

UnSichtbar im Klassenzimmer

Über das (Über-)Sehen queerer Jugendlicher in der österreichischen Schulbildung und -forschung

Manuel Petruj¹, Dominik Eibl²

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1516>

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die UnSichtbarkeit queerer Jugendlicher im österreichischen Schulkontext und zeigt, dass die nationale Bildungsforschung bislang nur begrenzt systematische Erkenntnisse zu ihren Lebensrealitäten, Erfahrungen und Bedarfen bereitstellt. Dazu befasst sich diese explorative Untersuchung zunächst mit queerer österreichischer Bildungsforschung zwischen 2020 und 2026. Anschließend werden internationale Studien herangezogen, um Schule als Risiko- und Möglichkeitsraum zu konturieren und Ansatzpunkte für zukünftige Forschung, Professionalisierung und Schulentwicklung abzuleiten. Im Fokus stehen dabei alle Mitglieder der Schulgemeinschaft sowie schulische Voraussetzungen wie Curricula, Unterrichtsmaterialien und bestehende Unterstützungsstrukturen. Abschließend wird partizipative, wissensbasierte Schulentwicklung gerahmt und die Notwendigkeit einer koordinierten Zusammenarbeit zwischen Schule, politischen Entscheidungsträger*innen und Wissenschaft zur nachhaltigen und strukturellen Verankerung von Vielfalt hervorgehoben.

Stichwörter: queere Bildung, LGBTQIA+, Diversität, Bildungsgerechtigkeit

1 Gemeinsinn und die UnSichtbarkeit queerer Schüler*innen: eine Kontextualisierung

Es ist gesellschaftliche Realität, dass in Österreich Menschen leben, die sich selbst aufgrund ihrer Geschlechtsidentität oder sexuellen Orientierung als Teil der LGBTQIA+-Community oder unter dem Begriff ‚queer‘ verstehen, der vielfältige nicht-heteronormative Identitäten beinhaltet¹. Um welchen Anteil der Gesamtbevölkerung es sich dabei konkret handelt, kann aufgrund fehlender spezifischer und repräsentativer Befragungen nur geschätzt und in der

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: manuel.petruj@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: dominik.eibl@ph-noe.ac.at

Forschung nur aus europäischen oder globalen Studien abgeleitet werden. Was vorhanden ist, sind Daten über ihre Gesundheit, wie sie im *LGBTIQ+-Gesundheitsbericht 2022 des Bundesministeriums für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz* (Gaiswinkler et al., 2023) veröffentlicht wurden, oder gesamteuropäische Überblicke über diverse Lebensbereiche, wie sie die Europäische Union im *EU LGBTIQ Survey* (FRA, 2024) gesammelt hat.

Seit 2021 erfasst das Bundesministerium für Inneres jährlich auch vorurteilsmotivierte Straftaten, darunter Hasskriminalität gegen die sexuelle Orientierung, deren Fallzahlen in den Jahren 2021 bis 2024 zwischen 317 und 446 angezeigten Straftaten schwanken (2021: 376, 2022: 337, 2023: 446, 2024: 317). Zudem wurden 2024 erstmals 39 Delikte gegen divers/inter*/trans*/andere Personen unter dem Motiv „Geschlecht“ ausgewiesen (BMI, 2022; BMI, 2023; BMI, 2024; BMI, 2025).

Die Bedeutung der Erforschung queerer Erfahrungen im Bildungsbereich verdeutlicht der kürzlich erschienene *LGBT+ Pride Report* (Ipsos, 2025). Im Vergleich von 26 Staaten – Österreich befindet sich nicht darunter – wurde festgestellt, dass sich 14 % der Teilnehmer*innen, die zur Generation Z² zählen, als queer identifizieren. In der 2025 veröffentlichten Publikation von Teufl et al. (2025, S. 6), die auf den Daten der *HBSC-Erhebung 2021/22* (Felder-Puig et al., 2023) basiert, wird berichtet, dass sich 10,5 % der österreichischen 11- bis 17-Jährigen als nicht-heterosexuell identifizieren. Darüber hinaus geben 0,8 % der befragten Jugendlichen an, sich nicht innerhalb eines binären Geschlechtersystems zu verorten.

Zur Situation queerer Schüler*innen liegt im österreichischen Schulsystem bislang nur begrenztes Wissen vor. Trotz internationaler Datensätze besteht im nationalen Kontext eine Forschungslücke hinsichtlich der systematischen Erhebung und Analyse ihrer Lebensrealitäten und Bildungserfahrungen. Internationale Befunde lassen sich dennoch nur bedingt anwenden. Siegel et al. (2023, S. 196) merken mit Blick auf psychische Gesundheit an, dass es „unklar [ist], inwieweit diese Ergebnisse auf Jugendliche in Österreich übertragbar sind, da sich die soziolegalen^[3] und entwicklungsbezogenen Kontexte zwischen Ländern unterscheiden“.

Um der Diskrepanz zwischen der fragmentierten Forschungslage und der bereits umfangreichen globalen Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen queerer Personen gerecht zu werden, bezeichnet dieses Paper diese Situation als *UnSichtbarkeit*. Gemeint ist damit eine weitgehende Abwesenheit klarer und konsistenter schulischer Narrative, obwohl das Thema grundsätzlich Gegenstand öffentlicher und wissenschaftlicher Diskurse ist.

Die Erforschung queerer Erfahrungen im Bildungsbereich ist daher von großer Bedeutung. Der Beitrag analysiert den Stand der Forschung zu queeren Lebensrealitäten im österreichischen Bildungssystem, verortet ihn im internationalen Kontext und leitet daraus Impulse für weitere Studien ab. Zudem reflektiert er, inwieweit schulische Praxis vielfältige sexuelle und geschlechtliche Identitäten berücksichtigt oder Diversitätsaspekte aus konfliktpräventiven Gründen von sexueller Bildung getrennt werden.

Die Arbeit beachtet dazu einschlägige Beiträge zu queerer Bildung in Österreich von 2020 bis Jänner 2026 und fasst zentrale Erkenntnisse zu den Lebensrealitäten betroffener Jugendlicher zusammen. Die zeitliche Eingrenzung begründet sich dabei aus pandemiebedingten Veränderungen schulischer Rahmenbedingungen sowie deren Nachwirkungen. Anschließend

werden die Befunde mit internationalen Studien verglichen, um Gemeinsamkeiten und Forschungslücken zu identifizieren, insbesondere hinsichtlich der Rolle von Schule und schulischen Akteur*innen als Risiko- und Möglichkeitsfaktoren.

Sowohl das Konzept des Gemeinsinns als auch das Potenzial partizipativer und wissenschaftlicher Schulentwicklung geben hierbei einen Rahmen. Im Kontext queerer Bildung könnte Gemeinsinn so als die Suche nach der Antwort auf die „Grundfrage, wie man ‚vom Ich zum Wir‘ kommt“ (Assmann, 2025), verstehen: Wie lerne ‚ich‘ einerseits als Schüler*in LGBTQIA+-Lebenswelten kennen und nehme die darin navigierenden Personen als Teil des ‚Wir‘ wahr, andererseits – und ein vielleicht noch wichtigerer Aspekt – wie werde ‚ich‘ in meiner queeren Identität im Bildungssystem repräsentiert oder vom ‚Wir‘ ausgeschlossen? Worum es hierbei nicht geht, ist es anderen ‚Ichs‘ die eigene Entscheidungsfähigkeit abzusprechen, so wie dies im gesellschaftlichen Diskurs oft mit Blick auf sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität propagiert wird. Vielmehr soll auf Basis wissenschaftlicher Untersuchungen Bewusstsein für die Menschenpflicht erweckt werden, die Assmann (2025) als „gegenseitige Achtung und Fürsorge sowie [...] Formen eines respektvollen Umgangs“ vorstellt. Gemeinsinn im Schulkontext auf eine weitere (oft unsichtbare) Gruppe auszuweiten bedeutet auch, diesen zu verankern und über empirische Erhebungen zu hinterfragen, ob Schule Vielfalt nur mitfühlend wahrnimmt oder als demokratische Verantwortung institutionell absichert. Diskriminierende Räume und Mikroaggressionen sind dabei kein Randproblem, sondern ein Prüfstein dafür, ob Gemeinsinn als erlernbare Praxis gelingt.

2 Der blinde Fleck im Klassenzimmer: was Österreich (nicht) untersucht

Eingangs ist festzuhalten, dass zwar einzelne Erhebungen zu Betroffenheit, Belastungen, Normen, Unsichtbarkeiten und psychosozialen Aspekten queerer Schüler*innen vorliegen, doch bleibt die empirische Evidenz im österreichischen Schulkontext vielfach fragmentarisch. Schule erscheint dabei primär als Kontextvariable und weniger als eigenständiger Untersuchungsgegenstand. Trotz Anspruchs auf einen möglichst umfassenden Überblick kann das Übersehen einzelner Arbeiten nicht ausgeschlossen werden.

Der 2024 veröffentlichte *EU LGBTIQ Survey III* (FRA, 2024) verortet in Österreich im Jahr 2023 den Bildungsbereich als Raum, in dem 73 % der Teilnehmer*innen Diskriminierung erfahren hatten (2019: 44 %). Damit liegt das Land nur noch hinter Irland und Portugal (76 und 74 %) und über dem EU-Durchschnitt von 67 % (FRA, 2024, S. 59).

Bezogen auf Mobbing Erfahrungen im schulischen Setting zeigten sich ergänzend bei Steinger und Knaus (2025, S. 33) zwischen trans* und genderdiversen Jugendlichen und der nationalen Vergleichsgruppe keine statistisch signifikanten Unterschiede. Dies galt sowohl für die Häufigkeit erlebter Viktimisierung durch Mobbing als auch für eine eigene Beteiligung an

Mobbinghandlungen gegenüber anderen. Demgegenüber berichteten trans* und genderdiverse Jugendliche eine deutlich höhere Betroffenheit von Cyberbullying und Einsamkeit.

Schönplflug et al. (2022) zeigen in ihrer Bedarfsanalyse zur queeren Jugendarbeit in Wien die zentrale Rolle ehrenamtlicher Vereine für schulbezogene Aufklärungs- und Antidiskriminierungsarbeit auf, verweisen jedoch auf begrenzte Personalressourcen. Lehrkräfte nutzen diese Angebote in unterschiedlichem Ausmaß – regelmäßig oder nur in Krisensituationen – stellen aber „wichtige Multiplikator*innen hinsichtlich der Vermittlung von queeren Schüler*innen an Betreuungs- und Beratungsinstitutionen, aber auch in der Organisation von schul-externer Bildungsarbeit für die Schüler*innen“ (S. 3–4) dar. Zugleich wird ein hoher Beratungsbedarf unter Lehrpersonen, die Bedeutung der Unterstützung queerer Lehrkräfte sowie die Relevanz entsprechender Aus- und Fortbildungen betont, wobei die Umsetzung vor allem als Aufgabe schulischer Akteur*innen gesehen wird.

Siegel et al. (2023) zeigen in ihrem Scoping Review zur psychischen Gesundheit queerer Jugendlicher Forschungslücken im österreichischen Raum auf. Ausgehend von internationalen Studien und dem Minderheitenstressmodell (Meyer, 2003) attestieren sie queeren Jugendlichen eine erhöhte psychische Vulnerabilität und führen dazu vorhandene Befunde zusammen. Nach ihren Einschlusskriterien wurden lediglich zwei relevante quantitative Studien einbezogen: eine zur Identitätsentwicklung transidenter Jugendlicher (Haid-Stecher et al., 2020) und eine zur Wirkung von *It Gets Better*-Suizidpräventionsvideos (Kirchner et al., 2022). Aus der begrenzten Datenlage leiten die Autor*innen einen dringlichen Forschungsbedarf zu Erstauftreten, Prävalenz und Verlauf psychischer Belastungen, wirksamen Interventionen sowie zum sozialen und soziolegalen Umfeld ab.

Thuswald (2022) zeigt wiederum in ihrer ethnografischen Untersuchung von zwölf sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen für Lehrpersonen (2013 bis 2017), wie Geschlecht, Begehren und Vielfalt in der Praxis verhandelt werden. LGBTQIA+-Themen erscheinen hier teils in normativ-reduzierter Form, etwa wenn Homosexualität als „Sonderform“ anerkennend erwähnt, aber isoliert behandelt wird, ohne Bezug zu breiterer Vielfalt oder pädagogischer Praxis (S. 324–328). Andere Formate verfolgen hingegen vielfaltsinklusive Ansätze, die diverse Familienformen, Identitäten und Beziehungen selbstverständlich einbeziehen und Räume der Vielfalt eröffnen (S. 321–322). Auch im Hinblick auf Geschlechtsidentität und -ausdruck zeigt sich Ambivalenz: Neben differenzierten Modellen zu körperlichen und sozialen Dimensionen von Geschlecht finden sich problematisierende Darstellungen, etwa wenn Intergeschlechtlichkeit primär als Belastung für das Umfeld gerahmt, „die schwierige Situation‘ von Eltern“ (S. 342) betont, aber die Perspektiven der betroffenen Kinder ausgeblendet werden (S. 342–345). Diskriminierung und „Homofeindlichkeit“ werden zwar thematisiert, jedoch selten vertieft (S. 335–337) und intersektionale Perspektiven bleiben eine Ausnahme – außer in einschlägigen Veranstaltungen zu sexueller Vielfalt und queeren Aspekten (S. 346). Insgesamt verweist die Studie auf fehlende einheitliche professionelle Standards und eine Spannweite zwischen diversitätsbewussten und cis-heteronormativ – also von Zweigeschlechtlichkeit – geprägten Praxen mit entsprechend unterschiedlichen pädagogischen Handlungsspielräumen.

Scheibelhofer (2022) zeichnet die Sexualpädagogik in Österreich als historisch gewachsenes Konfliktfeld nach, das erklären könnte, warum heutige Fortbildungen zwischen inklusiven und normativ-reduzierten Zugängen schwanken. Von frühen Initiativen einzelner Lehrpersonen jenseits katholischer Moralvorstellungen über „fortpflanzungsbiologisch [...]“ (S. 188) ausgerichtete Leitlinien der 1970er-Jahre, bis zum umstrittenen Medienkoffer für Sexualerziehung, der bei Themen wie Masturbation, Homosexualität und Schwangerschaftsabbruch Widerstand auslöste, zeigt sich eine kontinuierliche Politisierung. Sexualerziehung blieb lange „auf Informationsvermittlung und Gefahrenabwehr beschränkt [...]“ (S. 189) und berücksichtigte jugendliche Lebensrealitäten kaum. Die Professionalisierung seit den 1990er-Jahren und die Etablierung spezialisierter Vereine erweiterten zwar Diskurse, blieben aber konfliktbehaftet. Die Novellierung des Grundsatzes Sexualpädagogik (BMBF, 2015), der die „Gleichstellung der Geschlechter sowie [...] [die] Vielfalt der Lebensformen (z.B. Sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten)“ (S. 2) betont und dabei eine „pädagogische [...] Haltung der gesamten Schule, die sich vehement gegen jede benachteiligende, herabwürdigende, sexistische, homo- und transphobe oder verletzend Äußerung oder Handlung wendet“ (S. 8) anstrebt, löste erneut Debatten aus, in denen Aussagen wie ‚Zwangssexualisierung‘ und ‚Kindesmissbrauch‘ fielen. Ein weiterer Konflikt entstand 2019, nachdem ein Workshop eines katholischen Vereins „Homosexualität als heilbar“ (Scheibelhofer, 2022, S. 192) darstellte – striktere Vorgaben für sexualpädagogische Institute folgten. Abschließend beschreibt Scheibelhofer (2022) die COVID-19-Pandemie als markante Zäsur und hebt die Unsicherheit hinsichtlich der weiteren Entwicklung schulischer Sexualpädagogik „post-corona“ hervor (S. 193).

Auch ein im November 2025 von den Autoren durchgeführter Workshop zur Dichotomie digitaler Räume als Schutz- und Diskriminierungsorte verdeutlicht die Präsenz queerer Themen im Schulalltag. Lehrpersonen berichteten schriftlich und in Diskussionen über *abwertende Sprache* („Das ist schwul“), *Ignoranz gegenüber nicht-cisheteronormativen Identitäten* („nicht-binäre Person wird nicht neutral angesprochen, weil sie ‚einen weiblichen Namen hat‘“, „Trans[*] Personen wird die Geschlechtsidentität abgesprochen, absichtliche Verwendung falscher Pronomen“), *die Reproduktion traditioneller Geschlechterrollen* („Männlichkeitsgehebe: ‚stark sein müssen‘, ‚der Beste sein müssen‘“, „Frauen/Mädchen, Männer/Burschen haben [...] bestimmte Erwartungen/Rollen zu erfüllen“) sowie *unsichere Räume und destruktives Verhalten* („Übermalen von Regenbogenfahnen im Schulbuch“, „Regenbogenflagge der Schule wurde angezündet“). Die Rückmeldungen zeigen ein breites Spektrum an Diskriminierungserfahrungen und verweisen zugleich auf die wahrgenommene Ohnmacht von Lehrpersonen infolge fehlender Handlungsstrategien und institutioneller Unterstützung.

Eine nicht zu vernachlässigende Datenquelle stellen zudem aktuelle studentische Forschungsarbeiten zu queeren Themen dar, die häufig im Rahmen von Bachelor- und Masterarbeiten im schulischen Feld angesiedelt und oftmals ohne öffentlichen Zugriff publiziert sind. Diese Arbeiten liefern teils differenzierte Einblicke in schulische Praxis, bleiben jedoch meist auf das universitäre Umfeld beschränkt und entfalten nur begrenzt unmittelbare Wirkung für schulische Praxis, bildungspolitische Weiterentwicklung oder systematische Wissensakkumulation.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Gemeinsinn als schulische und gesellschaftliche Praxis entstehen und wirksam werden kann, wenn die empirische Wissensbasis zur Situation queerer Jugendlicher im österreichischen Bildungssystem begrenzt bleibt und zentrale Erfahrungen, Bedarfe sowie strukturelle Bedingungen unzureichend erfasst sind. Zwei Grundsatzertlässe und zwei übergreifende Lehrplanthemen begründen einen klaren Bildungsauftrag zur nachhaltigen Unterstützung dieser nicht außer Acht zu lassenden Schüler*innen-Gruppe. Die vorliegenden Studien machen die Diskrepanz zwischen Forschungslage und bildungspolitischen Vorgaben deutlich – vor allem auch, wenn internationale Projekte herangezogen werden.

3 Internationaler Forschungsstand: Schule als Risiko- und Möglichkeitsraum für queere Jugendliche

Schule kann für queere Jugendliche sowohl Möglichkeits- als auch Risikoraum der Identitätsentwicklung sein. Der einleitende Forschungsüberblick zeigt jedoch, dass die österreichische Studienlage der letzten fünf Jahre nur eingeschränkt systematische Aussagen zu Chancen und Risiken erlaubt. Internationale Forschung ermöglicht jedoch über Transferleistungen die Identifikation bestehender Leerstellen und die gezieltere Ausrichtung zukünftiger Angebote.

Im Folgenden werden daher ausgewählte Studien der Schüler*innen- und (queeren) Lehrer*innenforschung als Impulse für weitere Untersuchungen in Österreich vorgestellt. Auffällig ist ihre westliche Dominanz mit Schwerpunkt auf nordamerikanische und europäische Befunde, während afrikanische, asiatische und ozeanische Perspektiven bislang selten berücksichtigt werden (vgl. Bain et al., 2025, S. 9; Kjaran & Sauntson, 2020; Kwok & Lee, 2018).

3.1 Perspektive Schüler*innenforschung

Queere Schüler*innen erleben Schule vor allem dann als Risikoraum, wenn diese cis-heteronormative Vorstellungen reproduziert, also Heterosexualität und ein binäres Geschlechtssystem als verbindliche Norm setzt und damit bestimmte Gruppen privilegiert, andere jedoch als ‚abweichend‘ markiert (Staley & Blackburn, 2023, S. 1). Chan et al. (2022) betonen hingegen, dass Schulen schützend, standhaft und inklusiv sein müssen, um positive Lernerfahrungen, langfristige arbeitsbiografische Bildungschancen und persönliche Entfaltung zu ermöglichen. Internationale Studien zeichnen hier ein deutlich abweichendes Bild.

Der *EU LGBTIQ Survey III* (FRA, 2024, S. 83) zeigt so beispielsweise, dass 62 % der Befragten LGBTQIA+-Themen in der Schule nie und 8 % nur in negativen Darstellungen begegneten. Jeweils 7 % berichteten von positiven bzw. gemischten Narrativen, 15 % von neutralen Diskursen. Unter 15- bis 17-Jährigen überwiegt die Abwesenheit dieser Inhalte (35 %), während 17 % positive und 9 % negative Darstellungen wahrnahmen.

Der *U.S. National Survey on the Mental Health of LGBTQ+ Young People* (Nath et al., 2024, S. 12) erhob für queere 13- bis 24-Jährige konkrete Belastungen: 32 % von ihnen erfuhren

verbale Belästigung, 21 % wurde Kleidung untersagt, die ihrer Geschlechtsidentität entsprach, und 11 % wurden für Gegenwehr bestraft. Zugleich ist Schule für 52 % der LGBTQ+- sowie 54 % der trans* und nichtbinären Jugendlichen ein zentraler Ort der Identitätsbestätigung (S. 23). Als Unterstützungs- und Vorbildpersonen nennen sie insbesondere Lehrpersonen (15 %) (S. 28).

Der 2021 *National School Climate Survey* (Kosciw et al., 2022⁴) weist ebenso auf ein deutlich belastendes Schulklima für queere Schüler*innen hin: 68 % fühlen sich aufgrund mindestens eines ihrer SOGIE-Merkmale (sexuelle Orientierung, Geschlechtsausdruck oder Geschlechtsidentität) an der Schule unsicher (S. 11). Abwertende Sprache ist weit verbreitet: 97 % hörten ‚gay‘ in einem abwertenden Kontext, 89,9 % andere homophobe Ausdrücke (z.B. ‚dyke‘ oder ‚faggot‘). Zudem berichteten viele von negativer Sprache über den Geschlechtsausdruck (91,8 %) und trans* Personen (83,4 %) (S. 14). Solche Äußerungen gehen nicht nur von Mitschüler*innen, sondern auch von Lehrenden oder anderem Schulpersonal aus (58 bzw. 72 %), während Interventionen gegenüber homophober (10,9 %) und abwertender Sprache (8,8 %) selten beobachtet werden (S. 16). 76,1 % der Jugendlichen berichten verbale, 31,2 % körperliche (z.B. Stöße) und 12 % physische Angriffe (z.B. Schläge, Tritte, Verletzungen) (S. 19). Meldungen bleiben häufig aus (61,5 %), vor allem aufgrund fehlenden Vertrauens in schulische Interventionen (69,6 %), oder aus Angst vor Stigmatisierung (60,6 %) (S. 25–27). Nur 34,8 % berichten von einer Gay-Straight-Alliance (GSA) an ihrer Schule (S. 48). LGBTQIA+-Inhalte werden meist nicht behandelt (71,6 %), und wenn, dann selten positiv (14,1 %) (S. 49) – vor allem in Geschichte/Sozialstudien (62,3 %), Englisch (39,2 %) und Gesundheitsunterricht (20,6 %) (S. 50).

Auch intersektionale Erfahrungen aufgrund der Hautfarbe, der Herkunft oder des Einkommens führen zusätzlich zur Diskriminierung der SOGIE-Merkmale zu negativen Erlebnissen im Schulalltag (Chan et al., 2022). Sotevik und Stretmo (2024, S. 15) zeigen, dass junge Queers of Colour Zugehörigkeit häufig als „Dazwischen“ und damit als *Out of Placeness* erleben. Weder in der Herkunftsfamilie noch in mehrheitlich weißen queeren Räumen fühlen sie sich selbstverständlich zugehörig. In weiß dominierten Räumen werden sie oft als „anders“ markiert, erleben Rassifizierung, Mikroaggressionen sowie verdeckte rassistische Ausschlüsse, die Repräsentation begrenzen und ein anhaltendes Gefühl des Nicht-Dazugehörens erzeugen. *Out of Placeness* beschreibt dabei weniger punktuelle Ausgrenzung, sondern ein anhaltendes Erleben, in bestimmten Situationen nicht mitgedacht, nicht erwartet oder nicht als „passend“ anerkannt zu werden (S. 16). Dieses Gefühl entsteht durch normative Erwartungen, Blicke, Kommentare, Misgendering sowie durch institutionelle Regeln und Atmosphären, die cis-heterosexuelle Körper und Lebensweisen als Norm setzen. In solchen Settings wird Zugehörigkeit nicht offen verweigert, sondern alltäglich vermittelt, etwa durch Sprache, Routinen, Formulare, Umkleiden, Toiletten, Unterrichtsbeispiele oder die Art, wie über Familie, Beziehung und Geschlecht gesprochen wird. Gerade im Schulkontext kann so der Eindruck entstehen, Zugehörigkeit sei nur unter Bedingungen von Anpassung, selektiver Sichtbarkeit oder Schweigen möglich (Todd, 2024, S.15).

Innerhalb dieser Ordnung erscheinen GSD-Personen (Gender and Sexual Diversity) als „glitch subjects“, deren bloße Präsenz die Selbstverständlichkeit cis-heteronormativer Kategorien irritiert und ihre Konstruktion sowie Veränderbarkeit sichtbar macht (Sotevik & Stretmo, 2024). Viele Jugendliche reagieren auf *Out of Placeness* mit „hacking“, also kreativen Alltagsstrategien der Umnutzung bestehender Räume und Infrastrukturen, um Zugehörigkeit herzustellen, etwa durch informelle Treffpunkte, digitale Communities oder sichere Mikro-Räume (Bain & Sharp, 2025, S. 1965). Da solche affirmierenden Orte im schulischen Kontext häufig fehlen oder prekär bleiben, verlagern viele GSD-Jugendliche ihre Suche nach Zugehörigkeit in queere Räume außerhalb der Schule (Sharp, 2025, S. 818).

Cederved et al. (2021) identifizieren in schwedischen Mittelschulen drei zentrale Befunde: Queere Schüler*innen reagieren auf cis-heteronormative Erwartungen häufig mit Anpassung oder Rückzug, während Vernetzung mit anderen queeren Jugendlichen als positive Ressource wirkt. Zugleich wünschen sie sich sichtbar unterstützende Lehrpersonen, berichten jedoch oft von Ignoranz oder Abwertung von Diskriminierungserfahrungen, bei gleichzeitiger Erwähnung einzelner helfender Akteur*innen. Projekte zu nicht-normativen Identitäten werden zwar gefordert, von Lernenden jedoch häufig als ‚besondere‘ und isolierte Maßnahmen wahrgenommen, wodurch ihre Verortung außerhalb der ‚normalen‘ Sphäre nachhaltige Effekte verhindert. Staley und Leonardi (2021, S. 514) illustrieren dies am Beispiel der punktuellen Einbindung afroamerikanischer Autor*innen in Literaturkursen im Rahmen des *Black History Month*. Werden in primär weißen, cis-heteronormativen Kontexten (queere) BIPOC⁵-Autor*innen aufgesetzt und unter Bezeichnungen wie „voices of difference and diverse perspectives“ (S. 514) vorgestellt, wird statt Gemeinschaft Differenz betont. Schulische Kontextualisierung queerer Inhalte oder Community-Besuche sind laut Cederved et al. (2021) oft ebenso wirkungsarm, da sie oberflächlich bleiben oder wenig Identifikationspotenzial bieten.

Auch der Unterricht der Sexualpädagogik ist für viele queere Jugendliche ein umkämpfter Raum. Hobaica et al. (2019) zeigen, dass trans* Schüler*innen den Unterricht häufig als cis-heteronormativ ausgerichtet und unzureichend erleben. Spezifische Informationen werden daher oft verzögert über externe Angebote oder das Internet eingeholt. Klenk et al. (2024) bestätigen diese Befunde und verweisen auf dominante binäre Diskurse: „Hetero-Sex, der primär mit Schwangerschaft assoziiert wird, wirkt *gesellschaftserhaltend*. Männlicher Homo-Sex ging dagegen häufig mit der Thematisierung von HIV einher, wodurch er als *gesellschaftsbedrohend* wahrgenommen wird“ (S. 84, Hervorhebungen im Original).

Müller und Böhlke (2023) identifizieren den Sportunterricht ebenso als ausgeprägten Risikoraum für LGBTQIA+-Schüler*innen. Körperbezogene Anforderungen und Leitlinien, die häufig nicht mit der erlebten Geschlechtsidentität übereinstimmen, sowie binäre Strukturen, Sprache und Interaktionen fördern negative Erfahrungen. Besonders betroffen sind trans* und inter* Jugendliche, belastende Erlebnisse aber in der gesamten LGBTQIA+-Schüler*innenschaft anzutreffen. Positive Erfahrungen bleiben Ausnahmen und stehen meist im Zusammenhang mit unterstützenden (queeren) Lehrpersonen, individuellen sportlichen Kompetenzen oder schulischen Möglichkeiten zur Identitätsausübung.

Insgesamt verdeutlichen die Befunde, dass binäre Organisationsformen – etwa durch die erzwungene Zuteilung von trans* und inter* Schüler*innen nach ihrem angeborenen Geschlecht – Identitätsfindung und -ausdruck einschränken. Auch Umkleiden werden ohne geschlechtsneutrale Optionen als Risikoräume erlebt (u.a. Atherton, 2024, S. 756).

3.2 Perspektive Lehrer*innenforschung

3.2.1 Haltungen

Aussagen zu den Reaktionen auf Meldungen von Übergriffen vom Lehrpersonal im 2021 *National School Climate Survey* (Kosciw et al., 2022, S. 29) verdeutlichen, warum viele Schüler*innen kein Vertrauen in ihre Lehrer*innen haben: 45,4 % der Teilnehmenden berichteten, dass nach gemeldeten Vorfällen nichts unternommen wurde, 40,8 % wurde geraten, die Situation zu ignorieren, während 16 % nahegelegt wurde, ihr Verhalten zu verändern (z.B. sich nicht ‚so‘ zu präsentieren/anzuziehen), um zukünftige Konfrontationen zu verhindern. Ähnlich war der Anteil der Personen (17,3 %), die emotionale Unterstützung leisteten. Auch wurden oft die Eltern der belästigten Schüler*innen kontaktiert (12,8 %), die Schuld aufgrund ihrer Identität auf sie gelegt (12,1 %) oder sie mit Nachsitzen oder Suspendierung diszipliniert (7 %).

Anstatt Eltern zu kontaktieren und damit queeren Jugendlichen aufgrund ihrer Identität die Schuld zuzuschieben, betont die Forschung die vermittelnde Rolle von Lehrpersonen zwischen Schüler*innen und Eltern. Ein bedürfnisorientierter, diskriminierungskritischer Zugang, der bei ihren Ängsten ansetzt, kann insbesondere im Kontext des Coming Out unterstützen (Dougherty et al., 2024, S. 292–293; Salden & Watzlawik, 2023, S. 227), zumal diese häufig zuerst im schulischen Umfeld stattfinden (Gato et al., 2020). Dies ist besonders wichtig, da sozialer Rückhalt durch Eltern, Freund*innen und Schule als zentraler Schutzfaktor für psychische Gesundheit und soziale Entwicklung wirkt, wobei elterliche Akzeptanz und unterstützende schulische Beziehungen mit besserer psychosozialer Gesundheit und Schulleistungen verbunden sind (Chan et al., 2022; Watson et al., 2019).

Watzlawik et al. (2017, S. 169) unterstreichen diese Ergebnisse mit ihrer Beobachtung, dass Lehrpersonen die Nicht-Thematisierung queerer Identitäten oft damit argumentieren, dass „Mitschüler_innen [...] ‚verwirrt‘“ sein könnten und sie so „eine Konfrontation“ vermeiden wollen. Dabei können wirkungsvolle Zeichen der Unterstützung laut Dougherty et al. (2024, S. 293-294) ohne großen Aufwand, beispielsweise in der Gestaltung eines Klassenzimmers umgesetzt werden: Die Deklaration als Safe(r)-Space, das Aufhängen einer Pride-Flagge, sowie sichtbare soziale Vereinbarungen können – auch unter Einbeziehung weiterer Identitätsmerkmale eines heterogenen Klassengefüges – vom Klassenteam gefördert und eingefordert werden. Kean (2020) zeigt, dass besonders trans* Personen im schulischen Kontext häufig ausgeblendet werden, selbst wenn andere queere Identitäten positiv thematisiert werden – ein Befund, der gesellschaftliche Brüche zwischen der fortgeschrittenen Akzeptanz schwuler, lesbischer und bisexueller Menschen und dieser Geschlechtsidentität hervorhebt. Auch diver-

sitätssensible Lehrpersonen lassen trans* Anliegen teils aus oder bringen sie durch vereinfachende Dekonstruktionen von Geschlecht in schwierige Situationen, vor allem dann, wenn trans* Jugendliche eine eindeutige geschlechtliche Identifikation anstreben (S. 62).

Internationale Studien befassen sich zudem mit den Einstellungen von Lehramtsstudierenden gegenüber schwulen, lesbischen und bisexuellen Schüler*innen. So zeigen Gegenfurtner et al. (2023) im Rahmen der Intergruppenkontakttheorie, dass insbesondere jüngere, weibliche, bisexuelle oder homosexuelle, weniger religiöse und politisch links orientierte Lehramtsstudierende mit persönlichem Kontakt zu queeren Personen signifikant positivere Einstellungen gegenüber LGB-Schüler*innen aufweisen (S. 522). Ergänzend zeigen Galano et al. (2024, S. 3225), dass neben der Kontakthäufigkeit auch Hypergendering⁶-Tendenzen, sexuelle Orientierung und Religiosität verlässliche Einflussfaktoren gegenüber LGB-Schüler*innen darstellen.

Jaśkiewicz (2025) führte diese Forschungslinie fort, indem der Zusammenhang zwischen Einstellungen von Lehramtsstudierenden gegenüber LGBT-Schüler*innen und dem Glauben an LGBT-bezogene Verschwörungserzählungen (z.B. dass sexuell- und genderdiverse Personen traditionelle Werte, Kultur, Familienstrukturen oder gar die „Grundlagen der Zivilisation“ zerstörten) untersucht wurde (S. 474). Intergruppenkontakt und Verschwörungsglaube erwiesen sich erneut als stärkste Prädiktoren für Akzeptanz bzw. Ablehnung schwuler und lesbischer Schüler*innen.

Bezogen auf Einstellungen und Überzeugungen gegenüber trans* Personen zeigen Studien im schulischen Kontext einen deutlichen Zusammenhang zwischen positiveren Haltungen gegenüber geschlechtlichen Minderheiten und einer höheren Bereitschaft, bei Diskriminierung oder Grenzverletzungen zu intervenieren (Parker et al., 2023, S. 572). Zudem weist die Untersuchung von Gegenfurtner (2021) mit Lehramtsstudierenden darauf hin, dass positivere Einstellungen gegenüber trans* Schüler*innen ebenso insbesondere mit vorausgehendem persönlichem Kontakt zusammenhängen.

3.2.2 Aus-/Fortbildung & Handlungssicherheit

Sollen Lehrpersonen im Umgang mit queeren Identitäten in ihren Klassenzimmern Handlungssicherheit ausüben, so muss diese im Zuge der persönlichen Professionalisierung in Fortbildungen oder bereits in der Ausbildung erlernt werden. Doch auch hier existiert oft eine Unsichtbarkeit bezüglich sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität, was für Staley und Blackburn (2023, S. 1) die Frage aufwirft, was passieren könnte, wenn ausbildende Pädagog*innen diese Stille systematisch durchbrechen würden.

Gefordert wird diese Kompetenz beispielsweise in Österreich durch übergreifende Themen und Grundsatzerteilungen. Relevante Bezugsrahmen sind die *Grundsatzerteilungen Sexualpädagogik* (BMBF, 2015), *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* (BMBWF, 2018) sowie die *übergreifenden Themen der Lehrpläne* (BMBWF, 2024).

Mit Blick auf Deutschland zeigt sich, dass in der Lehrer*innenbildung Inklusion oft nur eine freiwillige Vertiefung ist, welche von bereits interessierten Studierenden gewählt wird (Schaffers et al., 2023, S. 219). Lehrkräften fehlt laut Beck und Hartmann (2024, S. 98) daher die

Überzeugung, Vielfalt in der Lehre zu verankern, wobei sie laut Klenk (2019, S. 59–60) dennoch meist vorsätzliche Diskriminierung von Schüler*innen vermeiden, diese aber auch nicht schützen und repräsentativ in den Unterricht integrieren können. Er zeichnet in seiner Forschung auch systematisch Defizite wie mangelnde Motivation, fehlendes kontextualisiertes Wissen oder Fähigkeiten auf, die in der Ausbildung meist nur oberflächlich behandelt werden. Erst, „wenn die Lehrperson aufgrund der Sichtbarkeit geschlechtlicher Vielfalt in professionellen Zugzwang gerät“ (Klenk, 2019, S. 72) beginnt die Auseinandersetzung mit nicht-heteronormativen Lebensweisen. Schreiter und Vierneisel (2021, S. 279) erkennen ähnliche Prozesse in der Hochschullehre, in der Pädagog*innen LGBTQIA+-Themen aus Unsicherheit über Fachfragen, Angst vor Ablehnung oder der Befürchtung, selbst als queer wahrgenommen zu werden, oft vermeiden. Durch dieses performative Verhalten reproduzieren sie etablierte und hegemoniale Diskurse, forcieren einschränkende heteronormative Vorstellungen (Butler, 2007, S. 185–186) und verhindern somit deren Dis- und Reorientierung (Schey, 2023, S. 36–37). In der Forschung (vgl. Staley & Blackburn, 2023) zeigt sich vor allem auch Kritik am Inklusionsgedanken wie er bisweilen umgesetzt wird, da Cis-Heteronormativität nicht hinterfragt werde (vgl. Cahnmann-Taylor et al., 2022; Staley & Leonardi, 2021) und Inklusion genauso Heterosexismus und Homophobie verstärken kann, wenn sie primär darauf abzielt Unterschiede auszublenken, anstatt anzuerkennen (Blackburn et al., 2015; Britzman, 1995).

In der internationalen Forschung zur Erweiterung der Handlungssicherheit nimmt vor allem die Reflexionsarbeit zukünftiger Lehrpersonen eine zentrale Rolle ein. In dieser sollen cis-heteronormative Privilegien und Annahmen über die eigene Persönlichkeit dekonstruiert werden (Algermissen et al., 2020; Aygün & Belz, 2021; Beck & Hartmann, 2024; Klenk, 2019; Klocke, 2025; Schafferschik et al., 2023; Schröter & Zimenkova, 2019; Staley & Blackburn, 2023; Stobbe, 2021), während ebenso sexualpädagogisches Fachwissen aufgebaut (Freese, 2024; Kubitzka, 2022), das Bewusstsein über die Biographien der betroffenen Communities erweitert (Busche & Streib-Brzič, 2019, S. 85; Oldenburg & Sterzik, 2020, S. 382), sowie der Transfer dieses Wissens in handlungsorientierte Methoden (Freese, 2024, S. 62; Schafferschik et al., 2023, S. 225) gefördert werden soll.

Proaktiv vielfältige Ansätze im Unterricht anzuwenden (Algermissen et al., 2020), eine unterstützende ‚Ally‘-Position einzunehmen (Freese, 2024, S. 62) und positive Haltungen gegenüber queeren Schüler*innen und heterogenen Klassengruppen zu zeigen (Kubitzka, 2022, S. 24) hebt die Handlungssicherheit aus der Grundlage der oberflächlichen Inklusion und Toleranz empor und positioniert diese als Gegenstück einer „Gefahrenabwehrpädagogik“ (Siemoneit, 2022, S. 51-52), die nur akut und oft zu spät eingreift. Dazu besteht ein Anspruch auf eine professionelle Aus-, Fort- und Weiterbildung (Free & Equal, 2023, S. 5; Madireddy & Madireddy, 2020, S. 662) durch „praxisnah und verhaltensorientiert gestaltet[e]“ Angebote (Salden & Watzlawik, 2023, S. 228), die Interventionsstrategien genauso wie Selbstbewusstheit vermitteln. Kumashiro (2004) verweist dabei auf die Situation, dass Lernen sich an bekannten Vorstellungen orientiert, da sie Sicherheit geben – Lehrpersonen wünschen sich daher Vorbereitungen, die gutes Lernen ermöglichen.

In Österreich findet ein solcher Fokus im Verbund Nord-Ost des Lehramtsstudiums der Sekundarstufe zum Beispiel in der Lehrveranstaltung *Inklusive Schule und Vielfalt* statt, für die die Universität Wien medial stark kritisiert wurde (vgl. Poyer, 2024). In ihrem Rahmen sind grundlegende Aspekte geschlechtlicher Vielfalt curricular verankert und eine Pflichtlehrveranstaltung für alle Studierenden. Ebenso sind Inklusion und Vielfalt als Querschnittsmaterien des Primarstufenlehramts der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich vorgesehen. Was Lehramtsstudierende und Lehrende hier vor allem lernen müssen, ist es, von der Vorstellung abzukommen, dass nur Inhalte unterrichtet werden dürfen, die wohlige Gefühle auslösen und auch Unbehagen erlebt werden muss, um akzeptierte Diskurse zu hinterfragen (Kumashiro, 2004).

3.2.3 Unterrichtsmaterialien

Unterrichtsmaterialien und -narrative orientieren sich oft an cis-heteronormativen Kontexten und begrenzen damit den Raum für vielfältige Repräsentation (vgl. Cederved et al., 2021; FRA, 2024; Kosciw et al., 2022).

Schulbücher – meist Grundlage didaktischer Überlegungen vieler Lehrender – zeichnen sich auch heute noch als Leerräume für die (positive) Repräsentation queerer Identitäten aus (Höhne & Heerdegen, 2018; Klenk, 2023) bzw. verlassen sich auf Darstellungen, die nicht als Vorbilder gesehen, sondern als stereotype und auf die (HIV-)Opferrolle reduzierte Narrative gelesen werden können (Klenk et al., 2024, S. 83; Salden & Watzlawik, 2023, S. 224; Unwin et al., 2024, S. 312). Studien zeigen zudem, dass Lehrpersonen vorhandene queere Narrative und deren Thematisierung häufig bewusst auslassen oder überspringen (Watzlawik et al., 2017, S. 170). Eine Analyse deutscher Biologieschulbücher zeigt so beispielsweise, dass nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden kann, dass sämtliche Lehrwerke den aktuellen Stand fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, sexualpädagogischer und allgemeinpädagogischer Erkenntnisse systematisch abbilden. Gerade der Biologieunterricht ist dabei als jenes Unterrichtsfach hervorzuheben, in dem sexualpädagogische Inhalte auch curricular verankert sind und entsprechend vermittelt werden sollen (Kulick et al., 2025, S. 220). Umso relevanter ist, genau zu überprüfen, ob Schulbücher diese Vorgaben nicht nur formal aufgreifen, sondern inhaltlich zeitgemäß und didaktisch reflektiert umsetzen.

Widerstand gegen progressive Überlegungen gibt es: So wurde etwa eine Lesegeschichte zu einer trans* Person in einem österreichischen Volksschulbuch nach elterlichen und medialen Interventionen wieder entfernt (Heute.at, 2025). Ferfolja et al. (2024) und Polikoff et al. (2024) zeigen für Australien und die USA stark variierende elterliche Haltungen zu queeren Inhalten: Konservative Eltern favorisieren die von ihnen mitbestimmte, selektive, altersangemessene Thematisierung und lehnen insbesondere nicht-binäre bzw. intersektionale Narrative ab (Ferfolja et al., 2024, S. 634). Die Zustimmung zu LGBTQIA+-Themen ist in der Primarstufe dabei deutlich geringer als in der Sekundarstufe – sexuelle Inhalte in Klassenlektüren finden insgesamt wenig Akzeptanz (Polikoff et al., 2024, S. 12–17). Die Befunde unterstreichen die Bedeutung sensibler, altersangemessener Kontextualisierung im Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag und Elterninteressen.

Gray (2021) beschreibt für derartige Umfelder kreative Strategien gegen die Unsichtbarkeit queerer Themen im Unterricht, indem er zwischen expliziten und impliziten queeren Texten (S. 143) im Englischunterricht unterscheidet. Während erstere queere Charaktere und Erfahrungen offen sichtbar machen, thematisieren letztere nicht-normative Lebensrealitäten und deren Daseinsberechtigung ohne eindeutige Zuschreibungen. Implizite Texte ermöglichen dabei laut Gray (2021) Identifikation für queere Jugendliche, eröffnen neue Perspektiven für cis-heteronormative Schüler*innen und agieren als niederschwellige Schutzräume in restriktiven schulischen Kontexten.

Insgesamt zeigt sich, dass Repräsentation im Unterricht nicht allein von einzelnen ‚geeigneten‘ Texten abhängt, sondern durch Lehrpläne, Materialauswahl und alltägliche Vermittlungspraktiken geprägt ist und dadurch strukturell begrenzt bleibt. Wo Schulbücher Leerstellen erzeugen oder Lehrpersonen queere Bezüge aus Schutz oder Konfliktvermeidung auslassen, braucht es ergänzend didaktisch geplante, institutionell gestützte und fachübergreifend anschlussfähige Zugänge, die cis-heteronormative Rahmungen gezielt irritieren. Dies gilt umso mehr, als solche Narrative auch über digitale Trends in den Schulalltag wirken, etwa wenn das von Krebs et al. (2025) diskutierte Tradwives-Phänomen Rollenbilder popularisiert und die Identitätsarbeit Jugendlicher mitprägt.

Im Zeitalter der generativen Künstlichen Intelligenz (genKI) steht Lehrenden ein leistungsstarkes Werkzeug zur Verfügung, mit dem bestehende Materialien individuell adaptiert und vielfältige Darstellungen einer heterogenen Gesellschaft im Unterricht integriert werden können. Der Einsatz generativer KI zur Individualisierung von Unterrichtsmaterialien ist in der Forschung bereits breit diskutiert worden (z.B. Leiker et al., 2023; Stattkus et al., 2025; Vaccaro et al., 2025). Obwohl bekannt ist, dass KI-Modelle aufgrund trainingsdatenbasierter Bias bestimmte Identitäten ohne explizite Prompt-Spezifizierung ausschließen, können sie dennoch dazu beitragen, unter Anleitung vielfältige Darstellungen (queerer) Identitäten in Text, Bild und Ton zu erzeugen und damit cis-heteronormative Diskurse im Unterricht zu irritieren (Dhingra et al., 2023). Withot (2025) spricht im Kontext der Mädchen*arbeit vor allem von der Chance mit Künstlicher Intelligenz durch Partizipation, Iteration und Nachjustierung „hegemonialen Strukturen in Medien entgegenzuwirken und alternative Ausdrucksformen zu ermöglichen [...] [u]nd dies nicht nur mit Blick auf Weiblichkeit und Queerness“ (S. 157). Durch das Wegfallen des Konflikts durch die direkte Interaktion über den Prompt und (effizienten) Ausgaben können so bestehende hegemoniale Strukturen umgangen werden, da die Eingabe bei unerwünschten Ergebnissen angepasst werden kann.

3.3 Perspektive queere Lehrer*innenforschung

Eine gespaltene Rolle im queeren Risiko- und Möglichkeitsraum Schule nehmen auch Lehrpersonen ein, die sich selbst als Teil der LGBTQIA+-Community verstehen. Sie können einerseits als Vorbilder und Ansprechpersonen wirken, andererseits aufgrund ihrer Identität und bestehender Policies und Vorurteile selbst in die Unsichtbarkeit gedrängt werden.

Salden und Watzlawik (2023, S. 231) beschreiben in ihrer Forschung so eine Art ‚Zwangsverpflichtung‘ für offen queer lebende Lehrer*innen, die unfreiwillig als Fachkräfte für Diversität herangezogen werden. Einerseits stellt dies eine übergreifige Situation dar und daher kann das Einverständnis der betroffenen Lehrpersonen nicht vorausgesetzt werden, andererseits setzt ein Gender- und Diversitätsteam aus queeren und nicht-queeren Lehrkräften mit Interesse und Fachkompetenz ein deutlicheres Zeichen für Unterstützung in Form von „Kontaktpersonen für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt“ (S. 231). Ergänzend zu diesen Ansätzen betonen Unwin et al. (2024, S. 311) hingegen die Bedeutung einer „vulnerability pedagogy“. Sie setzen auf die Offenheit queerer Lehrkräfte bezüglich ihrer SOGIE-Merkmale, um Schüler*innen authentische Repräsentationen zu bieten und Offenheit zu fördern.

Einschränkende Rahmenbedingungen können ohne Zweifel auch queere Lehrkräfte betreffen und ‚Outness‘ am Arbeitsplatz stellt keine Selbstverständlichkeit dar. Stellen sie durch ihren Geschlechtsausdruck heteronormative Diskurse in Frage oder propagieren sie für die Schaffung sicherer Räume am Schulstandort, können sie schnell von Mitgliedern der Schulgemeinschaft angegriffen werden (Free & Equal, 2023, S. 2). Noch bevor diese Situation eintritt, wählen manche queere Kolleg*innen einen Schutzmechanismus, den Llewellyn und Reynolds (2021, S. 19) als die „super-teacher identity“ bezeichnen: Die eigene Arbeitsleistung wird so gesteigert, dass die professionelle Stellung im Haus die unausgesprochene sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität oder den Geschlechtsausdruck vor Kritik schützt (Klenk et al. 2024, S. 86). Die damit verbundene „Angst vor Stigmatisierung und Ausgrenzung“ wird auch in Salden und Watzlawiks (2023, S. 221–222) Forschung als wichtiger Risikoraum für nicht-geoutete Lehrpersonen hervorgehoben, auch unter der Prämisse, dass für sie diese Identitätsmerkmale „Privatsache“ seien und auch heterosexuelle Lehrer*innen von einer Thematisierung absehen. Llewellyn und Reynolds (2021, S. 19–22) unterscheiden neben der defensiv verorteten super-teacher identity auch eine verhandelnde sowie eine diskursdurchbrechende Positionierung queerer Lehrpersonen. In der verhandelnden Positionierung befinden sich queere Lehrpersonen in einem Spannungsverhältnis der Bewusstheit um die Bedeutung ihrer Identität im Schulkontext und einer empfundenen fehlenden Authentizität durch Unsichtbarkeit, was zu Unwohlsein und Angst führen kann. Eine diskursdurchbrechende Positionierung erfordert hingegen kein offenes Outing, sondern zeigt sich vielmehr im aktiven Eintreten gegen Diskriminierung, der Verwendung inklusiver Sprache und der Kontextualisierung von LGBTQIA+-Themen im Unterricht. Laut eines Studienteilnehmers ist ein inklusives Curriculum dabei bedeutsamer als die sichtbare Präsentation als queere Lehrperson (S. 22).

Zu einer ähnlichen Erkenntnis gelangt auch die Studie von Niinisalo (2026). Hierbei zeigt sich in Gruppeninterviews mit Lehrkräften die Ambivalenz queerer Lehrpersonen im Schulalltag. Dabei wird illustriert, dass queere Lehrpersonen einerseits durch ihre (sichtbare) Präsenz cis-heteronormative Erwartungen irritieren und dadurch besonders häufig mit der Thematisierung queerer Inhalte adressiert werden, andererseits aber bewusst zwischen Offenheit und Selbstschutz navigieren. Ihre Aufgabe sehen sie unter anderem darin, auch diskriminierende Sprache in normkritische Gespräche zu überführen und so trotz institutioneller Begrenzungen Handlungsspielräume für inklusiveres Lernen zu schaffen (Niinisalo, 2026, S. 4–7).

4 Mut zu Forschung und Gemeinschaft: Partizipative Perspektiven und wissensbasierte Schulentwicklung

Werden diese Befunde auf das Erzielen von Gemeinsinn in der queeren Bildung umgelegt, wird deutlich, dass Geschlecht und Identität im Lebensraum Schule ständig mitproduziert werden. Werden LGBTQIA+-Schüler*innen in eine ‚Other‘-Position gedrängt und als ‚nicht vorgesehen‘ markiert (etwa durch Formulare oder heteronormative Materialien), spaltet dies einen Raum, der für individuelle Erprobung und Entwicklung gedacht ist.

Internationale Studien heben österreichische Leerstellen hinsichtlich schulischer Erfahrungswelten queerer Schüler*innen, des professionellen Handelns von Lehrpersonen und der Arbeitsrealitäten queerer Lehrkräfte hervor. Ein ausschließlich sexualpädagogischer Fokus ist zu wenig. Befunde zur psychischen Gesundheit Jugendlicher unterstreichen die Notwendigkeit positiver, kontextsensibler Repräsentationen in Unterrichtsmaterialien, Schulbüchern, Projekten und insbesondere in der Schulkultur.

Für die österreichische Bildungswissenschaft stellt sich die Frage, wie Forschung gemeinsam mit Schüler*innen, Lehrpersonen und Schulleitungen Schule so gestalten kann, dass die Unsichtbarkeit queerer Jugendlicher hin zu einer wissensbasierten, queersensiblen Schulentwicklung verschoben wird. Deutliche Forschungslücken bestehen bei aktuellen Schulklimastudien, partizipativen Untersuchungen zu Schulerfahrungen queerer Jugendlicher, Analysen von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien sowie zur Lehrer*innenbildung und zur Rolle von Schulleitungen. Weitere Defizite betreffen Kompetenzzentren für queere Bildung an Hochschulen, gesamtösterreichische Vernetzungsorgane und Journale für den Wissenstransfer sowie zentrale Repositorien für Open Educational Resources (OER) zur Dissemination von Informations- und Unterrichtsmaterialien.

Wissenschaftler*innen sind gefordert, queere Themen im schulischen Kontext explizit und verstärkt in ihre Forschungsschwerpunkte aufzunehmen, auch dann, wenn dies gesellschaftspolitischen Widerständen oder populistischen Stimmungsdiskursen entgegensteht. Es handelt sich immerhin nicht um einen ‚Trend‘, sondern um die Lebensrealitäten einer relevanten Gruppe an jungen Menschen, die nicht nur als Risikogruppe, sondern als Expert*innen ihrer Lebenswelt ernst genommen werden müssen. Sie sind am besten qualifiziert, um zu bestimmen, wie sie in der Gesellschaft gesehen und behandelt werden möchten. Eine differenzierte, empirisch fundierte Auseinandersetzung kann hier als wissenschaftliches Vermittlungsorgan Machtverhältnisse ausgleichen, gegenseitiges Lernen ermöglichen und somit demokratische Praktiken auch für queere Schüler*innen systematisch stärken.

Um im Sinne des Gemeinsinns Schüler*innen, Schule und Forschung im ‚Wir‘ zu verbinden, erscheint partizipative Schulentwicklung als geeigneter Ansatz, um Änderungen zu ermöglichen, die nicht aufgesetzt wirken, sondern die Bedürfnisse der Schüler*innen aktiv einbeziehen. Häbig et al. (2022) verstehen so Schule als Partizipationsort, an dem kollektive Veränderungsprozesse angestoßen werden können. In ihrem Projekt *Partizipative Schulentwicklung* –

Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gestalten untersuchen sie, wie schulische Mitbestimmung umgesetzt und Jugendliche systematisch in Entwicklungsprozesse einbezogen werden können. Sie grenzen sich dabei von Top-Down-Ansätzen ab und beziehen Lehrpersonen als Forscher*innen in die Prozesse mit ein, um vorhandene Klüfte als „Praxis-Forschung-Partnerschaft“ (S. 11) zu überbrücken. Die im Rahmen der Workshops entwickelten Ideen verdeutlichen, dass erfolgreiche wissensbasierte Schulentwicklung Mut zur Umsetzung wissenschaftlicher Impulse, Offenheit für Schüler*innenperspektiven und gemeinsames Arbeiten an geteilten Zielen erfordert. Kleff (2025) präsentiert in ihrem Beitrag über das deutsche Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* einen ähnlichen Ansatz für kreative und partizipative Schulentwicklungsforschung, dessen Ziel es ist „junge Menschen zu stärken und Schule als Ort gelebter Menschenrechte zu gestalten“ (S. 143). Das Netzwerk geht davon aus, dass Schule „das wertvolle Potenzial [hat], ein solidarisches, diskriminierungsfreies und friedliches Miteinander zu leben und einzuüben“ (S. 144) und verbindet außerschulische Kooperationspartner*innen, die von teilnehmenden Schulen für Workshops, Aktionen und Exkursionen gebucht und besucht werden können. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie Zusammenleben gestaltet werden soll, und anstatt nur über demokratische Strukturen zu lernen, diese aktiv mitzugestalten, also Selbstwirksamkeit und Empowerment durch Mitbestimmung zu ermöglichen.

5 Fazit: Wo bleibt der Gemeinsinn in der queeren Bildung?

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass partizipative Schulentwicklung nicht allein auf individuelle Anpassungsleistungen zielen darf, sondern Gemeinsinn als kollektive Verantwortung verstanden werden muss, in der Strukturen so gestaltet werden, dass alle Mitglieder der Schulgemeinschaft handlungsfähig werden können. Gemeinsinn bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, Belastungen zu individualisieren, sondern gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die Teilhabe ermöglichen und Ungleichheiten abbauen. Oldemeier und Timmermanns (2020, S. 350) sagen hierzu:

Die Aufgabe, die heteronormative Geschlechterordnung zu bewältigen, darf nicht allein jungen LSBTIQ* Menschen übertragen werden. Es ist notwendig, vermehrt vielfältige soziale Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um so einerseits die Entwicklung von Resilienz zu unterstützen und andererseits gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen.

Erst wenn schulische Akteur*innen gemeinsam Verantwortung für Teilhabe und Anerkennung übernehmen, kann Schule zu einem Ort werden, an dem queere Lebensrealitäten sichtbar und gleichberechtigt mitgestaltet werden.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen Schulen, Bildungsdirektionen bzw. Ministerien und der Wissenschaft, um Gemeinsinn nicht nur normativ zu formulieren, sondern institutionell wirksam aufzubauen. Auch hier lässt sich der Bezug zu Assmanns (2025) Idee des „Ichs zum Wir“ herstellen. Schüler*innen, Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Bildungsdirektionen und Ministerien können sich von der Rolle der „Ich-Kämpfer*in“ lösen und stattdessen ein gemeinsinniges „Wir“ erschaffen.

Die teils fragmentarische Forschungslandschaft zu queeren Themen in Österreichs Schulen verdeutlicht, dass bislang nur wenige systematische Untersuchungen vorliegen und queere Perspektiven im schulischen Kontext noch zu selten empirisch erfasst werden. Um Bedarfe, Ausschlüsse und gelingende Praxis sichtbar zu machen, braucht es daher deutlich mehr Forschung und differenzierte Einblicke in die Erfahrungen queerer Schüler*innen sowie in schulische Strukturen und Möglichkeitsräume.

An dieser Stelle ein abschließender Appell der Autoren an Institutionen, die für die Ermöglichung von Feldstudien an Schulen verantwortlich sind: Forschung kann nur gelingen, wenn sie zugelassen und gefördert wird – Sichtbarkeit darf hier nicht als Identitätspolitik abgewertet werden, sie ist vielmehr eine Frage von Bildungsgerechtigkeit, (psychischer) Gesundheit und Menschenrecht einer vulnerablen Gruppe, die Schutz und Gesehen-Werden verdient. Wir laden somit dazu ein, bestehende Forschungslücken zu schließen – eine Einladung an Forscher*innen als erkenntnisorientierte Mediator*innen und eine Einladung an Schulen, sich als Lernorte für alle Jugendlichen zu begreifen und Forschung zu unterstützen, die Erfahrungen an die Öffentlichkeit bringt.

Literatur

- Algermissen, P., Hauser, M., & van Ledden, H. (2020). Inklusion ist (k)eine Frage der Persönlichkeit— Inklusiv Kompetenzen institutionell verankern! *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). <https://doi.org/10.25656/01:20914>
- Assmann, A. (2025, Oktober 10). *Dimensionen des Gemeinsinns*. bpb.de. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/gesellschaftlicher-zusammenhalt-2025/571522/dimensionen-des-gemeinsinns/>
- Atherton, S. (2024). The privacy and visibility paradox: Trans students' experiences of toilets and changing rooms in UK secondary schools. *Gender and Education*, 36(7), 747–762. <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2390952>
- Aygün, D., & Belz, L. (2021). Sprechen über Rassismus und Sexismus: Impulse für diversitätssensibles und differenzreflexives Handeln in der Schule. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3, 190–212. <https://doi.org/10.18716/OJS/KON/2021.1.9>
- Bain, A., A. Podmore, J., & Arun-Pina, C. (2025). Introduction: The provocations of queer geographical collections. In A. Bain, J. A. Podmore, & C. Arun-Pina (Hrsg.), *Queer Geographies* (S. 1–23). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035323227.00007>
- Bain, A. L., & Sharp, B. W. (2025). Hacking suburban social infrastructure: Glitch subjects and queer practices of social reproduction. *Urban Geography*, 46(9), 1943–1969. <https://doi.org/10.1080/02723638.2025.2468071>
- Beck, K., & Hartmann, L. (2024). Inklusion und Diversität im Angesicht ungleicher Machtverhältnisse von Bildungssituationen. In S. Leitner & A. Böhmer (Hrsg.), *Decolonise Lehrer*innenbildung* (S. 97–107). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43410-6_8

- Blackburn, M. V., Clark, C. T., & Nemeth, E. A. (2015). Examining Queer Elements and Ideologies in LGBT-Themed Literature: What Queer Literature Can Offer Young Adult Readers. *Journal of Literacy Research*, 47(1), 11–48. <https://doi.org/10.1177/1086296X15568930>
- BMBF. (2015). *Grundsatzlerlass Sexualpädagogik*. Bundesministerium für Bildung und Frauen. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=639_sepaed_grundsatzlerlass.pdf
- BMBWF. (2018). *Grundsatzlerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2018_21_lo.pdf
- BMBWF. (2024). *Übergreifende Themen – Pädagogik-Paket*. Pädagogik-Paket des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/%C3%BCbergreifende-themen.html>
- BMI. (2022). *Lagebericht Hate Crime 2021*. Federal Ministry of the Interior. https://www.bmi.gv.at/408/Projekt/files/218_2021_Hate_Crime_Bericht_2021_GESAMT_V2_0220510_barrierefrei.pdf
- BMI. (2023). *Lagebericht Hate Crime 2022*. Federal Ministry of the Interior. https://www.bmi.gv.at/408/Projekt/files/285_2024_Hate_Crime_Annual_Report_2022_Englisch_V20240828_webBF.pdf
- BMI. (2024). *Lagebericht Hate Crime 2023*. Federal Ministry of the Interior. https://www.bmi.gv.at/408/Projekt/files/Lagebericht_Hate_Crime_2023_20240718_BF.pdf
- BMI. (2025). *Lagebericht Hate Crime 2024*. Federal Ministry of the Interior. https://www.bmi.gv.at/408/Projekt/files/160_2025_Hate_Crime_Bericht_2024_V20250723_webBF.pdf
- Britzman, D. P. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45(2), 151–165. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>
- Busche, M., & Streib-Brzič, U. (2019). Die Entwicklung heteronormativitätskritischer Professionalität in Reflexions-Workshops – Zur Verbindung von pädagogischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Erkenntniswissen im Kontext von Praxisforschung. In R. Baar, J. Hartmann, & M. Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (1. Aufl., S. 83–101). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.05>
- Butler, J. (2007). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (First issued in hardback). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cahnmann-Taylor, M., Coda, J., & Jiang, L. (2022). Queer is as Queer Does: Queer L2 Pedagogy in Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 56(1), 130–153. <https://doi.org/10.1002/tesq.3044>
- Cederved, C., Glasdam, S., & Stjernswärd, S. (2024). A Clash of Sexual Gender Norms and Understandings: A Qualitative Study of Homosexual, Bisexual, Transgender, and Queer Adolescents' Experiences in Junior High Schools. *Journal of Adolescent Research*, 39(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/07435584211043290>
- Chan, A. S. W., Wu, D., Lo, I. P. Y., Ho, J. M. C., & Yan, E. (2022). Diversity and Inclusion: Impacts on Psychological Wellbeing Among Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Communities. *Frontiers in Psychology*, 13, 726343. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.726343>
- Dhingra, H., Jayashanker, P., Moghe, S., & Strubell, E. (2023). *Queer People are People First: Deconstructing Sexual Identity Stereotypes in Large Language Models* (Version 1). arXiv. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2307.00101>
- Dougherty, M., Plenn, E. R., Corey, S. L., Onufer, L., Coulter, R. W. S., & Coulter Lab Qualitative Team. (2024). Going the Extra Mile: How High School Staff Use Informal Strategies to Support, Protect, and Care for LGBTQ+ Students*. *Journal of School Health*, 94(4), 289–298. <https://doi.org/10.1111/josh.13417>
- Felder-Puig, R., Teutsch, F., & Winkler, R. (2023). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22*.

- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK). https://goeg.at/sites/goeg.at/files/inline-files/%C3%96sterr.%20HBSC-Bericht%202023_bf.pdf
- Ferfolja, T., Manlik, K., & Ullman, J. (2024). Parents' Perspectives on Gender and Sexuality Diversity Inclusion in the K-12 Curriculum: Appropriate or Not? *Sex Education*, 24(5), 632–647. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2263846>
- FRA. (2024). *LGBTQI equality at a crossroads: Progress and challenges: EU LGBTQI survey III*. European Union Agency for Fundamental Rights. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/920578>
- Free & Equal. (2023). *LGBTIQ+ youth: Bullying and violence at school*. United Nations for LGBTIQ+ Equality. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387193>
- Freese, A. (2024). Transdisziplinäre Perspektiven der Queer Studies und der Intersektionalität für die Lehrkräfteprofessionalisierung im Fachbereich „Gender und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 47–70. <https://doi.org/10.18778/2196-8403.S1.03>
- Gaiswinkler, S., Pfabigan, J., Pentz, R., Teufl, L., & Winkler, R. (2023). *LGBTIQ+-Gesundheitsbericht 2022*. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK). https://www.sozialministerium.gv.at/dam/jcr:27c3947b-0c67-4627-96f3-eb6a03b87355/LGBTIQ_Gesundheitsbericht_2022_formatiert_fin.pdf
- Galano, D., Grund, A., & Emslander, V. (2024). Investigating preservice teachers' attitudes toward lesbian, gay, and bisexual students in Luxembourg. *Social Psychology of Education*, 27(6), 3231–3266. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09914-2>
- Gato, J., Leal, D., Moleiro, C., Fernandes, T., Nunes, D., Marinho, I., Pizmony-Levy, O., & Freeman, C. (2020). „The Worst Part Was Coming Back Home and Feeling Like Crying“: Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Trans Students in Portuguese Schools. *Frontiers in Psychology*, 10, 2936. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02936>
- Gegenfurtner, A. (2021). Pre-service teachers' attitudes toward transgender students: Associations with social contact, religiosity, political preference, sexual orientation, and teacher gender. *International Journal of Educational Research*, 110, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101887>
- Gegenfurtner, A., Hartinger, A., Gabel, S., Neubauer, J., Keskin, Ö., & Dresel, M. (2023). Teacher attitudes toward lesbian, gay, and bisexual students: Evidence for intergroup contact theory and secondary transfer effects. *Social Psychology of Education*, 26(2), 509–532. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09756-w>
- Gray, J. (2021). Addressing LGBTQ erasure through literature in the ELT classroom. *ELT Journal*, 75(2), 142–151. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa079>
- Häbig, J., Zala-Mezö, E., Omlin, J., Totter, A., Brückel, F., & Müller-Kuhn, D. (2022). Schule gemeinsam mit Lernenden gestalten: Partizipative Prozesse in der Schulentwicklung. *schule verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, 2. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a212>
- Haid-Stecher, N., Fuchs, M., Ortner, N., & Sevecke, K. (2020). TransIdentität – Die Entwicklung der Identität bei transidenten Jugendlichen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 69(6), 541–553. <https://doi.org/10.13109/prkk.2020.69.6.541>
- Heute.at. (2025, Dezember 19). *Transgender-Text an Volksschule lässt Wogen hochgehen*. Heute.at. <https://www.heute.at/s/transgender-text-an-volksschule-laesst-wogen-hochgehen-120151092>
- Hobaica, S., Schofield, K., & Kwon, P. (2019). „Here's Your Anatomy ... Good Luck“: Transgender Individuals in Cisnormative Sex Education. *American Journal of Sexuality Education*, 14(3), 358–387. <https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1585308>
- Höhne, M. S., & Heerdegen, D. (2018). On Normativity and Absence: Representation of LGBTI* in Textbook Research. In E. Fuchs & A. Bock (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (S. 239–249). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_17

- Ipsos. (2025). *LGBT+ Pride Report 2025*.
<https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2025-06/ipsos-pride-report-2025.pdf>
- Jaśkiewicz, M. (2025). Acceptance of gay and lesbian people among Polish teachers: The roles of intergroup contact and belief in LGBT conspiracy ideology. *Teachers and Teaching*, 31(3), 471–486. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2308903>
- Kean, E. (2020). Locating Transgender Within the Language of Queer in Teacher Education. *Multicultural Perspectives*, 22(2), 57–67. <https://doi.org/10.1080/15210960.2020.1741371>
- Kirchner, S., Till, B., Plöderl, M., & Niederkrotenthaler, T. (2022). Effects of „It Gets Better“ Suicide Prevention Videos on Youth Identifying as Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, or Other Sexual or Gender Minorities: A Randomized Controlled Trial. *LGBT Health*, 9(6), 436–446. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2021.0383>
- Kjaran, J. I., & Sauntson, H. (Hrsg.). (2020). *Schools as queer transformative spaces: Global narratives on sexualities and genders*. Routledge.
- Kleff, S. (2025). „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Ein Netzwerk für Respekt, Demokratie und Menschenrechte in der Schule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2025(1+2), 143–147. <https://doi.org/10.31244/dds.2025.02.15>
- Klenk, F. C. (2019). Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität. In R. Baar, J. Hartmann, & M. Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (1. Aufl., S. 57–81). Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.04>
- Klenk, F. C. (2023). *Post-Heteronormativität und Schule: Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.3224/9783847417927>
- Klenk, F. C., Mallwitz, M., & Jansen, M. (2024). Queere Un/Sichtbarkeiten im Feld der Schule Einblicke in aktuelle Studien zu den Erfahrungen und Herausforderungen schwuler Schüler und Lehrer. *Erziehungswissenschaft*, 35(1–2024), 81–90. <https://doi.org/10.3224/ezw.v35i1.09>
- Klocke, U. (2025). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schule. In J. Pfetsch, G. Steffgen, & M. Böhmer (Hrsg.), *Schulpsychologie* (S. 213–220). Springer Berlin Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-71375-4_26
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., & Menard, L. (2022). *The 2021 National School Climate Survey: The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools*. GLSEN.
<https://www.glsen.org/sites/default/files/2022-10/NSCS-2021-Full-Report.pdf>
- Krebs, M., Petruj, M., & Krebs, R. (2025). Zwischen Tradwives und Tradition: Wissenschaftsfeindlichkeit im Schulalltag der postfaktischen Gesellschaft thematisieren. *#schuleverantworten*, 5(1), 141–150. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a523>
- Kubitza, E. (2022). Warum Lehrer*innen Handlungswissen im Kontext Sexueller Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche brauchen. In M. Urban, S. Wienholz, & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt—Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 21–26). Psychosozial-Verlag.
<https://doi.org/10.30820/9783837978254-21>
- Kulick, T., Belz, L., Ruder, C., & Crößmann-Amend, M. (2025). Sexuelle Bildung – wo steht das Fach Biologie heute? Heteronormativitätskritische Analyse hessischer Biologie-Schulbücher. In F. C. Klenk, T. J. Fütty, D. Bergold-Caldwell, & Y. Akbaba, *New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule* (S. 207–224). Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.3224/84743103.11>
- Kumashiro, K. K. (2004). Uncertain Beginnings: Learning to Teach Paradoxically. *Theory Into Practice*, 43(2), 111–115. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4302_3
- Kwok, D. K., & Lee, J. (2018). Sexual prejudice and school experience of LGBQ students in South Korea and Hong Kong. In K. J. Kennedy & J. C.-K. Lee (Hrsg.), *Routledge International Handbook of*

- Schools and Schooling in Asia* (1. Aufl., S. 857–863). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315694382-81>
- Leiker, D., Finnigan, S., Gyllen, A. R., & Cukurova, M. (2023). *Prototyping the use of Large Language Models (LLMs) for adult learning content creation at scale* (Version 1). arXiv.
<https://doi.org/10.48550/ARXIV.2306.01815>
- Llewellyn, A., & Reynolds, K. (2021). Within and between heteronormativity and diversity: Narratives of LGBT teachers and coming and being out in schools. *Sex Education, 21*(1), 13–26.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1749040>
- Madireddy, S., & Madireddy, S. (2020). Strategies for Schools to Prevent Psychosocial Stress, Stigma, and Suicidality Risks among LGBTQ+ Students. *American Journal of Educational Research, 8*(9), 659–667. <https://doi.org/10.12691/education-8-9-7>
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin, 129*(5), 674–697.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Müller, J., & Böhlke, N. (2023). Physical education from LGBTQ+ students' perspective. A systematic review of qualitative studies. *Physical Education and Sport Pedagogy, 28*(6), 601–616.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014434>
- Nath, R., Matthews, D. D., DeChants, J. P., Hobaica, S., Clark, C. M., Taylor, A. B., & Muñoz, G. (2024). *2024 U.S. National Survey on the Mental Health of LGBTQ+ Young People*. The Trevor Project.
<https://www.thetrevorproject.org/survey-2024/>
- Niinisalo, T. (2026). Mapping Queer Places of Learning in Finnish Schools: Discourses of Teacher–Student Interactions. *European Journal of Education, 61*(1), e70427.
<https://doi.org/10.1111/ejed.70427>
- Oldemeier, K., & Timmermanns, S. (2020). Defizite und Ressourcen in den Lebenswelten von LSBTQ* Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Zwei Seiten einer Medaille. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 343–356). Beltz Juventa.
- Oldenburg, M., & Sterzik, L. (2020). Vom Leitbild zur Seminarplanung – Ansätze zur Anbahnung Reflektierter Handlungsfähigkeit in einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 3*(2), 374–398.
<https://doi.org/10.4119/HLZ-2528>
- Parker, L., Webb, S., & Chonody, J. M. (2023). Bullying toward LGBTQI + students in Australian schools: Understanding teachers' intentions to intervene. *Journal of LGBT Youth, 20*(3), 561–584. <https://doi.org/10.1080/19361653.2022.2096744>
- Polikoff, M., Fienberg, M., Silver, D., Garland, M., Saavedra, A., & Rapaport, A. (2024). Who wants to say ‚Gay?‘ Public opinion about LGBT issues in the curriculum. *Journal of LGBT Youth, 1*–22.
<https://doi.org/10.1080/19361653.2024.2313576>
- Poyer, J. (2024, November 18). *An Gender-Lebkuchen beißt man sich die Zähne aus*. Kronen Zeitung.
<https://www.krone.at/3595861>
- Salden, S., & Watzlawik, M. (2023). So gelingen queere Perspektiven in der Schule. In M. Mittertrainer, K. Oldemeier, & B. Thiessen (Hrsg.), *Diversität und Diskriminierung* (S. 219–235). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40316-4_13
- Schafferschik, A., Binanzer, A., & Supik, L. (2023). Geschlechtersensibilität im Lehramtsstudium?! Diskriminierungskritische Bildung am Beispiel der Differenzlinie Geschlecht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 6*(1), 218–234. <https://doi.org/10.11576/HLZ-5164>
- Scheibelhofer, P. (2022). Zwischen Stille und Getöse. Sexualpädagogik in Österreich. In M. Urban, S. Wienholz, C. Khamis, C. Bergmann, S. Berndt, A. De Silva, B. Drinck, M. Gebauer, H. Holz, & N. Kallweit (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt: Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (1. Aufl. 2022, S. 187–195). Psychosozial-Verlag.

- Schey, R. (2023). Literacy (Dis)Orientations in a Secondary Classroom: Possibilities and Limits of an Intersectional LGBTQ +-Inclusive Curriculum. *Reading Research Quarterly*, 58(1), 25–43. <https://doi.org/10.1002/rrq.485>
- Schönpflug, K., Eberhardt, V., & Kopal, P. (2022). *Queere Jugendarbeit in Wien. Bedarfsanalyse*. WAST – Wiener Antidiskriminierungsstelle für LGBTIQ-Angelegenheiten. <https://www.wien.gv.at/pdf/wast/studie-queere-jugendarbeit.pdf>
- Schreiter, F., & Vierneisel, C. (2021). (Hetero-)Normativität aufbrechen: Vielfalt* in der Lehramtslehre. In B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann, C. Lietzmann, & F. Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge* (1. Aufl., S. 274–286). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1hm8gd8>
- Schröter, A., & Zimenkova, T. (2019). Norm und Normalität. Reflexion der eigenen Positionen innerhalb des Machtfeldes Schule und Schaffung nicht-normativer Räume in der Lehre. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(3), 47–62. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2455>
- Sharp, W. (2025). Wild places: Interstices of queer and trans* possibility in suburban Toronto. *Social & Cultural Geography*, 26(7), 803–823. <https://doi.org/10.1080/14649365.2025.2476508>
- Siegel, M., Nöstlinger, C., Dürbauer, F., Kirchner, S., Niederkrotenthaler, T., & Zemp, M. (2023). Psychische Gesundheit von LGBT*-Jugendlichen in Österreich: Scoping Review und Forschungsagenda auf Basis internationaler Evidenz. *neuropsychiatrie*, 37(4), 196–205. <https://doi.org/10.1007/s40211-022-00436-x>
- Siemoneit, J. K. M. (2022). Zur Situation der Sexuellen Bildung von LehrerInnen an Universitäten. In M. Urban, S. Wienholz, & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt—Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 47–54). Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.13216>
- Sotevik, L., & Stretmo, L. (2024). Feeling Out of Place and Creating Their Own Space: Young Queers of Colour in Sweden. *YOUNG*, 33(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/11033088241271430>
- Staley, S., & Blackburn, M. V. (2023). Troubling emotional discomfort: Teaching and learning queerly in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104030. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104030>
- Staley, S., & Leonardi, B. (2021). A Pretty Queer Thing: Thinking Queerly About Teachers' Gender and Sexual Diversity–Focused Professional Learning. *Journal of Teacher Education*, 72(5), 511–522. <https://doi.org/10.1177/0022487120971588>
- Stattkus, D., Hein, L., & Thomas, O. (2025). Bildung nach Maß: Ein Ansatz zur Adaption von Lernertexten durch generative Künstliche Intelligenz. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*. <https://doi.org/10.1365/s40702-025-01144-0>
- Steininger, J., & Knaus, S. (2025). Psychische Gesundheit, Wohlbefinden und Körperbild bei Transgender- und geschlechtsdiversen Jugendlichen in Österreich: Eine prospektive Querschnittsstudie. *Journal für Endokrinologie, Diabetologie und Stoffwechsel*, 18(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/s41969-025-00264-8>
- Stobbe, M. (2021). Critical Cisness – eine hegemoniale Selbstreflexion für Lehrer und Lehrerinnen. In A. Vanagas (Hrsg.), *Sexualpädagogische (Re)Visionen* (S. 17–48). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32514-5_2
- Teufel, L., Teutsch, F., & Winkler, R. (2025). Gender identity and sexual orientation in Austrian adolescents. *PLOS Global Public Health*, 5(2), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0004279>
- Thuswald, M. (2022). *Sexuelle Bildung ermöglichen: Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung* (1. Aufl.). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839459775>
- Todd, J. J. D. (2024). Exploring young trans people's everyday experiences of 'out-of-placeness' and socio-bodily dysphoria. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 49(2), e12662. <https://doi.org/10.1111/tran.12662>

- Unwin, S., Starcevich, R., Lembo, S., & Dobson, M. (2024). On becoming a queer educator: Reflections on queer perspectives and approaches in initial teacher education. *Continuum*, 38(3), 307–324. <https://doi.org/10.1080/10304312.2024.2335505>
- Vaccaro, M., Friday, M., & Zaghi, A. (2025). Multi-Agent LLMs for Personalizing STEM Texts. *Applied Sciences*, 15(13), 7579. <https://doi.org/10.3390/app15137579>
- Watson, R. J., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2019). Sources of Social Support and Mental Health Among LGB Youth. *Youth & Society*, 51(1), 30–48. <https://doi.org/10.1177/0044118X16660110>
- Watzlawik, M., Salden, S., & Hertlein, J. (2017). Was, wenn nicht immer alles so eindeutig ist, wie wir denken? Erfahrungen LSBT*-Jugendlicher in der Schule und das Konzept der Ambiguitätstoleranz. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(2), 161–175. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i2.03>
- Withot, L. (2025). Queering AI: Normative Hürden und subversive Potentiale. *Betrifft Mädchen*, 3, 156–160. <https://doi.org/10.3262/BEM2503156>

¹ Zur Bezeichnung der im Beitrag fokussierten Personengruppe verwenden wir primär zwei Begriffe: LGBTQIA+ als Akronym für vielfältige sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten (u.a. lesbisch, schwul, bi, trans*, inter*, asexuell) sowie queer als Sammelbegriff für Personen, die sich in diesem Spektrum verorten. Sowohl die Literatur als auch verschiedene Organisationen nutzen das Akronym in verschiedenen (länderspezifischen) Varietäten (z.B. LGBT/LGBTQIA+/LGBTIA*/LSBT).

² Personen geboren zwischen 1996 und 2012.

³ Ein Begriff aus der Rechtssoziologie, die Wechselwirkungen zwischen Recht und sozialer Wirklichkeit untersucht.

⁴ Die Daten zur Umfrage im Schuljahr 2023/24 wurden von der Organisation zwar erhoben, der dazugehörige Bericht zum aktuellen Zeitpunkt (Jänner 2026) aber nicht veröffentlicht.

⁵ Der selbstbezeichnende Begriff BIPOC (Black, Indigenous and People of Colour) bezieht sich auf Schwarze, Indigene und People of Color, der diese Identitäten explizit sichtbar machen soll.

⁶ Hypergendering beschreibt die Ausprägungen einer Person, die sich an strenge traditionelle Geschlechterrollen halten.