

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Wie queer kann Schule sein?

verfasst von | submitted by
Nadine Riegler BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

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

UA 199 506 510 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geographie und
wirtschaftliche Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Elisabeth Aufhauser

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht, inwiefern Schule queeren Schüler*innen Sichtbarkeit, Sicherheit und Zugänglichkeit bietet und in welchem Maß sie heteronormative Strukturen auflöst oder fortschreibt. Ausgehend von einem raumtheoretischen Ansatz nach Lefebvre wird Schule als sozial produzierter Raum analysiert, in dem gesellschaftliche Normen wirksam werden – über institutionelle Ordnung, alltägliche Nutzung und subjektive Bedeutungszuschreibungen.

Anhand qualitativer Daten – darunter Interviews, eine Raumbegehung und eine Lehrplananalyse – werden drei Raumebenen betrachtet: der konzipierte, der wahrgenommene und der gelebte Raum. Die Ergebnisse zeigen, dass queere Perspektiven punktuell sichtbar und individuell gelebt werden, aber institutionell kaum abgesichert sind. Heteronormativität bleibt in schulischen Routinen, Strukturen und Erwartungen bestehen, wird jedoch vereinzelt durch Schüler*innen und Lehrpersonen hinterfragt oder unterlaufen.

Abstract

This thesis examines the extent to which schools offer queer students visibility, safety, and accessibility, and to what degree they challenge or reinforce heteronormative structures. Drawing on a spatial theory framework based on Lefebvre, the school is analysed as a socially produced space shaped by institutional arrangements, everyday practices, and subjective meanings through which social norms become effective.

Using qualitative data – including interviews, a spatial walkthrough and curriculum analysis – the study explores three dimensions of space: conceived space, perceived space and lived space. The findings show that queer perspectives are visible in isolated instances and individually enacted, yet remain largely unsupported at the institutional level. Heteronormativity continues to shape school routines, structures, and expectations, although it is occasionally questioned or subverted by students and teachers.

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung / Abstract.....	I
Abbildungsverzeichnis.....	IV
1 Einleitung	1
1.1 Relevanz des Themas und persönliche Motivation	1
1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage	2
1.3 Gliederung der Arbeit.....	3
1.4 Verwendete Sprache und Definitionen.....	4
2 Konzeptioneller Rahmen.....	6
2.1 Queer Theory	6
2.1.1 Kritische Perspektiven auf die Dichotomie von sex und gender	7
2.1.2 Heteronormativität und das binäre Geschlechtermodell	11
2.1.3 Identitätskonstruktion im Wandel	14
2.1.4 Das Konzept des Queering	20
2.2 Queer Geography	22
2.2.1 How to queer space and place	23
2.2.2 Queere Raumansprüche.....	26
2.3 Lefebvres Konzept der Raumproduktion.....	29
2.4 Queering school spaces: Analytischer Transfer	32
3 Methodik	37
3.1 Beschreibung des Forschungsfeldes.....	37
3.2 Lehrplananalyse	38
3.3 Leitfadengestütztes Interview mit der Schulleitung.....	42
3.4 Selektive Beobachtung	43
3.5 Walking Interviews mit Schüler*innen	44
4 Queere Schule? Eine raumtheoretische Analyse	48
4.1 Der konzipierte Raum	48
4.1.1 Curriculare Rahmung durch den Lehrplan	48
4.1.2 Der Blick der Schulleitung	52

4.1.3	Schularchitektur als Ausdruck institutioneller Planung	56
4.1.4	Queere Perspektiven im Unterricht	61
4.1.5	Schulpolitik aus Schüler*innensicht	63
4.2	Der wahrgenommene Raum	64
4.2.1	Raumnutzung und -aneignung	64
4.2.2	Umgang mit Queerness im Schulalltag.....	67
4.3	Der gelebte Raum	71
4.3.1	Subjektives Raumempfinden der Schüler*innen	71
4.3.2	Zeichen queerer Präsenz.....	73
4.4	Synthese: Zwischen Öffnung und Ordnung – queere Räume im Spannungsfeld	76
5	Resümee.....	79
	Literaturverzeichnis	83
	Anhang.....	III
	Interviewleitfaden für Walking Interviews mit Schüler*innen	III
	Interviewleitfaden für die Schulleitung.....	VI

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Ausschnitt der Auswertungstabelle zum AHS-Lehrplan, Zitat 11 (Quelle: eigene Darstellung; Datenbasis: BMBWF 2024)	41
Abb. 2: Das BORG Ternitz (Quelle: https://www.herbitschek.at/files/content/dsc_7460.JPG)	57
Abb. 3: Schulgarderobe (Quelle: eigene Aufnahme)	57
Abb. 4: Aufenthaltsbereich vor dem Schulbuffet (Quelle: eigene Aufnahme)	58
Abb. 5: Aufenthaltsbereich unter der Treppe (Quelle: eigene Aufnahme)	58
Abb. 6: Gang im 2. Obergeschoss (Quelle: eigene Aufnahme)	59
Abb. 7: Toiletten (Quelle: eigene Aufnahme)	65
Abb. 8: „Nein heißt nein“-Plakat (Quelle: eigene Aufnahme)	66
Abb. 9: Werke von Schüler*innen im 2. Obergeschoss (Quelle: eigene Aufnahme)	73
Abb. 10: Ermutigender Spruch mit Zeichnung eines Regenbogens (Quelle: eigene Aufnahme)	74
Abb. 11: Synthesematrix (Quelle: eigene Darstellung)	78

1 Einleitung

1.1 Relevanz des Themas und persönliche Motivation

„Despite the rapid growth of geographies of genders and sexualities over the past decade, there is still a great deal of homophobia, transphobia, and heterosexism within academic spaces.“ (JOHNSTON 2018: 560) Auch jenseits universitärer Kontexte ist Heteronormativität weiterhin eine grundlegende gesellschaftliche Ordnung, die soziale Räume, institutionelle Strukturen und individuelle Lebensverläufe prägt. Der schulische Raum ist hiervon nicht ausgenommen. Schule ist ein Ort der Wissensvermittlung, aber auch ein Raum, in dem Normen hergestellt, diszipliniert und weitergegeben werden. Dass queere Perspektiven in dieser Raumproduktion meist marginalisiert oder gar nicht erst sichtbar werden, ist nicht nur ein strukturelles Problem – es ist auch ein persönliches.

Meine eigene Schulzeit war nicht von Ausgrenzung oder problematischen Erfahrungen geprägt. Ich habe mich nicht bewusst versteckt oder verleugnet. Doch queere Identität war schlicht kein Thema – nicht im Unterricht, nicht in der Raumgestaltung, nicht im sozialen Alltag. Es fehlte an Sichtbarkeit, an Sprache, an Bezugspunkten. Mein späteres Coming-out als queer bzw. lesbisch war kein plötzlicher Bruch, sondern ein schleichendes Bewusstwerden – ein Prozess, der möglicherweise früher begonnen hätte, wären queere Lebensrealitäten in der Schule sichtbarer gewesen. Rückblickend ist es gerade dieses stille Fehlen, das prägend war: eine Leerstelle, die mich heute dazu bewegt, Schule als sozialen Raum zu untersuchen – einen Raum, der manche Subjektpositionen stärkt, andere aber unsichtbar macht.

Diese biografische Erfahrung verweist auf ein strukturelles Muster. In der Einleitung der Feministischen Geo-RundMail Nr. 82 (HUTTA und WITZEL 2020: 2-4) wird festgestellt, dass es selbst in feministischen geographischen Diskursen häufig an vertieften Auseinandersetzungen mit queeren und trans* Perspektiven mangelt – insbesondere dort, wo intersektionale Ansätze gefragt wären. Zwar sind Begriffe wie Heteronormativitätskritik oder Diversität in vielen Diskursen präsent,

doch die konkreten Lebensrealitäten von LGBTIQ+, TIN oder QTPoC¹ geraten oft aus dem Blick. Wenn queere Themen als „Nischenthemen“ behandelt werden, verlieren sie ihren Bezug zu Fragen gesellschaftlicher Teilhabe, Raumaneignung und Macht.

Dabei ist der Bedarf an kritischer Reflexion offensichtlich. Die Angriffe auf queere Rechte, auf trans* Personen, auf sexuelle Bildung – ob politisch oder medial – zeigen, wie schnell Sichtbarkeit wieder zurückgedrängt werden kann (vgl. SALDEN 2024; FRA 2024). Auch Schulen stehen dabei unter Druck. Umso wichtiger ist es, sich ihnen als Orte gesellschaftlicher Aushandlung zu nähern. FREITAG (2013) betont in ihrer Studie zur Unity Charter School, dass queerfreundliche Räume nicht exklusiv queeren Schüler*innen vorbehalten sein sollten. Vielmehr profitieren alle Jugendlichen davon, wenn Schule als sozialer Raum gedacht wird, in dem Vielfalt gelebt und Sicherheit strukturell mitgedacht wird – unabhängig von sexueller oder geschlechtlicher Identifikation.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage

Ziel dieser Arbeit ist es, den schulischen Raum auf seine queeren Potenziale hin zu untersuchen – also zu analysieren, inwieweit er Sichtbarkeit, Sicherheit und Zugänglichkeit für queere Identitäten ermöglicht oder verhindert. Die theoretische Rahmung dieser Analyse erfolgt aus drei Perspektiven:

Erstens bildet die Queer Theory das Fundament, um heteronormative Machtverhältnisse und die binäre Ordnung von Geschlecht und Sexualität kritisch zu hinterfragen. Sie versteht Identität nicht als stabile Kategorie, sondern als Ergebnis performativer und diskursiver Praktiken (vgl. BUTLER 2023; JAGOSE 2021). Zweitens bietet die Queer Geography ein raumbezogenes Analyseinstrument, um zu untersuchen, wie queere Körper Räume nutzen, umgehen oder aneignen – und wie diese Räume durch heteronormative Strukturen geformt werden (siehe GIESEKING

¹ Die Abkürzung *LGBTIQ+* verweist auf lesbische, schwule, bisexuelle, trans*, inter* und queere Personen; das Pluszeichen steht dabei für weitere Identitäten, die über diese Kategorien hinausgehen. *TIN* bezeichnet trans*, inter* und nicht-binäre Menschen. *QTPoC* steht für queer und trans* Personen of color.

2013; MADER 2023). Drittens ermöglicht Henri LEFEBVRES (1991) Konzept der Raumproduktion, Schule nicht als statische Gegebenheit zu verstehen, sondern als Prozess: als das Ergebnis aus konzipiertem, wahrgenommenem und gelebtem Raum – drei Dimensionen, die soziale Machtverhältnisse nicht nur spiegeln, sondern selbst hervorbringen (vgl. LEFEBVRE 1991; VOGELPOHL 2020).

Auf dieser Grundlage stellt sich die zentrale Forschungsfrage:

Inwieweit erfüllt die Schule die Anforderungen an einen queeren Raum, indem sie Sicherheit, Sichtbarkeit und Zugänglichkeit für queere Identitäten gewährleistet und heteronormative Strukturen auflöst?

Um dieser Frage nachzugehen, untersucht die Arbeit, wie Schule in ihrer räumlichen Gestaltung, in institutionellen Vorgaben und im schulischen Alltag auf queere Identitäten reagiert – oder diese ignoriert. Dabei stehen insbesondere die Erfahrungen von queeren Schüler*innen im Fokus: Wie erleben sie den schulischen Raum in Bezug auf Zugehörigkeit, Ausgrenzung oder Schutz? Wie werden geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Lehrplänen, im Unterricht oder durch sichtbare Zeichen und Symbole im Gebäude thematisiert – oder auch nicht? Auch räumlich-materielle Strukturen wie Toiletten, Umkleieräume oder Klassenzimmer werden in den Blick genommen: Sind sie binär organisiert oder eröffnen sie Möglichkeiten jenseits tradierter Geschlechtergrenzen? Schließlich geht es darum, ob und wie sich normative Schulräume aneignen, queeren oder transformieren lassen – und welche Handlungsspielräume daraus für eine queer-inklusive Schule abgeleitet werden können.

1.3 Gliederung der Arbeit

Die Masterarbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Im Anschluss an die Einleitung widmet sich das zweite Kapitel der Darstellung des theoretischen Rahmens: Es werden zentrale Perspektiven der Queer Theory, der Queer Geography sowie Henri Lefebvres Konzept der Raumproduktion vorgestellt und auf ihren analytischen Gehalt für schulische Kontexte hin befragt.

Kapitel drei erläutert das methodische Vorgehen. Die Arbeit folgt einem qualitativen Forschungsdesign, das verschiedene Zugänge kombiniert: Eine Lehrplananalyse,

ein leitfadengestütztes Interview mit der Schulleitung, eine selektive Beobachtung der Schulräume sowie Walking Interviews mit Schüler*innen bilden die empirische Grundlage. Der gewählte Methodenmix ermöglicht eine mehrdimensionale Annäherung an schulische Raumproduktion und queere Erfahrungswelten.

Die Ergebnisse der Analyse werden im vierten Kapitel entlang der drei Raumebenen nach Lefebvre – dem konzipierten, wahrgenommenen und gelebten Raum – strukturiert und interpretiert. Eine anschließende Synthese führt diese Ebenen zusammen und beleuchtet die Schule als komplexen, spannungsvollen Raum zwischen Ordnung und Öffnung.

Kapitel fünf bildet das Resümee und bietet eine zusammenfassende Reflexion der Ergebnisse, deren Bedeutung im Kontext schulischer Machtverhältnisse sowie einen Ausblick auf weiterführende Forschung und pädagogische Praxis.

1.4 Verwendete Sprache und Definitionen

Die in dieser Arbeit verwendete Sprache orientiert sich an einem diskriminierungssensiblen und queeren Sprachgebrauch. Das Gendersternchen (*) wird genutzt, um geschlechtliche Vielfalt sichtbar zu machen und binäre Sprachmuster zu irritieren. Begrifflichkeiten wie *trans**, *inter** oder *nicht-binär* werden in ihrer offenen Form verwendet, um Raum für Selbstbezeichnungen und Uneindeutigkeit zu lassen. Die Bezeichnungen *Frau** und *Mann** werden, sofern sie verwendet werden, im Bewusstsein genutzt, dass es sich dabei um gesellschaftlich konstruierte Kategorien handelt, die historisch gewachsen sind und nicht als selbstverständlich betrachtet werden dürfen.

Zugleich wird anerkannt, dass Sprache selbst kein neutrales Werkzeug ist, sondern in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet ist. Begriffe wie *Geschlecht* werden in dieser Arbeit nicht essentialistisch verwendet, sondern als sozial, kulturell und diskursiv konstruiert verstanden – im Sinne der Queer Theory (vgl. BUTLER 2023). Auch die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* wird nicht zur Stabilisierung eines binären Modells genutzt, sondern zur Dekonstruktion scheinbar natürlicher Unterschiede.

Vor diesem Hintergrund erweist sich eine begriffliche Präzisierung, die in Anlehnung an das Glossar des Queer Lexikon (2025) erfolgt, als hilfreich: Der Begriff *Geschlecht* verweist auf ein Zusammenspiel biologischer, sozialer, kultureller und individueller Faktoren – also auf eine komplexe Gesamtkonstruktion, die nicht auf eine einzelne Dimension reduzierbar ist.

Das biologische Geschlecht (*sex*) bezieht sich auf körperliche Merkmale wie Genitalien, Chromosomen oder Hormone – wobei auch diese Merkmale nicht binär und eindeutig sind, sondern gesellschaftlich interpretiert und medizinisch klassifiziert werden. *Gender* meint die soziale und kulturelle Dimension von Geschlecht: also die Rollen, Normen und Erwartungen, die einer Person in einer bestimmten Gesellschaft zugeschrieben werden. Beide Konzepte sind untrennbar miteinander verwoben und nicht unabhängig voneinander zu denken – sie entstehen im Zusammenspiel von Körper, Diskurs und Machtverhältnissen.

Die *Geschlechtsidentität* beschreibt das subjektive Empfinden der eigenen Zugehörigkeit zu einem oder mehreren Geschlechtern – oder auch die Ablehnung solcher Kategorisierungen. Menschen können sich etwa als Frau*, Mann*, trans*, nicht-binär oder inter* identifizieren. Geschlechtsidentität ist nicht an körperliche Merkmale gebunden und kann sich im Laufe des Lebens verändern.

Sexuelle Orientierung wiederum bezeichnet die emotionale, romantische und/oder sexuelle Anziehung zu bestimmten Geschlechtern oder Geschlechtsidentitäten. Auch wenn gesellschaftliche Vorstellungen häufig Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung vermengen, handelt es sich dabei um unterschiedliche Dimensionen menschlicher Identität.

Die sprachliche Gestaltung dieser Arbeit folgt dem Anspruch, Vielfalt sichtbar zu machen und allen Menschen mit ihren Selbstbezeichnungen respektvoll zu begegnen – ohne sie auf Kategorien festzulegen. Für weiterführende Begriffsdefinitionen wird auf das Glossar von QUEER LEXIKON (2025) verwiesen, das eine differenzierte Übersicht aktueller Begrifflichkeiten bietet.

2 Konzeptioneller Rahmen

2.1 Queer Theory

Zunächst ist festzuhalten, dass es keine eindeutige Definition der *Queer Theory* gibt, da der Zwang zur Definition dem kritischen Verständnis der Queer Theory widersprechen würde (vgl. CLAR 2014: 10). Dennoch sollen im Folgenden die Grundzüge dieser Theorie vorgestellt werden. Besonders wichtig ist hierbei die Annahme, dass Geschlecht „eine mächtige Kategorie innerhalb einer hegemonialen, heterosexuellen Zweigeschlechterordnung“ (ebd.: 10) darstellt. Der Queer Theory zufolge sind Sexualität und Geschlecht nicht der Kultur vorausgehend, sondern entstehen gleichzeitig mit ihr. Es wird davon ausgegangen, dass eine Zweigeschlechter-Ordnung und ein heteronormatives System in komplexer Weise koexistieren. Diese bedingen einander und tragen dazu bei, sich gegenseitig in ihrer vermeintlichen Naturhaftigkeit zu bestätigen, während sie gleichzeitig ihre affektive Bedeutung voneinander ableiten. (vgl. HARK 2005: 285)

Die Verschiebung vom essentialistischen zum konstruktivistischen Geschlechtskonzept bildet eine der theoretischen Grundlagen für die Entwicklung der Queer Theory, als diese erstmals in den frühen 1990er-Jahren Einzug in politische und akademische Agenden hält. Anstatt anzunehmen, dass Geschlechtsidentität eine natürliche, feststehende und angeborene Eigenschaft ist, geht man davon aus, dass Geschlechtsidentität nicht angeboren ist, sondern durch soziale und kulturelle Prozesse geformt und verändert wird. Die Queer Theory und ihre Anwendung in den Queer Studies zielen darauf ab, normative Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit zu denaturalisieren, den Binarismus von Hetero- und Homosexualität zu destabilisieren und einen sexuellen Pluralismus anzuerkennen, der nicht nur schwule und lesbische Sexualität, sondern auch Bisexualität, Transsexualität und Sadomasochismus einschließt. (vgl. KRAß 2003: 17f. zitiert nach CLAR 2014: 10)

Außerdem setzt sich die Queer Theory kritisch mit der normierten Vorstellung der Zusammengehörigkeit von biologischem Geschlecht, Gender und sexueller Orientierung auseinander (vgl. JAGOSE 2021: 127). Dies beinhaltet einerseits die

Infragestellung naturalisierter Annahmen bezüglich Identität, aber auch bezüglich Gesellschaft, Gemeinschaft und Politik. Mit wissenschaftlichen Mitteln soll die anhaltende gesellschaftliche Ordnung, der das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit und der Zwang zur Heteronormativität inhärent sind, hinterfragt werden (vgl. DEGELE 2005: 15). Durch die Ablehnung fester Definitionen schafft die Queer Theory Raum für diverse Möglichkeiten, die eine Vielfalt von Perspektiven auf Geschlecht und Sexualität ermöglichen. (vgl. JAGOSE 2021: 128)

2.1.1 Kritische Perspektiven auf die Dichotomie von *sex* und *gender*

Geschlecht und sexuelle Orientierung sind Begriffe, die vielen Menschen geläufig erscheinen. Komplexer wird es jedoch, wenn von Kategorien wie trans*, inter* oder nicht-binär die Rede ist. Häufig werden diese Identitäten missverstanden, auf stereotype Vorstellungen reduziert oder fälschlicherweise mit sexueller Orientierung gleichgesetzt – beispielsweise, wenn trans* ausschließlich mit medizinischen Eingriffen gleichgesetzt oder nicht-binär als Modeerscheinung abgewertet wird. Solche Missverständnisse zeigen, dass gesellschaftlich verbreitete Alltagskonzepte von Geschlecht nicht ausreichen, um die Vielfalt von geschlechtlicher und sexueller Identität differenziert zu erfassen. BATES et al. (2022: 1) zufolge macht insbesondere die zunehmende Sichtbarkeit von trans* und inter* Personen deutlich, wie begrenzt traditionelle Vorstellungen sind, die biologisches und soziales Geschlecht als selbstverständlich deckungsgleich oder wechselseitig bedingt voraussetzen. Das erscheint plausibel, da die gesellschaftliche Präsenz jener Personen Lebensrealitäten sichtbar macht, die mit binären und vereinfachten Geschlechtermodellen unvereinbar sind. Sichtbarkeit allein baut bestehende Vorurteile allerdings nicht automatisch ab. Um solchen vereinfachenden Annahmen zu begegnen, kann das sogenannte *sex-gender*-Modell eine erste Orientierung bieten: Es unterscheidet zwischen dem biologischen Geschlecht (engl. *sex*) und dem sozialen Geschlecht (engl. *gender*).

Gemäß dem *sex-gender*-Modell umfasst *sex* biologische Merkmale wie Chromosomen, Hormone und Fortpflanzungsorgane, während *gender* soziale und kulturelle Aspekte einschließt – also Rollen, Verhaltensweisen, Werte und Erwartungen –, die eine Gesellschaft mit Männlichkeit* und Weiblichkeit* verbindet. Das Modell soll dazu dienen, die Unterscheidung zwischen biologischem

Geschlecht und sozial konstruiertem Geschlecht hervorzuheben und zu verdeutlichen, dass Geschlechterrollen und -identitäten sozial geformt und konstruiert sind. (vgl. NORDT et al. 2021: 7) Die explizite Unterscheidung von sex und gender stelle eine feministische Strategie dar, um zu betonen, dass die geschlechtliche Zuordnung von Körpern nicht zwangsläufig mit Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Möglichkeiten verknüpft ist (vgl. CLAR 2014: 17).

Doch die Unterscheidung von biologischem Geschlecht und sozialem Gender greift oft zu kurz. *Sex*, *gender* und sexuelle Orientierung sind zwar analytisch voneinander trennbar, in der Lebensrealität aber dynamisch miteinander verflochtene Dimensionen. Sie lassen sich nicht einfach additiv zu einer stabilen geschlechtlichen Identität zusammensetzen, sondern stehen in einem komplexen Wechselverhältnis, das von sozialen Normen, individuellen Erfahrungen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen geprägt ist.

Um dieses Zusammenspiel besser zu verstehen, lohnt es sich, zunächst das biologische Geschlecht näher zu betrachten – insbesondere die verbreitete Annahme, es sei eine natürliche, unveränderliche Grundlage aller geschlechtlichen Ordnung. Die Naturalisierung des biologischen Geschlechts hat historisch dazu geführt, dass Geschlechterunterschiede als unveränderliche und vorbestimmte Merkmale betrachtet wurden. Diese essentialistische Perspektive vernachlässigt jedoch die Komplexität und Vielfalt biologischer Merkmale, die nicht zwangsläufig in eine binäre Kategorisierung passen. Indem die vermeintliche Natürlichkeit des biologischen Geschlechts hinterfragt wird, rückt ein Analyseansatz in den Vordergrund, der die kulturellen, sozialen und historischen Bedingungen offenlegt, unter denen Geschlecht konstruiert wird.

„The environmental trappings of gender, from the voices, faces, modes of holding and touching, dress, hair, and grooming, to the colors in the room, the toys offered and the baby clothing used, are ever present. From birth or before an infant absorbs them, commits them to memory, develops expectations about them, and receives bodily messages about their own sex and gender.“ (FAUSTO-STERLING 2012: 410)

Fausto-Sterling macht hier deutlich, dass nicht nur das soziale, sondern auch das biologische Geschlecht von äußeren Einflüssen mitgeprägt wird. Zwar gibt es statistische Zusammenhänge zwischen körperlichen Geschlechtsmerkmalen und

geschlechtsspezifischem Verhalten, was oft als Hinweis auf angeborene Unterschiede gedeutet wird (vgl. CLAR 2014: 32). Doch FAUSTO-STERLING (2012: 407–410) zeigt, dass sich biologische und soziale Merkmale gemeinsam im Prozess des „Embodiment“ (Verkörperung) herausbilden. Dabei handelt es sich um einen sozialen Prozess, bei dem soziale Interaktionen bereits vor der Geburt – etwa durch Sinneseindrücke – die neuronale und körperliche Entwicklung beeinflussen. Körper und Verhalten wirken in diesem Verständnis nicht nur auf die Umwelt, sondern werden zugleich von ihr geformt (vgl. FAUSTO-STERLING 2012: 404f.). Sie stehen in einem dynamischen Wechselverhältnis mit ihrer Umgebung und verändern sich über die Lebensspanne hinweg. Auch BUTLER (2023: 22–24) kritisiert die Vorstellung eines natürlichen, unveränderlichen biologischen Geschlechts. Sie betont, dass das, was als *sex* gilt, ebenso wie *gender*, im wissenschaftlichen Diskurs konstruiert wird und somit eine „kulturell generierte Geschlechter-Kategorie“ darstellt (ebd.: 24).

Nachdem die Konstruktion des biologischen Geschlechts beleuchtet wurde, richtet sich der Blick nun auf das soziale Geschlecht: „Gender is never absent. There is never a point at which it begins.“ (FAUSTO-STERLING 2012: 413) Mit diesem Satz unterstreicht Fausto-Sterling, dass *gender* nicht plötzlich entsteht, sondern von Beginn an Teil sozialer Wirklichkeit ist. *Gender* ist sowohl ein sozialer Prozess als auch ein gesellschaftliches System, das zur Zuschreibung unterschiedlicher Rollen und Positionen von Frauen* und Männern* führt. Es regelt Erwartungen, Rechte und Pflichten – etwa in Bezug auf Sexualität, Kindererziehung oder Erwerbsarbeit – und ist häufig mit Hierarchien und Ungleichbehandlungen verknüpft.

Das soziale Geschlecht entwickelt sich in einem komplexen Zusammenspiel mit dem sozialen Umfeld und gesellschaftlichen Strukturen. Bereits während der Schwangerschaft beeinflussen geschlechtsspezifische Erwartungen das Verhalten von Eltern und Bezugspersonen. Nach der Geburt manifestieren sich diese Vorstellungen häufig in symbolisch aufgeladenen Entscheidungen – etwa durch die Auswahl von Kleidung oder Spielzeug in rosa oder blau. (vgl. MONEY 1975: 24f. zitiert nach VOß 2010: 222) Spätestens mit der performativen Aussage „Es ist ein Mädchen“ oder „Es ist ein Junge“ wird durch Sprache eine soziale Realität geschaffen, die dem Kind eine geschlechtliche Identität zuschreibt und normative Erwartungen aktiviert (vgl. BUTLER 2021: 318). Kinder lernen früh, wie *gender*

dargestellt wird: Sie beobachten, welchem (zugeschriebenen) Geschlecht jene Personen angehören, die alltägliche Aufgaben übernehmen. So wird gesellschaftlich konstruiertes Wissen über Geschlecht auf Kinder und ihr Verhalten übertragen (vgl. FAUSTO-STERLING 2012: 410)

Obwohl das *sex-gender*-Modell eingesetzt werden kann, um aufzuzeigen, dass Geschlechterrollen und -normen sozial konstruiert sind, ist es – wie die eben offengelegte Konstruiertheit und vermeintliche Naturhaftigkeit des biologischen Geschlechts bereits vermuten lässt – nicht frei von Kritik. Denn wenn das biologische Geschlecht selbst kulturell konstruiert ist, „wäre es sinnlos, die Geschlechtsidentität (*gender*) als kulturelle Interpretation des Geschlechts zu bestimmen“ (BUTLER 2023: 24). Auch FAUSTO-STERLING (2000: 3–5) stellt das traditionelle *sex-gender*-Modell infrage. Sie zeigt, dass sich feministische Ansätze zwar auf die soziale Konstruiertheit von *gender* konzentrierten, dabei jedoch das biologische Geschlecht weitgehend der Biologie überließen. Dies trug dazu bei, dass das *sex* als „natürlich“ und damit als unveränderbar wahrgenommen wurde.

In diesem Zusammenhang wendet sich Fausto-Sterling gegen die gängige Trennung von „Natur“ und „Kultur“ bzw. „biologischen Fakten“ und „gesellschaftlicher Konstruktion“, die sie als künstlich und irreführend beschreibt. Stattdessen plädiert sie für ein integriertes Modell, in dem sich biologische Prozesse und soziale Erfahrungen gegenseitig beeinflussen (vgl. ebd.: 21-27). Denn laut FAUSTO-STERLING (2012: 400 f.) wirken biologische Grundlagen wie Gene, Hormone und das Gehirn gemeinsam mit sozialen Erfahrungen und Sinneseindrücken auf die Entwicklung physischer und psychischer Merkmale.

Wenn man die Unterscheidung in *sex* und *gender* schon vornimmt, ist zu berücksichtigen, dass weder das biologische noch das soziale Geschlecht außerhalb gesellschaftlicher Diskurse existieren, sondern erst durch diese konstituiert werden. Während bei *sex* häufig ein biologischer Determinismus angenommen wird und bei *gender* ein kulturalistischer, gilt für beide: Keiner dieser Aspekte ist außerhalb von Diskursen zu denken oder vordiskursiv gegeben. (vgl. BUTLER 2023: 24-26) Auch FAUSTO-STERLING (2000: 3) betont, dass Vorstellungen vom biologischen Geschlecht meist schon durch gesellschaftlich geprägte Konzepte des sozialen Geschlechts beeinflusst sind. Die Entstehung geschlechtlicher Identität – als

Zusammenspiel biologischer, sozialer und kultureller Faktoren – ist folglich nicht eindeutig bestimmbar, sondern wird von Machtverhältnissen strukturiert und oft naturalisiert. Diese scheinbare Natürlichkeit verdeckt ihren konstruierten Charakter, der erst wieder sichtbar gemacht werden muss. (vgl. BUTLER 2023: 170)

2.1.2 Heteronormativität und das binäre Geschlechtermodell

„Heteronormativität ist ein binäres, zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema, das als grundlegende gesellschaftliche Institution durch eine Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu deren Verselbstverständlichung und zur Reduktion von Komplexität beiträgt bzw. beitragen soll.“ (DEGELE 2005: 19)

Die Queer Theory stellt mit dem zentralen Begriff der Heteronormativität die Naturalisierung und Privilegierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit infrage. Damit wird nicht nur die alltägliche Vorstellung kritisiert, dass es zwei klar getrennte und aufeinander ausgerichtete Geschlechter gibt. Es geht auch um eine Kritik an den gesellschaftlichen Vorteilen und Benachteiligungen, die mit Zweigeschlechtlichkeit und einer durch Ehe abgesicherten Heterosexualität verbunden sind. (vgl. KLEINER 2016) DEGELE (2005: 19-22) identifiziert, benennt und beschreibt vier Merkmale von Heteronormativität: Naturalisierung, Unbewusstheit, Institutionalisierung in Strukturen und Reduktion von Komplexität.

Heteronormativität resultiert einerseits aus gesellschaftlichen *Normalisierungsprozessen*, die Heterosexualität und die Zweigeschlechtlichkeit als natürlich erscheinen lassen. Dadurch wird Zweigeschlechtlichkeit als unangefochtener gesellschaftlicher Standard betrachtet, während Heterosexualität als selbstverständliche und unbenannte Norm gilt, die keiner Legitimation bedarf. Die Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschemata, die durch Heteronormativität organisiert sind, sind den betroffenen Personen sehr häufig *nicht bewusst*. Heteronormativität ist somit verinnerlicht und erzeugt Praxis und Körperlichkeit. Außerdem ist Heteronormativität nicht nur in den Individuen, sondern auch in *gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen* verankert. Beispiele hierfür sind die Rechtsprechung, welche die Ehe besonders schützt und

subventioniert, Schulbücher, die traditionelle Geschlechterrollen abbilden, wissenschaftliche Konstruktionen in der Biologie, die das Stereotyp vom aktiven Sperma und passiven Ei fördern, sowie Karrieremuster in Wirtschaft und Politik, die weiterhin heteronormative Vorstellungen bevorzugen. Heteronormativität beeinflusst auch die gesellschaftliche Kommunikation und fungiert als Mechanismus zur *Reduktion von Komplexität*. Sie schafft ein berechenbares Verhaltensumfeld und somit Erwartungssicherheit, indem sie Handlungen kanalisiert und gesellschaftliche Wiedererkennbarkeit und Verarbeitbarkeit ermöglicht. Dies hilft, Bedeutungsüberschüsse im Zusammenhang von Geschlecht und Sexualität handhabbar zu machen. (vgl. ebd.: 20)

Die wesentliche theoretische Errungenschaft der Queer Theory liegt darin, dass sie Heterosexualität als Machtsystem rekonstruiert hat, „dessen Aufgabe die Produktion und Regulierung einer Matrix von hegemonialen und minoritären sozio-sexuellen Subjektpositionen ist“ (HARK 2005: 285). Dieses „Regime der Heterosexualität“ organisiert also nicht nur Subjekte, Beziehungs- und Begehrensformen, sondern strukturiert auch gesellschaftliche Institutionen wie Recht, Ehe, Familie, Verwandtschaft und soziale Sicherungssysteme und alltägliche Praktiken wie das Einhalten von Diäten und das Ausfüllen eines Formulars. Schließlich organisiert es auch wirtschaftliche Verhältnisse, insbesondere in Bezug auf die geschlechtliche Arbeitsteilung. (vgl. ebd.)

Der Begriff *heteronormativity* wurde erstmals von Michael Warner in seinem Aufsatz „Introduction: Fear of a Queer Planet“ (siehe WARNER 1991: 14) geprägt. Warner fordert, Heterosexualität als fundamentale Kategorie sozialer Analysen zu betrachten, um das Privileg einer heterosexuellen Kultur zu kritisieren. Vorläufer dieser Gedanken sind Debatten und Aktionen der AIDS-Bewegung sowie lesbisch-feministische Untersuchungen, die die Normalität von Heterosexualität infrage stellen. Michel Foucaults Arbeiten zur Sexualität als Prinzip der Regulierung (siehe FOUCAULT 1983; 1986a; 1986b und FOUCAULT et. al. 2008) und Judith Butlers Theorien zur Subjektkonstitution innerhalb der heterosexuellen Matrix und Hegemonie (siehe BUTLER 2021; 2023) sind zentrale Bezugspunkte. In Deutschland haben sich drei Forschungsrichtungen herausgebildet: soziale und kulturelle Dimensionen von Heteronormativität, politische und ökonomische Dimensionen

und die Kritik biologisch-medizinischer Modelle von Geschlecht und Sexualität. (vgl. KLEINER 2016)

Die Kritik an Heteronormativität setzt voraus, Geschlecht und Sexualität nicht als naturgegebene Tatsachen, sondern als historisch und gesellschaftlich hergestellte Kategorien zu begreifen. In diesem Zusammenhang zeigt VOß (2010: 313), dass es keine neutralen und universellen Geschlechtertheorien gibt, sondern diese ebenso wie ihre Untersuchungsgegenstände historisch und gesellschaftlich konstruiert sind. Sie spiegeln stets die jeweiligen sozialen Diskurse und Machtverhältnisse wider. Einheitliche Geschlechtermodelle existierten nie – vielmehr standen zu allen Zeiten konkurrierende Konzepte von Gleichheit und Differenz zwischen den Geschlechtern nebeneinander. Das männliche* Geschlecht wurde dabei häufig als normative Leitfigur etabliert, etwa durch Zuschreibungen wie „aktiv“ (männlich*) versus „passiv“ (weiblich*), was die gesellschaftliche Vormachtstellung von Männern* legitimierte. Trotz zunehmender wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Vielfalt geschlechtlicher Ausprägungen dominiert weiterhin ein binäres Geschlechterverständnis, das die Forschung einschränkt und alternative Sichtweisen marginalisiert. (vgl. ebd.: 313–314) Noch immer werden uneindeutige Genitalien medizinisch als pathologisch bewertet (vgl. ebd. 226) – ein Befund, der insbesondere ab den 1950er-Jahren zu chirurgischen Eingriffen führte, bei denen Säuglinge unmittelbar nach der Geburt einem der beiden Geschlechter zugewiesen wurden (vgl. FAUSTO-STERLING 2000: 44).

Ein Blick auf die embryonale Entwicklung macht noch deutlicher, wie wenig ein binäres Modell mit biologischen Körpern übereinstimmt und dass Männer* und Frauen* Extreme auf einem Geschlechterspektrum sind. In der frühen Embryonalentwicklung gelten die Genitalien als bipotent – das heißt, sie haben zunächst das Potenzial, sich in beide Richtungen auszubilden. Zuerst entwickeln sich die Keimdrüsen (Gonaden), also Hoden oder Eierstöcke; erst danach steuern hormonelle Einflüsse die weitere Ausbildung der inneren und äußeren Genitalien. Die Gonadenanlage entsteht ab der vierten Entwicklungswoche und bleibt bis zur siebten Woche indifferent, also geschlechtsunspezifisch (vgl. VOß 2010: 242–245). Bei der Geburt jedoch wird auf Grundlage äußerer Genitalmerkmale eine geschlechtliche Einordnung in ein binäres System vorgenommen. Der anatomische Unterschied zwischen einem kleinen Penis und einer großen Klitoris ist dabei oft

nur minimal (vgl. ebd.: 198) und ermöglicht nicht in allen Fällen eine eindeutige Zuordnung. Operative Maßnahmen zur „Anpassung“ der Genitalien an eine gesellschaftlich erwartete Norm können später zu erheblichen physischen und psychischen Problemen führen (vgl. ebd.: 319).

Voß kritisiert in diesem Zusammenhang ebenfalls die unreflektierte Übernahme der binären Geschlechterordnung in wissenschaftlicher Forschung. Er fordert, dass diese Vorannahmen hinterfragt werden müssen, um Raum für nicht-dichotome Erklärungsansätze zu schaffen. Denn angesichts der Vielzahl molekularer Prozesse, Wechselwirkungen und Reaktionen auf Umweltfaktoren erscheint es wenig plausibel, dass aus einer derart komplexen Entwicklung ausschließlich zwei geschlechtliche Erscheinungsformen resultieren sollen. Eine Forschung, die sich von gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechtergrenzen löst, ist deutlich besser geeignet, die tatsächliche Vielfalt der Geschlechtsentwicklung zu erfassen. (vgl. ebd.)

2.1.3 Identitätskonstruktion im Wandel

Das Verständnis von Identität, insbesondere im Kontext von Geschlecht und Sexualität, hat sich im Laufe der Zeit erheblich verändert. Während in westlich-europäischen Diskursen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts Identität häufig als stabile, angeborene Eigenschaft betrachtet wurde, zeigen neuere theoretische Ansätze seit den 1970er-Jahren – insbesondere aus feministischen und queer-theoretischen Debatten – die Fluidität und Wandelbarkeit von Identitäten auf. Diese theoretischen Entwicklungen, zusammen mit politischen Bewegungen (z. B. der Frauenbewegung und dem LGBTQ+-Aktivismus), stellen traditionelle Identitätskategorien infrage und fordern ebenso die Berücksichtigung intersektionaler Aspekte. Nachfolgend wird untersucht, wie sich Identitätskonstruktionen historisch verändert haben und welche theoretischen und gesellschaftlichen Einflüsse diesen Wandel geprägt haben.

Die Entstehung einer Homo-Identität

„Homosexualität wird gewöhnlich als Bezeichnung für die sexuelle Anziehung zwischen Personen des gleichen Geschlechts verstanden. Diese Definition scheint weder fragwürdig noch unsicher.“ (JAGOSE 2021: 19) Während dieses Zitat den

Anschein erweckt, dass Homosexualität leicht zu definieren sei, deutet Jagose mit dem zweiten Satz darauf hin, dass die Realität komplexer ist. Zwar können bestimmt einige Männer* und Frauen* als homosexuell bezeichnet werden, dennoch gibt es auch Grenzfälle. Wie bezeichnet man beispielsweise einen Mann*, der mit einer Frau* verheiratet ist, mit ihr Kinder hat und dennoch von Zeit zu Zeit Sex mit Männern* hat? Viele von ihnen würden sich vermutlich nicht als homosexuell bezeichnen. Oder ist beispielsweise eine Frau*, die sich selbst als lesbisch bezeichnet, aber dennoch Sex mit Männern* hat, homosexuell? Muss Homosexualität immer mit Sex zu tun haben? Diese und weitere Fragen stellt sich auch JAGOSE (2021: 19-20).

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um die Natur von Homosexualität stehen sich zwei zentrale Positionen gegenüber: die essentialistischen und die konstruktivistischen Ansätze. Essentialist*innen vertreten die Auffassung, dass Identität, einschließlich der sexuellen Orientierung, eine feste, natürliche und angeborene Eigenschaft ist. Sie betrachten Homosexualität als ein universelles Phänomen, das sich durch alle Zeiten hinweg erhalten hat und eine eigene, unveränderliche Geschichte besitzt. Diese Sichtweise wird oft als konservativ interpretiert, da sie eine stabile und unveränderliche Basis für sexuelle Identität annimmt. Im Gegensatz dazu betonen Konstruktivist*innen, dass Identität nicht feststeht, sondern sich im Laufe der Zeit verändert – geprägt durch soziale Einflüsse und kulturelle Vorstellungen. Sie argumentieren, dass Homosexualität im historischen Kontext betrachtet werden muss und ihre Bedeutung sich je nach kulturellem Kontext wandelt. Nach konstruktivistischen Ansätzen können dieselben sexuellen Handlungen unterschiedliche Bedeutungen haben – etwa im Fall eines Mannes*, der in einer traditionellen Familie lebt, aber gelegentlich sexuelle Beziehungen zu Männern* pflegt. Für diese Theorie ist Identität kein empirisch nachweisbares Faktum, sondern das Ergebnis von Identifikationsprozessen. Daher wird sie häufig als progressiv oder radikal angesehen. Beide Theorien, obwohl in ihren Grundannahmen unterschiedlich, werden manchmal parallel verwendet: In politischen Kontexten wird der Essentialismus genutzt, um gleiche Rechte mit dem Hinweis auf die „Natürlichkeit“ von Homosexualität einzufordern. Im Gegensatz dazu betonen konstruktivistische Ansätze in der Forschung, wie stark sexuelle Identitäten kulturell geformt sind. (vgl. ebd.: 20-22)

Während gleichgeschlechtliche Handlungen historisch gesehen immer existiert haben, etablierte sich die Kategorie der sexuellen Identität erst in späteren Diskursen. Michel FOUCAULT (1983: 58 zitiert nach JAGOSE 2021: 23) argumentiert, dass *der Homosexuelle* als spezifischer Personentypus erst um 1870 durch medizinische Diskurse geschaffen wurde. Alan BRAY (1988: 84 zitiert nach Jagose 2021: 24) hingegen verortet das Auftauchen der modernen Homosexualität bereits Ende des 17. Jahrhunderts. Er führt dies auf die Entstehung einer urbanen homosexuellen Subkultur zurück, die sich um sogenannte *molly houses* bildete, Treffpunkte für Männer* mit sexuellem Interesse an anderen Männern*. Diese Treffpunkte ermöglichten die Bildung einer Gemeinschaft, die über sexuelle Handlungen hinausging. (vgl. JAGOSE 2021: 22-25)

Es ist auffällig, dass diese Darstellungen zur Erfindung der Homosexualität sich überwiegend auf Männer* konzentrieren. Weibliche* Homosexualität nimmt historisch in der Medizin und im Rechtssystem eine andere Rolle ein. Zum Beispiel waren weibliche* sexuelle Handlungen in vielen Kontexten nicht strafbar. Die Entwicklung einer lesbischen Identität erfolgte weitgehend im 20. Jahrhundert und erhielt deutlich weniger Aufmerksamkeit als die männliche* Homosexualität. (vgl. ebd.: 26-28)

Obwohl über die Entstehung von moderner Homosexualität diskutiert werden kann, stimmen Forscher*innen darin überein, dass Homosexualität kein zeitloses Phänomen ist. Sie betonen, dass zwischen homosexuellem Verhalten, das weltweit und zu allen Zeiten vorkam, und einer homosexuellen Identität, die als soziales und kulturelles Konstrukt betrachtet wird, unterschieden werden muss. (vgl. ebd.: 29)

Heterosexualität und Homosexualität entstanden als Begriffe gleichzeitig und wurden im späten 20. Jahrhundert als natürliche Kategorien betrachtet. Während Heterosexualität jedoch als selbstverständliche Norm galt, wurde Homosexualität häufig als Abweichung problematisiert – sei es durch Pathologisierung in der Medizin oder durch moralische Verurteilungen in Politik und Gesellschaft.

Von der Homophilenbewegung zur Gay Liberation und dem Lesbischen Feminismus

Die Homo-Befreiungsbewegung (Gay Liberation) und der Lesbische Feminismus entwickelten sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Beide Bewegungen

entstanden aus der Homophilenbewegung des späten 19. Jahrhunderts, die gleichzeitig mit der Entwicklung einer homosexuellen Identität entstand. Sowohl die Homo-Befreiungsbewegung als auch der Lesbische Feminismus setzten sich für sexuelle Freiheit und Gleichberechtigung ein. (vgl. JAGOSE 2021: 37-77)

Die homophile Bewegung setzte sich für die Rechte und die Sichtbarkeit von Homosexuellen in einer stark repressiven Gesellschaft ein. Diese Bewegung entstand in einer Zeit, in der Homosexualität in vielen westlichen Gesellschaften kriminalisiert und stark stigmatisiert war. Führende Organisationen wie die *Mattachine Society* und die *Daughters of Bilitis* versuchten durch Aufklärung und rechtliche Reformen eine gesellschaftliche Akzeptanz für Homosexuelle zu erreichen. (vgl. D'EMILIO 1983 und KATZ 1976 zitiert nach JAGOSE 2021: 37-45)

Die Homo-Befreiungsbewegung, die sich in den 1960er- und 1970er-Jahren herausbildete, ging über die reformistischen Ansätze der Homophilenbewegung hinaus. Sie wurde maßgeblich durch die Stonewall-Unruhen von 1969 in New York City beeinflusst, die als ein Wendepunkt in der Geschichte der LGBT-Bewegung gelten. Die Bewegung zielte darauf ab, die gesellschaftlichen Normen und die gesetzliche Diskriminierung, die Homosexuelle betraf, radikal zu verändern. Hierbei spielte der aktivistische Ansatz eine zentrale Rolle, der eine umfassende gesellschaftliche und politische Umstrukturierung forderte. (vgl. DUBERMAN 1993 zitiert nach JAGOSE 2021: 46-61)

Parallel zur Homo-Befreiungsbewegung entwickelte sich in den 1970er-Jahren der Lesbische Feminismus. Diese Strömung entstand aus der intersektionalen Kritik am damaligen Feminismus, der oft die Anliegen von lesbischen Frauen marginalisierte. Adrienne Richs Essay „Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz“ (siehe RICH 2020), veröffentlicht 1980, war wegweisend für die feministische Theorie und bot eine kritische Analyse der Heteronormativität und ihrer Auswirkungen auf die gesellschaftliche Rolle der Frauen*. Der Lesbische Feminismus forderte die Anerkennung der lesbischen Identität und verband diese Forderungen mit einer breiteren Kritik an patriarchalen Strukturen und der Rolle von Sexualität in der sozialen Hierarchie. (vgl. JAGOSE 2021: 62-77)

Anfangs legten lesbische und schwule Aktivist*innen ihren Fokus auf eine radikale gesellschaftliche Veränderung und die Idee einer sexuellen Revolution. Ein

zentraler Bezugspunkt war die Befreiungstheorie, die den Menschen als vielfältiges und androgynes Wesen verstand und damit die binären Kategorien weiblich/männlich sowie homo/hetero obsolet machte. Angesichts der Tatsache, dass diese weitreichenden Ziele nicht realisiert werden konnten, vollzog sich ein Paradigmenwechsel: An die Stelle des Befreiungsmodells trat das ethnische Identitätsmodell, das weniger auf eine gesamtgesellschaftliche Umwälzung als vielmehr auf die Stärkung der Rechte einer marginalisierten Minderheit abzielte. So bildete sich die Vorstellung einer gemeinsamen Homo-Identität heraus, verbunden mit dem Anspruch einer solidarischen Community. (vgl. ebd.: 78-82) Ein Beispiel für diese Verschiebung lässt sich im Lesbischen Feminismus beobachten: Während dort zunächst fluide Grenzen von Identitätskategorien eingefordert und die Wichtigkeit von Selbstbeschreibung betont wurde, verengte sich die Definition von Lesben mit der Zeit dahingehend, dass lediglich biologische Frauen*, welche keinen Sex mit Männern* haben, als Lesben bezeichnet wurden (vgl. STEIN 1991: 44 zitiert nach JAGOSE 2021: 82). Dadurch wiederholten sich Marginalisierungsprozesse, in deren Folge die Idee einer einheitlichen Homo-Identität von denjenigen, die sich davon ausgeschlossen fühlten, kritisiert wurde (vgl. JAGOSE 2021: 83).

Zwischen Normativität und Diversität – von homosexuell bis queer

Wie bereits dargestellt, ergeben sich bei der Annahme eines konstruktivistischen Identitätsmodells begriffliche Schwierigkeiten, die sich insbesondere auf die Definition und Stabilität von Identitäten beziehen. In diesem Kontext könnte das Konzept *queer* eine Lösung darstellen. Obwohl es schwer ist, den Begriff *queer* eindeutig zu definieren, meint JAGOSE (2021: 15), dass er allgemein Ansätze oder Modelle beschreibt, „die Brüche im angeblich stabilen Verhältnis zwischen chromosomalem, gelebtem Geschlecht (*gender*) und sexuellem Begehren hervorheben“. Queer lenkt „den Blick dahin, wo biologisches Geschlecht (*sex*), soziales Geschlecht (*gender*) und Begehren nicht zusammenpassen“ (ebd.).

Der Begriff *queer* wird erst seit vergleichsweise kurzer Zeit als Selbstbezeichnung verwendet. Homosexualität wird dagegen aufgrund ihrer Verknüpfung mit pathologisierenden medizinischen Diskursen nur noch selten zur Selbstbezeichnung genutzt. In den sechziger Jahren eigneten sich Aktivist*innen den Begriff *gay* (*homo*) an, um damit die binäre und hierarchische sexuelle

Ordnung anzugreifen, die Homosexualität als Abweichung von der Norm, nämlich der Heterosexualität, verstand. (vgl. ebd.: 95) Queer sollte jedoch nicht als die neueste in einer Reihe von Selbstbezeichnungen betrachtet werden, sondern vielmehr als Folge der konstruktivistischen Problematisierung vermeintlich universeller Begriffe (vgl. ebd.: 98). Wie JAGOSE (2021: 99) feststellt, ist queer „das Ergebnis spezifischer kultureller und theoretischer Schwierigkeiten, die zunehmend die Debatten über Fragen lesbischer und schwuler Identität (innerhalb und außerhalb der Wissenschaften) bestimmen“.

Die Lesben- und Schwulenbewegung war stark von Identitätspolitik geprägt, da Identität als Voraussetzung für politisches Handeln galt. Queer hingegen muss vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Theorien betrachtet werden, in denen Identität als provisorisch und kontingent verstanden wird. Mit einem wachsenden Bewusstsein für die Begrenzungen von Identitätskategorien im Rahmen politischer Repräsentation konnte queer zu einer neuen Form der persönlichen Selbstbezeichnung werden. (vgl. ebd.: 101)

Judith Butler argumentiert, dass Geschlechtsbezeichnungen prinzipiell nicht festgelegt sind und kontinuierlich einem Prozess der Erneuerung unterliegen. Auch Begriffe wie *männlich** und *weiblich** sind wandelbar. Ihre Bedeutungen ändern sich in Abhängigkeit von geopolitischen Grenzen und kulturellen Zwängen. Begriffe der Geschlechterbezeichnung sind also nie ein für alle Mal festgelegt, sondern befinden sich in einem ständigen Prozess der Neuformulierung. (vgl. BUTLER 2004: 10) In ihrem einflussreichen Werk „Das Unbehagen der Geschlechter“ (siehe BUTLER 2023) trägt Butler maßgeblich zur Queer Theory bei, indem sie feststehende Geschlechtskategorien sowie Geschlechtsidentitäten infrage stellt. Identität sei „eher ein normatives Ideal als ein deskriptives Merkmal der Erfahrung“ (ebd.: 38). Die Regulierungsverfahren, die dafür sorgen, Geschlechterrollen und -identitäten sozial und kulturell zu formen, bestimmen nicht nur die Geschlechtsidentität, sondern auch die kulturell intelligiblen Identitätsbegriffe. Wenn die Identität einer Person auf den vermeintlich unveränderlichen Kategorien von *sex*, *gender* und Sexualität basiert, dann wird die gesamte Identität infrage gestellt, sobald es Personen gibt, die den Geschlechternormen nicht entsprechen. (vgl. ebd.)

Das Konzept *queer* zeichnet sich also durch seine grundlegende Unbestimmtheit aus. Es verpflichtet zur Entnaturalisierung und wird häufig als Infragestellung üblicher Vorstellungen von sexueller Identität verstanden. *Queer* kann als Versuch gesehen werden, die etablierten Kategorien von Geschlecht und Sexualität zu destabilisieren und zu dekonstruieren. Es dient oft dazu, die Begriffe *lesbisch* und *schwul* zu ersetzen oder sich kritisch von Identitätspolitik abzugrenzen, indem es die Idee einer festgelegten, klaren und natürlichen Identität aufhebt. Im Unterschied zu traditionellen Identitätsmodellen beschreibt *queer* nicht eine Gruppe von Menschen, die eine gemeinsame Identität teilen. Stattdessen verbindet *queer* Menschen, die in Bezug auf Sexualität und Geschlecht eine nicht der Norm entsprechende Position einnehmen. Es bringt Kategorien durcheinander, unabhängig davon, ob diese *homo* und *hetero* oder *männlich* und *weiblich* betreffen, und bricht die Vorstellungen sexueller und geschlechtlicher Normen auf. Durch seine Flexibilität und Offenheit bietet *queer* einen Raum für die Anerkennung und Artikulation vielfältiger Identitäten und Lebensweisen, die sich außerhalb traditioneller Normen und Kategorien bewegen. (vgl. JAGOSE 2021: 124-128)

2.1.4 Das Konzept des Queering

Das Verb *to queer* bedeutet wörtlich *irreführen*, *verderben* oder *verpfuschen*. Das Ziel von Queering ist, eine als selbstverständlich wahrgenommene Ordnung zu destabilisieren, insbesondere in Bezug auf die Vorstellung von Identität als naturgegeben. Queering strebt danach, keine festen Kategorien zu etablieren, sondern Vielfalt und Fluidität zu fördern. Dies schließt die Heteronormativität als soziale und politische Ordnung mit ein, die durch Queering infrage gestellt wird. Ein wesentlicher Aspekt des Queering ist die Verunsicherung, die es erzeugt. Darin liegt ein kritisches Potenzial, heteronormative Selbstverständlichkeiten in Wissenschaft, Politik und Alltag sichtbar zu machen und alternative Perspektiven zu eröffnen. (vgl. DEGELE 2005: 16) Dieses Potenzial wird im Queering-Prozess wirksam, der in der Auflösung der zentralen Merkmale der Heteronormativität – *Unbewusstheit*, *Naturalisierung*, *Institutionalisierung* und *Reduktion von Komplexität* – besteht (vgl. ebd.: 22f.):

Veränderung setzt voraus, dass ein Muster zunächst *bewusst gemacht* wird. Daher ist es entscheidend, heteronormatives Handeln sichtbar zu machen. Dies geschieht

durch Regelbrüche und das Durchbrechen von Erwartungen. Solche Regelbrüche können Fragen wie *Warum sind Sie heterosexuell?* umfassen, die dazu führen, dass vermeintlich selbstverständliche Annahmen hinterfragt werden. Diese „Entselbstverständlichungen“ (ebd. 22) betreffen nicht nur die Interaktionsebene, sondern beeinflussen auch gesellschaftliche Leitbilder in Bereichen wie Wirtschaft und Politik.

Eine *Entnaturalisierung* tritt beispielsweise dann ein, wenn Frauen* Führungspositionen einnehmen, sei es als Regierungschef*innen, Unternehmensleiter*innen oder als Sieger*innen in traditionell männlich* dominierten Sportarten wie der Fußballweltmeisterschaft. Solche Beispiele stellen die gesellschaftlich verankerte Vorstellung infrage, dass bestimmte Rollen und Positionen *natürlich* Männern* vorbehalten sind. Gleichzeitig erfolgt eine breite Infragestellung weiterer heteronormativer Kategorien.

Der Prozess der *Entinstitutionalisierung* zeigt sich etwa in der Möglichkeit, im Pass als divers geführt zu werden, oder in der rechtlichen Anerkennung von Wahlfamilien. Solche Veränderungen deuten darauf hin, dass die traditionelle Zwangszweigeschlechtlichkeit zunehmend aufgebrochen wird und alternative soziale Strukturen in Institutionen an Bedeutung gewinnen.

Eine *Erhöhung der Komplexität* bedeutet, dass gesellschaftliche Handlungen weniger eindeutig und klar werden. Es erfordert eine genauere Betrachtung, um Situationen zu verstehen. Ein offensichtliches Beispiel hierfür ist die Travestie, die geschlechtliche Identitäten verwirrt und Normen auf den Kopf stellt. Auf einer tieferen Ebene kann die Verweigerung traditioneller Geschlechterrollen – etwa wenn eine Frau* darauf verzichtet, ihrem männlichen* Partner Socken zu waschen, oder sich gezielt in gegengeschlechtlich definierte Rollen drängt – ebenfalls dazu beitragen, die gesellschaftliche Komplexität zu erhöhen. Dies verlangt von der Umwelt einen erhöhten Aufwand an Informationsverarbeitung. (vgl. ebd.: 22f.)

Queering geht über das Durchbrechen einzelner Normen hinaus und richtet sich auf eine grundlegende Kritik gesellschaftlicher Ordnung. Indem die vermeintliche Natürlichkeit von Binarität, Geschlechterrollen und Sexualitätsnormen infrage gestellt wird, eröffnen sich neue Möglichkeiten, Identität und soziale Strukturen zu denken. Auf diese Weise wird Queering zu einem analytischen und praktischen

Instrument, das sichtbar macht, wie tief heteronormative Muster in alltägliche Interaktionen, institutionelle Praktiken und gesellschaftliche Leitbilder eingeschrieben sind.

2.2 Queer Geography

Im Zuge eines rasanten Aufschwungs seit den 1990er-Jahren hat sich die *Queer Geography*, auch genannt *Geographien der Sexualitäten*, als eigenständiges Forschungsfeld etabliert, das das Verhältnis von Sexualität und Raum in seinen materiellen und alltäglichen Ausprägungen untersucht. Ausgehend von frühen Kartierungen sichtbarer lesbischer und schwuler Stadtlandschaften verschiebt sich der Fokus hin zu komplexeren Analysen urbaner und ländlicher Kontexte – von Konsum, Gentrifizierung und Migration bis zu öffentlichen/privaten Räumen und sexueller Staatsbürger*innenschaft. Zugleich markiert die Queer Geography einen Perspektivwechsel: In Auseinandersetzung mit lesbian- and gay-studies-Traditionen und unter Aufnahme queer-theoretischer Impulse werden stabile Identitätskategorien problematisiert, Differenz und Performativität betont und die Heteronormativität der Wissensproduktion wie auch die Macht- und Herrschaftsverhältnisse räumlicher Ordnungen kritisch in den Blick genommen. (vgl. BINNIE und VALENTINE 1999)

JOHNSTON und LONGHURST (2010) betonen in der Einleitung zu ihrem Werk „Space, Place, and Sex“, dass Sexualität niemals losgelöst von Raum gedacht werden kann. Sie ist stets räumlich situiert, reguliert und produziert. Anhand alltäglicher Beispiele – etwa wer in einem bestimmten Raum Zugang erhält oder wessen Körper als „unangemessen“ gilt – verdeutlichen sie, dass es keine Räume gibt, die frei von sexueller Politik wären (vgl. ebd.: 2010: 1–3). Räume und Sexualitäten stehen demnach in einem wechselseitigen Verhältnis. Orte strukturieren sexuelle Identitäten und Praktiken, während Sexualitäten wiederum Bedeutungen von Orten prägen. (vgl. ebd.: 4f.)

Ein Großteil der Forschung in der Queer Geography verfolgt einen intersektionalen Ansatz (vgl. JOHNSTON 2018: 556). Dies bedeutet, dass die Analyse von Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnissen nicht auf eine einzige Dimension, wie etwa Geschlecht, reduziert werden darf. Stattdessen betont die

Intersektionalität, dass soziale Kategorien wie Geschlecht, Klasse, Ethnizität, Sexualität, Alter oder Religion nicht isoliert oder additiv wirken, sondern in komplexer Weise miteinander verwoben sind, sich gegenseitig beeinflussen und verändern können. Der Begriff *Intersektionalität* wurde von Kimberlé Crenshaw geprägt, um diese Verflechtungen zu beschreiben, und hat sich seit den 1990er-Jahren zu einem zentralen Paradigma entwickelt. Ziel ist es, die Verwobenheit von Ungleichheitskategorien sowohl theoretisch als auch empirisch zu analysieren und zu berücksichtigen, dass deren Wirkung historisch und kontextabhängig ist. (vgl. DEGELE und WINKLER 2009) Die Konzepte von *queer* und *Intersektionalität* ergänzen sich gegenseitig, da ein breiter Konsens darüber besteht, dass die Geographien der Sexualitäten nicht ausschließlich auf Sexualität fokussiert sein können. Vielmehr müssen sie auch die Verbindungen zu anderen Dimensionen der Identität berücksichtigen, um ein vollständiges Bild der räumlichen und sozialen Kontexte von Sexualität zu erhalten (vgl. BROWN 2012: 541).

2.2.1 How to queer space and place

Das Konzept des *Queering* als kritische Antwort auf Heteronormativität ist eine Strategie der aktiven Aneignung und Subversion von Räumen (vgl. BELL et al. 1994: 32). Alle gesellschaftlichen Räume, ob öffentlich oder privat, sind stark von Sexualität und insbesondere von Heteronormativität geprägt. Queere und feministische Wissenschaftler*innen weisen seit Jahren auf diese Tatsache hin. (vgl. SCHUSTER 2010: 79f.)

Politiker*innen verweisen öffentlich auf die Bedeutung der heterosexuellen Kernfamilie und privilegieren diese rechtlich und steuerlich, während Schulen, Kirchen oder das Militär Vorstellungen „angemessener“ heterosexueller Verhaltensweisen reproduzieren. In Bahnhöfen und auf Reisen geben Ratgeber insbesondere Frauen* Hinweise zu „richtiger“ Kleidung und Verhalten, sodass Mobilität als heterosexuell geordnete Praxis erscheint. Am Arbeitsplatz gelten implizit Erwartungen an „normale“ Geschlechterrollen und Paardynamiken. In den Straßen der Stadt begegnet man Außenwerbung, die mit Bildern von Paaren und Körpern heterosexuelles Begehren inszeniert, während zugleich Sexshops oder Lapdance-Clubs in spezielle Zonen verdrängt werden, um Familienräume abzusichern. In Bars und Clubs finden heterosexuelle Rituale wie

Debütant*innenbälle, Abschlussfeiern oder Junggesell*innenabschiede statt, die öffentlich die Norm der Paarbildung und Ehe feiern. Auch im ländlichen Raum wird Heterosexualität durch Hochzeitsmessen oder Kuppelformate inszeniert, in denen Landschaft als „natürlicher“ Rahmen für die heterosexuelle Familie präsentiert wird. Diese Formen der Raumproduktion werden selbstverständlich als normal wahrgenommen. (vgl. HUBBARD 2008)

Die Heterosexualität durchzieht das gesamte gesellschaftliche System. Auch auf dem Wohnungsmarkt und bei der Erwerbsarbeit herrscht eine ständige Konfrontation mit heteronormativen Erwartungen. Lebens- und Liebensformen abseits der Norm werden dabei ständig marginalisiert. (vgl. SCHUSTER 2020: 303f.) Die Beispiele machen deutlich, wie stark *space* und *place* von Heteronormativität geprägt sind. Es eröffnet sich jedoch die Möglichkeit, Räume zu queeren, also diese Strukturen sichtbar zu machen, zu irritieren und neu zu ordnen. Eine Perspektive bietet der Ansatz von DEGELE (2005). Die vier Dimensionen der Heteronormativität lassen sich auf die Raumproduktion übertragen.

So kann die Dimension der *Unbewusstheit* aufgebrochen werden, wenn heterosexuelle Praktiken im öffentlichen Raum sichtbar gemacht und problematisiert werden. Ein Kuss zwischen einem heterosexuellen Paar auf der Straße oder die Darstellung der Kleinfamilie in Werbebildern erscheinen oft selbstverständlich, markieren aber die heteronormative Prägung des Raums. Queering setzt hier an, indem, solche Selbstverständlichkeiten offengelegt und alternative Formen der Sichtbarkeit geschaffen werden.

Auch die *Naturalisierung* der binären Geschlechterordnung lässt sich in räumlichen Strukturen erkennen – etwa in der Trennung von Toilettenanlagen nach Geschlecht oder in Wohnungsangeboten, die auf das klassische Paarmodell zugeschnitten sind. Durch Queering wird deutlich, dass diese Ordnung nicht naturgegeben, sondern gesellschaftlich produziert ist, und dass Räume auch jenseits dieser Vorgaben gestaltet werden können.

Die *Institutionalisierung* von Heteronormativität zeigt sich darin, dass sie in räumliche Ordnung und institutionelle Strukturen eingeschrieben ist. Beispiele hierfür sind Ehe- und Familienrecht, die den Zugang zu bestimmten Wohnformen oder Eigentum erleichtern, oder städtische Planungsprozesse, die Wohnraum auf

das Modell der heterosexuellen Kleinfamilie ausrichten. Queering bedeutet in diesem Zusammenhang, solche institutionellen Rahmungen zu öffnen und Räume so zu gestalten, dass vielfältige Familien- und Lebensformen berücksichtigt werden.

Auch die *Reduktion von Komplexität* wird in der Raumproduktion sichtbar. Die heteronormative Ordnung strukturiert Räume, indem sie gesellschaftliche Vielfalt auf binäre Kategorien reduziert – sei es in der Architektur von Sanitäreinrichtungen, die fast immer nach *weiblich** und *männlich** getrennt sind, in Piktogrammen, die *Rock = Frau** und *Hose = Mann** darstellen, oder in Straßennamen und Denkmälern, die überwiegend Männern* gewidmet sind, während Frauen* und queere Personen unsichtbar bleiben. Ähnliches gilt für Kinderzimmer, die in Blau oder Rosa gestrichen werden und damit stereotype Rollenbilder festschreiben. In all diesen Fällen wird gesellschaftliche Komplexität reduziert, indem von der Norm abweichende Lebensweisen – etwa trans* oder nicht-binäre Identitäten – nicht mitgedacht werden. Wird diese Ordnung jedoch aufgebrochen, beispielsweise durch genderneutrale Toiletten mit inklusiver Beschilderung, entstehen Räume, die Mehrdeutigkeit zulassen und gesellschaftliche Vielfalt sichtbar machen und anerkennen.

Konkret umfassen Queering Space-Praktiken Eingriffe in die Materialität und Nutzung von Räumen. Durch Bauen, Umordnen, Umstrukturieren oder Anpassen – etwa durch die Umbeschriftung oder den Umbau von Toiletten – werden die Merkmale der Heteronormativität aufgelöst und Gegendiskurse hervorgebracht. Diese Praktiken berücksichtigen auch intersektionale Aspekte wie Rassismus und Ableismus. Der Prozess ist zirkulär zu verstehen: Einerseits strukturieren materielle Veränderungen die Praktiken der Subjekte, andererseits formen Praktiken wiederum die Materialität. Auf diese Weise entstehen Räume, die für Subjekte geöffnet werden, die bislang keine anerkannten Positionen in der Gesellschaft innehaben. Queering regiert damit auf Anfeindungen, Exotisierungen und Othering und schafft zugleich ein Umfeld, in dem neue, inklusive Normen und Diskurse gefördert und etabliert werden können. (vgl. MADER 2023: 184-199)

2.2.2 Queere Raumansprüche

DE JESUS PEREIRA LOPES (2017) ergänzt die Queering Space-Perspektive durch den *queer inclusive planning*-Ansatz, der darauf abzielt, die spezifischen Raumansprüche queerer Personen systematisch in der Stadtplanung zu berücksichtigen. Dieser Ansatz ist notwendig, da die gegenwärtige Stadtplanung stark heteronormativ geprägt ist und queere Menschen ausschließt. Dabei ist wichtig zu betonen, dass queere Personen nicht als homogene Gruppe verstanden werden dürfen, sondern als eine heterogene Gemeinschaft mit unterschiedlichen Bedürfnissen an den Raum. (vgl. ebd.: 245) Die wesentlichen Kriterien für einen queeren Raum sind nach MADER (2023: 307-312) Sichtbarkeit, Sicherheit und Zugänglichkeit².

Sicherheit

Sicherheit ist ein zentraler Raumanspruch, der sowohl in Queering Space-Praktiken (vgl. ebd.: 2023: 307) als auch im *queer inclusive planning* (vgl. DE JESUS PEREIRA LOPES 2017: 247f.) thematisiert wird. Besonders vulnerable Personen, wie Trans*frauen of color, die von Mehrfachdiskriminierung betroffen sind, erleben häufig Gewalt und ziehen sich daher aus öffentlichen Räumen zurück. In diesem Kontext verweist DE JESUS PEREIRA LOPES (2017: 247) auch auf das sogenannte *straight acting*, bei dem lesbische und schwule Menschen versuchen, sich den heteronormativen Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft anzupassen, um Gefahren zu vermeiden. Diese Strategie kann jedoch die Marginalisierung verstärken, statt das Selbstverständnis queerer Identitäten zu fördern. (vgl. ebd.)

Ein Beispiel für Sicherheitsmaßnahmen in queeren Räumen ist die Anpassung des Raumdesigns. MADER (2023) berichtet beispielsweise von einer Queer-Bar, in der die Bühne ursprünglich im vorderen Bereich platziert war, wodurch Passant*innen durch große Fenster direkt auf die dort stattfindenden Performances blicken konnten. Dies führte zu unerwünschten Reaktionen und Hohn, sodass die Bar umgestaltet wurde. Durch die Verlagerung der Bühne in den hinteren Raum der Bar wurde zwar die Sichtbarkeit der Performances reduziert, jedoch wurde die Sicherheit der Künstler*innen erhöht. Diese Änderung im Raumdesign reflektiert

² Mader (2023) verwendet anstelle von *Zugänglichkeit* den Begriff *Teilhabe*.

die besondere Verwundbarkeit queerer Subjekte und zeigt, wie Sicherheitsbedürfnisse in die Raumgestaltung integriert werden. (vgl. ebd.: 194f.)

Auch in anderen Räumen, wie zum Beispiel in öffentlichen Parks, kann durch Raumeingriffe für mehr Sicherheit gesorgt werden. Einfriedungen wie Hecken oder Zäune können die Möglichkeit bieten, beispielsweise trans* Personen vor unerwünschten Blicken und Diskriminierung zu schützen. (vgl. DE JESUS PEREIRA LOPES: 248) Allerdings steht eine solche „Abschirmung“ im Spannungsverhältnis zu feministischen Forderungen seit den 1980er Jahren, da damals vermehrt Maßnahmen eingefordert wurden, die zum Ziel hatten, den Bedürfnissen von Frauen* nach Sicherheit im öffentlichen Raum gerecht zu werden – etwa durch bessere Beleuchtung, das Zurückschneiden von Hecken, die Einrichtung von Frauenparkplätzen oder Angebote wie Frauen-Nachttaxis (vgl. RUHNE 2020: 430). Auch die Gestaltung von Sanitäranlagen spielt für das Sicherheitsempfinden von Queers eine wesentliche Rolle. Geschlechterneutrale Toiletten oder einzelne Toilettenräume mit Waschbecken an Sammelstellen können hierbei eine Lösung darstellen. (vgl. DE JESUS PEREIRA LOPES: 248)

Sichtbarkeit

Ein weiteres Anliegen an queere Räume ist die Sichtbarkeit queerer Identitäten und Lebensrealitäten. Insbesondere die Würdigung queerer Geschichte in Form von Denkmälern ist derzeit stark unterrepräsentiert. Diese Sichtbarmachung kann durch die Denkmalerhebung von Orten queerer Emanzipation erfolgen oder durch das Offenlegen und Thematisieren der queeren Hintergründe bestehender Denkmäler. Ein Beispiel hierfür wäre, auf den bisher unberücksichtigten queeren Hintergrund einer*s Künstler*in hinzuweisen. (vgl. ebd.: 249f.)

MADER (2023) hingegen hebt hervor, dass die queere Bühne eine zentrale Rolle bei der Sichtbarmachung spielt. In einer Neuköllner Queer-Bar wird ein kleines Podest bei Performances zum Mittelpunkt des Geschehens, während es im normalen Barbetrieb – außerhalb von Shows – unter Tischen und Stühlen verschwindet. Durch den beinahe täglichen Umbau erhält das Podest eine große Bedeutung und wird regelmäßig zu einem zentralen Ort. Die temporäre Bühne ermöglicht es, queere Identitäten und Erfahrungen sichtbar zu machen und gleichzeitig hegemoniale Vorstellungen herauszufordern. Die Bedeutung der Bühne liegt in ihrer Fähigkeit,

Marginalisiertes sichtbar zu machen und durch Performances gesellschaftliche Normen zu hinterfragen. (vgl. ebd.: 191-194)

Zugänglichkeit

Zugänglichkeit, das dritte Kriterium für einen queeren Raum, wird von MADER (2023: 309) im Sinne einer allgemeinen Teilhabe an Räumen verstanden, während DE JESUS PEREIRA LOPES (2017: 250f.) spezifisch auf die Bedeutung von Cruisingstandorten für schwule Männer verweist. Diese Orte sind für die schwule Community wichtig, da sie einen Rückzugsraum und einen Ort der Begegnung bieten. Dabei bezieht sich DE JESUS PEREIRA LOPES auf spezifische Treffpunkte, während MADER (2023: 189) die Notwendigkeit der Zugänglichkeit von alltäglichen Infrastrukturen wie barrierefreien Toiletten hervorhebt. Betont wird ebenso die Bedeutung von Umgestaltungen, um Räume inklusiver zu gestalten. Dazu zählen die Umbenennung von Männer*- und Frauen*-Toiletten in Uni-Sex-Toiletten oder spezielle Bezeichnungen für Frauen*, Lesben, trans*, inter* und nicht-binäre Menschen. Dauerhafte Umbauten, wie das Entfernen oder die niedrigere Anbringung von Urinalen, können ebenfalls dazugehören. Solche Anpassungen bieten Optionen für Personen, die nicht in die traditionellen Geschlechternormen passen und verhindern Unsicherheiten oder Diskriminierung. Uni-Sex-Toiletten, aber auch Rollstuhltoiletten bzw. barrierefreie Toiletten sind Beispiele für queere Räume, die durch materielle Änderungen produziert werden, um Sicherheit, Sichtbarkeit und Zugänglichkeit zu gewährleisten. (vgl. ebd.: 195) Weiterführende Überlegungen zur Gestaltung von Toiletten in queeren Räumen finden sich unter anderem in der Diplomarbeit von Leon WITZEL (2014).

DE JESUS PEREIRA LOPES (2017: 252f.) weist darauf hin, dass ein queer-inclusive-planning-Ansatz auf Widerstand stoßen könnte und nicht zwingend zu einer gesteigerten gesellschaftlichen Akzeptanz von Queers führt, sondern potenziell sogar eine verstärkte Ablehnung hervorrufen könnte. Dennoch bleibt die Notwendigkeit bestehen, queere Raumansprüche zu berücksichtigen, um langfristig inklusivere und gerechtere Räume zu schaffen. Queering Space und queer inclusive planning ergänzen sich hier, indem sie sowohl durch bewusste Eingriffe in die Raumproduktion als auch durch systematische Planungsansätze heteronormative Strukturen destabilisieren. Denn die Produktion von Raum basiert auf

gesellschaftlichen Normen, die sich in den Raum einschreiben. Durch Queering Space-Praktiken verändern sich diese räumlichen Normativitäten, was wiederum Diskurse beeinflusst. Diese Diskurse haben einen Rückwirkungseffekt auf die Raumproduktion, was ein großes Potenzial für gesellschaftliche Veränderungen birgt. (vgl. MADER 2023: 199)

2.3 Lefebvres Konzept der Raumproduktion

Die Arbeiten des französischen Soziologen und Philosophen Henri Lefebvre, insbesondere das Werk *La production de l'espace* aus dem Jahr 1974, welches von Donald Nicholson-Smith ins Englische übersetzt und 1991 unter dem Titel *The Production of Space* veröffentlicht wurde, haben maßgeblich dazu beigetragen, Raum als ein soziales Produkt zu begreifen. LEFEBVRE (1991) argumentiert, dass Raum nicht lediglich ein neutraler Hintergrund für soziale Interaktionen ist, sondern aktiv durch gesellschaftliche Praktiken, Machtverhältnisse und symbolische Bedeutungen produziert wird. Er zeigt auf, wie der Raum durch politische Entscheidungen, ökonomische Interessen und kulturelle Prozesse geformt und transformiert wird. Durch die Betonung dieser dynamischen und prozessualen Natur des Raums hat Lefebvre einen wesentlichen Beitrag zum *spatial turn* geleistet, indem er Forscher*innen dazu anregte, Raum als integralen Bestandteil sozialer Analysen zu betrachten und die komplexen Wechselwirkungen zwischen Raum und Gesellschaft zu erforschen. Ein Überblick über die Rezeption seines Werkes in Frankreich, England, den USA und Deutschland ist bei BAUER (2015: 25-31) zu finden.

LEFEBVRE (1991) führt das Konzept der *Produktion des Raumes* ein, da er überzeugt ist: „(Social) space is a (social) product.“ (ebd.: 26) Er geht davon aus, dass jede Gesellschaft ihren eigenen Raum produziert (vgl. ebd.: 31). Der Raum ist demnach nicht einfach eine neutrale, physische Gegebenheit, sondern das Ergebnis sozialer Prozesse und Interaktionen. Er wird kontinuierlich produziert und ist somit „umkämpft und veränderlich“ (VOGELPOHL 2020: 32). Geht man davon aus, dass Raum von der Gesellschaft produziert wird, muss man umgekehrt davon ausgehen, dass man über die Raumproduktion auch Informationen über die Gesellschaft erhalten kann. Da jede Gesellschaft vor ihrem historischen Hintergrund betrachtet

werden muss, muss ebenfalls die Raumproduktion historisch spezifisch sein. (vgl. ebd.: 32)

Wenn LEFEBVRE (1991) von der Prozesshaftigkeit der Raumproduktion spricht, bezieht er sich dabei auf drei ineinandergreifende und sich bedingende Dimensionen, die teilweise unterschiedlich ins Deutsche übersetzt werden (siehe dazu VOGELPOHL 2020; MADER 2023; WITZEL 2020): die räumliche Praxis (*spacial practice*), die Repräsentationen des Raumes (*representations of space*) und die Räume der Repräsentation (*representational spaces*) (vgl. LEFEBVRE 1991: 33). Diese drei Ebenen will Lefebvre allerdings nicht gegeneinander ausspielen. Er betont, dass sie als Einheit betrachtet werden müssen, und kritisiert, dass unterschiedliche Perspektiven aus verschiedenen Disziplinen bislang nicht miteinander in Zusammenhang gebracht wurden (vgl. ebd.: 11). Möchte man nun konkrete Räume untersuchen, müssen die Beziehungen zwischen diesen Dimensionen untersucht werden. Weil jede Ebene sich ständig verändern kann, verändert sich auch die Beziehung zu den anderen. Aus diesem Grund kann Raum als andauernder Prozess verstanden werden. (vgl. VOGELPOHL 2020: 32)

Die *räumliche Praxis* oder der *wahrgenommene Raum*³ umfasst Produktion und Reproduktion sowie spezifische Orte und räumliche Strukturen, die für jede soziale Formation charakteristisch sind. Räumliche Praxis gewährleistet Kontinuität und ein gewisses Maß an Kohäsion. Im Hinblick auf den sozialen Raum und die Beziehung jedes Mitglieds einer bestimmten Gesellschaft zu diesem Raum impliziert diese Kohäsion eine gewisse Performanz. (vgl. LEFEBVRE 1991: 33) Die räumliche Praxis bezieht sich also auf menschliches, alltägliches Handeln. VOGELPOHL (2020: 32) beschreibt, dass die räumliche Praxis auf die „materielle Basis des Raumes bezogen“ ist. Zu dieser Basis gehört sowohl Gebautes als auch Aktivitäten von Personen. Materielle Räume und Dinge werden von ihren Nutzer*innen individuell angeeignet und an ihren Alltag und ihre Vorstellungen angepasst. Diese Produktions- und Reproduktionsprozesse – diese räumliche Praxis – sind wahrnehmbar und somit auch beschreibbar. (vgl. FRÖLICH-KULIK 2021: 56)

³ Die Bezeichnung *wahrgenommener Raum* sowie die nachfolgend erläuterten Begriffe *konzipierter Raum* und *gelebter Raum* wurden in Anlehnung an VOGELPOHL (2020) gewählt und werden im weiteren Verlauf der Arbeit konsistent verwendet.

So kann beispielsweise eine Straße unterschiedlich genutzt werden: einerseits für den Verkehr, andererseits als Ort der Begegnung (vgl. VOGELPOHL 2020: 32).

Repräsentationen des Raumes können als abstrakte „konzipierte“ (z. B. durch Philosophen generierte oder von Architekten entworfene) Raumkonzepte verstanden werden, weshalb VOGELPOHL (2020: 32) vom *konzipierten Raum* spricht. Sie sind an die Produktionsverhältnisse und die „Ordnung“, die diese Verhältnisse auferlegen, gebunden, und somit auch an Wissen, Zeichen, Codes und Beziehungen. (vgl. LEFEBVRE 1991: 33) Konzipierte Räume werden zum Beispiel in Form von Nutzungs- oder Stadtentwicklungsplänen bewusst hergestellt. Aus ihnen können Interessen abgelesen werden. (vgl. VOGELPOHL 2020: 32) Der konzipierte Raum ist der Raum der Wissenschaftler*innen, Planer*innen und Ingenieur*innen (vgl. LEFEBVRE 1991: 39). Raumplanerische Konzepte spiegeln ein bestimmtes Verständnis von Gesellschaft wider und sind Ausdruck der konkreten Zeitumstände, einschließlich gesellschaftlicher Übereinkünfte und individueller sowie kollektiver Bedürfnisse. Diese Konzepte reagieren auf sprachliche Konventionen, Darstellungsweisen sowie gesellschaftliche und ethische Regeln, Normen und politische Richtungen. (vgl. FRÖLICH-KULIK 2021: 57) WITZEL (2020: 41) zufolge bieten die in dieser Produktionsebene ablaufenden Prozesse Ansatzpunkte für Veränderungen, da in ihnen gesellschaftliche Interessen sichtbar werden und umstrittene Vorstellungen von Raum ausgehandelt werden können.

Der *Raum der Repräsentation* oder der *gelebte Raum* bezeichnet den subjektiv imaginierten oder gefühlten Aspekt des Raumes, wie beispielsweise individuelle Erinnerungen, die an Orte geknüpft sind, oder auch Kunstwerke (vgl. VOGELPOHL 2020: 32). Gelebte Räume verkörpern komplexe Symboliken (vgl. LEFEBVRE 1991: 33) und sind mit Bedeutung, die ihnen historisch zugeschrieben wird, aufgeladen. Bilder und Symbole vermitteln Bedeutung. So werden Ansichten, Werte und Normen einer bestimmten Zeit gelebt und reproduziert. (vgl. FRÖLICH-KULIK 2021: 57-58) LEFEBVRE (1991: 39) bezeichnet gelebte Räume als Räume der Bewohner*innen bzw. Nutzer*innen, da sie nicht durch planerische Konzepte bestimmt sind, sondern durch die subjektiven Bedeutungen, Erinnerungen und Symboliken, die Menschen mit ihnen verbinden.

2.4 Queering school spaces: Analytischer Transfer

Die in den vorangegangenen Kapiteln dargelegten theoretischen Perspektiven bilden das Fundament für die Analyse schulischer Räume im Hinblick auf ihre queeren Potenziale. Im Rahmen der Untersuchung wird erläutert, wie sich Heteronormativität, die Anforderungen an queere Räume sowie Lefebvres Konzept der Raumproduktion konkret im schulischen Alltag manifestieren – und wie sie empirisch fassbar gemacht werden können.

Heteronormativität ist in schulischen Strukturen häufig tief verankert, bleibt jedoch im Alltag meist unsichtbar oder unhinterfragt. Ziel dieser Untersuchung ist es, die Wirkweisen heteronormativer Strukturen im schulischen Raum sichtbar zu machen, ihre Reproduktion zu analysieren und mögliche Formen ihrer Infragestellung herauszuarbeiten. Die theoretischen Konzepte dienen dabei als analytisches Instrumentarium, um nicht nur offensichtliche Manifestationen von Heteronormativität zu erfassen, sondern auch jene subtilen Mechanismen offenzulegen, die in Routinen, räumlichen Anordnungen und Normvorstellungen wirksam werden.

Ein Beispiel hierfür sind administrative Prozesse, in denen die Geschlechtskategorien ausschließlich auf *männlich** und *weiblich** beschränkt sind. Dadurch werden nicht-binäre oder gender-nonkonforme Schüler*innen systematisch ausgeschlossen oder unsichtbar gemacht. Relevant ist daher etwa die Frage, ob in schulischen Formularen auch andere Kategorien berücksichtigt werden, ob es möglich ist, das eigene Geschlecht offen zu lassen oder selbstständig einzutragen – oder ob die schulische Verwaltung hier binär bleibt. Ähnliche Ausschlussmechanismen zeigen sich auch im schulischen Alltag, etwa wenn beim Turnunterricht nach Geschlechtern getrennt wird oder wenn bei Sprach- oder Sportwochen die Raumaufteilung strikt binär organisiert ist.

An diese Beispiele knüpfen räumliche Strukturen unmittelbar an, die ebenfalls zur Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit beitragen. Die Trennung von Toiletten und Umkleideräumen nach Geschlecht suggeriert eine natürliche, alternativlose Zweigeschlechtlichkeit. In der empirischen Analyse wird daher untersucht, wie Schüler*innen mit diesen Vorgaben umgehen: Werden bestimmte Räume

gemieden? Gibt es Aneignungen jenseits der intendierten Nutzung, etwa durch die Schaffung eigener Rückzugsorte oder *safe(r) spaces*?

Darüber hinaus sind es auch implizite Erwartungen an Geschlechterrollen im Verhalten oder in der Kleidung, die Heteronormativität auf subtile Weise stabilisieren. Kleiderordnungen, bestimmte Formen der Ansprache oder geschlechterspezifische Zuschreibungen im sozialen Miteinander prägen das schulische Zusammenleben. Besonders aufschlussreich ist hier, inwiefern Schüler*innen oder Lehrpersonen solche Normen gezielt durchbrechen – sei es durch performative Inszenierungen, bewusste Regelverstöße oder subversive Formen der Selbstdarstellung. Solche Handlungen können ein kritisches Potenzial entfalten, das zur Sichtbarmachung und Infragestellung normativer Geschlechtervorstellungen beiträgt.

Die drei zentralen Anforderungen an queere Räume – Sichtbarkeit, Sicherheit und Zugänglichkeit – dienen in der empirischen Analyse als normative Bewertungsmaßstäbe dafür, wie offen und inklusiv der schulische Raum für queere Identitäten gestaltet ist. Im Fokus steht, auf welche Weise queere Identitäten im schulischen Alltag präsent sind, welche Formen der Anerkennung oder Marginalisierung ihnen begegnen und wie Schule als Institution auf queeres Leben reagiert – ob sie es aktiv fördert, passiv duldet oder strukturell ausgrenzt.

Sichtbarkeit zeigt sich nicht nur in symbolischen Repräsentationen wie Regenbogenflaggen, queerer Kunst oder der Thematisierung von LGBTQ+-Lebensrealitäten in literarischen Texten. Entscheidend ist auch, ob queere Themen auf struktureller Ebene in den Unterricht integriert werden oder im *versteckten Lehrplan*⁴ weiterhin unsichtbar bleiben. Sichtbarkeit umfasst ebenso die Frage, ob

⁴ Mit dem Begriff *versteckter Lehrplan* (oder *hidden curriculum*) ist alles gemeint, was Schüler*innen neben dem offiziellen Lehrplan in der Schule lernen – also nicht die Inhalte, die explizit in Lehrplänen stehen, sondern implizite Botschaften, Normen, Werte und Verhaltensweisen, die durch den Schulalltag vermittelt werden. Wenn in Schulbüchern zum Beispiel nur heterosexuelle Familien vorkommen, obwohl das Thema *Familienformen* gar nicht im Lehrplan steht, wird stillschweigend Heterosexualität als Norm vermittelt. Auch Rollenverteilungen im Klassenzimmer, Sprache oder Reaktionen auf Kleidung oder Verhalten oder wer für welche Aufgaben herangezogen wird, senden unbewusst soziale Botschaften. Wenn queere Themen im Unterricht nie behandelt

queere Lehrpersonen offen mit ihrer Identität umgehen können, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen, und ob queeren Schüler*innen Räume geboten werden, in denen sie ihre Identität leben können – ohne Pathologisierung, Exotisierung oder Reduktion auf eine Andersartigkeit.

Auch das Konzept von Sicherheit wird in der Analyse weiter gefasst als der bloße Schutz vor physischer Gewalt. Es geht um emotionale und soziale Sicherheit: Fühlen sich queere Schüler*innen im Alltag anerkannt und respektiert? Gibt es unterstützende Strukturen – etwa Lehrer*innen, die als Allies auftreten, oder Peer-Groups, die Zugehörigkeit und Schutz vermitteln? Relevant ist dabei auch, wie Schüler*innen den Raum Schule körperlich erfahren: Welche Orte gelten als sicher, welche werden gemieden? Wo entstehen Räume, die als Rückzugsorte dienen – bewusst oder informell?

Zugänglichkeit wiederum bedeutet mehr als nur die physische Erreichbarkeit von Räumen, etwa durch genderneutrale Toiletten. Es geht um die umfassende Teilhabe am schulischen Leben. Eine zentrale Frage ist, ob queere Schüler*innen das Gefühl haben, sich im schulischen Raum verstellen zu müssen, um akzeptiert zu werden. Ebenso stellt sich die Frage, ob ihnen ein gleichberechtigter Zugang zu Wissen über queere Lebensrealitäten ermöglicht wird oder ob diese Themen weiterhin marginalisiert oder gar tabuisiert bleiben. Die Analyse fragt also auch nach dem Umgang mit queerer Thematik im Unterricht: Wird sie integrativ vermittelt oder lediglich am Rand als Sonderfall behandelt?

In der Verbindung dieser drei Analyseebenen zeigt sich, wie stark der Schulraum normativ strukturiert ist – und zugleich, wo Potenziale zur Öffnung, zum Wandel und zur queer-freundlichen Gestaltung sichtbar werden. Sichtbarkeit, Sicherheit und Zugänglichkeit sind dabei Marker für strukturelle Gerechtigkeit in einem Raum, der traditionell durch binäre, heteronormative Ordnungsmuster geprägt ist.

Um die Schulräume systematisch untersuchen zu können, wird auf Henri Lefebvres dreiteiliges Modell der Raumproduktion zurückgegriffen. Dieses Modell ermöglicht es, materielle Gegebenheiten, institutionelle Ordnungen, Raumnutzung sowie

werden, obwohl sie rein rechtlich erlaubt wären, lernen Schüler*innen möglicherweise, dass diese Themen nicht für die Schule geeignet sind.

subjektive Raumwahrnehmungen systematisch zu erfassen und zu deuten – eine wichtige Voraussetzung, um queere Perspektiven umfassend analysieren zu können. Im Zentrum steht die Frage, wie Raum in der Schule produziert, genutzt und erlebt wird und inwiefern dabei queere Lebensrealitäten sichtbar, zugänglich und sicher verortet sind.

Die Schule wird zunächst als Ergebnis konzeptioneller und normierender Vorgaben verstanden und somit als *konzipierter Raum* betrachtet. In diesem Kontext strukturieren Schulentwicklungspläne, Lehrpläne, Hausordnungen, administrative Dokumente sowie die Architektur den Raum. Diese Vorgaben manifestieren gesellschaftliche Normen, die in baulichen Strukturen und institutionellen Regelungen eingeschrieben sind. Daher wird analysiert, ob und wie queere Perspektiven auf dieser Ebene berücksichtigt werden oder marginalisiert bleiben. Beispielsweise wird untersucht, inwieweit die bauliche Planung der Schule heteronormative Strukturen verfestigt, etwa durch die ausschließliche Planung geschlechtergetrennter Toiletten oder die fehlende Berücksichtigung von Rückzugsräumen für queere Schüler*innen. Ebenso wird der Fokus auf die Schulentwicklung und den Lehrplan gerichtet, um zu analysieren, inwiefern diese normativen Dokumente heteronormative Vorstellungen festschreiben oder möglicherweise queere Perspektiven eröffnen.

Parallel dazu wird die Schule als *wahrgenommener Raum* betrachtet, in dem die physische Raumstruktur und die räumliche Ausstattung darüber entscheiden, welche Nutzungsmöglichkeiten und Spielräume sich für queere Schüler*innen eröffnen. An dieser Stelle wird untersucht, welche Räume als Rückzugsorte dienen oder als unsicher wahrgenommen werden, ob Räume Begegnungen und Austausch ermöglichen oder durch bauliche Strukturen Kontrolle und Überwachung ausüben. Toiletten und Umkleideräume spielen hierbei eine zentrale Rolle, da sie als geschlechtskodierte Räume potenziell zu Konfliktorten für nicht-binäre oder trans* Schüler*innen werden können.

Ebenso bedeutsam ist die subjektive Dimension schulischer Räume, die Lefebvre als *gelebten Raum* beschreibt. Diese Ebene umfasst die individuellen Bedeutungen, Erinnerungen und Emotionen, die Schüler*innen mit bestimmten Orten verbinden. Dabei wird analysiert, wie queere Schüler*innen bestimmte Räume erleben und

welche Erfahrungen sie dort machen – etwa im Klassenzimmer, in Fluren oder auf dem Pausenhof. Bestimmte Orte können mit Unsicherheit, Ausgrenzung oder sogar Diskriminierung verknüpft sein, während andere Gefühle von Sichtbarkeit, Empowerment oder Zugehörigkeit auslösen können. Auch visuelle Elemente wie Plakate, Wandbilder oder temporäre Ausstellungen prägen die Bedeutungsdimension dieser Räume. Sie können Inklusion fördern oder Exklusion manifestieren, je nachdem, welche Narrative sie sichtbar machen oder verschweigen.

All diese theoretisch fundierten Kategorien und Perspektiven werden in die empirische Forschung übernommen, um zu untersuchen, inwiefern sich Heteronormativität im Schulalltag manifestiert, wo Auflösungsprozesse stattfinden und wie queere Räume geschaffen oder verhindert werden. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Perspektiven von Schüler*innen gelegt, ergänzt durch die Sicht der Schulorganisation und die Beobachtung der materiellen und symbolischen Raumgestaltung.

3 Methodik

Die vorliegende Untersuchung hat zum Ziel, heteronormative Strukturen und queere Sichtbarkeiten im schulischen Kontext zu analysieren. Dabei soll deutlich werden, welche Raumstrukturen queere Schüler*innen unterstützen oder ausgrenzen und welche Möglichkeiten zur Veränderung vorhanden sind. Um dies zu untersuchen, wurde ein mehrstufiges methodisches Vorgehen gewählt, das qualitative und dokumentenanalytische Verfahren kombiniert. Im Mittelpunkt der Analyse steht das BORG Ternitz als Fallbeispiel.

3.1 Beschreibung des Forschungsfeldes

Das Bundesoberstufenrealgymnasium Ternitz ist eine allgemeinbildende höhere Schule in Niederösterreich mit etwa 300 Schüler*innen und 40 Lehrkräften. Es bietet drei Ausbildungsschwerpunkte an: Polyästhetik (künstlerisch-kreativer Zweig), Informations- und Kommunikationstechnologie (naturwissenschaftlich-technischer Zweig) und Sport. Die Schule wurde 2007 gegründet und bezog 2010 ein neu errichtetes Schulgebäude. Sie ist Teil des Schulcampus Dr. Heinz Fischer, der auch eine Neue Mittelschule und eine Polytechnische Schule umfasst.

Da sich die Untersuchung auf die AHS-Oberstufe konzentriert, war die Auswahl einer entsprechenden Schule erforderlich. Auswahlentscheidungen sind – MERKENS (2007: 286) zufolge – transparent zu begründen, um Intersubjektivität herzustellen. Im qualitativen Design zielt die Fallwahl nicht auf statistische Repräsentativität, sondern auf die Erfassung der Typik des Gegenstandes (vgl. ebd.: 291). Das BORG Ternitz wird als typischer Fall der Schulform AHS-Oberstufe gewählt. Zugleich bietet die Schule durch ihre drei Ausbildungsschwerpunkte „maximale Variation“ (ebd.) innerhalb des Einzelfalls und ermöglicht damit kontrastierende Beobachtungen im selben Setting. Darüber hinaus gilt Zugänglichkeit als legitimes Auswahlkriterium (vgl. ebd.: 288): Der Feldzugang war über die Schulleitung als Gatekeeper gesichert – also über eine organisationsinterne Schlüsselperson. Im vorbereitenden Schriftverkehr wurden Interesse und Zustimmung zur Durchführung der Untersuchung eingeholt.

Zur formalen Absicherung wurde bei der Bildungsdirektion für Niederösterreich ein Antrag auf Genehmigung der empirischen Untersuchung gestellt. Dem Antrag waren eine Projektbeschreibung mit Inhalt und methodischem Vorgehen, die Interviewleitfäden, eine Auflistung der verwendeten Methoden, eine Betreuungsbestätigung der Universität, Informationen zur Schule sowie ein Elterninformationsblatt mit Einverständniserklärung beigelegt. Die Genehmigung wurde schließlich sowohl der Verfasserin dieser Arbeit als auch der Schule über den offiziellen Dienstweg schriftlich übermittelt.

Die Datenerhebung und -auswertung erfolgte in mehreren Schritten, die im Folgenden chronologisch dargestellt werden. Die Interviews sowie die selektive Beobachtung fanden am selben Tag im Rahmen eines Schulbesuchs statt. Die Lehrplananalyse wurde hingegen unabhängig davon zu einem früheren Zeitpunkt durchgeführt.

3.2 Lehrplananalyse

Lehrpläne in Österreich sind zentrale Steuerungsinstrumente des Bildungssystems und definieren die Bildungs- und Lehraufgaben, didaktischen Grundsätze sowie den Lehrstoff für die jeweiligen Schulformen. Als Ausdruck gesellschaftlicher Normen und strukturierendes Moment schulischer Räume stellt die Lehrplananalyse einen wesentlichen Teil dieser Arbeit dar. Lehrpläne regeln nicht nur Inhalte, sie steuern pädagogische Zielsetzungen, Werthaltungen und machen bestimmte Themen sichtbar oder unsichtbar. Damit wirken sie an der Produktion dessen mit, was Henri LEFEBVRE (1991) als *konzipierten Raum* versteht – jenem diskursiv und institutionell erzeugten Raum, der wiederum mit dem *wahrgenommenen* und dem *gelebten Raum* in Wechselwirkung steht. Im Sinne von Lefebvres Konzept des konzipierten Raumes wird untersucht, inwiefern queere Themen im Lehrplan sichtbar gemacht oder unsichtbar gehalten werden und wie diese Inhalte strukturiert, bewertet und normiert werden. Die Lehrplananalyse dient somit der Erfassung jener institutionellen Rahmung, die die Wahrnehmung und das Erleben queerer Identitäten im schulischen Raum prägt.

Die Analyse umfasst einerseits den allgemeinen Teil des österreichischen Lehrplans für allgemeinbildende höhere Schulen (BMBWF 2024), in dem unter anderem

Bildungs- und Lehraufgaben, didaktische Grundsätze, Unterrichtsprinzipien sowie schulautonome Gestaltungsmöglichkeiten geregelt sind, und andererseits die Fachlehrpläne der AHS-Oberstufe. Letztere wurden ausschließlich aus dem Abschnitt 2. *Oberstufe* der konsolidierten Fassung des Bundesrechts entnommen, der den Unterricht in der Sekundarstufe II (9.–12. Schulstufe) regelt. Da sich die Fallanalyse ebenfalls auf eine Schule der Oberstufe bezieht, konzentriert sich die Lehrplananalyse gezielt auf die curriculare Rahmung dieser Schulstufe.

Methodisch orientiert sich die Analyse an der strukturierenden Inhaltsanalyse nach MAYRING (2002). Ziel ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und entlang vorab definierter Dimensionen einzuschätzen. Hierfür wird das Material schrittweise in Einheiten zerlegt und mithilfe eines theoriegeleiteten, am Material entwickelten Kategoriensystems strukturiert. In einem ersten Materialdurchgang werden die Kategorien erprobt und bei Bedarf überarbeitet; anschließend werden relevante Fundstellen markiert, herausgefiltert, zusammengefasst und aufgearbeitet (vgl. ebd.: 114f., 118–121).

Nicht der gesamte Lehrplantext wurde analysiert, sondern gezielt jene Passagen, die potenziell queere Lebensrealitäten adressieren oder ausblenden. Die Auswahl der analysierten Passagen basiert auf zentralen Begriffen und Konzepten, die sich aus der theoretischen Rahmung dieser Arbeit ergeben. Dabei wurde besonderes Augenmerk auf Begriffe wie *Vielfalt*, *Identität*, *Geschlecht*, *Inklusion* und *Diskriminierung* gelegt. Ziel dieser selektiven Analyse ist es nicht, eine umfassende Darstellung aller Lehrplaninhalte zu bieten, sondern gezielt jene Textstellen zu identifizieren und zu interpretieren, die die heteronormative Ordnung und potenzielle Handlungsspielräume für queere Schüler*innen sichtbar machen. Diese methodische Begrenzung ermöglicht es, die Analyse auf relevante Inhalte zu fokussieren, erhöht jedoch gleichzeitig das Risiko, dass implizite queere Bezüge, die außerhalb der analysierten Passagen liegen, unberücksichtigt bleiben.

Die Lehrplan-Passagen wurden anschließend entlang verschiedener Kategorien, deren Entwicklung sich an theoretischen Überlegungen aus der Queer Theory und der Queer Geography orientiert, analysiert. Die Kategorien wurden gezielt entwickelt, um die Forschungsfrage umfassend zu operationalisieren. Dabei steht die Frage im Fokus, inwiefern der Lehrplan als Teil des konzipierten Schulraumes

queere Perspektiven sichtbar macht, Unsichtbarkeiten aufrechterhält oder Handlungsspielräume eröffnet. Die Kategorien adressieren somit explizit jene Elemente, die für die Konstruktion, Dekonstruktion und (Re-)Produktion von Heteronormativität von Bedeutung sind.

In der Kategorie *Adressierung geschlechtlicher/sexueller Vielfalt* wird untersucht, ob und wie geschlechtliche Identitäten und sexuelle Orientierungen im Lehrplan adressiert werden – etwa durch direkte Nennung (z. B. *sexuelle Orientierung*, *Homosexualität*, *nicht-binär*) oder durch allgemeinere Formulierungen (z. B. *unterschiedliche Lebensrealitäten*, *persönliche Lebensgestaltung*). Die Bewertung differenziert also zwischen expliziter und impliziter Adressierung.

Zudem wird die *sprachliche Rahmung* untersucht und bewertet, wie die Sprache des Lehrplans mit Diversität und Geschlechtlichkeit umgeht. Dazu zählt etwa, ob geschlechtergerechte Sprache verwendet wird, ob Begriffe wie *Vielfalt*, *Gleichstellung* oder *Genderkompetenz* auftauchen, ob Lebensrealitäten anerkennend oder normierend dargestellt werden, und wie das Verhältnis von individueller Differenz und gesellschaftlicher Erwartung beschrieben wird.

Die Kategorie *Kritik an Heteronormativität/binären Geschlechtern* erfasst, ob der Lehrplan gängige Normvorstellungen – etwa die Vorstellung von zwei natürlichen, komplementären Geschlechtern oder die Norm der Heterosexualität – hinterfragt oder kritisiert. Dabei wird unterschieden zwischen einer offenen Kritik oder bewussten Dekonstruktion dieser Ordnungen und eher stillen Formen der Infragestellung – etwa durch Andeutungen oder alternative Deutungsmöglichkeiten.

Ob queere Perspektiven, Erfahrungen oder Lebensentwürfe im Lehrplan sichtbar gemacht werden oder sichtbar gemacht werden könnten, erfasst die Dimension *Sicherheit, Sichtbarkeit, Zugänglichkeit*. Zugleich wird geprüft, ob Strukturen beschrieben werden, die diskriminierungsfreie Teilhabe ermöglichen, etwa durch die Thematisierung von Offenheit, Pluralität, Schutz vor Diskriminierung oder Raum für selbstbestimmte Auseinandersetzung.

In der Kategorie *Raumwirksamkeit* wird untersucht, ob der Lehrplan Schule als gestalt- und verhandelbaren Raum beschreibt, in dem Schüler*innen Erfahrungen

machen, sich positionieren und Handlungsräume erschließen können. Insbesondere wird geprüft, ob Schule als sozialer Raum mit bestehenden Machtverhältnissen, Normen und Möglichkeiten zur Mitgestaltung reflektiert wird.

Die interpretative Kategorie *Queer-Potenzial und Handlungsspielraum* beschreibt, ob Räume (unabhängig von expliziter Thematisierung) für queere Lesarten, Reflexion oder kritische Auseinandersetzung eröffnet werden – etwa durch subjektive Zugänge, kreative Ausdrucksformen, interkulturelle Inhalte oder Wertefragen.

In der letzten Kategorie *Kommentar/Interpretation* werden Beobachtungen aus den übrigen Feldern zusammengeführt, kritisch kontextualisiert und reflektiert. Sie dient der Einordnung von Widersprüchen, Leerstellen oder besonderen Potenzialen, die durch die stufenförmige Bewertung nicht hinreichend erfasst werden.

Die Ergebnisse der Lehrplananalyse wurden in einer Tabelle (exemplarisch in Abb. 1) dokumentiert, die für jede Passage ein wörtliches Zitat, die Bewertung nach den Kategorien sowie einen abschließenden interpretativen Kommentar enthält. Dieses Verfahren ermöglicht eine differenzierte Sicht auf die curriculare Rahmung von Geschlecht und Sexualität in der AHS-Oberstufe und dient als empirische

Zitat 11 „Grundsatz 1: Lehrerinnen und Lehrer nehmen Schülerinnen und Schüler individuell wahr und ermöglichen individuelle Lernprozesse. Lehrerinnen und Lehrer verstehen es als ihre Aufgabe, Schülerinnen und Schüler individuell wahrzunehmen und zu fördern und vermeiden stereotype Zu- und Festschreibungen.“	
Lehrplanbereich	Allgemeines Bildungsziel
Fach/Schulstufe	alle
Adressierung geschlechtlicher/sexueller Vielfalt	nicht vorhanden
Sprachliche Rahmung	binär
Kritik an Heteronormativität/binären Geschlechtern	implizit (Stereotype vermeiden)
Sichtbarkeit, Sicherheit, Zugänglichkeit	implizit (Individualisierung)
Raumwirksamkeit	explizit (wahrnehmen/fördern)
Queer-Potenzial und Handlungsspielraum	hoch
Kommentar/Interpretation	viel Potenzial, aber keine explizite Sichtbarmachung queerer Vielfalt; binäre Sprache bleibt

Abb. 1: Ausschnitt der Auswertungstabelle zum AHS-Lehrplan, Zitat 11 (Quelle: eigene Darstellung; Datenbasis: BMBWF 2024)

Grundlage für die weiteren Ausführungen dieser Arbeit. Da es sich um eine qualitativ-interpretative Analyse handelt, erfolgt die Bewertung der Lehrplanpassagen subjektiv und ist stets theoriegeleitet. Die Ergebnisse sind somit nicht als repräsentativ, sondern als explorative Befunde zu verstehen, die Potenziale und Leerstellen aufzeigen sollen.

3.3 Leitfadengestütztes Interview mit der Schulleitung

Das Interview mit der Schulleitung wurde als problemzentriertes Interview konzipiert (vgl. WITZEL 2000). Ziel war es, Einblicke in die schulischen Strukturen und Herausforderungen im Umgang mit Diversität und Inklusion queerer Schüler*innen zu gewinnen. Der Interviewleitfaden fokussierte dabei auf zentrale Themen wie schulpolitische Maßnahmen, Unterstützungsangebote sowie die persönliche Haltung der Schulleitung zu queeren Themen.

Die Entscheidung für ein problemzentriertes Interview stützte sich auf die Gegenstandsangemessenheit (FLICK 1998: 51f.), die als zentrales Kriterium bei der Wahl einer Forschungsmethode gilt. Diese Methodik ermöglicht es, lebensweltliche Vorstellungen der Befragten in ihrer Tiefe und Breite zu erfassen und dabei auf unvorhergesehene Aspekte flexibel einzugehen. Der Leitfaden wurde so konzipiert, dass er die relevanten Themenblöcke (*Atmosphäre und Grundhaltung, Schulentwicklung und Infrastruktur, Unterstützung und Fortbildung, Sichtbarkeit und schulisches Leben* sowie *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven*) abdeckt, gleichzeitig jedoch offen bleibt für unvorhergesehene Aussagen. Durch die Kombination aus strukturierten und offenen Fragen konnte sich der Gesprächsverlauf dynamisch entwickeln.

Das Interview fand in der Direktion statt und wurde aufgrund rechtlicher Vorgaben ohne Tonaufnahme durchgeführt. Stattdessen wurden handschriftliche Notizen angefertigt. Die Entscheidung gegen eine Audioaufzeichnung stellte eine methodische Einschränkung dar, da nonverbale Hinweise und exakte Wortlaute nicht dokumentiert werden konnten. Um dennoch eine umfassende und valide Erhebung zu gewährleisten, wurde gemäß den Gütekriterien qualitativer Forschung

nach MAYRING (2002)⁵ verfahren. Um den Verlust wichtiger Informationen zu minimieren, wurden die handgeschriebenen und stichwortartigen Notizen unmittelbar nach dem Gespräch ergänzt und in Anlehnung an die von KRÜGER und RIERMEIER (2014: 135-144) beschriebene Vorgehensweise systematisch aufbereitet und ausgewertet.

Die stichwortartigen Notizen wurden zu vollständigen, kohärenten Sätzen ausgearbeitet, um den Gesprächsverlauf nachvollziehbar darzustellen. Anschließend erfolgte eine thematische Gliederung der Aussagen, die sich an den Leitfragen des Interviewleitfadens orientierte. Diese Strukturierung ermöglichte eine zielgerichtete Analyse und eine präzise Zuordnung zu den zentralen Themenbereichen. Im letzten Schritt wurden die strukturierten Aussagen in einem Fließtext zusammengeführt und unter Einbezug der theoretischen Konzepte interpretiert und analysiert.

Das problemzentrierte Interview als methodisch flexibles Instrument ermöglichte wertvolle Einblicke in die Perspektive der Schulleitung. Trotz der methodischen Einschränkung durch die fehlende Audioaufzeichnung konnten wesentliche Aussagen und Einstellungen der Schulleitung zu queeren Themen dokumentiert und analytisch aufbereitet werden. Die gewählte Methodik bewährte sich als geeignet, um individuelle Haltungen und institutionelle Rahmenbedingungen im Umgang mit Diversität und Inklusion zu erfassen und kritisch zu reflektieren.

3.4 Selektive Beobachtung

Die selektive Beobachtung (siehe dazu BERTUZZO 2012: 44f.) konzentrierte sich auf die physische Gestaltung und Ausstattung der Schule, um zu untersuchen, inwieweit diese zur Inklusion queerer Schüler*innen beiträgt. Beobachtet wurden öffentlich zugängliche Bereiche wie Eingangsbereiche, Gänge, Toiletten und Gemeinschaftsräume. Klassenzimmer wurden nicht betreten, da dort Unterricht stattfand; jedoch konnten Einblicke durch Fenster gewonnen werden.

⁵ Die sechs allgemeinen Gütekriterien umfassen *Verfahrensdokumentation*, *argumentative Interpretationsabsicherung*, *Regelgeleitetheit*, *Nähe zum Gegenstand*, *kommunikative Validierung* und *Triangulation*.

Die Beobachtungen wurden durch eine Fotodokumentation ergänzt, wobei darauf geachtet wurde, die Privatsphäre der Schüler*innen zu wahren und keine Personen abzubilden. Eine schulinterne Person begleitete die Begehung und alle gesammelten Informationen wurden anonymisiert. Während der Begehung des Schulgebäudes wurden neben Fotos handschriftliche Notizen angefertigt, welche im Anschluss geordnet und aufbereitet wurden.

Ziel der selektiven Beobachtung war es, sichtbare Zeichen der Inklusion innerhalb der Schule zu erfassen, wie etwa Plakate, Symbole oder Informationsmaterialien, die auf Diversität und Akzeptanz hinweisen. Darüber hinaus sollte die räumliche Gestaltung im Hinblick auf geschlechtliche Vielfalt analysiert werden, beispielsweise durch die Untersuchung der Beschilderung von Toiletten oder anderer geschlechterbezogener Raumelemente. Ein weiteres Ziel bestand in der Bewertung der allgemeinen Zugänglichkeit und Offenheit der Schulräume für queere Schüler*innen, um mögliche Barrieren oder förderliche Strukturen im schulischen Alltag sichtbar zu machen.

3.5 Walking Interviews mit Schüler*innen

Walking Interviews sind eine spezielle Form der Datenerhebung, bei der Interviews während des Gehens durchgeführt werden (LANGNER et al. 2021). Diese Methode ermöglicht es, während des gemeinsamen Gehens durch die Schule Gespräche zu führen, wodurch zusätzliche Erkenntnisse gewonnen werden können, die bei stationären Interviews oft nicht erfasst werden. Die Methode fördert die gemeinsame Erfahrung von Forschenden und Befragten in bestimmten Räumen und erlaubt es, Expert*inneninterviews mit narrativen und visuellen Elementen sowie teilnehmender Beobachtung zu verbinden.

Für die Durchführung der Interviews meldeten sich interessierte Schüler*innen freiwillig. Der Schulleitung wurde im Vorfeld mitgeteilt, dass bis zu fünf Gespräche geplant seien. Zur Vorbereitung wurden Informationsblätter zur Untersuchung sowie Einverständniserklärungen für die Erziehungsberechtigten (bei minderjährigen Schüler*innen) erstellt und der Schulleitung übergeben, die diese in den 7. Klassen verteilen ließ. Für die Erhebung meldeten sich ausschließlich Schüler*innen des Polyästhetik-Zweigs. Eine Einbindung aller drei Schwerpunkte

wäre wünschenswert gewesen, um die innere Variationsbreite der AHS abzubilden. Dadurch ist die Perspektivenvielfalt etwas eingeschränkt. Gleichzeitig ist nicht davon auszugehen, dass sich die Erfahrungen grundlegend unterscheiden, da zentrale schulweite Regelungen für alle gelten und in einzelnen Fächern – etwa in der zweiten Fremdsprache – klassenübergreifend gemeinsam unterrichtet wird.

Letztlich wurden im Rahmen der Untersuchung vier Schüler*innen einzeln und nacheinander interviewt. Jedes Gespräch dauerte etwa 45 Minuten und orientierte sich an einem theoriegeleiteten, thematisch gegliederten Leitfaden, der dazu diente, die Erzählungen der Schüler*innen anzuregen. Die Interviews wurden bewusst offen und flexibel geführt, wobei der Leitfaden als Orientierung diente. Aus rechtlichen Gründen – auf Vorgabe der Bildungsdirektion – konnten keine Tonaufnahmen gemacht werden; stattdessen wurden handschriftliche Notizen angefertigt.

Ziel der Walking Interviews war es, raumbezogene Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schüler*innen in Bezug auf queere Sichtbarkeit, Inklusion und (Un-)Sicherheiten im schulischen Alltag zu erfassen. Dabei sollten unter anderem konkrete Orte innerhalb der Schule benannt und beschrieben werden, die mit bestimmten Emotionen, Ausschluss- oder Zugehörigkeitserfahrungen verbunden sind. Die Methode ermöglichte es, subjektive Perspektiven auf den schulischen Raum zu rekonstruieren und multiperspektivische Einsichten in dessen soziale Nutzung zu erhalten.

Durch die Walking Interviews wurden Prozesse subjektiver Wahrnehmungen und Praktiken räumlich kontextualisiert, verstehbar und sichtbar. Sie boten die Möglichkeit, die Perspektiven der Interviewpartner*innen ortsbezogen kennenzulernen, zu erleben und anhand der erhobenen Daten zu rekonstruieren. Der Zugang zu diesen Erfahrungen wäre in einem herkömmlichen Gesprächssetting vermutlich nicht in gleichem Maße möglich gewesen.

Die Durchführung der Walking Interviews erwies sich in mehrfacher Hinsicht als bereichernd. Die Interviewten konnten sich in einer vertrauten Umgebung bewegen, was zu einer offeneren Gesprächsatmosphäre beitrug. Bestimmte Orte lösten Erinnerungen oder Gefühle aus, die im Interview spontan thematisiert wurden und so zu einer inhaltlichen Tiefe beitrugen, die in einem neutralen Raum womöglich

nicht entstanden wäre. Gleichzeitig ergaben sich Herausforderungen: Gespräche wurden gelegentlich durch Mitschüler*innen unterbrochen, einige Gesprächsorte mussten vermieden werden, da sich die Interviewten dort unwohl fühlten (z. B. wegen laufender Gruppenarbeiten oder potenzieller Beobachtung durch andere Schüler*innen). Auch das Mitschreiben stellte eine Herausforderung dar, da es den Gesprächsfluss nicht stören sollte. Dennoch konnte durch Beobachtung, Notizen und situative Einfühlung ein reichhaltiges Datenmaterial gewonnen werden.

Bei der Auswertung der Walking Interviews wurde ein mehrstufiges, theoriebasiertes Verfahren angewendet, das sich wieder an der selektiven qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2002) orientiert und methodisch dem Vorgehen bei der Auswertung des Interviews mit der Schulleitung ähnelt. Zunächst wurden die während der Interviews angefertigten stichwortartigen Notizen in vollständige, zusammenhängende Sätze in einem Word-Dokument überführt, um die Aussagen der interviewten Schüler*innen nachvollziehbar zu machen, ohne ihren ursprünglichen Sinn zu verfälschen. Diese Verdichtung des Datenmaterials folgte dem Prinzip des zusammenfassenden Protokolls (vgl. ebd.: 94-97), wobei sprachliche Glättung mit inhaltlicher Reduktion verbunden wird.

Die folgenden zwei Analyseschritte folgen einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. ebd.: 114f.; 118–121): Zunächst wurden die Aussagen den drei Raumebenen nach Henri LEFEBVRE (1991) zugeordnet – dem konzipierten Raum, dem wahrgenommenen Raum und dem gelebten Raum. Diese theoretische Differenzierung diente als deduktiver Ordnungsrahmen, um die Aussagen ihrer räumlichen Dimension zuzuweisen und das Material systematisch zu gliedern. Anschließend wurden innerhalb dieser Oberkategorien die Aussagen materialnah weiter differenziert: Die thematischen Felder entstanden ohne vorab festgelegte Kodierkategorien, entwickelten sich induktiv aus dem Material und sind eng an die Aussagen rückgebunden. Diese Subkategorien bestimmen die Gliederung der Unterkapitel in Kapitel 4.

Im dritten Schritt erfolgte eine theoriegeleitete, kategorial rückgebundene Ergebnisinterpretation: Für jedes Themenfeld wurden die kodierten Aussagen zu kohärenten Fließtexten verdichtet und vor dem theoretischen Bezugsrahmen – insbesondere der Queer Theory – gedeutet. Aussagen verschiedener Schüler*innen

zu ähnlichen bzw. gleichen Aspekten wurden systematisch zueinander in Beziehung gesetzt, auf Übereinstimmungen und Differenzen geprüft und kontextualisiert. Darüber hinaus wurden kategoriale Querverbindungen herausgearbeitet, um übergreifende Muster und Spannungsfelder sichtbar zu machen. So bleibt die Interpretation zugleich materialnah und theoretisch rückgebunden.

Abschließend wurden die Befunde aus der Lehrplananalyse, des Interviews mit der Schulleitung und den Walking Interviews mit den Schüler*innen sowie der selektiven Beobachtung in einer Triangulation (vgl. KRÜGER et al. 2014: 405) zusammengeführt. Dieses methodische Vorgehen ermöglicht es, die verschiedenen Dimensionen von Schule – als physischer, konzipierter und erlebter Raum – zu erfassen und die Relevanz theoretischer Konzepte wie Heteronormativität und queerer Raumtheorien im schulischen Kontext zu analysieren.

4 Queere Schule? Eine raumtheoretische Analyse

4.1 Der konzipierte Raum

4.1.1 Curriculare Rahmung durch den Lehrplan

Die Analyse des AHS-Lehrplans der Oberstufe zeigt, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im curricularen Rahmen nur punktuell thematisiert wird. Die expliziten Verweise auf sexuelle Orientierung oder Geschlechtervielfalt sind auf wenige Passagen beschränkt und lassen sich zum Beispiel im Bildungsbereich *Mensch und Gesellschaft* finden. Dort wird die kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterungleichheiten und Rollenstereotypen als Bildungsziel formuliert. Es wird betont, dass Schüler*innen zur Reflexion ihrer Lebensperspektiven angeregt werden sollen, um geschlechtshierarchische Rollenmuster zu hinterfragen und abzubauen. Dies deutet zumindest darauf hin, dass der Lehrplan Raum für die Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt lässt.

Sexualpädagogik und *reflexive Geschlechterpädagogik* und *Gleichstellung* sind als übergreifende Themen im Lehrplan ausgewiesen und sollen fächerübergreifend behandelt werden. Die Verwendung des Begriffs *reflexive Geschlechterpädagogik* zeigt bereits, dass Geschlecht nicht als starre, unveränderliche Kategorie verstanden wird, sondern kritisch reflektiert werden soll. Hierbei wird die Auseinandersetzung mit Identitätsfragen betont, was implizit Raum für Vielfalt in Bezug auf sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität eröffnet. Auch Rollenklischees werden als zu überwindende Strukturen benannt. Im Bereich der Sexualpädagogik wird das Ziel formuliert, dass Schüler*innen nach der Sekundarstufe I die Vielfalt von Menschen in Bezug auf sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentitäten respektieren sollen. Es wird explizit auf die WHO-Standards zur Sexualaufklärung (WHO 2011 zitiert nach BMBWF 2024) verwiesen, die ein breites Verständnis von Diversität und nicht-normativer Sexualität als Grundlage für die Sexualaufklärung etablieren.

In der 6. Schulstufe findet sich im Ethikunterricht ein Kompetenzmodul, das die Themen *Liebe und Sexualität – Sex und Gender, moralische Dimensionen von Liebe und Sexualität* sowie *Diversität und Diskriminierung: Integration und Inklusion* behandelt. Obwohl sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nicht explizit benannt wird, lässt sich das Thema zumindest implizit verorten. Das Kompetenzmodul eröffnet hier theoretisch die Möglichkeit, über biologische, soziale und kulturelle Aspekte von Geschlecht nachzudenken – etwa im Sinne der in der Queer Theory etablierten Unterscheidung zwischen körperlich zugewiesenem Geschlecht (*sex*) und gesellschaftlich geformter Geschlechtsrolle (*gender*).

Auch in anderen Passagen zeigt sich ein indirekter Raum für queere Vielfalt: So wird in den allgemeinen Bildungszielen festgehalten, dass der Lehrplan die Berücksichtigung persönlicher Lebensrealitäten der Schüler*innen ermöglichen soll. Diese offene Formulierung könnte queere Perspektiven einbeziehen. Zudem wird die Schule als Raum der Erprobung und des individuellen Entwicklungsprozesses beschrieben, in dem die Förderung von Menschenrechten und der wertschätzende Umgang mit Vielfalt als zentrale Aufgabe genannt werden.

Der Bildungsbereich *Gesundheit und Bewegung* sieht ebenfalls die Thematisierung von Sexualität, Sexismus und Gendernormen vor. Auch hier bleibt die queere Perspektive unausgesprochen, kann jedoch implizit mitgedacht werden. Gleichzeitig wird als allgemeiner didaktischer Grundsatz formuliert, dass Lehrer*innen stereotype Zuschreibungen vermeiden und die Heterogenität der Schüler*innen als Chance verstehen sollen.

Der AHS-Lehrplan der Oberstufe spricht geschlechtliche und sexuelle Vielfalt nicht konsequent und explizit an, aber bietet Raum für eine queere Interpretation. Die Erwähnung von Pluralität, Individualität und Menschenrechten eröffnet Potenziale für eine diversitätssensible Unterrichtsgestaltung, die jedoch stark von der Bereitschaft der Lehrpersonen zur Auslegung dieser Leitlinien abhängt.

Auch in sprachlicher Hinsicht wird geschlechtliche Vielfalt kaum sichtbar. Zwar finden sich vereinzelt Begriffe wie *Genderkompetenz*, *Gleichstellung* oder *Inklusion*, doch geschlechtergerechte Sprache wird im Lehrplan nicht durchgängig verwendet. Statt inklusiver oder diversitätssensibler Personenbezeichnungen dominieren Formulierungen wie *Schülerinnen und Schüler* oder *Lehrerinnen und*

Lehrer, die binäre Geschlechtszuweisungen voraussetzen. Das Unterrichtsprinzip *Gleichstellung von Männern und Frauen* bildet ebenfalls eine binäre Geschlechterordnung ab. Begriffe wie *junge Menschen* erscheinen hingegen als potenziell inklusiver und finden vereinzelt Verwendung, sind jedoch nicht durchgängig etabliert. Der Begriff *Vielfalt* wird häufig in Zusammenhang mit Herkunft oder Behinderung gebraucht, seltener jedoch im Kontext geschlechtlicher oder sexueller Differenz. Auch nach dem Wort *queer* sucht man im Lehrplan vergeblich. Insgesamt zeigt sich der Lehrplan als sprachlich offen für soziale Differenzierungen und Pluralität. Queere Perspektiven werden teilweise zugelassen, aber kaum konkretisiert.

Von einer expliziten Kritik an Heteronormativität oder binären Geschlechtermodellen kann ebenfalls keine Rede sein. Zwar werden in einzelnen Passagen traditionelle Rollenbilder oder gesellschaftliche Stereotype thematisiert – etwa im Rahmen der Berufsorientierung oder politischen Bildung –, doch eine systematische Infragestellung normativer Geschlechterordnungen bleibt aus. Im Gegenteil: Unterrichtsprinzipien wie die *Gleichstellung von Frauen und Männern* stützen weiterhin ein binäres Geschlechterverständnis, das von zwei klar unterscheidbaren, komplementären Geschlechtskategorien ausgeht. In manchen Fällen lassen sich potenzielle Lesarten im Sinne einer queertheoretischen Perspektive erkennen, doch sie sind nicht intendiert, sondern setzen interpretative Anschlussleistungen voraus.

Rollenkritik findet sich beispielsweise im Bildungsbereich *Mensch und Gesellschaft*. Auch in Bezug auf den Bildungsbereich *Gesundheit und Bewegung* sollen Sexismus und Gendernormen – als Beispiel werden Schönheitsideale genannt – thematisiert werden, Heteronormativität wird aber nicht explizit genannt. Ein weiterer im Lehrplan als übergreifendes Thema bezeichneter Bereich ist die *Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung*. Lehrpersonen sollen demnach unter anderem Bezüge zu untypischen Frauen*- und Männer*berufen, Arbeitsteilung in der Familie und bezahlte sowie unbezahlte Arbeit herstellen. Immerhin werden hier potenziell binäre Geschlechterrollen problematisiert.

Das übergreifende Thema der *reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* bietet auch bezüglich Heteronormativitätskritik Potential,

wenngleich binäre Kategorien nicht grundsätzlich dekonstruiert werden. Auch in diesem Zusammenhang findet die Auseinandersetzung mit Rollenklischees Erwähnung, welche es laut Lehrplan aufzubrechen gilt. Zudem wird festgehalten, dass Schüler*innen die Möglichkeiten haben sollen, sich auf persönlicher Ebene mit Sexismus und Identitätsfragen zu beschäftigen.

Dem Abbau von Stereotypen in Bezug auf Geschlecht wollen sich die Fächer *Geschichte und Politische Bildung, Psychologie und Philosophie* sowie *Ethik* widmen. Ein didaktischer Grundsatz im Fach *Informatik* sieht vor, dass die Themenauswahl *gendersensibel* sein möge, was aber unspezifiziert bleibt. Explizit findet sich im gesamten Lehrplan nur eine Stelle, die explizit als heteronormativitätskritisch eingestuft werden kann – und zwar bei dem übergreifenden Thema *Sexualpädagogik*. Hier erfolgt eine bewusste Benennung vielfältiger sexueller Orientierungen, Geschlechtsidentitäten und körperlicher Merkmale. Zudem wird das Ziel, dass Schüler*innen stereotype Normen und Erwartungshaltungen kritisch reflektieren können, hervorgehoben.

Hinsichtlich der Sichtbarkeit, Sicherheit und Zugänglichkeit queerer Schüler*innen zeigt sich, dass der Lehrplan kaum gezielte Maßnahmen oder förderliche Strukturen vorsieht. Queere Perspektiven bleiben überwiegend unsichtbar, spezifische Bedürfnisse werden nicht adressiert. Zwar finden sich allgemeine Hinweise auf Toleranz, Respekt und die Förderung eines diskriminierungsfreien Miteinanders, doch diese bleiben abstrakt und richten sich nicht explizit an sexuelle und geschlechtliche Minderheiten. Aussagen zur Sicherheit von Schüler*innen – etwa im Zusammenhang mit Schutz vor Mobbing oder sexualisierter Gewalt – sind nicht mit einer queeren Perspektive verknüpft, sondern beziehen sich auf ein generisches Schüler*innenkollektiv. Die institutionelle Förderung eines sicheren, sichtbaren und zugänglichen Lernraums für queere Jugendliche bleibt damit weitgehend aus.

Dennoch zeigt sich, dass der Lehrplan Schule im Ansatz als gestaltbaren Raum begreift – etwa wenn von Partizipation, sozialem Lernen, Selbstreflexion oder schulischer Öffnung die Rede ist. In diesen Passagen wird Schule nicht ausschließlich als Lern-, sondern auch als Lebens- und Erfahrungsraum beschrieben. Diese Beschreibung enthält theoretisch das Potenzial, alternative Lebensentwürfe und vielfältige Identitäten zu verhandeln. Doch dieses Potenzial

könnte ungenutzt bleiben, solange queere Subjektpositionen im Text selbst nicht sichtbar gemacht werden.

In einigen Fächern eröffnet der Lehrplan durchaus Handlungsspielräume für eine queere Öffnung. Besonders Fächer wie Ethik, Deutsch, Geschichte und Politische Bildung oder Psychologie und Philosophie bieten durch ihre inhaltliche Ausrichtung Möglichkeiten, um gesellschaftliche Normen, Identitäten und Machtverhältnisse zu thematisieren. Dieses Potenzial wird jedoch nicht curricular abgesichert, sondern ergibt sich vielmehr aus der didaktischen Offenheit der Formulierungen. In formalisierten Fächern wie Mathematik oder Physik sind solche Anschlussmöglichkeiten kaum gegeben. Der Gestaltungsspielraum liegt somit stark bei den Lehrpersonen und ihrer Bereitschaft, queere Themen aufzugreifen.

Insgesamt zeigt sich der konzipierte Raum Schule – wie er sich im Lehrplan abbildet – als ambivalente Struktur: Er enthält pädagogische Freiräume und progressive Ziele, doch er bleibt in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt unkonkret. Die fehlende Berücksichtigung queerer Lebensrealitäten im Curriculum erscheint wie eine bewusste Auslassung und implizite Festschreibung gesellschaftlicher Normen. In der Folge reproduziert der Lehrplan – trotz offener Formulierungen – weitgehend eine binäre, heteronormative Ordnung, die queer-sensible Bildung weder verhindert noch systematisch ermöglicht. Vieles bleibt damit dem Engagement einzelner Akteur*innen überlassen, während institutionelle Absicherung weitgehend fehlt.

4.1.2 Der Blick der Schulleitung

Während der Lehrplan als offizielles Dokument eher vage bleibt und queere Lebensrealitäten kaum sichtbar macht, eröffnet sich auf schulischer Ebene eine weitere Perspektive auf den konzipierten Raum: jene der Schulleitung. Ihre Sicht auf schulisches Miteinander und Vielfalt lässt Rückschlüsse darauf zu, wie implizite Normen des Curriculums im konkreten Schulalltag interpretiert oder umgedeutet werden. Im Interview beschreibt die Schulleitung die Atmosphäre an der Schule als herzlich, familiär, inklusiv, divers und sozial. Diese Darstellung wird durch die Metapher der „kleinen heilen Welt“ verstärkt, die eine harmonische und konfliktfreie Umgebung suggeriert. Problematische Themen wie Queerness

könnten einerseits als störend oder unpassend empfunden werden, da sie das Bild dieser „heilen Welt“ infrage stellen könnten. Gleichzeitig könnte diese Beschreibung jedoch auch als Signal für eine grundsätzliche Offenheit verstanden werden, die es potenziell zu nutzen gilt, um queere Themen selbstverständlicher in den Schulalltag zu integrieren. Diese Auffassung wird verstärkt durch die Betonung der Wichtigkeit von Respekt und Akzeptanz gegenüber allen Schüler*innen.

Interessant ist, dass die Schulleitung in diesem Zusammenhang Regelbewusstsein als zentralen Wert für alle Schüler*innen hervorhebt. Damit verbindet sie die Betonung von Respekt und Akzeptanz mit dem Anspruch, Regeln für alle gleich anzuwenden. Ohne zu unterstellen, dass dies an der Schule so ist, birgt dieser Fokus das Risiko, spezifische Bedarfe queerer Schüler*innen zu übersehen. Für Gleichstellung braucht es teilweise differenzierte Regeln bzw. Ausnahmen – z. B. bei der Führung gewählter Namen und Pronomen in Listen und Zeugnissen, dem Zugang zu Toiletten und Umkleiden und bei der Zimmervergabe bei Sprach- oder Sportwochen. Ob Regelbewusstsein inklusiv wirkt, hängt letztlich von der inhaltlichen Ausgestaltung der Regeln ab.

Ein weiteres Beispiel dafür, wie Normen und Regeln an der Schule ausgelegt werden, zeigt sich in der Wahrnehmung von Kleidung. Die Kleidung von Schüler*innen wird als problematisch empfunden, wenn sie als „leicht bekleidet“ wahrgenommen wird. Diese Aussage deutet darauf hin, dass das Verhalten und Erscheinungsbild vor allem weiblicher* Personen gezielt bewertet und sanktioniert wird, während der eigentliche Fokus – nämlich die Sexualisierung und die vermeintlich „unvermeidliche“ Reaktion anderer – weitgehend unbeachtet bleibt. Diese Sichtweise reproduziert klassische Geschlechterrollen und normiert weibliche* Körper, indem Verantwortung für potenzielle Reaktionen anderer auf die Träger*innen der Kleidung abgewälzt wird. Aus einer queer-theoretischen Perspektive bleibt hier die Chance ungenutzt, Kleidung als Ausdrucksmittel von Identität und als Mittel zur Destabilisierung von Geschlechterstereotypen zu thematisieren.

Auch in der Schulentwicklung wird deutlich, dass queere Themen bislang keine feste institutionelle Verankerung gefunden haben. Die Schulleitung beschreibt, dass queere Themen nicht explizit im Schulentwicklungsplan verankert sind. Es gibt

zwar Vertrauenslehrer*innen als Anlaufstellen, darüber hinaus reagiert die Schule jedoch situativ auf einzelne Fälle, beispielsweise bei Coming-outs oder Fragen zur Geschlechtsidentität. Zwei von der Schulleitung genannte Beispiele verdeutlichen dies: Zum einen berichtet sie von einer*m Schüler*in, die*der kurz vor der Matura eine geschlechtsangleichende Operation hatte; zum anderen von einem Fall, in dem sich ein*e Schüler*in bereits bei der Schulanmeldung als trans* geoutet hat. In beiden Fällen verweist die Schulleitung auf die schwierige Umsetzung aufgrund gesetzlicher Rahmenbedingungen, insbesondere im Hinblick auf die Namensführung in der Schule. Die Betonung der rechtlichen Hürden verdeutlicht, dass die Schule in solchen Fällen nur eingeschränkt handlungsfähig ist – ein Umstand, der die bestehenden institutionellen Strukturen festigt, anstatt sie aufzubrechen. Die Thematik wurde in Konferenzen aufgegriffen und führte zu schulinternen Verhaltensregeln bezüglich Namensnennung und elterlicher Einbindung.

Insgesamt legen die Aussagen nahe, dass heteronormative Strukturen fortbestehen. Maßnahmen existieren, bleiben aber schulintern und nicht systematisch in Schulgesetzen oder -richtlinien verankert, sodass queere Identitäten häufig als Einzelfälle behandelt werden. Die beschriebenen Einzellösungen und der reflektierte Umgang sind ein erster Schritt und können als Ausgangspunkt für institutionelle Veränderung dienen. Für eine nachhaltige Verankerung braucht es jedoch die Aufnahme queerer Themen in Leitbilder und Schulentwicklungspläne sowie verbindliche Verfahren zur Namens- und Pronomenführung. Erst die Kombination aus schulinterner und externer Rahmensetzung ermöglicht strukturelle Inklusion.

Im Bereich der Prävention und Unterstützung bei Diskriminierung queerer Schüler*innen nimmt die Schulleitung Bezug auf einen Mobbing-Leitfaden, der die Schüler*innen dazu ermutigt, sich bei Vorfällen an Vertrauenslehrer*innen oder Schüler*innenberater*innen zu wenden. Zusätzlich werden Workshops zum Thema Mobbing durchgeführt, die der Sensibilisierung und Aufklärung dienen. Ein Informationsplakat mit Kontaktdaten externer Hilfseinrichtungen ist im Schulgebäude ausgehängt, um Schüler*innen auf weitere Unterstützungsmöglichkeiten aufmerksam zu machen. Darüber hinaus besteht eine Kooperation mit dem Jugendförderungsverein JUBS, über den die Schüler*innen

zusätzliche externe Hilfe in Anspruch nehmen können. Obwohl diese Maßnahmen nicht explizit auf queere Themen ausgerichtet sind, bieten sie dennoch Ansätze, um queere Schüler*innen auf bestehende Unterstützungsstrukturen hinzuweisen. Eine gezielte Erweiterung dieser Angebote könnte das bestehende Netzwerk sinnvoll ergänzen und queere Schüler*innen sichtbarer unterstützen.

Bezüglich der Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt in Formularen herrscht seitens der Schulleitung Unsicherheit. Sie nimmt an, dass die Optionen *männlich*, *weiblich* und *divers* möglich sind, betont jedoch auch, dass teilweise keine Angaben gemacht werden müssen. Die Unsicherheit der Schulleitung hinsichtlich der Optionen auf Formularen verdeutlicht, dass geschlechtliche Vielfalt im administrativen Bereich nicht konsequent umgesetzt wird – ein Hinweis darauf, dass die Institutionalisierung von Heteronormativität im administrativen Bereich fortbesteht.

Einen weiteren Einblick in die Haltung der Schulleitung geben ihre Aussagen zur Sensibilisierung des Kollegiums. Die Schulleitung berichtet, kürzlich an einer Fortbildung zu queeren Themen teilgenommen zu haben. Gleichzeitig betont sie jedoch, dass es insgesamt nur wenige Fortbildungsangebote zur Sensibilisierung von Lehrkräften gebe. Eine systematische und flächendeckende Sensibilisierung der Lehrkräfte bleibt also weiterhin ausbleibt. Auch in diesem Zusammenhang wird die Institutionalisierung von Heteronormativität sichtbar: Queere Themen sind offenbar nicht als verpflichtender Bestandteil der Lehrer*innenfortbildung verankert.

Insgesamt nimmt die Schulleitung wahr, dass queere Themen zunehmend an Bedeutung gewinnen, ohne diese Entwicklung negativ zu bewerten. Diese Aussage verdeutlicht, dass die Schulleitung eine Veränderung im sozialen Klima der Schule registriert. Gleichzeitig verweist die Schulleitung auf organisatorische Hürden aufgrund gesetzlicher Rahmenbedingungen, die ihrer Meinung nach die Umsetzung spezifischer Maßnahmen zur Inklusion queerer Schüler*innen erschweren. Unmittelbarer Handlungsbedarf an der Schule wird nicht erkannt, weshalb keine aktive Veränderung der bestehenden Strukturen geplant sind. Diese Argumentation zeigt, dass die Verantwortung auf einer höheren Ebene gesehen wird und der Handlungsspielraum der Schule in Bezug auf queere Themen als begrenzt

wahrgenommen wird. Indem gesetzliche Rahmenbedingungen als Hindernis genannt werden, wird signalisiert, dass die Schule zwar ein Problembewusstsein entwickelt, jedoch die Auflösung bestehender institutioneller heteronormativer Strukturen nicht übernommen werden kann.

Gleichzeitig betont die Schulleitung den Wunsch, eine Balance zu finden („die Waage halten“). Diese Formulierung könnte als Versuch interpretiert werden, queere Themen nicht zu stark hervorzuheben, um keine Konflikte zu erzeugen. Andererseits könnte der Wunsch nach Ausgewogenheit aber auch darauf hindeuten, dass die Schulleitung bestrebt ist, queere Themen als selbstverständlichen Teil des Schulalltags zu integrieren, ohne sie als isolierte Sonderthemen darzustellen. Der Ansatz der Normalisierung und Selbstverständlichkeit queerer Anliegen wäre eine nachhaltige Maßnahme, um zu einer inklusiveren Schulkultur beitragen.

Zuletzt äußert die Schulleitung den Wunsch, dass queere Themen künftig offener in den Familien besprochen werden, sodass die Schule nicht der einzige Ort für Outings oder Identitätsarbeit bleibt. Diese Aussage kann zunächst als Verlagerung der Verantwortung auf das private Umfeld interpretiert werden, was die Schule als Raum für queere Identitätsarbeit einschränken könnte. Andererseits könnte die Aussage jedoch auch als Wunsch nach einer ganzheitlichen und umfassenden Auseinandersetzung mit queeren Themen gedeutet werden, die nicht auf den schulischen Kontext beschränkt bleibt, sondern auch im familiären Umfeld ansetzt. Dadurch wird betont, dass Identitätsarbeit nicht allein der Schule obliegen sollte, sondern Teil einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung ist.

4.1.3 Schularchitektur als Ausdruck institutioneller Planung

Nicht nur der Lehrplan und die Schulleitung formen den konzipierten Raum. Die architektonische Gestaltung einer Schule reflektiert normative Vorstellungen über Geschlecht, Raum und soziale Ordnung. An dieser Stelle wird untersucht, wie sich Heteronormativität und/oder Queerness in der Architektur des BORG Ternitz manifestieren. Der Abschnitt integriert sowohl Ergebnisse aus der selektiven Beobachtung als auch Informationen aus den Walking Interviews mit den Schüler*innen.

Das 2010 eröffnete Schulgebäude (Abb. 2) zeichnet sich durch eine moderne, rechteckige und längliche Bauweise aus. Die Außenfassade zeichnet sich durch zahlreiche große Fenster aus, die einen großzügigen Lichteinfall ermöglichen. Eine der beiden kurzen Seiten des Gebäudes



Abb. 2: Das BORG Ternitz
(Quelle: https://www.herbitschek.at/files/content/dsc_7460.JPG)

ist zur Straße hin ausgerichtet und verfügt über einen Fahrradabstellplatz. Die gegenüberliegende kurze Seite grenzt an die polytechnische Schule. Entlang einer der beiden Längsseiten befindet sich ein Parkplatz, gegenüberliegend steht eine große Sporthalle, die für den Sportunterricht genutzt wird, da das Schulgebäude selbst über keine eigene Sporthalle verfügt. Auf dieser Seite befindet sich zudem eine barrierefreie Rampe, die zum Lehrer*inneneingang führt. Die andere Längsseite des Gebäudes öffnet sich zu einem großen Schulhof, der die einzelnen Schulgebäude des Campus miteinander verbindet. Auf der gegenüberliegenden Seite des Schulhofs befindet sich eine Mittelschule. Der Haupteingang des Schulgebäudes, der ebenfalls barrierefrei gestaltet ist, führt in das Innere des Schulgebäudes.



Abb. 3: Schulgarderobe (Quelle: eigene Aufnahme)

Im Eingangsbereich gelangt man rechterhand zur Schulgarderobe (Abb. 3), vor der sich ein Raum, der vom Schulwart genutzt wird, befindet. Linkerhand führt der Weg in die Aula, die mit Tischen und Stühlen ausgestattet ist und in der sich auch das Schulbuffet befindet.

Beim Betreten der Aula ist das Buffet auf der rechten Seite platziert, gefolgt von dem Aufenthaltsbereich, der bis in

das erste Obergeschoss offen gestaltet ist (Abb. 4). Die linke Seite der Aula wird durch eine flexibel nutzbare Wand abgegrenzt, hinter der sich ein großer Bühnenraum befindet, der bei Bedarf in kleinere Bereiche unterteilt werden kann.



Abb. 4: Aufenthaltsbereich vor dem Schulbuffet (Quelle: eigene Aufnahme)

Setzt man den Weg entlang des Ganges fort, so erreicht man nach dem Aufenthaltsbereich eine Treppe, die sowohl in das erste als auch in das zweite Obergeschoss führt. Unterhalb der Treppe im Erdgeschoss befindet sich eine Sitzgruppe mit einer Couch (Abb. 5). Geht man weiter, trifft man auf der rechten Seite auf einen Aufzug, die Sanitäreinrichtungen sowie die Fachräume für Physik und Chemie. Gegenüberliegend, angrenzend an den Bühnenraum, befindet sich der



Abb. 5: Aufenthaltsbereich unter der Treppe (Quelle: eigene Aufnahme)

Biologiesaal mit einem angrenzenden Nebenraum. Am Ende des Ganges führt ein weiterer Treppenaufgang in die oberen Geschosse.

Gelangt man über die hinteren Treppen in das erste Obergeschoss, befinden sich auf der rechten Seite das Konferenzzimmer, das Sekretariat, die Direktion

sowie die Bibliothek und ein Nebenraum. Auf der linken Seite befinden sich zwei Computersäle, ein Raum mit frei zugänglichen Druckern sowie die Toilettenanlagen. Anschließend folgt der Treppenaufgang in das zweite Obergeschoss.

Im zweiten Obergeschoss (Abb. 6) befinden sich rechtsseitig der Treppe, die in etwa die Mitte des Gebäudes markiert, Klassenzimmer sowie eine Freiluftklasse, die sich in Richtung Schulhof erstreckt. Im linken Bereich befinden sich ebenfalls Klassenzimmer entlang des Ganges. Zur Parkplatzseite hin befinden sich zunächst der Zeichensaal und anschließend der Werkraum.



Abb. 6: Gang im 2. Obergeschoss (Quelle: eigene Aufnahme)

Das BORG Ternitz vermittelt durch seine moderne, klare und offene Bauweise ein Gefühl von Helligkeit und Großzügigkeit, das auch von den Schüler*innen insgesamt als einladend und freundlich wahrgenommen wird. Besonders die großen Fenster sorgen für einen starken Lichteinfall, der den Raum optisch öffnet und ihm eine offene Atmosphäre verleiht. Für einige Schüler*innen trägt dies dazu bei, dass sich die Schule größer und zugänglicher anfühlt, wodurch ein positives Raumgefühl entsteht. Gleichzeitig wird jedoch auch angemerkt, dass es kaum geschützte oder abgeschirmte Orte gibt, abgesehen von der Couch unter der Treppe. Die offene Architektur wird somit für jene Schüler*innen, die Rückzugsorte suchen, auch als Defizit empfunden, da es wenige Räume gibt, in denen man sich unbeobachtet fühlen kann. Diese Ambivalenz zwischen Offenheit und fehlendem Schutz zeigt sich auch in den Gängen, die zwar mit Couches ausgestattet sind, jedoch keine räumliche Abgrenzung bieten und somit keine wirklichen Rückzugsorte darstellen.

Die Raumstrukturierung, insbesondere die Entscheidung für geschlechtergetrennte Toiletten und Umkleiden, weist klar auf eine institutionalisierte Heteronormativität hin. Die binäre Trennung in männlich* und weiblich* wird nicht hinterfragt oder erweitert, sondern als selbstverständliche und unveränderbare Ordnung beibehalten. Zweigeschlechtlichkeit wird aufrechterhalten und naturalisiert. Auch aus den Interviews wird ersichtlich, dass diese Strukturierung unterschiedlich wahrgenommen wird. Eine Person befürwortet die Trennung und empfindet sie als sicherheitsstiftend. Diese Sichtweise entspricht einer internalisierten Akzeptanz der

binären Ordnung, bei der die Toilette als Schutzraum dient. Eine andere Person empfindet die Trennung hingegen als einschränkend und unzeitgemäß. Sie kritisiert die fehlende Option einer genderneutralen Toilette und beschreibt ein Unwohlsein auf der Damen*toilette. Diese Perspektive verweist auf die Unbewusstheit der Heteronormativität, die in der Architektur verankert ist und andere Identitäten unsichtbar macht. Ein*e weitere*r Schüler*in äußert den Wunsch nach mehr und größeren Toilettenräumen und schlägt zudem vor, dass es in den Umkleiden Trennwände geben sollte, was darauf hindeutet, dass die derzeitige Raumstruktur als unzureichend und potenziell unsicher empfunden wird.

Die Architektur der Toiletten und Umkleiden wird somit zur Manifestation institutioneller Normen, die geschlechtliche Binarität verfestigen und alternative Raumkonzepte ausschließen. Durch die Fixierung auf geschlechtergetrennte Toiletten wird queere Sichtbarkeit, Zugänglichkeit und Sichtbarkeit verhindert. Außerdem zwingt sie beispielsweise nicht-binäre Schüler*innen in eine binäre Ordnung, die ihre Identität negiert. Zugleich zeigen die Interviews, dass Schüler*innen bereits differenzierte Raumwahrnehmungen und Bedürfnisse äußern, die das bestehende Raumkonzept infrage stellen.

Im Bereich der Barrierefreiheit zeigt sich, dass Inklusion in der Planung mitgedacht wurde. Das Schulgebäude verfügt über barrierefreie Elemente wie Behindertentoiletten, Rampen und einen Lift. Für eine*n Schüler*in mit Sehbehinderung wurde zudem spezielle technische Ausrüstung in einem Klassenraum installiert, um visuelle Inhalte besser wahrnehmbar zu machen. Diese Elemente stehen für eine Inklusion im physischen Sinn. Allerdings zeigt sich in den Interviews, dass die Behindertentoiletten auch von anderen Schüler*innen genutzt werden, wodurch Räume für berechnigte Personen blockiert werden. Eine befragte Person äußert den Wunsch, dass diese Toiletten nur von Personen genutzt werden dürfen, die sie tatsächlich benötigen. Diese Aussage verdeutlicht einen Konflikt zwischen geplanter und tatsächlicher Nutzung des Raumes. Obwohl die Toiletten als Raum der Inklusion geplant wurden, werden sie als allgemeiner Raum genutzt. Hier könnte ein queer-sensibler Umgang durch klarere Regelungen und Sichtbarmachung der Nutzungsrechte erfolgen, um die Toiletten tatsächlich als sicheren Rückzugsraum zu etablieren.

Einen besonderen Raum mit potenziellen Handlungsspielräumen stellt der Bühnenraum dar. Es handelt sich dabei um einen flexiblen und wandelbaren Raum, der je nach Bedarf geschlossen oder offen gestaltet werden kann. Diese Flexibilität birgt ein Queer-Potenzial, da der Raum durch Performances, Inszenierungen und kreative Ausdrucksformen genutzt werden könnte, um geschlechtliche und sexuelle Identitäten sichtbar zu machen. Bestehende normative Ordnungen könnten hier potenziell aufgeweicht werden, um den Raum temporär zu queeren.

4.1.4 Queere Perspektiven im Unterricht

Neben räumlichen Gestaltungsmöglichkeiten spielt auch der Unterricht eine zentrale Rolle in der Vermittlung von Vielfalt. Die Thematisierung queerer Inhalte erfolgt im Unterricht laut Aussagen der Schüler*innen nur punktuell und ist stark fachspezifisch geprägt. Im Fach Ethik werden zumindest vereinzelt queere Themen behandelt. Eine Person hebt allerdings hervor, dass die Thematisierung in Ethik wenig gelungen war.

Im Biologieunterricht dominiert eine heteronormative Perspektive. Sexuelle Aufklärung und Verhütung werden aus heterosexueller Sicht behandelt, wodurch andere sexuelle Identitäten unsichtbar bleiben. Mehrere Schüler*innen bestätigen, dass der Fokus stark auf heterosexuellen Themen liegt. Eine Person hebt jedoch hervor, dass Verhütung zumindest neutral behandelt wurde – ein Hinweis darauf, dass queere Themen zumindest implizit vorhanden sein könnten, jedoch nicht gezielt adressiert werden. Besonders aufschlussreich ist der Hinweis auf ein neues Biologie-Lehrbuch, das Lecktücher und Verhütung für schwule Paare thematisiert. Diese Inhalte sind zwar im Lehrmaterial enthalten, werden jedoch kaum im Unterricht besprochen, was auf eine Kluft zwischen konzipiertem und wahrgenommenem Raum verweist: Trotz vorhandener Inhalte bleibt die sichtbare Thematisierung queerer Perspektiven aus. Hier zeigt sich, dass queere Inhalte auf struktureller Ebene vorhanden sind, aber nicht aktiv genutzt werden.

Neben Biologie und Ethik finden sich vereinzelt auch in anderen Fächern queere Inhalte. Im Englischunterricht wurde eine eigene Unterrichtseinheit zu queeren Themen durchgeführt – ein positives Beispiel für gezielte Sichtbarmachung. Auch im Deutschunterricht wurde ein Buch mit einer lesbischen Protagonistin gelesen.

Negativ hervorgebracht wurde hier die Haltung der Lehrkraft, die das Buch kritisch kommentierte. Ein weiteres Beispiel bietet der Lateinunterricht, in dem ein queer-bezogener Text übersetzt wurde.

In den Wahlpflichtfächern haben Schüler*innen größere Handlungsspielräume, um queere Themen einzubringen. So wurde im Fach Gesundheitslehre ein queeres Thema von den Schüler*innen selbst eingebracht, was darauf hinweist, dass Initiativen zur Thematisierung oft aus der Schüler*innenschaft kommen und nicht durch die Lehrkraft initiiert werden. Auch im Englisch-Wahlpflichtfach wird durch die freie Themenwahl Raum für queere Inhalte geschaffen. Diese Möglichkeit zur selbstbestimmten Thematisierung kann als Potenzial zur Sichtbarmachung queerer Perspektiven verstanden werden, bleibt jedoch an individuelle Initiativen gebunden. Im Kunstunterricht fließen queere Themen ebenfalls vor allem in Projekten ein, die von Schüler*innen initiiert werden. Dies verdeutlicht, dass queere Inhalte zwar präsent sein können, jedoch nicht als struktureller Bestandteil des Unterrichts etabliert sind.

Auch außerhalb des Unterrichts gibt es Gelegenheiten zur Thematisierung queerer Inhalte. Im Rahmen eines Kinobesuchs wurde ein Film über ein schwules Paar mit intersektionaler Dimension gezeigt. Hier wird sichtbar, dass queere Themen punktuell behandelt werden, jedoch nicht in den Unterricht integriert sind, sondern auf einmalige Ereignisse beschränkt bleiben.

Queeres Wissen ist für die Schüler*innen stellenweise zugänglich, vor allem in Wahlpflichtfächern und durch Bücher in der Bibliothek. Allerdings wird betont, dass dieses Wissen nicht systematisch vermittelt, sondern stark vom Engagement einzelner Lehrkräfte oder der Schüler*innenschaft abhängig ist. Eine Person hebt hervor, dass queeres Wissen primär durch den Austausch unter Schüler*innen weitergegeben wird. Queere Inhalte bleiben also Randthemen, die von der institutionellen Struktur der Schule kaum unterstützt werden.

Mehrere Schüler*innen äußern konkrete Wünsche zur stärkeren Einbindung queerer Themen in den Unterricht und den schulischen Alltag – und zwar nicht erst in der Oberstufe. Es wird mehr Kommunikation über queere Inhalte gefordert, insbesondere in Sportklassen und Jungen-Gruppen, da hier erheblicher Aufklärungsbedarf gesehen wird. Eine Person schlägt vor, queere Literatur stärker

einzubinden, etwa in Form eines queeren Buchclubs. Ein weiterer Vorschlag betrifft die Thematisierung von Labels, die queeren Schüler*innen helfen könnten, sich selbst zu definieren. Gleichzeitig wird jedoch darauf hingewiesen, dass Labels auch einschränkend wirken können. Diese Ambivalenz zeigt, dass queere Identitäten sichtbar gemacht werden sollen, jedoch nicht durch starre Kategorisierungen. Ein*e Schüler*in betont, dass mehr als heterosexuelle und binäre Identitäten existieren. Dieser Hinweis kann als Appell an die Schule interpretiert werden, queere Perspektiven nicht nur situativ, sondern dauerhaft in den Unterricht zu integrieren.

4.1.5 Schulpolitik aus Schüler*innensicht

Die Abwesenheit von Schutzprogrammen oder spezifischen Schulregeln zu queeren Themen wird von den befragten Schüler*innen deutlich hervorgehoben. Es gibt zumindest keine bekannten Maßnahmen zur Förderung queerer Themen, was darauf hinweist, dass queere Identitäten institutionell nicht gezielt adressiert werden. Ein*e Schüler*in äußert den Wunsch nach Fortbildungen für Lehrkräfte, um den Umgang mit queeren Themen zu verbessern. Diese Aussage verdeutlicht, dass potenzielles Problembewusstsein bei den Schüler*innen vorhanden ist, jedoch keine strukturellen Maßnahmen existieren, die auf diese Bedarfe reagieren.

Ein weiterer Bereich, in dem sich institutionelle Heteronormativität manifestiert, betrifft die Verwendung von Formularen und Anreden. Ein*e Schüler*in berichtet, dass die Formulare ausschließlich binäre Optionen wie „Sohn/Tochter“ vorsehen, wodurch sich die Person unsichtbar fühlt. Grundsätzlich fühlt sich die befragte Person sichtbar, wenn die richtigen Anredepronomen und der richtige (selbstgewählte) Name verwendet werden, so wie es Freund*innen tun. Die Wahrnehmung zur Verwendung gendergerechter Sprache ist jedoch uneinheitlich. Während eine Person anmerkt, dass „m/w/d“ verwendet wird, bestätigt eine andere, dass hauptsächlich binäre Optionen vorgegeben sind – mit Ausnahme von Online-Formularen. Die unterschiedliche Wahrnehmung könnte ein Hinweis darauf sein, dass gendersensible Sprache nicht durchgehend Anwendung in schulischen Formularen findet.

Auf den Toiletten werden Tampons und Binden kostenlos bereitgestellt, was als positive Maßnahme zur Unterstützung menstruierender Schüler*innen gewertet

werden kann. Jedoch wird angemerkt, dass diese nicht regelmäßig aufgefüllt werden. Eine inklusive Maßnahme wurde hier zwar eingeführt, wird jedoch im Alltag nicht konsequent umgesetzt. Dadurch verliert die positive Maßnahme bei den Schüler*innen offenbar ihre Wirkung.

Regelungen zur Kleidung werden von den Schüler*innen als unausgewogen und einseitig wahrgenommen. Ein*e Schüler*in kritisiert, dass die Kleidervorschriften vorrangig gegen kurze Kleidung gerichtet sind, was als gezielt gegen Mädchen* gerichtet empfunden wird. Weibliche* Körper werden durch Kleidervorschriften stärker reguliert, was geschlechterstereotype Normen festschreibt und queere oder gender-nonkonforme Kleidung potenziell weiter marginalisiert. Auch eine weitere Person weist darauf hin, dass Lehrkräfte die Kleidung der Schüler*innen nicht kommentieren sollten.

Die Verfügbarkeit von Vertrauenspersonen wird von den Schüler*innen kritisch gesehen. Eine Person äußert, dass die Schulpsychologin kaum verfügbar sei und kein Vertrauen genießt. Diese Aussage legt nahe, dass potenzielle Anlaufstellen nicht als verlässliche Unterstützungsstrukturen wahrgenommen werden. Darüber hinaus wird allgemein das Fehlen erwachsener Vertrauenspersonen angesprochen. Die Schüler*innen scheinen kein institutionelles Sicherheitsnetz zu sehen, was zeigt, dass Sicherheit und Zugänglichkeit für queere Personen in der Schule nicht systematisch gewährleistet sind.

4.2 Der wahrgenommene Raum

4.2.1 Raumnutzung und -aneignung

Zahlreiche Interviewaussagen zeigen, dass sich Schüler*innen bestimmte Orte als Rückzugsräume aneignen, die sie als sicher, angenehm oder vertraut erleben. Besonders häufig genannt wird der Bereich unter der Treppe, der mit Couches ausgestattet ist. Hier wird nicht nur verweilt, sondern aktiv Raum gestaltet: Musik gemacht, Gitarre gespielt, Lieder geschrieben. Diese informelle Nutzung transformiert den Ort in einen sozialen Raum des kreativen Ausdrucks und zeigt, dass Schüler*innen den Raum aktiv produzieren. Auch die Couches im Gang und

jene vor dem Biologiesaal zählen zu den beliebtesten Pausenbereichen und werden als sicher wahrgenommen.

Ein weiterer individuell positiv besetzter Raum ist der Klassenzimmerraum 2.25, der ebenso wie der Nebenraum der Bibliothek als „eigener“ Raum beschrieben wird – vermutlich, weil dort Routinen, positive Erinnerungen oder persönliche Zugehörigkeit bestehen. Auch die Couches am Gang, besonders am Nachmittag, werden zur individuellen Rückzugsnutzung benannt. Diese Orte sind zwar nicht ausdrücklich queer markiert, sie werden jedoch durch subjektive Bedeutungszuschreibungen zu sicheren Räumen für queere Schüler*innen.

Einige Räume sind für die interviewten Personen emotional aufgeladen. Die Bühne wird etwa mit dem Freifach Bühnenspiel assoziiert, das als Ort beschrieben wird, an dem sich viele queere Personen wohlfühlen. Der Bühnensaal wird mit Spaß, Freundschaften und kreativen Aktivitäten verbunden – Elemente, die soziale Sicherheit und Identitätsarbeit fördern. Auch der Werksaal hat für eine Person besondere Bedeutung, da dort ein Ballkleid selbst genäht wurde – ein Akt des künstlerischen Selbstausdrucks. In diesen Räumen wird Queerness nicht explizit thematisiert, aber durch praktische Handlung und Gemeinschaft lebbar gemacht. Derartige Räume können als temporär gequeerte Räume verstanden werden, die



Abb. 7: Toiletten (Quelle: eigene Aufnahme)

durch kreative Nutzung heteronormative Ordnungen aufbrechen. Der Biologiesaal wird ebenfalls mit einer positiven Erinnerung verknüpft – konkret mit einer Sezierstunde. Diese Assoziation verweist nicht auf queere Sichtbarkeit, zeigt jedoch, wie auch fachspezifische Räume positiv aufgeladen werden können.

Die Toilettenräume (Abb. 7) spielen eine ambivalente Rolle: Sie fungieren einerseits als Rückzugsorte, werden andererseits jedoch auch als problematisch empfunden. Eine Person nennt Toiletten als Ort für kurze Auszeiten; andere schätzen sie wegen

der großen Spiegel, des guten Lichts sowie der „Nein heißt nein“-Plakate (Abb. 8) und der kostenlosen Hygieneartikel. Gleichzeitig zeigen sich kritische Perspektiven: Eine Person berichtet von einer unangenehmen Erfahrung am WC im ersten Stock, ohne genauere Gründe zu nennen. Eine weitere kritisiert, dass Toiletten als Treffpunkte zum Tratschen, Schminken oder Verweilen genutzt werden, was zu Platzmangel führt. Besonders für trans* Personen kann dies unangenehm oder exkludierend wirken, da die Toiletten nicht neutral oder schützend genug sind, um sich dort sicher bewegen zu können.

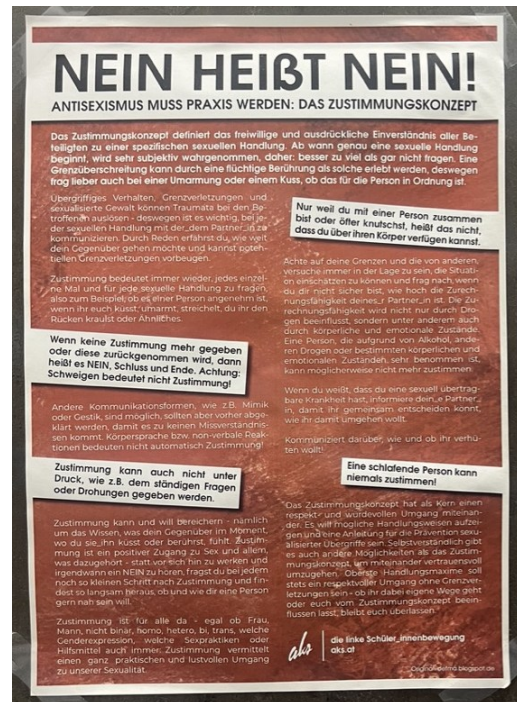


Abb. 8: „Nein heißt nein“-Plakat (Quelle: eigene Aufnahme)

Auch die Umkleiden werden uneinheitlich beschrieben: Einerseits als angenehm, andererseits weichen einige Schüler*innen bewusst in die Toilette zum Umziehen aus, um nicht vor anderen ihre Kleidung zu wechseln. Dieses Verhalten signalisiert, dass der Umkleideraum als potenziell beobachteter, normativer Ort empfunden wird, der Sichtbarkeit erzeugt, aber nicht automatisch Schutz bietet.

Die Garderobe wird ebenso unterschiedlich genutzt. Während sie von Sport-Schüler*innen aktiv frequentiert wird, meiden andere sie wegen unangenehmer Erfahrungen, insbesondere beim Warten auf den Bus. Die Garderobe wird in diesem Kontext als Raum der Dominanz und Exklusion beschrieben – besonders dann, wenn Sport-Schüler*innen physisch präsent und raumgreifend auftreten und wenig Rücksicht auf andere nehmen.

Mehrere Orte werden von einzelnen Schüler*innen explizit gemieden. Der Physiksaal etwa wird als steril beschrieben; die negative Wahrnehmung ist zum Teil auch an das Fach und negative Testsituationen gekoppelt. Der Spiegelsaal, ein Ort für Tanz, wird ebenfalls von einer Person als unangenehm wahrgenommen, weil das Tanzen als Zwang erlebt wird. Dies deutet darauf hin, dass körperbezogene Praktiken, die mit öffentlicher Sichtbarkeit verbunden sind, als belastend

empfundener werden können – besonders dann, wenn sie nicht freiwillig erfolgen. Auch die Aula wird von einer Person als unangenehm beschrieben – ohne Begründung. Als zentraler Schulraum, der offen gestaltet ist, bietet er kaum Rückzugsmöglichkeiten, was möglicherweise das Unwohlsein erklärt.

Die Bibliothek wird zwiespältig erlebt. Einerseits dient ihr Nebenraum als geschützter Ort, in dem es sogar zu Outings kam – was ihn in diesem Kontext zu einem queeren Raum macht. Andererseits wird die Bibliothek selbst teilweise eher gemieden, womöglich, weil sie öffentlich, reglementiert oder nicht als einladend empfunden wird. Der Nebenraum hingegen ermöglicht Privatsphäre und Intimität, was ihn für queere Schüler*innen attraktiver macht.

Klassenzimmer werden überwiegend nach Fächerlogik und Zeitplan genutzt. Eine Ausnahme bildet die Klasse mit einer sehbehinderten Person, für die spezielle technische Ausstattung vorhanden ist. Der damit verbundene feste Sitzplatz allein vorne wird erwähnt, was Fragen zur sozialen Integration und Inklusion aufwirft. Obwohl die technische Teilhabe sichergestellt ist, bleibt unklar, inwiefern soziale Teilhabe im Klassenraum ermöglicht wird. Der Raum wird damit zwar einerseits funktional genutzt, kann aber andererseits durch Raumordnung Ausschluss produzieren, wenn Sonderpositionierungen mit sozialer Distanz einhergehen.

Obwohl Rückzugsorte wie die Couches unter der Treppe oder die Aula existieren, sind sie nicht für alle uneingeschränkt zugänglich – sei es durch hohe Frequenz, Lärm, fehlende Abgrenzung oder soziale Hürden. Ein Vorschlag aus den Interviews betrifft die Einrichtung eines „queeren Melting Points“ – ein Raum, der explizit für queere Begegnung und Zugehörigkeit gedacht ist. Diese Idee verweist auf ein erkanntes Defizit institutionalisierter Rückzugsräume für queere Schüler*innen. Zugleich wird die Sorge geäußert, dass Schüler*innen aus den Sportklassen negativ reagieren könnten, was auf eine fehlende Schutzstruktur und Unsicherheiten im sozialen Klima hinweist.

4.2.2 Umgang mit Queerness im Schulalltag

Im alltäglichen Schulleben sind queere Perspektiven vereinzelt sichtbar. Die Schulleitung bestätigt, dass keine spezifischen Projekte oder Veranstaltungen mit

queerem Fokus stattfinden. Lediglich im Theaterunterricht kommt es gelegentlich zu geschlechterübergreifendem Spiel, etwa wenn Mädchen* Männer*rollen übernehmen. Dieses Element bleibt jedoch auf den künstlerischen Kontext begrenzt und wird nicht als gezielte queere Praxis institutionalisiert.

Der Umgang der Schüler*innen mit queeren Themen wird von mehreren Interviewten als überwiegend neutral beschrieben. Es gibt keine flächendeckende Ablehnung, jedoch auch kaum sichtbare Solidarität oder aktive Befürwortung. Ein*e Schüler*in beschreibt, dass es keine explizite Feindseligkeit gegenüber queeren Personen gibt, was auf eine dulddende Haltung, die Queerness nicht infrage stellt, deutet. Andererseits sind Kommentare über queeres Verhalten, insbesondere geschlechtsuntypische Ausdrucksweisen, vorhanden. Diese führen nicht zwangsläufig zu offenem Ausschluss – sie markieren jedoch die Grenzen des Erlaubten im sozialen Raum.

Besonders im Sportzweig zeigen sich heteronormative Umgangsformen, etwa durch die Verwendung von „schwul“ als Schimpfwort oder durch das Lächerlichmachen queerer Erscheinungen, etwa eines Regenbogenrocks. Solche Aussagen sind keine Ausnahmen, sondern Ausdruck einer sozial akzeptierten Mikroaggression, die queere Schüler*innen in bestimmten Kontexten als vom heteronormativen Ideal abweichend markiert. Die Differenzierung nach Schulzweig ist hier entscheidend: Laut Aussagen der interviewten Schüler*innen wird queer-kodiertes Verhalten von Schüler*innen aus dem Sportzweig teilweise offen verspottet.

Obwohl viele Äußerungen ein Bild von Neutralität oder stiller Akzeptanz vermitteln, werden auch Diskriminierungserfahrungen benannt. Dazu zählen abwertende Sprüche, „Hinter-dem-Rücken-Gerede“ und ein konkreter Fall, bei dem eine queere Person beschimpft wurde. Berichtet wird von einem Streit, dessen ursprünglicher Anlass unklar bleibt. Im Verlauf der Auseinandersetzung wurde jedoch plötzlich die queere Identität einer beteiligten Person thematisiert, woraufhin diese gezielt aufgrund ihrer Queerness beschimpft wurde. Dieser Vorfall zeigt, dass queere Identität in Konflikten als Angriffsfläche genutzt werden kann – auch dann, wenn sie mit dem eigentlichen Streit nichts zu tun hat. Queerness wird hier instrumentalisiert, um die betroffene Person abzuwerten oder zusätzlich zu verletzen. Auch unsensible Aussagen, wie etwa „Wer sich bewegt, ist schwul“,

zeigen, dass sprachliche Übergriffe Teil des alltäglichen Umgangs sind, selbst wenn sie nicht als gezielte Feindseligkeit gemeint sind. Solche Aussagen markieren eine strukturelle Unsicherheit im sozialen Raum, in dem queere Schüler*innen stets mit potenzieller Abwertung rechnen müssen.

Einzelne positive Beispiele zeigen, dass queere Themen punktuell Anerkennung erfahren – insbesondere im privaten Raum von Freundeskreisen. Mehrere Personen berichten, dass das Coming-Out einer Person gefeiert wurde. Diese feierliche Sichtbarkeit bleibt jedoch auf die Peer-Ebene begrenzt und ist nicht institutionell gestützt. Sie wird nicht in den offiziellen Schulraum übertragen, sondern bleibt auf vertrauliche Beziehungsnetzwerke beschränkt. Das betont, dass queere Sichtbarkeit selektiv stattfindet: Nur innerhalb von sicher empfundenen Konstellationen (z. B. in Freundeskreisen oder bei einzelnen Lehrkräften) kann Queerness positiv erlebt und öffentlich gemacht werden. Im übrigen schulischen Alltag dominiert dagegen eine vorsichtige oder passive Haltung.

Die Aussagen über Lehrkräfte zeichnen ein ambivalentes Bild. Einige Lehrpersonen gelten als offen oder gar vorbildlich im Umgang mit queeren Themen. Ein Lehrer etwa wird als offen schwul beschrieben, ein anderer als aktiver Ally, der z. B. non-binäre Personen explizit mitanspricht („Ladies and gentlemen and non-binary persons“). Solche Gesten sorgen für Sichtbarkeit und Zugänglichkeit, weil sie den queeren Schüler*innen signalisieren, dass sie gemeint und willkommen sind. Dem gegenüber stehen jedoch Lehrkräfte, die Queerness bagatellisieren oder abwerten. So spricht eine Person davon, dass eine Lehrkraft Transidentität nicht ernst nimmt, eine andere berichtet von einer queerfeindlichen Haltung. Die Einschätzung, dass einige Lehrer*innen Queerness als „Phase“ verstehen, verweist auf eine fehlende Anerkennung queerer Identität als dauerhaft und legitim. Diese Spannweite – von queersensibel bis ignorant – macht deutlich, dass es keine verbindliche oder kollegiumsweite Haltung zu queeren Themen gibt.

Einzelne Lehrkräfte gelten als „ansprechbar“, etwa bei Gesprächen auf Schulreisen. Doch der Großteil der Thematisierung queerer Inhalte geschieht nicht proaktiv, sondern auf Nachfrage. Lehrer*innen nehmen also eine eher reaktive Haltung ein. Eine systematische Integration queerer Inhalte im Unterricht oder im Schulalltag lässt sich nicht erkennen. Ein Beispiel hierfür sind Pride-Sticker, die von

Schüler*innen verteilt wurden. Die Lehrkräfte reagierten darauf neutral: Sie äußerten weder Zustimmung noch Ablehnung, sondern baten lediglich darum, nichts auf Möbel oder Wände zu kleben. Das Thema blieb damit bei den Schüler*innen und wurde institutionell nicht weiter aufgegriffen.

Einzelne Schüler*innen versuchen jedoch bewusst, mit der heteronormativen Ordnung zu brechen. Eine interviewte Person berichtet, bewusst Namen statt Pronomen zu verwenden, um anderen Menschen nicht automatisch ein Geschlecht zuzuschreiben. Diese Praxis stellt eine reflektierte Strategie dar, um binäre Geschlechternormen zu umgehen, und kann als aktiver Versuch gelesen werden, heteronormative Zuschreibungen zu hinterfragen. Gleichzeitig verweist eine andere Person darauf, dass Bisexualität im Schulkontext oft marginalisiert wird. Sie wird im Vergleich zu anderen sexuellen Identitäten seltener thematisiert oder als weniger „klar“ angesehen, was ein Gefühl der Unsichtbarkeit und des Nicht-Ernstgenommenwerdens erzeugt. Beide Aussagen zeigen, dass queere Schüler*innen subtile Normen des Denkens und Sprechens bewusst herausfordern, um mehr Offenheit und Differenz im schulischen Alltag zu ermöglichen.

Insgesamt äußern mehrere Interviewte konkrete Wünsche nach offenem Umgang mit queeren Themen. Dabei wird nicht zwangsläufig nach „Aufklärung“ im klassischen Sinne verlangt, sondern nach Selbstverständlichkeit: Queerness soll kein Tabuthema mehr sein, sondern alltäglicher Teil schulischer Kommunikation. Vorschläge wie mehr Aufklärungsplakate oder normalisierte Gespräche über queere Themen verweisen auf das Bedürfnis nach räumlicher wie sozialer Sichtbarkeit, ohne Pathologisierung oder pädagogische Überhöhung. Gleichzeitig wird angeregt, queere Themen früher, offener und häufiger zu behandeln – nicht erst im Kontext von Konflikten oder Einzelinitiativen. Schüler*innen wünschen sich, nicht nur in Ausnahmefällen sichtbar zu sein, sondern regulär mitgedacht zu werden.

4.3 Der gelebte Raum

4.3.1 Subjektives Raumempfinden der Schüler*innen

Die Wahrnehmung der Schule als Raum unterscheidet sich deutlich nach Schulzweig. Alle interviewten Personen beschreiben den Polyästhetik-Zweig als offen und queerfreundlich, was darauf hinweist, dass queere Schüler*innen hier sichtbare Räume der Zugehörigkeit und Unterstützung finden. Viele queere Schüler*innen sind hier vertreten, was möglicherweise dazu beiträgt, dass Sichtbarkeit und Akzeptanz gefördert werden. Im Gegensatz dazu wird der Sportzweig als deutlich weniger aufgeschlossen wahrgenommen. Es wird hervorgehoben, dass die Sportklassen teilweise ablehnend gegenüber queeren Themen reagieren. Diese Aussagen zeigen, dass Räume der Offenheit und Exklusion innerhalb der Schule stark nach Schulzweig segmentiert sind. Eine Schüler*in spricht davon, dass die Schule für sie „geschlossen“ wirkt. Sie meint damit keine physischen Barrieren, sondern symbolische und soziale Abgrenzungen zwischen den Schulzweigen. Der naturwissenschaftliche Zweig wird als „in der Mitte“ verortet, was darauf hindeutet, dass dieser Schulzweig keine eindeutige Positionierung zu queeren Themen einnimmt, sondern als neutraler Raum zwischen Akzeptanz und Ablehnung wahrgenommen wird.

Die allgemeine Atmosphäre der Schule wird überwiegend als offen und inklusiv beschrieben. Mehrere Schüler*innen empfinden das Raumgefühl als positiv, teilweise sogar als „lustig“ und humorvoll. Gleichzeitig wird jedoch betont, dass die Offenheit eher oberflächlich bleibt. Eine Person beschreibt die Atmosphäre als inklusiv, aber vorsichtig, was darauf hindeutet, dass queere Themen zwar nicht aktiv ausgeschlossen, aber auch nicht konsequent gefördert werden. Eine andere Person bezeichnet die allgemeine Atmosphäre als neutral, weder besonders offen noch feindlich. Diese Neutralität verweist auf eine passive Akzeptanz, die queere Schüler*innen weder aktiv unterstützt noch bewusst ausgrenzt. Auch wenn die Schule als „besser als der Durchschnitt“ eingeschätzt wird, wird gleichzeitig betont, dass es Verbesserungspotenzial gibt, insbesondere im Bereich der Sichtbarkeit queerer Identitäten. Für eine*n Schüler*in ist die Schule ein Stück „Zuhause“, was auf ein Gefühl von Zugehörigkeit und Vertrautheit hinweist. Eine andere Person

bezeichnet die Schule sogar als „queere Schule“, was darauf hindeutet, dass queere Identitäten punktuell sicht- und lebbar sind, zumindest in bestimmten Kontexten. Diese Aussagen stehen jedoch im Widerspruch zur erlebten Fragmentierung zwischen den Schulzweigen. Queerness wird somit nicht als durchgängiges Schulkonzept, sondern als situatives und kontextabhängiges Element wahrgenommen.

Offene Diskriminierung wird von den meisten Befragten nicht systematisch erlebt. So berichtet eine Person, dass offen lesbische Beziehungen, beispielsweise durch Händchenhalten sichtbar, problemlos gelebt werden können. Diese Aussage verweist darauf, dass queere Identitäten im öffentlichen Raum der Schule präsent sind und nicht aktiv sanktioniert werden. Gleichzeitig wird jedoch von einer*m anderen Schüler*in betont, dass Mobbing schwer kontrollierbar sei, weshalb queere Schüler*innen potenziell mit verbalen Übergriffen rechnen müssen. Ein*e Schüler*in weist darauf hin, dass es abwertende Kommentare, besonders aus den Sportklassen, gebe. Diese Mikroaggressionen werden nicht als offene Diskriminierung eingestuft, aber als potenziell verletzend empfunden. Auch die Aussage, dass es ein Plakat mit Hinweisen auf Akzeptanz und Toleranz gibt, dies jedoch nicht konsequent gelebt wird, deutet darauf hin, dass institutionelle Schutzmaßnahmen nicht immer sichtbare Wirkung entfalten.

Ein weiteres zentrales Thema ist die selektive Anpassung des Verhaltens je nach Kontext und Umgebung. Eine Person beschreibt, dass sie zwar sie selbst sein kann, dies aber stark mit ihrem selbstbewussten Auftreten verbunden ist. Sie hebt hervor, dass andere Schüler*innen es möglicherweise schwerer haben, sich in der Schule offen zu zeigen. Diese Aussage verweist darauf, dass Sichtbarkeit als queere Person nicht selbstverständlich gegeben ist, sondern aktiv hergestellt werden muss. Eine andere Person beschreibt, dass sie ihr Verhalten bewusst an die Umgebung anpasst, um nicht negativ beurteilt zu werden. Sie habe gelernt, „wo man wie sein muss“, um unangenehme Reaktionen zu vermeiden. Diese Aussage verdeutlicht eine strategische Anpassung, bei der Offenheit und Unsichtbarkeit situativ verhandelt werden. Es zeigt sich, dass Räume der Sichtbarkeit zwar punktuell existieren, jedoch nicht durchgängig gegeben sind.

Lehrkräfte werden von den Schüler*innen überwiegend als aufgeschlossen beschrieben, was darauf hindeutet, dass potenzielle Schutzräume und Anlaufstellen vorhanden sind. Eine Person hebt hervor, dass sie bei zwei Lehrpersonen als non-binary geoutet ist, sich jedoch nicht bei allen Lehrkräften sicher fühlt. Dieses selektive Outing verdeutlicht, dass das Sicherheitsempfinden nicht durchgängig gegeben ist, sondern gezielt eingesetzt wird. Auch eine weitere Person beschreibt, dass Vertrauen in Lehrkräfte zwar grundsätzlich vorhanden ist, sie sich jedoch bei einigen Lehrkräften unsicherer fühlt als bei anderen. Diese unterschiedlichen Sicherheitsgefühle hängen also von der individuellen Beziehungsebene ab.

Die Wahrnehmung von Sicherheit wird generell unterschiedlich beschrieben. Eine Person fühlt sich grundsätzlich sicher, auch wenn sie den Sportzweig als weniger offen wahrnimmt. Eine andere Person beschreibt die Schule als „sicherer“, aber nicht 100 % sicher. Eine weitere Person fühlt sich „okay“ sicher, sieht jedoch Verbesserungsbedarf. Die differenzierte Sicherheitswahrnehmung zeigt, dass Sicherheit als situativ und nicht als durchgehend gegeben empfunden wird. Auch wenn die Schule überwiegend als offen beschrieben wird, bleibt sie kein durchgehend sicherer Raum für queere Schüler*innen. Sowohl die selektive Anpassung des Verhaltens, das strategische Outing bei bestimmten Lehrpersonen als auch die Fragmentierung nach Schulzweigen verdeutlichen, dass Sichtbarkeit und Sicherheit situativ verhandelt werden müssen.

4.3.2 Zeichen queerer Präsenz



Abb. 9: Werke von Schüler*innen im 2. Obergeschoss (Quelle: eigene Aufnahme)

Bei der selektiven Beobachtung fällt auf, dass die Schule durch zahlreiche Kunstwerke und visuelle Gestaltungselemente geprägt ist. Schüler*innenkunst (Abb. 9) schmückt die Wände und ermutigende Sprüche auf Zetteln (Abb. 10) vermitteln eine positive Grundstimmung. Zusätzlich sind Plakate mit

Unterstützungsangeboten und Flyer zu Schulveranstaltungen sowie gemeinnützigen Projekten sichtbar. Allerdings bleibt die Queerness dieser Darstellungen unklar. Trotz der Fülle an künstlerischen und dekorativen Elementen ist kein Symbol eindeutig queer interpretierbar. Es ist jedoch wichtig zu berücksichtigen, dass Schulleitung und Schüler*innen durch ihren täglichen Schulbesuch und ihre längere Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft möglicherweise mehr Wissen über queere Darstellungen im Schulraum haben.

Die Schulleitung verweist im Interview auf eine Pride-Flagge, die einst in der Schule hing, jedoch gestohlen wurde. Ein*e Schüler*in erinnert sich außerdem an ein Plakat mit queeren Inhalten, das ebenfalls nicht mehr sichtbar ist. Ein weiteres Beispiel für flüchtige Repräsentation stellt ein Zettel mit einem Regenbogen dar (Abb. 10), der

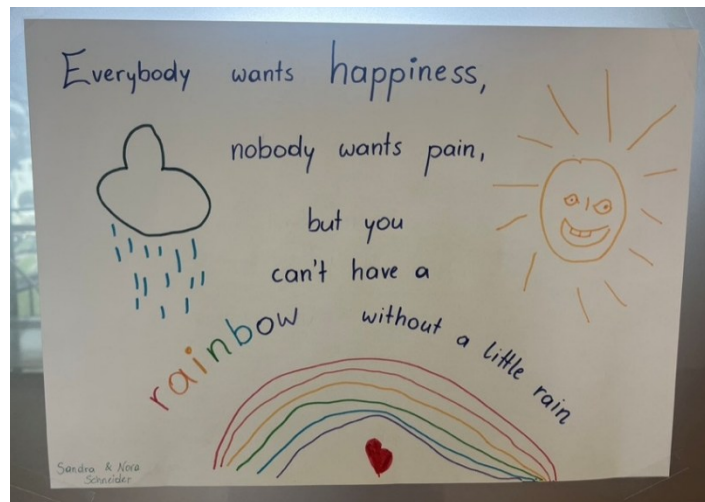


Abb. 10: Ermutigender Spruch mit Zeichnung eines Regenbogens
(Quelle: eigene Aufnahme)

im Gang hängt. Ob dieser Regenbogen tatsächlich einen queeren Bezug hat, bleibt jedoch unklar. Diese Unbestimmtheit verstärkt den Eindruck, dass queere Zeichen in der Schule eher beiläufig und temporär erscheinen und nicht als beständige Elemente der Schulgestaltung etabliert sind.

Eine befragte Person beschreibt die Schule als bunt und durch Kunstwerke lebendig, hebt jedoch hervor, dass queere Themen nicht explizit sichtbar gemacht werden. Auch eine andere Person nimmt keine sichtbaren queeren Zeichen wahr, was auf eine fehlende institutionelle Unterstützung für queere Repräsentation verweist. Einzig ein Flyer bei der Schüler*innenberatung wird als queer-relevantes Zeichen benannt. Diese selektive Sichtbarkeit verdeutlicht, dass queere Themen nicht als durchgängiges Raumkonzept verankert sind, sondern vereinzelt und zufällig auftauchen.

Da offizielle Symbole fehlen, übernehmen die Schüler*innen selbst die Sichtbarmachung queerer Identitäten. Einzelne Schüler*innen tragen Regenbogensymbole wie Pins oder Sticker, die als individuelle Zeichen der Sichtbarkeit fungieren. Auch in der Kunst zeigt sich eine indirekte Repräsentation queerer Themen. Im Zeichensaal entstehen queere Kunstwerke, die teilweise temporär im Schulgebäude ausgestellt werden. Die Repräsentation queerer Identitäten bleibt hauptsächlich an informelle Räume und individuelle Initiativen gebunden, was darauf hinweist, dass Queerness in der Schule nicht als selbstverständlicher Teil des Raumkonzepts gilt.

Interessant ist, dass in jedem Stockwerk Plakate mit der Aufschrift „Nein heißt nein“ an den Toiletten hängen. Diese Plakate dienen dazu, Verhaltensnormen zu vermitteln, die grenzüberschreitendes Verhalten sanktionieren sollen. Auch wenn diese Plakate nicht explizit queer-relevant sind, tragen sie zur Sensibilisierung für respektvolles Verhalten bei. Die Präsenz dieser Plakate zeigt, dass die Schule Verhaltensregeln verankert, die Potential zur Infragestellung heteronormativer Vorstellungen bieten.

Die Bedeutung sichtbarer Symbole wird von mehreren Schüler*innen als hoch eingestuft. Eine Person hebt hervor, dass queere Zeichen wie eine Flagge nicht nur zur Sichtbarmachung queerer Identitäten beitragen, sondern auch als Botschaft der Akzeptanz verstanden werden können. Solche Symbole könnten unterstützend wirken und das Coming-Out erleichtern, da sie sichtbare Zeichen von Zugehörigkeit und Schutz darstellen. Eine andere Person weist darauf hin, dass an ihrer alten Schule eine Pride-Flagge hing, was ihr ein Gefühl von Sicherheit und Akzeptanz vermittelt habe. Der Wunsch nach einem vergleichbaren Symbol an der aktuellen Schule zeigt, dass queere Repräsentation als durchgängiges Konzept gewünscht wird. Dies könnte dazu beitragen, dass queere Schüler*innen sich institutionell anerkannt und sichtbar fühlen.

4.4 Synthese: Zwischen Öffnung und Ordnung – queere Räume im Spannungsfeld

Die bisherige Analyse entlang der drei Raumebenen nach Lefebvre – dem konzipierten, dem wahrgenommenen und dem gelebten Raum – zeigt deutlich, dass schulische Räume im Kontext queerer Perspektiven von einem komplexen Spannungsverhältnis zwischen Öffnung und Ordnung geprägt sind. Diese Dimensionen stehen nicht nebeneinander, sondern sind ineinander verschränkt und beeinflussen sich wechselseitig. Erst in ihrer Zusammenschau wird sichtbar, welche Brüche, Überschneidungen und Potenziale die Schule als Raum queerer Erfahrung aufweist.

Im konzipierten Raum spiegeln sich dominante gesellschaftliche Normen und institutionelle Ordnungssysteme besonders stark wider. Die Analyse des Lehrplans offenbart eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Diversität, doch bleibt diese häufig auf einer abstrakten Ebene verhaftet. Queere Lebensrealitäten werden nicht explizit benannt, sondern maximal implizit über Begriffe wie Vielfalt oder Individualität adressiert. Dies zeigt, dass normative Ordnungen bestehen bleiben und institutionell nur selten hinterfragt werden. Auch bauliche und administrative Strukturen wie geschlechtergetrennte Toiletten oder binäre Geschlechtsabfragen in Formularen verstärken die Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit. Das Interview mit der Schulleitung legt nahe, dass zwar Sensibilität vorhanden ist, jedoch keine systematischen Strategien existieren, um queere Perspektiven strukturell zu verankern. Der konzipierte Raum bleibt damit weitgehend heteronormativ geprägt – eine Ordnung, die durch ihre scheinbare Neutralität Unsichtbarkeit erzeugt.

Demgegenüber offenbart der wahrgenommene Raum, also die alltägliche Nutzung und Aneignung von Räumen durch Schüler*innen, eine ambivalente Praxis. Queere Schüler*innen agieren in einem Spannungsfeld zwischen Anpassung und Widerstand. Räume werden gemieden, um Konfrontationen zu vermeiden, etwa Toiletten oder Flure zu bestimmten Zeiten. Gleichzeitig zeigen sich Aneignungsprozesse: Klassenzimmer werden als *safe(r) spaces* umgedeutet, informelle Rückzugsorte werden geschaffen, und es entstehen Formen der Raumaneignung, die sich den intendierten Nutzungen entziehen. Die schulischen

Räume sind hier keine neutralen Bühnen, sondern Schauplätze von Aushandlungen, in denen queere Subjektpositionen sichtbar und spürbar werden – aber eben auch verletzbar und begrenzt. Sichtbarkeit ist oft situativ und temporär, nicht institutionell abgesichert.

Besonders eindrücklich ist die Analyse des gelebten Raums. Hier kommen die subjektiven Bedeutungszuschreibungen, Atmosphären und emotionalen Erfahrungen zum Tragen, die queere Schüler*innen mit bestimmten Räumen verbinden. Diese Ebene offenbart am deutlichsten die sozialen und psychischen Wirkungen heteronormativer Ordnung. Die Schüler*innen beschreiben Unsicherheit, das Bedürfnis nach Rückzug oder die Notwendigkeit von Anpassung. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass einzelne Zeichen – etwa Regenbogenflaggen oder queere Plakate – starke symbolische Kraft entfalten können. Sie fungieren als Marker von Zugehörigkeit und erzeugen temporäre Inseln der Sichtbarkeit und Anerkennung. Diese Bedeutungsebene ist damit hochgradig kontextabhängig und eng an soziale Beziehungen, Unterstützungsnetzwerke und das Engagement einzelner Personen gebunden.

Im Zusammenspiel dieser drei Raumebenen wird die Schule als ambivalenter Ort sichtbar, der gleichermaßen normierend wie durchlässig ist. Zwischen institutioneller Ordnung und individueller Öffnung entstehen Spannungsfelder, in denen queere Subjektivitäten sowohl eingeschränkt als auch gestärkt werden können. Besonders deutlich wird dies in der Gegenüberstellung von intendierter Ordnung und tatsächlichem Erleben: Wo der Lehrplan Diversität postuliert, erleben Schüler*innen dennoch Ausschluss. Wo bauliche Strukturen Zweigeschlechtlichkeit naturalisieren, entwickeln queere Jugendliche kreative Strategien der Raumaneignung. Wo Verwaltungspraxis die Geschlechterbinarität fortschreibt, artikulieren Schüler*innen geschlechtliche Pluralität. Genau diese Spannungen bergen ein kritisches Potenzial: Denn dort, wo Schüler*innen sich Raum aneignen, Ordnung hinterfragen oder alternative Narrative sichtbar machen, entstehen Prozesse des Queering – Prozesse, die bestehende Machtverhältnisse irritieren und neue Möglichkeitsräume eröffnen.

Die Anforderungen an queere Räume – Sichtbarkeit, Sicherheit und Zugänglichkeit – bieten dabei eine sinnvolle Heuristik, um diese Spannungen analytisch zu fassen

(Abb. 11). Sichtbarkeit bleibt oftmals symbolisch und flüchtig, Sicherheit ist emotional fragil und nicht institutionell abgesichert, und Zugänglichkeit wird durch bauliche, administrative und soziale Barrieren eingeschränkt. Gleichzeitig zeigen sich punktuell Brüche im hegemonialen Gefüge: Einzelne Räume, Praktiken oder Personen ermöglichen Öffnung, stellen normative Erwartungen infrage oder erzeugen Schutzräume. Diese Öffnungen bleiben jedoch stark kontext- und personenbezogen – und damit prekär.

Raumbene	Sichtbarkeit	Sicherheit	Zugänglichkeit
Konzipierter Raum	Queere Themen im Lehrplan nur implizit oder abstrakt benannt	Fehlende strukturelle Absicherung, keine inklusiven Richtlinien	Teilweise Anpassungen in Formularen möglich, aber bauliche Strukturen (z. B. Toiletten) bleiben binär
Wahrgenommener Raum	Situative Aneignung durch Raumnutzung oder Sprache im Alltag	Räume werden gemieden oder strategisch genutzt	Nutzung abhängig von Informiertheit und Unterstützung
Gelebter Raum	Symbole (z. B. Regenbogenflaggen) erzeugen Zugehörigkeit, aber punktuell	Emotionale Unsicherheit, aber auch punktuelle safe(r) spaces	Einzelne Rückzugsorte oder Umbesetzungen durch Schüler*innen

Abb. 11: Synthesematrix (Quelle: eigene Darstellung)

Insgesamt zeigt sich die Schule als ein Raum, der durch die Gleichzeitigkeit von Ordnung und Öffnung geprägt ist. Lefebvres Konzept der Raumproduktion ermöglicht es, diese Widersprüche nicht nur zu benennen, sondern in ihrer prozesshaften Dynamik zu verstehen. Die Schule produziert Raum nicht einmalig, sondern immer wieder neu – im Zusammenspiel von Planung, Nutzung und Erfahrung. Ob und in welchem Ausmaß queere Perspektiven darin sichtbar, sicher und zugänglich werden, hängt maßgeblich davon ab, ob diese drei Ebenen im Sinne einer inklusiven Transformation zusammengedacht und strukturell verändert werden. Nur wenn queere Subjektpositionen nicht nur im gelebten, sondern auch im konzipierten und wahrgenommenen Raum Anerkennung finden, kann Schule zu einem wirklich queeren Raum werden.

5 Resümee

Diese Arbeit hat Schule als sozialen Raum untersucht. Die zentrale Fragestellung war, inwieweit Schule queeren Schüler*innen Sichtbarkeit, Sicherheit und Zugänglichkeit bietet und in welchem Maß sie Merkmale der Heteronormativität auflöst oder fortschreibt. Grundlage der Analyse war ein raumtheoretischer Zugang nach Lefebvre, der Schule nicht als neutrale Kulisse begreift, sondern als sozialen Ort, dessen Struktur, Nutzung und Erfahrung durch gesellschaftliche Machtverhältnisse geprägt sind. Der Fokus lag darauf, wie schulische Räume queere Positionen ermöglichen oder einschränken – in ihrer materiellen Gestaltung, institutionellen Ordnung und alltäglichen Nutzung.

Auf der Ebene des konzipierten Raums wurde deutlich, dass queere Perspektiven keine systematische Berücksichtigung finden. Im Lehrplan werden Vielfalt oder Gleichstellung zwar allgemein angesprochen, ohne jedoch spezifisch auf queere Themen einzugehen. Die Organisation schulischer Abläufe folgt weitgehend einer binären Geschlechterordnung, die sich etwa in der Toilettenzuordnung zeigt. Diese Ordnung bleibt zwar nicht völlig unhinterfragt, wird jedoch durch routinierte Abläufe weitgehend stabilisiert. Ein struktureller Wandel ist nicht erkennbar, auch weil gesetzliche Rahmenbedingungen – etwa bei administrativen Änderungen von Namen oder Geschlechtseinträgen – weiterhin Hürden darstellen. Um queeren Schüler*innen institutionell gerecht zu werden, ist die Schule daher auf eigenes Engagement angewiesen.

Im wahrgenommenen Raum lassen sich einzelne Orte erkennen, die von Schüler*innen als queer-freundlich erlebt und entsprechend angeeignet werden. Der Bühnenraum wird beispielsweise als ein Ort genutzt, der vielfältige Ausdrucksformen ermöglicht und Offenheit signalisiert. Manche Räume werden zweckentfremdet – so dienen die Toiletten nicht nur ihrer ursprünglichen Funktion, sondern auch als Rückzugsort. Gleichzeitig fehlen insgesamt Räume, die ausdrücklich Sicherheit oder Rückzug bieten. Queere Themen oder Verhaltensweisen jenseits gängiger Geschlechterrollen werden im schulischen Alltag meist neutral aufgenommen, mitunter jedoch auch durch abwertende Kommentare gestört. Ob sich queere Schüler*innen sichtbar und sicher fühlen,

hängt wesentlich davon ab, ob unterstützende Mitschüler*innen vorhanden sind und ob Lehrpersonen queere Inhalte thematisieren und als selbstverständlichen Teil des Unterrichts sichtbar machen.

Im Hinblick auf den gelebten Raum wird deutlich, wie Schüler*innen bestimmte Räume mit persönlichen Bedeutungen aufladen. Queere Schülerinnen erleben einzelne Räume als sicher, weil sie dort Freundschaften pflegen, sich ausdrücken können oder auf unterstützende Personen treffen. Sichtbarkeit entsteht an Stellen, an denen Symbole wie Regenbogenflaggen vorhanden sind – diese Zeichen werden von den Schüler*innen als sehr bedeutsam wahrgenommen. Vertrauen in Lehrpersonen spielt eine wichtige Rolle für das Erleben von Sicherheit, wird jedoch nicht durchgängig empfunden. Vereinzelt werden leichte Formen der Abwertung oder das Gefühl beschrieben, sich in bestimmten Situationen anpassen zu müssen. Insgesamt wird die Schule als eher offen, aber wenig aktiv unterstützend erlebt.

Die Anforderungen an einen queeren Raum werden derzeit nur in Ansätzen erfüllt, doch es zeigen sich bereits wichtige Ausgangspunkte. Sicherheit wird von einzelnen Schüler*innen subjektiv erlebt, auch wenn sie institutionell noch nicht durch feste Strukturen abgesichert ist. Formelle Anlaufstellen oder im Schulkonzept verankerte Schutzmechanismen bestehen bisher nicht, doch einzelne Lehrpersonen und Mitschüler*innen übernehmen unterstützende Rollen. Sichtbarkeit queerer Perspektiven entsteht vor allem informell – durch Symbole, Gespräche oder individuelles Engagement –, wird jedoch bislang nicht systematisch durch schulische Strukturen gestützt. Zugänglichkeit ist noch begrenzt, da bauliche und organisatorische Rahmenbedingungen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt kaum Rechnung tragen. Dort, wo positive Erfahrungen gemacht werden, beruhen sie meist auf persönlichen Initiativen. Diese Erfahrungen zeigen jedoch, dass Veränderung möglich ist – und dass bereits vorhandene Offenheit weiterentwickelt und strukturell verankert werden kann.

Die Merkmale von Heteronormativität wirken in unterschiedlicher Ausprägung fort, werden jedoch vereinzelt auch hinterfragt oder durchbrochen. So zeigt sich etwa die Naturalisierung von Heteronormativität in der Organisation schulischer Abläufe – insbesondere in der binären Geschlechterordnung, die sich in der Toilettenzuordnung, der Sportgruppeneinteilung oder in Formularen niederschlägt.

Geschlecht wird hier als eindeutig und stabil angenommen. Gleichzeitig gibt es erste Hinweise darauf, dass diese Ordnung nicht mehr durchgängig als selbstverständlich empfunden wird. Schüler*innen benennen in den Interviews, dass sie die Geschlechtertrennung als problematisch erleben, im Unterricht werden teilweise queere Themen behandelt und der Lehrplan gestaltet sich zumindest offen gegenüber Heteronormativitätskritik. Damit beginnt das scheinbar Natürliche stellenweise an Legitimität zu verlieren.

Das Merkmal der Unbewusstheit ist nicht einheitlich ausgeprägt. Viele heteronormative Routinen – etwa die sprachliche Adressierung oder geschlechtlich codiertes Verhalten – werden im Alltag nicht thematisiert. Gleichzeitig zeigen die Aussagen der Schüler*innen, dass ihnen diese Strukturen durchaus bewusst sind. Sie benennen Einschränkungen, sprechen Unsichtbarkeit offen an und reflektieren die Wirkung normativer Vorgaben. Heteronormativität wird somit nicht durchweg unbemerkt reproduziert, sondern teilweise erkannt und kritisch hinterfragt. Dieses Bewusstsein kann als möglicher Ausgangspunkt für zukünftige Veränderung gewertet werden.

Eine Institutionalisierung heteronormativer Ordnung ist im Schulalltag klar erkennbar. Sie zeigt sich in administrativen Verfahren, der Raumverteilung, fehlenden genderinklusiven Angeboten und der strukturellen Unsichtbarkeit nicht-binärer Identitäten. Auch gesetzliche Vorgaben – etwa bei der Anerkennung von Namensänderungen – erschweren eine Öffnung institutioneller Rahmenbedingungen. Dennoch gibt es erste Versuche, innerhalb dieser Vorgaben individuelle Lösungen zu finden, etwa im Umgang mit Vornamen. Diese individuellen Ansätze ersetzen keine strukturelle Veränderung, machen aber sichtbar, dass Handlungsspielräume bestehen.

Die Reduktion von Komplexität geschieht durch die Bestätigung vertrauter Kategorien und Rollenbilder. Queere Erfahrungen, Ausdrucksformen oder Lebensweisen bleiben weitgehend außerhalb des schulischen Normhorizonts. Gleichzeitig nutzen Schüler*innen bestimmte Räume anders als vorgesehen, entwickeln eigene Ausdrucksformen und erfahren Unterstützung durch Gleichaltrige. In solchen Momenten entstehen kleine Verschiebungen, in denen Normen zumindest temporär außer Kraft gesetzt oder neu verhandelt werden. Auch

die symbolische Präsenz queerer Zeichen trägt dazu bei, Komplexität sichtbar zu machen, anstatt sie zu verdecken.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass Heteronormativität in der Schule weiterhin wirksam ist – nicht durch explizite Ablehnung queerer Perspektiven, sondern durch Routinen, Auslassungen und das Fehlen struktureller Alternativen. Zugleich werden einzelne Merkmale in Frage gestellt, insbesondere durch Schüler*innen selbst. In diesen Auseinandersetzungen liegt das Potenzial für Veränderung: Wo Ordnung erkennbar wird, kann sie auch irritiert werden.

Dennoch zeigt die Arbeit, dass Handlungsspielräume bestehen – nicht im institutionellen Rahmen, aber im Handeln einzelner Personen. Schüler*innen nutzen Lücken, um sich sichtbar zu machen, und verhandeln ihren Platz im schulischen Alltag. Lehrpersonen greifen Themen auf, wenn sie motiviert sind. Diese Handlungen bleiben fragmentarisch, aber sie verweisen auf Potenziale. Ein tatsächliches Queering des Raums erfordert jedoch mehr als situative Offenheit. Es verlangt strukturelle Entscheidungen, pädagogische Konzepte und institutionelle Verantwortung.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass Schule queeren Schüler*innen derzeit begrenzte Räume eröffnet. Diese Räume sind begehbar, aber nicht ausdrücklich für sie gedacht. Sie lassen Aneignung zu, fördern sie aber nicht. In dieser Spannung liegt das zentrale Ergebnis der Untersuchung: Queere Positionen sind möglich, aber nicht vorgesehen. Die Schule überlässt es Einzelnen, Räume zu schaffen, die sie nicht strukturell bereitstellt.

Für künftige Auseinandersetzungen stellt sich die Frage, wie Schule Räume so gestalten kann, dass Vielfalt nicht nur geduldet, sondern strukturell mitgedacht wird. Queere Perspektiven müssten dazu in Unterricht, Schulentwicklung, Architektur und Kommunikation verankert werden – nicht als Zusatz, sondern als Teil des Selbstverständnisses. Denn letztlich ist Schule immer auch ein Möglichkeitsraum. Die Frage ist, wer darin sichtbar wird – und wer nicht. Queere Räume entstehen dort, wo normative Ordnung infrage gestellt und Vielfalt bewusst zugelassen wird. Diese Arbeit versteht sich als ein Beitrag zu diesem Prozess.

Literaturverzeichnis

- BATES N., CHIN M. und BECKER T. (2022): Measuring Sex, Gender Identity, and Sexual Orientation. – Washington.
- BAUER J. (2015): Differentielles Denken, heterogene Räume und Konzepte von Alltäglichkeit. Anknüpfungen an Henri Lefebvres Raumkonzept aus feministischer Perspektive. – In: LEHMANN S., MÜLLER-WIENBERGEN K. und THIEL J. E. (Hrsg.): Neue Muster, alte Maschen? Interdisziplinäre Perspektiven auf die Verschränkungen von Geschlecht und Raum. – Bielefeld. (= Dynamiken von Raum und Geschlecht 2), 23-41.
- BELL D., BINNIE J., CREAM J. und VALENTINE G. (1994): All hyped up and no place to go. – In: Gender, Place and Culture 1 (1), 31-47.
- BERTUZZO E. T. (2012): Fragmented Dhaka. Analysing everyday life with Henri Lefebvre's Theory of Production of Space. – Stuttgart.
- BINNIE J. und VALENTINE G. (1999): Geographies of sexuality. A review of progress. – In: Progress in Human Geography 32 (2), 175-187.
- BROWN M. (2012): Gender and sexuality I. Intersectional anxieties. – In: Progress in Human Geography 36 (4), 541-550.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (Hrsg.) (2024): Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen. BGBl. II Nr. 204/2024. – Wien.
- BUTLER J. (2004): Undoing Gender. – New York.
- BUTLER J. (2021¹¹): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Aus dem Amerikanischen von Karin Wördemann. – Frankfurt am Main.
- BUTLER J. (2023²³): Das Unbehagen der Geschlechter. Aus dem Amerikanischen von Kathrina Menke. – Berlin.
- CLAR M. (2014): Dekonstruktive Theorien zur Entwicklung von Geschlecht. Am Beispiel von Butler, Fausto-Sterling und Voß. Masterarbeit. – Wien.

- DEGELE N. (2005): Heteronormativität entselbstverständlich. Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. – In: Freiburger FrauenStudien 17, 15-36.
- DEGELE N. und WINKLER G. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. – Bielefeld.
- DE JESUS PEREIRA LOPES R. (2017): Queer inclusive planning. Raumansprüche und queeres Selbstverständnis in einer heteronormativen Gesellschaft. – In: Suburban 5 (1-2), 243-256.
- FAUSTO-STERLING A. (2000): Sexing the body. Gender politics and the construction of sexuality. – New York.
- FAUSTO-STERLING A. (2012): The Dynamic Development of Gender Variability. – In: Journal of Homosexuality 59 (3), 398-421.
- FLICK U. (1998): Zugänge zum Un-Vertrauten. Qualitative Methoden in der Analyse sozialer Repräsentationen. – In: WITTE E. H. (Hrsg.): Sozialpsychologie der Kognition. Soziale Repräsentation, subjektive Theorien, soziale Einstellungen. Beiträge des 13. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie. – Lengerich, 48-74.
- FOUCAULT M. (1983): Der Wille zum Wissen. – Frankfurt am Main. (= Sexualität und Wahrheit 1).
- FOUCAULT M. (1986a): Der Gebrauch der Lüste. – Frankfurt am Main. (= Sexualität und Wahrheit 2).
- FOUCAULT M. (1986b): Die Sorge um sich. – Frankfurt am Main. (= Sexualität und Wahrheit 3).
- FOUCAULT M., HONNETH A. und SAAR M. (2008): Die Hauptwerke. – Frankfurt am Main.
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights) (Hrsg.) (2024): LGBTIQ equality at a crossroads. Progress and challenges. – Wien.

- FREITAG M. (2013): A queer geography of a school. Landscapes of safe(r) spaces. – In: Confero 1 (2), 123-161.
- FRÖLICH-KULIK M. (2021): Landbahnhöfe. Ressourcen nachhaltiger Landschaftsentwicklung. – Bielefeld. (= Rurale Topografien 10).
- GIESEKING J. J. (2013): A Queer Geographer's Life as an Introduction to Queer Theory, Space, and Time. – In: LAU L., ARSANIOS M., ZÚÑIGA-GONZÁLEZ F. und KRYGER M. (Hrsg.): Queer Geographies. – Roskilde.
- HARK S. (2005): Queer Studies. – In: BRAUN C. VON und STEPHAN I. (Hrsg.): Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. – Köln, 285-303.
- HUBBARD P. (2008): Here, There, Everywhere. The Ubiquitous Geographies of Heteronormativity. – In: Geography Compass 2 (3), 640-658.
- HUTTA J. und WITZEL L. (2020): Einleitung. – In: Feministisches Geo-RundMail (82), 2-4.
- JAGOSE A. (2021⁴): Queer Theory. Eine Einführung. – Berlin.
- JOHNSTON L. (2018): Intersectional feminist and queer geographies. A view from 'down-under'. – In: Gender, Place and Culture 25 (4), 554-564.
- JOHNSTON L. und LONGHURST R. (2010): Space, Place, and Sex. Geographies of Sexualities. – Lanham.
- KLEINER B. (2016): Heteronormativität; <https://www.gender-glossar.de/post/heteronormativitaet> (06.02.2024).
- KRÜGER D., PARCHMANN I. und SCHECKER H. (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. – Berlin.
- KRÜGER D. und RIERMEIER T. (2014): Die qualitative Inhaltsanalyse – eine Methode zur Auswertung von Interviews. – In: KRÜGER D., PARCHMANN I. und SCHECKER H. (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. – Berlin, 133-145.

- LANGNER A., NAUMANN M. und RASCHKE N. (2021): „Walk and Talk“. Mit Walking Interviews den Nahraum der Schule untersuchen. – In: GW-Unterricht 164 (4), 95-103.
- LEFEBVRE H. (1991): The production of space. Translated by Donald Nicholson-Smith. – Oxford.
- MADER E. (2023): Queere Räume. Handlungsfähigkeit, Affekte und Praktiken von Un_Bestimmtheit prekärer Subjekte. – Bielefeld.
- MAYRING P. (2002⁵): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. – Weinheim.
- MERKENS H. (2007⁵): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. Buchkapitel. – In: FLICK U., KARDORFF von E. und STEINKE I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek bei Hamburg, 286-299.
- NORDT S., PERTL L. und WILD L. Y. (2021): Geschlechtliche Vielfalt in der Kinder- und Jugend-hilfe. Inter* und trans*Jugendliche. – Berlin.
- QUEER LEXIKON (2025): Glossar; <https://queer-lexikon.net/glossar/> (25.05.2025).
- RICH A. (2020): Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz*. – In: THOMAS T. und WISCHERMANN U. (Hrg.): Feministische Theorie und Kritische Medienkulturanalyse. Ausgangspunkte und Perspektiven. – Bielefeld. (= Critical Studies in Media and Communication 19), 141-152.
- RUHNE R. (2020): Urbane ‚Angsträume‘. Die Stadt als ein vergeschlechtlichtes Bedrohungsszenario. – In: BRECKNER I., GÖSCHEL A. und MATTHIESEN U. (Hrsg.): Stadtsoziologie und Stadtentwicklung. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. – Baden-Baden, 429-439.
- SALDEN S. (2024): Betrifft nicht nur (heterosexuelle) Mädchen. Reproduktive Rechte von queeren Personen. – In: Betrifft Mädchen 2, 94-100.
- SCHUSTER N. (2010): Andere Räume. Soziale Praktiken der Raumproduktion von Drag Kings und Transgender. – Bielefeld.

- SCHUSTER N. (2020⁴): Queer. – In: BELINA B., NAUMANN M. und STRÜVER A. (Hrsg.): Handbuch kritische Stadtgeographie. – Münster, 301-305.
- VOGELPOHL A. (2020⁴): Henri Lefebvre. Die soziale Produktion des Raumes und die urbanisierte Gesellschaft. – In: BELINA B., NAUMANN M. und STRÜVER A. (Hrsg.): Handbuch kritische Stadtgeographie. – Münster, 30-35.
- VOß H.-J. (2010): Making Sex Revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive. – Bielefeld.
- WARNER M. (1991): Introduction. Fear of a Queer planet. – In: Social Text 29, 3-17.
- WITZEL A. (2000): Das problemzentrierte Interview. – In: Forum Qualitative Sozialforschung 1 (1), Art. 22.
- WITZEL L. (2014): Trans*männlichkeiten in queeren Räumen in Berlin. Henri Lefebvre unplugged. Diplomarbeit. – Berlin.
- WITZEL L. (2020): Gesellschaftliche De_Privilegierungsstrukturen im Wohnungswesen. Widerständige Strategien am Beispiel von trans* Menschen. – In: Feministisches Geo-RundMail 82, 40-44.

Anhang

Interviewleitfaden für Walking Interviews mit Schüler*innen

Einleitung:

- Begrüßung und kurze Vorstellung des Interviewziels
- Erklärung des Ablaufs des Walking Interviews: „Danke, dass du heute dabei bist. Das hier ist ein sogenanntes Walking Interview – das heißt, wir gehen zusammen durch die Schule und unterhalten uns dabei locker über Schule und queere Themen.“
- Erinnerung an Vertraulichkeit: „Alle erhobenen Daten werden vertraulich behandelt und ausschließlich in meiner Masterarbeit in anonymisierter Form veröffentlicht.“
- Erinnerung, dass sie jederzeit Fragen stellen oder ihre Teilnahme zurückziehen können: „Du musst nichts beantworten, was dir unangenehm ist. Wenn du möchtest, können wir jederzeit Pause machen oder das Gespräch beenden.“

Fragen zum Einstieg:

- Wenn du an deine Schule denkst – wie würdest du sie als Raum beschreiben? Was fällt dir als erstes ein?
- Hast du bestimmte Orte in der Schule, an denen du dich besonders wohl oder auch unwohl fühlst?
- Gibt es Ecken, wo man sich zurückziehen kann oder wo „was anderes“ passiert als im Klassenraum?

1. Wahrnehmbarer Raum (materielle Gestaltung & Raumnutzung)

- Wenn du an das Gebäude denkst – wirkt die Schule auf dich eher offen und inklusiv oder eher nicht?
- Was passiert, wenn jemand sich nicht den klassischen Geschlechterrollen entsprechend verhält – wird das kommentiert, akzeptiert, ausgelacht?
- Kennst du Personen an der Schule, die gängige Geschlechterrollen oder Erwartungen bewusst brechen – oder vielleicht auch nicht?
- Wie reagiert die Schulgemeinschaft, wenn queere Themen auftauchen?

- Gibt es in der Schule bestimmte Ereignisse (z. B. Projektstage), die queere Themen sichtbar machen?
- Wie ist es mit den Toiletten oder Umkleiden – findest du, dass sie für alle passend sind?
- Gibt es Orte, die queere Schüler*innen meiden? Warum, denkst du, ist das so?
- Und Orte, die sich sicher oder geschützt anfühlen? Was macht sie dazu?
- Wie wird der Raum von verschiedenen Gruppen genutzt – wer ist wo unterwegs in der Pause oder nach dem Unterricht?
- Hast du Rückzugsorte oder stille Plätze, die dir wichtig sind?

2. Konzipierter Raum (institutionelle Regelungen, Planung, Curricula)

- Wie wird in deiner Schule über Geschlecht und Sexualität gesprochen – im Unterricht, in Pausengesprächen oder bei Schulveranstaltungen, durch Schüler*innen oder Lehrkräfte?
- Wie ist das z. B. in Biologie, Ethik, Geschichte – kommen da queere Perspektiven vor?
- Kennst du Schulregeln oder Programme, die queere Schüler*innen schützen sollen?
- Gibt es Lehrkräfte oder andere Erwachsene, die sich aktiv für queere Themen einsetzen?
- Wie ist das bei Formularen, Anreden oder Klassendokumenten – gibt es da mehr als männlich*/weiblich*?

3. Gelebter Raum (subjektive Bedeutungen, Symbolik, Emotionen)

- Hast du in der Schule das Gefühl, du kannst so sein, wie du bist?
- Gibt es Momente, in denen du dich besonders sichtbar oder unsichtbar fühlst?
- Gibt es bestimmte Erinnerungen an Orte, die dich geprägt haben – gute oder schlechte?
- Hast du mal miterlebt, dass queere Menschen hier diskriminiert oder gefeiert wurden?
- Gibt es Räume, in denen queere Identitäten sichtbar sind oder gefeiert werden?
- Fallen dir Symbole oder Kunstwerke ein, die queere Themen aufgreifen?

- Wie ist generell die Atmosphäre hier: offen, vorsichtig, ablehnend ...?
- Erlebst du, dass Wissen über queere Themen für alle zugänglich ist – oder eher nicht?
- Was denkst du: Wie sicher ist es für queere Schüler*innen hier?
- Würdest du sagen, die Schule ist zugänglich für queere Themen?

Fragen zu spezifischen Räumen während des Rundgangs:

Klassenzimmer:

- Wie fühlst du dich in den Klassenzimmern? Gibt es etwas, das dir hilft, dich wohler zu fühlen?
- Sind die Sitzordnungen oder die Gestaltung der Klassenzimmer deiner Meinung nach inklusiv für alle Schüler*innen?

Toiletten und Umkleieräume:

- Fühlst du dich in den Toiletten/Umkleideräumen der Schule sicher? Warum oder warum nicht?
- Was könnte man deiner Meinung nach verbessern, damit sich alle sicher fühlen?

Pausenhof, Flure und Gemeinschaftsräume:

- Welche Bereiche der Schule nutzt du gerne, wenn du eine Pause hast? Warum?

Abschluss:

- Was wünschst du dir, damit sich alle Schüler*innen hier wohl, sicher oder sichtbarer fühlen können?
- Gibt es noch etwas, das du sagen willst oder was dir wichtig ist?
- Wie war das Gespräch für dich?

Interviewleitfaden für die Schulleitung

Einleitung:

- Vorstellung des Interviewziels: „Ich möchte mit Ihnen über die Inklusion queerer Schüler*innen an Ihrer Schule sprechen und erfahren, welche Maßnahmen die Schule bereits ergriffen hat oder plant, um queere Schüler*innen zu unterstützen.“
- Erklärung des Ablaufs
- Erklärung in Bezug auf eingeschränkte Anonymität: „Eine vollständige Anonymisierung ist aufgrund der Position der befragten Person nur eingeschränkt möglich. Dennoch werden die Antworten sensibel behandelt und ohne direkte Nennung von Namen oder eindeutigen Identifikationsmerkmalen ausgewertet.“
- Erinnerung, dass jederzeit Fragen gestellt werden können

1. Atmosphäre und Grundhaltung

- Wie würden Sie die aktuelle Atmosphäre an Ihrer Schule in Bezug auf Vielfalt und Inklusion beschreiben?
- Welche Haltung vertreten Sie persönlich zu queeren Themen – und wie wirkt sich das in Ihrer Rolle als Schulleitung aus?
- Gab es in der Vergangenheit Ereignisse oder Initiativen, bei denen queere Themen eine besondere Rolle gespielt haben?

2. Schulentwicklung und Infrastruktur

Schulentwicklungsplanung

- Werden queere Themen im aktuellen Schulentwicklungsplan berücksichtigt? Wenn ja, in welcher Form?
- Gibt es Pläne oder Überlegungen zur baulichen oder strukturellen Veränderung der Schule im Sinne von mehr Inklusion (z. B. Toiletten, Rückzugsräume, Raumgestaltung)?
- Welche Rolle spielt Diversität in der strategischen Schulentwicklung?

Regelwerke & Schulpolitik

- Gibt es Schulregeln oder Leitbilder, die Diversität, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt explizit berücksichtigen?

- Welche Maßnahmen gibt es zum Schutz queerer Schüler*innen vor Diskriminierung?
- Wird beim Erstellen von Formularen, Anreden etc. auf geschlechtliche Vielfalt geachtet?

3. Unterstützung und Fortbildung

- Welche Unterstützungsangebote gibt es für queere Schüler*innen? (z. B. Vertrauenspersonen, AGs, externe Kooperationen)
- (Wie) werden Lehrkräfte und weiteres Schulpersonal für den Umgang mit LSBTIQ*-Themen sensibilisiert? Gibt es Fortbildungen?
- Gibt es feste Ansprechpersonen für Vielfalt oder queere Themen an der Schule?

4. Sichtbarkeit und schulisches Leben

- Wie und wo werden queere Themen im Unterricht behandelt? In welchen Fächern sind sie präsent?
- Werden queere Perspektiven in Projekten, Schulveranstaltungen oder Aktionen sichtbar gemacht?
- Gibt es sichtbare Zeichen (Symbole, Plakate, Veranstaltungen), die eine Offenheit für queere Themen signalisieren?
- Haben Sie konkrete Beispiele für schulische Projekte, in denen queere Themen oder queere Schüler*innen gefördert wurden?

5. Herausforderungen und Zukunftsperspektiven

- Welche Herausforderungen sehen Sie bei der Umsetzung inklusiver Maßnahmen für queere Schüler*innen?
- Wo gibt es noch Handlungsbedarf an Ihrer Schule?
- Wenn Sie freie Ressourcen hätten – was würden Sie im Bereich queere Inklusion als erstes umsetzen?
- Was sind Ihre Wünsche oder langfristigen Ziele in Bezug auf Vielfalt an Ihrer Schule?

Abschluss

- Gibt es noch etwas, das Sie gerne ergänzen möchten?
- Wie haben Sie das Gespräch empfunden?