Methodik ist anzumerken, dass die vorliegende Forschung als qualitative Querschnittsstudie durchgeführt wurde und somit nur begrenzt aussagekräftige Hypothesen in Bezug auf die Wahrnehmung heteronormativer Strukturen im Schulalltag liefern kann. Nicht nur wegen der begrenzten Stichprobe, sondern auch wegen des explorativen Forschungsansatzes, ist die Behauptung in den Raum zu stellen, dass die Ergebnisse möglicherweise nicht ohne Weiteres generalisierbar sind. Für aufschlussreiche weitere Forschungen könnte eine Längsschnittstudie gewählt werden, um genauere Einblicke in die Reproduktion und Veränderung vorherrschender Normen in Verbindung mit Heteronormativität im schulischen Umfeld zu erhalten. Da diese Vorgehensweise jedoch den Rahmen dieser Masterarbeit gesprengt hätte, wurde das Forschungsdesign wie vorliegend gewählt. Trotzdem legen die Ergebnisse nahe, dass in diesem Feld in jedem Fall Forschungsbedarf besteht. Weitere Untersuchungen könnten sich insbesondere damit beschäftigen, in welchen Situationen Schüler*innen besonders dazu neigen, heteronormative Strukturen zu hinterfragen, und durch welche Faktoren eine kritischere Reflexion eher begünstigt oder gehemmt wird.

Zusammengefasst können folgende Thesen abgeleitet werden:

Heteronormative Strukturen sind fester Bestandteil schulischer Realität und zeigen sich explizit in Lehrmaterialien, Sprache und institutionellen Rahmenbedingungen sowie implizit in sozialen Erwartungen und Normen, die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt einschränken.

Schüler*innen nehmen heteronormative Muster wahr und reflektieren sie kritisch indem sie beispielsweise stereotype Darstellungen und normative Erwartungen im Schulkontext erkennen und Vielfalt fordern. Dennoch zeigt sich, dass sie oft in heteronormative Muster zurückfallen und tradierte Normen in ihr Weltbild übernehmen, was deren Aufrechterhaltung begünstigt.

Privilegierte Schüler*innen nehmen strukturell bedingte Ungleichheiten ohne direkte Thematisierung oft nicht wahr. Ungleichheiten bleiben unsichtbar wenn

Erfahrungsberichte Betroffener fehlen oder die eigene Perspektive durch gesellschaftliche Erwartungen verzerrt wird.

Die Erkenntnisse verdeutlichen die Herausforderungen, mit denen sich eine inklusive Bildung konfrontiert sieht. Denn solange heteronormative Strukturen nicht hinterfragt werden und es an aktiver Reflexion fehlt, können sie kaum bis gar nicht aufgebrochen werden. Eine zentrale Perspektive für eine inklusive Bildung stellt daher die gezielte Auseinandersetzung mit heteronormativen Wirkungsmechanismen im Unterricht, wie auch in der gesamten Schulkultur dar, die sich auf eine bewusste Thematisierung und Dekonstruktion dieser Normen fokussieren sollte. In diesem Zusammenhang wird eine gezielte Sensibilisierung von Lehrkräften und eine stärkere Integration queerer Perspektiven in Lehrpläne, Materialien und pädagogische Konzepte gefordert.

Abschließend soll festgehalten werden, dass Schulen eine zentrale Rolle bei der Reproduktion von Normen spielen, da sie als bedeutende Sozialisationsinstanzen fungieren. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Heteronormativität, sowohl auf Seiten der Lehrpersonen, als auch auf Seiten der Schüler*innen, ist daher essenziell, um Bildung langfristig offen und inklusiv zu gestalten und somit eine Schule zu fördern, die allen Schüler*innen unabhängig von Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung die gleiche Anerkennung und Unterstützung entgegenbringt.

5 Literaturverzeichnis

- Afshar, A. (2004). The Invisible Presence of Sexuality in the Classroom. In M. Queen, K. Farrell, & N. Gupta (Hrsg.), *Interrupting Heteronormativity* (S. 33–41). Syracuse University.
- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- Apple, M., & Christian-Smith, L. (1991). *The Politics of the Textbook*. Routledge.
- Blackburn, M. V., & Smith, J. M. (2010). Moving beyond the inclusion of LGBT-themed literature in English classrooms. Interrogating heteronormativity and exploring intersectionality. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(8), Article 8.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.
- Brüggen, E., & Willems, P. (2009). A Critical Comparison of Offline Focus Groups, Online Focus Groups and E-Delphi. *International Journal of Market Research*, 51(3), Article 3. <https://doi.org/10.1177/147078530905100301>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter. On the Discursive Limits of Sex*. Routledge.
- Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Routledge.
- Butler, J. (2006). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Suhrkamp.
- Byrne, E. M. (1978). *Women and Education*. Tavistock.
- Carlile, A., & Paechter, C. (2018). *LGBTQI Parented Families and Schools. Visibility, Representation, and Pride*. Routledge.
- Carrington, B., & McPhee, A. (2008). Carrington, B., and A. McPhee. 2008. "Boys' Underachievement and the Feminization of Teaching." *Journal of Education for Teaching* 34 (2): 109–120. *Journal of Education for Teaching*, 34, 109–120.
- Čeplak, M. M. (2013). Heteronormativity: School, ideology, and politics. *Journal of Pedagogy*, 4(2), 162–187. <https://doi.org/10.2478/jped-2013-0009>
- Connell, R. W. (1987). *Gender & Power*. University of California Press.
- Conron, K. J., O'Neill, K. K., & Vasquez, L. A. (2022). *Educational Experiences of Transgender People*. The Williams Institute, UCLA School of Law.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- de Beauvoir, S. (1951). *Das andere Geschlecht*. Rowohlt.
- DePalma, R. (2009). „No outsiders“. Moving beyond a discourse of tolerance to challenge heteronormativity in primary schools. *British educational research journal*, 35(6), 837–855.
- DePalma, R., & Atkinson, E. (2006). The sound of silence. Talking about sexual orientation and schooling. *Sex Education*, 6(4), 333–349.
- Diewald, G., & Steinhauer, A. (2020). *Handbuch geschlechtergerechte Sprache. Wie Sie angemessen und verständlich gendern*. Dudenverlag.
- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling Sexualities*. Open University Press.

- Epstein, D., O'Flynn, S., & Telford, D. (2003). *Silenced Sexualities in Schools and Universities*. Trentham Books.
- Fenstermaker, S., West, C., & Zimmermann, D. (2002). Gender Inequity. New Conceptual Terrain. In S. Fenstermaker & C. West (Hrsg.), *Doing Gender, Doing Difference* (S. 25–40). Routledge.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage Publications.
- Foster, V., Kimmel, M., & Skelton, C. (2001). What about the Boys? An Overview of the Debates. *Issues of Masculinity in Schools*, 1–23.
- Foucault, M. (1979). *Sexualität und Wahrheit: Bd. Der Wille zum Wissen*. Suhrkamp.
- Franklin, K. (2000). Antigay behaviors among young adults. Prevalence, patterns and motivators in a noncriminal population. *Journal of Interpersonal Violence*, 15, 339–362.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall.
- Gieß-Stüber, P. (2012). Geschlechterforschung und Sportdidaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 273–286). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_20
- GLSEN. (2013). *Educational Exclusion. Drop Out, Push Out, and the School-to-Prison Pipeline among LGBTQ Youth*. https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-11/Educational_Exclusion_2013.pdf
- GLSEN. (2024). *2024 National School Climate Survey*. <https://www.glsen.org/research/2024-national-school-climate-survey>
- Goldman, J. D. G., & Coleman, S. J. (2013). Primary school puberty/sexuality education. Student- teachers' past learning, present professional education, and intention to teach these subjects. *Sex Education*, 13(3), 276–290.
- Gonick, M., & Conrads, J. (2022). Gender, Sexuality, Adolescence, and Identity in Schooling. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1596>
- Gygax, P., Gabriel, U., Sarasin, O., Oakhill, J., & Garnham, A. (2008). Generically intended, but specifically interpreted. When beauticians, musicians, and mechanics are all men. *Language and Cognitive Processes*, 23, 464–485.
- Halperin, D. (2003). The normalization of queer theory. *Journal of Homosexuality*, 45(2/3/4), 339–343.
- Hartmann, J. (2013). Heteronormativität. Pädagogische Implikationen eines macht- und identitätskritischen Konzeptes. *Betrifft Mädchen*, 52–57.
- Hartmann, J., Klesse, C., Wagenknecht, P., Fritzsche, B., & Hackmann, K. (2007). *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90274-6>
- Haselmayer, C. (2016). *Geschlechterregulierungen im Sport. Eine kritische Analyse sportbezogener Schulwettkämpfe in Wien*. Universität Wien.
- Hennen, P. (2008). *Faeries, bears, and leathermen. Men in community queering the masculine*. University of Chicago Press.
- Hennink, M. (2007). *International Focus Group Research. A Handbook for the Health and Social Sciences*. Cambridge University Press.
- Hesse-Biber, S. N. (2013). *Feminist Research Practice*. Sage Publications.
- Hills, L. A., & Croston, A. (2012). 'It should be better all together': Exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport, Education and Society*, 17(5), Article 5. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.553215>
- Hodická, K., Krišová, D., Lukács, L., Mészáros, G., Polánková, L., Rédei, D., Sáfrány, R., Schneider, C., Slavík, L., & Tanzberger, R. (2019). *Gender in national education*

- documents and teaching resources, and in teachers' pedagogical approaches and everyday teaching practices in Austria, the Czech Republic and Hungary. *Comparative report* (Towards Gender Sensitive Education). <https://gendersensed.eu/>
- Ingraham, C. (1994). The heterosexual imaginary. *Feminist sociology and theories of gender. Sociological Theory*, 12, 203–219.
- Kelley, J., Pullen Sansfacon, A., Gelly, M. A., Chiniara, L., & Chadi, N. (2022). School factors strongly impact transgender and non-binary youths' well-being. *Children*, 9, 1520.
- Kessler, S., & McKenna, W. (1978). *Gender. An Ethnomethodological Approach*. University of Chicago Press.
- Klenk, F. C. (2023). *Post-hetronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Verlag Barbara Budrich.
- 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), 81–90.
- Klocke, U., Salden, S., & Watzlawik, M. (2020). *LSBTI* Jugendliche in Berlin. Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln?* Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. https://www.sfu-berlin.de/wp-content/uploads/Klocke_Salden_Watzlawik_2020_Lsbt�_Jugendliche_in_Berlin.pdf
- Körner, A., Abraham, B., Rummer, R., & Strack, F. (2022). Gender representations elicited by the gender star form. *Journal of Language and Social Psychology*, 41, 553–571. <https://doi.org/10.1177/0261927X221080181>
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A. (2012). *The 2011 National School Climate Survey. The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. GLSEN.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C., & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey. The Experiences Of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, And Queer Youth In Our Nation's Schools*. GLSEN.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. Sage Publications.
- Kuckartz, U. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Litoselliti, L. (2003). *Using Focus Groups in Research*. Continuum.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men. Masculinities, sexualities, and schooling*. Open University Press.
- McGregor, K. (2020). Material flows. Patriarchal structures and the menstruating teacher. *Gender and Education*, 32(3), 382–394. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1451624>
- Meyer, E. J. (2010). *Gender and sexual diversity in schools. An introduction*. Springer Science & Business Media.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Sage Publications.
- Morris, E. W. (2012). *Learning the hard way. Masculinity, place, and the gender gap in education*. Rutgers University Press, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=474124>
- Musto, M. (2019). Brilliant or bad. The gendered social construction of exceptionalism in early adolescence. *American Sociological Review*, 84(3), 369–393. <https://doi.org/10.1177/0003122419837567>

- Mutz, M., & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? *Sportwissenschaft*, 44(3), Article 3. <https://doi.org/10.1007/s12662-014-0328-x>
- Ortner, S. B. (2022). Patriarchy. *Feminist anthropology (Hoboken, N.J.)*, 3(2), 307–314.
- Ott, A. J., Lüthi, J., Kappler, C., Hofmann, M., & Amacker, M. (2024). *Die Situation von LGBTQ+ Jugendlichen in Deutschschweizer Schulen*. [Forschungsbericht]. Universität Bern, PH Bern, PH Zürich. <https://www.phbern.ch/die-situation-von-lgbtq-jugendlichen-in-deutschschweizer-schulen-forschungsbericht-des-projektes-sogus-sexuelle-orientierung-geschlecht-und-schule>
- Parise, M. M. (2021). Gender, sex, and heteronormativity in high school statistics textbooks. *Mathematics Education Research Journal*, 33(3).
- Pascoe, C. J. (2012). *Dude, You're a Fag. Masculinity and Sexuality in High School*. University of California Press.
- Pongratz, L. A. (1986). *Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung*. Beltz.
- Prothero, A. (2024). Me, the patriarchy, and the business school. *Journal of management studies*, 61(3), 1152–1159.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Journal of Women in Culture and Society*, 5, 631–660.
- Robinson, K. H., & Ferfolja, T. (2001). 'What are we doing this for?' Dealing with lesbian and gay issues in teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 22(1), 121–133.
- Rowan, L., Knobel, M., Lankshear, C., & Bigum, C. (2001). *Boys, Literacies, and Schooling. The Dangerous Territories of Gender-based Literacy Reform*. Curriculum Corporation.
- Salih, S. (2002). *Judith Butler*. Routledge.
- Schilt, K., & Westbrook, L. (2009). Doing gender, doing heteronormativity. „Gender normals,“ transgender people, and the social maintenance of heterosexuality. *Gender & Society*, 23(4), 440–464. <https://doi.org/10.1177/0891243209340034>
- Schippers. (2007). Recovering the feminine other. Masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theory & Society*, 36(1), 85–102.
- Stahlberg, D., Sczesny, S., & Braun, F. (2001). Name your favorite musician. Effects of masculine generics and of their alternatives in German. *Journal of Language and Social Psychology*, 20, 464–469.
- Tavits, M., & Pérez, E. (2019). Language influences mass opinion toward gender and LGBT equality. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116, 201908156. <https://doi.org/10.1073/pnas.1908156116>
- Trautner, M. N. (2022). Periods, penises, and patriarchy. Perspective taking and attitudes about gender among middle school, high school, and college students. *Sociological Research for a Dynamic World*, 8, 1–14.
- Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls. The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30(2), 159–173.
- Vantieghem, W., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2014). Why 'Gender' Disappeared from the Gender gap. (Re-)introducing Gender Identity Theory to Educational Gender Gap Research. *Social Psychology of Education*, 17(3), 357–381.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussionen. In N. Baur & B. Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–586). Springer VS.
- Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet. *Social Text*, 9(4), 3–17.

- Warner, M. (2000). *The Trouble With Normal. Sex, Politics, and the Ethics of Queer Life* (1. Harvard Univ. Press paperback ed.). Harvard University Press.
- Watson, A., Kehler, M., & Martino, W. (2010). The problem of boy's literacy underachievement. Raising some questions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 356–361.
- Weeks, J. (1998). The 'Homosexual Role' After 30 Years: An Appreciation of the Work of Mary McIntosh. *Sexualities*, 1(2), 131–152.
<https://doi.org/10.1177/136346098001002001>
- West, C., & Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151.
- Woltersdorff, V. (2019). Heteronormativitätskritik. Ein Konzept zur kritischen Erforschung der Normalisierung von Geschlecht und Sexualität. In B. Kortendiek, B. Riegraf, & K. sabisch (Hrsg.), *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Geschlecht und Gesellschaft* (S. 323–330). Springer.

Anhang 1: Interviewleitfaden

Ablauf:

- Begrüßung und Vorstellung
- Erklärung des Themas und des Ziels der Diskussion
- Erläuterung des Ablaufs und der Dauer (ca. 60min)
- Verweis auf Vertraulichkeit und Anonymität
- Freiwilligkeit der Teilnahme und Möglichkeit, sich jederzeit aus der Diskussion zurückzuziehen
- Einladung zur offenen und respektvollen Diskussion

Nr.	Themenbereich	Frage	Unterfragen
1.	Einstieg	In welchen schulischen Situationen fühlt ihr euch aufgrund eures Geschlechtes anders behandelt?	
2.	Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien	Werden im Unterricht Themen zur Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung behandelt? Wenn ja, welche?	Was sollte in Hinblick auf dieses Thema eurer Meinung nach vermehrt im Unterricht behandelt werden? Habt ihr das Gefühl, dass im Unterricht LGBTQIA+ Themen vorkommen? Wenn ja, worum geht es da? Wenn nein, wieso glaubt ihr ist das so? Wie werden in euren Schulbüchern oder anderen Unterlagen Geschlechterrollen dargestellt? Welche werden dargestellt und wie werden sie dargestellt? Gibt es Beispiele, in denen Heterosexualität als vorherrschende Sexualität vermittelt wird?
3.	Schulkultur,	Gibt es an eurer Schule	Wie verhalten sich Mitschüler*innen oder

	Regeln, Sozialisationsprozesse und Verhaltensnormen	bestimmte Regeln oder Verhaltensweisen, die eine bestimmte Vorstellung von Geschlecht oder sexueller Orientierung fördern?	Lehrer*innen wenn jemand nicht heterosexuell ist oder nicht der traditionellen Geschlechterrolle entspricht? Findet ihr, dass die Schulkultur dazu beiträgt, bestimmte Geschlechterrollen oder sexuelle Orientierungen als „normal“ darzustellen? Wie zeigt sich das konkret? Gibt es Schulveranstaltungen (z.B. Schulbälle, Sportveranstaltungen, Feste) bei denen es besonders sichtbar ist, sich einer traditionellen Geschlechterrolle zuordnen zu müssen oder ihr zu entsprechen?
4.	Repräsentation, Sichtbarkeit und Unterstützung queerer Personen	Wie sichtbar sind LGBTQIA+ Schüler*innen und Lehrer*innen an eurer Schule? Gibt es Vorbilder?	Werden in Projekten, Unterricht oder Schulkultur <i>Queerness</i>-Themen sichtbar gemacht oder behandelt? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum denkt ihr, dass das so ist? Habt ihr das Gefühl, dass sich queere Schüler*innen oder Lehrer*innen sicher und unterstützt fühlen, ihre Identität zu zeigen?
5.	Lehrperson	Wie gehen eure Lehrer*innen mit Themen zu Geschlecht und sexueller Orientierung um? Habt ihr das Gefühl, sie nehmen das Thema ernst?	Habt ihr schon Situationen erlebt, in denen Lehrkräfte Stereotype haltende oder klischeehafte Aussagen gemacht haben? Wie habt ihr und euer Umfeld darauf reagiert? Interagieren Lehrpersonen, wenn sie diskriminierende oder Stereotype haltende Kommentare und Aussagen

			von Schüler*innen hören? Glaubt ihr, dass Lehrer*innen sich genug fortbilden, um diese Themen angemessen zu behandeln?
6.	Annahmen bezüglich geschlechts-spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten	Wie wird in der Schule über die Fähigkeiten von Mädchen und Jungen gesprochen? Gibt es Fächer oder Aktivitäten, bei denen ihr das Gefühl habt, dass bestimmte Erwartungen an Geschlechter geknüpft sind?	Gibt es Unterschiede in der Art, wie Lehrer*innen auf die Leistungen von Mädchen und Jungen reagieren? Denkt zum Beispiel an Fächer wie Sport, Mathe oder Kunst. Glaubt ihr, dass bestimmte angenommene geschlechtsspezifischen Fähigkeiten von Lehrkräften oder der Schule verstärkt werden? Warum? Findet ihr, dass Mädchen oder Jungen anders gefördert werden, z.B. durch Projekte, Mentor*innenprogramme oder Unterrichtsformen?
7.	Sprachgebrauch	Wird im Unterricht gendergerechte Sprache verwendet, also gegendert? Wie reagiert ihr darauf und wie reagiert eure Umgebung?	Habt ihr das Gefühl, dass gendergerechte Sprache im Unterricht eher gefördert oder ignoriert wird? Findet ihr das gut oder schlecht? Welche Arten von geschlechtsspezifischen Beleidigungen oder abwertenden Kommentaren erlebt oder hört ihr in der Schule? Wie wird damit umgegangen, sowohl von Schüler*innen als auch von Lehrer*innen? Welche Auswirkungen denkt ihr, haben derartige Beschimpfungen und Beleidigungen?

8.	Abschluss	Wenn ihr euch vorstellt, es ist zehn Jahre später und die bestmögliche Änderung wäre eingetreten – was wäre anders? Gibt es etwas, das euch noch eingefallen ist? Gibt es etwas, das ihr noch sagen möchtet?	
----	-----------	---	--

Anhang 2: Kodierungsleitfaden

Kategorie	Ankerbeispiel	Zentrale Aussage
A: Unterricht		
Unterkategorie 1: Thematisierung	„Also wir hatten, glaube ich, teilweise Workshops, wo das erwähnt wurde, aber noch nicht.“ (B1, Z 70-71, T1)	Themen zur Vielfalt von Geschlechtsidentitäten und sexueller Orientierung wurden im Unterricht bisher noch nicht behandelt.
	„Noch nicht wirklich.“ (B3, Z 73, T1)	o.a.
	„Also so richtig eigentlich nicht. Also bei uns nicht.“ (B2, Z 75, T1)	o.a.
	„Bei uns auch nicht.“ (B5, Z 77, T1)	o.a.
	„Ich glaube, in Ethik wurde das gestern kurz erwähnt, aber das ist nur ganz kurz.“ (B2, Z 79-80, T1)	Ethik ist das einzige Unterrichtsfach in dem das Thema zumindest ansatzweise behandelt wurde.
	„Also letztes Jahr in Ethik hatten wir halt einen Workshop dazu und da wurde halt alles erklärt und welche Sexualitäten es gibt und wie sie sich halt fühlen und so.“ (B4, Z 82-83, T1)	In einem Workshop im Rahmen des Ethikunterrichts wurde das Thema detaillierter behandelt.
	„Einfach generell vielleicht offener darüber geredet werden oder behandelt werden.“ (B1, Z 94-95, T1)	Das Thema sollte im Unterricht vermehrt behandelt werden.
	„Einmal das, einmal kann es auch sein, dass es manchen Lehrer vielleicht unangenehm ist, darüber zu reden. Und dass manche Schüler sicher sehr komisch darauf reagieren, weil es gibt immer noch homophobe Schüler. Und dass das vielleicht ein bisschen damit zu tun hat.“ (B2, Z 106-109, T1)	Die mangelnde Thematisierung im Unterricht wird auf Unsicherheiten von Seiten der Lehrpersonen zurückgeführt.
	„Ich glaube, früher, also in früheren Zeiten wurde das ja auch nicht so besprochen. Weil ich meine, früher war	Ältere Lehrpersonen behandeln das Thema in ihrem Unterricht

	es wirklich einfach nur so diese zwei Sachen, das war es auch schon. Und die haben es ja auch nie besprochen. Und ich glaube, jetzt gibt es auch noch Lehrer, die es einfach nicht machen, weil sie auch älter sind.“ (B1, Z 116-119, T1)	nicht, weil die binäre Sichtweise für sie die Norm darstellt.
	„Weil sich die Lehrer nicht auskennen.“ (B7, Z 558, T2)	Die fehlende Thematisierung wird auf mangelndes Wissen der Lehrkräfte zurückgeführt.
	„In Ethik, ja. Aber als ich letztes Jahr zum Beispiel mitgemacht habe in Ethik, bei der fünften Klasse, wo ich in der vierten war, einfach aus Spaß, da kamen die Themen schon. Aber ich glaube, es wäre besser, wenn in jedem Fach etwas, nur ganz klein, darüber geredet wird.“ (B10, Z 864-867, T3)	Beachtung findet das Thema ausschließlich im Ethikunterricht. Es sollte jedoch fächerübergreifend unterrichtet werden.
	„Weil die Lehrer möchten eher Stoff machen. Weil wenn wir auch einmal fragen, können wir uns einen Film anschauen, sagen die Lehrer, ja, wir sind hinten im Stoff, wir haben keine Zeit dafür oder sowas.“ (B10, Z 895-897, T3)	Aus Zeitmangel im Unterricht wird dem Thema nicht ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt.
	„Vielleicht, weil sie sich aus dem Thema raushalten wollen. Weil es gibt sehr viele verschiedene Meinungen dazu. Und dass es keinen Streit auslöst, keine starken Diskussionen.“ (B12, Z 899-901, T3)	Lehrer*innen könnten Angst davor haben, mit Reaktionen der Schüler*innen nicht umgehen zu können.
	„Aber ich denke auch, dass es in den meisten Fächern gehört es nicht zum Stoff darüber zu reden. Aber ich denke, es ist trotzdem wichtig, dass zumindest in Fächern wie Bio oder Ethik, dass man so darüber redet. Aber ich denke, das Problem ist, dass manche Lehrer und Lehrerinnen schon ein bisschen älter sind und dass das für die auch eher neuer ist und dass sie nicht so	Das Thema stellt in den meisten Fächern keinen Teil des Stoffgebietes dar und wird deswegen nicht thematisiert. Außerdem handelt es sich um einen relativ neu aufgetauchten Themenbereich weswegen ältere

	sofort über etwas reden wollen, wo sie sich selbst teilweise noch nicht so ganz auskennen.“ (B11, Z 903-908, T3)	Lehrpersonen nicht über ausreichend Wissen verfügen.
	„Nebenbei, dass es so existiert, wurde angeschnitten.“ (B13, Z 924, T3)	Das Thema wird nur nebenbei behandeln.
	„Gar nicht,“ (B15, Z 1216, T4)	Wurde bisher nicht thematisiert.
	„In Bio hatte ich das, aber das war nur mit den Chromosomen, wie das entstehen kann. Aber die ethische Frage dahinter haben wir noch nicht.“ (B18, Z 1218-1219, T4)	Im Fach Biologie beschränken sich die Diskussionen auf die naturwissenschaftlichen Aspekte.
	„Ich hatte das nur früher, das kann ich eh sagen mit wem, weil wir halt die Frau Prof. D. haben, die einen schwulen besten Freund hat. Und viele Freunde in dieser Richtung. Deshalb hat sie dann mit ganz vielen im Englischunterricht mit uns auf Deutsch geredet und viel mit uns besprochen. Aber seitdem wir sie nicht mehr haben, nicht mehr.“ (B16, Z 1221-1225, T4)	Einer Lehrerin, die Teil eines queeren Freundschaftskreises war, war es ein Anliegen, das Konzept der Heteronormativität in ihrem Englischunterricht zu hinterfragen.
	„Ja, also man hört es halt überall, vielleicht hat man auch ein paar Freunde. Und ich finde, es wäre halt wichtig, was darüber zu wissen. Aber andererseits finde ich es auch, es sollte jetzt nicht den ganzen Unterricht ausmachen. Aber ich glaube, wir werden das in Ethik noch behandeln, aber aktuell jetzt lernen wir nicht so viel darüber.“ (B18, 1232-1236, T4)	Im Alltag sind Queerness-Themen präsent, weshalb es interessant und wichtig ist, im Unterricht mehr darüber zu erfahren.
	„Nein, nur mit gewissen Lehrpersonen, die ich früher hatte, die es einfach wichtig fanden und in den normalen Unterricht bei uns eingebaut haben. Statt ihrem geplanten Unterricht.“ (B18, Z 1240-1242, T4)	Kommt das Thema im Laufe des Unterrichts auf, wird es aufgegriffen, wenn es die Lehrperson als wichtig empfindet. Es wird jedoch nicht aktiv

		thematisiert.
	„Ich finde, es wird zu wenig behandelt bei fast allen Lehrern.“ (B15, Z 1377, T4)	Das Thema bekommt in der Schule zu wenig Raum.
	„Ich finde, man könnte so ab Oberstufe damit anfangen oder vielleicht aller aller frühestens die dritte Klasse.“ (B16, Z 1719-1720, T4)	Heteronormativität zu früh zu hinterfragen, könnte Kinder verwirren und sollte daher erst in der Oberstufe Thema sein.
Unterkategorie 2: Unterrichtsmaterialien	„Immer das klassische Pärchen eigentlich. Wir haben kein Buch, wo es halt nicht klassisch ist.“ (B3, Z 128-130, T1)	Wenn in Schulbüchern Paare in romantischen Beziehungen dargestellt werden, so sind diese immer heterosexuell.
	„Wenn dann im Französischbuch. Manchmal sind da halt so Bilder von Mädchen, die so herumtelefonieren. Im Französischbuch ist das echt speziell.“ (B7, Z 573-574, T2)	Im Französischbuch sind Geschlechterstereotype haltende Abbildungen auffällig.
	„Aber anscheinend ist das Lateinbuch auch irgendwie so. Also ich habe das halt nur so gehört.“ (B6, Z 582-583, T2)	Das Lateinbuch scheint Geschlechterstereotype aufrechtzuerhalten und zu transportieren.
	„Ja, voll. Dass immer der Quintus schlecht in der Schule ist und die Julia ein schönes Mädchen ist und gut in der Schule. Und dass Jungs immer nur an das eine denken.“ (B7, Z 587-589, T2)	Übungstexte im Lateinbuch beinhalten zahlreiche stereotypisierende Aussagen.
	„Also in irgendeinem Schulbuch kam noch nie, allein die Vorstellung, dass es gleichgeschlechtliche Paare gibt, gab es noch nie, glaube ich, in einem Schulbuch. Also in Büchern, die wir in Deutsch gelesen haben, aber es lag, glaube ich, auch an der Lehrerin teilweise. Es war halt auch nicht so das Thema, sondern so nebenbei kam das mal vor.“ (B12, Z 916-920, T3)	In keinem Schulbuch sind Abbildungen queerer Paare oder Personen präsent. Einmal kam das Thema in einer Klassenlektüre auf, war jedoch nicht das vordergründige Thema.

	„Sicher, immer männlich und weiblich, aber ich finde, das sollte man auch nicht ändern, weil das ist ein kompliziertes Thema mit dem, wie viele Geschlechter. Und wenn man dann Kindern von Anfang an in Büchern so viel gibt, das könnte sie wahrscheinlich überfordern, wenn sie dann so viel auf einmal haben. Also man sollte mit dem Basic aufwachsen und dann später erfahren, dass es auch noch anderes gibt. Ich finde, die Bücher, so wie sie jetzt sind, könnten eigentlich eh so bleiben.“ (B17, Z 1250-1255, T4)	Heterosexualität sollte hinsichtlich Abbildungen in Schulbüchern immer noch die Norm bleiben. Kinder könnten überfordert sein und sollten erst später über unterschiedliche sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten aufgeklärt werden.
	„Vielleicht andere Artikel oder so in die Deutschbücher könnte man halt hinzufügen zu wichtigeren Themen, aber ich würde nicht die Bilder oder so ändern.“ (B16, Z 1257-1258, T4)	Bezüglich Schulbüchern werden andere Aspekte verortet, die geändert werden sollen. Es bedarf aber keiner Änderung heteronormativer Abbildungen und Inhalte.
B: Schulkultur, Regeln, Sozialisationsprozesse und Verhaltensnormen	„Ja, aber sonst glaube ich eigentlich nicht, dass wir anders behandelt werden als die Jungs in anderen Fächern [als im Sportunterricht].“ (B2, Z 36-37, T1)	Im Sportunterricht werden Jungen anders behandelt. In anderen Fächern merkt man keine Unterschiede.
	„Die Jungs werden vielleicht ein bisschen anders behandelt als Mädchen. Vielleicht etwas strenger.“ (B3, Z 39-40, T1)	Jungen werden etwas strenger behandelt.
	„Das liegt aber an deren Verhalten.“ (B2, Z 44, T1)	Dass die Jungen strenger behandelt werden, liegt an deren Verhalten.
	„Aber ich glaube, das liegt in vielen Fächern, wo die Lehrer sagen: ‚Ihr Jungs quatscht nur, die Mädchen sind eher braver als ihr‘. Das sagen die schon.“ (B4, Z 48-49, T1)	Lehrpersonen betonen des Öfteren Unterschiede im Verhalten von Jungen und Mädchen, indem sie Mädchen als braver

		charakterisieren.
	„Es ist halt so, viele haben eine unterschiedliche Meinung darüber. Manche würden sagen: ‚Eigentlich habe ich nichts gesehen, dass die Lehrer uns anders behandeln‘, von den Jungs oder sowas. Also das kommt auf die Perspektive an, was der Schüler sieht. Wenn der Schüler nie ein Problem gesehen hat, dann kann man nicht wirklich mit ihm darüber reden. Aber mit Kindern die das gesehen haben schon.“ (B4, Z 97-101, T1)	Wird man nicht benachteiligt, so nimmt man auch keine Unterschiede in der Art wahr, in der man aufgrund der eigenen Geschlechtsidentität behandelt wird.
	„Und bei der Fußballschülerliga dürfen keine Mädchen mitmachen. Das ist nur für die Jungs. Also ich glaube, wenn sich ein Mädchen so anmelden würde, würden halt die ganzen Jungs sagen: ‚Du bist ein Mädchen, du kannst nicht mitspielen. Das geht nicht.‘“ (B2, 373-376, T1)	Ist man kein Junge, wird bei Fußballspielen ausgegrenzt.
	„Ich glaube, es ist gar nicht vorgegeben. Aber das Ding ist, wenn die Lehrperson das zwar sagt, ist es ja trotzdem ein Druck von den Mitspielern.“ (B3, Z 387-388, T1)	Würden Lehrpersonen darauf aufmerksam machen, dass die Schülerliga nicht nur für die Jungen ist, würden diese trotzdem weiterhin ausgrenzen.
	„Also es wird halt eigentlich nur oft auf Mädchen- und Jungsgruppen aufgeteilt [bei Sportveranstaltungen].“ (B8, Z 668-669, T2)	Bei Sportveranstaltungen gibt es getrennte Gruppen für Mädchen und Jungen.
	„Ja, die können es halt in beiden Gruppen einmal ausprobieren und einfach die Gruppe wählen, wo sie sich wohler fühlen.“ (B9, Z793-794, T2)	Trans* Personen sollten die Möglichkeit haben, wählen zu können, ob sie im Sportunterricht bei der Gruppe der Mädchen oder der der Jungen mitmachen wollen.
C: Repräsentation, Sichtbarkeit und	„Ich war halt nicht dabei, wo sie sich geoutet hat, deswegen weiß ich es jetzt	Als jemand in der Klasse beschließt offen

Unterstützung queerer Personen	nicht. Aber wo ich dabei war, wurde die Person eigentlich ganz normal behandelt. Ich habe auch so ein paar Mal mitgehört, wie ein paar Personen gelästert haben, aber nicht wegen dem Geschlecht, sondern wegen dem Charakter. Wegen dem Geschlecht hat eigentlich niemand, was ich gesehen habe, ein Problem gemacht.“ (B5, Z 259-263, T1)	mit der eigenen trans* Identität umzugehen, wird von den Mitschüler*innen keine Diskriminierung geortet.
	„Nicht wirklich, vielleicht wenn die in deiner Klasse sind, aber sonst... Am Pride-Tag habe ich vor der Schule gesehen, dass eine LGBT-Fahne da war.“ (B2, Z 273-274, T1)	LGBTQIA+ Identitäten sind an der Schule kaum sichtbar.
	„Bekannte Persönlichkeiten vielleicht, aber sonst nicht.“ (B4, Z 287, T1)	Queere Schüler*innen haben an der Schule keine Vorbilder.
	„Ja, die Lehrer sagen jetzt nichts, wenn sie halt was anderes sind. Also es gibt vielleicht ein paar Gerüchte, aber so selbst sagen sie halt nichts.“ (B5, Z 289-290, T1)	Queere Lehrpersonen sprechen gegenüber Schüler*innen nicht offen über ihre Geschlechtsidentität oder sexuelle Orientierung. Heterosexualität wird von der befragten Person als Norm verstanden, da sie davon abweichendes als „das Andere“ bezeichnet.
	„Also einmal genau solche Leute, die andere mit Schwuchteln oder Lesben beschimpfen. Das könnte ein Problem darstellen, aber sonst würde mir dazu eigentlich nichts einfallen.“ (B3, Z 296-298, T1)	Beschimpfungen tragen dazu bei, dass sich queere Schüler*innen in der Schule nicht respektiert und unterstützt fühlen.
	„Ich kenne halt keine Person von der Schule her, deswegen kann ich es halt	Offen gelebte Queerness würde sich

	nicht wirklich sagen. Aber ich glaube, gäbe es eine Person, dann wäre es nicht wirklich so ein Problem. Es kommt halt darauf an, wie die Person sich gerade verhält. Aber wenn es halt passt, finde ich, sollte es eigentlich kein Problem sein.“ (B4, Z 300-303, T1)	an der Schule nicht mit Diskriminierung konfrontiert sehen, vorausgesetzt das Verhalten ist angemessen.
	„Ja, ich kenne noch eine Person und die Person war glaube ich bisexuell. Und die haben halt immer zu der Person gesagt: ‚Entscheide dich mal, mit wem möchtest du jetzt?‘ Und das wird halt nicht wirklich respektiert. Und er wurde auch schon so, öfters auch als Schwuchtel eben genannt. Er hat das halt nicht wirklich so, also es hat ihn halt nicht so wirklich gejuckt, aber vielleicht im Inneren hat es ihn schon vielleicht verletzt. Aber er hat halt nicht wirklich was gesagt, er hat halt drüber gelacht.“ (B5, Z401- 406, T1)	Ein bisexueller Junge ist vermehrt mit Diskriminierung konfrontiert.
	„Gar nicht.“ (B6, Z 679, T2)	Queere Schüler*innen sind an der Schule nicht sichtbar.
	„Ja, gar nicht. Also mir würde jetzt niemand einfallen.“ (B9, Z 681, T2)	Die befragte Person kennt keine offen queere Person.
	„Ich denke nicht, dass sie sich unterstützt fühlen würden.“ (B5, Z 687, T2)	Queere Schüler*innen würden sich an der Schule nicht unterstützt dabei fühlen, ihre Geschlechtsidentität oder sexuelle Orientierung zu zeigen.
	„Nein, Vorbilder gibt es eigentlich nicht.“ (B7, Z 699, T2)	Für queere Personen gibt es an der Schule keine Vorbilder.
	„Ich glaube auch, dass halt im Unterricht dieses Geschlecht mit	Man muss Queerness nicht unterstützen, aber

	LGBTQ und so weiter. Jeder kann sein, was er möchte. Das ist nicht ein Problem, was ich nur... Dieses Protestieren und so weiter ist vielleicht für jeden was anderes, aber man kann es ignorieren, man kann nicht und weiterleben.“ (B10, Z 879-882, T3)	zumindest akzeptieren.
	„Also die Leute, die halt ein bisschen so... ‚Ja, akzeptiert mich so wie ich bin.‘ und so weiter. Das ist okay für mich. Da kann man eh auf der Straße Paraden machen oder sowas. Aber ich glaube, es sollte jeder für sich entscheiden, ob man sowas sich anhört oder nicht. Aber man sollte schon darüber sprechen. Also vielleicht in der Klasse erwähnen.“ (B10, Z 886-890, T3)	Aufklärung ist wichtig und sollte Teil des Unterrichts sein. Ob man Unterstützung für queere Personen zeigen möchte, sollte der Einzelperson überlassen sein und niemandem aufgezwungen werden.
	„Also ich weiß nicht, es ist ein bisschen, glaube ich, wie, also teilweise, es kommt sehr auf die Person drauf an, ob man jetzt irgendwie so Pins trägt, freiwillig, wo das drauf ist, oder ob man halt das so für sich auslebt. Aber ich habe manchmal das Gefühl, es ist so wie so eine Untergrundorganisation, wie so ein Kult, weil man halt nicht das zu allen offen sagen möchte, weil manche Leute sich dadurch irgendwie auch belästigt oder angegriffen fühlen. Zum Beispiel manche haben ja diese Dings-Taschen mit diesem Ding, mit dieser Dings-Flagge, und wenn sie das tragen, aber manche tragen das nur, weil sie dafür sind, manche tragen das, weil sie entweder in der Schule oder was auch immer sind, und ja, ich finde, entweder man merkt es an der Person, oder die Person redet darüber. Manche tragen das ja auch nur, um Unterstützung zu zeigen. Also, wer weiß.“ (B10, Z 1063-1073, T3)	Queere Schüler*innen sprechen nicht offen über ihre Geschlechtsidentität oder sexuelle Orientierung, aber zeigen dies in Einzelfällen durch tragen von Symbolen.

	„Aber bei Lehrern habe ich das, denke ich, noch nie mitbekommen.“ (B11, Z 1075, T3)	Queere Lehrpersonen sprechen nicht offen über ihre Geschlechtsidentität oder sexuelle Orientierung.
	„Aber ich wüsste nicht von irgendwelchen Lehrern.“ (B12, Z 1077, T3)	o.a.
	„Kann ich kurz sagen, die ehemalige Chefredakteurin von der Schülerzeitung, also Redakteurin kann man jetzt glaub ich sagen, ich weiß nicht, welche Pronomen N. benutzt hat. Also ich denke, sie haben Pronomen, aber ich weiß nicht, wie ich das im Deutschen gescheit sagen soll. Aber es wurde uns halt auch nie genannt. Es wurde uns nie gesagt, nur N. hat halt eben, [...] hat halt schon, würde ich sagen, sehr offen, also hat sehr viele Pins getragen mit auch verschiedenen Flaggen und so.“ (B13, Z 1084-1089, T3)	Die Redakteur*in der Schulzeitung geht offen mit ihrer Queerness um indem sie Symbole trägt, die dies kundtun.
	„Es wird halt einfach, glaube ich, nie darüber geredet.“ (B14, Z 1107, T3)	Dass sich queere Schüler*innen an der Schule möglicherweise nicht unterstützt fühlen, wird auf die mangelnde Thematisierung zurückgeführt.
	„Und ich glaube, die einzigen Events, die es zu dem Thema gab, sind, als der Pride Month gestartet hat, da haben ein paar dann so eine Flagge aufgehängt oder irgendwas in der Klasse gemacht.“ (B18, Z 1468-1470, T4)	Das Aufhängen der Regenbogenfahne und Aktivitäten in vereinzelter Klassen im Zuge des <i>Pride Month</i> werden als einzige Maßnahmen genannt.
	„Bei uns gar nichts.“ (B15, 1472, T4)	In der Klasse der befragten Person gab es keine Aktivitäten

		oder Aktionen.
	„Ja. Bei uns auch eigentlich nicht wirklich was, aber ich habe in den anderen Klassen ein bisschen was gesehen.“ (B16, Z 1474-1475, T4)	o.a.
	„Wir haben nicht mal ein einziges Mal darüber gesprochen. An der Schule hängt eine Pride-Fahne, oder? Ich glaube, weil sie jetzt im Juni aufgehängt wurden, glaube ich, für den Pride Month.“ (B15, Z 1477-1479, T4)	o.a.
	„Es hängt davon ab. Wir hatten einen letztes Jahr, der hat sich ziemlich sichtbar gemacht, der hat das auch rumerzählt und so.“ (B17, Z 1503-1504, T4)	Ein Junge in der Klasse sprach offen über seine Homosexualität.
	„Aber zum Beispiel, M. ist ja ziemlich, da merkt man das gar nicht, wenn man nicht nachfragen würde. Also es variiert in beiden Extremen.“ (B18, Z 1510-1511, T4)	Einige Jugendliche gehen offen mit ihrer queeren Geschlechtsidentität und sexuellen Orientierung um, andere vermeiden darüber zu sprechen.
	„Ja, eigentlich wenn nur M., also in unserer Klasse, aber er hatte halt einen langen Weg oder so, von der Dritten oder so. Und seine Eltern haben das gar nicht akzeptiert und wollten ihm das verbieten oder so. Er hat das dann irgendwie geschafft rüberzubringen oder so. Und jetzt sieht ihn eigentlich mittlerweile schon der Großteil als Junge an.“ (B18, Z 1517-1521, T4)	Auf dem Weg die eigene Identität leben zu können, hatte ein Junge große Schwierigkeiten. Die Eltern unterstützten ihn dabei sind und verboten ihm das sogar.
	„Ja, und war halt in unserer Klasse damals schon, wie sagt man, komisch oder so in der Dritten, hat wenig geredet. Er hat sich sehr komisch verhalten auch sozial. Mittlerweile ist er wirklich, ja, er ist dazugehörend. Er gehört halt zur Klasse dazu. Manche	Nach einem langen Weg ist der Junge nun in die Klassengemeinschaft integriert. Dennoch meiden ihn einige nach

	mögen ihn halt nicht so sehr, aber er hat es auf jeden Fall geschafft. Aber es hat halt lange gedauert. Ich glaube drei oder vier Jahre, bis es zu dem Punkt gekommen ist, wo er jetzt ist.“ (B18, Z 1525-1530, T4)	wie vor.
	„Nein, gar nicht.“ (B15, Z 1537, T4)	Queere Schüler*innen fühlen sich nicht sicher, ihre Identität zu zeigen.
	„Eigentlich nicht wirklich.“ (B17, Z 1539, T4)	o.a.
	„Sie werden halt nicht verarscht oder so. Ja, also nicht direkt. Also es wird einem nichts ins Gesicht gesagt oder so. Aber manchmal komisch angeschaut.“ (B15, Z 1541-1542, T4)	Queere Jugendliche haben mit Marginalisierungen zu kämpfen.
	„Also wir hatten jemanden vor zwei Jahren. Also er wurde als Mädchen geboren, hat sich dann aber in der zweiten oder dritten Klasse umentschieden. Und es war halt ziemlich schwer für ihn, weil die ganze Klasse wusste nicht damit umzugehen. Auch die Lehrerinnen, also die Lehrer nicht.“ (B17, Z 1546-1549, T4)	Jugendliche und Lehrpersonen sind überfordert im Umgang mit queeren Schüler*innen.
	„Es gibt auch noch andere Probleme mit Menschen, die sich mit ihrem Geschlecht nicht so sicher sind. Da hatten wir damals einen Vorfall vor drei Jahren, da war ich in der vierten Klasse. Und es gab eine Klasse und da gab es drei Mädchen und eine davon war wirklich trans* und zwei davon wurden dann auch trans*, aber dann im Endeffekt später doch nicht mehr. Sie haben es aber nur mitgemacht, weil sie sich irgendwie cool gefühlt haben oder so.“ (B17, Z 1562-1567, T4)	Vereinzelt geben Jugendliche an, sich ihrem der Geburt zugewiesenen Geschlecht nicht zugehörig zu fühlen, um Aufmerksamkeit zu generieren.
	„Ich sage jetzt nicht, dass es jeder ist, aber es ist schon ein Trend. Aber das Geschlecht ist jetzt ziemlich beliebt und	o.a.

	ich finde, manche machen das einfach nur für Aufmerksamkeit und ich hoffe, dass sich das einkriegt, dass die, die es wirklich machen wollen, dass die das machen und nicht Leute einfach nur um Aufmerksamkeit zu bekommen da mitziehen.“ (B18, Z 1669-1673, T4)	
	„Ich weiß es nicht, aber ich gehe schon davon aus, wie bei der Geschichte vorher waren die anderen zwei dann doch nicht transgender und das war wahrscheinlich auch nur wegen Aufmerksamkeit. Das ist halt schlecht für die anderen, weil die werden dann nicht so ernst genommen.“ (B18, Z 1677-1680, T4)	Durch das Vortäuschen einer queeren Identität, wird die Glaubwürdigkeit tatsächlich Betroffener und die ihnen entgegengebrachte Unterstützung minimiert.
	„Und das Ding ist so, wenn man jetzt sein Geschlecht ändert, in diesem Alter, macht das alles nur noch fünfmal schlimmer. Also in den ersten Jahren ist es viel schlimmer für dich, als hättest du es nicht gemacht, weil hier in der Schule wirst du am Anfang nicht respektiert. Du wirst irgendwann respektiert, nachdem alle es anerkannt haben, aber das dauert.“ (B17, Z 1682-1694, T4)	Schüler*innen die sich mit ihrem bei der Geburt zugeteilten Geschlecht nicht identifizieren können, werden in der Schule anfangs nicht respektiert.
D: Lehrperson	„Nicht genau. Es war einfach generell, dass die Lehrperson sehr in den alten Mustern gedacht hat.“ (B2, Z 321-322, T1)	Eine gewisse Lehrperson hat des Öfteren Stereotype haltende und klischeehafte Aussagen gegenüber nicht heterosexuell lebenden Personen getätigt.
	„Es gehört sicher noch was getan, vor allem die älteren Semester. Bei den jüngeren Lehrern ist es wahrscheinlich häufiger, dass die Bescheid wissen oder dass die ein bisschen offen sind. Meine Klassenvorständin vom letzten Jahr hat eben jetzt so Workshops dazu gemacht, damit wir alles drüber wissen. Und sie hat sich eh	Ältere Lehrpersonen schenken dem Thema nicht so viel Zeit und Aufmerksamkeit. Jüngeren Lehrpersonen wird hingegen mehr Wissen bezüglich dieses Themas

	darum gekümmert.“ (B5, Z 330-334, T1)	zugesprochen.
	„Manche von den jüngeren Lehrern schon, aber die älteren Lehrer, die Standardlehrer sind, die halt nicht so.“ (B8, Z 707-708, T2)	Jüngere Lehrpersonen schenken dem Thema mehr Aufmerksamkeit.
	„Aber auch, dass manche Lehrer, zum Beispiel, ich sage jetzt keinen Namen, in der dritten Klasse hatten wir einen Lehrer, der hat irgendwie auch gesagt, da haben wir irgendwas über Ernährung gerade geredet und der hat gesagt: ‚Ja, ein Bursch, der kann alleine einen Kühlschrank ausessen in einer Woche und ein Mädchen wahrscheinlich nicht.‘ Und da haben wir auch gedacht: ‚Warum sollte das nicht so sein? Warum sollte ein Mädchen das nicht können? Warum sollte ein Junge das können?‘ Also ich denke, es gibt da nicht so große Unterschiede. Und auch, dass es nur zwei Geschlechter gibt, weiß ich jetzt nicht so.“ (B13, Z 842-849, T3)	Es werden Vergleiche zwischen Mädchen und Jungen gemacht. Andere Geschlechter bleiben unbeachtet.
	„Aber ich finde, bei manchen Lehrern merkt man, dass die nach dem Geschlecht anders beurteilen. Oder halt leichter beurteilen. [...] Mädchen, die perfekte Mitarbeit haben oder so, werden nicht wahrgenommen, haben nur Einser oder so und sie [die Lehrer*innen] wollen eine Zwei geben. Ja, und wenn man selbst dann einmal eine Drei schreibt oder so, wird man von der ganzen Klasse gelobt. Man muss sagen, wie man das geschafft hat. Und dass sich halt alle Leute ein Beispiel nehmen sollen.“ (B16, Z 1165-1172, T4)	Jungen werden weniger streng beurteilt. Erbringen Jungen gute Leistungen, wird das eher hervorgehoben. Gute schulische Leistungen von Mädchen werden als selbstverständlich erachtet und es wird ihnen kaum Aufmerksamkeit geschenkt.
	„Bei manchen Lehrern ist bei Mädchen etwas wenig besonders, wenn man gute Noten hat.“ (B17, Z 1183-1184, T4)	Von Mädchen werden eher gute Noten erwartet.

	„Bei unserer Klassenvorständin ist es halt so, die nimmt das eigentlich schon recht ernst. Und wenn sie dann auch wirklich Beleidigungen hört, die für sie ernst gemeint klingen, dann wird sie auch in einer Deutsch- oder Geschichtestunde darüber reden und auch darauf eingehen, dass man sowas nicht sagen sollte.“ (B15, Z 1338-1341, T4)	Die Lehrperson thematisiert die Verwendung von Schimpfwörtern, wenn es sein muss, auch im Regelunterricht.
	„Bei uns eigentlich fast gar nicht.“ (B17, Z 1343, T4)	Lehrpersonen gehen kaum auf Beleidigungen ein.
	„Bei keinem Lehrer. Zum Beispiel, wenn jemand sagt: ‚Du Schwuchtel‘ oder so, dann sagt die Lehrperson vielleicht, entweder ignoriert sie es oder sie sagt: ‚Reißt euch zusammen.‘“ (B16, Z 1345-1347, T4)	Lehrpersonen gehen auf die Verwendung von Wörtern wie „schwul“ als Schimpfwort kaum ein.
	„Ich finde es auch, es ist genauso wie bei uns. Lehrer sind ja auch eigentlich nur Menschen, haben auch die gleichen Gedanken wie wir sie auch haben. Und deswegen kann ich mir vorstellen, dass manche sehr dafür sind, manche sehr dagegen. Aber sie bringen es halt nie rüber im Unterricht. Man erfährt halt ziemlich wenig.“ (B17, Z 1379-1383, T4)	Lehrpersonen sprechen nicht darüber, ob Sie Queerness unterstützen oder die vorherrschende Heteronormativität befürworten.
	„Also nur die Leute, die sich wirklich damit beschäftigen. Die Lehrer bringen es halt dann auch wirklich manchmal rüber und setzen sich dafür ein, aber die anderen nicht. Das ist eigentlich nur ein ganz kleiner Bruchteil. Viele sagen einfach gar nichts.“ (B15, Z 1385-1388, T4)	Einige wenige Lehrpersonen unterstützen Queerness, sprechen darüber und thematisieren sie.
	„Ja, Frauen können kein Auto fahren.“ (B18, Z 1393, T4)	Geschlechtsstereotype Aussagen sind im Unterricht einiger Lehrpersonen präsent.
	„Es wird dem Lehrer kurz was gesagt,	Problematische

	aber wir können unserem Lehrer nicht viel sagen, weil sonst sind wir beim Direktor. Es wird normalisiert.“ (B18, Z 1414-1415, T4)	Aussagen von Seiten der Lehrkräfte werden nicht hinterfragt oder angezweifelt, sondern hingenommen.
	„Aber ich hätte jetzt gesagt, also, dass der Großteil der Klasse einfach anfangen würde zu lachen, wegen dem Witz, oder, aber dann so auch Phrasen sagen würde, wie zum Beispiel, dass das bodenlos vom Lehrer ist, oder, und ja, dann beruhigt sich die Situation nach ein, zwei Minuten wieder.“ (B18, Z 1437-1440, T4)	Der Großteil der Klasse würde bei geschlechtsstereotypen Witzen lachen. Einige würden sich zu Wort melden, jedoch hätte dies keine Konsequenzen für die Lehrperson.
	„Manche Lehrer sagen, dass das irgendwie ein moderner Trend ist oder so.“ (B18, Z 1492-1493, T4)	Einzelne Lehrpersonen äußern die Aussage dass es ein Trend sei, sich als transgender zu identifizieren.
	„Ja. Haben wir schon gehört, dass das ein Trend ist, sein Geschlecht zu verändern.“ (B17, Z 1497-1498, T4)	o.a.
	„Letztes Jahr wurde ein Schüler bei uns ein paar Mal beleidigt, der hat sich ein paar Mal beschwert oder so und es war immer ein zweiminütiges Gespräch mit der Klassenvorständin. ‚Ja, du weißt selber, so ein Wort kannst du nicht sagen‘ und das war's. Mehr nicht. Also meiner Hinsicht nach sind die Lehrer ein bisschen ungebildet, was dieses Thema angeht, weil sie wissen halt einfach nicht, wie man darauf reagieren soll.“ (B16, Z 1632-1637, T4)	Lehrpersonen reagieren nicht angemessen auf die Verwendung von Wörtern wie „schwul“ als Schimpfwort.
	„Ich finde auch nicht, dass Lehrer das unbedingt so gut können müssen, weil Lehrer haben studiert halt, um uns hier was vorzutragen und zu unterrichten und ich finde, Lehrer werden absolut unterbezahlt, wenn sie diese ganzen Sachen auch noch alles machen müssen und sich ständig noch weiter	Die befragte Person vertritt die Meinung, dass die Intervention bei Auseinandersetzungen nicht in den Aufgabenbereich von Lehrpersonen fällt.

	fortbilden müssen. Das wäre eigentlich auch, finde ich, unfair gegenüber den Lehrern, mit dem Gehalt, was ein Lehrer bekommt, dass er noch ganz zusätzlich diese ganzen pädagogischen Sachen machen muss, sich noch um die einzelnen Schüler kümmern muss, die ganzen Mobbingprobleme alles lösen muss, plus noch den Unterricht machen und den Unterricht vorbereiten. Das geht gar nicht wirklich. (B18, Z 1647-1655, T4)	
E: Annahmen bezüglich geschlechtsspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten	„Ich glaube nur, was wir im Sportunterricht machen, ist vielleicht bei den Geschlechtern anders. Vielleicht machen die Jungs so Fußball oder irgendwas, was sie als männlich betrachten. Und wir Mädchen vielleicht so eher Workouts oder Basketball, Volleyball.“ (B2, Z 25-28, T1)	Der Sportunterricht findet getrennt für Mädchen und Jungen statt, wobei die Inhalte unterschiedlich zu sein scheinen.
	„Und auch bei den Runden. Ich glaube, im Coopertest müssen die Jungs mehr Runden laufen als wir.“ (B3, Z 30-31, T1)	Die Anforderungen an die Gruppe der Jungen ist im Sportunterricht eine andere.
	„Ja, also eigentlich schon, weil zum Beispiel im Turnunterricht, wenn man zusammen mit den Jungs Turnen hat, dann wird man halt als Mädchen schwächer gesehen als ein anderer Junge.“ (B5, Z 487-489, T2)	Mädchen werden im Turnunterricht als schwächer wahrgenommen.
	„Die Jungs spielen halt ihr eigenes Spiel.“ (B6, Z 491, T2)	Die Jungen bleiben im Sport untereinander.
	„Ja, und die geben halt auch nicht die Chance, uns irgendwie, wenn wir Ballspiele spielen, zu schießen und sagen, ihr seid eh schlecht, weil sie uns eh nicht den Ball geben oder so. Dann bist du das erste Ziel, das abgeschossen wird.“ (B5, Z 493-495, T2)	Bei gemeinsamem Sportunterricht wird die Gruppe der Mädchen von jener der Jungen ausgegrenzt. Zumeist aufgrund der vorherrschenden Annahme, Mädchen würden nicht dieselbe sportliche Leistung

		erbringen.
	„In anderen Fächern ist es mehr so, dass, keine Ahnung, irgendein Mädchen sagt irgendwas und das stimmt halt oder so. Und dann sagt man: ‚Ja, du weißt das, weil du ein Mädchen bist.‘“ (B6, Z 512-514, T2)	Es wird davon ausgegangen, Mädchen würde bessere schulische Leistungen erbringen.
	„Es hat nicht jeder Lehrer gesagt, dass die Mädchen besser sind im Unterricht oder so. Aber das sagen oft Lehrer, dass die Mädchen besser sind im Unterricht. Dass die Mädchen sich mehr bemühen und schöner schreiben. Oder weniger tratschen.“ (B7, Z 714-716, T2)	Lehrpersonen verwenden oft geschlechtsstereotypische Zuschreibungen.
	„Nein, ich weiß nicht, dass die Mädchen besser in Informatik sind. Also nicht besser, aber dass man mit den Mädchen leichter Stoff machen kann, weil wir nicht so viel Quatsch machen.“ (B9, Z 718-720, T2)	Mädchen folgen dem Unterricht aufmerksamer als Jungen.
	„Mädchen können besser zeichnen, sind geduldiger und hören besser zu und dafür sind die Jungs besser im Sport und so.“ (B9 über Aussagen bezüglich angenommener Fähigkeiten, Z 744-745, T2)	Mädchen und Jungen werden unterschiedliche Fähigkeiten zugesprochen.
	„Also die Jungs machen, glaube ich, schon mehr Kraftübungen und wir machen halt mehr so Bodenturnen. Also die Jungs machen auch Bodenturnen, aber halt nicht so thematisiert.“ (B6, Z 755-757, T2)	Die Inhalte im Sportunterricht sind für Mädchen und Jungen unterschiedlich.
	„Ja, die Jungs machen halt mehr [im Sportunterricht].“ (B5, Z 759, T2)	Die Inhalte des Sportunterrichts der Jungen ist umfangreicher und schwieriger als die im Unterricht der Mädchen.
	„Ich habe auch gemerkt letztes Jahr, meinte der Professor, dass die Jungs sich halt mehr anstrengen	Die Aufgaben im Sportunterricht der Jungen sind

	müssen. Also die haben schwierigere Aufgaben als wir.“ (B8, Z 761-762, T2)	schwieriger.
	„Also wir hatten sowas ähnliches. Also dass sich halt Mädchen eher wie Jungs gefühlt haben, aber die haben trotzdem bei uns mitgemacht. Also das war nicht möglich [Gruppe zu wechseln]. Ich denke, man sollte eigentlich auch bei der biologischen Gruppe bleiben, weil es ja auch von der Leistung so abhängt.“ (B7, Z 779-782, T2)	Als trans* Person muss man am Sportunterricht der Gruppe mitmachen, deren biologisches Geschlecht man hat und das sollte auch nicht geändert werden.
	„Dieses Jahr noch nicht so viel, aber früher in Sport, wenn wir mit den Jungs gemeinsam hatten, es war, also ist eh, denke ich, ein Klischee mittlerweile so, dass als Mädchen die Jungs sofort sagen: ‚Boah, die kann eh nicht schießen, gebt nicht ihr den Ball.‘ Und meistens verschießen sie dann eh selber und sowas.“ (B10, Z 837-840, T3)	Jungs gehen davon aus, dass Mädchen in Ballspielen nicht dieselbe Leistung bringen würden.
	„Aber es wurden quasi eigentlich immer, wenn wir Teams gewählt haben, wurden immer die Jungs so ausgewählt, dass die in die Teams wählen dürfen. So als könnten die das besser.“ (B11, Z 855-857, T3)	Wenn Teams gewählt werden, so dürfen meist die Jungen wählen.
	„Sport haben wir nicht zusammen, deswegen können wir da wenig was sagen. Und bei Kunst ist es, dass die Mädchen automatisch immer besser zeichnen als wir.“ (B15, Z 1188-1190, T4)	Es herrscht die Annahme vor, das Mädchen besser zeichnen als Jungen.
	„Ja, in Kunst werden aber auch teilweise Mädchen echt ein bisschen bevorzugt.“ (B15, Z 1194-1196, T4)	Im Kunstunterricht werden Mädchen bevorzugt behandelt.
	„Schon, wenn wir zum Beispiel beim Zeichnen sind und die Lehrer sagen, dass die Mädchen das so gut können. Natürlich ist es dann anders für sie als wenn wir das Lob kriegen und nur was	Ein Junge wird in Kunst eher für eine Leistung gelobt, als ein Mädchen, weil Fähigkeiten in dem

	halb so schönes zeichnen.“ (B16, Z 1209-1211, T4)	Bereich von Mädchen ohnehin erwartet werden.
F: Sprachgebrauch		
Unterkategorie 1: Gendergerechte Sprache	„Kommt auf den Lehrer drauf an.“ (B4, Z 143, T1)	Manche Lehrpersonen gendern, manche nicht.
	„Es gibt sicher Lehrer, die gendern.“ (B2, Z 145, T1)	Einige Lehrpersonen gendern.
	„Also in meiner alten Klasse hatten wir halt eine Person. Und die Person hat eben der Lehrperson gesagt, wie die Person möchte, dass man sie halt anspricht. Und eigentlich fast alle Lehrer haben sich daran eingehalten. Und das hat eigentlich eher voll gepasst.“ (B5, Z 153-156, T1)	Lehrpersonen sprechen trans* Personen mit bevorzugten Pronomen an.
	„Gut, auf jeden Fall.“ (B1, Z 173, T1)	Findet gut, dass im Unterricht gendergerechte Sprache verwendet wird.
	„Also es muss jetzt nicht auf Krampf gegendert werden.“ (B2, Z 175, T1)	Es muss nicht zwingend gegendert werden.
	„Ja, wir achten nicht so drauf, glaube ich. Also es ist schon ein bisschen standardisiert.“ (B6, Z 622-623, T2)	In der Klasse der befragten Person wird gendergerechte Sprache bereits als Standard erachtet.
	„Die Klasse akzeptiert das von uns.“ (B13, Z 937, T3)	Gendergerechte Sprache wird im Klassenverband akzeptiert.
	„Einfach letztes Jahr, als wir in der Klasse waren, wo dann Frau Professor gesagt hat, bitte fangt an, das zu benutzen mit Lehrerinnen und Lehrer oder Schülerinnen und Schüler. Es gab manche, glaube ich, letztes Jahr, die halt so aus Protest das dann nicht	Manche Schüler*innen gendern trotz Aufforderung durch die Lehrperson nicht.

	gemacht haben. Absichtlich, wenn Schülerinnen stand, Schüler oder so gelesen haben.“ (B12, Z 939-943, T3)	
	„Oder halt, dass quasi gesagt wurde, dass wir beides oder halt mit irgendwas dazwischen sagen. Dass dann irgendwie gesagt wurde: ‚Ja, aber ich will das nicht machen.‘“ (B14, 945-947, T3)	Einige verweigern die Verwendung gendergerechter Sprache.
	„Für mich, wenn ich zum Beispiel schnell lese, dann sage ich ‚Schüler‘ einfach. Und wenn ich was schreibe, dann nehme ich mir doch die Zeit, das Ganze aufzuschreiben, weil es ist eine Hausübung, wenn ich es ja eh schon mache. Aber manche sind faul oder entweder sind sie halt einfach zum Protestieren und machen es einfach absichtlich nicht. Ich weiß nicht, ob es schlecht oder gut ist, aber wenn es dir gesagt wurde: ‚Mach es‘, dann würde ich es schon machen. Falls du nicht Punkteabzug oder sowas möchtest.“ (B10, Z 953-959, T3)	Die befragte Person gendert in Aufsätzen nur, um keinen Punkteabzug zu erhalten.
	„Ich finde, beim Reden ist es jetzt nicht so wichtig, aber beim Schreiben vielleicht schon.“ (B14, Z 961-962, T3)	Gendern ist beim Schreiben wichtiger als beim Sprechen.
	„Aber ich denke, beim Reden, es kommt darauf an, mit wem man redet, aber man muss nicht immer Schülerinnen und Schüler, weil das ist halt teilweise beim Reden einfach zu lang und auch teilweise ein Zungenbrecher, weil man schneller redet.“ (B14, Z 973-975, T3)	Gendern behindert den Redefluss.
	„Aber ich denke, man kann schon diese kleine Pause Schüler*innen machen, weil es ist eine kleine Pause. Aber wie gesagt, kommt auf den Kontext an, mit wem man redet oder wo man ist.“ (B14, Z 979-981, T3)	Kleine Umstände sollten in Kauf genommen werden.
	„Kommt auf die Lehrer an.“ (B15, Z	Einige Lehrpersonen

	1264, T4)	gendern, andere nicht.
	„Also manche Lehrer gar nicht.“ (B16, Z 1266, T4)	Manche Lehrpersonen gendern nicht.
	„Ich hatte eine Deutschlehrerin, wir mussten gendern bei den Aufsätzen, und manche Lehrer würden das niemals sagen.“ (B18, Z 1268-1269, T4)	Manche Lehrpersonen fordern von den Schüler*innen zu gendern, andere nicht.
	„Manchmal genervt, weil man so viel schreiben muss. Zumindest bei unserer Klasse ist es so, dass es die meisten unnötig finden zu gendern und es auch eher lieber nicht machen wollen.“ (B17, Z 1273-1275, T4)	Die Klassenmitglieder bevorzugen es, nicht zu gendern.
	„Wenn die Lehrperson beim Reden gendert, ist es eigentlich jedem ziemlich egal oder so. Aber wenn halt jeder das machen muss, dann ist es schon ein bisschen kompliziert, weil manche Leute halt einfach nicht so sprechen und das macht es ein bisschen komplizierter.“ (B16, Z 1277-1280, T4)	Wenn Lehrpersonen gendern, wird das akzeptiert, aber man selbst bevorzugt es nicht tun.
	„Ich finde es gut, aber ich bin halt damals groß geworden, da hat man noch gar nicht gegendert, hat gar nicht dran gedacht und dann finde ich das so ein bisschen schwieriger, das sich auch so anzueignen, manchmal vergisst man. Zum Beispiel habe ich auch Texte geschrieben vor zwei Jahren in Deutsch, wo ich auch gendern musste, aber dann habe ich auch Fehler bekommen, weil ich nicht gegendert habe, obwohl es so Routine ist. Also ich finde es halt gut, wenn es die Lehrpersonen machen, damit man sich auch ein Beispiel davon nehmen kann. Aber es müsste jetzt nicht jeder Schüler machen, der in meiner Klasse ist.“ (B15, Z 1285-1292, T4)	Von Schüler*innen sollte nicht zwingend gefordert werden, dass sie gendern müssen.
	„Ich finde auch, dass es ein bisschen unnötig ist, obwohl gendern an sich ist	Gendern ist wichtig, aber den Aufwand nicht

	auf jeden Fall wichtig, aber jetzt in jedem Text und überall das einzubauen, das ist ein bisschen zu extrem, finde ich.“ (B18, Z 1294-1296, T4)	wert.
Unterkategorie 2: Beleidigungen	„Vielleicht: ‚Du bist eine Frau, du bist halt schwächer als ich.‘“ (B4, Z 182, T1)	Mädchen bekommen von Jungen oft zu hören, dass sie per se schwächer seien.
	„Ja, du bist eine Frau, du kannst es nicht. Ich bin stärker als du. Ab und zu.“ (B5, Z 191, T1)	o.a.
	„Manchmal einfach so, manchmal weil die Person gerade, keine Ahnung, einen anderen Jungen einfach nur angefasst hat. Einfach so.“ (B2, Z 198-199, T1)	Das Wort „schwul“ wird oft verwendet, um Hänseleien anzustacheln.
	„Manche sagen es immer nur so. Also halt so als Beleidigung.“ (B5, Z 203, T1)	Das Wort „schwul“ wird als Beleidigung verwendet.
	„Ja, die betroffenen Personen werden schon halt so unsicher.“ (B2, Z 216, T1)	„Schwul“ als Schimpfwort zu verwenden, verunsichert homosexuelle Jugendliche.
	„Ja, sie werden sich wahrscheinlich viel unsicherer fühlen.“ (B4, Z 218, T1)	o.a.
	„Und sie werden sich vielleicht nicht outen.“ (B1, Z 220, T1)	Die Verwendung des Wortes „schwul“ als Schimpfwort könnte dazu beitragen, dass Jugendliche sich nicht outen.
	„I: Waren das Mitschüler*innen, die dann solche Äußerungen gemacht haben?“	„Schwul“ als Schimpfwort wird hauptsächlich von

	B5: Mitschüler eher. I: Also wirklich speziell die Jungs? B5: Ja, vielleicht schon, weil vielleicht waren die halt eben so. Aber ja, ich weiß nicht, was für Absichten die hatten.“ (B5, I, Z 408-415, T1)	Jungen verwendet.
	„Ich glaube, die wollen so cool wirken. [...] Also halt von der Gruppe her so, vielleicht wenn einer es sagt, dann finden es die anderen lustig, dann fühlt sich die Person cool, dann machen die anderen das auch, damit jeder sich cool fühlt in der Gruppe, damit in der Gruppe jeder cool ist und die, die das nicht machen, werden halt rausgeekelt.“ (B1, Z 422-431, T1)	Die Jungen diskriminieren andere, um cool zu wirken.
	„Ich glaube generell, in dem Alter machen die sehr viele Sachen, wo sie denken, dass es cool ist, aber es ist ur respektlos.“ (B4, Z 433-434, T1)	Jungen machen in der Pubertät teilweise fragwürdige Dinge, um cool zu wirken.
	„Dann finden sie sich halt schlecht und würden das halt eher so geheim halten, damit sich niemand drüber lustig macht.“ (B7, Z 643-644, T2)	Die Verwendung des Wortes „schwul“ als Beleidigung bewirkt, dass sich homosexuelle Schüler*innen in ihrer Identität verunsichert fühlen.
	„Also bei uns am Anfang, wenn wir jünger waren oder in der Volksschule, war immer so, wenn ein Junge irgendwas gemacht hat, war so schwul das erste Schimpfwort. Ja, also so. Wenn ein Junge einen anderen Jungen umarmt hat, dann war er schwul. Aber wo ich mir denke, erstmal schwul sein ist nichts Schlimmes, es sollte nichts Schlimmes sein. Und zweitens mal, hä, kann man nicht Menschen umarmen? Wenn ich meine Mutter umarme, ist das normal? Wenn ich eine Freundin umarme, ist das auch normal? Ein Beispiel, wo mal jemand die Haare geflochten hat und dann war so, oh mein Gott, ihr seid zusammen	Körperlichkeit zwischen Jungen wird sofort mit Homosexualität assoziiert.

	so.“ (B10, Z 1000-1007, T3)	
	„Ja, das war dieses kleine Kindergartennerven zum Beispiel. Also so, dass es für Kinder eigentlich dann was Schlimmes ist. Weil ich glaube, dass zum Beispiel von Anfang an hat man Kindern vielleicht im Kindergarten so beigebracht, so, Liebe ist, wenn zwei Personen sich lieben und dann ist es natürlich Mann und Frau. Und die Kinder lernen das oder vielleicht von zu Hause lernen sie es, weil die Eltern ihnen das beibringen. Und dann, wenn sie sowas sehen, ist es ungewöhnlich und dann sagen sie, äh, schwul oder lesbisch oder sowas. Also das ist alles entweder von zu Hause oder wie es beigebracht wurde von Anfang an.“ (B13, Z 1009-1016, T3)	Heteronormative Denkmuster werden anerzogen.
	„Auch, dass man halt, dass man denkt, dass Dinge nicht okay sind, obwohl sie okay sind, nur weil ein bestimmtes Umfeld einem klar macht, du bist nicht normal, wenn du so bist. Und selbst wenn man so ist, kann es ja auch normal sein. Also wenn man jetzt schwul genannt wird von immer der gleichen Gruppe von Menschen und dann denkt man, bin ich jetzt anders, bin ich jetzt komisch? Also ich sage jetzt nicht, dass das der Normalfall ist, ich sage nur, es ist genauso normal wie eine gleichgeschlechtliche Beziehung, ah, eben nicht gleichgeschlechtliche Beziehung.“ (B14, Z 1025-1031, T3)	Das Umfeld nimmt sich die Position heraus zu bestimmen, was toleriert wird und was nicht.
	„Es wird eher gesagt, hey, Schwulsein ist okay, und es sollte keine Beleidigung sein, aber das war es dann auch, und es bleibt eigentlich auch immer gleich.“ (B13, Z 1057-1058, T3)	Lehrperson agieren nur ansatzweise.

	„Ja, solche Beleidigungen werden natürlich verwendet, aber nicht direkt wen zu beleidigen oder so, auch wenn es nicht mal stimmt, sondern eher aus der Redewendung heraus.“ (B18, Z 1302-1304, T4)	„Schwul“ als Beleidigung zu verwenden wird als Redewendung eingestuft.
	„Ich glaub nicht so wirklich, weil wir entscheiden ja selber, wie wir miteinander sprechen oder so. Und wenn man merkt, dass sich jemand anderes dadurch wirklich beleidigt fühlt oder so, und wenn man sowas, so wie man sagt, oder irgendwer anderes halt sagt, dann machen es die Personen halt auch einfach nicht mehr.“ (B18, Z 1352-1356, T4)	Jugendliche erkennen selbst in welchen Kontexten die Verwendung von Begriffen wie „schwul“ als Schimpfwort problematisch ist.
	„Aber es gibt auch ein paar ohne gesunden Menschenverstand.“ (B15, Z 1362, T4)	Einige erkennen nicht in welchen Kontexten das problematisch ist.
	„Ja, es gibt ein paar Ausnahmen, aber sonst, viele benutzen halt solche Wörter in ihrem Sprachgebrauch oder so, aber wenn sie halt merken, dass es wen wirklich beleidigt und sie das ernst nehmen, dann würden sie es auch nicht mehr sagen. Aber ich denke so mit 15, 16, 17 sind wir mittlerweile schon alt genug, dass wir schon selbst entscheiden können, wie wir miteinander reden. Wenn es halt noch in einem okayen Rahmen ist.“ (B18, Z 1364-1369, T4)	Jugendliche müssen nicht darauf hingewiesen werden, über ihren Sprachgebrauch zu reflektieren.
G: Zukunftsvisionen	„Es sollte offener von allen damit umgegangen werden. Es sollte mehr geteilt werden.“ (B4, Z 439-440, T1)	Mit Themen wie Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung soll offener umgegangen werden.
	„Ja, dass Leute sich vorher auch trauen, sich zu outen.“ (B1, Z 442, T1)	Menschen die von der cis-heterosexuellen Norm abweichen, sollen ihre Identität nicht so lange versteckt

		müssen.
	„Also es sollte nichts Besonderes sein. Es sollte normalisiert werden. Es ist so, man sollte halt nicht so sagen, dass es keine normale Person ist. Trotzdem, es wird ja auch immer manchmal so <i>straight</i> als normale Sexualität angesehen. Das sollte dann verbessert werden.“ (B4, Z 446-449, T1)	Heterosexualität sollte nicht mehr als Norm betrachtet werden.
	„Auch wenn man es halt nicht so akzeptiert, sollte man es halt einfach respektieren. Und einfach so Leute halt so leben lassen.“ (B5, Z 453-454, T1)	Wenn Queerness nicht unterstützt wird, sollte sie zumindest respektiert werden.
	„Man muss sich ja nicht so richtig unterstützen, aber trotzdem respektieren, dass eine Person einfach so ist und nicht einfach etwas dagegen sagen, nur weil man es nicht akzeptiert.“ (B5, Z 456-458, T1)	o.a.
	„Also man könnte schon in der Schule mehr machen und das Thema mehr besprechen und nicht mehr so wenig.“ (B9, Z801-802, T2)	Es soll eine frühe Thematisierung in der Schule angestrebt werden.
	„Aber man könnte ja schon kleineren Kindern beibringen, weil wenn du mit zwölf erst beginnst, dann kannst du von zuhause schon mehr Meinung mitbekommen.“ (B8, Z 804-805, T2)	Das Thema sollte Einzug in die kindliche Früherziehung finden und nicht erst so spät thematisiert werden, da gesellschaftliche Normen dann schon gefestigt sind.
	„Nicht immer so unterschätzt werden, so wie sagen: ‚Du kannst das eh nicht, du bist eine Frau‘. Eben so Sport oder auch handwerklich oder sowas halt.“ (B6, Z 810-811, T2)	Mädchen sollen nicht mehr per se unterschätzt werden.

	„Auch mehr respektiert werden einfach.“ (B5, Z 813, T2)	Mädchen sollen mehr respektiert werden.
	„Dass manche Leute, die halt nicht so offen sind, dass die auch mehr lernen darüber und nicht einfach so sind: ‚Das hat nur was mit dem Kopf zu tun.‘ Es gibt ja auch körperlich, dass du nicht eindeutig Mann oder eindeutig Frau bist. Also es hat ja nicht nur mit dem Kopf zu tun und mit dem Geist, sondern auch körperlich teilweise. Dass Leute über sowas aufgeklärt werden und dass es halt nicht nur zwei Geschlechter gibt.“ (B14, Z 873-877, T3)	Frühe Aufklärung in Bezug auf Gendervielfalt.
	„Also ich finde, es sollte normalisiert sein, dass es alles gibt und nicht, dass nur eines das Richtige ist, das Normale.“ (B10, Z 1033-1034, T3)	Hinsichtlich Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung soll es keine Normen geben.
	„Aber selbst, also... Es sollte beigebracht werden, aber wird nicht, weil man da nicht darüber redet. Das ist das Problem. Aber ich denke auch, irgendwie mir wurde das so, meine Eltern haben mir nie davon beigebracht, aber ich habe halt trotzdem irgendwie gelernt und in meiner Volksschule war das halt irgendwie sehr extrem, dass Leute das als Beschimpfung benutzt haben. Und ich weiß nicht, ob ich das jemals gemacht habe, aber als Kind habe ich mir auch immer gedacht, ‚warum macht man das so, hä?‘ Und meine Eltern haben mir das zwar nie genau so erklärt, also meine Eltern sind nicht dagegen, aber sie setzen sich nicht aktiv dafür ein, also es ist ihnen, glaube ich, relativ egal.“ (B14, Z 1036-1044, T3)	Die Tabuisierung des Themas hemmt den Fortschritt in Richtung frühe Aufklärung.
	„Dass es normalisiert wurde.“ (B10, Z 1116, T3)	Hinsichtlich der geschlechtsidentität oder sexuellen Orientierung von der

		vermeintlichen Norm abzuweichen, darf nichts außergewöhnliches sein.
	„Ja. Das es halt nicht mehr so ein Tabuthema ist und einfach normal ist.“ (B13, Z 1124, T3)	Queerness wird als Tabuthema wahrgenommen.
	„Ich glaube einfach. Kurz, ganz kurz. Ich glaube einfach akzeptiert und ganz normal. Also ich hoffe, dass es einfach, dass vielleicht bis dahin in zehn Jahren fast in jeder Schule oder vielleicht überhaupt zu Hause geredet wird, dass es normalisiert wird und, ja. Dass es einfach nicht so ein großes Thema ist. Dass es auch so kein Tabuthema ist.“ (B14, Z 1126-1130, T3)	Queerness darf kein Tabuthema sein.
	„Dass man sich nicht die Frage stellen muss: ‚Muss man sich jetzt damit befassen?‘ Also dass nicht mehr das die Einstellung ist. Dass es nicht mehr darum geht: ‚Ist es eh Thema, wird es thematisiert, wird es normal?‘, sondern es ist einfach so und wird nicht hinterfragt.“ (B13, Z 1132-1135, T3)	Es gibt in der idealen Zukunft keine Norm, sondern Vielfalt ist selbstverständlich.
	„Ich sage jetzt nicht, dass es jeder ist, aber es ist schon nicht ein Trend, aber das Geschlecht ist jetzt ziemlich beliebt und ich finde, manche machen das einfach nur für Aufmerksamkeit und ich hoffe, dass sich das einkriegt, dass die, die es wirklich machen wollen, dass die das machen und nicht Leute einfach nur um Aufmerksamkeit zu bekommen da mitziehen.“ (B18, Z 1669-1673, T4)	Manche geben an, transgender zu sein, nur um Aufmerksamkeit zu bekommen.
	„Ich finde, man sollte das erst mit 18 oder so wirklich in dieses Thema besprechen, weil so jung schon sein Geschlecht zu ändern...Das ist eine Entscheidung, die kann man schwer	Über das Thema sollte erst mit Erwachsenen gesprochen werden.

	rückgängig machen und wenn man dann so früh so eine schwere Entscheidung trifft, man kann halt so früh noch nicht so gut entscheiden, dass es die Entscheidung war, dass man halt wirklich dann weiß, was man entscheidet.“ (B17, Z 1685-1690, T4)	
	„Ja, also, was kann ich sagen. Ich finde, in den nächsten zehn Jahren sollte man auch ein bisschen darauf achten, dass man das auch ein bisschen lehrt, ebenso über Homosexualität oder generelle sexuelle Orientierung. Denn solche Menschen merken ja auch, dass dann irgendwas nicht korrekt ist mit denen und die sich irgendwie unterscheiden durch andere oder so. Und wenn du darüber dann einfach ein bisschen lernst im Unterricht, dass könnte dir vielleicht helfen, einfach deinen Weg zu gehen, den du dann halt persönlich auch festlegen kannst.“ (B15, Z 1707-1713, T4)	Sexuelle Orientierung sollte mehr im Unterricht thematisiert werden.