



universität  
wien

## DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Queer History macht Schule’: Die Kontextualisierung der  
Dimension der sexuellen Orientierung anhand  
schwul/lesbischer Realitäten im Unterrichtsfach Geschichte,  
Sozialkunde und politische Bildung

verfasst von / submitted by

Manuel Petruj

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 344 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramt UF Englisch UF Geschichte

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Gabriella Hauch

---

## **Abstract – Deutsche Fassung**

Homosexualität erfuhr in den letzten Jahren in öffentlichen Diskursen einen langsamen Fortschritt in ihrer Toleranz durch die Gesellschaft. Dennoch zeigen sich bildungsrelevante Räume immer noch als restriktive Bereiche für die Integration der Dimension der sexuellen Orientierung, in der ihre Thematisierung oftmals als ‚Zwangssexualisierung‘ diffamiert und blockiert wird. In bildungswissenschaftlichen Untersuchungen zur Behandlung schwul/lesbischer Realitäten im Unterrichtsfach der Geschichte, Sozialkunde und politischen Bildung eröffnet sich hierbei eine prägnante Leerstelle.

Die Untersuchung folgt dem zyklischen Ablauf der Aktionsforschung, um die möglichen Gründe für, und die Auswirkungen von kontextualisierten Zugängen des Einsatzes einer Queer History im Geschichtsunterricht zu erforschen. Fokussiert werden dabei Unterrichtsgestaltungen, die schwul/lesbische Realitäten nicht einfach auf den Unterricht aufsetzen, sondern bedeutsam an vorgegebene Inhalte des Curriculums heranführen. Anhand von Analysen der gesellschaftlichen Bedeutung des Begriffs der sexuellen Orientierung, der Rolle von Lehrpersonen sowie rechtlicher Grundlagen des österreichischen Bundesministeriums wird eine praktische Theorie erarbeitet. Parallel dazu hebt die Studie ausgewählte Ansätze der LGBT-bezogenen bildungswissenschaftlichen Forschung hervor und orientiert sich an diesen zur Entwicklung repräsentativer Unterrichtssequenzen. Aus ihrer nachfolgenden Durchführung und Beobachtung werden aufgetretene Reaktionen der Schüler\*innen kategorisiert und auf ihre Wirkung hin interpretiert.

Die Gegenüberstellung der Erkenntnisse theoretischer, schulrechtlicher und praktischer Untersuchungen deutet darauf hin, dass die Integration schwul/lesbischer Realitäten in ihrer kontextualisierten Form von den Lernenden ohne offensichtlichen Widerstand akzeptiert wurde. Der Umgang der Schüler\*innen mit den behandelten Themenbereichen lässt vielmehr darauf schließen, dass individuelle Momente der Reflexion, Verordnung in gesellschaftlichen Diskursen und die Hervorrufung eigener Fragestellungen unterstützt und ihre Persönlichkeitsentwicklung und Auseinandersetzungsfähigkeit gefördert wurden.

---

## **Abstract – English Version**

While the last decade experienced a rise in the social acceptance of homosexuality, educational contexts still seem limited in their focus on the active integration of the dimension of sexual orientation. Instead, approaches are often rejected and accused of representing an invasive form of ‘forced sexualization’. Especially in educational research, a gap regarding the contextualization of gay and lesbian narratives within the subject of History is observable.

The study follows the cyclic procedure of educational action research to investigate the motives and potential impacts of contextualized approaches of integrating Queer History within Austrian history lessons. The project focuses on teaching procedures which are not simply added on existing curricula, but actively embed LGBT-issues in the established contexts of teaching History. Based on considerations of the social significance of the concept of sexual orientations, the role of teachers, and legal frameworks provided by the Austrian Ministry of Education, a theoretical foundation is created. In addition, the study introduces selected LGBT-oriented educational approaches and transfers their focus to the History classroom to develop contextualized teaching units. Following their execution and observation, students’ responses will be categorized and interpreted.

The comparison of the insights stemming from theoretical, legal, and practical investigations suggests that the implementation of contextualized gay and lesbian issues has been accepted by the students without evoking observable resistance. Instead, the students’ feedback implies that individual processes of contemplation, positioning in social discourses and the evocation of further questions have been promoted, furthermore supporting their personal development and process of reasoning.

---

## Danksagung

Ein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Gabriella Hauch. Sie hat es mir nicht nur ermöglicht dieses lang geplante und persönlich relevante Projekt umzusetzen, sondern stand mir auch in Krisenzeiten mit ihrem Rat beiseite. Ihr eigener Einsatz für die Frauen- und Geschlechtergeschichte stellte eine wertvolle Inspirationsquelle für meine eigene Verordnung in den bildungswissenschaftlichen Queer Studies dar und gab mir eine hohe Erwartungshaltung für die vorliegende Arbeit vor.

Ergänzend möchte ich an dieser Stelle Roman und Alexandra danken. Ohne ihre Unterstützung und Bereitstellung von Unterrichtsstunden wäre der praktische Teil meiner Forschung nicht möglich gewesen. Ebenso förderten sie durch das Teilen ihrer langjährigen Erfahrung meine eigene Kompetenz zur Gestaltung eines nachhaltigen und bedeutungsvollen Unterrichts.

Ebenso gilt mein Dank meinen Eltern, Sonja und Herbert, sowie meiner Familie. Nur durch ihre Unterstützung war es mir möglich, mein Studium durchzuführen. Ohne ihren finanziellen, wie auch mentalen Beistand hätte ich meine Interessen und Träume nicht verfolgen können und wäre heute nicht der Mensch, zu dem ich mich entwickelt habe.

Ein letzter Dank gilt den Freund\*innen und Arbeitskolleg\*innen, die während der letzten Jahre in mein Leben gekommen sind. Auch sie bereicherten mein Studium durch ihre Individualität und ihre persönliche Unterstützung, die mir die Kraft gab, diesen Punkt in meiner Entwicklung zu erreichen. Besonders Kristof möchte ich an dieser Stelle für die Rolle danken, die er in meinem Leben während dieser Zeit eingenommen hat.

Euch allen,

Danke.

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>...nevermore to be ignored, explained away – eine Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1	Einführung in den Themenbereich.....	1
1.2	Fragestellungen.....	3
1.3	Methoden.....	4
<b>2</b>	<b>We’re here. We’re queer. Get used to it – Begriffsverordnungen .....</b>	<b>7</b>
2.1	Die Dimensionen der sexuellen Orientierung und Geschlechtsidentität .....	7
2.2	Heteronormativität und ihre Folgen.....	10
2.3	Queer History als Instrument der Queer Studies .....	14
<b>3</b>	<b>...but I’m not gay – Gründe für den Einsatz der Queer History .....</b>	<b>15</b>
3.1	Rechtliche Grundlagen: Grundsatzterlass Sexualpädagogik und Lehrpläne .....	15
3.2	Die ‚Zwangssexualisierung‘ heterosexueller Lehrer*innen?.....	19
<b>4</b>	<b>Not simply adding on... – vorhergehende Forschung .....</b>	<b>22</b>
<b>5</b>	<b>Today’s topic: Homosexuality – Unterrichtssequenzen .....</b>	<b>26</b>
5.1	Einleitende Erklärungen.....	26
5.2	Vorstellung ‚queerer Unterrichtsinhalte‘ .....	27
5.3	Unterrichtssequenz 1: Intersektionalität von LGBT-Flüchtlingen .....	29
5.4	Unterrichtssequenz 2: Rechtliche Diskriminierung .....	41
5.5	Unterrichtssequenz 3: Fremdbestimmte Identitäten und Diskurse .....	57
5.6	Unterrichtssequenz 4: Die (technologische) Teilnahme an sozialen Bewegungen ..	77
<b>6</b>	<b>Prejudice or acceptance? – Datenauswertung .....</b>	<b>100</b>
6.1	Beschreibung des Projekts .....	100
6.2	Methode der qualitativen Inhaltsanalyse .....	101
6.3	Die qualitative Technik.....	104
6.4	Interpretation der Ergebnisse .....	105
<b>7</b>	<b>Out of the closets and into the classroom – Diskussion .....</b>	<b>117</b>
7.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	117
7.2	Conclusio und weitere Potenziale.....	120
<b>Quellenverzeichnis .....</b>	<b>123</b>	
Monographien.....	123	
Beiträge aus Sammelbänden.....	125	
Artikel aus wissenschaftlichen Zeitschriften .....	128	
Online-Quellen.....	129	
Gesetzestexte.....	130	
Quellen der Unterrichtsmaterialien.....	133	
<b>Anhang.....</b>	<b>134</b>	
A – Stundenbilder .....	134	
B – Erinnerungsprotokolle.....	148	
C – Daten der qualitativen Inhaltsanalyse .....	159	
D – Zusammenfassung.....	161	

---

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Stundenbild 1 - Intersektionalität von LGBT-Flüchtlingen.....	135
Tabelle 2: Stundenbild 2 - Rechtliche Diskriminierung .....	138
Tabelle 3: Stundenbild 3 - Fremdbestimmte Identitäten und Diskurse (Teil 1) .....	141
Tabelle 4: Stundenbild 3 - Fremdbestimmte Identitäten und Diskurse (Teil 2) .....	143
Tabelle 5: Stundenbild 4 - Die (technologische) Teilnahme an sozialen Bewegungen .....	145
Tabelle 6: Daten der qualitativen Inhaltsanalyse .....	159

---

# 1 ...nevermore to be ignored, explained away – eine Einleitung

## 1.1 Einführung in den Themenbereich

They are afraid of what they know is somewhere in the darkness around them, of what may at any moment emerge into the undeniable light of their flashlamps, nevermore to be ignored, explained away. [...] Among many other kinds of monster, George says, they are afraid of little me.<sup>1</sup>

Christopher Isherwoods Protagonist George im Roman *A Single Man* beschreibt in diesem Zitat die Angst der amerikanischen Gesellschaft im Jahr 1962 vor einer Bevölkerungsgruppe die im ‚Unsichtbaren‘ agiert. In der Denkweise vieler stellt sie bis heute eine Bedrohung für die normative Gesellschaftsordnung dar und sowohl der Autor, wie auch sein Protagonist gehören ihr an – Homosexuelle. Obwohl die radikale und öffentliche Stigmatisierung von Homo-, Bi- und Transsexualität, abgesehen von konservativen und rechtspopulistischen Kreisen, in der sogenannten westlichen Welt scheinbar in den letzten Jahren in ihrer Effektivität einen bemerkbaren Rückgang zu verzeichnen hat, sind Homo- und Transphobie fortdauernde Phänomene. Einerseits setzen sich politische Parteien für einen Fortschritt bei der Anerkennung von Lesbian-, Gay-, Bisexual- und Transgender-Rechten (LGBT)<sup>2</sup> ein: Sie fördern öffentlich und aktiv die Gleichstellung zwischen Heterosexualität und bisher diskriminierten alternativen Formen der sexuellen Orientierung. Andererseits erkennen auch Wirtschaft und die Medien-Industrie das Potential anti-heteronormativer Zielgruppen: Sie entwickeln die Darstellung von LGBT-Charakteren weg von primär tragischen, amoralischen oder als Comic Relief fungierenden Stereotypisierungen und hin zu komplexen und dreidimensionalen Persönlichkeiten. Basierend auf diesen Beobachtungen zeigt sich ein Trend zur Sichtbarkeit queerer Bürger\*innen – die Visibility, für welche die Gemeinschaft bereits seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts und besonders seit dem Ende der 1960er Jahre vehement kämpft. Ihr Ziel ist es, auf die Herausforderungen der sozialen Diskriminierung und die von der Gesellschaft weitgehend tolerierte Ungleichbehandlung aufmerksam zu machen.

Trotz solcher positiven Entwicklungen zeigt sich der österreichische Bildungsbereich als Ort der Auseinandersetzung, in der die Angst vor einer sexuellen Indoktrinierung der Schüler\*innen überwiegt. Das Bedürfnis nach Toleranz und Aufklärung wird zugunsten eines

---

<sup>1</sup> Christopher ISHERWOOD, *A Single Man* (London 1964; Vintage, London 2010) 15.

<sup>2</sup> Insgesamt umfasst das Spektrum der Dimensionen der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität LGBTQIA+-Persönlichkeiten, also Lesbian, Gay, Bisexual, Trans\*, Queer, Inter\* und Asexual. Innerhalb der vorliegenden Arbeit, die sich primär auf schwul/lesbische Realitäten bezieht, wird zu deren Umschreibung auch auf den Schirmbegriff ‚queer‘ zurückgegriffen. Die Anwendung des Initialworts ‚LGBT‘ ist für Ereignisse vor 1990 ahistorisch. In dieser Arbeit wird er herangezogen, um auf den kontemporären pädagogischen Anwendungsbereich von schwulen/lesbischen/bisexuellen und Trans\*Thematiken hinzuweisen. Eine umfassendere Begriffserklärung wird in Kapitel 2.1 vorgenommen.

---

---

Schutzes konstruierter moralischer Werte in die Domäne des Schweigens verbannt, in der diese seit urkirchlichen Zeiten zum eigenen Schutz verweilen musste. Während die Institution Schule das kritische Denken und die Reflexionsfähigkeit fördern und die Lernenden zu weltoffenen Bürger\*innen erziehen sollte, scheitert die Akzeptanz alternativer Formen von Sexualität oftmals an antiquierten Wertvorstellungen. Diese bündeln sich in der Idee, dass das Aufzeigen sozialer Ungerechtigkeiten gegen Mitglieder der schwul/lesbischen und Trans\*Community sowie das bloße Erwähnen derer Existenz, junge Menschen selbst homo-, bi- oder transsexuell machen könnte – eine Anschuldigung die sich hinter dem Begriff der „Zwangsexualisierung“<sup>3</sup> verbirgt. Genau solche falsch informierten Ideologien gilt es zu überwinden, um das Stigmata der Abwesenheit zu durchbrechen und einen Diskurs über die Integration von Themen im Unterricht zu etablieren, der über eine, auf Sexualität reduzierte Betrachtung im Biologieunterricht, hinausgeht. Denn anstatt Vorurteile aufzulösen, reproduzieren diese Herangehensweisen Stereotypen und verfestigen sie sowohl in den Köpfen derer, die heteronormativen Vorstellungen entsprechen und dies auch wollen, sowie derer, die ihr aus Angst vor sozialen Sanktionen entsprechen müssen.

Während der Unterrichtsgegenstand *English as a Foreign Language* (EFL) innerhalb des akademischen Diskurses in Hinblick auf schwul/lesbische Thematiken vielfach erforscht wurde, zeigt sich im Fach *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (GSK) in Österreich ein Vakuum im Umgang mit queeren Inhalten. Dieser Umstand ist gravierend, da die Geschichte durch ihren globalen Fokus und dem Interesse an gesellschaftlichen und sozialen Entwicklungen ein nahrhafter Boden für bedeutungsvolle Diskussionen, kritische Reflexionen sowie die überlegte Dekonstruktion von, als universelle Wahrheiten angesehenen, Konstruktionen der Realität zu sein scheint.

Basierend auf dieser Leerstelle im österreichischen GSK-Unterricht versucht sich die vorliegende Arbeit an der Untersuchung von Ansätzen zur kontextualisierten Integration queerer Narrative in ebendiesem Unterrichtsfach mit dem Ziel, sie der Unterrichtsgestaltung zugänglich zu machen. Als Antwort auf die mögliche Anschuldigung einer Zwangsexualisierung will dieser Leitfaden zeigen, dass durch die Integration von LGBT- Thematiken kein Tabubruch begangen wird, sondern diese vielmehr einen kontextualisierten Platz in den bestehenden österreichischen Lehrplänen innehaben. Es wird argumentiert, dass

---

<sup>3</sup> unter anderen Quellen auch in einer Anfrage an das Parlament bezüglich der Aktualisierung des Grundsatzeserlasses ‚Sexualerziehung in den Schulen‘: Leo STEINBICHLER, Waltraud DIETRICH, Anfrage betreffend ‚Erlass zur Zwangsexualisierung von Kindern und Jugendlichen‘ 5105/J XXV. GP vom 21.05. 2015 (Wien 2015), online unter <[https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/J/J\\_05105/index.shtml](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/J/J_05105/index.shtml)> (12. November 2016).

---

queere Narrative einen Zugang zu breiteren und ganzheitlichen Konzepten, Problemen und Aussichten in der Geschichte, Sozialkunde und politischen Bildung ermöglichen. Einerseits erfolgt dies durch eine Untersuchung bestehender Diskurse zur Rolle einer aktiven Dekonstruktion von Vorurteilen und Ausgrenzungen in der Institution Schule. Andererseits müssen qualitative Erkenntnisse aus dem Schulunterricht erworben werden: Es werden fokussierte Unterrichtssequenzen erstellt, durchgeführt und die Reaktion der Schüler\*innen analysiert.

Aufgrund der Restriktionen des Umfangs und des Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit muss das Projekt eine Eingrenzung vornehmen: Es behandelt primär die Dimension der sexuellen Orientierung mit Bezug auf schwul/lesbische Realitäten im historischen Narrativ. Die Dimension der Geschlechtsidentität verdient eine separate Betrachtung. Ihre theoretischen Ansätze verlaufen parallel zu denen der sexuellen Orientierung, dürfen aber nicht verallgemeinernd von dieser abgeleitet werden. Qualitativ relevante Aussagen über ihre Inklusion im Geschichtsunterricht dürfen nur über die Entwicklung und Durchführung zielgerichteter Handlungsstrategien zu Trans\* und Inter\*Identitäten gesammelt werden. Zu diesem Zweck benötigt es weitere akademische Forschungsprojekte.

## 1.2 Fragestellungen

Zur Erstellung eines Leitfadens, wie er von dieser Arbeit angestrebt wird, gilt es verschiedene Aspekte zur Kontextualisierung queerer Inhalte zu erforschen. Bevor sich die Frage stellt, *wie* eine solche Integration aussehen könnte, muss im ersten Teil der Untersuchung definiert werden, *warum* die Institution Schule Queer History im Fach Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung benötigt. Ein Fokus liegt auf dem Potenzial, durch die Integration von LGBT-Thematiken Stereotypen aufzulösen und den heteronormativen Machtdiskurs der Gesellschaft aufzubrechen. Das Warum wirft im Kontext dieser Arbeit ebenso die Frage auf, *wer* am Diskurs beiträgt. Diese Behandlung fokussiert gesetzliche Vorgaben an Lehrer\*innen und untersucht ihre pädagogischen und gesellschaftlichen Aufgaben.

Der zweite Teil wendet sich den praktischen Untersuchungen einer queeren Unterrichtsgestaltung zu. Um herauszufiltern *welche Thematiken* integrierbar sind, werden die aktuellen österreichischen Lehrpläne befragt. Aus ihnen werden Bereiche definiert, in denen schwul/lesbische Narrative als Zugangsmöglichkeiten zu übergreifenden Fragen der Geschichte, Sozialkunde und politischen Bildung heranziehbar sind.

Methoden, die über eine explizite und isolierte Betrachtung queerer Narrative hinausgehen, werden auf Basis von vorhergehenden Forschungsergebnissen zur Integration von LGBT-

---

Themen im Unterricht erarbeitet. Ziel ist es, auch Lehrer\*innen mit einer heterosexuellen Orientierung Ansätze vorzustellen, in denen sie eine Bereicherung für ihren eigenen Unterricht erkennen.

Aus diesen Anforderungen ergeben sich für das vorliegende Projekt folgende Fragestellungen:

1. Welche Gründe für die Integration schwul/lesbischer Inhalte lassen sich aus gängigen Schulpraxen und -diskursen hervorheben?
2. Inwiefern betrifft die Förderung von Toleranz die Gesamtheit des Lehrpersonals? Diese Frage fokussiert hetero-, homo-, bi- und transsexuelle Lehrpersonen, wie auch die Institution Schule per se.
3. Welche Ansätze lassen sich im akademischen Diskurs zur Kontextualisierung schwul/lesbischer Narrative wiederfinden? Ist es möglich queere Inhalte in einer Form zu präsentieren, welche das explizite und isolierte Sprechen über alternative Sexualität überschreitet und Queer History vielmehr als Zugang zu größeren Kernfragen des historischen und politischen Narratives nutzt?
4. Welche Zugangsmöglichkeiten bieten bestehende Lehrpläne für die kontextualisierte Integration schwul/lesbischer Lebenswelten im Geschichtsunterricht? Welche beispielhaften Unterrichtssequenzen lassen sich ableiten?
5. Welche Rückschlüsse über ihre Wirkung lassen sich nach der Durchführung und Beobachtung solcher kontextualisierten Unterrichtssequenzen aus den Reaktionen der Schüler\*innen ziehen? Kann die Integration schwul/lesbischer Diskurse im GSK-Unterricht dazu beitragen Vorurteile gegen Homo-, Bi- oder Transsexuelle zu dekonstruieren sowie kritische Reflexionen über hegemoniale Machtdiskurse zu initiieren?

### 1.3 Methoden

Diese Fragestellungen erfordern es, einem strukturierten methodischen Ablauf zu folgen. Die vorliegende Arbeit verwendet einerseits die *Aktionsforschung*, andererseits die *qualitative Inhaltsanalyse*.

Die Bildungsforscher Herbert Altrichter und Peter Posch beschreiben als Motivation der Aktionsforschung, dass sie „LehrerInnen bzw. Lehrergruppen helfen [soll], Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen“<sup>4</sup>. Diese Form der pädagogischen Forschung ist bedeutsam, da Lehrpersonen ermächtigt werden, ohne explizite Aufforderungen von Seiten entscheidungstragender Institutionen in einen wissenschaftlichen und gesellschaftsrelevanten Diskurs über ihren Unterricht zu treten und „neue Sichtweisen ihrer beruflichen Arbeit zu verwirklichen“<sup>5</sup>. In diesem Zusammenhang definieren sie, aufbauend auf vorhergehenden Erkenntnissen zur Aktionsforschung<sup>6</sup>, zehn

---

<sup>4</sup> Herbert ALTRICHTER, Peter POSCH, Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung (Bad Heilbrunn 2007) 13.

<sup>5</sup> ALTRICHTER/POSCH, Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, 14.

<sup>6</sup> Die Autoren gehen hierbei von vorhergehenden Fragestellungen der folgenden Autor\*innen aus: John ELLIOTT, Educational Action-Research. In: John NISBET et al. (Hg.), World Yearbook of Education 1985: Research, Policy and Practice (London 1985) 231-250; Herbert ALTRICHTER, Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und

---

---

Charakteristika: Der Ausgangspunkt der Aktionsforschung liegt bei den Betroffenen, also den Lehrer\*innen, sowie deren in der Praxis entstehenden Fragen. Aus der Positionierung der Aktionsforschung in der Schule entsteht die Möglichkeit der Unterrichtenden in einen direkten Prozess von Aktion und Reflexion einzutreten, und Erkenntnisse ihrer Forschung im Klassenzimmer zu überprüfen und zu erweitern. Die Aktionsforschung ist auf längerfristige Untersuchungen ausgelegt, die immer wieder zwischen Forschung und Aktion wechseln. Dabei erkennt sie sowohl verschiedene Perspektiven aus Theorie und Praxis, als auch die Unterstützung anderer Akteur\*innen als wichtige Werkzeuge der Reflexion an. Letztendlich zeigt sich neben der Erkenntnis und der Entwicklung relevanter Unterrichtssituationen das Ziel der Veröffentlichung und Weitergabe der Ergebnisse an interessierte Kolleg\*innen.<sup>7</sup>

Die bildungswissenschaftliche Aktionsforschung folgt einem Kreislauf: Aus dem Erkennen einer Fragestellung ergibt sich die erste *Informationssammlung*, aus deren Analyse eine *praktische Theorie* erarbeitet wird. Aus dieser werden Konsequenzen gezogen, die sich letztendlich in umsetzbaren *Aktionsideen und Handlungsstrategien* äußern. Nach dieser Abfolge reflexiver Tätigkeiten folgt die *Aktion*, die praktische Umsetzung im Klassenzimmer. Aus ihr geht die Forschung erneut in den Prozess der Reflexion über.<sup>8</sup> Die Fragestellungen des vorliegenden Projekts folgen dem Zyklus der Aktionsforschung: Aus der eingehenden Informationssammlung und inhaltlichen Behandlung der Schulprozesse in Hinblick auf die Kontextualisierung schwul/lesbischer Realitäten im Geschichtsunterricht ergibt sich eine umfassende praktische Theorie für die ersten beiden Fragestellungen. Anhand rechtlicher Dokumente, wie dem Grundsatzertlass Sexualpädagogik und gültigen Lehrplänen des österreichischen Bundesministeriums für Bildung werden Verpflichtungen vorgestellt, welche die Institution Schule bei der Aufklärung über alternative Formen der Sexualität sowie zur Dekonstruktion heteronormativer Machtverhältnisse innehat. Gleichfalls wird aufgezeigt, wie gängige Praxen des Ausschlusses dieser Thematiken unter dem Vorwand der Zwangssexualisierung Vorurteile speist und zu einer ungleichen Behandlung von heterosexuellen und homo-, bi- oder transsexuellen Schüler\*innen führt. Hier stellt sich ebenfalls die Frage nach der Rolle der Akteur\*innen des Bildungsdiskurses: Akademische Überlegungen und Erkenntnisse zum Einfluss von Lehrpersonen, der schulischen Administration sowie der Peers werden zusammengeführt und in Relation zu gängigen

---

wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung (München 1990); Herbert ALTRICHTER, Andreas FEINDT, Handlungs- und Praxisforschung. In: Werner HELSPER, Jeanette BÖHMER (Hg.), Handbuch der Schulforschung (Wiesbaden 2004) 417-435; Susan NOFFKE, Bridget SOMEKH, Action Research. In: Bridget SOMEKH, Cathy LEWIN (Hg.), Research Methods in the Social Sciences (London 2005) 89-96.

<sup>7</sup> vgl. ALTRICHTER/POSCH, Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, 15-21.

<sup>8</sup> vgl. ALTRICHTER/POSCH, Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, 16.

---

gesellschaftlichen Argumentationen gegen den Einbezug von LGBT-Narrativen im (Geschichts)unterricht gesetzt.

Die Diskursanalyse zur dritten Fragestellung stellt trotz ihrer theoretischen Qualität den Übergang zur praktischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit dar. Es werden erprobte und für diese Arbeit relevante Formen der Unterrichtsgestaltung gesammelt, im Kontext des GSK-Unterrichts bewertet und letztendlich Ansätze hervorgehoben, die als Grundgerüste für die Erstellung beispielhafter Unterrichtssequenzen dienen. Hierfür werden primär Erkenntnisse aus English as a Foreign Language (EFL) herangezogen. Dieser Fokus ergibt sich aus der Beständigkeit und der weitreichenden Verfügbarkeit von Abhandlungen über LGBT-Thematiken im Unterrichtsfach Englisch.

Mit der vierten Fragestellung taucht die Untersuchung vollständig in den Schritt der Entwicklung von Aktionsideen und Handlungsstrategien ein. Anhand aktueller Lehrpläne für die Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) der Unter- und Oberstufe in Österreich werden Themenbereiche definiert, in denen schwul/lesbische Thematiken das Spektrum der Lehrinhalte erweitern und übergeordnete Dimensionen des Geschichtsunterrichts ansprechen. Aus diesen Themenbereichen werden vier exemplarische Unterrichtssequenzen erarbeitet und vorgestellt. Die Erstellung dieser Sequenzen orientiert sich an den Aspekten der vorhergehenden Forschung und überträgt diese auf kontextualisierte Unterrichtsinhalte: Sie decken vorgegebene Lehrstoffe der bestehenden Lehrpläne ab, streben aber auch die Dekonstruktion heteronormativer Vorurteile im Klassenzimmer an. Die didaktischen und strukturellen Vorgaben der Lehrpläne dienen als Rahmenbedingung: Durch die Orientierung an historischen und politischen Kompetenzen oder den Basiskonzepten sind die Einheiten in andere Lehrstoffe des GSK-Unterrichts eingliederbar. Diese Maßnahme sieht auch vor, eine Argumentationsbasis bereitzustellen, welche die Sequenzen von der Anschuldigung einer Indoktrinierung oder Zwangssexualisierung befreien.

Der Schritt der Aktion äußert sich in der Durchführung der erstellten Unterrichtssequenzen. Zur Rückführung der Untersuchung in den Prozess der Informationssammlung und -auswertung werden im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung Gedächtnisprotokolle angefertigt und anschließend mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse<sup>9</sup> aufbereitet: Die Technik der inhaltlichen Strukturierung definiert zuerst Kategorien für die gesammelten Reaktionen der Lernenden. Die entstandenen Datensätze werden in der nächsten Phase gemeinsam mit rechtlichen Dokumenten sowie den theoretischen Erkenntnissen auf ihre Wirkung hin

---

<sup>9</sup> vgl. Philipp MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Weinheim und Basel <sup>12</sup>2015).

---

interpretiert. Dieser Schritt deckt mögliche „Unterschiede, Widersprüche und Diskrepanzen“<sup>10</sup> auf und erhöht „die Vertrauenswürdigkeit dieser Interpretation“<sup>11</sup>. Ausschlaggebend sind Momente der Reflexion und des Widerstandes, die sich im Handeln und in den Aussagen der Schüler\*innen beobachten lassen. Abschließend findet eine Reflexion und Diskussion über die Ergebnisse des Projektes statt.

## **2 We're here. We're queer. Get used to it – Begriffsverordnungen**

### 2.1 Die Dimensionen der sexuellen Orientierung und Geschlechtsidentität

Die sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität sind komplexe und weit verzweigte Konstrukte, die in der öffentlichen Debatte um Gleichstellung und Diskriminierung oftmals auf zweifelhafte Formen zwischenmenschlicher Beziehungen reduziert werden. Gleichgeschlechtliches Begehren wird in diesem Zusammenhang mit pädophilen Gelüsten gleichgesetzt, während in Trans\*Identitäten ein Hang zum ‚Verkleiden‘ festgemacht wird. Obwohl im Denken vieler Menschen die sexuelle Orientierung primär, und in vielen Fällen auch ausschließlich, anhand der sexuellen Praktiken einer Person definiert wird, spricht die Menschenrechtsforscherin Imke Leicht von der Dimension der sexuellen Orientierung als aus „sexuelle[n] Praktiken, emotionale[n] Beziehungsformen und Lebensentwürfe[n]“ bestehend. Während durch die sexuelle Orientierung Strukturen wie Hetero-, Homo-, Bi- oder Asexualität beschrieben werden, ergänzt die Dimension der Geschlechtsidentität diese um die Ausprägungen des geschlechtlichen Empfindens. Zu ihnen zählen: Trans\* (Differenz der Geschlechtsidentität mit dem biologischen Geschlecht), Inter\* (keine eindeutige anatomische und hormonelle Zuordnung innerhalb der beiden Geschlechter) und Cisgender (Übereinstimmung der Geschlechtsidentität mit dem biologischen Geschlecht). Diese Vielfalt illustriert die Komplexität der beiden Dimensionen. Aufgrund der Komponenten des „biologische[n] Geschlecht[s] (sex), [...] [des] soziale[n] Geschlecht[s] (gender) sowie [...] [des] emotionale[n] und sexuelle[n] Begehrens (desire)“ können sie verschiedenste Kombinationen entlang eines Identitätsspektrums einnehmen.<sup>12</sup> Dieses Spektrum findet sich unter dem Initialwort LGBTQIA+ wieder. Es steht für **L**esbian, **G**ay, **B**isexual, **T**ransgender, **Q**ueer, **I**ntersexual und **A**sexual. Das Pluszeichen inkludiert weitere Formen, wie Pan- und Omnisexuelle oder Transvestiten.<sup>13</sup> Der Begriff darf nicht durchgängig für die geschichtlichen

---

<sup>10</sup> ALTRICHTER/POSCH, Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, 179.

<sup>11</sup> ALTRICHTER/POSCH, Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, 179.

<sup>12</sup> Imke LEICHT, Sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht. In: Michaela BRECKENFELDER (Hg.), Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven (Opladen/Berlin/Toronto 2015) 17-35, hier 18f.

<sup>13</sup> vgl. UNIVERSITY OF CALIFORNIA, SAN FRANCISCO LGBT RESOURCE CENTER, General Definitions, online unter <<https://lgbt.ucsf.edu/lgbtqia>> (10. Juli 2017).

---

Entwicklungen dieser Bevölkerungsgruppe herangezogen werden: Vor den 1990er Jahren wurde primär von schwulen (bzw. lesbischen) (gay and lesbian) Anliegen gesprochen – homosexuelle Männer dominierten die öffentliche Repräsentation und drängten andere Identitäten in den Hintergrund. Schon davor wurden mit Bezeichnungen wie ‚Konträrsexuelle‘ oder ‚Drittes Geschlecht‘ gleichgeschlechtlich l(i)ebende Männer hervorgehoben.<sup>14</sup> Eine durchgängige Zusammenarbeit innerhalb der Gemeinschaft war selten möglich. Erst in den 80er Jahren keimte in der AIDS-Krise das Bewusstsein über die gemeinsamen politischen Interessen auf und aus ‚gay and lesbian‘ wurde die LGBT-Community. Die Kategorie ‚Queer‘ reihte sich im Verlauf der 90er Jahre ein. Sie kritisierte fixierte Ausprägungen von Geschlecht und sexueller Orientierung und bot eine Selbstbezeichnung für diejenigen, die sich in den lesbischen, schwulen, bisexuellen und Trans\*Konzeptionen nicht wiederfanden. Heute dient Queer parallel zu seiner ursprünglichen Bedeutung als Schirmbegriff für die Gesamtheit der LGBT-Gemeinschaft.<sup>15</sup>

Die Distanz der dominanten, sich als heterosexuell definierenden, Bevölkerung lässt sich unter Rücksicht auf diese komplexe Struktur oftmals am Unwissen über die Zusammensetzung der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität festmachen. Heterosexuelle Identitätsvorstellungen folgen einer angelernten Formel: Das biologische Geschlecht bestimmt das soziale Geschlecht und bestimmt dadurch das emotionale und sexuelle Begehren. Die amerikanische Philosophin und Gender-Theoretikerin Judith Butler bezeichnet dieses Konzept als ‚heterosexuelle Matrix‘, mit der sie die normative Praxis illustriert, die aus Körpern eindeutige Subjekte macht. Sie sieht vor, dass ein eindeutiges biologisches Geschlecht ein eindeutiges soziales Geschlecht (maskulines Verhalten verweist auf männlich, feminines auf weiblich) und das eindeutige emotionale und sexuelle Begehren (Heterosexualität) impliziert<sup>16</sup>. Die Autorin verbindet dieses Konzept einer idealisierten Identifikation mit der Praxis der ‚Performativität‘ (Performativity). Durch die normative Wiederholung diskursiv etablierter Handlungen, Gesten, sprachlicher oder ausgeführter Begehren der hegemonialen Verbindung zwischen Sex, Gender und Desire reproduziert der Körper Geschlechtsidentitäten, macht sie für regulierende Diskurse greifbar und forciert Heterosexualität.<sup>17</sup> Jede Person, die dieser Struktur nicht entspricht, wird vom eigenen Selbstverständnis abgegrenzt und auf einzelne Komponenten reduziert. Sie basieren auf angelernten Stereotypen, die durch die Werte einer Gesellschaft reguliert werden. Der Sexualpädagoge Dieter Schmutzer illustriert diese Annahme

---

<sup>14</sup> Die Begriffe ‚Konträrsexualität‘ und ‚Drittes Geschlecht‘ werden in Kapitel 5.5 genauer erkundet.

<sup>15</sup> vgl. Marc STEIN, *Rethinking the Gay and Lesbian Movement* (New York 2012) 183-186.

<sup>16</sup> vgl. Judith BUTLER, *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity* (New York/London 2006) 208.

<sup>17</sup> vgl. BUTLER, *Gender Trouble*, 185f.

---

---

in Hinblick auf die Dimension der sexuellen Orientierung durch das Beispiel des Begriffes ‚homosexuell‘: Während dieser gleichgeschlechtlich l(i)ebende Männer und Frauen definiert, reduzieren viele Menschen ihn auf Männer. Diese Strategie setzt Homosexualität mit ‚schwul‘ gleich, ordnet dem Begriff bestimmte Vorstellungen zu und verdrängt homosexuelle Frauen in eine untergeordnete, ignorierte oder rein sexualisierte Position.<sup>18</sup> Bettina Kleiner, Erziehungswissenschaftlerin an der Universität Hamburg, illustriert das Phänomen der Reduktion und Distanzierung anhand der Geschlechtsidentität von Trans\*Kindern und inter\*geschlechtlichen Menschen: Trans\*Kinder werden laut ihren Untersuchungen aufgrund des Unverständnisses für die Implikationen der Geschlechtsidentität unter der Androhung von Sanktionen zur ‚geschlechtlichen Eindeutigkeit‘<sup>19</sup> gedrängt, da ihr Verhalten als unangebracht oder ‚Verkleidung‘ interpretiert werden würde. Ebenso definiert die Gesellschaft Trans\*Personen oftmals selbst als homosexuell, reduziert diese auf die Dimension der sexuellen Orientierung und erkennt ihnen einen Teil ihrer Identität ab. Die Situation von inter\*geschlechtlichen Menschen ist ähnlich, aber in ihrer gesellschaftlichen Behandlung und Sanktionierung folgenreicher: Nach der Feststellung einer anatomischen und hormonellen ‚Abweichung‘ der Geschlechtsidentität folgen in vielen Fällen medizinische Geschlechtsanpassungen ohne Einwilligung der Betroffenen und ein Verschweigen durch die Eltern.<sup>20</sup> Die Forscher\*innen um Paisley Currah, Professor für Politikwissenschaften sowie Frauen- und Geschlechterstudien am Brooklyn College in New York, sehen in diesen Praktiken der Generalisierung von Trans\*Identitäten Grund und Folge der dominanten Annahmen und Handlungen der Gesellschaft: Der Versuch der Definition einer Personengruppe anhand des Verständnisses einer isolierten und unvollständigen Dimension in dieser Diskussion sorgt für deren fehlerhafte Repräsentation. Als Folge tritt eine Verallgemeinerung der sexuellen Orientierungen und der Geschlechtsidentitäten auf, die den betroffenen Menschen ihre individuelle Vielfalt abspricht und Intoleranz fördert.<sup>21</sup> Aufklärung muss aus dieser Perspektive heraus einen prominenten Platz im Kampf gegen die Ungleichbehandlung heterosexueller und von ihr ‚abweichenden‘ Identitäten einnehmen.

---

<sup>18</sup> Dieter SCHMUTZER, ‚Warme Brüder – kesse Väter‘. Homosexualität und Sprache. In: Barbara HEY, Ronald PALLIER, Roswith ROTH (Hg.), Que(e)rdenken. Weibliche/männliche Homosexualität und Wissenschaft (Innsbruck 1997) 157-173, hier 169f.

<sup>19</sup> Bettina KLEINER, subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans\*Jugendlicher (Opladen/Berlin/Toronto 2015) 38.

<sup>20</sup> vgl. KLEINER, subjekt bildung heteronormativität, 38f.

<sup>21</sup> vgl. Paisley CURRAH, Richard M. JUANG, Shannon Price MINTER, Introduction. In: Paisley CURRAH, Richard M. JUANG, Shannon Price MINTER (Hg.), Transgender Rights (Minneapolis/London 2006) xiii-xxiv, hier xiv-xv.

---

---

## 2.2 Heteronormativität und ihre Folgen

Dominante gesellschaftliche Machtprozesse versuchen oft sich von ‚abweichenden‘ sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten abzugrenzen und Informationsflüsse über sie zu regulieren – Strategien, welche unter dem Begriff der Heteronormativität festzumachen sind.<sup>22</sup> Der französische Philosoph und Historiker Michel Foucault betont, dass Macht innerhalb des Diskurses über Sexualität keineswegs auf die rechtliche Macht eines Staates reduziert werden könne. Vielmehr handle es sich bei modernen Ausprägungen von Macht um Beziehungsformen innerhalb einer Gesellschaft, die von vielfältigen Standpunkten ausgehen und auf bestimmte Situationen eine reglementierende Wirkung ausüben. Dabei sei Macht stetig dabei sich selbst zu reproduzieren.<sup>23</sup> Anhand der ‚Repressionshypothese‘, die annimmt, dass jeglicher Diskurs über Sexualität seit dem Mittelalter unterdrückt worden war, verdeutlicht Foucault eine genau entgegenverlaufende Entwicklung: Anstatt die Thematisierung menschlicher Beziehungen durchgehend zu zensieren, wurde diese ermutigt. Durch die Reproduktion der entstandenen öffentlichen Diskurse wurde eine regulierende, anstatt tabuisierende Macht ausgeübt.<sup>24</sup> Der Autor beschreibt in weiterer Folge die Wende zur ‚Bio-Macht‘: Die gewaltsame Macht des Rechtsstaats wich einer selbstregulierenden Macht, die bestimmte Normen als Lebenserhaltungssystem der Bevölkerung propagiert. Das Konzept verfestigte die Bedeutung der Fortpflanzung als Aufgabe der Sexualität. Da Reproduktion nur in der Praxis der Heteronormativität stattfinden könne, regulierte dieser Diskurs die Einstellung gegenüber alternativen Formen der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität.<sup>25</sup> Die Pädagogin Jutta Hartmann und der Soziologe Christian Klesse definieren die Rolle eines heterosexuellen Selbstverständnisses basierend auf Foucaults Überlegungen „als ein zentrales Machtverhältnis, das alle wesentlichen gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche, ja die Subjekte selbst durchzieht“<sup>26</sup>. Genauer gesagt beziehen die Autor\*innen sich auf zwei Funktionsweisen einer heteronormativen Gesellschaft: Einerseits die Normalisierung und Etablierung der Annahme zweier distinktiver Geschlechter – Männer und Frauen. Ihre biologischen Merkmale definieren ihre Geschlechtsidentität, legen ihnen bestimmte (gesellschaftlich konstruierte) Verhaltensregeln auf und lenken ihr Begehren auf das jeweils andere Geschlecht. Die individuelle Einhaltung dieser Struktur wird zur Aufrechterhaltung der heterosexuellen Norm

---

<sup>22</sup> vgl. Jutta HARTMANN, Christian KLESSE, Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung. In: Jutta HARTMANN, Christian KLESSE, Peter WAGENKNECHT, Bettina FRITZSCHE, Kristina HACKMANN (Hg.), Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht (Wiesbaden 2007) 9-15, hier 9.

<sup>23</sup> vgl. Michel FOUCAULT, The History of Sexuality. Volume I: An Introduction (New York 1990) 92f.

<sup>24</sup> vgl. FOUCAULT, The History of Sexuality, 17-35.

<sup>25</sup> vgl. FOUCAULT, The History of Sexuality, 140-148.

<sup>26</sup> HARTMANN/KLESSE, Heteronormativität. Empirische Studien – Einführung, 9.

---

---

erwartet. Andererseits agieren übergreifende gesellschaftliche Praxen: Zu ihnen zählen unter anderen Diskussionen über die Funktion der Kernfamilie, die nur aus Vater, Mutter und Kind bestehen könne oder Normierungen, welche körperliche Eigenschaften zur Basis haben und versuchen Sex, Gender und Desire in Hinblick auf eine heterosexuelle Matrix gleichzuschalten.<sup>27</sup> Derartige Praxen bestehen auch im Umfeld der Institution Schule, wo sie in den Unterrichtsmaterialien, Schulbüchern und normierten Lehrstoffen allgegenwärtig sind.

Heteronormativität basiert auf Diskursen, die bis in das Mittelalter zurückreichen. Schon im christlichen Konzept der Ehe hatten Mann und Frau differenzierte Rollen einzunehmen und Sexualität sollte ausschließlich der Reproduktion dienen. Spätestens im Kapitalismus und dem Zurücklassen der feudalen Gesellschaftsordnung hatten sich Geschlechtsmerkmale als Normen, gar universelle ‚Wahrheiten‘ etabliert: Inhärente und unumstößliche Ausprägungen unterschieden Mann und Frau in ihrem Denken, performativen Handlungen und ihrer Rolle innerhalb der Gesellschaft. Im europäischen Mittelalter wurden gleichgeschlechtlich Verkehrende noch primär aufgrund ihrer Reproduktionsunfähigkeit geächtet. Nun wurden sie am Rand der Gesellschaft positioniert, weil sie von bestehenden und forcierten Normen abwichen und als Gefahr für diese galten. Nach ersten Ansätzen der selbstbestimmten Emanzipation am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts verstärkte die Ideologie des Nationalsozialismus heteronormative Geschlechterrollen erneut. Zwischen den Mann, der an der Front für das eigene Land kämpfen sollte, und die Frau, die als Erhalterin des Nachschubes wehrtüchtiger Männer gesehen wurde, passten weder Homosexualität noch Trans\*Identitäten. Sie wurden als degenerativ und den Volkskörper schädigend eingestuft – rechtliche und medizinische Maßnahmen zu seiner ‚Säuberung‘ wurden in Gang gesetzt. Erst in den 1950er Jahren wurden wieder selbstbestimmte Prozesse aufgegriffen, Heteronormativität in Frage gestellt und über gesellschaftliche Homophobie aufgeklärt. Diese emanzipierende Handlungsstrategie agiert bis heute entlang von bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen und bringt rechtliche Fortschritte mit sich.<sup>28</sup> Besonders im schulischen Diskurs sind die Folgen heteronormativer Gesellschaftsstrukturen sichtbar. Ausgehend „von impliziten Ausschlüssen durch Auslassung, Nicht-Erwähnung, Leugnung und Tabuisierung“<sup>29</sup> nehmen regulierende Diskurse LGBT-Schüler\*innen die Möglichkeit ihre

---

<sup>27</sup> vgl. HARTMANN/KLESSE, Heteronormativität. Empirische Studien – Einführung, 9.

<sup>28</sup> vgl. Peter WAGENKNECHT, Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Jutta HARTMANN, Christian KLESSE, Peter WAGENKNECHT, Bettina FRITZSCHE, Kristina HACKMANN (Hg.), Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht (Wiesbaden 2007) 17-34, hier 19-23.

<sup>29</sup> LEICHT, Sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht, 20.

---

---

eigene Identität anhand positiver Repräsentationen im Unterricht zu erforschen und dieser selbst positiv gegenüberzustehen.

Heteronormativität greift für ihre Aufrechterhaltung und Legitimierung auf die Praxis der Homo- und Transphobie zurück. Der Theologe und Religionsdidaktiker Godwin Lämmermann verankert sie in der Tiefenpsychologie und verbindet die heterosexuelle Angst vor Homosexuellen, Trans\* oder Inter\*Personen mit der „Unfähigkeit zur Ausbildung einer stabilen Ich-Identität“<sup>30</sup>. Genauer gesagt bezieht sich diese Aussage auf ein mögliches inhärentes Begehren, welches aufgrund sozialer und rechtlicher Sanktionierungen unterdrückt wird. Reproduziert werden heteronormative Vorstellungen dadurch, dass die Betroffenen selbst auf Homophobie zurückgreifen, um ihre instabile Identität zumindest nach außen hin zu verfestigen und nicht selbst unter die Anschuldigung der ‚Andersartigkeit‘ zu fallen. Lämmermann zieht eine Verknüpfung zur möglichen Angst vor der Übernahme einer LGBT-Identität durch das bloße Aussprechen der Sache: „Man flüchtet sich in bildhafte Umschreibungen wie ‚warmer Bruder‘, ‚vom anderen Ufer‘ oder ‚andersherum‘“<sup>31</sup> um einer allgegenwärtigen ‚Ansteckungsgefahr‘ zu entgehen. Eine Ausprägung dieser Strategien ist das von Martha Römer, evangelische Religionspädagogin an der Universität Würzburg, vorgestellte Konzept der ‚homophoben Verbalaggression‘. Sie tritt als häufigste Form der Diskriminierung über das Medium der Sprache auf: Viele Schüler\*innen verwenden Ausdrücke wie ‚das ist voll schwul‘ oder homophobe Witze als unreflektierte Zugehörigkeits- und Abgrenzungsmarkierungen und behaften bestimmte Begriffe meist unbewusst mit negativen Bedeutungen. Römer illustriert dies anhand eines Beispiels: „Wer vom ‚schwulen Regenschirm‘ spricht, möchte vermutlich keine Herabwürdigung schwul-liebender Männer ausdrücken, begibt sich aber dennoch in homophobe Denkmuster“<sup>32</sup>. In den Kommunikationsnetzwerken des Klassenverbands, des Elternhauses und weiteren Umwelteinflüssen reproduziert sich die negative Konnotation, da sie von Institutionen selten thematisiert und dekonstruiert wird.<sup>33</sup>

Im Kontext der Schule erscheint es daher wichtig, während der Pubertät die eigene Sexualität erforschen zu können, um spätere Existenzkrisen bei heterosexuellen und homosexuellen

---

<sup>30</sup> Godwin LÄMMERMANN, Christliche Homophobie? Oder: Weil nicht sein kann, was nicht sein darf. In: Michaela BRECKENFELDER (Hg.), Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven (Opladen/Berlin/Toronto 2015) 55-69, hier 59.

<sup>31</sup> LÄMMERMANN, Christliche Homophobie, 61.

<sup>32</sup> Martha RÖMER, „Ich bin cool und du bist schwul.“ – Homophobe Verbalaggression als Herausforderung an Grundschulen. In: Michaela BRECKENFELDER (Hg.), Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven (Opladen/Berlin/Toronto 2015) 235-247, hier 241.

<sup>33</sup> vgl. RÖMER, Homophobe Verbalaggression, 235-242.

---

---

Schüler\*innen abzuwenden. Denn Angst und Unsicherheit sind für beide Gruppen relevant: Einerseits besteht die heterosexuelle Furcht vor Menschen, die nicht der Norm entsprechen. Festzumachen ist sie an der regulierenden Pathologisierung einer bestimmten Gesellschaftsgruppe. Ihr menschliches Handeln wird durch sie auf sexuelles Begehren reduziert und mögliche Auswirkungen auf Kinder, Familien und die Stabilität der eigenen Sexualität negativ propagiert. Andererseits besteht Unsicherheit auf der Seite der Betroffenen: Sie sind sich über ihre ‚abweichende‘ Identität bewusst, verstecken sie aber aufgrund der gesellschaftlichen Vorstellungen, die fremdbestimmt an sie weitergegeben wurden. Aktuell gibt es selten die Möglichkeit für die Lernenden sich an Vertrauenspersonen zu wenden, oder sich an positiven Realitäten und Vorbildern orientieren zu können: Sie alle sind allein mit ihren Ängsten und ihrer ‚Andersartigkeit‘. Auch Lehrer\*innen scheinen aus Furcht vor Sanktionen innerhalb des Lehrkörpers vor der aktiven Implementierung von LGBT-Thematiken zurückzuschrecken, um dieser Stigmatisierung zu entgehen. Durch die kontextualisierte und zielgerichtete Implementierung einer Queer History wird der Komponente der Angst in der Schule entgegengewirkt: Anstatt die Erforschung der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität zu sanktionieren und ihre Ausprägung zu unterdrücken, wird Angst durch Aufklärung und positive Repräsentationen aufgelöst. Der angelesene Respekt stärkt in der Folge die Persönlichkeitsentwicklung und die Auseinandersetzungsfähigkeit mit marginalisierten Bevölkerungsgruppen in österreichischen Klassenzimmern. Parallel durchbricht diese Handlungsstrategie die Wechselwirkung zwischen Heteronormativität und Homo- bzw. Transphobie. Gesellschaftliche Vorstellungen und Werte werden dahingehend geformt, dass ein unterstützender Umgang miteinander die Norm darstellt, anstatt verfeindete Lager aufzubauen. Wenn Eltern, Lehrer\*innen, politische Parteien oder die Medien darüber diskutieren, dass die Behandlung von LGBT-Themen Kindern und Jugendlichen schadet und ihre sexuelle wie auch persönliche Entwicklung stört, werden selten Studien und Erkenntnisse in Betracht gezogen, die belegen, dass nicht-heteronormativ empfindende Schüler\*innen einem erhöhten Depressions- und Suizidrisiko ausgesetzt sind. Hierbei sei die Frage in den Raum gestellt, ob homophobe Ideologien allein die ‚abweichenden‘ Subjekte der Gesellschaft beeinflussen? Es handelt sich nicht nur um Schüler\*innen, deren Stimme aufgrund ihrer Identität in der Praxis der Institution Schule seit jeher keinen Raum gefunden hat. Vielmehr beeinflussen homophobe Werte gleichsam heterosexuelle Jugendliche, die in bestehende Machtverhältnisse ‚hineinerzogen‘ werden und diese aufgrund fehlender alternativer Repräsentationen reproduzieren. Beide Gruppen befinden sich in einer prägenden Phase ihres Lebens und profitieren durch die historische Kontextualisierung schwul/lesbischer Realitäten

---

---

in ihrer Weltoffenheit und Akzeptanz. Aus diesen Überlegungen heraus sieht die vorliegende Arbeit die Dekonstruktion heteronormativer Normen als Chance allen Beteiligten des Bildungsprozesses zu einem reflektierten Umgang und der Bewusstmachung der eigenen Rolle in diesem zu verhelfen. Wie Elizabeth Meyer, Pädagogin mit Fokus auf LGBT-Thematiken, beschreibt, unterstützen das Bildungssystem, Eltern oder Lehrer\*innen durch die Tabuisierung anti-heteronormativer Identitäten die Unterdrückung dieser. Dabei fördern sie die Effekte von Homo- und Transphobie aktiv: Depression, Minderwertigkeitsgefühle, den Missbrauch illegaler Substanzen oder das bereits erwähnte Suizidrisiko. Diesen Auswirkungen könne nur durch aktive Interventionen entgegengewirkt werden, die LGBT-Identitäten weg von ihrer peripheren Positionierung in der Gesellschaft und hin zu positiv anerkannten und legitimen Ausprägungen der individuellen Persönlichkeit bringen.<sup>34</sup> Die Bildungswissenschaftlerin Cynthia Nelson generalisiert diese Überlegungen. Ein LGBT-freundlicher Unterricht müsste laut ihr das Ziel verfolgen, Lehren und Lernen in den Klassenzimmern relevant für alle Schüler\*innen innerhalb einer heterogenen Zusammensetzung zu machen: Diejenigen, die sich selbst als LGBT identifizieren, solche die mit ihnen im alltäglichen Leben in Berührung kommen, oder diejenigen, die solchen möglicherweise nur in den Medien begegnen.<sup>35</sup> Insgesamt zeigt sich in dieser Untersuchung von Heteronormativität und Homo- bzw. Transphobie immer wieder eine bestimmte Anforderung: Geschichtsmythen zu thematisieren, diese zu dekonstruieren und ein individuelles Verständnis für schwul/lesbische Realitäten zu erwerben, welches frei von vordefinierten Werturteilen ist.

### 2.3 Queer History als Instrument der Queer Studies

Die Queer History erscheint als geeignetes Werkzeug, um die Dimensionen der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität im Geschichtsunterricht zu behandeln. Sie orientiert sich primär an der Strategie der, in den 1980er Jahren entstandenen, Queer Studies „Formalitäten sowie daran geknüpfte Mechanismen und Prozesse gesellschaftlicher Normierungen und Ausschlussmechanismen sichtbar zu machen und zu kritisieren“<sup>36</sup>. Eine queere Unterrichtsthematisierung darf LGBT-Erfahrungen und heterosexuelle Lebenswelten nicht einfach gegenüberstellen. Vielmehr müssen historische Momente hervorgehoben werden, welche die angelernten Vorurteile in den Denkmustern der Schüler\*innen herausfordern, Dichotomien durchbrechen und ihre eigene Identität aktiv miteinbeziehen. Diese müssen sie

---

<sup>34</sup> vgl. Elizabeth J. MEYER, „But I’m Not Gay“: What Straight Teachers Need to Know about Queer Theory. In: Nelson M. RODRIGUEZ, William F. PINAR (Hg.) *Queering Straight Teachers. Discourse and Identity in Education* (New York 2007) 15-32, hier 20.

<sup>35</sup> Cynthia NELSON, *Sexual Identities in ESL: Queer Theory and Classroom Inquiry*. In: *TESOL Quarterly* 33.3 (1999) 371-391, hier 372.

<sup>36</sup> Nina DEGELE, *Gender/Queer Studies – Eine Einführung* (Paderborn 2008) 12.

---

---

aufgeklärt und selbstbestimmt erforschen, gleichzeitig aber lernen die anderer Menschen genauso zu akzeptieren.<sup>37</sup> Butlers und Foucaults Überlegungen sind maßgebliche Einflüsse auf das Feld der Queer Theory: Ihre Konzeptionen der Performativität und der Bio-Macht verdeutlichen, inwiefern die Lernenden von normativen Diskursen beeinflusst werden und aktiv an der Reproduktion dieser teilnehmen. Nebst dem Ziel der Aufklärung und der Bereitstellung eines sicheren Ortes zur Erforschung der eigenen Identität muss der kontextualisierte Rahmen erhalten werden. Einerseits agiert Queer History als Repräsentationsform für die Geschichte homo- und bisexueller, wie auch Trans\* und Inter\*Menschen. Andererseits verweisen ihre Narrative auf übergreifende Entwicklungen der Weltgeschichte und lassen Rückschlüsse auf zeitgenössische Überlegungen, Mentalitäten und Handlungen ziehen.

Für das vorliegende Projekt versteht sich die Queer History als didaktisches Instrument: Ihr Ziel ist es, historische Momente, Entwicklungen und Diskurse schwul/lesbischer Narrative für den Unterricht aufzubereiten. Sie vermittelt kein isoliertes Bild der LGBT-Gemeinschaft als abgegrenzte Bevölkerungsgruppe, sondern positioniert menschliche Erfahrungen in allgemeinen politischen und historischen Prozessen. Die Integrierung der Queer History ermöglicht den Lernenden in den besprochenen Kontexten ihre Identität zu erforschen. Ebenso fördern vielfältige Perspektiven im Geschichtsunterricht ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre Auseinandersetzungsfähigkeit.

### **3 ...but I'm not gay – Gründe für den Einsatz der Queer History**

#### **3.1 Rechtliche Grundlagen: Grundsatzterlass Sexualpädagogik und Lehrpläne**

Sexuelle Entwicklung ist Teil der gesamten Persönlichkeitsentwicklung des Menschen und verläuft auf kognitiver, emotionaler, sensorischer und körperlicher Ebene. Zeitgemäße Sexualpädagogik versteht sich heute als eine Form der schulischen Bildung, die altersentsprechend in der frühen Kindheit beginnt und sich bis ins Erwachsenenalter fortsetzt. Dabei wird Sexualität als ein positives, dem Menschen innewohnendes Potential verstanden. Im Rahmen einer umfassenden Sexualpädagogik sollen Kindern und Jugendlichen Informationen und Kompetenzen vermittelt werden, um verantwortungsvoll mit sich und anderen umgehen zu können.<sup>38</sup>

Dieses Zitat definiert Hintergrund und Zielsetzung des Grundsatzterlasses Sexualpädagogik des österreichischen Bundesministeriums für Bildung aus dem Jahr 2015: Unabhängig von Schultyp und Unterrichtsgegenstand ist es die Aufgabe der Schulgemeinschaft, bestehend aus Lehrer\*innen, Schüler\*innen und Erziehungsberechtigten, eine übergreifende,

---

<sup>37</sup> vgl. MEYER, „But I'm Not Gay“, 15.

<sup>38</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzterlass Sexualpädagogik (Wien 2015), online unter <[https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015\\_11.pdf?5te8hn](https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_11.pdf?5te8hn)> (20. Oktober 2016) 1.

---

altersentsprechende und positive Sexualpädagogik zu betreiben, die der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zugewandt sein soll. Hier zeigt sich eine starke Diskrepanz zwischen den rechtlichen und pädagogischen Erwartungen des österreichischen Bildungsministeriums und der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen. Während der Grundsatzterlass die Durchführung der Sexualpädagogik von Mitarbeiter\*innen in Bildungsinstitutionen erwartet, ist diese vielen unbekannt. Selbst an österreichischen Hochschulen stellen die pädagogischen Dimensionen der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität oftmals nur Fußnoten in Lehrveranstaltungen dar. Ausnahmen ergeben sich, sofern Student\*innen ein persönliches Interesse in die Materie mit sich bringen und eine der selten themenbezogenen Lehrveranstaltungen besuchen.

Für die vorliegende Arbeit ist der Verweis des Grundsatzterlasses zu internationalen Standards der Sexualpädagogik der Weltgesundheitsorganisation für Europa (WHO) orientierungsgebend. Unter anderen besagen diese, dass Sexualpädagogik „sich am Prinzip [...] der Vielfalt der Lebensformen (z.B. sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten) orientieren, [...] Kompetenzen (z.B. kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeiten) vermitteln und an internationalen Menschenrechten ausgerichtet sein [soll]“<sup>39</sup>. Des Weiteren „regt [Sexualpädagogik] eine Reflexion über Sexualität und unterschiedliche Normen und Werte hinsichtlich der Menschenrechte an, damit eine eigene kritische Haltung entwickelt werden kann“<sup>40</sup>.

Die rechtliche Verankerung von Prozessen der Dekonstruktion heteronormativer Prozesse in den Aufgabenbereichen von Lehrpersonen ist gegeben – in vielen Fällen wird sie aber bewusst oder unbewusst ausgelassen. Der Sozialpädagoge Arnulf Hopf verzeichnet die primäre Ausrichtung der Sexualpädagogik innerhalb des Biologieunterrichts: Er behandelt das biologische Geschlecht (Sex) zumeist isoliert und ohne den Einbezug gesellschaftlicher und emotionaler Aspekte (Gender und Desire). Werden die beiden Ebenen thematisiert, dann meist nur in der Ausprägung der heterosexuellen Matrix.<sup>41</sup> Der Pädagoge Lothar Staeck bezeichnet diese Praxis als „repressive Sexualerziehung“<sup>42</sup>: Sie beschränkt den Lehrstoff auf Narrative der Reproduktion und sanktioniert jegliche Behandlung ‚abweichender‘ Formen der Sexualität. Ihr gegenüber stellt er die „emanzipatorisch[e] und ganzheitlich[e] [...] Sexualerziehung“<sup>43</sup>. Ihr

---

<sup>39</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzterlass Sexualpädagogik, 2.

<sup>40</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzterlass Sexualpädagogik, 2.

<sup>41</sup> vgl. Arnulf HOPF, Fächerübergreifende Sexualpädagogik. Grundlagen der Schulpädagogik: Band 63 (Baltmannsweiler 2008) 5.

<sup>42</sup> Lothar STAECK, Einführung in eine handlungsbezogene Sexualerziehung. In: Lothar STAECK (Hg.), Sexualerziehung konkret. Unterrichtsmaterialien für die Klassen 4-10 (Baltmannsweiler 2012) 1-6, hier 2.

<sup>43</sup> STAECK, Einführung in eine handlungsbezogene Sexualerziehung, 2.

---

---

Ziel sei es, Sexualität unabhängig von Alter, Orientierung und Identität als positive Kraft darzustellen, die über die normativen Annahmen der heterosexuellen Matrix hinausgeht. Daraus ergeben sich drei Entwicklungsziele der emanzipatorischen Sexualerziehung im Bildungskontext: Emotionalität, Sozialität und Fachwissen.<sup>44</sup> Diese Ziele finden sich im Grundsatzterlass wieder: Er erkennt die grundlegende Rolle des biologischen Geschlechts an, schreibt kognitiven, emotionalen, sensorischen und körperlichen Aspekten aber eine erheblichere Position in der Sexualpädagogik zu.<sup>45</sup>

Jutta Hartmann, Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit in Berlin, argumentiert für eine Pädagogik, die „Vielfalt nicht einfach [...] postulier[t], [sondern] vielmehr jene Machtverhältnisse zur Sprache [...] bringen [sollte], die Vielfalt hierarchisieren, einschränken oder behindern“<sup>46</sup>. Anstatt Diskursen passiv zu folgen, werden alle Akteur\*innen des Bildungsprozesses in die aktive und kritische Gestaltung dieses miteinbezogen und selbst zu Subjekten der emanzipatorischen und ganzheitlichen Sexualerziehung. Die Verankerung solcher Überlegungen finden sich im Grundsatzterlass für Sexualpädagogik unter dem Punkt der Persönlichkeitsentwicklung wieder: Das Dokument definiert „[e]motionale Intelligenz, die Fähigkeit zu fairem sozialen Verhalten und die Gestaltungsfähigkeit tragfähiger Beziehungen“<sup>47</sup> als unterstützende Komponenten für dieses Ziel. Im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung und der eigenen Positionierung innerhalb bestehender sozialer Verhältnisse zeigt sich die Förderung der Ausdrucks- und Auseinandersetzungsfähigkeit als bedeutsames Element eines Unterrichtes, der die Dimensionen der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität als kontextualisierbare Zugänge nutzt. Die Schüler\*innen lernen im Zuge eines sexualpädagogischen Unterrichts, sich mit ihren eigenen und den Ansichten und Wertvorstellungen anderer auseinanderzusetzen und ihre Reflexionsfähigkeit zu erproben, ohne mit Sanktionen rechnen zu müssen.<sup>48</sup> In diesem Umfeld bietet sich Imke Leichts Argumentation zur individuellen Selbstbestimmung als illustratives Konzept an. Das Recht auf Selbstbestimmung ist die Grundlage zur uneingeschränkten Ausübung der individuellen sexuellen Orientierung sowie der geschlechtlichen Identität durch jedes Subjekt im gesellschaftlichen Diskurs. Leicht nennt den „diskriminierungsfreien Zugang zu politischen, bürgerlichen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Rechten“, bei dem „es sich nicht um

---

<sup>44</sup> vgl. STAECK, Einführung in eine handlungsbezogene Sexualerziehung, 2-4.

<sup>45</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzterlass Sexualpädagogik, 3.

<sup>46</sup> Jutta HARTMANN, Intervenieren und Perpetuieren – Konstruktionen kritischer Pädagogik in den Feldern von Geschlecht, Sexualität und Lebensform. In: Jutta HARTMANN, Christian KLESSE, Peter WAGENKNECHT, Bettina FRITZSCHE, Kristina HACKMANN (Hg.), Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht (Wiesbaden 2007) 95-114, hier 95.

<sup>47</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzterlass Sexualpädagogik, 3.

<sup>48</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzterlass Sexualpädagogik, 4.

---

„Sonderrechte“ handelt, sondern um die Konkretisierung der allgemeinen, universellen Menschenrechte hinsichtlich sexueller Orientierungen und geschlechtlicher Identitäten<sup>49</sup> als erstrebenswerte Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Diese Grundlagen wurden bis zum heutigen Tag nicht zufriedenstellend umgesetzt.

Der Grundsatzterlass Sexualpädagogik ist ein rechtlich gültiges Dokument. Er unterstützt den Ruf nach einer schulischen Praxis, die stereotypisierende und negative Einstellungen gegenüber vielfältiger sexueller Orientierungen und Geschlechtsidentitäten aufgreift und aktiv dekonstruiert. Anders als der Grundsatzterlass beziehen sich die Lehrpläne der AHS-Unter- und Oberstufe nicht direkt auf die Rolle der behandelten Dimensionen, beinhalten aber sinnverwandte Aspekte: Der überarbeitete Lehrplan für die AHS-Unterstufe definiert als Teil der Bildungs- und Lehraufgabe das Ziel „die eigenen Meinungen zu artikulieren sowie jene der anderen zu akzeptieren, sie aber auch zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen“<sup>50</sup>. Ergänzend beschreibt er ein „Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten, sowie Europäischer Grundwerte wie sie beispielsweise in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union definiert sind, und der damit verbundenen Gesellschafts- und Rechtsordnung“<sup>51</sup>. Dieses Bewusstsein führt einerseits zu einem Verständnis für alternative Lebensgestaltungen und unterstützt ein respektvolles Zusammenleben zwischen heterosexuellen Menschen und LGBT-Angehörigen. Andererseits lernen die Schüler\*innen, sich selbst in der eigenen Identität wiederzufinden und diese ohne Sanktionen auszuleben. Gefestigt wird die Verknüpfung zum untersuchten Gegenstand durch einen Fokus auf das „Verhältnis von Gesellschaft und Individuum“ im historischen und politischen Kontext, den Aufgabenbereich der Schule „zur Sicherung und Weiterentwicklung einer demokratischen und geschlechtergerechten Gesellschaft [...] [sowie die] Verteidigung und Weiterentwicklung der den Grund- und Menschenrechten zugrunde liegenden Werte[n]“. Nicht zuletzt hebt das Dokument den „Umgang mit gesellschaftlichen Minderheiten, die Achtung demokratischer Werte und Grundrechte und die Arbeit an einer geschlechtergerechten und inklusiven Gesellschaft“<sup>52</sup> hervor. Der Lehrplan der Oberstufe ergänzt diese Erkenntnisse mit einem Bezug auf die „Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen“<sup>53</sup> sowie die

---

<sup>49</sup> LEICHT, Sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht, 24.

<sup>50</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016), online unter <[http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_II\\_113/BGBLA\\_2016\\_II\\_113.html](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html)> (25. Oktober 2016) 1.

<sup>51</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der AHS-Unterstufe (2016), 1.

<sup>52</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der AHS-Unterstufe (2016), 1f.

<sup>53</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS-Oberstufe) (Wien 2004), online unter <[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_neu\\_ahs\\_05\\_11857.pdf?5i84jx](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?5i84jx)> (29. Oktober 2016) 1.

---

Entwicklung des Verständnisses, „dass Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnisse im Laufe der Geschichte unterschiedlich definiert waren und demnach veränderbar und gestaltbar sind“.<sup>54</sup> Sowohl die Dekonstruktion von Vorurteilen, als auch das Verständnis für die historische Instabilität von Geschlechterrollen und –verhältnissen übernehmen bedeutende Funktionen in den Unterrichtseinheiten dieses Projekts.

Diese Analyse der rechtlich-relevanten Dokumente für österreichische Lehrer\*innen zeigt, dass ein gesichertes Fundament für die Kontextualisierung schwul/lesbischer Realitäten im Unterricht der Geschichte, Sozialkunde und politischen Bildung besteht. Die gesetzlichen Grundlagen halten alle Lehrer\*innen dazu an, die Dimensionen der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität als unterrichtserweiternden Fokus heranzuziehen, um aktiv die Persönlichkeitsentwicklung und kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Realitäten zu fördern. Der nachfolgende Abschnitt geht der Frage nach der Rolle von Unterrichtenden in der Umsetzung dieser Anforderungen nach.

### 3.2 Die ‚Zwangssexualisierung‘ heterosexueller Lehrer\*innen?

Für die inhaltliche, praktische Umsetzung des Sexualpädagogikerlasses tragen alle Lehrkräfte der Schule die gemeinsame Verantwortung. Sexualpädagogik erfordert systematische (fächer- und klassenübergreifende) Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer innerhalb jeder Schule, Austausch von Arbeitsmaterialien und Ideen und fixe Termine für Planung und Vorbereitung.<sup>55</sup>

Während Lehrer\*innen eine rechtliche Grundlage in Form des Grundsatzes Sexualpädagogik vorliegt, zeigt sich immer wieder eine Leerstelle bei der Kontextualisierung vielfältiger Lebensweisen im Klassenzimmer. In ihrer Arbeit über das Interesse von Junglehrer\*innen in den Vereinigten Staaten an LGBT-Themen im Unterricht stellt die Bildungswissenschaftlerin Stephanie Shelton fest, dass die Diskriminierung von queeren Schüler\*innen oftmals nicht nur von Lehrpersonen ignoriert, sondern auch aktiv unterstützt wird.<sup>56</sup> Diesen Umstand illustriert Shelton anhand Mollie Blackburns, Professorin für Lehren und Lernen an der Ohio State University, Fallbeispiel eines Lehrers, der das Opfer einer homophoben verbalen Attacke mitsamt des Sprechers bestraft. Letzterer wurde widerwillig nur aufgrund der vorhandenen Schulordnung zur Verantwortung gezogen und nicht aufgrund der persönlichen Einstellung des Lehrers gegenüber Homophobie.<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan (AHS-Oberstufe), 1.

<sup>55</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzes Sexualpädagogik, 7.

<sup>56</sup> vgl. Stephanie A. SHELTON, The Sociocultural Factors that Influence a Novice Teacher's LGBT Activism. In: Teaching Education 26.1 (2015) 113-130, hier 117f.

<sup>57</sup> vgl. Mollie V. BLACKBURN, Interrupting Hate: Homophobia in Schools and What Literacy Can Do about It (New York 2012) 9.

---

---

Desinteresse von Lehrpersonen an der Integration von LGBT-Themen im Klassenzimmer wird auch durch die Abwesenheit vorgefertigter Unterrichtsmaterialien sowie deren fehlender Eigeninitiative geprägt.<sup>58</sup> Die Folgen ihrer Einstellung sind offensichtlich: Reagieren Lehrpersonen selbst mit Homophobie und drängen Schüler\*innen in eine Opferrolle, re-etablieren sie den vorherrschenden Diskurs und bestärken einerseits die Vorurteile heterosexueller Lernender. Andererseits fördern sie die Unsicherheit derer, die sich als homo-, bi- oder trans\* identifizieren oder sich ihrer Identität noch nicht sicher sind. Die Bildungswissenschaftler John Petrovic und Jerry Rosiek erkennen die Situation, dass die Einstellung vieler Lehrer\*innen vermittelt, dass sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität per se nicht behandelt werden dürften. Sie beschreiben zwei Anforderungen an die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen: Verständnis für die Bedeutung von LGBT-Themen für Betroffene und das Lehren umfangreicher menschlicher Erfahrungen durch die Kontextualisierung dieser Realitäten. Nur dies gewährleistet die Unterstützung der psychischen und physischen Gesundheit und der Persönlichkeitsförderung aller Schüler\*innen. Zu diesen psychischen und physischen Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung zählen laut ihnen die Bekämpfung von Vorurteilen, Existenzkrisen sowie homophob-orientierter Gewalt. Parallel zu den Prozessen des Unterrichts müssen Lehrpersonen aber auch in der Lage sein zwischen LGBT-Schüler\*innen, Erziehungsberechtigten, anderen Lehrpersonen und der Schuladministration zu vermitteln. Insgesamt fassen sie ihre Erkenntnisse unter einem simplen Dogma zusammen: „teachers must (1) do not harm and (2) let no harm be done“.<sup>59</sup> Viele Lehrer\*innen verstehen zwar ihre grundlegende Rolle als Unterrichtsgestalter\*innen, doch sind sie oft aufgrund ihrer eigenen Zugehörigkeit zur heterosexuellen Matrix an heteronormativen Strukturen ausgerichtet. Hopf verknüpft den fehlenden Fokus auf schwul/lesbische Realitäten mit dem Verständnis dieser Lehrpersonen, dass ihre Schüler\*innen entweder keiner LGBT-Identität angehören oder an diesen Themen kein Interesse bestehen würde.<sup>60</sup> Der Bildungswissenschaftler Horace Hall beschreibt weitere Argumente, auf die sich Diversitätsgegner beziehen, um sich ihrer pädagogischen Verantwortung zu entziehen: Das Empfinden von Homosexualität als abartigen ‚Lebensstil‘ oder aber die Angst davor alternative Formen der Sexualität im Klassenraum zu diskutieren.<sup>61</sup> Eine Studie von Cordula Voß aus dem Jahr 2012 unterstützt diese Feststellungen.

---

<sup>58</sup> vgl. SHELTON, The Sociocultural Factors that Influence a Novice Teacher’s LGBT Activism, 117.

<sup>59</sup> vgl. John E. PETROVIC, Jerry ROSIEK, From Teacher Knowledge to Queered Teacher Knowledge Research: Escaping the Epistemic Straight Jacket. In: Nelson M. RODRIGUEZ, William F. PINAR (Hg.) Queering Straight Teachers. Discourse and Identity in Education (New York 2007) 201-231, hier 207-210.

<sup>60</sup> vgl. HOPF, Fächerübergreifende Sexualpädagogik, 111.

<sup>61</sup> Horace R. HALL, Teach to Reach: Addressing Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth Issues in the Classroom. In: The New Educator 2.2 (2006) 149-157, hier 150.

---

---

Basierend auf der Fragestellung, ob und wie deutsche Lehrer\*innen Homosexualität in ihrem Unterricht kontextualisieren, sprach sich eine 63%ige Mehrheit positiv dafür aus. Unterrichtende, die sich gegen eine Integrierung stellten, begründeten dies durch einen fehlenden Fachbezug, fehlendes Interesse, oder die angebliche Abwesenheit von Schüler\*innen, die es betreffen würde. Auch der Verweis, dass Sexualität als privates Thema nicht ins Klassenzimmer gehöre wurde dokumentiert. Ebenso sprachen sie davon, dass andere Themen der Vielfalt wichtiger als LGBT-Diskurse seien. Im Gegensatz dazu argumentierten Lehrpersonen, die schwul/lesbische Realitäten bereits kontextualisierten diese Entscheidung durch: Das Ziel homosexuelle Stereotypen zu dekonstruieren, Respekt gegenüber alternativen Lebensweisen zu fördern oder ihre Narrative als lehrstofferweiternden Zugang heranzuziehen.<sup>62</sup>

Lehrpersonen, die Diversität in ihre Klassenräume bringen wollen kämpfen oft mit der Überwindung institutioneller Einschränkungen: In ihnen agiert ein Angstgefühl, welches die Bildungswissenschaftler\*innen Wendy Cumming-Potvin und Wayne Martino als „the surveillance of the parental community“<sup>63</sup> definieren. Basierend auf Interviews mit erfahrenen Lehrpersonen kamen sie zum Ergebnis, dass Lehrer\*innen Interventionen durch die Eltern ihrer Schüler\*innen fürchten. Diese nehmen den Glauben und die Einstellung ihrer Kinder als Vorwand, um kontroverse Thematiken aus dem Unterricht zu verbannen.<sup>64</sup> Die Forscher\*innen um Kimberly Zammitt, Sozialforscherin an der Minnesota State University, unterstreichen diese Annahme und definieren Ideologien innerhalb der Familienstrukturen als einflussreiche Domäne, in der homophobe Haltungen ‚erlernt‘ werden. Ergänzt werden diese Haltungen durch negative Darstellungen von LGBT-Personen durch die lokale Gemeinschaft und die Medien.<sup>65</sup> Ein „LGB ally development model“<sup>66</sup> kann hier entgegenwirken: Die Zusammenarbeit von Hetero-, Homo-, Bi- und Transsexuellen wirkt über die, von Bildungsinstitutionen etablierten, Beschränkungen hinaus und schafft eine sichere Sphäre der Persönlichkeitsentwicklung und des Lernens.

---

<sup>62</sup> vgl. Cordula VOB, Zum Umgang mit Homosexualität in der Institution Schule. In: Michaela BRECKENFELDER (Hg.), Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven (Opladen/Berlin/Toronto 2015) 37-54, hier 42-44.

<sup>63</sup> Wendy CUMMING-POTVIN, Wayne MARTINO, Teaching about Queer Families: Surveillance, Censorship, and the Schooling of Sexualities. In: Teaching Education 25.3 (2014) 309-333, hier 314.

<sup>64</sup> vgl. CUMMING-POTVIN/MARTINO, Teaching about Queer Families, 323.

<sup>65</sup> Kimberly ZAMMITT, Jennifer PEPPERELL, Megan COE, Implementing an Ally Development Model to Promote Safer Schools for LGB Youth: A Trans-Disciplinary Approach. In: Journal of Homosexuality 62.6 (2015) 687-700, hier 691.

<sup>66</sup> ZAMMITT ET AL., Implementing an Ally Development Model, 689.

---

---

## 4 Not simply adding on... – vorhergehende Forschung

Der Erarbeitung bedeutungsvoller Unterrichtssequenzen muss ein Überblick relevanter Forschungsansätze vorangehen. Aus ihnen lassen sich grundlegende Aspekte herausfiltern, die als Fundament für die Erstellung von transdisziplinären und kontextualisierten Unterrichtsmethoden der Queer History dienen. Drei wichtige Fragen des Projektes werden durch den Forschungsüberblick geklärt:

- Welche vergleichbaren Projekte zur Queer History wurden bereits durchgeführt?
- Welche Form der Integration fördert die Persönlichkeitsentwicklung und Auseinandersetzungsfähigkeit der Schüler\*innen nachhaltig? Verdient die Queer History eine Position als Sonderthema oder muss sie bedeutsam in die vorhandenen Lehrstoffe eingebettet werden?
- Worauf muss bei der Auswahl der Materialien und Narrative geachtet werden?

Aufgrund der Abwesenheit aufbereiteter Unterrichtsmaterialien für den österreichischen Geschichtsunterricht erstellen interessierte Lehrer\*innen oft Prozeduren, die nur oberflächlich am LGBT-Diskurs streifen. Ihr Unterrichtsziel wird in einem grundlegenden Besprechen der Existenz von Homo-, Bi- oder Transsexuellen positioniert. Diese Methodik ist nicht ausreichend, um Toleranz als solche zu fördern. Vielmehr bedarf es einem Konzept, welches die individuelle Geschichte von Personen und Personengruppen mit anti-normativen sexuellen Identitäten anerkennt und sie nicht als ‚Missgeschick‘ oder ‚Devianz‘ der menschlichen Evolution darstellt. Zammitt et al. verordnen die Notwendigkeit eines neuen sexualpädagogischen Ansatzes anhand der Abwesenheit von „homosexual-themed content in school curricula, nonexistent or rarely enforced antidiscrimination policies, and an absence of visible services and role models for LGB students“<sup>67</sup>. Wie Shelton sehen die Autor\*innen die Konsequenz, dass „teachers, administrators, and other staff members [...] are complicit in perpetuating the negative climate in schools“<sup>68</sup>. Die Akteur\*innen der Institution Schule wie auch die Lehrer\*innenausbildung müssen zur Verantwortung gezogen werden, um ein Klima zu etablieren, welches die sexuelle Identität der Lernenden anerkennt, anstatt sie zu stigmatisieren. Ein Lösungsansatz für dieses Problem ist der Einsatz der Queer History.

Im deutschsprachigen Raum findet sich die Arbeit von Martin Lücke, Geschichtsdidaktiker und Historiker am Friedrich-Meinecke-Institut der Freien Universität Berlin als Vorzeigeprojekt einer pädagogischen Queer History. Im Zuge des Berliner *Queer History Month* entstanden in Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2012/2013 und im Wintersemester 2013/14 an der Freien Universität Unterrichtsmaterialien zu LGBT-Thematiken. Erarbeitet von Studierenden

---

<sup>67</sup> ZAMMITT ET AL., Implementing an Ally Development Model, 688.

<sup>68</sup> ZAMMITT ET AL., Implementing an Ally Development Model, 688.

---

---

wurden sie im Anschluss lektoriert und von der Agentur für Bildung e.V. online auf [www.queerhistory.de](http://www.queerhistory.de) veröffentlicht. Beispiele sind Unterrichtspläne über den § 175, Homosexualität in der DDR oder Transvestismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.<sup>69</sup> Ergänzend zur Bereitstellung der Unterrichtspläne für interessierte Lehrer\*innen, Schüler\*innen und Forscher\*innen umfasst der Webauftritt weitere Angebote des Queer History Month: Workshops und Vorträge zur Queer History, Führungen im Lesbenarchiv und im Schwulen Museum\* oder Besuche der Gedenkstätte KZ Sachsenhausen.<sup>70</sup> Ebenso bietet das Projekt Stadtrundgänge zum queeren Leben in Berlin an.<sup>71</sup> Nancy Unger, Professorin für Frauen- und Geschlechtergeschichte, illustriert hingegen das Potenzial der Queer History in Bezug auf den U.S.-amerikanischen Raum: Für sie ist ihre Behandlung „a vital component of a more complete understanding of American political, economic, social, legal, military, and religious history“<sup>72</sup>. Sie zeigt auf, dass Diversität nicht nur für sich selbst spricht, sondern perspektivenerweiternd agiert. Die pädagogische Komponente von Lückes Projekt in Deutschland und Ungers Verständnis über die Rolle der Queer History bieten wertvolle Bezugsrahmen für die vorliegende österreichische Umsetzung der schulischen Integration von schwul/lesbischen Narrativen im Geschichtsunterricht.

Eine Konkretisierung des Ziels des Projekts lässt sich aus den Überlegungen des Bildungswissenschaftlers Gabriel Flores herausnehmen. Er prangert die Methodik eines expliziten Aufsetzens von schwul/lesbischen Narrativen im Unterricht, das „simply *adding on* LGBT-themed literature to the teaching repertoire“ an und attestiert ihr wenig nachhaltigen Erfolg. Vielmehr müssten sie „along with lessons combating homophobia, unequal power relations, hetero-sexuality and the privileges afforded to heteronormativism“<sup>73</sup> besprochen und innerhalb bestehender Lehrstoffvorgaben kontextualisiert werden. Die Inhalte der Lehrpläne für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung sind bedeutungsvolle historische und politische Rahmen in denen diese Kontextualisierung zugänglich wird. Aus diesem Ansatz ergibt sich die Anforderung Einheiten zu erschaffen, die sich auf historische und politische Lehrstoffe beziehen, in denen schwul/lesbische Erfahrungsgeschichten nicht nur aufgesetzt werden. Sie müssen als repräsentative Beispiele für die zu behandelnden

---

<sup>69</sup> vgl. Martin LÜCKE, Geschichte queer unterrichten – Der Queer History Month in Berlin. In: Nadja BENNEWITZ, Hannes BURKHARDT (Hg.), Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis (Berlin 2016) 188-199, hier 189-192.

<sup>70</sup> vgl. QUEERHISTORY.DE, Angebote, online unter <<http://queerhistory.de/angebote>> (11. Juli 2017).

<sup>71</sup> vgl. QUEERHISTORY.DE, Stadtrundgänge, online unter <<http://queerhistory.de/stadtrundgaenge>> (11. Juli 2017).

<sup>72</sup> Nancy C. UNGER, Teaching ‚Straight‘ Gay and Lesbian History. In: The Journal of American History 93.4 (2007) 1192-1199, hier 1192.

<sup>73</sup> Gabriel FLORES, Best Not Forget Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Themed Children’s Literature: A Teacher’s Reflections of a More Inclusive Multicultural Education and Literature Program. In: American Journal of Sexuality Education 11.1 (2016) 1-17, hier 2.

---

---

Themengebiete agieren. Queer History darf in ihrer Umsetzung nicht isoliert betrachtet werden, sondern muss an allgemeine Lehrstoffe heranführen und ihre heteronormativen Bezugssysteme hinterfragen. Die Lernenden werden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt und ihnen aufgezeigt, dass ihre sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität nicht unveränderlich in fremdbestimmten Diskursen verankert sind. Es gilt Vorurteile durch informiertes Faktenwissen aufzubrechen und einen positiven, aber dennoch kritischen Zugang bereitzustellen, der ihre angelernten Realitäten in Frage stellt.

Zur Beantwortung der Frage nach der möglichen Herkunft der behandelbaren Narrative und Diskurse orientiert sich das vorliegende Projekt an literaturwissenschaftlicher Forschung aus dem *English as a Foreign Language* (EFL) Klassenzimmer. Der Sexualitäts-, Frauen- und Geschlechterforscher Robert Bittner bringt den Sachverhalt vor, dass in Jugendliteratur (young adult novels) „queer relationships and sexual experiences are either represented in a negative light or the queer characters fall prey to some sort of negative consequences“<sup>74</sup>. Queere Narrative werden seinen Überlegungen nach in eine zweckwidrige Position gedrängt: Über ihre Protagonist\*innen wird hinter vorgehaltener Hand gesprochen und deren Diskriminierungserfahrungen als natürliche Folge ihrer ‚abweichenden‘ Identität präsentiert. Die Bildungswissenschaftlerin Kirsten Helmer sieht hingegen das Potenzial, dass durch „queering literacy practices, English language arts classroom[s] can become spaces in which not only homophobia but hetero- and cisnormativity are [...] potentially disrupted“<sup>75</sup>. Die Auswahl der Materialien nimmt eine zwiespaltene Rolle ein: Durch sie gelingt oder misslingt die Dekonstruktion sozial akzeptierter ‚Wahrheiten‘ und die Diskontinuität unreflektierter Heteronormativität. Lehrer\*innen müssen beachten, dass Literatur und Erzählungen oft dahingehend verfasst werden, bestimmte Reaktionen bei der Leser\*innenschaft hervorzurufen. Sowohl idealisierte Darstellungen als auch primär tragische und repressive Abbildungen grenzen vielfältige Perspektiven im Unterricht aus. Lösungsansätze für dieses didaktische Problem finden sich bei den Bildungswissenschaftlern David Donahue und Robert O’Mochain. Donahue beschäftigt sich mit dem potentiellen negativen Einfluss, den die Glorifizierung von ‚Held\*innen‘ der LGBT-Community auslösen kann. Sein Ausgangspunkt ist die Tendenz U.S.-amerikanischer Lehrpersonen Harvey Milks Biografie im Unterricht einzusetzen. Der Autor argumentiert, dass dieser Zugang alternative Formen der sexuellen Orientierung auf schwule, lesbische oder bisexuelle Personen reduziert, während andere Mitglieder der LGBTQIA+-

---

<sup>74</sup> Robert BITTNER, Queering Sex Education: Young Adult Literature with LGBT Content as Complementary Sources of Sex and Sexuality Education. In: *Journal of LGBT Youth* 9.4 (2012) 357-372, hier 357.

<sup>75</sup> Kirsten HELMER, Gay and Lesbian Literature Disrupting the Heteronormative Space of the High School English Classroom. In: *Sex Education* 16.1 (2016) 35-48, hier 37.

---

---

Community in die ‚Unsichtbarkeit‘ gedrängt werden. Zwar ist Harvey Milk eine wichtige Persönlichkeit der Queer History in den Vereinigten Staaten, in seiner Behandlung wird dem Verständnis für historische und gegenwärtige Homophobie aber nur wenig Raum zugemessen. Die Reduktion des behandelten sexuellen Spektrums auf Homo- und Bisexuelle fördert Stereotypen und reproduziert diese, anstatt sie zu dekonstruieren.<sup>76</sup> O’Mochain beobachtete, dass lokalisierte Narrative eine Domäne erzeugen, in denen Schüler\*innen einen Zugang zu LGBT-Lebenswelten erfahren und reflektieren. Während seiner Unterrichtszeit auf einem christlichen Frauencollege in Japan setzte der Sprachwissenschaftler diesen Ansatz um: Im Klassenzimmer stellte er seinen Schülerinnen Kontexte bereit, in deren Umwelt sie sich selbst täglich bewegen und einen persönlichen Bezug aufgebaut haben.<sup>77</sup> Dieser Zugang kontextualisiert die Lebenserfahrungen queerer Menschen und repräsentiert sie als ‚reale‘ Subjekte. Homosexualität entkommt ihrer Behandlung als ‚parallelgesellschaftliches‘ Phänomen und positioniert sich in der näheren Umgebung der Lernenden. Diese wissenschaftlichen Überlegungen bieten wertvolle Anknüpfungspunkte für das vorliegende Projekt: In den Unterrichtssequenzen wird mit lebensnahen und lokalen Geschichten und Perspektiven gearbeitet und ein Fokus auf ‚ordinäre‘ Menschen gelegt. Den Schüler\*innen wird ermöglicht, sich selbst im Kontext der betrachteten Lehrstoffe zu positionieren, Beispiele auf ihre Lebenswelten zu übertragen sowie Verständnis und Empathie aufzubauen. Ihnen muss ihr eigener Einfluss an der Formung von und ihre aktive Teilnahme an hegemonialen Macht- und Herrschaftsverhältnissen bewusstwerden.

Trotz dieser Auswahl an Ansätzen und Methoden verstehen manche Unterrichtende und politische Entscheidungsträger\*innen den Ruf nach vielfältigen Unterrichtsinhalten als „invasive, [by] inserting a discourse of (homo)sex into a field in which that discourse is neither relevant nor appropriate“<sup>78</sup>. Nicht nur reproduziert diese Ideologie heterosexuelle Hegemonie, sondern „educators send the general message that [the] discrimination of any person or group is acceptable“<sup>79</sup>. Es besteht die Voraussetzung, dass „[i]nstead of trying to make subordinate sexual identities seem natural or normal“<sup>80</sup> neue Konzepte im Unterricht eingebettet werden müssen. Ein einfaches ‚Aufsetzen‘ oder Generalisieren ist und bleibt unzureichend, um Diversität und Toleranz im Klassenzimmer als Bildungsziele einzuführen.

---

<sup>76</sup> vgl. David M. DONAHUE, Learning from Harvey Milk: The Limits and Opportunities of One Hero to Teach about LGBTQ People and Issues. In: The Social Studies 105.1 (2014) 36-44, hier 37-40.

<sup>77</sup> vgl. Robert O’MOCHAIN, Discussing Gender and Sexuality in a Context-Appropriate Way: Queer Narratives in an EFL College Classroom in Japan. In: Journal of Language, Identity & Education 5.1 (2006) 51-66, hier 53.

<sup>78</sup> NELSON, Sexual Identities in ESL, 373.

<sup>79</sup> HALL, Teach to Reach, 152.

<sup>80</sup> NELSON, Sexual Identities in ESL, 378.

---

---

## 5 Today's topic: Homosexuality – Unterrichtssequenzen

### 5.1 Einleitende Erklärungen

Als primäre Anforderung der Unterrichtseinheiten zeigt sich das Ziel Sichtbarkeit und aufgeklärtes Verständnis zu erzeugen. Der vorhergehenden Forschung folgend, darf diese Aufklärung über LGBT-Identitäten aber nicht als alleiniges Ziel in den Mittelpunkt des Unterrichts erhoben werden. Für die Erarbeitung der Unterrichtssequenzen sind Zugänge innerhalb der vorhandenen Lehrpläne hervorzuheben, die es ermöglichen, nicht *über* LGBT-Narrative zu lehren, sondern *durch* sie. Eine Methodik, die diese einfach auf den bestehenden Unterricht aufsetzt ist zu vermeiden. Die hier vorgestellten Unterrichtssequenzen zielen darauf ab, einen Einblick in die vielfältigen Perspektiven der Queer History zu gewähren.

Zu diesem Zweck ist jede Unterrichtssequenz systematisch gegliedert: Anfangs wird der kontextgebende *Lehrstoff* und damit verbundene *Kompetenzen*<sup>81</sup> und *Basiskonzepte* definiert. Diese Aspekte dienen als Ansatzpunkt, um Themenbereiche auszumachen, in denen die Kontextualisierung schwul/lesbischer Narrative alternative Perspektiven auf Geschichte und Politik herbeiführt. Die Geschichtsdidaktiker Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger definieren das Ziel der *Kompetenzorientierung* als

die Entwicklung rationalen, fachlichen Denkens und sozialer Intelligenz, von Selbstreflexion, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung der eigenen Lebenswelt dienen können, unter anderem politische Partizipation ermöglichen und somit nicht nur nach Muster, sondern in unterschiedlichen Situationen angewendet werden können.<sup>82</sup>

Im Bestreben nach Transparenz und Nachvollziehbarkeit beschreiben die Kompetenzen kognitive Anforderungen an die Schüler\*innen, die sie im Umgang mit Queer History erwerben und ausprägen werden. Ziel ist ihre reflektierte Anwendung innerhalb historischer Überlegungen, wie auch in den individuellen Lebenswelten der Lernenden. Im Sinne des 2016 erschienenen aktuellen Lehrplanes für Neue Mittelschulen und AHS-Unterstufen bezieht sich der Rahmen des Lehrplans und der Kompetenzen ergänzend auf das *Lernen mit Konzepten*<sup>83</sup>. Diese Konzepte sind laut Hellmuth und Kühberger „als Orientierungspunkte zu verstehen, die

---

<sup>81</sup> Die beschriebenen Kompetenzen beziehen sich direkt auf die jeweiligen Unterrichtssequenzen. Für eine umfassende Beschreibung des Kompetenzmodells: Wolfgang TAUBINGER, Elfriede WINDISCHBAUER, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. In: Heinrich AMMERER, Elfriede WINDISCHBAUER, Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien 2011), online unter <[https://www.ph-online.ac.at/phst/voe\\_main2.getVollText?pDocumentNr=64434&pCurrPk=3902](https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=64434&pCurrPk=3902)> (20. Oktober 2016) 4-11; Thomas HELLMUTH, Christoph KÜHBERGER, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016) (Wien 2016), online unter <[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/GSKPB\\_Sek\\_I\\_2016\\_-\\_Kommentar\\_zum\\_Lehrplan\\_Stand\\_26-09-2016.pdf?5lr25g](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/GSKPB_Sek_I_2016_-_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26-09-2016.pdf?5lr25g)> (20. Oktober 2016) 8f.

<sup>82</sup> HELLMUTH/KÜHBERGER, Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe, 4.

<sup>83</sup> vgl. HELLMUTH/KÜHBERGER, Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe, 10-13.

---

---

das historische und politische Denken grundlegend strukturieren und isoliertes Wissen miteinander verknüpfen<sup>84</sup>. Die Zuordnung der Inhalte zu *Basiskonzepten* ermöglicht die Eingliederung der vorgestellten Unterrichtssequenzen in modul- und schulstufenübergreifende Planungen. Repräsentative Beispiele in LGBT-bezogenen Diskursen sind (wenn auch nicht exklusiv) die gesellschaftlichen Basiskonzepte *Diversity*, *Normen* und *Macht*.

Nach der Definition lehrplanrelevanter Aspekte folgt die organisatorische Beschreibung des Stundenablaufs. Diese sieht vor die Struktur der Sequenzen in Form von Aktivitäten und deren didaktischen Ziele wiederzugeben. Zusätzlich werden die jeweiligen Kernfragen der Sequenzen vorgestellt. Konkrete inhaltliche, historische und politische Narrative vervollständigen die Aktivitäten und geben einen Einblick in das vorhandene Potenzial der Queer History. Sie sehen nicht vor, einen allumfassenden Überblick wiederzugeben (eine Aufgabe der sich bereits zahlreiche Historiker\*innen verschrieben haben), sondern zeigen einen prägnanten Ausschnitt des historischen und politischen Narratives auf. Sie fokussieren primär den deutschsprachigen europäischen Raum (Österreich und Deutschland) und U.S.-amerikanische Entwicklungen. Die jeweiligen Stundenbilder können in Anhang A betrachtet und für den eigenen Unterricht herangezogen werden.

Die eingesetzten Unterrichtsmaterialien (Lesetexte, Parteiprogramme, Videos) wurden mit Referenz auf Onlinequellen erstellt oder direkt auf öffentlich zugängliche Medien zugegriffen. Diese Handlung stützt sich auf § 42 Abschnitt 6 des österreichischen Urheberrechtsgesetzes, der besagt, dass „Schulen, Universitäten und andere Bildungseinrichtungen [...] für Zwecke des Unterrichts beziehungsweise der Lehre in dem dadurch gerechtfertigten Umfang Vervielfältigungsstücke in der für eine bestimmte Schulklasse beziehungsweise Lehrveranstaltung erforderlichen Anzahl herstellen [...] und verbreiten [dürfen]“<sup>85</sup>. Auf die Quellen der in den Stunden verwendeten Materialien wird an den entsprechenden Stellen per Referenz verwiesen, die Materialien selbst aber nicht im Anhang abgedruckt.

## 5.2 Vorstellung ‚queerer Unterrichtsinhalte‘

Das Curriculum der AHS-Unterstufe beschreibt für die Schulstufen 2 bis 4 jeweils neun Module der historischen, historisch-politischen und politischen Bildung. Parallel dazu definiert der Lehrplan der Oberstufe für die Klassen 5 bis 8 einen an Epochen orientierten Verlauf der Unterrichtsinhalte. Zur Heranführung an diese dürfen Lehrpersonen selbstbestimmt vielfältige

---

<sup>84</sup> HELLMUTH/KÜHBERGER, Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe, 10.

<sup>85</sup> BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, Gesamte Rechtsvorschrift für Urheberrechtsgesetz, Fassung vom 30.03.2017 (Wien 2017), online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10001848/Urheberrechtsgesetz%2c%20Fassung%20vom%2030.03.2017.pdf>> (30. März 2017) 13.

---

Materialien, Beispiele und Perspektiven heranziehen und sich auch für den kontextualisierten Einsatz der Queer History entscheiden: Zu bevorzugen sind Narrative, die Realitäten repräsentieren, in denen sich die Lernenden – sowohl heterosexuell als auch LGBT – selbst bewegen und an deren diskursiven Konstruktion beitragen.

Beispiele für themenübergreifende Narrative sind schnell gefunden: Die *Arbeit mit historischen Quellen* im Modul 1 der zweiten Klasse der Unterstufe erlaubt die kritische Hinterfragung gesellschaftlich konstruierter ‚Wahrheiten‘ über alternative Modelle der Sexualität. Modul 4, *Ausbeutung und Menschenrechte im Längsschnitt*, eröffnet wiederum die politische Analyse der Entwicklung und Behinderung des rechtlichen Schutzes sexueller Orientierungen und Geschlechtsidentitäten. Übergreifende Themenbezüge sind möglich: Die Module 8 und 9, *Möglichkeiten für politische Handeln* und *Gesetze, Regeln und Werte*, ergänzen das Grundthema und schaffen holistische Zugänge und einen verstärkten Bezug zur Lebenswelt der Lernenden. In der dritten Klasse finden sich weitere Kombinationsmöglichkeiten in den Modulen 2 (*Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden*), 3 (*Diversität*) und 8 (*Identitäten*): Das ‚Eigene‘ und das ‚Fremde‘ wird anhand verschiedener Dimensionen (hier primär sexuelle Orientierung) verglichen, Problematiken fremdbestimmter Identitäten diskutiert und die Dekonstruktion bestehender sozialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse forciert. Während diese Beispiele jahrgangsinterne Zugänge darstellen, sind jahrgangsübergreifende Verbindungen möglich: Wurde in der zweiten Klasse über politisches Handeln, Gesetze, Regeln und Werte gesprochen, können diese Aspekte in nachfolgenden Schulstufen aufgegriffen und vertieft werden. Zur Illustration können hier Modul 3 (*Demokratie in Österreich in historischer Perspektive*), 7 (*gesellschaftlicher Wandel im 20. und 21. Jahrhundert*) oder 8 (*politische Mitbestimmung*) in der vierten Klasse genannt werden. Queer History muss in ihrer kontextualisierten Form keinen didaktischen Einzelfall darstellen, sondern als wiederkehrende inhaltliche Referenz anerkannt werden, welche die Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer emanzipatorischen Sexualpädagogik fortlaufend unterstützt. Nebst dem Herauslösen spezieller Aspekte, lassen sich historische Längsschnitte in den Unterricht integrieren: Ein Überblick von *Gesetzen, Regeln und Werten* (vgl. 2. Klasse: Modul 9) im Kontext von Homosexualität findet beispielsweise epochenübergreifend in *alten Kulturen*, im *Mittelalter* (beide 2. Klasse: Module 2 & 3), in *Revolutionen, Widerstand und Reformen* (3. Klasse: Modul 7), in *politischen Diktaturen* und während der *Globalisierung*, sowie dem allgemeinen *gesellschaftlichen Wandel im 20. und 21. Jahrhundert* (alle 4. Klasse: Module 1, 2 & 7) statt. Solche Zuordnungen sind gleichsam in der Oberstufe möglich. Sowohl Längsschnitte entlang der Epochen können durchgeführt, wie auch ausgewählte fokussierte

---

Themenbereiche herausgenommen werden. Nennenswert sind ergänzend die Dekonstruktion von *Geschichtsmythen und historischen Legitimationen* in der 6. Klasse, Auseinandersetzungen mit sozialen *Bewegungen nach 1945* in der 7. Klasse, oder aber auch das Heranführen an die *Rolle neuer Medien in Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft* in der 8. Schulstufe.<sup>86</sup>

Die Diskussion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen unterstützend, ermöglichen die Rahmenbedingungen der Lehrpläne vielfältige Situationen zur Vermittlung eines weitgehenden Verständnisses über schwul/lesbische Realitäten. Für die vorliegende Untersuchung wurden vier Module und Themenbereiche ausgewählt, in denen LGBT-Bezüge eingebracht werden: In der Unterstufe handelte es sich um das Modul 5 der 3. Klasse zur *Migration vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart*<sup>87</sup>, sowie das Modul 3 der 4. Klasse zur *Demokratie in Österreich in historischer Perspektive*<sup>88</sup>. In der Oberstufe fiel die Selektion auf *Betrachtungen über gestaltende Kräfte des 19. Jahrhunderts in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik*, wie auch die *Instrumentalisierung von Kultur und Ideologie in Politik und Gesellschaft*<sup>89</sup>. Für die 8. Klasse wurde die *Rolle der Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft*<sup>90</sup> ausgewählt. Im Folgenden wird beschrieben, wie diese Aspekte als Mediator zwischen Queer History und kontextualisierten Unterricht fungieren sowie praktische Handlungsstrategien vorgestellt.

### 5.3 Unterrichtssequenz 1: Intersektionalität von LGBT-Flüchtlingen

#### 5.3.1 Lehrstoff und Kompetenzen

Die erste Unterrichtseinheit für die AHS-Unterstufe zielt auf die Thematisierung kontemporärer Migrationsprozesse ab. Sie kontextualisiert diese anhand der Erfahrungen, die Flüchtlinge mit einer LGBT-Identität aufgrund von intersektioneller Diskriminierung (d.h. Diskriminierung aufgrund zusammenwirkender Identitätsmerkmale) gemacht haben. Thematisch basiert diese Unterrichtssequenz auf den Vorgaben des Moduls 5 für die 3. Klasse des 2016 veröffentlichten Lehrplans für die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen, welches sich mit *Migration vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart* beschäftigt.<sup>91</sup> Innerhalb des Moduls sind in diesem Zusammenhang verschiedene Kompetenzkonkretisierungen sowie thematische Konkretisierungen umsetzbar. Erfahrungsberichte von LGBT-Migrant\*innen werden als

---

<sup>86</sup> Die ausführliche Vorgabe der Lehrpläne in Bezug auf die Lehrstoffe finden sich in BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der AHS-Unterstufe (2016), 4-13, und BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan (AHS-Oberstufe), 3f.

<sup>87</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der AHS-Unterstufe (2016), 8.

<sup>88</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der AHS-Unterstufe (2016), 11.

<sup>89</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan (AHS-Oberstufe), 3.

<sup>90</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan (AHS-Oberstufe), 4.

<sup>91</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der AHS-Unterstufe (2016), 8.

---

schriftliche Quellen herangezogen. Anhand dieser werden die Herausforderungen in ihren Herkunfts- und Einwanderungsländern beschrieben und interpretiert, sowie deren Perspektivität auf Formen der intersektionellen Diskriminierung analysiert. Während das Modul die Erarbeitung der Begriffe ‚Migration‘, ‚Asyl‘ und ‚Integration‘ vorsieht, ermöglicht die Verbindung zur Queer History die Erweiterung dieser Terminologie um das Konzept der ‚Intersektionalität‘. Es kann in nachfolgenden Unterrichtseinheiten herangezogen werden, um zusätzlich zu Sexualität und Ethnizität weitere Kategorien wie Dis/ability, soziales Milieu oder Geschlecht vorzustellen. Besonders das Persönlichkeitsmerkmal des Geschlechts ergänzt die Behandlung durch Differenzen in der Erfahrung männlicher, weiblicher und transsexueller Menschen.

In Übereinstimmung mit dem inhaltlichen Rahmen der Unterrichtssequenz erlaubt die Heranziehung der Narrative von homosexuellen wie auch Trans\*Migrant\*innen die Analyse vielfältiger Ebenen: Aufnahmeverfahren, rechtliche Maßnahmen zum Schutz dieser Menschen, Gründe der Flucht und die damit verbundene Verfolgung in den Auswanderungsländern, aber auch die Probleme, mit denen sie im Einwanderungsland und im eigenen Netzwerk konfrontiert werden. Mit diesem Fokus eröffnen sich breitere Aspekte der Migrationsgeschichte, die entweder zuvor besprochene Inhalte aufgreifen, oder einen Ausgangspunkt für weiterführende historische oder politische Thematisierungen bereitstellen. Die Perspektive dieser Einheit zeigt die Vielfalt der Auslöser und Folgen von Migration und erweitert Konzepte im Vorwissen der Schüler\*innen. Anstatt Flucht nur als Folge von Krieg und wirtschaftlichen Interessen zu verstehen, lernen sie weitere Gründe, wie staatliche Verfolgung oder archaische Gesetzgebungen, kennen.

Für die *historische und politische Sachkompetenz* steht der Begriff der Migration im Zusammenhang mit historischen Wanderungsformen, wie sie von Patrick Manning beschrieben werden, im Zentrum dieser Sequenz. Er wird sowohl aus der Perspektive der Schüler\*innen wie auch der von LGBT-Migrant\*innen betrachtet, um das Konzept der Intersektionalität vorzustellen. Wichtig ist die Vermittlung der Sachkompetenz als Überschreitung von isoliertem Lernen von Definitionen. Der Fokus liegt auf der Aufklärung, dass hinter Migration und Flucht abseits der Medienberichterstattung historische Wurzeln, wie auch kontemporäre menschliche Schicksale stehen. Bezüglich der Frage, warum (LGTB-) Menschen flüchten und mit welchen Formen der Diskriminierung sie konfrontiert werden, sind gegenwärtige soziale Verhältnisse und deren Terminologie zu behandeln. Während sich die Schüler\*innen mit der Dekonstruktion von Erzählungen über die Erfahrungen von LGBT-Flüchtlingen beschäftigen, wird ihre *politikbezogene Methodenkompetenz* gefördert. Dies erfolgt nicht nur aus der abgegrenzten

---

---

Position der Lernenden, sondern fordert sie auf, ihre eigene (politische) Haltung zu den Themen Migration und sexuelle Orientierung kritisch zu hinterfragen. Sie werden befähigt objektiv an Diskussionen zu diesen teilzunehmen. Schüler\*innen mit Migrationshintergrund erhalten parallel die Möglichkeit ihre eigenen Erfahrungen einzubringen und sich produktiv zum Lehrstoff zu äußern. Eine weitere Zielkomponente ist die *historische Orientierungskompetenz*. Das Konzept der gemeinschaftsübergreifenden Wanderung als historisches Phänomen kontextualisiert lebensweltlich relevante Prozesse der Lernenden (von denen sie selbst oder Personen in ihrem näheren Umfeld betroffen sind) und hilft ihnen Gegenwartsphänomene zu verstehen. Mit der historischen Orientierungskompetenz ist in dieser Sequenz die *politische Urteilskompetenz* eng verbunden. Durch das Bilden von Teilurteilen über Gründe zur Flucht sowie intersektionelle Diskriminierungserfahrungen werden die Schüler\*innen einerseits ermächtigt Flucht und Migration in ihrer gesellschaftlichen Struktur zu bewerten. Andererseits lernen sie die soziale und rechtliche Situation von zuwandernden Personen mit einer anti-heteronormativen Identität kennen. Besonders die Vorurteile und Stereotypen, die in ihrem Vorwissen bereits von verschiedenen Quellen gespeist wurden, müssen kritisch hinterfragt und zwischen begründeten Urteilen und fremdbestimmten Vorurteilen unterschieden werden.

Innerhalb der Basiskonzepte *Macht* und *Handlungsspielräume* ergeben sich die primären Fokusse dieses Unterrichtsbeispiels: Einerseits die Fragestellung, inwiefern Intersektionalität als Zusammenspiel verschiedener Kategorien von Diskriminierung als Macht- und Herrschaftsverhältnis auf die Erfahrung von LGBT-Migrant\*innen einwirkt. Andererseits gilt es, die Veränderung ihrer Handlungsräume zwischen dem Auswanderungs- und Einwanderungsland zu analysieren und mögliche Bereiche zu erkennen, in denen Unterschiede oder Ähnlichkeiten bestehen. Dabei eröffnet sich ein fließender Übergang zu den Basiskonzepten *Diversity* und *Normen*. Intersektionalität präsentiert sich als Auswirkung von Diversity und orientiert sich an Kategorien, die außerhalb der heteronormativen Vorstellungen einer Gesellschaft wirken. Ebenso stellen Migration und Integration und die dadurch verbundene Diversifikation Herausforderungen für die Einwanderungsländer dar, an deren Auswirkungen sich bestehende Normen messen und anpassen müssen, um ein friedliches Zusammenleben zu garantieren. Bestehende Normen im Auswanderungsland sind eng mit den Ursachen für Migration verbunden – in Hinblick auf LGBT-Identitäten äußern sich diese oftmals durch Gesetze oder die soziale Stigmatisierung anti-heteronormativer Orientierungen. Letztlich thematisiert der Einsatz von Lebensgeschichten von Migrant\*innen deren *Perspektive*. Ihre lebensweltlichen Erfahrungen eignen sich zur historischen und politischen Behandlung von Migration und Intersektionalität im Unterricht.

---

### 5.3.2 Beschreibung der Sequenz

Basierend auf diesen Kompetenzen und Basiskonzepten für das Thema der Intersektionalität bei LGBT-Flüchtlingen lassen sich für diese Unterrichtssequenz die folgenden Kernfragen definieren:

- Warum wandern/flüchten Menschen? Lassen sich Kontinuitäten zwischen der Stigmatisierung im Herkunfts- und Einwanderungsland feststellen?
- Mit welchen Kategorien der Intersektionalität sehen sich LGBT-Migrant\*innen konfrontiert?
- Welche gesetzlichen Richtlinien sehen den Schutz von Asylwerber\*innen vor?

#### **Einleitung - Brainstorming**

Die Begriffe Asyl, Migration und Integration werden am Anfang der Unterrichtseinheit durch ein kurzes *Brainstorming* erkundet. Es aktiviert das bestehende Vorwissen der Schüler\*innen und fordert sie auf, angelegte ‚Fakten‘ zu *benennen*. Unter der Annahme, dass migrierte Lernende anwesend sind, muss ihnen Raum gegeben werden, ihre eigenen Erfahrungen selbstbestimmt (und freiwillig) einzubringen und diese als wertvollen lebensnahen Input heranzuziehen. Der Begriff ‚Migration‘ wirkt in dieser Aktivität als Impuls, ruft vorhandenes Wissen zu Asyl und Integration auf und lässt den Lernenden einen Puffer für weitläufige Assoziationen zu diesem Thema. Anbindend an die evozierten persönlichen Erfahrungen und Einstellungen werden die Schüler\*innen aufgefordert mögliche Auslöser für Migration zu *benennen*. Die Aussagen der Lernenden werden durch die Lehrperson als Vorurteil oder Fakt hinterfragt und ein Bezug zu zeitgenössischer medialer Berichterstattung hergestellt. Diese einleitende Phase der Unterrichtseinheit schließt mit der *Ermittlung* der Kategorie der gemeinschaftsübergreifenden Wanderung als heutzutage dominante und parallel zu den Lebenswelten der Lernenden stattfindende Form der Migration ab. Finden sich Ausprägungen eines Vorwissens, welche auf Binnenmigration, Kolonisation, oder Gemeinschaftswanderung hinweisen, sind auch diese hervorzuheben und zu kontextualisieren (Definitionen der Wanderungsformen siehe unten). Primär liegt hier der Fokus auf der Schaffung des Bewusstseins gegenüber der gemeinschaftsübergreifenden Wanderung als kontemporäres Phänomen. In Hinblick auf die Kompetenzen werden bei diesen einleitenden Aktivitäten die historische und politische Sachkompetenz, durch die Definierung einer Terminologie, sowie die historische Orientierungskompetenz, aufgrund ihres Gegenwartsbezugs, angesprochen.

Während Asyl und Migration für heterosexuelle Menschen aufgrund bestehender Vorurteile im Ankunftsland eine Herausforderung darstellen, sorgen diese gesellschaftlichen Phänomene bei Personen, die sich in der Intersektionalität von Herkunft und Sexualität bewegen, für

---

weitreichende Folgen. Diese Diskriminierung erfordert selten ein klares Statement der Betroffenen, die ihre sexuelle Orientierung aus Furcht geheim halten. Soziale Praxen übernehmen die Regulierung ihrer (offen) gelebten Identität und drängen sie in eine untergeordnete Rolle. Eine verbreitete Ausprägung der Intersektionalität ist die interne Diskriminierung unter Migrant\*innen und Asylwerbenden – eine Nachwirkung der in den Herkunftsländern bestehenden Homo- und Transphobie, vor der sich viele LGBT-Asylant\*innen zu flüchten erhofften. Doch was ist Migration? Der Historiker Patrick Manning beschreibt in seiner Arbeit vier Formen der Wanderung: Die ‚Binnenmigration‘ (home-community migration) versteht sich als Wanderbewegung innerhalb einer Gemeinde zur Gründung neuer Familien. Als zweite Form zeigt sich die ‚Kolonisation‘ (colonization), deren Ziel der Aufbau einer neuen, der Herkunftsgemeinde ähnelnden, Gemeinschaft darstellt. Diese Form der Migration findet meist in unbewohnten (oder ‚unzivilisierten‘) Gebieten statt und ermöglicht es den Siedler\*innen, ihre Sprache und Gebräuche beizubehalten, oder auf die ansässige Bevölkerung zu übertragen. Die Besiedlung des amerikanischen Kontinents stellt hierfür die geläufigste Illustration dar. Die ‚Gemeinschaftswanderung‘ (whole-community migration) als dritte Ausprägung, in der gesamte Bevölkerungen wandern, findet sich besonders im Tierreich, in der dieses Phänomen meist jährlich stattfindet und Routine im Leben mancher Arten hat. Im Gegensatz dazu vollziehen nur noch wenige Gesellschaften gesamtheitliche Migrationsbewegungen – nomadische Stämme zeigen sich als dominanteste Beispiele, bei denen nicht nur die Menschen, sondern deren gesamtes Hab und Gut bewegt werden.<sup>92</sup>

Keine dieser Kategorien beschreibt das Phänomen, welches wir heutzutage als Migration, Flucht und Asyl aus den Medien kennen. Manning benennt diese als ‚gemeinschaftsübergreifende Wanderung‘ (cross-community migration), in der Einzelne aus individuellen Gründen von einer Gesellschaft in die andere übertreten. Die Auslöser können äußerst unterschiedlich sein: Einerseits, um für sich selbst oder die Herkunftsgemeinschaft zu profitieren, andererseits, um dieser zu entkommen. Betrachtet man diese Gründe genauer, verschwimmen sie in ihrer Zuordnung. Besonders der Wunsch nach einer Verbesserung der Lebenssituation durchzieht die Auslöser für Migration – beispielsweise, um wirtschaftlichen oder sozialen Nachteilen und Diskriminierung zu entgehen und diese im Ankunftsland durch Wohlstand und Selbstbestimmung zu ersetzen. Prägend ist in allen Fällen ein kultureller Austausch, der durch die ankommenden Migrant\*innen initiiert wird – vordergründig in Hinsicht auf Sprache und Gebräuche. Während die Sozialisierung einen wichtigen Schritt im Einleben vieler Migrierender darstellt, stoßen sie auf Vorurteile durch die Bevölkerung im

---

<sup>92</sup> vgl. Patrick MANNING, Migration in World History (London/New York 2013) 5f.

---

Ankunftsland. Besonders Ankommende mit einer LGBT-Identität sehen sich den Auswirkungen der Intersektionalität gegenüberstehend.<sup>93</sup>

### **Migrationserfahrungen**

In der zweiten Phase dieser Unterrichtssequenz wendet sich der Fokus den Migrations- und Diskriminierungserfahrungen von LGBT-Flüchtlingen zu. Diese Aktivität zielt auf die Erstellung eines Gegenwartsbezuges ab, der die Lernenden durch lokalisierte Erzählungen näher an das Thema heranführt. Bei der Auswahl der Texte werden österreichische/deutsche Narrative von Männern, Frauen und Trans\*Personen bevorzugt<sup>94</sup>, die verschiedene Erfahrungen von Flucht und Intersektionalität wiedergeben. Für diese Aktivität werden die Lernenden anfangs in sechs Gruppen eingeteilt. Jeweils zwei dieser Gruppen erhalten einen Text, den jede\*r Schüler\*in liest und anhand vorgegebener Fragen (Woher stammt die Person? Aus welchem Grund ist sie geflüchtet? Welchen Formen der Diskriminierung ist sie begegnet?) versucht, die jeweiligen Informationen zu Migration *herauszuarbeiten* und die Erzählungen kritisch zu *analysieren*. Anschließend führt die Lehrperson eine Klassendiskussion, in der Informationen *verglichen* und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den Personen auf der Tafel gesammelt werden. Die Aufteilung in sechs Gruppen stellt eine Art Sicherheitsnetz dar und ermöglicht eine übergreifende und ergänzende Analyse eines Textes durch zwei Gruppen. Zu den gesuchten Informationen zählen die homo- und transphobe Gewalt unter den Migrant\*innen, die Unterschätzung und Vernachlässigung der Situation durch staatliche Instanzen, wie auch die weit verbreitete Ausländerfeindlichkeit unter der Bevölkerung des Einwanderungslandes. Diese Erkenntnisse werden abschließend im Plenum *bewertet* und anhand des Stellenwerts der Aussagen und Erzählungen ein informiertes Sachurteil gebildet.

---

<sup>93</sup> vgl. MANNING, Migration in World History, 6-8.

<sup>94</sup> In Österreich kann die Arbeit von *maiz – Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen* (online unter <<http://www.maiz.at/de>> (10. Juli 2017)) hervorgehoben werden: Im Zuge von Projekten und Publikationen sammelt es die Geschichten von Frauen mit Migrationshintergrund und gibt ihnen eine individuelle Stimme in der Öffentlichkeit. 2006 startete das Zentrum das Projekt *migrazine.at*, ein mehrsprachiges Online-Magazin (online unter <<http://www.migrazine.at/>> (10. Juli 2017)). Die Artikel, Projekte und Publikationen von *maiz* und *migrazine.at* vermitteln die Eindrücke und Diskriminierungserfahrungen von Migrantinnen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. 2010 veröffentlichte *migrazine.at* eine Sonderausgabe zu LGBTI-Flüchtlingen: MIGRAZINE.AT, Queer with(out) Borders. In: MIGRAZINE.AT 2010/2 (Linz 2010), online unter <<http://www.migrazine.at/ausgabe/2010/2>> (10. Juli 2017). Für die hier durchgeführten Unterrichtseinheiten wurden wiederum Berichte aus Deutschland herangezogen. Sie weisen eine ähnliche narrative Struktur auf und eignen sich für eine vergleichende Analyse im Unterricht. Es handelt sich um: Rebecca ERKEN, Shilan hat Angst. In: ZEIT.DE (26. Januar 2016), online unter <<http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-01/fluechtlinge-lesben-homosexualitaet-schwule-verfolgung/komplettansicht>>; Tobias DAMMERS, Hass auf homosexuelle Flüchtlinge – „Wir müssen die Gesellschaft von diesen Bazillen reinigen“. In: VICE.COM (20. Januar 2016), online unter <<https://www.vice.com/alps/article/hass-auf-homosexuelle-fluechtlinge-wir-muessen-die-gesellschaft-von-diesen-bazillen-reinigen-775>>; Andreas GLAS, Transsexueller Flüchtling. Verfolgt, bedroht, geschlagen. In: SUEDEDEUTSCHE.DE (27. Oktober 2015), online unter <http://www.sueddeutsche.de/bayern/transsexueller-fluechtling-verfolgt-bedroht-geschlagen-1.2707237#redirectedFromLandingpage>> (alle 10. Januar 2017).

---

Im Zuge dieser Aktivitäten fördert die Sequenz durch die kritische Behandlung von Migrations- und Diskriminierungserfahrungen die politikbezogene Methodenkompetenz der Schüler\*innen. Ergänzend speist die Bereitstellung dieser Narrative die Teilurteile der politischen Urteilskompetenz.

Die Soziologin Elisabeth Tuidier und die Juristin Ilka Quirling beschreiben in Zusammenhang mit xenophober Auseinandersetzung einen zweiseitigen Diskurs, der sich an der Dichotomie zwischen Orient und Okzident orientiert und diese in Hinblick auf LGBT-Thematiken weiterentwickelt: Länder wie Deutschland und Österreich erschaffen sich demnach eine ‚weltoffene‘ Identität, in der anti-heteronormative Sexualitäten toleriert und teilweise sogar vorurteilsfrei rechtlich geschützt und unterstützt werden. Während dies die ‚Fortschrittlichkeit‘ westlicher Gesellschaften ‚repräsentiert‘, werden muslimische Länder als das ‚Andere‘ (Other) und ihre soziale Entwicklung als defizitär konstruiert. In ihnen bestimmen angeblich Homo- und Transphobie die Lebenswelten der Bevölkerung (während diese in der westlichen Welt kaum vorhanden sei).<sup>95</sup> Für Österreich kann diese Abgrenzung durch einen Ende 2015 herausgegebenen Folder für Asylwerber\*innen illustriert werden. Ein Punkt dieses ‚Refugee-Guides‘ lautet: „Gleichgeschlechtliche Partnerschaften sind in Österreich erlaubt. Frauen dürfen mit Frauen und Männer mit Männern zusammenleben“<sup>96</sup>. Ebenso spricht der Folder davon, dass „[a]lle Menschen [...] die gleichen Rechte [haben]“<sup>97</sup> und während Geschlecht, Alter, Bildung, Religion, Herkunft und Aussehen als geschützte Charakteristika angegeben werden, fällt sexuelle Identität nicht explizit unter diese Merkmale. Ein weiterer Blick auf ausgewählte politische Ideologien, mediale Berichtserstattungen oder rechtliche Ungleichheiten (z.B. im Dienstleistungsbereich) verdeutlicht schnell: Auch in, sich als fortschrittlich bezeichnenden Staaten sind Homo- und Transphobie weit verbreitet. Rechtlicher Schutz umfasst in ihnen meist nur minimale Zugeständnisse an die LGBT-Bevölkerung.

Oftmals besteht in den Ankunftsändern bereits eine Gemeinde vorhergehender Migrant\*innen: Sie haben Netzwerke etabliert, helfen den nachfolgenden Personen durch den Migrationsprozess und stellen ein Auffangnetz gegen externe Anfeindungen bereit.<sup>98</sup> Diese Unterstützung ist für homosexuelle oder Trans\*Personen in vielen Ankunftsändern spärlich

---

<sup>95</sup> vgl. Elisabeth TUIDIER, Ilka QUIRLING, *Cruizando Fronteras – zur Heteronormativität von Grenz- und Migrationsregimen am Beispiel von Asyl- und aufenthaltsrechtlichen Verfahren*. In: BUNDESSTIFTUNG MAGNUS HIRSCHFELD (Hg.), *Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI\*-, Queer- und Geschlechterforschung* (Bielefeld 2014) 251-271, hier 256.

<sup>96</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES, Österreich. *Informationen/Rechte/Pflichten/Werte* (Wien 2015), online unter <[http://www.refugee-guide.at/files/Asylwerber-Folder\\_D\\_Screen\\_final\\_092016.pdf](http://www.refugee-guide.at/files/Asylwerber-Folder_D_Screen_final_092016.pdf)> (11. November 2016) 1.

<sup>97</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES, Österreich. *Informationen/Rechte/Pflichten/Werte*, 1.

<sup>98</sup> vgl. MANNING, *Migration in World History*, 9.

---

oder nicht vorhanden. Sie werden in die Situation gedrängt ihre Identität aus Selbstschutz zu verstecken oder sich zu isolieren. Wie die Soziologin Umut Erel für Deutschland beschreibt, führt dies zur Situation, dass Migrant\*innen sich trotz der Flucht vor einer Gesellschaft, in der ‚Andersartigkeit‘ gesetzlich verfolgt und in einigen Fällen mit dem Tod bestraft wird, nicht trauen ihren emotionalen und sexuellen Wünschen nachzugehen. Obwohl Migration zumeist rechtliche Verbesserungen mit sich bringt, verdeutlicht der gesellschaftliche Umgang und bestehende Nachteile im Familien-, Wohn-, und Dienstleistungsbereich „immer noch wichtige Einschränkungen der freien Wahl einer Beziehungsform“<sup>99</sup>. Ein weiteres Problem manifestiert sich in möglichen Diskriminierungen von Migrant\*innen innerhalb der LGBT-Community selbst: Einerseits kann es zu rassistischen Einstellungen ihnen gegenüber aufgrund ihrer Herkunft kommen. Andererseits werden ihre Erfahrungen in der Sichtbarkeit und Darstellung von LGBT-Lebenswelten ausgeblendet und sie zu ‚unvorstellbaren‘ und primär sexualisierten Begehrenssubjekten reduziert.<sup>100</sup>

Der Bericht der International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association (ILGA) über staatlich geförderte Homophobie im Jahr 2016<sup>101</sup> definiert im Juni 2016 121 Mitglieder der United Nations, in denen gleichgeschlechtliche Handlungen keine Strafverfolgung nach sich ziehen. 73 Staaten führen hingegen entweder geltende Gesetze gegen Homosexuelle oder drängen diese anderweitig aktiv an den Rand der Gesellschaft.<sup>102</sup> In 13 Staaten werden gleichgeschlechtlich l(i)ebende Menschen von der Todesstrafe bedroht. Die Durchsetzung dieser unter islamischen Recht, der Scharia, variiert: Während im Sudan, Iran, Saudi-Arabien und im Jemen ein landesweiter Vollzug der Todesstrafe wirksam ist, bestehen im Norden Nigerias und dem Süden Somalias Unterschiede. Mauretanien, Afghanistan, Pakistan, Katar und die Vereinigten Arabischen Emirate führen dagegen die Todesstrafe für Homosexualität in ihren Gesetzbüchern, für sie konnten dennoch keine rezenten Exekutionen festgestellt werden. Letztendlich wird die Todesstrafe auch von eigenständigen Akteur\*innen (Gerichte oder selbsternannte Ordnungshüter) vollzogen: Hierzu zählen die, vom Islamischen Staat besetzten, Gebiete im nördlichen Irak und Syrien.<sup>103</sup> Als weitere Ausprägung können in diesem

---

<sup>99</sup> Umut EREL, Transnationale Migration, intime Beziehungen und BürgerInnenrechte. In: Jutta HARTMANN, Christian KLESSE, Peter WAGENKNECHT, Bettina FRITZSCHE, Kristina HACKMANN (Hg.), Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht (Wiesbaden 2007) 251-267, hier 253.

<sup>100</sup> vgl. EREL, Transnationale Migration, 253-255.

<sup>101</sup> INTERNATIONAL LESBIAN, GAY, BISEXUAL, TRANS AND INTERSEX ASSOCIATION (ILGA), Aengus CARROLL, State Sponsored Homophobia 2016: A World Survey of Sexual Orientation Laws: Criminalisation, Protection and Recognition (Genf <sup>11</sup>2016), online unter <[http://ilga.org/downloads/02\\_ILGA\\_State\\_Sponsored\\_Homophobia\\_2016\\_ENG\\_WEB\\_150516.pdf](http://ilga.org/downloads/02_ILGA_State_Sponsored_Homophobia_2016_ENG_WEB_150516.pdf)> (11. November 2016).

<sup>102</sup> vgl. ILGA/CARROLL, State Sponsored Homophobia 2016, 11.

<sup>103</sup> vgl. ILGA/CARROLL, State Sponsored Homophobia 2016, 37.

---

---

Zusammenhang Gesetze gegen die ‚Propagierung‘ von Homosexualität genannt werden. 17 Staaten verbieten jeglichen positiven Diskurs über alternative sexuelle Orientierungen. Zu diesen zählen unter anderen Ägypten, Marokko, die Russische Föderation, aber auch Staaten in denen ebenfalls die Todesstrafe ausgeführt wird, wie Nigeria, dem Iran oder Syrien.<sup>104</sup>

Basierend auf der *Genfer Flüchtlingskonvention* erwirkte 2004 der europäische Gerichtshof in der Richtlinie „über Mindestnormen für die Anerkennung und den Status von Drittstaatsangehörigen oder Staatenlosen als Flüchtlinge oder als Personen, die anderweitig internationalen Schutz benötigen, und über den Inhalt des zu gewährenden Schutzes“<sup>105</sup> einen ersten Schritt in Richtung eines Schutzes für LGBT-Flüchtlinge. In Artikel 10 Absatz 1d der Qualifikationsrichtlinie wird eine Gemeinschaft als bestimmte soziale Gruppe definiert, wenn

die Mitglieder dieser Gruppe angeborene Merkmale oder einen Hintergrund, der nicht verändert werden kann, gemein haben, [...] die so bedeutsam für die Identität oder das Gewissen sind, dass der Betreffende nicht gezwungen werden sollte, auf sie zu verzichten, und [...] die Gruppe in dem betreffenden Land eine deutlich abgegrenzte Identität hat, da sie von der sie umgebenden Gesellschaft als andersartig betrachtet wird.<sup>106</sup>

Zudem erkennt der Rat an derselben Stelle „das gemeinsame Merkmal der sexuellen Ausrichtung“<sup>107</sup> an, sofern bestimmte Handlungen in den Europäischen Mitgliedsstaaten nicht verboten sind. Im November 2013 wurde die Zugehörigkeit homosexueller Asylwerber zu dieser Definition vom Gerichtshof der Europäischen Union durch ein Gerichtsurteil bekräftigt. Basierend auf Asylanträgen dreier Männer aus Sierra Leone, Uganda und Senegal erkannte der Gerichtshof die Verfolgung aufgrund der Sexualität als Asylgrund an, sofern geltende Gesetze aktiv ausgeführt sowie die Lebensumstände der Personen nachhaltig beeinträchtigt werden.<sup>108</sup> Der Grund für die Feststellung dieses Urteils war die Aussage des niederländischen Ministeriums für Einwanderung und Asyl, dass homosexuelle Menschen sehr wohl dazu aufgefordert werden könnten, ihre Sexualität in ihren Herkunftsländern zu verbergen.<sup>109</sup> In

---

<sup>104</sup> vgl. ILGA/CARROLL, *State Sponsored Homophobia 2016*, 40f.

<sup>105</sup> RAT DER EUROPÄISCHEN UNION, Richtlinie 2004/83/EG des Rates vom 29. April 2004 über Mindestnormen für die Anerkennung und den Status von Drittstaatsangehörigen oder Staatenlosen als Flüchtlinge oder als Personen, die anderweitig internationalen Schutz benötigen, und über den Inhalt des zu gewährenden Schutzes (Luxemburg 2004), online unter <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32004L0083:de:HTML>> (11. November 2016).

<sup>106</sup> RAT DER EUROPÄISCHEN UNION, Richtlinie 2004/83/EG.

<sup>107</sup> RAT DER EUROPÄISCHEN UNION, Richtlinie 2004/83/EG.

<sup>108</sup> vgl. GERICHTSHOF DER EUROPÄISCHEN UNION, Pressemitteilung Nr. 145/13, Luxemburg, den 7. November 2013: Urteil in den Rechtssachen C-199/12, C-200/12, C-201/12 X, Y, Z/Minister voor Immigratie en Asiel (Luxemburg 2013), online unter <<http://curia.europa.eu/jcms/upload/docs/application/pdf/2013-11/cp130145de.pdf>> (11. November 2016).

<sup>109</sup> vgl. Jens WITTE, Europäischer Gerichtshof: Verfolgte Homosexuelle haben Recht auf Asyl. In: SPIEGEL ONLINE (7.11.2013), online unter <<http://www.spiegel.de/panorama/justiz/eugh-verfolgte-homosexuelle-bekommen-eu-asyl-a-932311.html>> (11. November 2016).

---

Österreich bestärkte der Verfassungsgerichtshof (VfGH) den Urteilsspruch<sup>110</sup>: Nach der Ablehnung des Asylantrages eines homosexuellen nigerianischen Mannes, dessen Partner in Nigeria von einer wütenden Menge ermordet wurde, durch das Bundesverwaltungsgericht, stellte der Verfassungsgerichtshof fest, dass zur Beurteilung des Antrages veraltete Gesetze aus Nigeria herangezogen worden waren. In der Zwischenzeit verschärfte sich die Rechtsprechung in Nigeria insoweit, dass Homosexualität mit bis zu 14 Jahren Haft bestraft wurde. Dem Urteil des Gerichtshofes der Europäischen Union folgend, erkannte der VfGH diese Aktualisierung als Grund für einen positiven Bescheid an und stärkte die Rechtslage für LGBT-Migrant\*innen in Österreich.<sup>111</sup>

2004 erfolgte aufgrund der EU-Qualifikationsrichtlinie bereits ein semantischer und rechtlicher Wechsel, der dazu führte, auch Diskriminierung und Verfolgung durch nicht staatliche Akteur\*innen als Asylgrund einzubeziehen.<sup>112</sup> Dennoch zieht die Angabe dieses Asylgrundes eine Abfolge von Überprüfungen nach sich: Betroffene Migrant\*innen müssen ihre sexuelle Identität sowie ihre Erfahrungen mit Diskriminierung und Verfolgung ‚beweisen‘, um eine positive Bewertung ihres Antrages zu erwirken. Heteronormative Vorstellungen und die, von der Gesellschaft etablierten (und oft visuell bestimmten), Stereotypen erschweren diese Prozesse und setzen Asylant\*innen der Willkür der Sachbearbeiter\*innen aus, die sich oftmals an veralteten und fremdbestimmten Diskursen orientieren.<sup>113</sup> Diese Willkür bezeichnet der Erziehungswissenschaftler Marc Thielen als „[h]omophobe Praxen im Asylverfahren“<sup>114</sup> und benennt mit ihr eine Ausprägung der Intersektionalität: Einerseits werden die Bewerber\*innen aufgrund ihrer Herkunft bewertet, andererseits werden sie mit der Entscheidung konfrontiert ihre sexuelle Identität vor einem staatlichen Gremium offenzulegen. Diese Entscheidung fällt ihnen meist schwer, nachdem sie ihre Orientierung zur eigenen Sicherheit vor staatlicher Kontrolle geheim gehalten hatten. Der Forscher illustriert die homophoben Vorurteile mancher Beamt\*innen anhand eines homosexuellen Mannes, der in Folge der Offenlegung seiner Erfahrung mit sexueller Folter aufgrund seiner Orientierung durch einen jungen Sachbearbeiter

---

<sup>110</sup> VERFASSUNGSGERICHTSHOF (VfGH), Entscheidungstext zu Geschäftszahl E 910/2014-7 vom 18. September 2014 (Wien 2014), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Vfgh/JFT\\_20140918\\_14E00910\\_00/JFT\\_20140918\\_14E00910\\_00.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Vfgh/JFT_20140918_14E00910_00/JFT_20140918_14E00910_00.pdf)> (11. November 2016).

<sup>111</sup> vgl. Irene BRICKNER, Höchstgericht stärkt Schutz homosexueller Asylwerber. In: DERSTANDARD.AT (16.10.2014), online unter <<http://derstandard.at/2000006936688/Hoehchstgericht-staerkt-Schutz-Homosexueller-Asylwerber>> (11. November 2016).

<sup>112</sup> vgl. TUIDER/QUIRLING, Zur Heteronormativität von Grenz- und Migrationsregimen, 259.

<sup>113</sup> vgl. TUIDER/QUIRLING, Zur Heteronormativität von Grenz- und Migrationsregimen, 262.

<sup>114</sup> Marc THIELEN, Trägerische Sicherheit – Homophobie als Quelle problematischer Lebenssituationen schwuler Flüchtlinge aus dem Iran im deutschen Asyl. In: Feministische Studien 24.2 (2006) 290-302, hier 295.

---

---

mit Ungläubigkeit und Lachen konfrontiert wurde.<sup>115</sup> Es handelt sich um nur eine Ausprägung vielfältiger Diskriminierungserfahrungen, die Thielen anhand autobiografischer Narrative iranisch stämmiger männlicher Migranten gesammelt hat. Die (un)freiwillige Offenlegung der sexuellen Orientierung zieht sich durch alle Formen dieser. Auf sie folgt in den Erzählungen meist der Ausschluss aus dem sozialen Netzwerk der Migrant\*innen – eine Situation die sich in den räumlichen Restriktionen von Asylbewerberheimen in starkem Ausmaß auf die Lebensqualität der Betroffenen auswirkt. Berichte verweisen neben aktiver Gewalt auf eine mögliche sexuelle Ausbeutung als Folge eines Outings. Basierend auf der Assoziation zwischen Homosexualität und Passivität zeigen sich Fälle, in denen homosexuelle oder Trans\*Personen im Asylheim gegen ihren Willen auf die Identität eines ‚Sexobjekts‘ reduziert und darauf folgend misshandelt wurden. Rückbeziehend auf homophobe Praxen im Asylverfahren stellte Thielen in Folge von Gewalt ebenso unterlassene Hilfeleistung durch zuständige Behörden fest. Anstatt aktiv zu agieren, ereignet sich oft ein Hinauszögern von Entscheidungen und „[i]m (Nicht-)Handeln der Ausländerbehörde dokumentiert sich ein hohes Maß an Ignoranz gegenüber der Lebenssituation von Schwulen“<sup>116</sup>. Letztendlich verdeutlicht die Untersuchung ebenfalls die Erfahrungen mit Homophobie außerhalb der Unterkünfte nach Abschluss des Asylverfahrens. Ein Mann berichtet beispielsweise beim Besuch eines in der Schwulen-Community als Treffpunkt bekannten Parks von Jugendlichen mit Migrationshintergrund physisch attackiert worden zu sein. Solche Situationen demontieren das imaginäre Trugbild einer Differenzierung zwischen ‚fortschrittlichen‘ Einwanderungsländern und ausschließlich homophoben Herkunftsländern. Sie versetzen Migrant\*innen in eine ähnliche Situation wie in ihrer Heimat, in der sie ihre Orientierung nicht öffentlich ausleben konnten, ohne mit gravierenden gesellschaftlichen Sanktionen rechnen zu müssen.<sup>117</sup>

### **Intersektionalität als Konzept**

In der letzten Phase der Unterrichtseinheit werden die neuen Informationen über Migration, sowie die, durch die Erfahrungen von LGBT-Flüchtlingen gewonnenen Erkenntnisse zum Konzept der Intersektionalität zusammengeführt. Das Konzept wird basierend auf der Frage, welche Charakteristika von Migrant\*innen zu deren Diskriminierung in der Gesellschaft führen, *rekonstruiert* und kritische Überlegungen zu übergreifenden Formen dieser angestellt. Der Fokus liegt auf der *Benennung* der Begriffe ‚Herkunft‘ sowie ‚Sexualität/sexuelle Orientierung‘. Sind diese Stichworte gefallen, zieht sie die Lehrperson heran, um am Beispiel

---

<sup>115</sup> vgl. THIELEN, Trügerische Sicherheit, 295f.

<sup>116</sup> THIELEN, Trügerische Sicherheit, 295.

<sup>117</sup> vgl. THIELEN, Trügerische Sicherheit, 293-298.

---

einer Straßenkreuzung das Konzept der Intersektionalität in vereinfachter Form zu demonstrieren. Dazu werden zwei Linien (bezeichnet mit ‚Herkunft‘ und ‚Sexualität‘) gekreuzt – sie repräsentieren die Persönlichkeitsmerkmale einer Person. Der Überschneidungspunkt der beiden Linien wird als Wechselwirkung zwischen der Identität und Formen der Diskriminierung vorgestellt. Ergänzend wird darauf verwiesen, dass keine Ebene isoliert, sondern nur in Beziehung zueinander betrachtet werden darf. Um Intersektionalität in Verbindung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu setzen, werden weitere Dimensionen wie Geschlecht, Dis/ability oder Bildung ergänzt. Die Wirkung normativer Diskurse wird durch Dichotomien aufgezeigt und die Etablierung von ‚über-‘ und ‚untergeordneten‘ Eigenschaften demonstriert. Gegensatzpaare sind ‚Mann – Frau‘, ‚gebildet – ungebildet‘, ‚gesund – ‚dis/abled‘‘ oder ‚heterosexuell – homosexuell‘. Sie verweisen auf die gesellschaftliche Konstruktion von Normen und deren vermeintliche ‚Abweichungen‘. Das übergeordnete Ziel der Aktivität ist die gemeinsame Ausarbeitung einer Definition der Intersektionalität, in deren Beschreibung Migration und LGBT-Identitäten als Ankerbeispiele herangezogen werden. Sie schaffen Assoziationen, anhand denen die Lernenden kritisch über die Behandlung von Migrant\*innen und Menschen mit alternativen Orientierungen reflektieren und mit persönlichen und fachlichen Stellungnahmen *bewerten*. Angestrebt wird die Förderung der politischen Urteilskompetenz durch die übergreifende Bewertung der Phänomene Migration und Intersektionalität.

In diesem Zusammenhang ist es unerlässlich, die theoretischen Grundlagen zum Begriff der ‚Intersektionalität‘ (Intersectionality) zu behandeln. Geprägt durch die Juristin Kimberlé Crenshaw im Jahr 1989 in einer kritischen Arbeit über Diskriminierung aufgrund von ‚Rasse‘ und Geschlecht bei afroamerikanischen Frauen im Kontext des U.S.-amerikanischen Rechtssystems<sup>118</sup>, findet dieses Konzept seine Anwendung in einer Vielzahl akademischer Disziplinen. Der Begriff beschreibt die Anforderung, verschiedene Kategorien der gesellschaftlichen Diskriminierung in ihren Wirkungsverhältnissen und nicht als voneinander getrennte Charakteristika zu bewerten.<sup>119</sup> Der Fokus liegt auf Macht- und Herrschaftsverhältnissen, in denen die Wechselwirkung verschiedener sozialer ‚Markierungen‘ sich negativ auf die Lebenssituation von Individuen auswirkt und deren Chancen auf Entfaltung grundlegend einschränkt. Beispiele sind Arbeitsverhältnisse, rechtliche Nachteile oder die Repräsentation in der Gesellschaft. Für den Sprachgebrauch thematisiert die Frauen- und

---

<sup>118</sup> Kimberlé CRENSHAW, Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum 139 (1989) 139-167.

<sup>119</sup> vgl. Katharina WALGENBACH, Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft (Opladen/Toronto 2014) 54f.

---

---

Geschlechterforscherin Katharina Walgenbach die Belastung des Begriffs ‚Ausländer\*in‘: Er wird selbst für Personen generalisiert, die bereits in der dritten Generation in einem Land leben. Ebenso findet sich in vielen Sprachen die Stigmatisierung von ‚schwul‘ als Schimpfwort. Im schulischen Bereich fällt wiederum die Abwesenheit von Repräsentation von LGBT-Menschen oder Migrant\*innen in Lehrbüchern oder anderen Populärmedien auf. Sofern diese doch stattfindet, bewegt sie sich meist auf einer Gradwanderung zwischen Zwangsintegration oder Stereotypisierung. Die Werte der normativen Bevölkerungsgruppe werden hervorgehoben und von Intersektionalität betroffene Personen in eine ‚untergeordnete‘ Position gedrängt.<sup>120</sup>

## 5.4 Unterrichtssequenz 2: Rechtliche Diskriminierung

### 5.4.1 Lehrstoff und Kompetenzen

Die zweite Unterrichtseinheit für die AHS-Unterstufe nimmt sich vergangene und vorherrschende Gesetzeslagen zum Thema LGBT in Österreich mit Bezug auf die Grundzüge des österreichischen Rechtssystems heraus. Thematisch basiert diese Sequenz auf den Vorgaben des Moduls 3 für die 4. Klasse des neuen Lehrplanes für die AHS-Unterstufe, welches sich mit der *Demokratie in Österreich in historischer Perspektive* beschäftigt.<sup>121</sup> Für die Konkretisierung der Kompetenzen und der Themen lassen sich spezifische Aspekte auswählen: Gesetzestexte eignen sich als historische und kontemporäre Quellen und geben ein rechtlich konstruiertes und bewertendes Fremdbild von LGBT-Personen wieder, die meist aufgrund ihrer Positionierung außerhalb der Norm bestraft und diskriminiert werden. Die Wirkung dieser Darstellungen muss kritisch analysiert und hinterfragt werden, um die historischen Diskurse aufzudecken auf denen sie basieren. Ergänzend ermöglicht die Thematisierung österreichischer Parteiprogramme und deren Fokus auf das Vorantreiben von Antidiskriminierungsgesetzen den Vergleich von relevanten Narrativen mit gleicher Struktur. In Bezug auf die thematische Konkretisierung des vorliegenden Modules eignet sich der Blick auf die Grundzüge des österreichischen Rechtssystems und dessen historische Entwicklung. Ausgehend von der Bundesverfassung mit ihrem Artikel 7 über die Gleichheit aller Staatsbürger\*innen vor dem Gesetz und die resultierende Diskriminierung von LGBT-Personen werden österreichisches und europäisches Recht vorgestellt. Der Schwerpunkt der Antidiskriminierungsgesetze lässt sich in vorhergehenden oder nachfolgenden Unterrichtseinheiten auf weitere Minderheitengruppen erweitern oder das europäische Rechtssystem ausführlicher dargestellt werden.

---

<sup>120</sup> vgl. WALGENBACH, Heterogenität – Intersektionalität – Diversity, 65-67.

<sup>121</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der AHS-Unterstufe (2016), 11.

---

---

Aus dem gegebenen Rahmen heraus lassen sich inhaltliche Schwerpunkte setzen: Der Blick auf die Vergangenheit verweist auf prägnante Ereignisse im Zuge der Entwicklung schwul/lesbischer Rechte. Von der Aufhebung des Totalverbots 1971 führt die Thematisierung zum rechtlichen Kampf gegen die darauffolgenden Sondergesetze zur (fokussierten) männlichen Homosexualität. Kontemporäre Behandlungen fokussieren Trans\* und Inter\*Rechte, die Auflösung verbleibender Diskriminierungen zwischen Hetero- und Homosexuellen außerhalb der Arbeitswelt, wie auch den Ruf nach einem umfassenden Diskriminierungsverbot aufgrund der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität. Dabei wird über die vorherrschenden Diskurse anhand dieser Gesetzeslagen diskutiert und die Einstellung österreichischer Parlamentsparteien gegenüber antidiskriminierenden Maßnahmen kritisch analysiert.

Diese Überlegungen und gesetzlichen Vorlagen des Lehrplanes spiegeln sich in den angezielten Kompetenzen der Unterrichtseinheit wieder. Für die *historische und politische Sachkompetenz* zeigen sich zwei wichtige Themenbereiche. Einerseits nimmt ein grundlegendes Wissen über die Entwicklung und den Abbau diskriminierender Gesetze im historischen Rückblick eine bedeutende Rolle ein: Sie bringt den Schüler\*innen gesellschaftliche und politische Transformationen im rechtlichen Bereich näher. Andererseits thematisiert die politische Sachkompetenz die Begriffe ‚Geschlechtsidentität‘ und ‚sexuelle Orientierung‘ als kontroverse Aspekte der österreichischen Gesetzlage. Ebenso erlaubt die Befassung mit diesem Sachwissen einen Einblick in das, im Vertrag von Amsterdam 1997 festgelegte, Eingriffsrecht der Europäischen Union bei diskriminierungsrelevanten Fragen. Im Sinne der *historischen Orientierungskompetenz* lernen die Schüler\*innen über den Einfluss historischer sozialer Verhältnisse auf das kontemporäre österreichische Rechtssystem und dessen Teilnehmer\*innen. Die Entwicklung von einem rechtlichen Totalverbot der Homosexualität, zum Erlass weiterführender diskriminierender Sonderstrafbestimmungen, bis hin zu einer gesellschaftlichen Bewegung zur Aufhebung dieser wird hervorgehoben. Diese Analyse lässt sich gegebenenfalls durch das Miteinbeziehen wissenschaftlicher und sozialer Diskurse, wie sie Unterrichtseinheit 3 kontextualisiert, ergänzen. Übergehend zu den politischen Kompetenzen zeigt sich mit einer kritischen Analyse österreichischer Parteiprogramme ein Bezug zur *politikbezogenen Methodenkompetenz*. Das Kennenlernen ihrer Intentionen und Wirkungen in Bezug auf LGBT-Thematiken befähigt die Lernenden dazu selbst an sozialen und rechtspolitischen Diskussionen teilzunehmen und informierte Aussagen über diese zu tätigen. Dies fördert ein Teilurteil der politischen Urteilskompetenz und ersetzt Vorurteile durch Fakten-Wissen. Ein erheblicher Kernbereich dieser Unterrichtseinheit ist die *politische*

---

---

*Handlungskompetenz*. Obwohl die Schüler\*innen dieser Schulstufe zwischen 13 und 14 Jahren alt sind, erhalten sie bereits einen Einblick in die Parteipolitik und deren rechtliches Engagement. Ziel ist es, dass sie mit 16 Jahren überlegte und reflektierte Entscheidungen bei Wahlen und Volksabstimmungen treffen. Anstatt die Lernenden in ihrer Entscheidung zu beeinflussen, werden sie befähigt, ihre persönliche Meinung zur Diskriminierung zu artikulieren und an Prozessen gegen diese teilzunehmen (beispielsweise durch die Unterzeichnung von Bürger\*innen-Initiativen). Sie lernen Kompromisse einzugehen und politische Verantwortung für die eigenen Entscheidungen und deren Folgen zu übernehmen. Letztendlich bündelt sich das Bestreben dieser Unterrichtseinheit in der Sensibilisierung der Lernenden zur selbstständigen Bildung von Urteilen, die der *politischen Urteilskompetenz* beitragen. Sie müssen über ihre, durch verschiedene Quellen gespeiste, Einstellung gegenüber der Diskriminierung einer Bevölkerungsgruppe reflektieren, die Rolle der österreichischen Politik und Parteien darin beurteilen und sie mit ihren eigenen Interessen abgleichen.

Für die Basiskonzepte ergibt sich in dieser Unterrichtseinheit ein Geflecht an Zusammenhängen: In der Kategorie der Zeit zeigen sich sowohl *Zeitpunkte*, als auch *Zeitverläufe* als relevante Basiskonzepte. Kritische Momente in der Beschaffung angeglicher Rechte (z.B. Aufhebung des Totalverbots, Aufhebung der Ersatzbestimmungen, antidiskriminierende Richtlinien im Arbeitsrecht) repräsentieren einerseits strukturierende Zeitpunkte im historischen Narrativ. Andererseits basiert diese Angleichung auf Zeitverläufen, hinter denen oft Dekaden an Verhandlungen und gesellschaftlichen Umdenkens stehen. Im Bereich der Basiskonzepte, welche die Wissensproduktion strukturieren, manifestieren sich *Perspektiven*, die *Auswahl* und die *Belegbarkeit* der Quellen. Perspektiven umfassen die Begründungen für kontemporäre diskriminierende Gesetze, wie auch die Vorbehalte österreichischer Parteien und deren reelle rechtliche Handlungen im Umfeld der schwul/lesbischen Emanzipation. Die primäre Auswahl hingegen beschränkt diese Perspektive auf eine politisch-rechtliche Domäne und trennt soziokulturelle oder religiöse Aspekte von der Behandlung. Dennoch erlaubt diese Auswahl eine Perspektive, welche die mediale Berichterstattung und das Vorwissen der Schüler\*innen über rechtliche Themen, wie die ‚Homo-Ehe‘, ergänzt und Teilurteile speist. Letztendlich ist die Belegbarkeit des historisch-politischen Narratives gegeben. Staatliche Gesetzestexte und öffentlich verfügbare Parteiprogramme spiegeln Perspektiven wieder, die ganze Bevölkerungsgruppen nachhaltig beeinflussen – positiv wie auch negativ. Die letzte Kategorie der hier greifenden Basiskonzepte steht unter dem Zeichen der *Vielfalt/Diversity* – oder vielmehr der rechtlichen Unterdrückung vielfältiger Lebensstile durch einschränkende Gesetze. Unter dieser Prämisse gliedert sich eine

---

---

Reihe an weiteren Basiskonzepten ein. Politiker\*innen agieren als Entscheidungsträger\*innen bei Wissen und Fortschritt über LGBT-Rechte (beispielsweise die Blockierung des Levelling-Ups durch konservative/rechte Parteien): Sie *kommunizieren* ihr ‚Wissen‘ öffentlich, um eine bestimmte Wähler\*innenschaft anzusprechen. Menschliche *Handlungsspielräume* werden eingeschränkt und bestimmten Bevölkerungsgruppen verboten öffentlich Zuneigung zu zeigen, die Ehe einzugehen oder ihr Zusammenleben gleichsam heterosexueller Bürger\*innen zu strukturieren. Dies führt zu einer Fremdbestimmung der Lebenswelten und sanktioniert sie anhand bestimmter *Normen*. Es prallen religiöse Moralvorstellungen, Parteiideologien oder sozial erwartetes Verhalten über das Konzept der ‚Kernfamilie‘ aufeinander und münden in der Förderung oder Blockierung rechtstaatlicher Gesetze. Selten werden Forderungen anhand anderer Perspektiven reflektiert und egozentrisch, aus Blickwinkel der normativen Mehrheit, interpretiert. *Macht* verweist auf die Macht des Rechtsstaates und deren vordersten Akteur\*innen (Politiker\*innen, Parteien, rechtliche Institutionen). Sie wirkt auf reelle politische Handlungen, die im Endeffekt die Lebensräume bestimmter Bevölkerungsgruppen reguliert. Der Wirkungsbereich der Basiskonzepte Kommunikation, Normen und Macht greift über diese Handlungsspielräume hinaus und formt die fundamentalen *Strukturen* einer Gesellschaft. Viele Bürger\*innen sehen in homophoben Ausdrücken oder diskriminierenden Gesetzen kein Problem, oder gar ihre eigene Freiheit bedrängt, sollten Homosexuelle, Trans\* und Inter\*Personen die gleichen Rechte wie sie selbst erhalten. Wer Schaden davontrüge, wenn eine unterdrückte Bevölkerungsgruppe von Gesetz her ‚gleich‘ behandelt werden würde, bleibt als Reflexionsansatz bestehen. Derartige rechtliche Strukturen beeinflussen anschließend die *Verteilung* gesellschaftlicher Ressourcen: Beispielsweise führen irrationale Verhaltensweisen im Dienstleistungssektor oder im Erbrecht zur direkten und akzeptierten Benachteiligung der Betroffenen. Nur im Basiskonzept der *Arbeit* findet sich eine der wenigen Ausnahmen einer antidiskriminierenden Gesetzeslage, da das Gleichbehandlungsgesetz (GlBG) einen arbeitsrechtlichen Schutz aufgrund der sexuellen Orientierung vorsieht.

#### 5.4.2 Beschreibung der Sequenz

Anhand der thematischen Konkretisierung ergeben sich für diese Unterrichtseinheit über Rechtssysteme und diskriminierende Gesetze die folgenden Kernfragen:

- Wie bewerten diskriminierende Gesetze die Rolle von Personen mit alternativen sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten in der Gesellschaft?
- Auf welche Weise kann eine ungleiche Rechtslage die Handlungsspielräume einer bestimmten Bevölkerungsgruppe beeinflussen?
- Inwiefern bewerben Parteien positive/negative Diskurse zur rechtlichen Gleichstellung von LGBT-Personen und wie agieren sie in realen politischen Handlungen?

---

## Einführung – Aktivierung des Vorwissens

Der Impuls dieser Unterrichtseinheit geht von Artikel 7 des österreichischen Bundes-Verfassungsgesetzes aus. Um das Vorwissen der Schüler\*innen in Bezug auf rechtliche Diskriminierung zu aktivieren, präsentiert die Lehrperson den Anfang des Rechtstextes: ‚Alle Staatsbürger sind vor dem Gesetz gleich‘. Parallel zu diesem Textfragment werden die Lernenden gefragt, ob sie der Meinung seien, dass die Verfassung wirklich für eine gleiche Behandlung aller österreichischen Staatsbürger\*innen sorgen würde. Sie *benennen* im Anschluss mögliche exkludierte Bevölkerungsgruppen. Sofern die Schüler\*innen ihr eigenes Vorwissen ausgeschöpft haben, wird das Textfragment des B-VG Art. 7 ergänzt (‚Vorrechte der Geburt, des Geschlechtes, des Standes, der Klasse und des Bekenntnisses sind ausgeschlossen. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden‘). Dieser Schritt baut primär auf dem akkumulierten Vorwissen der Schüler\*innen auf, welches bereits durch die Medien, die Familie oder die Schule geformt wurde und in Zusammenhang mit dem B-VG kritisch hinterfragt wird. Werden während dieser Aktivität Homo- und/oder Transsexuelle als ausgeschlossene Bevölkerungsgruppen genannt, greift die Lehrperson sie für die vorliegende Unterrichtseinheit heraus und kontextualisiert die Thematik. Wurden sie nicht erwähnt, erwirken Lehrer\*innen diese Überleitung explizit: Die Diskriminierung von LGBT-Personen wird als zeitgenössisches historisches und politisches Beispiel der rechtlichen Ungleichbehandlung einer Bevölkerungsgruppierung vorgestellt. In dieser einleitenden Phase wird besonders die *politische Sachkompetenz* angesprochen. Die Reflexion über in- und exkludierte Bevölkerungsgruppen im B-VG lässt die Lernenden die kontroverse Abwesenheit der Aspekte der Geschlechtsidentität und der sexuellen Orientierung in der österreichischen Gesetzeslage erkennen.

Alle Staatsbürger sind vor dem Gesetz gleich. Vorrechte der Geburt, des Geschlechtes, des Standes, der Klasse und des Bekenntnisses sind ausgeschlossen. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich dazu, die Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten.<sup>122</sup>

Artikel 7 Abschnitt 1 des geltenden *Bundes-Verfassungsgesetzes* (B-VG) spricht allen Staatsbürger\*innen dieselbe Behandlung vor dem Gesetz zu. Ein zweiter Blick zeigt schnell, dass eine Minderheitengruppe innerhalb der österreichischen Gesellschaft durch das B-VG exkludiert und ihr das Recht auf eine solche Behandlung offiziell durch den Gesetzgeber

---

<sup>122</sup> BUNDES-VERFASSUNGSGESETZ (B-VG), Fassung vom 11.12.2016 (Wien 1930), online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10000138/B-VG%2c%20Fassung%20vom%2011.12.2016.pdf>> (11. Dezember 2016) 4.

---

verwehrt wird. Es handelt sich um Bürger\*innen, die nicht der hegemonialen Heteronormativität entsprechen und eine ‚abweichende‘ Form der sexuellen Orientierung oder Geschlechteridentität vorweisen.

### **Rechtlicher Überblick**

In der zweiten Phase der Unterrichtseinheit geht die Lehrperson zu einem historischen und politischen Überblick unterdrückender Strafgesetze gegen schwul/lesbische Lebensweisen über. Die Probleme einer bestimmten Bevölkerungsgruppe Rechte nachhaltig zu erwirken illustriert sie anhand ausgewählter Zeitpunkte (z.B. die Aufhebung des Totalverbotes), relevanten Instanzen (z.B. dem EGMR) und bestehenden Ungleichheiten (z.B. die Abwesenheit eines rechtlichen Schutzes außerhalb der Arbeitswelt). Ein besonderer Fokus ist auf das Verständnis zu legen, dass zwischen emanzipierenden Zeitpunkten oftmals andauernde Zeitverläufe liegen, in denen Personengruppen für ein gesellschaftliches und politisches Umdenken kämpfen. Sie müssen ihre ‚Menschlichkeit‘ erst vor der heteronormativen Bevölkerung ‚beweisen‘, um Diversity in bestehende Strukturen und Normen einzugliedern. Die Lehrperson übernimmt die Aufgabe, mögliche aufkommende Fragen und Diskussionen der Schüler\*innen in dieser Phase aufzugreifen und zu fördern. Die Sensibilisierung und Aufklärung der Lernenden basiert auf deren Verständnis für kontemporäre Prozesse, das sie mit ihrem Vorwissen abgleichen und Teilurteile formulieren müssen. Daher steht es im Vordergrund, Vorurteile kritisch zu hinterfragen sowie aufkommende Irritationen und Momente des Widerstands zu thematisieren und Wissenslücken zu schließen.

Bereits in der Antike existierten rechtliche Praxen gegen Homosexualität am europäischen Kontinent. In christlich beeinflussten Gebieten basierten Verurteilungen auf der Opposition zum ‚natürlichen‘, also dem der Fortpflanzung bestimmten, Sexualakt. In Germanisch besiedelten Räumen wurde hingegen meist der passive Part der Handlung mit der Todesstrafe verurteilt. Der Rechtsanwalt Helmut Graupner spricht in Hinsicht auf diesen Unterschied von einem gemäßigeren Umgang christlicher Kirchengerichte. In vielen Fällen, besonders für Personen die sich kein weiteres Delikt zukommen ließen, verzichteten sie auf den Ausspruch der Todesstrafe und verhängten nur Bußen. Ein Wandel dieser Einstellung fand im 9. und 10. Jahrhundert statt. Unter der Fokussierung gleichgeschlechtlicher Liebe als ‚Unzucht wider die Natur‘, reihte sich Homosexualität zu Vergehen wie Masturbation, Nekrophilie oder dem Schänden von Tieren und endete für die Bezichtigten laut Rechtsprechung meist am

---

Scheiterhaufen.<sup>123</sup> Im 16. Jahrhundert zeigt sich eine Kontinuität des römischen Rechts durch die Verankerung dieses in der *Constitutio Criminalis Carolina*, in der Karl V. 1532 die Verbrennung der ‚Sodomiten‘ als ‚Straff der Unkeusch‘ erließ.<sup>124</sup> Diese Rechtsprechung bestand bis in die Frühe Neuzeit Europas: Der Feuertod dominierte als Strafe gegen dieses ‚Vergehen‘. Nur in Großbritannien und Holland wich der Scheiterhaufen der Würgeschraube und dem Ertränken.<sup>125</sup>

In Österreich lässt sich ein erster Bruch im Umgang mit Homosexuellen zwischen den Ansichten Maria Theresias und ihrem Sohn Joseph II. feststellen. Während die *Constitutio Criminalis Theresiana* aus dem Jahr 1768 für die Erbländer noch den Feuertod als Bestrafung vorsah, milderte Joseph II. mit einer Ergänzung 1787 dieses Urteil. Er sah in gleichgeschlechtlichen Akten vielmehr ein Vergehen gegen den Staat, das neben Haft auch körperliche Züchtigung nach sich zog.<sup>126</sup> Die Aufklärung brachte im 18. Jahrhundert eine Reflektion über den Umgang mit Homosexualität in Hinblick auf Menschenrechte einher. Die Denkweise dieser Epoche definierte die vorhergehende ‚Sodomie‘ als psychische oder moralische Verwirrung der betroffenen Menschen. Obwohl Joseph II. von diesem Gedankengut inspiriert wurde, verblieb er bei einer rechtlichen Konsequenz für gleichgeschlechtliche Handlungen. Dennoch zeigte sich Österreich als Vorreiterin in der Abschaffung der Todesstrafe.<sup>127</sup> Ein Blick auf Frankreich illustriert eine komplexere Entwicklung, die weitere Länder Europas in ihrer Rechtsprechung beeinflusste: Bereits im September 1791 erfolgte im Verlauf der Französischen Revolution die Formulierung eines neuen Strafgesetzes. Es verzichtete auf die Verfolgung von Verbrechen, die auf religiösen, feudalen oder despotischen Ideologien basierten. Gleichgeschlechtliche Verfolgung verschwand aus der Rechtsprechung<sup>128</sup>, solange diese einverständlich und nicht mit Minderjährigen erfolgte. Napoleon verbreitete in der Folge diese Gesetzgebung: Länder, die in ihrer Rechtsprechung auf den *Code Napoleon* zurückgriffen, sahen von der Bestrafung von gleichgeschlechtlichen Handlungen ab.

---

<sup>123</sup> vgl. Helmut GRAUPNER, Von ‚Widernatürlicher Unzucht‘ zu ‚Sexueller Orientierung‘. Homosexualität und Recht. In: Barbara HEY, Ronald PALLIER, Roswith ROTH (Hg.), Que(e)rdenken. Weibliche/männliche Homosexualität und Wissenschaft (Innsbruck 1997) 198-254, hier 198f.

<sup>124</sup> Bernd-Ulrich HERGEMÖLLER, Das Mittelalter. In: Robert ALDRICH (Hg.), Gleich und anders. Eine globale Geschichte der Homosexualität (Hamburg 2007) 57-77, hier 59.

<sup>125</sup> vgl. Michael SIBALIS, Die männliche Homosexualität im Zeitalter der Aufklärung und Französischen Revolution (1680-1850). In: Robert ALDRICH (Hg.), Gleich und anders. Eine globale Geschichte der Homosexualität (Hamburg 2007) 103-123, hier 109.

<sup>126</sup> vgl. SIBALIS, Homosexualität im Zeitalter der Aufklärung und Französischen Revolution, 109.

<sup>127</sup> vgl. GRAUPNER, Homosexualität und Recht, 204f.

<sup>128</sup> vgl. SIBALIS, Homosexualität im Zeitalter der Aufklärung und Französischen Revolution, 117.

---

---

Im auslaufenden 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts ergab sich parallel zu wissenschaftlichen Diskursen über Homosexualität eine vielschichtige Situation. In vielen Ländern fand eine Umkehrung der vorhergehenden Straffreistellung statt. Zuvor ausgenommene Staaten ergriffen hingegen die Initiative zur Aufhebung eines Totalverbotes. In vielen Ländern wurden dennoch Ausnahmen, wie bestimmte Altersgrenzen, offengehalten. Repräsentativ für den Bruch mit einem Totalverbot sind unter anderen 1918 die Sowjetunion (zumindest bis 1934), 1942 die deutschsprachigen Kantone der Schweiz oder 1950 Griechenland. Während Österreich 1971 Homosexualität entkriminalisierte, berief sich der Staat auf Sonderstrafbestimmungen, also Ausnahmen auf die Aufhebung des Totalverbotes.<sup>129</sup> Diese traten mit der kleinen Strafrechtsreform von 1971 im Strafgesetz (StG) ein und befanden sich ebenso im, am 1. Jänner 1975 in Kraft getretenen, neukodifizierten Strafgesetzbuch (StGB). Für die Verfolgung gleichgeschlechtlicher Handlungen außerhalb eines Totalverbotes sind vier Paragraphen des StGB von 1975<sup>130</sup> im Abschnitt über ‚strafbare Handlungen gegen die Sittlichkeit‘ relevant: § 209 (§ 129 Ib StG) bestrafte (ausschließlich) männliche homosexuelle Handlungen Volljähriger mit Minderjährigen mit zwischen sechs Monaten und fünf Jahren Haft. Bis zu zwei Jahre Haft verlangte wiederum der § 210 (§ 500 StG) für männliche gleichgeschlechtliche Prostitution. Während sich diese Rechtstexte auf sexuelle Handlungen per se fokussierten, beschäftigten sich die §§ 220 und 221 (§§ 517 und 518 StG) mit Handlungen, die beispielsweise in Russland heute noch unter dem Begriff ‚homosexueller Propaganda‘ geahndet werden. § 220 verfolgte die öffentliche Gutheißung gleichgeschlechtlicher Handlungen (nebst Sexualakten mit Tieren) mit bis zu sechs Monaten Haft oder Geldstrafen. § 221 hingegen weitete diese Verfolgung auf sogenannte ‚Verbindungen zur Begünstigung‘ homosexueller Akte aus und zog ähnliche Strafen für Vereine und deren Mitglieder nach sich.<sup>131</sup>

Besonders der § 209 erhielt bis zu seiner (vermeintlichen) Abschaffung 2002 Anpassungen durch den Gesetzgeber und große Aufmerksamkeit in Hinblick auf seine diskriminierende Funktion zwischen hetero- und homosexuellen Beziehungen. Seit der großen Strafrechtsreform wurde das Schutzalter des heterosexuellen Beischlafs mit ‚Unmündigen‘ unter den §§ 206 und 207 mit der Vollendung des vierzehnten Lebensjahres definiert. § 209 zog mit der Kategorisierung ‚Jugendliche‘ eine Grenze zwischen dem vierzehnten und dem noch nicht

---

<sup>129</sup> vgl. GRAUPNER, Homosexualität und Recht, 205-209.

<sup>130</sup> BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 60. Bundesgesetz vom 23. Jänner 1974 über die mit gerichtliche Strafe bedrohten Handlungen (Strafgesetzbuch – StGB), 21. Stück (Wien 1974), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1974\\_60\\_0/1974\\_60\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1974_60_0/1974_60_0.pdf)> (28. November 2016).

<sup>131</sup> vgl. BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, Strafgesetzbuch StGB 1974, 676f.

---

---

vollendeten achtzehnten Lebensjahr<sup>132</sup>.<sup>133</sup> Anders gesagt: Während entgegengeschlechtlich liebenden Personen zuerkannt wurde, bereits nach dem vierzehnten Lebensjahr selbst über ihre Beziehungen entscheiden zu dürfen, verwehrte der Gesetzgeber dieses Recht homosexuellen Menschen. Die Ausübung ihrer sexuellen Identität wurde erst nach dem achtzehnten Lebensjahr ‚legal‘. Die Formulierung der gesetzgebenden Texte deckt ebenfalls eine Diskriminierung zwischen weiblicher und männlicher Homosexualität auf: Die §§ 209 und 210 bezogen sich ausschließlich auf männliche gleichgeschlechtliche Handlungen, während lesbische Beziehungen parallel dazu in eine Sphäre des Schweigens (und der Ignoranz) verbannt wurden. 1988 definierte das Jugendgerichtsgesetz (JGG) für den § 209 die Vollendung des neunzehnten Lebensjahres als Grenze für die sexuelle Volljährigkeit der Betroffenen und schuf einen Puffer für die Ausführung der Beziehung.<sup>134</sup> Erst nach weitgehenden Bestrebungen verschiedener Institutionen entschied der Verfassungsgerichtshof am 21. Juni 2002 über die Verfassungswidrigkeit des § 209, der noch im August desselben Jahres außer Kraft gesetzt wurde.<sup>135</sup> Mit dem Strafrechtänderungsgesetz vom 13. August 2002 endete die Existenz des § 209, dasselbe Schriftstück setzte dennoch den § 207 b in Kraft. Er verfolgt bis heute den sexuellen Missbrauch von Jugendlichen unter den Gründen der mangelnden Reife, der Ausnützung einer Zwangslage und die Verleitung aufgrund finanzieller Interessen.<sup>136</sup> Kritiker\*innen sahen im § 207 b aufgrund der losen Interpretierbarkeit des Textes eine Kontinuität der diskriminierenden Rechtspraxis des außer Kraft gesetzten § 209. Die Homosexuellen Initiative (HOSI) Wien formulierte im September 2003 in einer Stellungnahme an das österreichische Parlament, dass mit § 207 b „[e]in menschenrechtswidriger Paragraph [...] bloß durch eine menschenrechtswidrige Strafverfolgungspraxis und Judikatur abgelöst [wurde]“<sup>137</sup>. Zusätzlich stellte sie die primäre Anwendung des Textes auf homosexuelle Beziehungen fest, ein Tatbestand den das Europäischen Parlament ebenfalls kritisierte.

---

<sup>132</sup> vgl. BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, Strafgesetzbuch StGB 1974, 654.

<sup>133</sup> vgl. BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, Strafgesetzbuch StGB 1974, 676.

<sup>134</sup> vgl. BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 599. Bundesgesetz vom 20. Oktober 1988 über die Rechtspflege bei Jugendstraftaten (Jugendgerichtsgesetz 1988 – JGG), 223. Stück (Wien 1988), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1988\\_599\\_0/1988\\_599\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1988_599_0/1988_599_0.pdf)> (28. November 2016) 3935.

<sup>135</sup> VERFASSUNGSGERICHTSHOF (VFGH), Entscheidungstext zu Geschäftszahl G6/02 vom 21. Juni 2002 (Wien 2002), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/VfghEntscheidung.wxe?Abfrage=Vfgh&Dokumentnummer=JFT\\_09979379\\_02G00006\\_00&IncludeSelf=False](https://www.ris.bka.gv.at/VfghEntscheidung.wxe?Abfrage=Vfgh&Dokumentnummer=JFT_09979379_02G00006_00&IncludeSelf=False)> (29. November 2016).

<sup>136</sup> vgl. BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 134. Bundesgesetz vom 13. August 2002, mit dem das Strafgesetzbuch, die Strafprozessordnung 1975, das Strafvollzugsgesetz, das Suchtmittelgesetz, das Gerichtsorganisationsgesetz, das Waffengesetz 1996, das Fremdenengesetz 1997 und das Telekommunikationsgesetz geändert werden (Strafrechtsänderungsgesetz 2002), Teil I (Wien 2002), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2002\\_134\\_1/2002\\_134\\_1.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2002_134_1/2002_134_1.pdf)> (29. November 2016) 1410.

<sup>137</sup> HOMOSEXUELLEN INITIATIVE (HOSI) WIEN, Stellungnahme der Homosexuellen Initiative (HOSI) Wien im Rahmen des Begutachtungsverfahrens zum Entwurf eines Bundesgesetzes, mit dem das Strafgesetzbuch, die Strafprozessordnung 1975, das Gerichtsorganisationsgesetz und das Auslieferungs- und Rechtshilfegesetz geändert

---

Im Vergleich zur Entwicklung des § 209 wurde mit der Änderung des Strafgesetzbuches von 1989 bereits der § 210 und die Verfolgung gleichgeschlechtlicher Prostitution aufgelassen.<sup>138</sup> Ebenso entfielen mit dem Strafrechtsänderungsgesetz von 1996 die §§ 220 und 221 und mit ihnen die Ahndung der ‚Bewerbung‘ gleichgeschlechtlicher Handlungen.<sup>139</sup> Ein weiterer wichtiger Schritt des österreichischen Gesetzgebers zu einer weniger diskriminierenden Rechtsprechung war der Erlass des *Bundesgesetzes zur Tilgung von Verurteilungen nach §§ 129 I, 129 I lit. b, 500 oder 500a Strafgesetz 1945 sowie §§ 209 oder 210 Strafgesetzbuch*<sup>140</sup> aus dem Jahr 2015. Dieses beschäftigt sich mit der Rehabilitierung homosexueller Männer, die aufgrund von Gesetzestexten, wie dem § 209, verurteilt worden und ihre ‚Vergehen‘ im Strafregister vermerkt waren, „insoweit sie Handlungen erfassten, die bei verschiedengeschlechtlicher Begehung nicht strafbar waren“<sup>141</sup>. Während die geltende Fassung dieses Bundesgesetzes die vorhergehende Kontinuität der Diskriminierung zwischen Heterosexuellen sowie homosexuellen Frauen und Männern durchbricht, illustriert eine Stellungnahme des Rechtskomitees LAMBDA zu dessen Entwurf eine differenzierte Situation. In einem Vergleich zwischen dem sexuellen Kontakt eines 25-Jährigen mit einem 17-jährigen Prostituierten und einer 17-jährigen Prostituierten zeigt sich, dass

die Verurteilung des 25jährigen Homosexuellen nicht (!) gelöscht werden [würde], weil die ‚Tat‘ heute (bspw. unter dem § 209-Nachfolgeparagrafen § 207b) strafbar ist (§ 1: ‚wenn das der Verurteilung zugrundeliegende Verhalten nicht mehr strafbar ist‘). Es darf nicht darauf ankommen, ob die ‚Tat‘ heute strafbar ist oder nicht, sondern darauf, ob diese ‚Tat‘ damals (!) für Heterosexuelle (bzw. Lesben) auch strafbar war oder nicht.<sup>142</sup>

Bis heute lassen sich in den Reihen österreichischer Parteien und regierender Institutionen Vorbehalte und vorurteilsbehaftete Denkweisen gegenüber der Entkriminalisierung von LGBT-

---

werden (Strafrechtsänderungsgesetz 2003) (GZ: 318.016/6-II.1/2003) (18/SN-67/ME) (Wien 2003), online unter <[https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/ME/ME\\_00067\\_18/](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/ME/ME_00067_18/)> (29. November 2016).

<sup>138</sup> vgl. BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 243. Bundesgesetz vom 27. April 1989, mit dem das Strafgesetzbuch und das AIDS-Gesetz geändert werden, 100. Stück (Wien 1989), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1989\\_242\\_0/1989\\_242\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1989_242_0/1989_242_0.pdf)> (28. November 2016) 2232.

<sup>139</sup> vgl. BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 762. Bundesgesetz, mit dem das Strafgesetzbuch, die Strafprozeßordnung, das Auslieferungs- und Rechtshilfegesetz, das Bewährungshilfegesetz, das Tilgungsgesetz, das Strafregistergesetz, das Suchtgiftgesetz, das Lebensmittelgesetz und das Sicherheitskontrollgesetz geändert werden (Strafrechtsänderungsgesetz 1996), 244. Stück (Wien 1996), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1996\\_762\\_0/1996\\_762\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1996_762_0/1996_762_0.pdf)> (28. November 2016) 5083.

<sup>140</sup> vgl. BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 154. Bundesgesetz vom 28. Dezember 2015, mit dem das Jugendgerichtsgesetz 1988, das Strafgesetzbuch und das Bewährungshilfegesetz geändert werden, und mit dem ein Bundesgesetz zur Tilgung von Verurteilungen nach §§ 129 I, 129 I lit. b, 500 oder 500a Strafgesetz 1945 sowie §§ 209 oder 210 Strafgesetzbuch erlassen wird (JGG-ÄndG 2015), Teil I (Wien 2015), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2015\\_I\\_154/BGBLA\\_2015\\_I\\_154.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2015_I_154/BGBLA_2015_I_154.pdf)> (30. November 2016) 8f.

<sup>141</sup> BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, JGG-ÄndG 2015, 8.

<sup>142</sup> Helmut GRAUPNER, Walter DIETZ, RKL-Stellungnahme zum Entwurf für ein Gesetz zur Tilgung homophober Verurteilungen 2015. Entwurf für ein Gesetz zur Tilgung homophober Verurteilungen 2015 (148/ME XXV. GP-NR) (Wien 2015), online unter <<http://www.rklambda.at/images/publikationen/Tilgung-150911-gesamt-u.pdf>> (30. November 2016) 7.

---

---

Lebensweisen feststellen. Dem gegenüber bestehen aktive Vorstöße hinsichtlich eines Schutzes vor Diskriminierungen im täglichen Leben. Besonders die *Richtlinie 2000/78/EG* des Rates der Europäischen Union<sup>143</sup> agiert als Vorlage der Mindestanforderungen für den Schutz vor Diskriminierung im Beruf in den Mitgliedsstaaten. In den Abschnitten 11 und 12 heißt es, dass

Diskriminierungen wegen der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung [...] die Verwirklichung der im EG-Vertrag festgelegten Ziele unterminieren [können], insbesondere die Erreichung eines hohen Beschäftigungsniveaus und eines hohen Maßes an sozialem Schutz, die Hebung des Lebensstandards und der Lebensqualität, den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt, die Solidarität sowie die Freizügigkeit. [...] Daher sollte jede unmittelbare oder mittelbare Diskriminierung wegen der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung in den von der Richtlinie abgedeckten Bereichen gemeinschaftsweit untersagt werden.<sup>144</sup>

In Österreich wurden die Anforderungen der Richtlinie erst nach rechtlichen Drohungen der Europäischen Union innerhalb des *Gleichbehandlungsgesetzes* (II. Teil) von 2004<sup>145</sup> umgesetzt. Letztendlich erfüllte Österreich 2008 mit der Änderung des Gleichbehandlungsgesetzes<sup>146</sup> die Mindestanforderungen der Richtlinie von 2000 und die laufenden Vertragsverletzungsverfahren gegen die Republik wurden beendet.<sup>147</sup> Von einem übergreifenden Antidiskriminierungsgesetz ist Österreich aber mit dem Gleichbehandlungsgesetz im Jahr 2017 weiterhin weit entfernt. Besonders der III. Teil über die Gleichbehandlung ohne Unterschied des Geschlechts oder der ethnischen Zugehörigkeit in sonstigen Bereichen<sup>148</sup> führt im Kontext des Begriffs ‚Levelling-Up‘ zu kontroversen Situationen: Das Bundesgesetz sieht für die Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen (beispielsweise bei der Wohnungsvergabe) nur den rechtlichen Schutz aufgrund der oben

---

<sup>143</sup> RAT DER EUROPÄISCHEN UNION, Richtlinie 2000/78/EG des Rates vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf (Brüssel 2000), online unter <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:303:0016:0022:de:PDF>> (3. Dezember 2016).

<sup>144</sup> RAT DER EUROPÄISCHEN UNION, Richtlinie 2000/78/EG, 16f.

<sup>145</sup> vgl. BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 66. Bundesgesetz vom 23. Juni 2004, mit dem ein Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (Gleichbehandlungsgesetz – GIBG) erlassen und das Bundesgesetz über die Gleichbehandlung von Frau und Mann im Arbeitsleben (Gleichbehandlungsgesetz) geändert werden (Wien 2004), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2004\\_I\\_66/BGBLA\\_2004\\_I\\_66.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_I_66/BGBLA_2004_I_66.pdf)> (3. Dezember 2016) 8-12.

<sup>146</sup> vgl. BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 98. Bundesgesetz vom 2. Juli 2008, mit dem das Gleichbehandlungsgesetz und das Bundesgesetz über die Gleichbehandlungskommission und die Gleichbehandlungsanwaltschaft geändert werden (Wien 2008), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2008\\_I\\_98/BGBLA\\_2008\\_I\\_98.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_I_98/BGBLA_2008_I_98.pdf)> (3. Dezember 2016).

<sup>147</sup> EUROPÄISCHE KOMMISSION, Press Release: Kommission beendet Vertragsverletzungsverfahren – Österreich und Finnland haben neue Gleichbehandlungsgesetze für den Beschäftigungsbereich erlassen (Brüssel 2009), online unter <[http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-09-1467\\_de.htm?locale=en](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-1467_de.htm?locale=en)> (3. Dezember 2016).

<sup>148</sup> vgl. BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, Gesamte Rechtsvorschrift für Gleichbehandlungsgesetz (GIBG) Fassung vom 04.12.2016 (Wien 2016), online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20003395/GIBG%2c%20Fassung%20vom%202004.12.2016.pdf>> (4. Dezember 2016) 15-17.

---

genannten Kategorien vor. Menschen mit einer anti-heteronormativen sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität werden nicht einbezogen. Das Problem des Rechtstextes kann mit einem Beispiel aus dem Wiener Café Prückel illustriert werden<sup>149</sup>: Der Rauswurf eines lesbischen Pärchens aufgrund eines Kusses im Lokal fällt laut der aktuellen Gesetzeslage nicht unter den Tatbestand der Diskriminierung, da das Merkmal der sexuellen Orientierung außerhalb der Sphäre der Arbeitswelt nicht anerkannt wird. Eine Gleichbehandlungsnovelle sollte darauffolgend im selben Jahr die Situation durch das Levelling-Up des bestehenden Rechtes verändern – sie wurde letztendlich durch die Österreichische Volkspartei (ÖVP) verhindert.<sup>150</sup> Auch in Bezug auf die Diskriminierungen von Inter\* und Trans\*Personen sieht die Anwaltschaft für Gleichbehandlung einen eindeutigen Zusammenhang mit einer Ungleichbehandlung aufgrund des Geschlechts. Es müsste als soziale Konstruktion verstanden und daher vom Gleichbehandlungsgesetz einbezogen werden.<sup>151</sup>

Im europäischen Handlungsbereich findet sich die 1953 in Kraft getretene *Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten*, oder *Europäische Menschenrechtskonvention* (EMRK) als wichtiges Dokument zur Berufung auf einen gesellschaftlichen Umgang ohne Diskriminierung. Mit der Einhaltung und Durchsetzung der, in der EMRK festgelegten, Vorgaben ist seit 1959 der *Europäische Gerichtshof für Menschenrechte* (EGMR) betraut. Unter Artikel 14, dem für diese Betrachtung relevanten Diskriminierungsverbot heißt es, dass

[d]er Genuss der in dieser Konvention anerkannten Rechte und Freiheiten [...] ohne Diskriminierung insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt oder eines sonstigen Status zu gewährleisten [ist].<sup>152</sup>

Eine dieser Freiheiten ist das Recht auf Privat- und Familienleben, welches unter Artikel 8 der EMRK geregelt wird<sup>153</sup>. Bereits 1971 unterstützte er in Österreich die Entkriminalisierung

---

<sup>149</sup> vgl. WIEN.ORF.AT, Kuss: Lesbisches Paar aus Prückel verwiesen (11.01.2015), online unter <<http://wien.orf.at/news/stories/2688749/>> (4. Dezember 2016).

<sup>150</sup> vgl. DIE PRESSE, Gleichbehandlungsnovelle: ÖVP bremst bei Levelling-up. In: DIEPRESSE.COM (19.05.2015, Print-Ausgabe 20.05.2015), online unter <[http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/4734958/Gleichbehandlungsnovelle\\_OeVP-bremst-bei-Levellingup](http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/4734958/Gleichbehandlungsnovelle_OeVP-bremst-bei-Levellingup)> (4. Dezember 2016).

<sup>151</sup> GLEICHBEHANDLUNGSANWALTSCHAFT, Gleichbehandlung für transgener Personen und intersexuelle Menschen. Kurzinformation der Anwaltschaft für Gleichbehandlung (Wien 2011), online unter <<http://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.at/DocView.axd?CobId=42851>> (3. Dezember 2016) 2.

<sup>152</sup> EUROPÄISCHER GERICHTSHOF FÜR MENSCHENRECHTE, Die Europäische Menschenrechtskonvention (Straßburg 1950), online unter <[http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_DEU.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_DEU.pdf)> (5. Dezember 2016) 13.

<sup>153</sup> vgl. EUROPÄISCHER GERICHTSHOF FÜR MENSCHENRECHTE, Europäische Menschenrechtskonvention, 10f.

---

---

homosexueller Lebensweisen, indem er das Sexualleben als Aspekt des Privat- und Familienlebens anerkannte.<sup>154</sup>

Schon vor der Veröffentlichung der Richtlinie 2000/78/EG des Rates der Europäischen Union berief sich das Europäische Parlament 1984 in seiner EntschlieÙung zur sexuellen Diskriminierung am Arbeitsplatz auf die Artikel 8, 12 und 13 der EMRK. Darauf folgend forderte es die Mitgliedstaaten auf, Gesetze abzuschaffen, die Homosexualität sanktionieren oder diese als geistige Störung definieren würden.<sup>155</sup> Während aus dieser Resolution und weiteren Beschlüssen des Europäischen Parlaments hervorgeht, dass Länder, die neu in die Union aufgenommen werden wollen, diese Forderungen umsetzen müssten, wurde von Österreich in Bezug auf den § 209 die Außerkraftsetzung dieses gefordert.<sup>156</sup> Ähnliche Überlegungen zog auch die *EntschlieÙung zur Gleichberechtigung von Schwulen und Lesben in der EG* (Europäischen Gemeinschaft) 1994 nach sich. In ihr berief sich das Europäische Parlament auf den Vorsatz, Bürger\*innen ohne Rücksicht auf deren sexuellen Orientierung gleich zu behandeln und diskriminierende Rechtsprechungen außer Kraft zu setzen.<sup>157</sup> Die Forderungen dieser Resolution ergänzten diejenigen von 1984 um bedeutsame Punkte: Die Gleichstellung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften zwischen hetero- und homosexuellen Menschen, die konsequente Ahndung von Hassverbrechen und die Förderung der Zusammenarbeit mit LGBT-Verbänden.<sup>158</sup> Der Ruf nach einer diskriminierungsfreien Gesetzgebung entspricht aber nicht deren unhinterfragten und gewollten Umsetzung. Weder der *Europäische Gerichtshof* (EuGH), noch der EGMR dürfen direkt in das Strafrecht der Mitgliedsstaaten eingreifen. Vielmehr müssen sie – wie beim österreichischen Gleichbehandlungsgesetz – mit rechtlichen und politischen Sanktionen agieren.<sup>159</sup> Erst 1997 stimmten die Mitgliedstaaten einer Abänderung des *Vertrages von Amsterdam* zu, dessen Artikel 6a (bzw. Artikel 13 des *Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft* (EGV) oder Artikel 19 des *Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union* (AEUV)) den Kontrollorganen der Europäischen Union einen größeren Einflussbereich zuteilte.<sup>160</sup> Ebenso

---

<sup>154</sup> vgl. Gregor STROBL, Schutz vor Diskriminierungen aufgrund sexueller Ausrichtung. Europäisches Recht und österreichische Rechtsbezüge (Linz 2007) 52.

<sup>155</sup> EUROPÄISCHES PARLAMENT, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 104/02 (Straßburg 1984), online unter <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1984:104:FULL&from=DE>> (5. Dezember 2016) 47.

<sup>156</sup> vgl. STROBL, Schutz vor Diskriminierungen aufgrund sexueller Ausrichtung, 14.

<sup>157</sup> EUROPÄISCHES PARLAMENT, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 61/02 (Straßburg 1994), online unter <[http://publications.europa.eu/resource/cellar/47e3a8db-aeb7-48a4-bf63-927a6dd3ba00.0002.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/47e3a8db-aeb7-48a4-bf63-927a6dd3ba00.0002.01/DOC_1)> (8. Dezember 2016) 41.

<sup>158</sup> vgl. EUROPÄISCHES PARLAMENT, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 61/02, 42.

<sup>159</sup> vgl. STROBL, Schutz vor Diskriminierungen aufgrund sexueller Ausrichtung, 54f.

<sup>160</sup> vgl. EUROPÄISCHES PARLAMENT, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 83/01: Konsolidierte Fassungen des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen

---

beinhaltet die 1999 erarbeitete, aber erst 2009 parallel zum *Vertrag von Lissabon* vollständige Rechtskraft erlangende *Charta der Grundrechte der Europäischen Union* in Artikel 21 ein Verbot der Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung (u.a.).<sup>161</sup> Dennoch beruhen in Österreich fast jegliche erwirkten Verbesserungen im Bereich der Diskriminierung von homosexuellen Menschen auf, von Privatpersonen oder LGBT-Verbänden eingereichten, Beschwerden. Sie führten zu Klagen gegen die Republik und Umsetzungen in der Gesetzgebung (meist als Minimalvoraussetzungen).<sup>162</sup>

Ein, in Österreich immer wieder in den Medien auffindbares Thema ist die Diskussion über die sogenannte ‚Homo-Ehe‘ – die zivilrechtliche Eheschließung zwischen zwei Menschen desselben Geschlechts. Mit dem *Eingetragene Partnerschaft-Gesetz* (EPG)<sup>163</sup> vom 1. Jänner 2009 wurde in Österreich eine Institution geschaffen, die gleichgeschlechtlichen Paaren gemeinsame Rechte und Pflichten einräumt. Selbst im Jahr 2017 diskriminiert die eingetragene Partnerschaft aber in einer Vielfalt an Details. Bereits ein Blick auf das bis heute geltende *Allgemeine Bürgerliche Gesetzbuch* (ABGB) zeigt im § 44, dem ‚Begriff der Ehe‘, dass

[d]ie Familien-Verhältnisse [...] durch den Ehevertrag gegründet [werden]. In dem Ehevertrage erklären zwey Personen verschiedenen Geschlechtes gesetzmäßig ihren Willen, in unzertrennlicher Gemeinschaft zu leben, Kinder zu zeugen, sie zu erziehen, und sich gegenseitigen Beystand zu leisten.<sup>164</sup>

Im Gegensatz zu anderen Abschnitten des ABGB wurde dieser Paragraph nicht durch das EPG beeinflusst und grenzt die eingetragene Partnerschaft explizit von einer Zivilehe ab. Der Wiener Rechtsanwalt und Präsident des Rechtskomitees LAMBDA Helmut Graupner listet mit Stand Jänner 2016<sup>165</sup> 32 Unterschiede zwischen dem EPG und dem österreichischen *Ehegesetz*

---

Union (Straßburg 2010), online unter <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2010:083:FULL&from=DE>> (9. Dezember 2016) 56.

<sup>161</sup> vgl. EUROPÄISCHES PARLAMENT, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 83/02: Charta der Grundrechte der Europäischen Union (Straßburg 1999), online unter <[http://www.europarl.de/resource/static/files/europa\\_grundrechtecharta/\\_30.03.2010.pdf](http://www.europarl.de/resource/static/files/europa_grundrechtecharta/_30.03.2010.pdf)> (8. Dezember 2016) 396.

<sup>162</sup> vgl. STROBL, Schutz vor Diskriminierungen aufgrund sexueller Ausrichtung, 66f.

<sup>163</sup> BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, Eingetragene Partnerschaft-Gesetz – EPG (BGBl. I 135/2009) (Wien 2009), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2009\\_I\\_135/BGBLA\\_2009\\_I\\_135.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_I_135/BGBLA_2009_I_135.pdf)> (10. Dezember 2016).

<sup>164</sup> ALLGEMEINES BÜRGERLICHES GESETZBUCH (ABGB), Fassung vom 10.12.2016 (Wien 1811), online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10001622/ABGB%2c%20Fassung%20vom%2010.12.2016.pdf>> (10. Dezember 2016) 23.

<sup>165</sup> eine vollständige und detaillierte Liste der Unterschiede findet sich unter Helmut GRAUPNER, Raoul FORTNER, Ungleichbehandlungen zur Ehe (Stand: Jänner 2016) (Wien 2016), online unter <[http://www.rklambda.at/images/2016RKL\\_EPG\\_AbweichungenvomEherecht\\_V10\\_Jan2016.pdf](http://www.rklambda.at/images/2016RKL_EPG_AbweichungenvomEherecht_V10_Jan2016.pdf)> (10. Dezember 2016).

---

---

(EheG)<sup>166</sup> von 1938 auf. Dazu zählen beispielsweise ein Mindestalter von 18 Jahren (im Vergleich zu 16 Jahren bei gegengeschlechtlichen Partnerschaften), eine fehlende Änderung zu einem gemeinsamen Familiennamen, nachteilige Regelungen beim Ableben einer Partnerin oder eines Partners, einer Scheidung oder bei Ansprüchen/Förderungen sowie Fragen der Elternschaft. Im Sinne von Diskriminierung als unfaire Behandlung bei denselben Lebensaspekten, lassen sich starke Unterschiede zwischen hetero- und homosexuellen Paaren feststellen. Seit der Etablierung des EPG 2010 und dem Jahr 2017 wurden aber einige Fortschritte in der Angleichung der Formen der Lebensgemeinschaften erzielt. Mit 1. Jänner 2016 fiel aufgrund einer Entscheidung des Verfassungsgerichtshofes<sup>167</sup> das Verbot der Fremdkind-Adoption für gleichgeschlechtliche Paare<sup>168</sup>, bereits 2013 mit dem *Adoptionsrechts-Änderungsgesetz* (AdRÄG 2013)<sup>169</sup> das Untersagen der Adoption eines Stiefkindes.

Als eine der führenden Instanzen bei der rechtlichen Erwirkung antidiskriminierender und gleichbehandelnder Gesetze in Österreich fordert das Rechtskomitee LAMBDA von der Republik die Umsetzung von acht Forderungen im Bereich der sexuellen Orientierung:

1. Aufnahme des Schutzgrundes „**sexuelle Orientierung**“ in den Gleichbehandlungssatz der **Bundesverfassung** (Art. 7 Abs. 1 B-VG)
2. **Aufhebung des Eheverbots** (§ 44 ABGB)
3. **Diskriminierungsschutz außerhalb der Arbeitswelt** „Levelling-Up“
4. **Rehabilitierung der Opfer der vormaligen homophoben Sonderstrafgesetze** (Bedauernserklärung, [...], Aufhebung der Urteile, Entschädigung der Opfer)
5. Evaluierung und entsprechende Überarbeitung der [...] **Ersatzbestimmung** des vormaligen homophoben Sonderstrafgesetzes § 209 StGB (**§ 207b StGB**)
6. Verbot von Diskriminierung aufgrund „sexuelle Orientierung“ in der **Blutspendeverordnung** (§ 4 BSV)
7. Verbot von ‚**Umpolungstherapien**‘ zur Änderung der sexuellen Orientierung (StGB)
8. Nationaler **Aktionsplan** gegen Diskriminierung auf Grund sexueller Orientierung.<sup>170</sup>

---

<sup>166</sup> GESETZBLATT FÜR DAS LAND ÖSTERREICH, Ehegesetz (dRGeB. I S 807/1938) (Berlin 1938), online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001871>> (10. Dezember 2016).

<sup>167</sup> VERFASSUNGSGERICHTSHOF (VfGH), Entscheidungstext zu Geschäftszahl G119/2014 vom 11. Dezember 2014 (Wien 2014), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Vfgh/JFR\\_20141211\\_14G00119\\_01/JFR\\_20141211\\_14G00119\\_01.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Vfgh/JFR_20141211_14G00119_01/JFR_20141211_14G00119_01.pdf)> (10. Dezember 2016).

<sup>168</sup> BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, Aufhebung des ersten Satzes des § 191 Abs. 2 des Allgemeinen bürgerlichen Gesetzbuches sowie des § 8 Abs. 4 des Eingetragene Partnerschaft-Gesetzes durch den Verfassungsgerichtshof (BGBl. I 25/2015) vom 21. Jänner 2015 (Wien 2015), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2015\\_I\\_25/BGBLA\\_2015\\_I\\_25.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2015_I_25/BGBLA_2015_I_25.pdf)> (10. Dezember 2016).

<sup>169</sup> BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, Adoptionsrechts-Änderungsgesetz 2013 – AdRÄG 2013 (BGBl. I 179/2013) (Wien 2013), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2013\\_I\\_179/BGBLA\\_2013\\_I\\_179.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_179/BGBLA_2013_I_179.pdf)> (10. Dezember 2016).

<sup>170</sup> Helmut GRAUPNER, Richard FISCHER, Forderungen zur LGBTI-Gleichstellung (Wien 2016), online unter <<http://www.rklambda.at/images/Forderungskatalog-RKL.pdf>> (11. Dezember 2016) 1 (Hervorhebungen im Original).

---

---

Für die Dimension der Geschlechtsidentität verweist das selbe Dokument auf deren rechtliche Zusammengehörigkeit mit der Kategorie Geschlecht. Für Intersexualität müsste wiederum eine Verankerung des Begriffes in der Bundesverfassung, dem Bundes-Gleichbehandlungsgesetz, dem Gleichbehandlungsgesetz sowie dem Strafgesetzbuch stattfinden. Zusätzlich verlangt das Rechtskomitee die gesetzliche Unterlassung verpflichtender medizinischer Untersuchungen bei Geschlechtsanpassungen und ein Verbot geschlechtsfestlegender Behandlungen bei unmündigen intersexuellen Bürger\*innen. Letztendlich müsste die Entfernung vorgeschriebener Angaben zum eigenen Geschlecht in offiziellen Registern oder die Erweiterung der möglichen Angabe außerhalb der Dichotomie von männlich und weiblich stattfinden.<sup>171</sup>

Den Abschluss dieser Aktivität stellt die Überleitung zur Analyse österreichischer Parteiprogramme dar. Die Lernenden werden aufgefordert (basierend auf der vorhergehenden Ausführung der Lehrperson) die Akteur\*innen des rechtlichen Prozesses wiederzugeben (*aufzuzählen*). In dieser Phase übernimmt die historische (wie auch die politische) Sachkompetenz eine erhebliche Rolle. Die Schüler\*innen lernen über die Entwicklung und fortschreitende Aufhebung diskriminierender Gesetze und erkennen die Probleme der Kategorien der Geschlechtsidentität und sexuellen Orientierung in Rechtsdokumenten. Ebenso spricht dieser Abschnitt die historische Orientierungskompetenz an: Den Lernenden wird aufgezeigt, wie soziale Verhältnisse zeitgenössische Gesetze beeinflussen und wie diese wiederum Einfluss auf die teilnehmenden Akteur\*innen nehmen.

### **Parteiliches Handeln**

Die vorhergehende Aufzählung der Akteur\*innen sucht nach der Gruppe der Politiker\*innen als Entscheidungsträger\*innen in gesetzgebenden Abstimmungen. Zur Kontextualisierung parteilichen Handelns wird das Beispiel des Levelling-Ups herangezogen: Ohne die Einstellung einer bestimmten Regierungspartei vorwegzunehmen, erörtert die Lehrperson die Situation der Blockierung einer Verbesserung des Diskriminierungsschutzes von LGBT-Personen durch bestimmte Parteien. Danach werden die Lernenden in fünf Gruppen auf- und ihnen die Parteiprogramme der im Nationalrat vertretenen Parteien (SPÖ, ÖVP, FPÖ, GRÜNE, NEOS) zugeteilt. Ein gezieltes, zeiteffektives Arbeiten wird durch die Kürzung der Programme auf bestimmte Seiten ermöglicht: Sie enthalten neben relevanten Informationen auch ablenkende Abschnitte (insgesamt maximal 10 Seiten) und fördern die selektive Informationssuche der Schüler\*innen. Aus den Programmen *arbeiten* sie Aussagen über die rechtliche Gleichstellung

---

<sup>171</sup> vgl. GRAUPNER/FISCHER, Forderungen zur LGBTI-Gleichstellung, 2.

---

von homosexuellen Menschen *heraus*. Zur Unterstützung werden ihnen signifikante Begriffe als Orientierungshilfe angeboten: ‚Familie‘, ‚sexuelle Orientierung‘, ‚Gleichstellung‘ und ‚Diskriminierung‘. Die Schlüsselwörter werden mit den Lernenden besprochen und anfallende Fragen geklärt. Nach Ablauf der Arbeitszeit stellen die Schüler\*innen ihren Peers ihre Funde in Form von Zitaten vor, geben einen persönlichen Gesamteindruck der Interessen der Parteien wieder und *beurteilen* diese. Lehrer\*innen ergänzen gegebenenfalls bereits umgesetzte Forderungen und Informationen über reelle Handlungen der Parteien (z.B. Blockierung des Levelling-Ups durch die ÖVP). Zum Abschluss fasst die Lehrperson die Kernaussagen dieser Unterrichtseinheit zusammen. Dabei verweist sie auf die Macht, die rechtliche Bestimmungen auf die Lebensweisen von Personen mit alternativen Geschlechtsidentitäten oder sexuellen Orientierungen haben und wie die Gesellschaft damit umgeht.

Die letzte Phase fokussiert die politischen Kompetenzen des GSK-Unterrichts. Der Umgang mit den Intentionen und Wirkungen der Parteiprogramme fördert einerseits die politikbezogene Methodenkompetenz. Andererseits unterstützt die Aktivität die Handlungskompetenz der Lernenden: Der Einblick in die Parteipolitik und die selbstständige Bewertung dieser stellt Ansatzpunkte für die Gegenüberstellung der eigenen Interessen zu denen der Parteien bereit. Letztendlich werden die Schüler\*innen befähigt reflektierte Entscheidungen anhand von Teilurteilen der politischen Urteilskompetenz zu treffen.

## 5.5 Unterrichtssequenz 3: Fremdbestimmte Identitäten und Diskurse

### 5.5.1 Lehrstoff und Kompetenzen

Diese Unterrichtssequenz zielt auf eine kritische Reflektion von fremdbestimmten schwul/lesbischen Identitäten mit einem Fokus auf die wissenschaftlichen Diskurse des 19. und 20. Jahrhunderts und die übergeordnete „Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen“ ab. Ergänzend orientiert sie sich am Aufruf des Lehrplans für die AHS-Oberstufe zur „Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter“: Die Schüler\*innen lernen, „dass Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnisse im Laufe der Geschichte unterschiedlich definiert waren und demnach veränderbar und gestaltbar sind“<sup>172</sup>.

Basierend auf dieser Bildungs- und Lehraufgabe lassen sich in den Lehrinhalten der 6. Klasse die folgenden Themen hervorheben:

gestaltende Kräfte des 19. Jahrhunderts in Gesellschaft [...] und Politik und ihre Folgen bis 1918 [...] [sowie die] Instrumentalisierungen von Kultur und Ideologie in Politik und Gesellschaft (Geschichtsbilder und –mythen; historische Legitimationen)<sup>173</sup>.

---

<sup>172</sup> alle Zitate: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan (AHS-Oberstufe), 1.

<sup>173</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan (AHS-Oberstufe), 3.

---

---

Die Verbindung von Geschlechterverhältnissen und deren historischen Legitimationen sticht innerhalb der Thematik hervor. Sie bietet den Schüler\*innen einen kontextualisierten Zugang zum geschichtlichen Narrativ, der auf der Dekonstruktion von sozial definierten Stereotypen und Vorurteilen, die auch heute noch in unserer Gesellschaft Bedeutung haben, basiert. Der Fokus auf diese Dekonstruktion vermittelt den Lernenden einerseits, wie instabil sozial konstruierte Identitäten – in diesem Fall die von homosexuellen Menschen – sein können. Andererseits erschafft er einen Raum in dem Schüler\*innen, die sich in einer Phase der Selbsterfahrung befinden, erkennen, dass sie nicht das sind, was ihnen gesellschaftliche Ideen von alternativen Sexualitäten zuschreiben wollen. Die inhaltliche Behandlung dieser Unterrichtssequenz in Bezug auf Queer History eröffnet einen Zugang zum historischen Diskurs als Längsschnitt: Dieser lässt sich bereits im Mittelalter ansetzen, seine interessanteste Ausprägung zeigt er aber am Ende des 19. und am Beginn des 20. Jahrhunderts.

Die Konstruktion des Begriffes ‚Homosexualität‘ steht für die Förderung der *historischen und politischen Sachkompetenz* im Mittelpunkt der Unterrichtssequenz. Dieser darf nicht isoliert, sondern muss im Konzept der diskursiven Praxis entdeckt werden: Die Schüler\*innen müssen erkennen, dass Identitäten oftmals fremdbestimmt entstehen und nicht der Realität (wenn auch der ‚Wirklichkeit‘ einer Epoche) entsprechen. Die *historische Fragekompetenz* fokussiert die Untersuchung, wie Vorurteile und Stereotypen entstehen und wie diese eine Bevölkerungsgruppe in einen erzwungenen Zustand der Unsichtbarkeit drängen. Sie wird durch die *politische Urteilskompetenz* aufgegriffen: Die Lernenden ziehen das Wissen über den fremdbestimmten Charakter von Stereotypen heran, um ein Teilurteil zur Überwindung der eigenen homophoben Tendenzen und Vorstellungen zu bilden. Gleichzeitig führt diese Art der Beschäftigung dazu, dass sich LGBT-Schüler\*innen in ihrer (versteckten und unterdrückten) Identität sicherer fühlen. Dieses Ziel ist wiederum mit der *historischen und politikbezogenen Methodenkompetenz* verbunden: Die Lernenden eignen sich die Fähigkeit an die Intentionen von fremdbestimmten Diskursen zu erkennen und zu dekonstruieren. Ebenso ermöglicht das Format des Längsschnittes eine Rekonstruktion des Diskurses, welche die zeitliche Vergänglichkeit von ‚Wirklichkeiten‘ und Vorurteilen illustriert. Die *historische Orientierungskompetenz* baut auf den vorhergehenden Kompetenzen auf. Die Instabilität historischer Diskurse und deren Auswirkung auf nachfolgende und zeitgenössische Phänomene unterstreicht den Sinn der Beschäftigung mit der Vergangenheit: Sie macht unterdrückende Herrschafts- und Machtsysteme sichtbar und reflektierbar.

Einige Basiskonzepte heben sich für die Gestaltung dieser Unterrichtssequenz hervor. *Zeitverläufe* umfassen *Wandel* und *Veränderungen*: Sie beschreiben einerseits einen Prozess,

---

---

in dem die religiöse Interpretation von Homosexualität einer wissenschaftlichen wich und andererseits eine fortlaufende und fremdbestimmte Diskursveränderung bewirkte. Die primären Aspekte der Inhalte der Unterrichtssequenz finden sich in den gesellschaftlichen Basiskonzepten *Vielfalt/Diversity* und *Normen*. Ein fremdbestimmter und als Wahrheit angesehen Diskurs wird selbst zu einer Norm und beeinflusst *Strukturen*, die das Denken der Betroffenen regulieren. Unterstützt werden regulierende Prozesse durch *Kommunikation*: Ab dem Ende des 19. Jahrhunderts versuchten wissenschaftliche ‚Erkenntnisse‘ das zuvor verschwiegene Phänomen der alternativen Sexualität zu kategorisieren. Ziel war es, Homosexualität leichter zu erkennen und eine ‚wissenschaftliche‘ Terminologie aufzustellen. Die Kommunikation über Normen und Strukturen führt letztendlich zur Mobilisierung von *Macht*: Der ‚verwissenschaftlichte‘ Diskurs übt diese in der Fremd- und Selbstwahrnehmung von Subkulturen aus und formt sie nachhaltig für einen bestimmten Zeitraum.

#### 5.5.2 Beschreibung der Sequenz

Basierend auf dem inhaltlichen Rahmen sowie den definierten Basiskonzepten lassen sich für diese zweiteilige Unterrichtssequenz die folgenden Kernfragen aufstellen:

- Wie wurden sich wandelnde Diskurse und Normativitätszwänge genutzt, um fremdbestimmt die Identität von bestimmten Gruppen zu definieren?
- Welche Auswirkungen hatte die Kommunikation dieser Diskurse auf die Gesellschaft?
- In welcher Form kann auch heute noch Macht durch fremdbestimmte Diskurse ausgeübt werden? Wie kann ein Bruch mit den bestehenden Normen aussehen?

#### **Einleitung - Brainstorming**

Zu Beginn der ersten Unterrichtseinheit findet ein Brainstorming statt, um bereits vorhandene Konzepte und Assoziationen von Homosexualität im Vorwissen der Schüler\*innen abzurufen. Die Frage ‚Was ist Homosexualität?‘ agiert als Impuls und führt zu einer *Benennung* (fremdbestimmter) Diskurse aus den Vorstellungen der Lernenden. Eine Variation dieser Aktivität stellt das *Silent Brainstorming* dar. Die Vorstellungen und Ideen der Schüler\*innen werden im Anschluss auf fremd- und selbstbestimmte Diskurse überprüft. Dazu werden nicht eindeutige Begriffe hinterfragt und alle Beiträge sortiert: Kriterium ist die Wahrnehmung der Unterrichteten, welche Merkmale von einer Gruppierung selbst bestimmt und welche durch Drittparteien etabliert und gefördert werden. Die Frage, woher die Lernenden ihre Ideen beziehen, ergänzt die Informationssammlung. Insgesamt weist diese Aktivität die Schüler\*innen auf ein möglicherweise sehr begrenztes Wissen oder bekannte Stereotypen hin, löst kritische Reflektionen aus und ruft sie zur einer *Erklärung* dieses Vorwissens und dessen Herkunft auf. Die politische und historische Sachkompetenz wird in diesen einleitenden

---

---

Aktivitäten im Begriff der Homosexualität angesprochen. Die historische Methodenkompetenz fordert die Schüler\*innen wiederum auf, ihre ‚eigenen‘ gesellschaftlichen Vorstellungen anhand von ‚Vorkenntnissen‘ zu (re)konstruieren. Dies führt zur historischen Fragekompetenz, welche die Entstehung von Vorurteilen und Stereotypen sowie beteiligte Akteur\*innen behandelt.

### **Diskurse im historischen Längsschnitt**

Die Überleitung zur nachfolgenden Längsschnittbetrachtung schafft der Hinweis, dass Diskurse, also das gesammelte Wissen zu einem Thema zu einem bestimmten Zeitpunkt, sich im Laufe der Zeit verändern. Ein historischer Rückblick verdeutlicht diesen Prozess: Beispielsweise wird das Wissen über die Beschaffenheit des Weltbildes (flach, Mittelpunkt des Universums vs. sphärisch, kreist um die Sonne) herangezogen. Es besteht die Möglichkeit weitere dieser Prozesse aus den Reihen der Schüler\*innen hervorzulocken. Der Diskurs über Homosexualität wird als repräsentatives Beispiel vorgestellt: Er wurde zu bestimmten Zeitpunkten der Geschichte unterschiedlich definiert und eignet sich für die lehrergeführte Analyse ausgewählter sozialer Verhältnisse. In Bezug auf das Vorwissen der Lernenden werden Diskurse in verschiedenen Epochen erforscht. Leitfragen für diese Aktivität sind:

- Auf welchen Ideologien ist der Diskurs begründet?
- Welche Identität wird den Personen zugeschrieben?
- Ist der Diskurs positiv, negativ oder neutral eingestellt?
- Welche Institutionen bestimmen den Umgang mit gleichgeschlechtlich l(i)ebenden Identitäten?

Während der Thematisierung der Epochen wird der Input der Schüler\*innen durch die Lehrperson ergänzt und aufkommende bedeutungsvolle *Diskussionen* unterstützt und gefördert. Die Erklärung des Konzeptes der diskursiven Praxis speist in dieser Phase die historische und politische Sachkompetenz. Die Dekonstruktion der Diskursbeschreibungen für die jeweiligen Epochen fördert hingegen die historische Methodenkompetenz.

Sexuelle Kontakte zwischen Männern waren im Zeitalter der Aufklärung keine Seltenheit. Gefördert durch das enge Zusammenleben bestimmter Berufsgruppen wie Geistliche, Gesellen oder Soldaten, sahen viele von ihnen in ihren Handlungen nicht die ‚entartete‘ Persönlichkeit eines ‚Sodomiten‘. Auch manchen Herrschern wie Wilhelm III. von England oder Friedrich II. den Großen von Preußen sagte man gleichgeschlechtliche Affären nach. Besonders für Paris, London und Amsterdam lässt sich aufgrund der verstärkten Überwachung durch die Polizei um den Beginn des 18. Jahrhunderts das Bestehen ausgeprägter Subkulturen belegen: Überschneidungen finden sich bei Treffpunkten (z.B. Parks und öffentliche Toiletten) oder

---

einem bewussten effeminierten Verhalten. In London wurden die Lokale der Subkultur als ‚Molly Houses‘, öffentliche Treffpunkte als ‚Molly Markets‘ bezeichnet. Der amerikanische Autor und Historiker Rictor Norton vermutet im Bestehen der Londoner Subkultur das Bewusstsein homosexueller Männer über eine kollektive soziokulturelle Identität: Es gab private Veranstaltungen in den Hinterzimmern von Bars oder in Wohnungen sowie Wirtshäuser die ausschließlich von Mollies besucht wurden. In ganz Europa gibt es Dokumentationen über die Anwendung von ‚Mädchenamen‘ unter den Männern, viele Paare ließen sich von homosexuellen Barbesitzern ‚trauen‘. Effeminiertes Verhalten wurde auch von maskulinen Männern angenommen, sobald sie sich in Gesellschaft anderer Homosexueller befanden. Diese Performanz verstanden sie laut Norton mehr als bewusstes und selbstbestimmtes Identifikationsmerkmal als eine angeborene Charaktereigenschaft gleichgeschlechtlich l(i)ebender Männer.<sup>174</sup> Während in diesen drei Staaten die dichteste Untersuchung städtischer homosexueller Subkulturen durchgeführt wurde, lassen andere zeitgenössische literarische Quellen auf ähnliche, wenn auch zurückhaltende Zusammenschlüsse beispielsweise in St. Petersburg, Berlin oder Wien schließen.<sup>175</sup>

Europäische Juristen, Gelehrte und Herrscher empfanden gleichgeschlechtlichen Verkehr bis ins 18. Jahrhundert nicht nur als religiöse Schandtat, sondern auch als einen Angriff auf die Struktur der Gesellschaft: Sie würde die Menschen psychisch und physisch schwächen, die Ehe verunglimpfen und zu Unfruchtbarkeit führen. Bestraft wurde das ‚Verbrechen‘ in den meisten Teilen Europas mit dem Tod am Scheiterhaufen.<sup>176</sup> Weibliche Homosexualität wurde selten von weltlichen und geistlichen Gerichten kriminalisiert. Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts wurden aber auch gleichgeschlechtliche Begehren zwischen Frauen als ‚unnatürlich‘ und ‚abweichend‘ eingestuft und im Diskurs behandelt. Englische Gerichtsakten berichten beispielsweise von ‚weiblichen Ehemännern‘ (‚female husbands‘): Durch die Annahme einer männlichen Identität und der aktiven Performanz dieser in der Öffentlichkeit war es lesbischen Frauen möglich gemeinsam als ‚Mann‘ und Frau in einer Ehe zu leben.<sup>177</sup> Die theologische Verdammung gleichgeschlechtlicher Zusammenkünfte am europäischen Kontinent stammte bereits aus der Anfangszeit des Christentums: Es unterschied zwischen ‚guten‘ und ‚bösen‘ Formen des geschlechtlichen Begehrens. Die Teilung orientierte sich an den normativen Gründen für Geschlechtsverkehr: Fortpflanzung verstand sich als natürliches Verhalten,

---

<sup>174</sup> vgl. Rictor NORTON, Homosexuality. In: Julie PEAKMAN (Hg.), A Cultural History of Sexuality Volume 4. A Cultural History of Sexuality in the Enlightenment (Oxford/New York 2011) 57-83, hier 63-67.

<sup>175</sup> vgl. SIBALIS, Homosexualität im Zeitalter der Aufklärung und Französischen Revolution, 103-109; NORTON, Homosexuality, 67-74.

<sup>176</sup> vgl. SIBALIS, Homosexualität im Zeitalter der Aufklärung und Französischen Revolution, 109.

<sup>177</sup> vgl. NORTON, Homosexuality, 77-79.

---

---

während jedes Zusammenkommen ohne Befruchtungsabsicht als wider die Natur (,contra naturam’) kategorisiert und verächtlich behandelt wurde. Unnatürliches Verhalten inkludierte nach dieser Definition auch heterosexuellen Oral- und Analverkehr sowie den Verkehr mit Tieren. Obwohl im Mittelalter noch nicht von ‚Homosexualität’ gesprochen werden kann, lassen sich im mittelalterlichen europäischen Verständnis drei konkrete Begriffe finden, die auf eine genauere Beschäftigung der Sexualtheologen mit gleichgeschlechtlicher Liebe schließen lassen: Der erste dieser ist die Bezeichnung der ‚Ketzerei’, die Frauen und Männer definierte, die mit dem Teufel im Bund standen, Ehebruch begangen, Blutschande betrieben oder contra naturam handelten. Während hier eine größere Gruppe von ‚Sünder\*innen’ zur Verantwortung gezogen wurde, sprachen die „stumme[...]’, ‚unaussprechliche[...] Sünde“ wie auch die Bezeichnung als ‚Sodomit’ direkt und unmissverständlich vom gleichgeschlechtlichen Akt. Das Konzept der stummen Sünde basierte auf dem Versuch, einen Diskurs zu erschaffen, in dem einerseits nicht über die Sexualität der Betroffenen direkt gesprochen werden musste, andererseits aber sofort bewusst war, was bezeichnet wurde.<sup>178</sup> Der Historiker Andreas Niederhäuser argumentiert, dass Homosexualität im Mittelalter nicht ausschließlich als Narrativ der Verfolgung und Verurteilung isoliert werden könne. Basierend auf Gerichtsakten des Spätmittelalters aus Köln, Basel, Zürich und St. Gallen zeigt er den Umgang betroffener homosexueller Männer mit ihrer ‚Sodomie’ auf: Demnach agierten Jugendliche in dieser Zeit frei und ungezwungen mit ihrer Sexualität, während unter gleichgeschlechtlich veranlagten Erwachsenen strukturierte Formen der Interaktion erkennbar sind. Norton verweist für das Zeitalter der Aufklärung auf kollektive und gleichrangige Zusammenkünfte. Im Spätmittelalter basierte die Annäherung vielmehr auf sozialen Hierarchien: Es war wahrscheinlicher, dass ältere und sozial hochrangigere Männer den Kontakt zu nieder gestellten Personen suchten, bei denen sie auf ihre gesellschaftliche Position zurückgreifen konnten. Auch existierten nur wenige Treffpunkte, an denen Kontakte angstfrei geschlossen werden konnten.<sup>179</sup> Die eindeutige Identität des ‚Sodomiten’ gab es nicht: Die Männer verstanden sich selbst nicht als soziale Außenseiter oder in ihrer Wesensart abweichend.<sup>180</sup>

---

<sup>178</sup> vgl. Bernd-Ulrich HERGEMÖLLER, Von der ‚stummen Sünde’ zum ‚Verschwinden der Homosexualität’. Zuschreibung und Identitäten. In: Wolfram SETZ (Hg.), Die Geschichte der Homosexualitäten und die schwule Identität an der Jahrtausendwende: Eine Vortragsreihe aus Anlaß des 175. Geburtstags von Karl Heinrich Ulrichs (Berlin 2000) 13-41, hier 17-19.

<sup>179</sup> vgl. Andreas NIEDERHÄUSER, „...nemlich das yedtwederer dem anndern sin mennlich glid jn die hand genomen...“ Gleichgeschlechtliche Sexualität zwischen Männern im Spätmittelalter. In: Ulf HEIDEL, Stefan MICHELER, Elisabeth TUIDER (Hg.), Jenseits der Geschlechtergrenzen. Sexualitäten, Identitäten und Körper in Perspektiven von Queer Studies (Hamburg 2001) 30-49, hier 33-37.

<sup>180</sup> vgl. NIEDERHÄUSER, Gleichgeschlechtliche Sexualität zwischen Männern im Spätmittelalter, 43-47.

---

---

Mit dem 18. Jahrhundert milderte sich die gesetzliche Verfolgung in ganz Europa. Friedrich der Große von Preußen ersetzte die Verurteilung zum Tod mit Haft, Prügel und gesellschaftlichen Ausschluss, Joseph II. bestand auf Haft, Zwangsarbeit und körperliche Züchtigung. Ein Rückgang der Todesurteile beziehungsweise deren Nichtaussprechen ist auch in Frankreich, Spanien, Dänemark, Schweden, Russland und Finnland dokumentiert worden. Ausschließlich in England und den Niederlanden ließ sich eine ungebrochene Verfolgung und Ächtung homosexueller Akte feststellen. Die Philosophie der Aufklärung brachte zwar Verbesserungen im Umgang mit Homosexuellen mit sich, aber keine revolutionären Entwicklungen. Nur wenige zeitgenössische Denker versuchten gleichgeschlechtliches Begehren in der Natur zu verordnen. Die Mehrzahl der Philosophen hing an ihren Vorurteilen fest: Für Immanuel Kant und Voltaire handelte es sich um eine widernatürliche Praxis. Andere lehnten eine Zuschreibung zur Natur ab und vermuteten soziale und psychologische Abweichungen hinter Homosexualität. Der Marquis de Sade war einer der Wenigen, die Sodomie als Ausprägung der Natur anerkannten. Die Selbstwahrnehmung der Betroffenen differenzierte sich im Zeitalter der Aufklärung: Auf der einen Seite fürchteten Homosexuelle den gesellschaftlichen Ausschluss, den ein ‚Outing‘ nach sich ziehen würde. Für viele Männer ist der Selbstmord als Handlungsstrategie gegen die mögliche Schande dokumentiert. Andere verblieben bei der Ansicht, dass ihre Lebensgestaltung keinen Schaden anrichten würde, sie nicht alleine seien und führten dahingehend weiterhin offen gleichgeschlechtliche Beziehungen.<sup>181</sup> Sie argumentierten mit der Bestimmungsfreiheit über ihre eigenen Körper und, dass bei ihren einverständlichen Handlungen niemand zu Schaden kommen würde.<sup>182</sup> Unterstützt wurde diese Ansicht auch durch den Französischen Philosophen Marquis de Condorcet: Er verteidigte gleichgeschlechtliche Handlungen, da sie nicht rechtlich verfolgt werden dürften, solange es nicht zu Gewalt kam.<sup>183</sup>

Nach langsamen Reflexionen vom Mittelalter bis zur Neuzeit läutete das 19. Jahrhundert letztendlich die Renaissance der Erforschung von Homosexualität ein und bedeutete auch die erstmalige Nennung dieser als solche. Die Entwicklungen im 19. Jahrhundert illustrieren keinen linearen Verlauf im wissenschaftlichen Umgang mit gleichgeschlechtlich l(i)ebenden Menschen, sondern teilen ihn in zwei Lager. Beide griffen auf ähnliche Prozesse zurück, nämlich die Pathologisierung und systematische Kategorisierung von Homosexualität: „Der

---

<sup>181</sup> vgl. SIBALIS, Homosexualität im Zeitalter der Aufklärung und Französischen Revolution, 109-123.

<sup>182</sup> vgl. NORTON, Homosexuality, 81f.

<sup>183</sup> vgl. Nicholas EDSALL, Toward Stonewall: Homosexuality and Society in the Modern Western World (Charlottesville 2003) 37.

---

---

Homosexuelle ist also nicht länger ein Verbrecher, sondern krank<sup>184</sup>. Oder in Foucaults Worten:

The nineteenth-century homosexual became a personage, a past, a case history, and a childhood, in addition to being a type of life, a life form, and a morphology, with an indiscreet anatomy and possibly a mysterious physiology. Nothing that went into his total composition was unaffected by his sexuality. [...] The sodomite had been a temporary aberration; the homosexual was now a species.<sup>185</sup>

Das erste dieser beiden Lager definierte sich durch die Theorien des Sexualwissenschaftlers Karl Heinrich Ulrichs, der Homosexuelle in einen selbstbestimmten Diskurs führte. Basierend auf dem platonisch-sokratischen Narrativ des ‚Kugelmenschens‘ beschrieb Ulrichs 1864 drei urchzeitliche Geschlechter, zu denen neben Frauen und Männern ebenso ‚Mannweiber‘ zählten. Dem Mythos zufolge bestrafte Zeus ihren Übermut, spaltete sie und begründete das Verlangen der Menschen ihr erotisches Gegenstück wiederzufinden: Die Liebe. Während heterosexuelle Menschen nun als ‚Dionäer‘ oder ‚Dioninge‘ bekannt waren, erhielten Homosexuelle den Namen ‚Uranier‘, ‚Urnige‘ oder aber auch ‚drittes Geschlecht‘. Ihre innewohnende weibliche beziehungsweise männliche Seele bei respektive Männern und Frauen könne bereits im Kindesalter festgestellt und sie anhand dieser kategorisiert werden. Das Konzept einer seelischen Prädestinierung, die für die Ausrichtung des sexuellen Begehrens verantwortlich gemacht wurde, fand bald weitere Anhänger. Unter ihnen befand sich der Schriftsteller Karl Maria Kertbeny. Nachdem Ulrichs die Anfrage zur Veröffentlichung seiner Theorien unter dessen Namen zurückgewiesen hatte, trieb Kertbeny selbst die sexualtheoretischen Entwicklungen voran und beschrieb ein Spektrum an sexuellen Orientierungen. Ihm lässt sich die Prägung des Begriffes ‚Homosexualität‘ zuweisen: Erstmals genannt wurde er 1869 in einer Protestschrift gegen die Übernahme homophober Gesetze in das neue Strafgesetzbuch des Norddeutschen Bundes.<sup>186</sup> Ulrichs Thesen wurden von Magnus Hirschfeld übernommen und weiterentwickelt. Entgegen der Annahmen Ulrichs‘ und Kertbenys, dass die Seele und der Körper mit der sexuellen Orientierung verbunden waren und das Begehrten der jeweiligen Person festlegte, erstellte er eine Skala menschlicher Sexualität. An ihren entgegengesetzten Enden standen das ‚Vollweib‘ und der ‚Vollmann‘ als unerreichbare Ziele, da laut ihm niemand

---

<sup>184</sup> Susanne HOCHREITER, Sattes Violett. Österreichische Literatur von Frauen: lesbische Heldinnen, lesbische Identitäten. In: Wolfgang FÖRSTER, Tobias G. NATTER, Ines RIEDER (Hg.), Der andere Blick: lesbischwules Leben in Österreich: Eine Kulturgeschichte (Wien 2001) 117-126, hier 117.

<sup>185</sup> FOUCAULT, The History of Sexuality, 43.

<sup>186</sup> vgl. Karl Maria KERTBENY, § 143 des Preussischen Strafgesetzbuches vom 14. April 1851 und seine Aufrechterhaltung als § 152 im Entwurfe eines Strafgesetzbuches für den Norddeutschen Bund. In: Magnus HIRSCHFELD (Hg.), Jahrbuch für sexuelle Zwischenstufen mit besonderer Berücksichtigung der Homosexualität VII. Jahrgang (Leipzig 1905), online unter <<https://ia800203.us.archive.org/5/items/paragrahpiepara00leongoog/paragrahpiepara00leongoog.pdf>> (30. März 2017).

---

---

im Spektrum dieser agieren könne. Revolutionär an diesem Modell war die Möglichkeit verschiedene Persönlichkeitsmerkmale zu behandeln und nicht nur Homosexuelle, sondern auch ‚Hermaphroditen‘, ‚Androgyne‘ und ‚Transvestiten‘ zu unterscheiden<sup>187</sup>. Es kam zu einem ersten Bruch mit der klassischen Dichotomie der Geschlechter.<sup>188</sup> Ergänzend zeigte sich in den Schriften der zeitgenössischen Wissenschaftler der Versuch gegen die strafrechtliche Verfolgung Homosexueller zu argumentieren.<sup>189</sup>

Die dem dritten Geschlecht gegenüberstehende Theorie gliederte sich 1869 in den Diskurs ein, nachdem der Psychiater Carl Westphal seine Überlegungen über die konträre Sexualempfindung veröffentlichte<sup>190</sup>: Oppositionell zur Hervorhebung eines seelischen Zustandes sah er „die gleichgeschlechtliche Sexualität [als] eine anlagebedingte neuropathologische Störung, eine Gehirn- und Nervenkrankheit [...], die bei beiden Geschlechtern auftreten könnte“<sup>191</sup>. Für ihn bestimmte die Psyche den Grund für das Auftreten von Homosexualität und ähnlich Ulrichs’ Theorie wohnten den Personen die jeweils entgegengesetzten Psychen inne. Als Anhänger von Westphals Konzeption erschienen 1886 Richard von Krafft-Ebings Überlegungen zur konträren Sexualempfindung, die *Psychopathia Sexualis*<sup>192</sup>. Er entwickelte die Vorstellungen gleichgeschlechtlichen Begehrens als degeneratives Evolutionsmerkmal weiter: Neben den amourösen Gefühlen der Betroffenen würde dieses ebenso anhand der Körpersprache, artistischer Begabung oder auch an einer Tendenz zu ‚weiteren‘ psychologischen Störungen erkennbar sein. Das wissenschaftliche Lager der konträren Sexualempfindung vertrat die Betrachtungsweise, dass bestimmte Merkmale die Identität von Homosexuellen bestimmen und sie rein aus dieser Handeln würden: Für die

---

<sup>187</sup> vgl. Magnus HIRSCHFELD, *Sexualpathologie. Ein Lehrbuch für Ärzte und Studierende: Zweiter Teil* (Bonn 1918), online unter <[https://ia802702.us.archive.org/21/items/bub\\_gb\\_XrbgLnW4FYC/bub\\_gb\\_XrbgLnW4FYC.pdf](https://ia802702.us.archive.org/21/items/bub_gb_XrbgLnW4FYC/bub_gb_XrbgLnW4FYC.pdf)> (30. März 2017).

<sup>188</sup> vgl. HERGEMÖLLER, *Von der ‘stummen Sünde’*, 24-29.

<sup>189</sup> Beispielsweise bei KERTBENY, § 143 des Preussischen Strafgesetzbuches vom 14. April 1851; Magnus HIRSCHFELD, § 175 des Reichsstrafgesetzbuchs. *Die homosexuelle Frage im Urteile der Zeitgenossen* (Leipzig 1898), online unter <http://digital.ub.uni-duesseldorf.de/download/pdf/3447084?name=%C2%A7%20175%20des%20Reichsstrafgesetzbuches> (30. März 2017).

<sup>190</sup> Carl WESTPHAL, *Die konträre Sexualempfindung. Symptom eines neuropathischen (psychopathischen) Zustandes*. In: Ludwig MEYER, Carl WESTPHAL (Hg.), *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, II. Band, 1. Heft (Berlin 1869), online unter <[http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11045451\\_00091.html](http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11045451_00091.html)> (30. März 2017) 73-108.

<sup>191</sup> Franz X. EDER, *Degeneration, Konstitution oder Erwerbung? Die Konstruktion der Homosexualität bei Richard von Krafft-Ebing und Sigmund Freud*. In: Wolfgang FÖRSTER, Tobias G. NATTER, Ines RIEDER (Hg.), *Der andere Blick: lesbischwules Leben in Österreich: Eine Kulturgeschichte* (Wien 2001) 155-162, 155.

<sup>192</sup> Richard von KRAFFT-EBING, *Psychopathia Sexualis mit besonderer Berücksichtigung der konträren Sexualempfindung* (Stuttgart 1898), online unter <<https://ia802302.us.archive.org/8/items/psychopathiasex04krafgoog/psychopathiasex04krafgoog.pdf>> (30. März 2017).

---

---

Wissenschaft bedeutete dies einen leichteren Zugang zur Kategorisierung und Identifikation dieser Bevölkerungsgruppe. Heterosexualität charakterisierte sich im Gegenzug durch eine ‚Gesamtheit‘ des Individuums: Heterosexuelle können demnach Sexualität und andere Bereiche des Lebens problemlos trennen und definieren sich nicht durch ihre erotischen Triebe. Trotz der Aufstellung dieses Diskurses verlangte Krafft-Ebing, wie schon seine Vorgänger aus dem Lager des dritten Geschlechts, eine Veränderung des geltenden Strafrechtes. Er differenzierte zwischen einer ‚angeborenen‘ und einer ‚erworbenen‘ Form, die respektive medizinisch oder gesetzlich verfolgt werden mussten<sup>193</sup>. Begründet wurde die Forderung durch die ‚wissenschaftliche‘ Annahme, dass das Verhalten ‚geborener‘ Konträrsexueller keineswegs contra naturam stattfand. Zusätzlich fanden die untersuchten Fälle primär zwischen willigen Volljährigen statt. Im Gegensatz dazu verurteilte er öffentliche, pädophile und gewalttätige Handlungen und hob Homosexualität vom antiken Verständnis der Päderastie ab.<sup>194</sup>

Unter der Herrschaft der Nationalsozialisten wurden die, im vorhergehenden historischen Diskurs, etablierten Vorurteile und medizinischen Kategorisierungen von Homosexuellen übernommen. Hannes Sulzenbacher, Wirtschafts- und Sozialhistoriker, spricht über den Umstand, dass sie anfangs aufgrund ihrer Reproduktionsunfähigkeit als Gefahr für den Aufbau des Regimes galten und daher in der Ideologie der Nazis aus dem Volkskörper entfernt werden mussten.<sup>195</sup> Der Jurist und Soziologe Rüdiger Lautmann unterteilt den Umgang mit Homosexualität während des Nationalsozialismus in drei Phasen: Die vereinzelte Verfolgung an bekannten Treffpunkten und innerhalb der eigenen Organisationen von 1933 bis 1935, gefolgt von der Definition durch Heinrich Himmler als ‚Staatsfeind‘ mit einer einhergehenden Intensivierung der Verfolgung, bis hin zu radikalen und umfassenden Aktionen gegen Homosexuelle ab 1942.<sup>196</sup>

Am Beginn der Behandlung von Homosexualität agierten die Nationalsozialisten primär gegen drei Aspekte: Subkulturen und Prostitution, homosexuelle Propaganda bei Jugendlichen sowie die Entfernung gleichgeschlechtlich l(i)ebender Personen in den eigenen Reihen nach dem sogenannten ‚Röhm-Putsch‘ 1934.<sup>197</sup> Kommunikationsnetzwerke fielen dem Prozess früh zum Opfer: Zeitschriften mit lesbischen und schwulen Inhalten wurden verboten und bekannte

---

<sup>193</sup> vgl. HERGEMÖLLER, Von der ‚stummen Sünde‘, 31.

<sup>194</sup> vgl. EDER, Degeneration, Konstitution oder Erwerbung, 155-158.

<sup>195</sup> vgl. Hannes SULZENBACHER, Keine Opfer Hitlers. Die Verfolgung von Lesben und Schwulen in der NS-Zeit und ihre Legitimierung in der Zweiten Republik. In: Wolfgang FÖRSTER, Tobias G. NATTER, Ines RIEDER (Hg.), Der andere Blick: lesbischswules Leben in Österreich: Eine Kulturgeschichte (Wien 2001) 207-212, hier 208-210.

<sup>196</sup> vgl. Rüdiger LAUTMANN, Emanzipation und Repression – Fallstricke der Geschichte. In: Günter GRAU, Lexikon zur Homosexuellenverfolgung 1933-1945. Institutionen – Personen – Betätigungsfelder (Berlin 2011) 3-12, hier 8.

<sup>197</sup> vgl. LAUTMANN, Emanzipation und Repression, 5.

---

---

Lokale der Subkultur geräumt. Auch Verbände zur Emanzipation Homosexueller, wie das Wissenschaftlich-humanitäre Komitee, kamen ins Visier und mussten sich, sofern sie nicht schneller handelten und sich auflösten, Razzien, Hausdurchsuchungen und Verhaftungen unterziehen.<sup>198</sup> Für diesen Zeitraum existieren Belege dafür, dass Homosexualität innerhalb der Strukturen der Nationalsozialisten weit verbreitet und von vielen stillschweigend akzeptiert worden war. Dieser Umstand wurde von der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) und weiteren NSDAP-oppositionellen Vereinigungen ausgenutzt: Sie machten auf den Widerspruch zwischen der öffentlichen Verfolgung und der stillen Akzeptanz innerhalb der Partei und ihren Organen aufmerksam und untergruben die Repräsentationen der Männlichkeit des ‚Dritten Reiches‘.<sup>199</sup> Als prominentestes Beispiel gilt der Stabschef der Sturmabteilung (SA) Ernst Röhm, der trotz seiner offen gelebten Homosexualität 1931 von Hitler persönlich für diesen Posten eingesetzt worden war. Nach der Veröffentlichung des privaten Schriftverkehrs über seine gleichgeschlechtliche Lebensweise in Bolivien 1932 deklarierte ihn die NS-oppositionelle Presse als Abbild der vermeintlich homosexuellen Veranlagung innerhalb der nationalsozialistischen Führung. 1934 brachte die Schutzstaffel (SS) das Gerücht über einen von Röhm und der SA geplanten Putschversuches in Umlauf – eine Maßnahme zur Stärkung der SS auf Basis der Auflösung der SA. Nachdem auf Anordnung Hitlers am 30. Juni 1934 die Führungsebene der SA und weitere politische Gegner inhaftiert worden waren, folgte die Ermordung dieser – Röhm starb wenige Tage nach seiner Verhaftung. Auf diesen, nach ihm benannten, *Röhm-Putsch* folgte die Verschärfung der Vorgangsweise gegen Homosexuelle.<sup>200</sup> Sowohl in Österreich wie auch in Deutschland brachte der Vorfall Diskussionen über die Verschärfung der §§ 129 Ib und 175 mit sich. 1935 sorgte der Zusatz 175a für eine Beschleunigung der Urteilsfällung: Er erlaubte die Auslegung gleichgeschlechtlicher Handlungen jeder Art als Verbrechen und ermöglichte die Ahndung von Küssen, Körperkontakt oder dem bloßen Andenken gleichgeschlechtlichen Begehrens. Die Zahl der Verhaftungen homosexueller Männer erhöhte sich nach 1935 um das Zehnfache. In Österreich blieb der § 129 Ib bis zu seiner Abschaffung 1971 unverändert, es kann ab 1938 aber ebenfalls eine Verdoppelung der Verurteilungen festgestellt werden. Trotz einer nachfolgenden Minderung dieser Zahlen darf nicht von einem Ende der Verfolgung gesprochen werden.

---

<sup>198</sup> vgl. Julia HÜRNER, Lebensumstände lesbischer Frauen in Österreich und Deutschland – von den 1920er Jahren bis zur NS-Zeit (ungedr. geisteswiss. Diss. Wien 2010) 78f.

<sup>199</sup> vgl. Andreas PRETZEL, Vom Staatsfeind zum Volksfeind: Zur Radikalisierung der Homosexuellenverfolgung im Zusammenwirken von Polizei und Justiz. In: Susanne zur NIEDEN (Hg.), Homosexualität und Staatsräson. Männlichkeit, Homophobie und Politik in Deutschland 1900-1945 (Frankfurt/New York 2005) 217-252, hier 221f.

<sup>200</sup> vgl. Günter GRAU, Lexikon zur Homosexuellenverfolgung 1933-1945. Institutionen – Personen – Betätigungsfelder (Berlin 2011) 146f.

---

---

Vielmehr wurde die Justiz durch die Gerichte der Wehrmacht oder der SS umgangen.<sup>201</sup> Die Historikerin und Literaturwissenschaftlerin Susanne zur Nieden spricht zusätzlich von einer unschätzbaren Anzahl an Männern, die einer medizinischen Zwangskastration unterzogen wurden.<sup>202</sup> Der Forschung zufolge waren Frauen weit weniger als Männer vom Paragraphen 129 Ib betroffen: Die Historikerin Julia Hürner präsentiert eine Schätzung von maximal vier Prozent Frauenanteil bei allen Verurteilungen zwischen 1924 bis 1937 und 1946 bis 1971. Der Historiker Johannes Kirchknopf attestiert ergänzend eine Verurteilungsrate von unter fünf Prozent während der gesamten NS-Zeit.<sup>203</sup>

Mit der Deklaration als Staatsfeind wurden nach 1937 immer mehr homosexuelle Menschen verhaftet, verurteilt und in KZs inhaftiert. Himmler politisierte die Verfolgung und schürte Furcht in der Bevölkerung: Homosexualität sei eine Seuche, die den nationalsozialistischen ‚Männerstaat‘ von innen heraus zerstören würde.<sup>204</sup> Der Verfolgungsgrund veränderte sich: „Das frühere rassehygienische Konzept der Reproduktionssicherung [...] wurde nun überlagert vom Leitbild einer gegenwartsbezogenen Gefährdung der Volksgemeinschaft“<sup>205</sup>. Die Nationalsozialisten unterschieden bei homosexuellen Männern zwischen ‚Verführern‘ und ‚Verführten‘: Verführer, die laut SS etwa zwei Prozent der gleichgeschlechtlich l(i)ebenden Männer ausmachten, seien ‚richtige‘ Homosexuelle und ‚bedrohten‘ das Volk. Die Verführten waren ihrer Ansicht nach weit weniger gefährlich und könnten, wie auch homosexuelle Frauen ‚kuriert‘ werden.<sup>206</sup> Die Verfolgung homosexueller Männer diene den Nationalsozialisten bei der Schwächung anderer Gegner im Reich: Zwischen Mai 1936 und Juli 1937 kam es zu den sogenannten ‚Sittlichkeitsprozessen‘ gegen die katholische Kirche. Um dem Unmut der gläubigen Bevölkerung über Aktionen zur Destabilisierung der Kirche zu entgehen, wurde Unzucht als Propagandamittel und Grund für Verhaftungen herangezogen: Der Historiker Wolfgang Dierker spricht von 234 Verurteilungen katholischer Geistlicher aufgrund des § 175, aber auch wegen sexueller Misshandlung unter 14-jähriger (§ 176) und Abhängiger (§ 174).<sup>207</sup>

---

<sup>201</sup> vgl. HÜRNER, Lebensumstände lesbischer Frauen, 67-73.

<sup>202</sup> Susanne zur NIEDEN, Der homosexuelle Staats- und Volksfeind. Zur Radikalisierung eines Feindbildes im Nationalsozialismus. In: Insa ESCHEBACH (Hg.), Homophobie und Devianz. Weibliche und männliche Homosexualität im Nationalsozialismus (Berlin 2012) 23-34, hier 31f.

<sup>203</sup> vgl. Johann Karl KIRCHKNOPE, Die Verfolgung weiblicher Homosexualität in Wien während der NS-Zeit. Rechtshistorische und quantitative Perspektiven (ungedr. geisteswiss. Diss. Wien 2012) 77.

<sup>204</sup> vgl. NIEDEN, Der homosexuelle Staats- und Volksfeind, 33.

<sup>205</sup> PRETZEL, Vom Staatsfeind zum Volksfeind, 239.

<sup>206</sup> vgl. Alexander ZINN, Homophobie und männliche Homosexualität in Konzentrationslagern. Zur Situation der Männer mit dem rosa Winkel. In: Insa ESCHEBACH (Hg.), Homophobie und Devianz. Weibliche und männliche Homosexualität im Nationalsozialismus (Berlin 2012) 79-96, hier 80f.

<sup>207</sup> vgl. Wolfgang DIERKER, „Planmäßige Ausschlichtung der Sittlichkeitsprozesse“: Die Kampagne gegen katholische Ordensangehörige und Priester 1936/37. In: Susanne zur NIEDEN (Hg.), Homosexualität und

---

Die Kriminalisierung weiblicher Homosexualität wurde in Deutschland nur kurzfristig diskutiert. Niedergelegt wurde das Argument letztendlich aus verschiedenen Gründen: Lesbisch veranlagte Frauen könnten durch heterosexuellen Verkehr ‚kuriert‘ werden, sie wären weniger betroffen als Männer und der Akt nicht genau feststellbar.<sup>208</sup> In ihrer ‚angestrebten‘ Rolle als Hausfrau und Mutter könnten sie außerdem weder andere zur Homosexualität ‚verleiten‘, noch Unruhe in den ‚maskulinen‘ Gruppierungen schüren. Auffällige lesbische Frauen, die sich nicht ihrer angedachten Rolle beugen wollten, wurden nicht nach ihrer sexuellen Orientierung, sondern vielmehr aufgrund ihrer ‚abwegigen‘ gesellschaftlichen Haltung und im Zusammenhang mit anderen Delikten verurteilt.<sup>209</sup> Aufgrund des Umstandes der ‚Legalität‘ weiblicher Homosexualität in Deutschland wurden Frauen im KZ nicht mit dem, für homosexuelle Männer verwendeten, ‚rosa Winkel‘ gekennzeichnet. Ihre Einweisung und Verurteilung basierte auf anderen Delikten, die durch die Offenlegung ihrer sexuellen Orientierung nur verschärft wurden. Die Historikerin Claudia Schoppmann stellt in ihrem Aufsatz Fälle von Diebstahl, Prostitution und Betrug als primäre Verhaftungsgründe vor. Im KZ gab es keine exklusive Kategorie für lesbische Frauen, sie wurden beispielsweise als ‚politische‘ oder ‚asoziale‘ Häftlinge gekennzeichnet. Nur selten finden sich in den Dokumenten der Lager Verweise auf die Sexualität der Frauen, die ihre durchgängige Erforschung ermöglichen würden.<sup>210</sup>

Beide Kategorien – Asoziale, wie auch Homosexuelle – wurden von den übrigen Insass\*innen stigmatisiert und auch innerhalb der Gruppierungen kam es zu wenig sozialem Zusammenhalt.<sup>211</sup> Insa Eschebach, Religionswissenschaftlerin und Leiterin der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück, beschreibt anhand der Erinnerungsberichte von Überlebenden des Frauenlagers Ravensbrück deren sozialen Ausschluss. In vielen Berichten wird besonders den deutschen Insassinnen ein gleichgeschlechtliches Begehren nachgesagt. Die Protokolle verweisen auf lesbische Orgien, Prostitution und Zuhälterei und die Autorinnen grenzten sich meist moralisch von diesen Handlungen ab.<sup>212</sup> Für männliche KZ-Häftlinge mit dem rosa

---

Staatsräson. Männlichkeit, Homophobie und Politik in Deutschland 1900-1945 (Frankfurt/New York 2005) 281-293, hier 285f.

<sup>208</sup> vgl. Claudia SCHOPPMANN, Zwischen strafrechtlicher Verfolgung und gesellschaftlicher Ächtung: Lesbische Frauen im „Dritten Reich“. In: Insa ESCHEBACH (Hg.), Homophobie und Devianz. Weibliche und männliche Homosexualität im Nationalsozialismus (Berlin 2012) 35-51, hier 38f.

<sup>209</sup> vgl. LAUTMANN, Emanzipation und Repression, 7.

<sup>210</sup> vgl. SCHOPPMANN, Zwischen strafrechtlicher Verfolgung und gesellschaftlicher Ächtung, 43-48.

<sup>211</sup> vgl. GRAU, Lexikon zur Homosexuellenverfolgung 1933-1945, 31.

<sup>212</sup> vgl. Insa ESCHEBACH, Homophobie, Devianz und weibliche Homosexualität im Konzentrationslager Ravensbrück. In: Insa ESCHEBACH (Hg.), Homophobie und Devianz. Weibliche und männliche Homosexualität im Nationalsozialismus (Berlin 2012) 65-78, hier 69-76.

---

---

Winkel ist die Praxis der „Vernichtung durch Arbeit“<sup>213</sup> nachgewiesen: Schwule Männer wurden in Strafbataillone eingeteilt, mit dem Ziel ihren Tod durch psychische und physische Erschöpfung herbeizurufen. Auch gezielte Mordaktionen wurden dokumentiert. Andere Insassen standen den Häftlingen mit dem rosa Winkel nicht positiv gegenüber. Anfeindungen waren besonders durch homophobe Propaganda nach dem Röhm-Putsch gefördert worden: Für viele bestand der Stereotyp des ‚homosexuellen Nazis‘, Übergriffe im Lager durch schwule Häftlinge oder Lagermitarbeiter wurden angeblich ignoriert. Auch im Machtkampf der Häftlingsselbstverwaltung wurde auf die Anschuldigung der Homosexualität zum eigenen Vorteil zurückgegriffen.<sup>214</sup> Gegen Ende 1944 sind ‚Abkehrprüfungen‘ innerhalb der Lager nachweisbar, die auf die Unterscheidung zwischen ‚Verführern‘ und ‚Verführten‘ rückschließen lassen: Anhand der ‚Überprüfung‘ des sexuellen Begehrens homosexueller Häftlinge im Lagerbordell sowie nachfolgender ‚Versuchungen‘ durch andere Homosexuelle wollte die Lagerleitung feststellen, ob sich die Betroffenen ‚gebessert‘ hatten.<sup>215</sup>

Sofern schwule oder lesbische Menschen der Verfolgung und Diffamierung entgehen wollten, blieb ihnen meist nur die ‚Anpassung‘ oder die Flucht. Das Ende des Nationalsozialismus bedeutete keine automatische Verbesserung der Lebensumstände und Generalamnestie für die nach dem § 129 Ib verurteilten Männer und Frauen. Nach dem Zweiten Weltkrieg dauerte es weitere 26 Jahre, bis 1971 Homosexualität in Österreich nicht mehr strafrechtlich verfolgt wurde. Dieser Zeitraum zeichnet sich global durch einen verstärkten schwul/lesbischen Aktivismus aus und brachte einflussreiche öffentliche Vereinigungen und Bewegungen hervor. Die Anfänge einer Bewegung für die Förderung der Sichtbarkeit und Akzeptanz ‚anders‘ L(i)ebender finden sich bereits bei Karl Heinrich Ulrichs in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts: Er trat persönlich und öffentlich für seine und die Rechte anderer ein und organisierte Netzwerke, Demonstrationen und Gesetzesvorschläge. Auf ihn folgten weitere Ansätze solcher Vereinigungen, darunter auch das *Wissenschaftlich-humanitäre Komitee*, an dessen Gründung unter anderen Magnus Hirschfeld beteiligt war.<sup>216</sup>

Die Geschichtsforscher Stefan Micheler und Jakob Michelsen sehen in diesen ersten ‚Bewegungen‘ bedeutsame Prozesse: Den Versuch sich selbst in den Diskurs über die eigene Identität miteinzubringen, diesen selbstbestimmt zu formen und Mitstreiter\*innen ein positives

---

<sup>213</sup> ZINN, Homophobie und männliche Homosexualität in Konzentrationslagern, 81.

<sup>214</sup> vgl. ZINN, Homophobie und männliche Homosexualität in Konzentrationslagern, 81-88.

<sup>215</sup> vgl. GRAU, Lexikon zur Homosexuellenverfolgung 1933-1945, 23.

<sup>216</sup> Volkmars SIGUSCH, Uranität als Existenzweise. Karl Heinrich Ulrichs als Präzeptor der Homosexuellen- und Schwulenbewegung. In: Wolfram SETZ (Hg.), Die Geschichte der Homosexualitäten und die schwule Identität an der Jahrtausendwende: Eine Vortragsreihe aus Anlaß des 175. Geburtstags von Karl Heinrich Ulrichs (Berlin 2000) 65-92, hier 83.

---

---

Bild dieser zu vermitteln. Die anfängliche Strategie lässt sich als ‚Ahnengalerie‘ gleichgeschlechtlich begehrender Repräsentationen bezeichnen: Historisch bedeutsame Personen wie Politiker\*innen, Autor\*innen oder Feldherren, denen eine homosexuelle Neigung nachgesagt worden war, wurden instrumentalisiert und als positive Vorbilder für das eigene Selbstbild aufbereitet.<sup>217</sup>

Nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkte sich in den Vereinigten Staaten und in Großbritannien der Ruf nach Reformen zur Entkriminalisierung gleichgeschlechtlicher Handlungen. Unterstützung erhielt er von Forschungsprojekten zur Sexualität, wie die des Sexualforschers Alfred Kinseys<sup>218</sup>. Ziel der Arbeiten war die Loslösung von Homosexualität aus ihrer Stigmatisierung als psychische Krankheit. Diese Forderungen waren zeitgleich eine Reaktion auf die, dem Krieg folgende „Idealisierung der Kernfamilie als herrschendes gesellschaftliches Modell, [...] das [...] auf Heirat und einer strikten Trennung der Geschlechterrollen“<sup>219</sup> basierte und Homophobie weiterhin als sozial akzeptable Praktik etablierte. In den zwei Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg fokussierten Gleichstellungsbewegungen die Aufklärung über Homosexualität, dekonstruierten Stereotypen und präsentierten sich als ‚homophil‘: Die öffentliche Wahrnehmung sollte weg von einer durch sexuelle Triebe bestimmten und hin zu einer emotional beeinflussten Bindung geführt werden. Ein Meilenstein wurde aufgrund einer Razzia im New Yorker Szenelokal *Stonewall Inn* im Juni 1969 errungen. Ein, primär von Trans\*Personen geführter, Protest löste den Aktivismus aus einer zurückhaltenden Rolle und definierte eine neue Generation: Eine Generation, die sich nicht mehr dem heteronormativen Diskurs unterordnen wollte und für dieses Ziel bereit war, auf aktive Mittel der politischen Handlungskompetenz zurückzugreifen. Nach den *Stonewall Riots* bildeten sich neue Gruppen wie die *Gay Liberation Front* (GLF), die mit diesen Mitteln zu einer gesellschaftlichen Revolution marschieren wollten. Letztendlich scheiterte das Verlangen nach einer Revolution an den Unterschieden innerhalb der Gemeinschaft: Subkulturen definierten und isolierten sich, Rassismus und Sexismus diskriminierten weitere Gruppierungen. Bestehen blieben die Sichtbarkeit durch das Outing sowie das Verbinden der privaten und öffentlichen Identität als Ziele. Aus radikalen Gruppierungen entstanden aktivistische Bestrebungen, zu deren wichtigsten Vertreterinnen die *Gay Activists' Alliance* (GAA) zählte. Durch eine strengere

---

<sup>217</sup> vgl. Stefan MICHELER, Jakob MICHELSEN, Von der „schwulen Ahnengalerie“ zur Queer Theory. Geschichtsforschung und Identitätsstiftung. In: Ulf HEIDEL (Hg.), *Jenseits der Geschlechtergrenzen: Sexualitäten, Identitäten und Körper in Perspektiven von Queer Studies* (Hamburg 2001) 127-143, hier 128.

<sup>218</sup> Alfred KINSEY, Wardell Baxter POMEROY, Clyde Eugene MARTIN, *Sexual Behavior in the Human Male* (Philadelphia 1948); Alfred KINSEY, *Sexual Behavior in the Human Female* (Philadelphia 1953).

<sup>219</sup> Domenico RIZZO, Öffentlichkeit und Schwulenpolitik seit dem Zweiten Weltkrieg. In: Robert ALDRICH (Hg.), *Gleich und anders. Eine globale Geschichte der Homosexualität* (Hamburg 2007) 197-221, hier 203.

---

---

Organisation und den primären Fokus auf Schwule und Lesben war es ihr möglich, gezielt und pragmatisch auf Politik und Gesellschaft einzugehen. 1973 erwirkte sie beispielsweise in den Vereinigten Staaten die Entfernung von Homosexualität aus dem Register für Geisteskrankheiten.<sup>220</sup>

Diese Bewegungen machten sich Begriffe zu eigen, die zuvor von homophoben Menschen zur Diffamierung homosexueller Bürger\*innen genutzt worden waren. Gleichsam wurde der Rosa Winkel zu einem Symbol, welches von einer Kennzeichnung schwuler KZ-Häftlinge hin zu einem „Zeichen der Erinnerung an die Opfer des Nazi-Regimes, aber auch als Symbol eines notwendigen Kampfes gegen fortdauernde Diskriminierung und Ausgrenzung von Lesben und Schwulen“<sup>221</sup> emporgehoben wurde. In Österreich entstand 1975 die Vereinigung *Coming Out* (CO) in Wien, die sowohl von der 68-Bewegung, als auch von amerikanischen Bewegungen inspiriert worden war. Parallel zu CO bestand die *Arbeitsgruppe für kulturelle Aktivitäten* (AKI), die der SPÖ zugehörig war und homosexuelle Agenden thematisierte. Beide dieser ersten Versuche eines schwul/lesbischen Aktivismus in der Zweiten Republik trennten sich bereits am Ende der 70er Jahre aufgrund interner und externer Konflikte. Im März 1979 rief Wolfgang Förster durch eine Annonce in der Wochenzeitung *Falter* zur Gründung einer „unpolitische[n] Selbsterfahrungsgruppe“<sup>222</sup> auf und setzte das Fundament für eine nachhaltige Schwulenbewegung, die später als *Homosexuelle Initiative (HOSI) Wien* bekannt werden sollte. Neben politischen Aktivitäten organisierte die Initiative ‚Theorie- und Selbsterfahrungsgruppen‘ und förderte sowohl das ‚private‘ Coming Out als auch die Öffentlichkeitsarbeit.<sup>223</sup> Die Anfänge lesbischer Bewegungen lassen sich in Österreich innerhalb der *Aktion Unabhängiger Frauen* (AUF) festmachen. Bis zu diesem Zeitpunkt wurden gleichgeschlechtliche L(i)ebensweisen von der 1972 gegründeten AUF als Gegenstück der ‚Zwangsheterosexualität‘ oder deren Regulierung als faschistische Handlung thematisiert. Die Etablierung einer lesbischen Untergruppe ohne Zustimmung der zuständigen Organe der Aktion führte 1976 zu ihrer Spaltung in einen hetero- und einen homosexuellen ‚Flügel‘. Für heterosexuelle Frauen brachte der Konflikt einige Änderungen mit sich: Sie mussten sich als heterosexuell outen oder eine Grenze zwischen den eigenen gleichgeschlechtlichen körperlichen Erfahrungen und den ihnen unverständlichen emotionalen Bedürfnissen der Lesben ziehen. Lesbische Frauen mussten sich hingegen erst als Frauen ‚beweisen‘, doch

---

<sup>220</sup> vgl. RIZZO, Öffentlichkeit und Schwulenpolitik seit dem Zweiten Weltkrieg, 201-212.

<sup>221</sup> GRAU, Lexikon zur Homosexuellenverfolgung 1933-1945, 256.

<sup>222</sup> Wolfgang FÖRSTER, Zwischen Provokation und Integration – ein Vierteljahrhundert Schwulenbewegung in Österreich. In: Wolfgang FÖRSTER, Tobias G. NATTER, Ines RIEDER (Hg.), Der andere Blick: lesbischswules Leben in Österreich: Eine Kulturgeschichte (Wien 2001) 215-224, hier 216.

<sup>223</sup> vgl. FÖRSTER, Zwischen Provokation und Integration, 216-218.

---

---

wurden Versuche der Aufklärung vielmehr als Angriff auf die heterosexuellen Mitglieder verstanden und sie von diesen als radikal und provokativ definiert.<sup>224</sup> Im Mai und Dezember 1977 eröffneten Aktivistinnen der AUF zwei Betriebe: Die Buchhandlung ‚Frauenzimmer‘ und das ‚Frauencafé‘. Als Zentren wissenschaftlicher, kultureller und gesellschaftlicher Frauenprojekte kam es hier zu einer Fortsetzung des Konflikts:

Lesbische Frauen haben natürlich besonderes Interesse an einem Frauenkaffee. Andere Frauen wieder haben Vorurteile gegen Homosexualität und stoßen sich daran, wenn Frauen Zärtlichkeiten austauschen. Die Ablehnung der Zwangsheterosexualität ist ein zentrales Anliegen der Frauenbewegung. Allerdings fällt es uns manchmal schwer, das männliche Rollenverhalten mancher Lesben zu akzeptieren. Diese Probleme können nur in einem kontinuierlichen Diskussionsprozeß gelöst werden.<sup>225</sup>

Primär wurde im Frauencafé maskulines Verhalten, eine Abgrenzung von den privaten und öffentlichen Interessen der heterosexuellen Frauen sowie jegliche wahrnehmbaren lesbischen Identitätsmerkmale als Provokation kritisiert.<sup>226</sup> Trotz bestehender Differenzen und einer wahrgenommenen Homophobie in der Frauenbewegung sprachen sich einige Aktivistinnen für eine Versöhnung aus:

Wir können die derzeitige Struktur der Frauenbewegung – isolierte Projekte, keine starke Lesbenbewegung – nicht mit einem Schlag verändern. Aber wir halten es für notwendig, die herrschende Schein-Harmonie anzukratzen und die isolierten lesbischen Hürdenläufe durch die feministischen Institutionen vor einem größeren Forum zur Diskussion zu stellen.<sup>227</sup>

Innerhalb der AUF konnten lesbische Frauen nur zurückhaltend agieren: Fragebögen zur Gründung eines Lesbenzentrums, Flugblätter zur Aufklärung oder selbst organisierte Zusammenkünfte. Für viele gleichgeschlechtlich l(i)ebende Frauen war der Lesbenkongress vom 5. bis 8. Juni 1980 im Amerlinghaus in Wien ein befreiendes Erlebnis, das neue Überlegungen initiierte.<sup>228</sup>

Unter den Errungenschaften der folgenden Jahre außerhalb der Aktion Unabhängiger Frauen befanden sich im November 1981 die Gründung der HOSI-Lesbengruppe wie auch die Teilnahme als selbstständige Gruppe bei der Demonstration zum Internationalen Frauentag 1980 und die Gründung der *Österreichischen Gesellschaft für Homosexuellenforschung und Lesbierinnenforschung* 1983. 1981 fand in der Diskothek *U4* die erste politische lesbische Veranstaltung gegen die §§ 220 und 221 statt. Gleichzeitig übernahmen die Frauen Lokale wie

---

<sup>224</sup> vgl. Brigitte GEIGER, Hanna HACKER, Donauwalzer-Damenwahl: Frauenbewegte Zusammenhänge in Österreich (Wien 1989) 40-42.

<sup>225</sup> Aus: FRAUENZIMMER. Was ist das? Ein Frauenkaffee. In: Frauen tun sich zusammen. Eine Zusammenstellung der Frauengruppen in Wien (Broschüre, März 1978), zitiert in: GEIGER/HACKER, Donauwalzer-Damenwahl, 110.

<sup>226</sup> vgl. GEIGER/HACKER, Donauwalzer-Damenwahl, 141.

<sup>227</sup> Aus: Frauenzentrum Wien (Flugblatt, Juni 1981), zitiert in: GEIGER/HACKER, Donauwalzer-Damenwahl, 114.

<sup>228</sup> vgl. GEIGER/HACKER, Donauwalzer-Damenwahl, 141-144.

---

---

das *Frauencafé* oder den *Lila Löffel* und machten sie zu Orten lesbischer Zusammenkunft. Weitere Projekte ließen sich in regelmäßigen ‚Lesbentreffen‘ und einschlägigen Workshops an Veranstaltungen der Frauensommeruni wiederfinden.<sup>229</sup> Die Gründung einer HOSI-Gruppe für lesbische Frauen vermittelte das Bedürfnis der lesbischen Bewegung ihr Fortbestehen zu sichern und zu verfestigen, indem sie die geregelte Organisation der Initiative übernahm. Auch hier kam es zu Auseinandersetzungen, diesmal aufgrund der Kritik an der Zusammenarbeit mit den homosexuellen Männern. Zusätzlich stellten einige Mitglieder ein fehlendes Interesse an politischen Aktivitäten fest, während persönliche Fürsorge übermäßig gefördert wurde.<sup>230</sup> Parallel zur HOSI-Lesbengruppe fanden weitere Artikulationen durch Vereine und Gruppierungen statt, die es noch heute Lesben ermöglichen, ihr Coming Out durchzuführen ohne auf ein soziales Auffangnetz verzichten zu müssen. Gleichzeitig finden sich lesbische Repräsentationen in den Medien, wobei Lesben oftmals immer noch hinter homosexuellen Männern ‚verborgen‘ und „ohne politische Inhalte präsentiert [werden] und so geht es inzwischen nicht mehr nur um Sichtbarkeit, [...] sondern auch um die Art der Sichtbarkeit“<sup>231</sup>.

Eine Ausprägung dieser Sichtbarkeit sind sogenannte Pride-Veranstaltungen: Sie haben es sich zum Ziel gemacht, die Grenzen zwischen privaten und öffentlichen Domänen zu durchbrechen und vielfältige Identitäten zumindest für einen Tag, eine Woche oder einen Monat im Sinne eines politischen Statements zu feiern. Für junge Homo- und Bisexuelle, wie auch Trans\*Personen agiert die Pride-Parade „[a]ls kulturell geteiltes Übergangsritual [...] [und ist] sozialpsychologisch relevant für [ihre] Selbstakzeptanz und Identitätsentwicklung“<sup>232</sup>. Sie erfüllt zwei Funktionen: Die Möglichkeit sein Selbst in einem geschützten Bereich auszuleben und Pride, also den Stolz auf die eigene Identität, zu vermitteln.<sup>233</sup> In Österreich wird seit 1996 jährlich die *Regenbogenparade* als Pride-Veranstaltung von der Homosexuellen Initiative Wien organisiert.

Dieser selektive Längsschnitt durch deutschsprachige und (aktivismusrelevante) U.S.-amerikanische Diskurse über schwul/lesbische Identitäten illustriert zwei Umstände: Deren flüchtige und zeitlich gebundene Beständigkeit und den Einfluss außenstehender Akteur\*innen

---

<sup>229</sup> vgl. GEIGER/HACKER, Donauwalzer-Damenwahl, 145-165.

<sup>230</sup> vgl. Ulrike REPNIK, *Lesben in Bewegung(en)*. Die Lesbenbewegung in Österreich seit den 70er Jahren. In: Wolfgang FÖRSTER, Tobias G. NATTER, Ines RIEDER (Hg.), *Der andere Blick: lesbischswules Leben in Österreich: Eine Kulturgeschichte* (Wien 2001) 225-236, hier 226-228.

<sup>231</sup> REPNIK, *Lesben in Bewegung(en)*, 234.

<sup>232</sup> Lüder TIETZ, *Geschlechter-Inszenierungen von Schwulen auf Pride-Paraden. Eine heteronormativitätskritische Analyse*. In: Jutta HARTMANN, Christian KLESSE, Peter WAGENKNECHT, Bettina FRITZSCHE, Kristina HACKMANN (Hg.), *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht* (Wiesbaden 2007) 197-218, hier 198.

<sup>233</sup> vgl. TIETZ, *Geschlechter-Inszenierungen von Schwulen auf Pride-Paraden*, 197f.

---

---

auf ihre Formung. Die Träger\*innen von Macht- und Herrschaftssystemen positionierten bis in die 1970er Jahre schwul/lesbische Identitäten vorwiegend außerhalb der Norm und drängten die, in ihnen agierenden Menschen an den Rand der Gesellschaft. In ‚aufgeklärten‘ Gesellschaften muss in diesem Zusammenhang kritisch über Stereotypen und Vorurteile reflektiert werden, die auf Medienrepräsentationen und Ideologien basieren. Es gilt an einem Diskurs zu arbeiten, in dem jede und jeder ihre oder seine Identität selbst bestimmen und voller Akzeptanz in Interaktion mit anderen treten darf.

### **Diskurseinflüsse heute**

Den Abschluss der ersten Einheit der Unterrichtssequenz bildet die Diskussion über die heutige Verbreitung von Diskursen. Anhand eines kontroversen Zeitungsartikels, eines Parteiprogrammes oder einer kurzen Aussage zur Identität von LGBT-Personen werden im Klassenverbund Medien, Gründe und Folgen der Verbreitung von fremdbestimmten Diskursen *ermittelt* und Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufgezeigt. In der durchgeführten Unterrichtssequenz wurde die Aussage des FPÖ-Politikers Johann Gudenus über die angeblichen Handlungen einer „Homosexuellenlobby“<sup>234</sup> herangezogen. Eine wirkungsvolle Ergänzung stellt die Behandlung homophober Verbalaggression dar: Die Schüler\*innen werden auf die Anwendung von Ausdrücken wie ‚das ist voll schwul‘ als Schimpfwörter hingewiesen und anschließend die negativen Konnotationen dieses Sprachgebrauchs diskutiert. Ein Bezug zur eigenen Lebenswelt wird durch die Nachfrage hergestellt, ob sie selbst auf Verbalaggression zurückgreifen würden. Zwei Leitfragen führen die Analyse des Materials:

- Auf welche Annahmen und Vorurteile stützt sich die Aussage?
- Welche Folgen hat eine solche Identitätszuschreibung für die Betroffenen?

Nach Abschluss der Untersuchung wird den Schüler\*innen bis zur nächsten Einheit eine ‚Hausaufgabe‘ aufgetragen: Sie müssen überlegen, inwiefern sie sich selbst bereits von derartigen Aussagen und Berichterstattungen beeinflussen lassen haben. Diese Aktivität zielt auf die historische Methodenkompetenz ab und rekonstruiert Formen der Kommunikation zur Wissensverbreitung, aus geschichtlicher und kontemporärer Perspektive. Ergänzend werden Überlegungen zur Förderung der politischen Urteilskompetenz angeregt.

---

<sup>234</sup> DERSTANDARD.AT, Gudenus kritisiert in Moskau EU, NATO und „Homosexuellenlobby“. In: DERSTANDARD.AT (12.09.2014), online unter <<http://derstandard.at/2000005507900/Vortrag-in-Moskau-Gudenus-kritisiert-EU-NATO-und-Homosexuellenlobby>> (30. März 2017).

---

## **Fishbowl-Diskussion**

Die folgende Einheit beginnt mit einer *Fishbowl-Diskussion*. Die Schüler\*innen verteilen sich anfangs auf einen Sesselkreis, in dessen Zentrum drei Stühle platziert sind. Nachdem sich auf den Plätzen drei Lernende durch Auswahl oder freiwilliges Melden verteilt haben, beginnt die Diskussion unter der Leitfrage:

- Wie bewege ich mich selbst in Diskursen und wie trage ich zu deren Gestaltung bei?

Die Lernenden dürfen jederzeit in die Diskussion einsteigen, indem sie mit ihren Kolleg\*innen im Zentrum den Platz tauschen. Diese Methode bietet einerseits den Vorteil, dass die Schüler\*innen an den Argumenten ihrer Peers anknüpfen können. Andererseits behält die Lehrperson die Kontrolle über die Diskussion und tauscht bei Verebben des Gesprächs selbst die Redner\*innen aus. Das Einwerfen neuer und konkreterer Leitfragen hält die Diskussion aktiv. Diese Phase fokussiert die Bildung der politischen Urteilskompetenz: Die Lernenden bewerten und hinterfragen ihre individuellen Lebenswelten anhand vorhergehender und neugelernter Teilurteile.

## **Alternative/imaginäre Diskurse**

Die abschließende Aktivität beschäftigt sich mit der Frage, warum Diskurse so sind wie sie sind und wie sie aussehen könnten, wenn die Geschichte eine andere Wendung genommen hätte. Zur Heranführung an das Thema wird der Kurzfilm *Love is all you need*<sup>235</sup> eingesetzt. Das Medium bildet eine Gesellschaft ab, in der Homosexualität die Norm und Heterosexualität ein pragmatischer Prozess zur Fortpflanzung ohne emotionale Bindung ist. Es kehrt die Struktur der Heteronormativität auf kontroversen Weg um. Der Fokus des Narratives liegt auf einer Teenagerin, die sich in einen Schulkollegen verliebt und als Folge gesellschaftliche Stigmatisierung erleiden muss – die Umkehrung davon, wie regulierende Machtprozesse in unserer Gesellschaft auf schwul/lesbische Menschen wirken. Der Film vermittelt einerseits die Fragilität bestehender Diskurse. Andererseits lernen heterosexuelle Schüler\*innen die Ängste kennen, die Angehörige einer Minderheitengruppe erleiden müssen. Erkenntnisse, die sie aus dem Gesehenen ziehen, werden im Anschluss besprochen. Die Aktivität führt zu einer *Beurteilung* der Kernaussage des Kurzfilmes und zu einer Beurteilung der kontemporären Situation schwul/lesbischer Menschen, basierend auf der gespiegelten Welt.

---

<sup>235</sup> WINGSPAN PICTURES, "Love is All You Need?" HD OFFICIAL MOVIE VERSION (CC) (26. April 2013), online unter <<https://www.youtube.com/watch?v=XCoFoKvfc6Y>> (1. November 2016).

---

---

Folgende Leitfragen unterstützen den Prozess:

- Inwiefern spiegelt der Film das Geschehen in der Realität wieder?
- Auf welchen Vorurteilen basiert die gezeigte ‚Heterophobie‘?

Bedeutende und nachhaltige Überlegungen der Schüler\*innen werden durch zwei abschließende Fragen gefördert:

- Ist euer Glaube an derzeit beständige ‚Wahrheiten‘ unveränderbar oder instabil?
- Wie stabil ist deine eigene (heterosexuelle) Identität?

Zu fokussieren ist die Übermittlung des Verständnisses, dass jede Form der ‚Wahrheit‘ (hier: sexuelle Orientierung und deren Status in der Gesellschaft) aufgrund vorhergehender Diskurse definiert und auf ihre eigene Art ‚unnatürlich‘ und vom Menschen geschaffen ist. Zur Bildung eines eigenen Urteils müssen die Schüler\*innen die vorhergehenden Teilurteile der Unterrichtssequenz (Fremdbestimmte Identitätskonstruktion, Veränderbarkeit historischer und politischer Diskurse, kritische Reflektion über persönliche Vorurteile und die Mechanismen zur Schaffung eines Diskurses) heranziehen. Die kritische Analyse der Intention des Kurzfilms fördert durch ihre kontroverse Umkehrung gesellschaftlicher Prozesse die politische Methodenkompetenz. Die historische Orientierungskompetenz wird wiederum durch die Thematisierung von Gegenwartsphänomenen, die auf historischen Kontexten aufbauen, angesprochen: In ihr erkennen und verarbeiten die Schüler\*innen die ‚Künstlichkeit‘ bestimmter Diskurse. Die Unterrichtssequenz schließt mit einer vertiefenden Förderung der politischen Urteilskompetenz: Die Lernenden müssen aufgrund ihrer persönlichen Einstellung und dem erworbenen fachlichen Wissen ein Urteil über die Auswirkungen von Diskursen bilden und ihre eigene Rolle in diesen bewerten.

## 5.6 Unterrichtssequenz 4: Die (technologische) Teilnahme an sozialen Bewegungen

### 5.6.1 Lehrstoff und Kompetenzen

Die vierte Unterrichtssequenz fokussiert die historische Entwicklung reeller politischer Handlungsmöglichkeiten schwul/lesbischer Bewegungen. Ausgehend vom Anfang des 20. Jahrhunderts bezieht sich die Behandlung gleichsam auf kontemporäre Prozesse: Die Schüler\*innen lernen ihnen zugängliche digitale Formen der politischen Partizipation kennen. Der Bezug zum Lehrplan lässt sich in der 8. Klasse der AHS-Oberstufe herstellen: „Transformationsprozesse im 20. und 21. Jahrhundert und grundlegende Strukturen der Politik“ mit einem Fokus auf die „Rolle der Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft“<sup>236</sup>. Das Smartphone der Jugendlichen nimmt eine spezielle Rolle ein: Durch

---

<sup>236</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan (AHS-Oberstufe), 3f.

---

Beispiele wird ihnen vermittelt, inwiefern sie politisches Handeln auf ihre eigene Lebenswelt übertragen können. Das ‚Digital Storytelling‘ fungiert als Darstellungsmedium. Die Unterrichtssequenz illustriert individuelle Handlungsmöglichkeiten, mit denen zielgerichtete Botschaften an ein breites Publikum vermittelbar sind. Es wird davon ausgegangen, dass die Schüler\*innen bereits mit politischen Medien in Kontakt gekommen sind, sie selbst aber nicht als Handlungsstrategie angewendet haben.

Für die *historische und politische Sachkompetenz* eröffnet sich ein Fokus auf das Wissen über die historische Entwicklung (queerer) politischer Handlungsfähigkeit: Sie wird anhand von ausgewählten Momenten und Instrumenten der Emanzipation demonstriert. Ergänzend müssen politische Begrifflichkeiten und Konzepte der Bewegung und der Partizipation vermittelt werden. Die Schüler\*innen werden angeleitet, diese Konzepte in gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontexten zu verstehen. Für die Fähigkeit der Übertragung und möglichen Anwendung übernehmen die *historische und politische Methodenkompetenz* erhebliche Rollen: Die vorgestellten Handlungsstrategien werden als Methoden verstanden, auf welche die Lernenden im Falle der Einschränkung ihrer persönlichen Lebensbedingungen zurückgreifen können. Durch das Aufzeigen der Kontinuität historisch entwickelter Partizipationsformen und die Übertragung dieser auf den Einsatz neuer Medien in der Gegenwart erschließt sich der Zugang zur *historischen Orientierungskompetenz*. Durch ihre Förderung erkennen die Schüler\*innen, dass Aufklärung und eigenständige Information, die gemeinsame Organisation oder das Vermitteln gezielter Botschaften nicht auf ‚analoge‘ Medien begrenzt sind. Vielmehr eröffnet das Zeitalter der Informationstechnologie individuelle und zeitlich unabhängige Zugänge der Beteiligung. An dieser Stelle greift die *politische Handlungskompetenz* ein: Die Schüler\*innen werden nicht nur über Strategien zur Verteidigung ihrer Rechte informiert, sondern befähigt dieses Wissen handlungsorientiert umzusetzen. Letztlich müssen sie in Verbindung mit der *politischen Urteilskompetenz* selbst den Stellenwert moderner politischer Partizipationsmöglichkeiten bewerten und die Rolle analoger und digitaler Aktionsmöglichkeiten auf ihre eigene Lebenswelt übertragen.

In Hinblick auf zeitliche Basiskonzepte zeigen sich *Zeitpunkte* in Momenten der kritischen Transformation der Handlungsfähigkeit von schwul/lesbischen Bewegungen als relevant. Prozesse der Selbstermächtigung, die parallel zu rechtlichen und sozialen Fortschritten gegenüber der Akzeptanz dieser Menschen stattfinden repräsentieren wiederum historische *Zeitverläufe*. Zeitpunkte und Zeitverläufe charakterisieren sich durch ihre gesellschaftliche *Konstruktivität* und vielfältige *Perspektiven*: Zum Beispiel verschwinden oftmals Diskurse über die Errungenschaften der Vereinigungen vor den Stonewall Riots 1969. Durch ihre Vermittlung

---

als ‚Beginn‘ der Emanzipationsprozesse untergraben sie vorhergehende Anstrengungen und konstruieren einen Anachronismus des historischen Narratives. Gleichzeitig enthielten die Etappen der Bewegungen verschiedene Perspektiven und dürfen nicht auf eine einheitliche Definition reduziert werden. *Vielfalt und Diversity* sind Rahmenbedingungen dafür, dass sich Emanzipationsbewegungen entwickelt haben. Sie kämpften mit Hilfe der *Kommunikation* innerhalb des eigenen Netzwerks und an die außenstehende Bevölkerung für eine Verbesserung ihrer eigenen Lebensbedingungen. Auch für die neuen Medien ist Kommunikation eine essentielle Methode. Lebensbedingungen spiegeln sich wiederum als *Handlungsspielräume* wieder, die durch die öffentliche, organisierte und aktive politische Beteiligung erweitert werden. *Normen* werden durch die Kommunikation über politische Prozesse und die Kritik an eingeschränkten Handlungsspielräumen hinterfragt. Dabei rückt die *Macht* zur Emanzipation zu den zuvor unterdrückten Personengruppen, um *Strukturen* zu dekonstruieren und eine neue *Verteilung* der individuellen Rechte und Anerkennung in der Gesellschaft zu erwirken.

#### 5.6.2 Beschreibung der Sequenz

Für diese Unterrichtseinheit ergeben sich die folgenden Kernfragen:

- Wie entwickelten sich schwul/lesbische Bewegungen seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts?
- Welche Methoden der politischen Partizipationsmöglichkeiten lassen sich in diesen Entwicklungen erkennen?
- Wie lassen sich ‚analoge‘ Handlungsstrategien im Zusammenhang mit Digital Storytelling auf den individuellen Einsatz neuer Medien heutzutage übertragen?

#### **Einführung – Aktivierung des Vorwissens**

Um einleitend Konzepte und Assoziationen im Vorwissen der Lernenden zu aktivieren, wird von der Lehrperson ein übertriebenes und für die Schüler\*innen lebensweltlich kontroverses Beispiel vorgetragen. Für diese Arbeit wurde die folgende Situation ausgewählt: Die Lernenden stellen sich vor, dass sie aufgrund einer Gesetzesänderung nicht mehr ausgehen dürfen. Die ältere Bevölkerung, die von diesem Rechtsschritt ausgenommen wird, unterstützt diese Aktion. Die Schüler\*innen *benennen* in diesem Kontext Methoden, auf die sie zurückgreifen würden, um gegen die rechtliche Handlung, wie auch gegen die Einstellung der Gesellschaft vorzugehen. Ihre Aufgabe ist es, aktiv über ihre Möglichkeiten zur Adressierung rechtlicher und gesellschaftlicher Diskriminierung zu reflektieren. Bei Bedarf hinterfragt die Lehrperson Methoden bezüglich ihres konkreten Einsatzes (oder konkreter historische Beispiele). Ergänzend werden die Schüler\*innen aufgefordert, über ihre eigene bisherige politische Betätigung zu sprechen. Nach der Erstellung einer repräsentativen Liste kontextualisiert die

---

Lehrperson die Thematik in Bezug auf Queer History und verweist auf die Relevanz von Momenten der Selbstermächtigung anhand schwul/lesbischer Bewegungen: Sie erlangten seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts ein fortschreitend wachsendes Repertoire an politischen Handlungsstrategien und stellen ein geeignetes Beispiel dar. Diese einleitende Aktivität fokussiert die politische und historische Sachkompetenz: Die Lernenden müssen auf ihr eigenes Wissen über Bewegungen zurückgreifen und dieses durch die Wortmeldungen ihrer Kolleg\*innen erweitern. Zusätzlich werden den Schüler\*innen im Sinne der politischen Handlungskompetenz Anwendungsmöglichkeiten dieser Strategien vor Augen geführt.

### **Historischer Überblick**

Die zweite Phase der Unterrichtseinheit fokussiert den historischen Überblick schwul/lesbischer Bewegungen vom Beginn des 20. Jahrhunderts an. Anhand ausgewählter Zeitpunkte, Instanzen und Problematiken vermittelt die Lehrperson das Verständnis, dass verschiedene Prozesse gleichzeitig stattgefunden und Einfluss auf Politik und Gesellschaft ausgeübt haben. Zwei Leitfragen helfen den Lernenden bei der Strukturierung der Narrative:

- Welche gesellschaftlichen Prozesse fanden im betrachteten Zeitraum statt?
- Welchen Methoden bedienten sich die Ausprägungen der Bewegungen, um auf diese zu reagieren?

Zur Verfestigung des Vorwissens der Schüler\*innen wird während dieser Phase immer wieder auf ihre vorhergehenden Wortmeldungen verwiesen. Dieser Schritt fördert einerseits die Orientierungskompetenz durch die Übertragung historischer Entwicklungen auf Gegenwartsphänomene. Andererseits werden der Sachkompetenz neue Inhalte zugetragen.

Schwulen- und Lesbenbewegungen bedienten sich in ihrer Geschichte an einer Vielzahl von sozial relevanten politischen Handlungsmethoden, um sich Gehör in und eine faire Behandlung durch die Gesellschaft zu verschaffen. Während die Stonewall Riots 1969 oftmals als Beginn der Geschichte von Emanzipationsbestrebungen gehandelt werden, wäre es falsch den Ausgang der Selbstermächtigung auf das Ende der 1960er Jahre zu reduzieren. Forscher\*innen<sup>237</sup> definieren verschiedene Abschnitte, in denen unterschiedliche Richtungen und politische Handlungsstrategien mit abweichendem Erfolg ausgetestet wurden. Für die vorliegende Behandlung wird die Periodisierung des kanadischen Professors für Geschlechts- und Sexualitätsgeschichte sowie Frauenforschung Marc Stein herangezogen. Während sich diese

---

<sup>237</sup> Beispiele sind hierbei Mary BERNSTEIN, *Identities and Politics: Toward a Historical Understanding of the Lesbian and Gay Movement*. In *Social Science History* 26.3 (2002) 531-581; Amin GHAZIANI, Verta TAYLOR, Amy STONE, *Cycles of Sameness and Difference in LGBT Social Movements*. In: *The Annual Review of Sociology* 42 (2016) 165-183; Marc STEIN, *Rethinking the Gay and Lesbian Movement* (New York 2012).

---

auf den U.S.-amerikanischen Raum bezieht, werden Parallelen und Kontinuitäten zu europäischen bzw. deutschsprachigen Entwicklungen vorgestellt. Stein teilt in seiner Arbeit *Rethinking the Gay and Lesbian Movement* die Geschichte queerer Bewegungen in den Vereinigten Staaten in sechs Perioden:

- Die Zeit vor der Herausbildung einer ‚richtigen‘ Bewegung von 1500-1940 (before the movement),
- den homophilen Aktivismus von 1940 bis 1969 (homophile activism),
- die Zeit der schwulen ‚Befreiung‘ (gay liberation), des lesbischen Feminismus (lesbian feminism) und des schwulen und lesbischen Liberalismus (gay and lesbian liberalism) von 1969 bis 1973,
- den schwul/lesbischen Aktivismus (gay and lesbian activism) in der Zeit konservativer Gegenbewegungen zwischen 1973 und 1981,
- den Aktivismus während der AIDS-Krise von 1981 bis 1990 und
- den LGBT und Queer Aktivismus nach 1990.

Fehlende Prozesse politischer Partizipation im U.S.-amerikanischen Raum bis 1940 lassen nur einen kurzen Einblick in diese Periode zu: Bis in die 1930er Jahre entstanden Treffpunkte wie Bars und Klubs, die primär schwul oder lesbisch besucht waren, sowie positive wie auch negative Repräsentationen gleichgeschlechtlicher L(i)ebensweisen in der Unterhaltungsindustrie. Dennoch verhinderten homophobe Gesetze („Sodomy Laws“), Polizeikontrollen sowie gruppeninterne Unterschiede aufgrund des Alters, des Geschlechts oder der Ethnizität Übereinkünfte innerhalb der Gemeinschaft, die zu deren Mobilisierung ausreichend gewesen wären<sup>238</sup>. Im Gegensatz dazu entstanden im deutschsprachigen Raum durch die homophilen Überlegungen Ulrichs’, Hirschfelds oder Kertbenys bereits im 19. Jahrhundert Vereinigungen wie das 1897 gegründete *Wissenschaftlich-humanitäre Komitee* (WhK). Sie versuchten organisiert gegen die gesellschaftliche, strafrechtliche und medizinische Verfolgung vorzugehen und das Bewusstsein der Gesellschaft für die Anliegen Homosexueller durch Petitionen, Aufklärungskampagnen oder öffentliche Broschüren zu wecken. Ihre reelle Handlungsfähigkeit war aber aufgrund der rechtlichen Bestimmungen für Männer (§ 175 in Deutschland und § 129 Ib in Österreich) eingeschränkt. Frauen in Deutschland und Österreich agierten vereinzelt innerhalb der männlichen Organisationen wie dem WhK. Durch ihre Exklusion aus dem Gesetzestext der Weimarer Republik war es ihnen zusätzlich möglich öffentlich in Zeitschriften, Lokalen und Vereinigungen zu handeln. Im deutschen Raum entstand im *Bund für Menschenrechte* (BfM) eine Untergruppe für weibliche Homosexuelle, der *Klub der Freundinnen*, der wöchentliche Veranstaltungen für lesbische Frauen

---

<sup>238</sup> vgl. STEIN, *Rethinking the Gay and Lesbian Movement*, 32-34.

---

organisierte.<sup>239</sup> Aufgrund der Einbeziehung weiblicher Unzucht im österreichischen Gesetzestext mussten sie hier zurückhaltender agieren: Die Teilnahme an einschlägigen Bewegungen beschränkte sich auf die Betätigung in den Niederlassungen des WhK und des BfM und das Abonnieren der Weimarer Zeitschriften. Zur Frauenbewegung bestand ein komplexes Verhältnis. Selten äußerte sie sich (positiv) für die Belange ihrer homosexuellen Mitstreiter\*innen, ihre Forderungen überschritten sich trotzdem mit der einhergehenden Verbesserung der Lebenslage dieser: Beispiele sind die Einrichtung der Zivilehe, das Frauenwahlrecht<sup>240</sup>, Gleichstellung in Politik und Gesetzgebung sowie eine zugängliche (Aus)Bildung<sup>241</sup>. Nach 1933 mussten sich alle schwulen und lesbischen Vereinigungen, Zeitschriften und Treffpunkte im Schatten des Nationalsozialismus wieder auflösen und wurden ausnahmslos verboten<sup>242</sup>.

Erste Einflüsse der europäischen Bestrebungen auf den U.S.-amerikanischen Raum sind zu dieser Zeit sichtbar: 1924 gründete der deutsche Migrant und damals Postangestellte Henry Gerber die *Society for Human Rights* (SHR), die sich direkt am Wissenschaftlich-humanitären Komitee orientierte. Im Vergleich zur weitreichenden Unterstützung des WhK durch Personen aus allen gesellschaftlichen Schichten und Berufungen, blieb diese für die SHR aus. Der Verein produzierte zwei Newsletter, bevor Gerber 1925 verhaftet wurde: Nachdem die Ehefrau des Vizepräsidenten der SHR eine Ausgabe der Broschüre *Friendship and Freedom* (keine Kopien vorhanden) fand, veröffentlichte die Zeitung *Chicago American* einen Artikel mit der Überschrift ‚Girl Reveals Strange Cult Run by Dad‘. Sie berichtete, dass der Inhalt der Broschüren das Konstrukt der Kernfamilie angreifen würde. Die nachfolgende Gerichtsverhandlung wurde schließlich nach der dritten Anhörung aufgrund eines ausgetauschten liberalen Richters beendet. Auch das Bestehen der Society for Human Rights endete bereits 1925 wieder<sup>243</sup>.

Erst durch die historischen Kontexte der nachfolgenden Jahre begannen neue Emanzipationsbestrebungen, die 1950 mit Einsetzen des homophilen Aktivismus beobachtbar sind: Der Kalte Krieg brachte parallel mit der ‚Roten Angst‘ (Red Scare) vor sowjetischen Spionen in der McCarthy-Ära die sogenannte ‚Lavender Scare‘ mit sich. Hinter dem Begriff versteckte sich die Überlegung, dass Homosexuelle aufgrund gesellschaftlich akzeptierter

---

<sup>239</sup> vgl. HÜRNER, Lebensumstände lesbischer Frauen, 33-36.

<sup>240</sup> vgl. Hanna HACKER, Frauen\* und Freund\_innen. Lesarten „weiblicher Homosexualität“, Österreich, 1870-1938 (Wien 2015) 211-213.

<sup>241</sup> vgl. HÜRNER, Lebensumstände lesbischer Frauen, 37.

<sup>242</sup> vgl. HOCHREITER, Sattes Violett, 119-121.

<sup>243</sup> vgl. St. Sukie DE LA CROIX, *Chicago Whispers: A History of LGBT Chicago before Stonewall* (Madison 2012) 73-84.

---

---

Homophobie leichter Opfer von Erpressungen durch feindliche Agent\*innen werden würden. Sie stellten eine vermeintliche ‚Gefahr‘ für die politischen Handlungen der Vereinigten Staaten dar. Besonders Staatsangestellte und militärische Angehörige fanden sich unter den Beschuldigten wieder und es folgte eine regelrechte Ausmerzung vermeintlicher Homosexueller in diesen Professionen<sup>244</sup>. Dem gegenüber standen die Untersuchungen des amerikanischen Sexualforschers Alfred Kinsey: Er überschritt 1948 und 1953 in seinen Werken *Sexual Behavior in the Human Male* und *Sexual Behavior in the Human Female* sowie mit seiner ausgearbeiteten Kinsey-Skala<sup>245</sup> das Denken über fixierte sexuelle Identitäten. Vielmehr definierte er das ausgeführte Verhalten als ausschlaggebende Charakterisierung menschlicher Sexualität. Seine Forschung gilt bis heute als Denkanstoß der modernen gesellschaftlichen Wahrnehmung von Sexualität.

Diese beiden Prozesse werden in der Forschung als ausschlaggebend für die Gründung der homophilen *Mattachine Society* durch Sympathisant\*innen und ehemalige Mitglieder der amerikanischen Kommunistischen Partei, unter der Führung Harry Hays, gehandelt. Die Gründungsstatuten der Vereinigung verkündeten drei Formen der aktiven Handlung als politische Handlungsziele: Die Schaffung einer einheitlichen Gruppierung als Anlaufstelle für Homosexuelle innerhalb der heteronormativen Kultur, die Unterrichtung Homo- wie auch Heterosexueller über die selbstbestimmte Darstellung ersterer sowie den aktiven Vorstoß in die politische Domäne<sup>246</sup>. Stein illustriert für diese Ziele den starken Bezug auf marxistische Konzepte<sup>247</sup>: Die *Mattachine Society* definierte einerseits, gleichsam der Arbeiterklasse, Homosexuelle als unterdrückte Minderheit, die auf ihre Orientierung stolz sein müsste. Andererseits übernahm der homophile Verein marxistische Organisations- und Mobilisierungsformen. Zusätzlich entstand 1953 das *ONE Magazine* als, sich erstmals offen als Zeitschrift für Homosexuelle bekennendes, Informationsorgan der Gesellschaft: Es wollte seinen Leser\*innen vermitteln, dass homosexuelle Menschen auch Rechte hätten<sup>248</sup>. Die *Mattachine Society* und das *ONE Magazine* unterhielten ein primär weißes, männliches Publikum der Mittelklasse. Für den lesbischen Aspekt der Queer History wichtig waren für diese Zeit die *Daughters of Bilitis* (DOB). 1955 von vier lesbischen Paaren als Alternative zu überwachten Bars und Clubs gegründet, hatte die Vereinigung zwei primäre Anliegen: Die

---

<sup>244</sup> vgl. Naoko SHIBUSAWA, *The Lavender Scare and Empire: Rethinking Cold War Antigay Politics*. In: *Diplomatic History* 36.4 (2012) 723-752, hier 725.

<sup>245</sup> KINSEY/POMEROY/MARTIN, *Sexual Behavior in the Human Male*; KINSEY, *Sexual Behavior in the Human Female*.

<sup>246</sup> vgl. Martin MEEKER, *Behind the Mask of Respectability: Reconsidering the Mattachine Society and Male Homophile Practice, 1950s and 1960s*. In: *Journal of the History of Sexuality* 10.1 (2001) 78-116, hier 82f.

<sup>247</sup> vgl. STEIN, *Rethinking the Gay and Lesbian Movement*, 46f.

<sup>248</sup> vgl. Craig LOFTIN, *Masked Voices: Gay Men and Lesbians in Cold War America* (Albany 2012) 17f.

---

---

Erschaffung eines sicheren Raumes für gleichgeschlechtlich L(i)ebende und die Förderung eines Bewusstseins für deren Probleme in der Gesellschaft anhand wissenschaftlicher Publikationen. Diese Untersuchungen wurden neben Informationen zu Clubaktivitäten, internationalen Nachrichten, Buch-, Film- und Theaterreviews oder persönlichen Erfahrungen der Leser\*innen im gruppeneigenen Magazin *The Ladder* veröffentlicht<sup>249</sup>. Die Bestrebungen der DOB vermittelten oftmals eine Kritik an ihren männlich-geführten Gegenstücken der *Mattachine* und des *ONE Magazine*<sup>250</sup>.

Für die Anfangszeit schwul/lesbischer Bewegungen in Form des homophilen Aktivismus lassen sich bereits ausgeprägte Strategien zur politischen und gesellschaftlichen Selbstermächtigung feststellen:

- Die Gründung strukturierter Anlaufstellen für homosexuelle Menschen (*Mattachine* und *Daughters of Bilitis*),
- die Einrichtung von Informationsorganen (*ONE Magazine* und *The Ladder*), sowie
- das Ziel der Unterrichtung der heteronormativen Gesellschaft über homophile, also auf gleichgeschlechtlicher Liebe (im Gegensatz zu Homosexualität, die sexuelle Aktivitäten hervorhebt) basierenden, Lebensstilen.

Im Verlauf der 1960er Jahre kam es bei der Bürgerrechtsbewegung (*Civil Rights Movement*), der Studentenbewegung (*Student Movement*) und der Frauenbefreiungsbewegung (*Women's Liberation Movement*) zu einer Art Radikalisierung: Aus friedlichen Sit-Ins wurden regelmäßige Auseinandersetzungen mit der Polizei<sup>251</sup>. Schwule, lesbische und Trans\*Personen sahen sich in den 60er Jahren weiterhin von zuvor etablierten Formen der Diskriminierung betroffen: Der Generalverdacht der Spionage im Staatsdienst, routinemäßige Razzien an bekannten Treffpunkten, aber auch die Wahl und Angelobung des konservativen Präsidenten Richard Nixons 1969, dessen Politik eine Bedrohung für vorhergehende Erfolge des homophilen Aktivismus darstellte. Die andauernde Polizeigewalt eskalierte in der Nacht vom 27. auf den 28. Juni 1969 im mafiageführten Treffpunkt *Stonewall Inn* aufgrund einer Razzia. Ermüdet und gereizt von den ständigen Übergriffen der Polizei, setzten sich anfangs die anwesenden Transvestiten und Lesben zur Wehr und bald versammelten sich vor dem Lokal weitere homo-, bi- und transsexuelle Personen. Die Abführung der festgenommenen Besucher\*innen und polizeiliche Gewalt gegen eine wehrhafte lesbische Frau überschlugen die Situation: Pflastersteine, Flaschen und auch Molotov-Cocktails begannen in Richtung der

---

<sup>249</sup> vgl. Kristin Gay ESTERBERG, *From Illness to Action: Conceptions of Homosexuality in The Ladder, 1956-1965*. In: *The Journal of Sex Research* 27.1 (1990) 65-80, hier 66f.

<sup>250</sup> vgl. STEIN, *Rethinking the Gay and Lesbian Movement*, 56.

<sup>251</sup> vgl. Betsy KUHN, *Gay Power!: The Stonewall Riots and the Gay Rights Movement, 1969* (Minneapolis 2011) 60f.

---

---

Polizei und des Lokals zu fliegen, begleitet vom Schlachtruf ‚Gay Power!‘. Diese Verteidigung markierte den Beginn neuer Ausprägungen queerer Selbstermächtigung, die sich über die zurückhaltende und konservative Vorgangsweise der Mattachine Society und der Daughters of Bilitis hinwegsetzte<sup>252</sup>. Stein beschreibt für die Zäsur im Stonewall Inn drei mögliche Theorien: Einerseits könnte die vorhergehende Mobilisierung durch die homophilen Bewegungen, die allgemeine Radikalisierung der 60er Jahre sowie die voranschreitende sexuelle Revolution Einfluss auf den Ausbruch der Riots genommen haben. Eine weitere Theorie stützt sich auf die geschaffenen Strukturen der Homophilen: Sie sieht deren konservative und gendernormative Einstellung als Auslöser für den aktiven Widerstand von Personen, die sich weder als Aktivist\*innen sahen und weder weiß und aus der Mittelklasse, noch einheitlich gendernormativ waren. Die letzte Theorie bezieht sich primär auf die Radikalisierung anderer Bewegungen und deren Einfluss auf die realen Handlungen einer frustrierten Bevölkerungsgruppe<sup>253</sup>.

Aus Stonewall entsprangen neue Ausprägungen der politischen Partizipation, die sich unter dem Konzept der Liberation (Befreiung) zusammenfanden. Eine wichtige Vereinigung, die in den Nachwehen der Riots entstand, war die New Yorker *Gay Liberation Front* (GLF). Sie verstand sich selbst als

a militant coalition of radical and revolutionary men and women committed to fight the oppression of the homosexual as a minority group and to demand the right to the self-determination of our bodies.<sup>254</sup>

Dieses ‚militante‘ Verhalten der Gruppe sah sich als Kritik an der Strategie der Anpassung an die heteronormative Gesellschaft, welche die Mattachine oder die DOB verfolgten. Durch diesen Prozess würde laut der GLF ‚sichtbare‘ Homosexualität (beispielsweise das Verhalten ‚femininer‘ Männer oder ‚maskuliner‘ Frauen) weiterhin unterdrückt werden<sup>255</sup>. Die größten thematischen Unterschiede zwischen den Homophilen und der neuen Gay Liberation fanden sich im Fokus auf das Coming Outs als Anspruch an die Öffentlichkeit, das Feiern und ‚Befreien‘ sexueller Handlungen per se, aber auch die Organisation großer Proteste, rechtliche Handlungen sowie die Herausforderung wissenschaftlicher und kultureller Diskurse.

Die GLF zerfiel bereits zwischen 1971 und 1972 aufgrund verschiedener Streitpunkte zwischen radikalen und gemäßigten Aktivist\*innen. Die Enttäuschung darüber, dass der erhoffte

---

<sup>252</sup> vgl. KUHN, *Gay Power*, 67-79.

<sup>253</sup> vgl. STEIN, *Rethinking the Gay and Lesbian Movement*, 80f.

<sup>254</sup> Aus einem Flyer der Gay Liberation Front aus dem Jahr 1979, zitiert in Terence KISSACK, *Freaking Fag Revolutionaries: New York's Gay Liberation Front, 1969-1971*. In: *Radical History Review* 62 (1995) 104-134, hier 107.

<sup>255</sup> vgl. KISSACK, *Freaking Fag Revolutionaries*, 108.

---

---

schlagartige gesellschaftliche Wandel nicht erreicht wurde unterstützte die Auflösung der Front zusätzlich<sup>256</sup>. Ausgehend von Stonewall entstand aus der amerikanischen Frauenbewegung der *Radical Lesbian Feminism*. Radikale Feministinnen sahen den Kapitalismus und die männliche Dominanz als Hauptgründe der unterdrückten Situation von Frauen, äußerten sich aber oftmals gegen die Belange ihrer lesbischen Mitstreiterinnen. Diskussionen über sexuelle Orientierung verbannten sie aufgrund der Auffassung, dass sie in die Schlafzimmer gehöre und nicht in die Agenda der Frauenbewegung<sup>257</sup>. Die GLF hingegen war männerdominiert und auch kein sicherer Anlaufpunkt für Vertreterinnen der Befreiungsbewegung. Aus dieser Situation heraus entstand 1970 die Vereinigung der *Radicalesbians*<sup>258</sup>. Deren Manifest, *The Woman Identified Woman*<sup>259</sup> hatte großen Einfluss auf die Ideologie lesbischer Aktivistinnen: Unter der Prämisse, dass eine Lesbe „the rage of all women condensed to the point of explosion“<sup>260</sup> und bestrebt sei, ihr Leben selbstbestimmt auszuführen, diskutiert das Dokument die Strukturen von Homo- und Heterosexualität. Die Kategorien männlicher wie auch weiblicher Homosexualität seien Nebenprodukte einer männerdominierten Gesellschaft und eine Kontrollinstanz über Frauen: Heterosexuelle Männer würden sich gegen diese definieren, um ihre Machtposition zu verfestigen. In einer Gesellschaft, „in which men do not oppress women, and sexual expression is allowed to follow feelings, the categories of homosexuality and heterosexuality would disappear“<sup>261</sup>. Zusätzlich kritisieren die *Radicalesbians* in ihrem Text die Einstellung von Frauen, die lesbisches Leben stillschweigen wollen: Sie betonen vielmehr die Notwendigkeit eines Zusammenhalts, der auch gegenseitige Hingabe und sexuelle Liebe miteinbezieht. Während die Gay Liberation das Outing als Infragestellung heteronormativ-vorgeschriebener Identitäten der heteronormativen Gesellschaft instrumentalisierte, strebten die *Radicalesbians* die Erschaffung einer neuen Identität, losgelöst von männlichen Konzeptionen, an<sup>262</sup>: Im Zentrum stand ein ausschließlicher Bezug auf und eine Orientierung an Frauen, um selbstbestimmt die eigene Identität auszudrücken und die Dichotomie von Homo- und Heterosexualität zu überwinden.

---

<sup>256</sup> vgl. STEIN, Rethinking the Gay and Lesbian Movement, 84-91.

<sup>257</sup> vgl. Alyssa SAMEK, Pivoting between Identity Politics and Coalitional Relationships: Lesbian-Feminist Resistance to the Woman-Identified Woman. In: *Women's Studies in Communication* 38.4 (2015) 393-420, hier 400.

<sup>258</sup> Verta TAYLOR, Leila RUPP, Women's Culture and Lesbian Feminist Activism: A Reconsideration of Cultural Feminism. In: *Signs* 19.1 (1993) 32-61, hier 37.

<sup>259</sup> RADICALESBIANS, *The Woman Identified Woman* (New York, NYC 1970), online unter <[http://library.duke.edu/digitalcollections/wlmpc\\_wlms01011/](http://library.duke.edu/digitalcollections/wlmpc_wlms01011/)> (26. Dezember 2016).

<sup>260</sup> RADICALESBIANS, *The Woman Identified Woman*, 1.

<sup>261</sup> RADICALESBIANS, *The Woman Identified Woman*, 1.

<sup>262</sup> vgl. RADICALESBIANS, *The Woman Identified Woman*, 2-4.

---

Neben diesen radikalen Gruppierungen entstand im Dezember 1969 im Kontext des *Gay and Lesbian Liberalisms* (1969-1973) die *Gay Activists Alliance* (GAA). Die Vereinigung sprach sich gegen die wirtschaftliche, soziale und politische Diskriminierung Homosexueller aus. In ihrer Konstitution<sup>263</sup> verankerte sie ihr Ziel unter dem Punkt ‚The Right to Be Persons‘<sup>264</sup> und fokussierte sich auf bestehende Gesetzgebungen. Die GAA grenzte sich von ihren zeitgenössischen Schwestervereinen durch das explizite Ablehnen von Gewalt (außer das Recht auf Selbstverteidigung) sowie die Aufstellung geregelter Strukturen (gewählte Ämter, Regeln für Mitgliedschaft, Partizipationsmöglichkeit)<sup>265</sup> ab. Im Vergleich zur GLF oder den Radicalesbians verfolgten sie einen Ansatz, der die Sicherung von Rechten fokussierte und parallel dazu unterstützende Einrichtungen in den Bereichen der Medizin, Bildung oder zur finanziellen Unterstützung etablierte. Auch die GAA war von homosexuellen Männern dominiert – Frauen sympathisierten währenddessen eher mit der Frauenbewegung, während Trans\*Personen zu selten angesprochen wurden, um deren Interesse nachhaltig zu wecken<sup>266</sup>.

Weil sie staatliche Strukturen nutzten, um ihre Forderungen durchzusetzen, wurden die Reformer oftmals kritisiert. Ihre Erfolge zwischen 1973 und 1981 während des Aufstiegs der Christian Right sowie der New Right demonstrieren aber die Effektivität von Strategien, die Lobbying und gezielte Rechtsprozesse utilisierten. 1972 entstand unter den Bemühungen des Anwalts Bill Thom die erste Institution für die Verteidigung homosexueller Rechte: Der *Lambda Legal Defense and Education Fund*. Erst nach rechtlichen Schritten zur eigenen Legitimierung erhielt er im Oktober 1973 die Erlaubnis zur Ausübung der Rechtsberatung<sup>267</sup>. Die Einrichtung dieser Instanz war bedeutsam, da bis in die 1970er Jahre in fast allen Bundesstaaten (ausgenommen Illinois) gleichgeschlechtliche Handlungen im Privatbereich durch die sogenannten *Sodomy Laws* rechtlich verboten waren. Parallel dazu bestimmten gezielte Überwachungen und der Ausschluss aus Staatsanstellungen das politische Klima und Privatpersonen sahen davon ab, rechtliche Schritte einzuleiten. Gerichtsentscheidungen über das Recht auf Privatsphäre in den 60er und 70er Jahren hatten eine Basis für fundierte rechtliche Schritte gelegt: Beispielsweise das Recht für verheiratete Paare Verhütungsmittel zu

---

<sup>263</sup> GAY ACTIVISTS ALLIANCE, Constitution and Bylaws of the Gay Activists Alliance (1969), online unter <<http://paganpressbooks.com/jpl/GAACONST.PDF>> (26. Dezember 2016).

<sup>264</sup> vgl. GAY ACTIVISTS ALLIANCE, Constitution and Bylaws of the Gay Activists Alliance, 1.

<sup>265</sup> vgl. GAY ACTIVISTS ALLIANCE, Constitution and Bylaws of the Gay Activists Alliance, 2-5.

<sup>266</sup> vgl. STEIN, Rethinking the Gay and Lesbian Movement, 100-102.

<sup>267</sup> vgl. Ellen Ann ANDERSEN, Out of the Closet & into the Courts: Legal Opportunity Structure and Gay Rights Litigation (Ann Arbor 2006) 1f.

---

---

benutzen<sup>268</sup>, das Recht im eigenen Heim ‚obszöne‘ Materialien zu besitzen<sup>269</sup>, die Entscheidung als alleinstehende Person Verhütungsmittel benutzen zu dürfen<sup>270</sup>, oder aber auch die Entscheidungsmöglichkeit eine Schwangerschaft abzubrechen<sup>271</sup>. Lambdas Bemühungen in dieser Zeit konservativer Gegenbewegungen waren von finanziellen Einschränkungen geprägt. Der Verein lebte primär von Spenden und musste zahlreiche Fälle ablehnen. Andere Fälle scheiterten aufgrund unzureichender Sachverhalte, die auf eine explizite Diskriminierung der sexuellen Orientierung hinwiesen: Zwischen 1973 und 1982 betreute Lambda 42 Fälle, deren Fokus auf der Aufhebung der bestehenden Sodomy Laws lag<sup>272</sup>. Nach der Etablierung von Lambda entstanden zusätzliche Rechtskomitees in anderen Bundesstaaten und bis 1983 senkte sich die Nummer von Staaten mit aktiven Sodomy Laws von 49 auf 24. Die amerikanische Politologin Ellen Ann Andersen attestiert für diese rasante Entwicklung den Einfluss des *Model Penal Codes*, einem Dokument des *American Law Institute* von 1962 zur Anpassung und Standardisierung des Strafrechts in den de-synchronisierten Bundesstaaten der Vereinigten Staaten. Während drei Änderungen der Sodomy Laws durch gerichtliche Entscheidungen erfolgten, entsprangen die Erfolge in 22 weiteren Staaten der Übernahme des Codes<sup>273</sup>. Trotz des Erwirkens rudimentärer Privatrechte für Homosexuelle konnte 1983 keinesfalls von Gleichberechtigung gesprochen werden: Gleichgeschlechtlicher Anal- und Oralverkehr wurde in einer Vielzahl der Bundesstaaten weiterhin rechtlich geahndet. Die Einrichtung rechtlicher Institutionen stellte aber einen erheblichen Meilenstein im Prozess der Selbstermächtigung und der politischen Emanzipation dar.

Die 1980er Jahre erlebten mit der Entdeckung des HI-Virus und der nachfolgenden AIDS-Epidemie eine neue Herausforderung bei der Bekämpfung gesellschaftlicher Vorurteile und dem Bestreben nach Gleichberechtigung. Das *Acquired Immune Deficiency Syndrome* (AIDS) wurde im Juni 1981 durch den Arzt und Immunologen Michael Gottlieb erstmalig im *Morbidity and Mortality Weekly Report* der Gesundheitsbehörde CDC beschrieben. Festgestellt wurde es anhand einer, durch Immunschwäche ausgelösten, Lungenentzündung bei fünf homosexuellen

---

<sup>268</sup> vgl. U.S. SUPREME COURT, *Griswold v. Connecticut*, 381 U.S. 479 (1965), online unter <<https://supreme.justia.com/cases/federal/us/381/479/case.html>> (20. Jänner 2017).

<sup>269</sup> vgl. U.S. SUPREME COURT, *Stanley v. Georgia*, 394 U.S. 557 (1969), online unter <<https://supreme.justia.com/cases/federal/us/394/557/case.html>> (20. Jänner 2017).

<sup>270</sup> vgl. U.S. SUPREME COURT, *Eisenstadt v. Baird*, 405 U.S. 438 (1972), online unter <<https://supreme.justia.com/cases/federal/us/405/438/case.html>> (20. Jänner 2017).

<sup>271</sup> vgl. U.S. SUPREME COURT, *Roe v. Wade*, 410 U.S. 113 (1973), online unter <<https://supreme.justia.com/cases/federal/us/410/113/case.html>> (20. Jänner 2017).

<sup>272</sup> vgl. ANDERSEN, *Out of the Closet & into the Courts*, 17-32.

<sup>273</sup> vgl. ANDERSEN, *Out of the Closet & into the Courts*, 60-63.

---

---

Männern.<sup>274</sup> Bald darauf wurde die Krankheit in der Gesellschaft als homosexuelles Phänomen gehandelt und zwang die Community erneut in eine defensive Position.

Die U.S.-amerikanische Forscherin für Frauen- und Geschlechtergeschichte Jennifer Brier beschreibt in diesem Zusammenhang den Nebeneffekt der Freizügigkeit der Gay Liberation: Viele Homosexuelle vernachlässigten ihre Gesundheit zugunsten der sexuellen Freiheit und infizierten sich mit Geschlechterkrankungen. Ärzte, die in der Community verkehrten, versuchten durch eigene Veröffentlichungen in einschlägigen Informationsorganen und die Einrichtung von Gesundheitszentren die Neuansteckungen einzudämmen. Sie strebten die Stärkung des Bewusstseins über sexuell übertragbare Krankheiten an, um die Gemeinschaft gesünder zu machen. Trotz anfänglicher Schritte einer medizinischen Selbstdefinition und Selbstermächtigung trafen 1981 die ersten Berichte über vermehrte Krankheitsbilder mit tödlichem Ausgang bei Homosexuellen in der Community ein und lösten, auch bei Heterosexuellen, die sich durch die Betroffenen bedroht fühlten, Panik aus<sup>275</sup>: Die Krankheit wurde als inhärent in gleichgeschlechtlichen Sexualpraktiken gesehen und auf die Freizügigkeit homosexueller Männer zurückgeführt. Zuvor aufgebaute diffamierende Diskurse wurden für viele bestätigt und deren Homophobie aus medizinischer Sicht quasi ‚legitimiert‘<sup>276</sup>. Problematisiert wurde die Situation durch den amtierenden konservativen Präsidenten Ronald Reagan. Er ignorierte die Epidemie während seiner Regierungszeit weitgehend, lehnte Förderungen für medizinische Forschungen ab und vermied öffentliche Diskussionen bis in die Mitte der 1980er Jahre<sup>277</sup>. Erst 1987 sprach Reagan öffentlich die Problematik an und plädierte in seiner Rede für regelmäßige HIV-Tests<sup>278</sup>. In den 1980er Jahren entstanden im Schatten der AIDS-Epidemie zahlreiche Gruppierungen mit dem Ziel, negative Korrelationen zwischen Homosexualität und AIDS in Politik und Gesellschaft durch Aufklärung und Unterstützung zu hinterfragen. Für diese Periode lassen sich die Aktionen und Erfolge der *AIDS Coalition to Unleash Power* (ACT UP) hervorheben. Gegründet im März 1987 in New York, war ACT UP in einigen Bereichen der politischen und gesellschaftlichen Partizipation besonders effektiv: Erstens erzielte der Aktivismus der Gruppierung einen erhöhten Zugang zu experimentellen Medikamenten und beschleunigte den Prozess der Genehmigung neuer AIDS-Medikamente

---

<sup>274</sup> vgl. Michael GOTTLIEB, Epidemiologic Notes and Reports: Pneumocystis Pneumonia – Los Angeles. In: Morbidity and Mortality Weekly Report 30.21 (5. Juni 1981), online unter <[https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/june\\_5.htm](https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/june_5.htm)> (4. Jänner 2017) 1-3.

<sup>275</sup> vgl. Jennifer BRIER, *Infectious Ideas: U.S. Political Responses to the AIDS Crisis* (Chapel Hill 2009) 15-23.

<sup>276</sup> vgl. Deborah GOULD, *Moving Politics: Emotion and ACT UP's Fight against AIDS* (Chicago 2009) 60.

<sup>277</sup> vgl. BRIER, *Infectious Ideas*, 79.

<sup>278</sup> vgl. BRIER, *Infectious Ideas*, 106f.

---

---

durch die *Food & Drug Administration* (FDA)<sup>279</sup>. Zweitens erwirkten sie eine Veränderung in der medizinischen Auffassung der Krankheit: Nach 1993 umfasste die Klassifikation für HIV-Infektionen der CDC neben (zuvor ausschließlich) homo- und bisexuellen Männern auch die Kontrollfälle infizierter Frauen.<sup>280</sup> Letztlich kümmerte sich die, in Komitees und Arbeitsgruppen organisierte, Vereinigung um die Errichtung von Zufluchtsorten für Menschen mit AIDS<sup>281</sup>. In der Öffentlichkeit war AIDS eine primär auf männliche Homosexualität fokussierte Krankheit. Dies hielt Lesben aber nicht davon ab, sich von Beginn an für die AIDS-Bewegung zu betätigen. Deborah Gould, Professorin für Soziologie an der University of California, fasst die Aussagen zeitgenössischer Aktivist\*innen zusammen: Viele von ihnen sahen durch die Epidemie das gemeinschaftliche der schwulen, lesbischen und Trans\*Community und wollten diese zusammen mit ihren Genoss\*innen gegen konservative Angriffe verteidigen. Eine Gruppe radikaler Feministinnen beteiligte sich an der AIDS-Bewegung laut ihr wiederum, weil der heteronormative Vorgang gegen die Krise die Freiheit der Sexualität per se bedrohte. Auch in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre engagierten sich Frauen aktiv in den Vereinigungen. Die Frauenhistorikerin Benita Roth beschreibt für die Frauengremien innerhalb von ACT UP eine interne Abgrenzung dieser von der Hauptvereinigung. Diese Strategie erhöhte intern die Sichtbarkeit für die Anliegen von HIV-positiven Frauen.<sup>282</sup> Die Prozesse der 1980er Jahre illustrieren eine Transformation von getrennten Kategorien schwuler und lesbischer Partizipationsformen hin zu vereinten ‚schwulesbischen‘ Bewegungen<sup>283</sup>.

In den 1990er Jahren entstand die *Queer Theory* als Reaktion auf die *Gay and Lesbian Studies*: Im Vordergrund stand die Kritik an ‚fixierten‘ homosexuellen Identitäten, zu der sowohl *Feminist* wie auch *Critical Race Theories* herangezogen wurden, um den primären Fokus auf privilegierte weiße Männer zu durchbrechen<sup>284</sup>. Vorhergehende Vereine exkludierten oftmals Afroamerikaner\*innen, Lateinamerikaner\*innen, Asiat\*innen, aber auch Trans\*Personen und lesbischen Frauen, die sich wiederum in eigenen Gruppierungen zusammenfinden mussten.

---

<sup>279</sup> Jim EIGO, Mark HARRINGTON, Margaret MCCARTHY, Stephen SPINELLA, Rick SUGDEN, *FDA Action Handbook* (New York 1988), online unter <<http://www.actupny.org/documents/FDAhandbook1.html>> (4. Jänner 2017).

<sup>280</sup> vgl. CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, *Recommendations and Reports: 1993 Revised Classification Systems for HIV Infection and Expanded Surveillance Case Definition for AIDS Among Adolescents and Adults*. In: *Morbidity and Mortality Weekly Report* 41 (RR-17) (18. Dezember 1992), online unter <<https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/00018871.htm>> (4. Jänner 2017).

<sup>281</sup> vgl. BRIER, *Infectious Ideas*, 156f.

<sup>282</sup> vgl. Benita ROTH, *Feminist Boundaries in the Feminist-friendly Organization: The Women’s Caucus of ACT UP/LA*. In: *Gender and Society* 12.2 (April 1998) 129-145, hier 131f.

<sup>283</sup> vgl. GOULD, *Moving Politics*, 65-67.

<sup>284</sup> vgl. Erin RAND, *Reclaiming Queer: Activist and Academic Rhetorics of Resistance* (Tuscaloosa 2014) 43f.

---

---

Der, der Queer Theory nahestehende, *Queer Activismus* forderte diese Situation heraus: Er verlagerte den Fokus der Emanzipation auf die Dekonstruktion sozialer Kategorien, um die aktive Machtausübung von Dichotomien zu überwinden. Diese Überschreitung fixierter Identitäten eröffnete die Möglichkeit, über gesellschaftliche Konstrukte wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, Ethnizität oder Klasse hinaus zu agieren und Menschen zusammenzubringen, die sich selbst als das ‚Andere‘ in der Gesellschaft verstanden<sup>285</sup>. Im Zuge des queeren Aktivismus entwickelte sich der Begriff ‚Queer‘ einerseits zu einem Überbegriff für die vielfältigen Identitäten entlang des Spektrums der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität. Andererseits griff er das Verlangen nach einer Überschreitung vorhergehender Identitätszuschreibungen zwischen nicht-heterosexuell und heterosexuell auf und erlaubte es, sich zwischen Dichotomien zu positionieren. Der Begriff ist bis heute in seiner Definition nicht endgültig fixiert. 1990 entstand im Queer Activism die Vereinigung *Queer Nation* (QN), die primär über Foucaults Theorie und Analyse von heterosexistischer Macht agierte. Diese Theorie stellt Diskurse, welche die soziale Akzeptanz ‚natürlicher‘ Beziehungen hervorheben denen gegenüber, die außerhalb dieses heterosexistischen Machtverständnisses liegen und sich der ‚gewollten‘ Ordnung entziehen. Die QN-Aktivist\*innen verfolgten die Strategie heterosexistische Aussagen und Vorurteile zu entkräften, indem sie sich als ‚queer‘ vorstellten und fremdbestimmte Identitätszuschreibungen zurückwiesen. Die Anhänger\*innen der Vereinigung forcierten ergänzend die Auflösung der heterosexistischen Auffassung, dass sich Heterosexuelle mit Homosexualität ‚anstecken‘ könnten und zeigten die Fehlerhaftigkeit dieser Denkweise auf. Weitere Strategien der Queer Nation waren gemeinsame und sichtbare Einkaufstouren (Shop Ins), das gemeinsame Besuchen eines ‚heterosexuellen‘ Lokals (Queer Ins), das Schreiben von sarkastischen Briefen (Letters to the Editor), Märsche gegen Zeitungen, die diskriminierende Artikel veröffentlichten (Pickting), aufeinander abgestimmte und routinemäßige Aktionen gegen Unternehmen (Targeted Protests), zu denen auch öffentliches Küssen bei Veranstaltungen oder vor den Wohnorten homophober öffentlicher Personen gehörte (Kiss-Ins), aber auch Nachbarschaftswachen, um körperliche Übergriffe zu reduzieren (Protective Patrols). Gefürchtet waren Aktionen der QN, die auf ‚versteckte‘ (closeted) Homosexuelle abgezielt waren: Einerseits wurden Menschen gemieden, die in der Öffentlichkeit ihre eigene Identität leugneten und aktiv gegen die Forderungen queerer Aktivist\*innen handelten, während sie nach getaner Arbeit in einschlägigen Lokalen verkehrten. Andererseits wurde das öffentliche Outen einflussreicher und wohlhabender Homosexueller als ‚Bildungsmaßnahme‘ genutzt, um zu zeigen, dass queere Personen, die

---

<sup>285</sup> vgl. GHAZIANI/TAYLOR/STONE, *Cycles of Sameness and Difference*, 169-171.

---

gegen die eigene Emanzipation auftraten, nicht mehr vor denen sicher waren, die für diese kämpften<sup>286</sup>. Die Strategien des queeren Aktivismus ab den 1990er Jahren verdeutlichen, dass eine isolierte Betrachtung der Probleme innerhalb schwulen, lesbischen und Trans\*Gemeinschaften nicht länger vertretbar war. Der zeitgenössische Aktivismus agierte mit dem Begriff Queer und der dahinterstehenden Dynamik antiheteronormativer Identitäten gegen die Praxis führender Vereinigungen: Menschen, die von einer ‚angepassten‘ Norm abwichen, innerhalb der Community zu verstecken, um die vermeintliche ‚Normalität‘ homo- und transsexueller Personen aufrechtzuerhalten<sup>287</sup>.

Dieser U.S.-amerikanisch fokussierte Überblick schwul/lesbischer Emanzipationsbestrebungen demonstriert die strukturelle Komplexität und Anpassungsfähigkeit politischer Partizipationsmöglichkeiten. Wie äußerten sich nun in Österreich solche Prozesse und sind sie in dieser Intensität und zeitlichen Abfolge hier feststellbar? Zurückzuführen sind die Anfänge einer Schwulen- und Lesbenbewegung für diesen geographischen Raum auf die Ideen und Praxen des Wissenschaftlich-humanitären Komitees, welches bereits die U.S.-amerikanische Denkweise beeinflusst hatte. In Österreich wurde 1906 die erste Zweigstelle des Komitees in Wien eingerichtet. Ähnlich der Situation in den USA waren erste Bestrebungen letztendlich von einer Kurzlebigkeit der Organisationen, wie die *Homosexuelle Konservative Verbindung*, der *Wissenschaftliche Geselligkeitsbund Eos* sowie dem *deutschen Bund für Menschenrechte*, geprägt.<sup>288</sup> Lesbische Vereine verzeichneten in ihren Überschneidungen mit der Frauenbewegung größere Erfolge. Vertreterinnen des radikalen linken Flügels der Frauenbewegung, wie beispielsweise die Theoretikerin Rosa Mayreder waren ausschlaggebend für einen gemeinsamen Diskurs. Eine permanente und offene Zusammenarbeit zwischen Frauen- und Lesbenbewegungen kam aber nicht zustande. Bereits 1900 hatten sich gleichgeschlechtlich l(i)ebende Frauen in Homosexuellengruppen wie dem WhK betätigt – dies führte zu Konflikten aufgrund der männlichen Dominanz innerhalb der Vereine. Erst nach der Erringung des Wahlrechtes für Frauen und der Lockerung der Zensur sowie der Versammlungsfreiheit konnten sich in Deutschland und Österreich weibliche Gruppierungen bilden, in denen sich auch lesbische Frauen austauschen konnten<sup>289</sup>. Eine dieser war der *Neue Wiener Frauenclub*<sup>290</sup>. Ein Bestandteil lesbischer Selbstermächtigung war die Übernahme und

---

<sup>286</sup> vgl. Wayland WALKER, *Adult Learning in the Queer Nation: A Foucauldian Analysis of Educational Strategies for Social Change*. In: *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development* 23.3 (2009) 10-17, hier 10-16.

<sup>287</sup> vgl. BERNSTEIN, *Identities and Politics*, 565.

<sup>288</sup> vgl. Ulrike REPNIK, *Die Geschichte der Lesben- und Schwulenbewegung in Österreich* (Wien 2006) 73f.

<sup>289</sup> vgl. HOCHREITER, *Sattes Violett*, 119.

<sup>290</sup> vgl. HACKER, *Frauen\* und Freund\_innen*, 190-196.

---

---

Modifizierung von Erkennungsmerkmalen, die zuvor durch die Sexualpathologie fremdbestimmt worden waren. Die Soziologin und Historikerin Hanna Hacker spricht von „Chiffren des Eigensinns“<sup>291</sup>: Neben der Kleidung und dem Haarschnitt gehörten zu diesen bestimmte Farben (primär Violett), ein doppeldeutiger Sprachgebrauch, aber auch Angewohnheiten wie der Tabak- und Alkoholkonsum und das Tragen eines Veilchenstraußes, der ‚Sub Viola‘.<sup>292</sup> Die Germanistin Susanne Hochreiter sieht in dieser Übernahme und Modifizierung die aktive Abgrenzung zum heteronormativen Verständnis, aus denen angebliche Erkennungsmerkmale hervorgekommen sind.<sup>293</sup> Auf der sprachlichen Ebene entwickelte sich besonders der Begriff der ‚Freundin‘ als Erkennungsmerkmal: Er ‚bezeichnete nicht nur ein Verhältnis – ‚sie ist meine Freundin‘ –, sondern vorrangig eine Identität: ‚Sie ist eine Freundin‘.<sup>294</sup> Die Anrede ‚Fräulein‘ hatte sich bereits nach 1900 als selbstbestimmtes Identifikationsmerkmal gleichgeschlechtlich l(i)ebender Frauen in der lesbischen Subkultur etabliert. Die bürgerliche Frauenbewegung hingegen kämpfte gegen den Titel, den sie als herabwürdigend und einschränkend deklarierte. Weitere Bezeichnungen umfassten ‚Garçonne‘, ‚Junggesellin‘, ‚ledige Frau‘, oder ‚Anders als die Anderen‘. In diesen Codes sahen die Lesben dieser Zeit eine anzustrebende Identität, die auf ihre zugleich doppelsinnige und dennoch eindeutige Wesensart das Selbstbewusstsein der neuen lesbischen Frau kommunizierte.<sup>295</sup> Spätestens 1924 waren auch in Österreich die ersten Zeitschriften aus Deutschland erhältlich, die sich direkt an lesbische Frauen richteten und ihnen als Informationsorgan dienten. Die bekannteste war *Die Freundin*, die wie alle anderen Zeitschriften in Deutschland erschien, aber auch von Frauen in Österreich abonniert, gelesen und weitergegeben wurde. Veröffentlichungen wie *Die Freundin*, *Garçonne*, *Junggesellin* usw. waren nicht nur ein Unterhaltungsmedium, sondern spielten eine bedeutende Rolle in den Kommunikationsnetzwerken homosexueller Frauen.<sup>296</sup> In den Zeitschriften kamen die Frauen selbst zu Wort und sprachen Probleme an, mit denen sie sich in einer heteronormativen Gesellschaft konfrontiert sahen. Abgedruckte literarische Texte wie Kurzgeschichten oder Gedichte vermittelten Aspekte gleichgeschlechtlicher Frauenliebe und Veranstaltungskalender unterstützen die Zusammenführung der Freundinnen. Hürner zählt weitere Reaktionen auf die zeitgenössischen Diskurse innerhalb der Magazine auf: Literaturempfehlungen, Geschichtsessays und Erfahrungsberichte, wie auch Beiträge zu Kultur, Wissenschaft und

---

<sup>291</sup> HACKER, Frauen\* und Freund\_innen, 292.

<sup>292</sup> vgl. HACKER, Frauen\* und Freund\_innen, 306-313.

<sup>293</sup> vgl. HOCHREITER, Sattes Violett, 120.

<sup>294</sup> HACKER, Frauen\* und Freund\_innen, 298.

<sup>295</sup> vgl. HACKER, Frauen\* und Freund\_innen, 292-306.

<sup>296</sup> vgl. HOCHREITER, Sattes Violett, 119.

---

Medizin. Gelegentlich enthielt Die Freundin die Beilage *Der Transvestit* und ging ergänzend zu den Belangen lesbischer Frauen auf die Fragen dieser Gruppe ein.<sup>297</sup>

Die Politikwissenschaftlerin und Historikerin Ulrike Repnik hebt die Entkriminalisierung von Homosexualität 1971 als Voraussetzung für die zweite Welle schwul/lesbischen Aktivismus in Österreich hervor. Nach dem Zweiten Weltkrieg bis zu diesem Zeitpunkt gab es nur einen Vorstoß des *Verbands für freie Mutterschaft und sexuelle Gleichheit*: 1963 diskutierte er in seiner Zeitschrift *Aufklärung* die Abschaffung des § 144 (Abtreibungsverbot) und des Queer History-relevanten § 129 Ib. Homophile Organisationen konnten in den USA hingegen bereits seit den 1950er Jahren aktiv handeln. 1975 begann schließlich mit der Gründung des Vereins *Coming Out* (CO) eine andauernde Emanzipationsbewegung in Österreich. Trotz der Veröffentlichung von Zeitschriften und der Organisation von Arbeitskreisen und Veranstaltungen zerfiel die Gruppierung bereits 1978 aufgrund von internen Auseinandersetzungen. Weibliche Homosexualität wurde anfangs in der *Aktion Unabhängiger Frauen* (AUF) thematisiert – primär als Gegenstück der ‚Zwangsheterosexualität‘, oder um die Regulierung von Sexualität als faschistische Handlung anzuprangern. 1976 spaltete die Etablierung einer lesbischen Untergruppe ohne Zustimmung der zuständigen Organe die Aktion in ein hetero- und ein homosexuelles ‚Lager‘. Im Prozess dieser Spaltung erhielten die lesbischen Mitglieder einen provokativen und radikalen Charakter zugeschrieben.<sup>298</sup> Ihre Handlungsräume waren in der AUF eingeschränkt und sie agierten über Fragebögen, Flugblätter zur Aufklärung oder selbst organisierte Zusammenkünfte. In den Betrieben der AUF, der Buchhandlung ‚Frauenzimmer‘ und dem ‚Frauencafé‘, wurde das maskuline Verhalten der gleichgeschlechtlich l(i)ebenden Frauen kritisiert. Erst der Lesbenkongress im Juni 1980 initiierte neue Unabhängigkeitsüberlegungen. Im November 1981 gründeten sie die *HOSI-Lesbengruppe*, im selben Jahr fand in der Diskothek *U4* die erste politische Veranstaltung lesbischer Frauen gegen die §§ 220 und 221 statt. Mit der Übernahme des *Frauencafés* und des *Lila Löffels* errichteten sie einschlägige Lokale als Orte ungezwungener lesbischer Zusammenkunft.<sup>299</sup>

Als bedeutendster österreichischer Verein wurde 1979 die *Homosexuelle Initiative* (HOSI) Wien als unpolitische Selbsterfahrungsgruppe gegründet. In ihren privaten und öffentlichen Aktionen lassen sich Kontinuitäten zu vorhergehenden U.S.-amerikanischen Bewegungen und deren Methoden wiederfinden.<sup>300</sup> Der Gründer der HOSI, Wolfgang Förster, veröffentlichte

---

<sup>297</sup> vgl. HÜRNER, Lebensumstände lesbischer Frauen, 40f.

<sup>298</sup> vgl. GEIGER/HACKER, Donauwalzer-Damenwahl, 40-42.

<sup>299</sup> vgl. GEIGER/HACKER, Donauwalzer-Damenwahl, 141-165.

<sup>300</sup> vgl. FÖRSTER, Zwischen Provokation und Integration, 216-218.

---

1980 das *Rosa Manifest gegen die Ignoranz der Politiker*: Anhand der zeitgenössischen politischen Ansicht von Homosexuellen als „Irrtümer der Natur“ oder gleichgeschlechtlichen Beziehungen als „Unzucht“<sup>301</sup> argumentierte er gegen die bestehenden rechtlichen Sonderbestimmungen und forderte das Ende der ungleichen Behandlung hetero- und homosexueller Menschen in Österreich. Was 1972 in den Vereinigten Staaten als Lambda Legal Defense and Education Fund entstand, entwickelte sich 1990/91 in Österreich als *Rechtskomitee LAMBDA (RKL)*: Eine Vereinigung zur Wahrung der Rechte gleichgeschlechtlich l(i)ebender Frauen und Männer, die mit der Aufhebung des § 209 einen großen Erfolg erzielte. Das RKL übernimmt für den Vorstoß rechtlicher Angleichungen in Österreich eine erhebliche Aufgabe und setzt sowohl für Homosexuelle, wie auch für Trans\* und Inter\*Menschen eine Reihe an rechtlichen Zielen zur Verbesserung deren Lebensbedingungen.<sup>302</sup> Wie auch in den USA mit dem Christopher Street Day (in Anlehnung an die Christopher Street in der sich das Stonewall Inn befindet) findet in Österreich seit 1996 die Regenbogenparade auf der Wiener Ringstraße statt. In ihrer Grundidee wollen solche Pride-Veranstaltungen private und öffentliche Domänen zusammenführen, um schwul/lesbische Anliegen für einen kurzen Zeitraum in der heteronormativen Sphäre sichtbar zu machen.<sup>303</sup> Der Mitbegründer der Österreichischen AIDS-Hilfe Kurt Krickler beschreibt in seinem Beitrag in den LAMBDA-Nachrichten 1983 die Aufklärungsarbeit zu AIDS in Österreich. Ausschlaggebend war die Reaktion des HOSI-Vizeobmanns und Mediziners Reinhardt Brandstätter und zwei weiteren Professoren. Sie setzten nach einer medial gesteuerten Panik durch die Berichterstattung über die ersten Opfer des Virus in Österreich Prozesse in Gang, die gegen die Fehlinformation der Bevölkerung vorgingen: Zwei Wochen nach den ersten Berichterstattungen entstanden Broschüren zur Aufklärung der Bürger\*innen. Bereits wenige Wochen später stellte Brandstätter eine kritische Reflexion innerhalb der Medien zu diesem Thema fest.<sup>304</sup>

Während die österreichische Schwulen- und Lesbenbewegung zeitlich stark versetzt mit der in den USA einsetzte, attestiert Repnik einen ähnlichen Verlauf: Angefangen habe sie mit ersten zurückhaltenden Aussagen gegen diskriminierende Gesetze in den 1960er Jahren. Beteiligte waren emanzipatorische Gruppierungen wie CO oder die Lesbengruppe der AUF in den 70ern

---

<sup>301</sup> Wolfgang FÖRSTER, u.a., 1. Rosa Manifest gegen die Ignoranz der Politiker. Erschienen in: Lambda-Nachrichten 1/1980. In: Gudrun HAUER, Dieter SCHMUTZER (Hg.), Das LAMBDA-Lesebuch. Journalismus andersrum (Wien 1996) 19-21, hier 19.

<sup>302</sup> vgl. GRAUPNER/FISCHER, Forderungen zur LGBTI-Gleichstellung.

<sup>303</sup> vgl. TIETZ, Geschlechter-Inszenierungen von Schwulen auf Pride-Paraden, 197f.

<sup>304</sup> vgl. Kurt KRICKLER, Medizin für uns: Alles über AIDS. Erschienen in: Lambda-Nachrichten 2-3/1983. In: Gudrun HAUER, Dieter SCHMUTZER (Hg.), Das LAMBDA-Lesebuch. Journalismus andersrum (Wien 1996) 95-106, hier 96-99.

---

---

und die nachfolgende HOSI. Liberation und Aktivismus fokussierten in Österreich die Aufhebung der §§ 209, 210, 220 und 221 des StGB, um Gleichberechtigung und Toleranz in der Zweiten Republik voranzutreiben. In den 80er Jahren traf Europa die AIDS-Epidemie: Die Vereine und Bewegungen bemühten sich um Aufklärung und richteten mit Institutionen wie der AIDS-Hilfe neue Aufgabenbereiche innerhalb der Bewegung ein. In den 1990er Jahren verstärkte sich der politische Aktivismus, der sich neben der Gründung des RKL auch im öffentlichen Raum äußerte: Beispiele sind die Regenbogenparade, die Gründung spezialisierter Vereine für religiöse Belange und Freizeitbeschäftigungen (Sport, Kultur), aber auch die Einrichtung queerer Arbeitsgruppen in politischen Parteien.<sup>305</sup>

Dieser umfangreiche Blick auf die Entwicklung schwul/lesbischer Emanzipationsbestrebungen seit dem 20. Jahrhundert ermöglicht die Thematisierung von verschiedenen Formen der politischen Partizipationsmöglichkeit. Zwei Aspekte fördern das Verständnis der Schüler\*innen für den übergreifenden Lehrstoff: Bei den Forderungen der Bewegung handelt es sich um stabile und fortlaufende Inhalte, während die Handlungsstrategien situationsbedingt neue Ausprägungen annahmen. Beide Merkmale unterstützen die Übertragung historischer Ereignisse auf Gegenwartsphänomene und lebensweltliche Aspekte der Lernenden.

### **Digital Storytelling**

Die abschließende Phase der Unterrichtssequenz wird durch eine Fragestellung an die Schüler\*innen eingeleitet. Unterstützend verweist die Lehrperson auf die kennengelernten politischen Handlungsmethoden:

- *Benennt* ein Instrument, mit dem ihr gleich hier und sofort an Prozessen der (politischen) Selbstermächtigung teilnehmen könnt. Wie?

Die gesuchte Antwort ist das Smartphone der Schüler\*innen. Es dient als thematische Kontextualisierung des Themas des Digital Storytellings. Der praktische Abschnitt dieser Sequenz wird individuell gestaltet und je nach Interesse und Ziel setzen Lehrpersonen verschiedene Quellen und Medien wie Texte, Videos oder Podcasts ein. Essentiell ist der Fokus auf eine geführte Dekonstruktion der behandelten Narrative durch

- das *Herausarbeiten* der Zielgruppe,
- das *Zusammenfassen* der Kernaussage,
- die *Bewertung* der möglichen Wirkung des Mediums auf gesellschaftliche und politische Überlegungen und
- die *Benennung* der Forderungen und Methoden vorhergehender Ausprägung von schwul/lesbischen Bewegungen, die sich in ihnen wiederfinden lassen.

---

<sup>305</sup> vgl. REPNIK, *Lesben- und Schwulenbewegung in Österreich*, 148-165.

---

Ein Vergleich inhaltlich ähnlicher Medien ist für die Analyse möglich. Die, für die vorliegende Arbeit, durchgeführte Unterrichtssequenz bezieht sich auf zwei Videos<sup>306</sup> des *Es wird besser Österreich Projekts*. Es handelt sich um eine Plattform, auf der Personen durch die Vermittlung der Botschaft ‚Es wird besser‘ Menschen, die mit ihrer sexuellen Orientierung und Geschlechtsidentität in Konflikt stehen, unterstützen und Mut machen. Die Aufgabe fördert die historische und politische Methodenkompetenz: Sie demonstriert den Schüler\*innen die Form, Effektivität und Verfügbarkeit digitaler Partizipationsmöglichkeiten und ermöglicht ihnen die Übertragung dieser auf ihre eigenen Lebenswelten. Ergänzt wird dieses Ziel durch die Ausprägung der politischen Urteilskompetenz: Die Jugendlichen müssen die Rolle analoger und digitaler Handlungsmöglichkeiten bewerten und ein individuelles reflektiertes Urteil über sie bilden.

Die zuvor präsentierte Geschichte nationaler und internationaler Emanzipationsbestrebungen orientierte sich primär an kollektiven (wenn auch oftmals in sich gespaltenen) Zusammenschlüssen im Kampf um Sichtbarkeit, Toleranz und Recht. Mit der Thematisierung der *Queer Oral History* und ihrer Realisierung in der Praxis des *Digital Storytellings* verlagert sich das historische und politische Narrativ auf individuelle Handlungsmöglichkeiten. Die Gender- und Sexualitätsforscher\*innen Horacio N. Roque Ramirez und Nan Alamilla Boyd sehen die Anfänge einer Queer Oral History im lesbischen Feminismus der 1970er Jahre. Zwei geschichtswissenschaftliche Entwicklungen werden von ihnen hervorgehoben: Einerseits ein verstärkter Fokus auf die Geschichte ‚gewöhnlicher‘ Menschen, andererseits das Ziel der feministischen Forschung den Körper und die Erfahrungen von Frauen miteinzubeziehen. Der Körper ist für die Queer Oral History ein zentrales Element: Er stellt die Kategorien der sexuellen Wahrnehmung, des Verlangens oder der Geschlechtsidentität in einen Dialog mit der Umwelt und sorgt für Sichtbarkeit und Reaktion. Das Produkt der Oral History ist eine öffentliche Aufzeichnung<sup>307</sup> und als solche ein historisch und politisch relevantes Dokument. Es dient als Informationsquelle für ‚interne‘ und ‚externe‘ Aufklärungsarbeit: Individuen, die zuvor in den Organisationen der Bewegungen nur als Fußnote zu finden waren, erhalten eine eigene Stimme und handeln durch ihre Erzählungen entlang oder entgegen zeitgenössischer

---

<sup>306</sup> Für diese Unterrichtssequenz wurden die folgenden Videos herangezogen: ESWIRDBESSER.AT, #EsWirdBesser mit Jasmin Wimmer! (11. Dezember 2016), online unter <<https://www.youtube.com/watch?v=RigIIJbq1wY&feature=youtu.be>> (28. Jänner 2017); ESWIRDBESSER.AT, #EsWirdBesser mit Philipp Haas! (15. Jänner 2017), online unter <<https://www.youtube.com/watch?v=j6d-zKgsGM4&feature=youtu.be>> (28. Jänner 2017).

<sup>307</sup> vgl. Horacio N. Roque RAMIREZ, Nan Alamilla BOYD, Introduction: Close Encounters. The Body and Knowledge in Queer Oral History. In: Nan Alamilla BOYD, Horacio N. Roque RAMIREZ (Hg.), *Bodies of Evidence: The Practice of Queer Oral History* (Oxford/New York 2012) 1-20, hier 2-8.

---

sozialer Verhältnisse. Sprechen gleichgeschlechtlich l(i)ebende Frauen in Kuba<sup>308</sup>, eine lesbische afroamerikanische Mutter im Amerika der 1950er Jahre vor den Stonewall Riots<sup>309</sup> oder eine HIV-positive Trans\*Künstlerin mit lateinamerikanischen Wurzeln im San Francisco Mitte der 1990er Jahre<sup>310</sup> über ihre Erfahrungen mit Heteronormativität, Homo- und Transphobie oder dem Verstecken der eigenen Identität, erweitert dies bestehende Perspektiven, die meist von weißen Männern aus der Mittelschicht geprägt und mitgestaltet worden waren.

Für lange Zeit wurde Queer Oral History als private oder akademische Angelegenheit praktiziert, deren Zugänglichkeit durch geographische oder intime Grenzen bestimmt war. Erst technologische Entwicklungen und die steigende Verfügbarkeit von Aufnahmegeräten und öffentlichen Plattformen zur Verbreitung von auditiven und/oder visuellen Produkten leiteten eine Wende in der individuellen Partizipation ein. Für die Informatikerinnen Sonja Vivienne und Jean Burgess sind autobiographische Videos, sogenannte ‚digital stories‘, ein Teil der Praxis des Digital Storytellings, durch deren Veröffentlichung ein „everyday activism“<sup>311</sup> betrieben werden könne. Laut den Autorinnen lassen sich in dieser Methode Funktionen aktivistischer Bestrebungen wiederfinden: Einerseits die Kritik an und Herausforderung von etablierten Stereotypen, andererseits das Bedürfnis denjenigen durch ähnliche Situationen zu helfen, in denen sie sich einst selbst wiedergefunden hatten.<sup>312</sup> Die Autorinnen präsentieren in ihrer Studie vier Merkmale der kontemporären Zugänglichkeit zu web-basierten Distributionsmöglichkeiten: Erstens die Kontrolle über die eigene Repräsentation an ein breites Publikum. Wie die Anfänge der Queer Oral History illustrieren, ist die Verfügbarkeit der Produkte zwiespältig. Wurden Zeugnisse für historische Zwecke aufgenommen, bestand die Gefahr deren Untergangs in restriktiven Archiven, während private Aufnahmen aufgrund ihrer Intimität meist privat geblieben sind. Digitale Medien wiederum erlauben es den Produzent\*innen diese gezielt für deren digitale Distribution herzustellen. Zweitens sprechen die Informatikerinnen von der kreativen Freiheit der Erzeuger\*innen. Waren Interviews der

---

<sup>308</sup> vgl. Carrie HAMILTON, Sex, „Silence,“ and Audiotape. Listening to Female Same-Sex Desire in Cuba. In: Nan Alamilla BOYD, Horacio N. Roque RAMIREZ (Hg.), *Bodies of Evidence: The Practice of Queer Oral History* (Oxford/New York 2012) 23-40.

<sup>309</sup> vgl. Daniel RIVERS, Queer Family Stories. Learning from Oral Histories with Lesbian Mothers and Gay Fathers from the Pre-Stonewall Era. In: Nan Alamilla BOYD, Horacio N. Roque RAMIREZ (Hg.), *Bodies of Evidence: The Practice of Queer Oral History* (Oxford/New York 2012) 57-72.

<sup>310</sup> vgl. Horacio N. Roque RAMIREZ, Sharing Queer Authorities. Collaborating for Transgender Latina and Gay Latino Historical Meanings. In: Nan Alamilla BOYD, Horacio N. Roque RAMIREZ (Hg.), *Bodies of Evidence: The Practice of Queer Oral History* (Oxford/New York 2012) 184-201.

<sup>311</sup> Sonja VIVIENNE, Jean BURGESS, The Digital Storyteller’s Stage: Queer Everyday Activists Negotiating Privacy and Publicness. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 56.3 (2012) 362-377, hier 362.

<sup>312</sup> vgl. VIVIENNE/BURGESS, The Digital Storyteller’s Stage, 362-365.

---

---

Queer Oral History meist von den Forscher\*innen angeleitet, liegt die Steuerung des Digital Storytellings bei den Akteur\*innen. Eigenständig wählen und erzeugen Individuen Kontexte und treten anhand von Unterschieden und Gemeinsamkeiten in einen Dialog mit ihrer Umwelt. Sie geben ihren persönlichen Geschichten über verschiedene Diskurse hinweg Bedeutung, ohne auf weitere Instanzen angewiesen zu sein. Drittens heben Vivienne und Burgess die Prozesse in einem gemeinsamen Netzwerk hervor: Den Produzent\*innen muss bewusst sein, inwiefern sie mit ihrer Geschichte an die Öffentlichkeit und in dieses Netzwerk treten. Es gilt aus der Sicherheit der Privatsphäre auszubrechen und möglichen Angriffen der heteronormativen Gesellschaft entgegenzutreten. Während die Erzähler\*innen sich selbst ermächtigen, sind sie ein Vorbild für andere und verhelfen ihnen selbst den Mut zur politischen Betätigung zu fassen. An dieser Stelle greift das vierte Merkmal ein: Anstatt Entscheidungsträger\*innen direkt anzusprechen, wandern Digital Stories über das Netzwerk und sorgen mit jedem Aufruf für Sichtbarkeit und Umbrüche in der Denkweise potenzieller Unterstützer\*innen. Ergänzend wird die eigene Identität in eine Beziehung zu anderen Geschichtenerzähler\*innen gestellt und ein sozialer Halt konstruiert.<sup>313</sup>

Das *It Gets Better Project* muss unweigerlich als Auslöser für den Aufschwung eines individuellen alltäglichen Queer Aktivismus hervorgehoben werden. 2010 auf Initiative des Autoren Dan Savage und dessen Lebensgefährten Terry Miller ins Leben gerufen, stellt das Projekt das größte Archiv einer Tradition des Digital Storytellings und der Queer Oral History dar: Es umfasst mehr als 50.000 Videos, die von Menschen mit diversen sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten erstellt und veröffentlicht wurden. Das Projekt sieht sich als Plattform zur internen Stärkung der Stimmen homo-, bi- und transsexueller Menschen:

ItGetsBetter.org is a place where young people who are lesbian, gay, bisexual, or transgender can see how love and happiness can be a reality in their future. It's a place where our straight allies can visit and support their friends and family members. It's a place where people can share their stories, take the It Gets Better Project pledge and watch videos of love and support.<sup>314</sup>

Der ‚everyday activism‘ solcher Projekte strebt einerseits die Vermittlung positiver Konnotationen gegenüber queerer Identitäten an. Andererseits demonstrieren sie, dass fremdbestimmte Stereotypen und Aussagen über diese nicht der Realität entsprechen müssen. Die Organisation appelliert zusätzlich an heterosexuelle Menschen, um deren Toleranz und Verständnis zu evozieren.<sup>315</sup> Die Inhalte der Videos reflektieren die Diversität des Projektes:

---

<sup>313</sup> vgl. VIVIENNE/BURGESS, *The Digital Storyteller's Stage*, 373f.

<sup>314</sup> IT GETS BETTER PROJECT, *What Is the It Gets Better Project?* (2010-2017), online unter <<http://www.itgetsbetter.org/pages/about-it-gets-better-project/>> (27. Januar 2017).

<sup>315</sup> vgl. IT GETS BETTER PROJECT, *What Is the It Gets Better Project?*

---

---

Teenager, die über ihre Probleme in der Schule berichten, Arbeiter\*innen, die über aktive Diskriminierung am Arbeitsplatz sprechen, aber auch Zeugnisse öffentlicher Personen wie Schauspieler\*innen, deren sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität zu Homo- und Transphobie führten. Die Aufzeichnung und Veröffentlichung ihrer Geschichten ermöglicht die Analyse der zeitgenössischen Diskurse. Sie dienen aber auch als Orientierungspunkte für Betroffene und vermitteln die Fragilität und Überwindbarkeit sozialer Verhältnisse. Das It Gets Better Project hat sich seit seiner Entstehung 2010 auf internationaler Ebene ausgebreitet und ist auch in Österreich als *Es wird besser Österreich*<sup>316</sup> zu finden.

## **6 Prejudice or acceptance? – Datenauswertung**

### **6.1 Beschreibung des Projekts**

Vor der eigentlichen Auswertung der Feldforschung erfolgt eine kurze Beschreibung des Projekts und dessen Ausgangssituation: Die Schule in der das Projekt durchgeführt wurde, war mir bereits aus dem vorhergehenden Schuljahr bekannt. Im Zuge der Absolvierung eines fachbezogenen Praktikums lernte ich einen Teil der Schüler\*innen- und Lehrer\*innenschaft kennen und war für diese eine vertraute Person. Vor Ort wurde die Feldforschung durch den Klassenlehrer der unterrichteten 3., 6. und 8. Klassen betreut. Diese Lehrperson unterstützte auch die Kontaktaufnahme und Projektvorstellung bei der Direktion. Zur Abdeckung der fehlenden Schulstufe wurde ich ergänzend mit dem Unterrichtspraktikanten und der Lehrerin einer 4. Klasse bekannt gemacht.

Bei der Institution handelte es sich um ein Gymnasium im städtischen Umfeld. Das Schulgebäude beherbergt ebenso ein Realgymnasium, ein wirtschaftskundliches Realgymnasium für die 3. und 4. Klasse sowie ein wirtschafts- und sportkundliches Realgymnasium ab der 5. Schulstufe. Situiert ist die Schule im 11. Wiener Gemeindebezirk und weist nach eigenen Angaben einen Anteil an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund von 47 % in der Unterstufe und ca. 33 % in der Oberstufe auf. 95 % der Lernenden stammen aus dem Bezirk Simmering. Die Schule legt einen hohen Wert auf die Persönlichkeitsbildung ihrer Schützlinge. Chancengleichheit wird von ihrem Leitbild explizit für die Kategorien des Geschlechts, des sozialen Hintergrunds und der kulturellen Herkunft hervorgehoben. Zusätzlich strebt die Direktion die Ausbildung der gegenseitigen Wertschätzung und Weltoffenheit der Lernenden an.

---

<sup>316</sup> Die österreichische Version von It Gets Better ist als ES WIRD BESSER ÖSTERREICH unter <<http://www.eswirdbesser.at>> abrufbar (27.01.2017).

---

Insgesamt wurden im Zuge des Projektes 86 Schüler\*innen unterrichtet. Bei der Gesamtmenge handelte es sich um 41 männliche und 45 weibliche Lernende. 51 davon befanden sich in der Unterstufe (23 männlich, 28 weiblich), 35 in der Oberstufe (18 männlich, 17 weiblich). Die Lernenden wurden zeitgerecht durch ihre Lehrenden von der Durchführung des Projekts informiert, um etwaige Vetosprüche durch sie oder ihre Erziehungsberechtigten berücksichtigen zu können. Bei den Klassen handelte es sich um heterogene Gruppen: Unterschiedliche Anteile an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund, variierende Klassengrößen in Unter- und Oberstufe und eine differenzierte Vertrautheit mit den Diskursen schwul/lesbischer Lebensrealitäten. Auch die inhaltlichen Standpunkte der Klassen unterschieden sich: Sowohl die Völkerwanderung und das Mittelalter, als auch die Zwischenkriegszeit und der Zweite Weltkrieg wurden gerade thematisiert.

Ich agierte während des Projekts als Ersteller der Unterrichtspläne und Materialien wie auch als ausführende Lehrperson in den jeweiligen Unterrichtseinheiten. Die Feldarbeit fand im Februar und März 2017 statt. Die Klassenlehrer\*innen übergaben die Unterrichtssituation vollständig an mich. Der Lehrer der 3., 6. und 8. Schulstufe brachte sich nach Rücksprache mit relevanten, bedeutungsvollen und oft erheiternden Anekdoten und Ergänzungen ein. Sie bereicherten den Unterricht und wurden von den Schüler\*innen geschätzt. Im Zuge der Durchführung wurde den erstellten Stundenbildern so nah wie möglich gefolgt, es kam zusätzlich zu spontanen Ergänzungen (initiiert durch Lehrer und Schüler\*innen), die in den Erinnerungsprotokollen (Anhang B) dokumentiert wurden.

## 6.2 Methode der qualitativen Inhaltsanalyse

Zur Auswertung der Gedächtnisprotokolle wird auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse des Leiters des Zentrums für Evaluation an der Universität Klagenfurt, Philipp Mayring zurückgegriffen. Das systematische Vorgehen der Methode eignet sich für die Analyse der teilnehmenden Beobachtungen: Es behandelt die Inhalte im Kontext einer Kommunikationskette und orientiert sich an Systemen von Kategorien, die eigens für das Projekt erstellt werden. Die Kategorien weisen die Interpretation regelgeleitet an und fördern die Generierung theorienaher und wiederholbarer Ergebnisse.<sup>317</sup>

---

<sup>317</sup> vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 29.

---

## 6.2.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

### **Festlegung des Materials**

Der erste Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse umfasst die Festlegung des Ausgangsmaterials: Es entsteht ein Corpus, der als Quelle für die Interpretation der Erkenntnisse dient. Mayring spricht von der Notwendigkeit der selektiven Auswahl und Stichprobenziehung bei größeren Datenmengen. In Anbetracht des Umfangs dieses Projektes war die Reduktion des Materials allerdings nicht notwendig und wurde übersprungen.<sup>318</sup> Das Ausgangsmaterial besteht aus fünf Gedächtnisprotokollen (siehe Anhang B): Sie wurden im Zuge der Aktionsphase der zyklischen Aktionsforschung direkt nach der Durchführung der Unterrichtssequenzen angefertigt und stammen aus vier Klassen der 3., 4., 6. und 8. Schulstufe. Der Fokus der Gedächtnisprotokolle lag auf der Aufzeichnung der Reaktionen der Schüler\*innen. Gesucht wurden Momente der Reflexion und des Widerstandes, die sich aus der Behandlung kontextualisierter schwul/lesbischer Realitäten in der Unterrichtssituation ergaben.

### **Analyse der Entstehungssituation**

Der zweite Schritt der Bestimmung des Ausgangsmaterials ist die Analyse der Entstehungssituation: Die Rahmenbedingungen der Aufzeichnung, zu denen der/die Verfasser\*in, der Handlungshintergrund, die Zielgruppe, konkrete Situationen und der soziokulturelle Hintergrund zählen.<sup>319</sup> Beim Autor des vorliegenden Datenmaterials handelt es sich um den Verfasser der Arbeit, weitere Beteiligte waren die unterrichteten Schüler\*innen sowie die jeweiligen Klassenlehrer\*innen. Die Lernenden wurden im Vorhinein von den Lehrpersonen von der Durchführung und der grundlegenden Thematik der Einheiten informiert: Ihnen wurde eine Überlegungszeit eingeräumt, in der sie oder ihre Erziehungsberechtigten Einwände oder Bedenken aussprechen hätten können. Diese Situation trat nicht ein und die Unterrichtssequenzen wurden wie geplant durchgeführt.

Als Handlungshintergrund gelten die Überlegungen der vorliegenden Arbeit, die bereits in den vorhergehenden Kapiteln präsentiert wurden. Eine kurze Zusammenfassung: Es wurden Handlungsstrategien zur Integration schwul/lesbischer Realitäten im Unterricht Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSK) erarbeitet und durchgeführt. Ihre Wirkung auf die Auseinandersetzungs- und Reflexionsfähigkeit der Schüler\*innen wird im Anschluss anhand der teilnehmenden Beobachtung und der hier durchgeführten Inhaltsanalyse interpretiert. Die Zielgruppe des Materials ist vordergründig der Forscher selbst und im erweiterten Sinne

---

<sup>318</sup> vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 54f.

<sup>319</sup> vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 55.

---

---

interessierte Lehrpersonen, die Erkenntnisse zur kontextualisierten Integration in ihrem eigenen Unterricht erproben wollen.

Hinsichtlich seiner formalen Charakteristika<sup>320</sup> entstand das Datenmaterial in schriftlicher Form direkt nach den jeweiligen Unterrichtseinheiten. Zur Erstellung wurden Notizen, Beobachtungen und eine nachfolgende Diskussion der Sequenzen mit den anwesenden Klassenlehrer\*innen herangezogen. Der Fokus der Unterrichtsbeobachtungen und die Verfassung der Gedächtnisprotokolle basierte auf verbalisierten und themenrelevanten Reaktionen der Lernenden.

## 6.2.2 Fragestellung der Analyse

### **Richtung der Analyse**

Mayring spricht in seiner Methode von der Festlegung der ‚Richtung der Analyse‘, in der die zu interpretierenden Aussagen eingebettet sind.<sup>321</sup> Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an einer pädagogischen Ausrichtung dieser: In den Unterrichtssequenzen werden die Schüler\*innen animiert, persönliche und spontane Stellungnahmen zur jeweiligen Behandlung schwul/lesbischer Realitäten in einem natürlichen Lernumfeld zu tätigen. Diese Stellungnahmen werden als Momente der Reflexion und des Widerstandes in den jeweiligen Kontexten behandelt. Sie agieren als Basis für die qualitative Interpretation der Aussagen. Unterstützt wird die Interpretation durch das Heranziehen der Ergebnisse der vorhergehenden Forschung sowie der rechtlichen Grundlagen des österreichischen Bildungssystems (hier: Grundsatzterlass Sexualpädagogik und die Lehrpläne): Ihre Gegenüberstellung unterstützt die Bildung theoretisch begründeter Erkenntnisse durch den Bezug auf ergänzende wissenschaftliche und gesetzliche Perspektiven.

### **Differenzierung der Fragestellung**

Für Mayring basiert die Aussagekraft der qualitativen Inhaltsanalyse auf einer theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung: Die Behandlung des Materials stützt sich auf konkrete Fragestellungen, die auf vorangegangenen Forschungsergebnissen anknüpfen und eine systematische und gezielte Interpretation sichern.<sup>322</sup> Die Eingrenzung der Forschung zu schwul/lesbischen Thematiken in der Institution Schule wurde bereits in den Kapiteln 2 bis 5 vollzogen. Zwei Aspekte wurden als Ausgangssituation erkannt: Einerseits die Leerstelle einer methodisch gestützten Integration schwul/lesbischer Realitäten im österreichischen

---

<sup>320</sup> vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 55.

<sup>321</sup> vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 58f.

<sup>322</sup> vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 59f.

---

Geschichtsunterricht, andererseits die Anschuldigung einer ‚Zwangssexualisierung‘ durch derartige Überlegungen. In Hinblick auf diese Voraussetzungen knüpft die Fragestellung der qualitativen Inhaltsanalyse an den übergeordneten Leitfragen der Arbeit an:

- Welche Rückschlüsse über ihre Wirkung lassen sich nach der Durchführung und Beobachtung der kontextualisierten Unterrichtssequenzen aus den Reaktionen der Schüler\*innen ziehen?
- Kann die Integration schwul/lesbischer Themen im GSK-Unterricht dazu beitragen Vorurteile gegen Homosexuelle zu dekonstruieren und kritische Reflexionen über hegemoniale Machtdiskurse zu initiieren?

### 6.3 Die qualitative Technik

Mayring präsentiert verschiedene Grundformen des Interpretierens: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.<sup>323</sup> Die Vielfalt der Formen ermöglicht die Anpassung der Vorgehensweise der Inhaltsanalyse an die Fragestellungen und die verfügbaren Daten. Orientiert an der Ausgangssituation des Projekts wurde die inhaltliche Strukturierung gewählt: Ihr Ziel ist es „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“<sup>324</sup>. Eine weitere Aufgabe dieser Strukturierung ist die Definition der Kategorien, Ankerbeispiele und Kodierregeln.<sup>325</sup> Die Definition der Kategorien und der Ankerbeispiele wird parallel mit der Interpretation der jeweiligen Systeme vorgenommen. Für das verfügbare Datenmaterial mussten keine Kodierregeln festgelegt werden – die Fälle ließen sich eindeutig zuweisen. Ebenfalls wurde in Hinblick auf die Datenmenge auf eine kategorische Zusammenfassung der Ergebnisse verzichtet und die Ergebnisse in ihrer Gesamtheit dargestellt.

Die Methode der Strukturierung sieht eine deduktive Kategorienanwendung vor. Vor dem ersten Durchlauf wurden dennoch, anknüpfend an die Fragestellungen, induktiv die Kategorien ‚Reflexion‘ und ‚Widerstand‘ definiert. Ihre Aufgabe war die Unterstützung der Kategorisierung des Materials.<sup>326</sup> Der erste Materialdurchlauf verdeutlichte im Anschluss, dass diese Kategorien nicht ausreichend sind, um die vorgefallenen Prozesse innerhalb des Unterrichts zu erfassen. Es entstanden weitere Dimensionen, die in der Folge kurz vorstellt und interpretiert werden (die Gesamtheit der Daten kann in Anhang C gefunden werden): *Vorwissen, Reflexion, Verordnung im Diskurs, eigene Fragestellungen und Unsicherheit.*

---

<sup>323</sup> vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 67f.

<sup>324</sup> MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 67.

<sup>325</sup> vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 97.

<sup>326</sup> vgl. MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse, 97.

---

---

## 6.4 Interpretation der Ergebnisse

In den durchgeführten fünf Unterrichtseinheiten wurden 28 Momente der Reaktion auf die vorgestellten Inhalte beobachtet. Die Kategorien werden in der Folge klassenübergreifend auf ihre Aussagekraft über die Wirkung der Thematisierung hin untersucht und interpretiert. Neben den Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtung werden die rechtlichen Vorgaben des Grundsatzes Sexualpädagogik und der Lehrpläne sowie Erkenntnisse vorhergehender akademischer Diskurse herangezogen. Dieser Schritt unterstützt die Aussagekraft der Ergebnisse und hinterfragt diese kritisch.

### **Vorwissen (VW)**

Die Kategorie des Vorwissens beschreibt Reaktionen der Schüler\*innen, die einen Rückschluss auf deren bisher angelerntes Wissen, sei dies fehlend oder vorhanden, geben. Vorwissen ist im Kontext von Unterrichtseinheiten, die schwul/lesbische Realitäten thematisieren, ein bedeutsamer Aspekt. Dieses vermeintliche Fakten-Wissen wird außerhalb der Institution Schule bereits aus verschiedenen Quellen gespeist, beispielsweise durch die Familie, Peers oder die Medien. Oftmals wird dieses Vorwissen aber durch die unreflektierte Übernahme von Wertvorstellungen beeinflusst: Schmutzers Beispiel der Reduktion der Dimension der sexuellen Orientierung ‚homosexuell‘ auf gleichgeschlechtliche l(i)ebende Männer illustriert diesen Umstand<sup>327</sup>. Nebst solchen Generalisierungen bestehen in der Gesellschaft bis heute prägende Stereotypen von homo-, bi-, oder transsexuellen Menschen, die vielfach reproduziert und für diffamierende Zwecke herangezogen werden. Diese Kategorie beschreibt Beobachtungen, die auf jegliches Vorwissen und dessen Einbringung in die Unterrichtssequenzen hinweist.

#### Ankerbeispiel:

Den Schüler\*innen ist die Abkürzung LGBTQIA+ bekannt und sie können die beinhalteten Personengruppen benennen (vgl. VW-3).

Für Momente, die Rückschlüsse auf das Vorwissen der Lernenden ziehen lassen, wurden in der teilnehmenden Beobachtung insgesamt fünf Instanzen festgestellt. In der 3. und 8. Klasse war das Vorwissen der Schüler\*innen zu spezifischen wie auch allgemeinen Thematiken eingeschränkt und lückenhaft vorhanden. In der 3. Schulstufe äußert sich dies im Umstand, dass ‚Diskriminierung‘ den Lernenden nicht durchgehend ein Begriff ist (vgl. VW-1). Er musste erklärt werden, um ihn für schwul/lesbische Realitäten zu kontextualisieren. In der 8. Schulstufe kam es wiederum zur Situation, dass themenspezifische Informationen aus der Lebenswelt der

---

<sup>327</sup> vgl. SCHMUTZER, ‚Warme Brüder – kesse Väter‘, 169f.

---

Lernenden nicht bekannt waren. Beispiele sind ein Unwissen über die Stonewall Riots oder unterstützende Institutionen wie die Homosexuelle Initiative (HOSI) Wien (vgl. VW-5). Im Gegensatz zu diesen Beobachtungen stehen die Erkenntnisse aus der 4. und 6. Klasse: In der 4. Schulstufe waren die Lernenden in der Lage die Hinrichtung (hier den Feuertod) als Strafausmaß für gleichgeschlechtliche Handlungen im Mittelalter zu benennen (vgl. VW-2). Hervorzuheben ist die Vertrautheit mit Inhalten der Queer History in der 6. Klasse: Die Schüler\*innen kamen innerhalb eines Workshops zu den Dimensionen der sexuellen Orientierung und Geschlechtsidentität mit homo- und bisexuellen Menschen in Kontakt und tauschten sich aktiv mit diesen aus. Das dabei angeeignete Grundwissen über die vorhandenen Identitäten des LGBTQIA+-Spektrums (vgl. VW-3) und die Kompetenz spezifische Aspekte, wie die Orientierung an ‚natürlichen‘ Sexualpraktiken zur Definition Homosexueller im Mittelalter, in einen zusammenhängenden Kontext zu bringen (vgl. VW-4) wendeten sie in dieser Unterrichtseinheit an.

Die Gegenüberstellung dieser Beobachtungen zu den Anforderungen rechtlicher Dokumente verdeutlicht die Bedeutung der gesammelten Erkenntnisse. Der Grundsatzterlass Sexualpädagogik definiert unter dem Punkt ‚Erweiterung des Fakten-Wissens‘ die Rolle eines fundierten Hintergrundwissens, welches die Diskussion über rein biologische Prozesse hinaushebt: Rechtliche Grundlagen, das Vorstellen von Anlaufstellen, oder Fakten-Wissen, das sich in die Lebensumstände der Lernenden einordnen lässt unterstützen das Verständnis der Thematiken im historischen und politischen Narrativ. Informationen über Beratungsstellen sind in den Beobachtungen der 8. Klasse zu unterstreichen: Den Schüler\*innen war nicht bekannt, was die Homosexuelle Initiative (HOSI) ist. Diese Auskunft stellt aber für Lernende, die sich Prozess der Selbstfindung über ihre sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität befinden einen wichtigen Aspekt dar. Sie werden durch diese Information befähigt, sich an eine ihnen bekannte Beratungsstelle zu wenden. Ebenso stellt die Orientierung am Leben der Lernenden einen essentiellen, beobachteten Prozess dar: Um die Praxis der Diskriminierung im eigenen Handeln reflektieren zu können, muss den Unterrichteten deren Konzept bekannt sein. Ergänzend müssen geschichtliche Momente wie die Stonewall Riots als Wissen vermittelt werden, das an die übergreifenden Thematiken des Unterrichts heranführt (in diesem Fall als Form der politischen Partizipationsmöglichkeit).<sup>328</sup> Unterstützt werden diese Annahmen von den Lehrplänen. Einerseits verstehen diese die Einbettung des Fakten-Wissens als Zugang zur Kontextualisierung vergangener und gegenwärtiger Handlungen des historischen und

---

<sup>328</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzterlass Sexualpädagogik, 4.

---

politischen Narratives.<sup>329</sup> Zusätzlich muss das angeeignete Wissen die Fähigkeit zur Reflexion unterstützen. Andererseits stimmen der Grundsatzterlass Sexualpädagogik als auch die Lehrpläne über die Bedeutung eines differenzierten Sach- und Fachwissens überein: Der GSK-Unterricht benötigt es, um vielfältige Perspektiven vorzustellen. Im Kontext des Projektes lässt sich dieses Merkmal auf die Überschreitung eines biologischen Fakten-Wissens beziehen.<sup>330</sup>

Die Bedeutung eines fundierten Vorwissens wird auch in der pädagogischen Forschung akzeptiert und angestrebt. Zammitt et al. sprechen von einer allgemeinen Abwesenheit schwul/lesbischer Thematiken in der Institution Schule: Sie spiegelt sich in fehlenden Hilfsinstanzen und Vorbildern für Schüler\*innen, die sich in ihrer sexuellen Orientierung und Geschlechtsidentität unsicher sind, wieder und reproduziert die negativen Auswirkungen von Heteronormativität.<sup>331</sup> Bittner überträgt diese Auswirkung auf die negative oder moralisierende Repräsentation schwul/lesbischer Charaktere in der Literatur, die als positive Vorbilder ausscheiden.<sup>332</sup> Diese Situation überwiegt in der Medienlandschaft: Homosexuelle werden (trotz langsamer Entwicklungen) oftmals als tragische oder erheiternde Persönlichkeiten eingesetzt, um über die Konsequenzen einer anti-heteronormativen Identität ‚aufzuklären‘. Die Erkenntnisse der Beobachtungen illustrieren die Notwendigkeit, Fakten-Wissen der Queer History positiv oder zumindest wertneutral zu gestalten und darzustellen. Eine solche Umsetzung unterstützt die Lernenden bei der Dekonstruktion fremdbestimmter ‚Wahrheiten‘. Angestrebt wird die Kompetenz, eine individuell reflektierte Meinung zu gestalten und diese an Realitäten und nicht an historischen und gesellschaftlichen Mythen aus voreingenommenen Quellen festzumachen. Die Wirkung einer faktenbasierten Aufklärung ließ sich in der 6. Klasse beobachten: Durch den Austausch mit homo- und bisexuellen Personen entwickelten die Schüler\*innen bereits eine positive und reflektierte Einstellung zum Thema und wurden befähigt, diese in ihrer Lebenswelt anzuwenden. Basierend auf Donahues Erkenntnissen zur Glorifizierung Harvey Milks<sup>333</sup> wird der Ansatz unterstützt, holistische Thematisierungen zu verfolgen, anstatt Perspektiven einzuschränken und zu stereotypisieren. O’Mochain<sup>334</sup> und dem Grundsatzterlass Sexualpädagogik<sup>335</sup> folgend besteht wiederum die Anforderung das Vorwissen lokalisiert darzustellen: Die Unterrichteten lernen schwul/lesbische Handlungsfelder in ihrer sozialen Umwelt kennen und verbinden diese mit ihren eigenen Lebenskontexten.

---

<sup>329</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der AHS-Unterstufe (2016), 4.

<sup>330</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan (AHS-Oberstufe), 1f.

<sup>331</sup> vgl. ZAMMITT ET AL., Implementing an Ally Development Model, 688.

<sup>332</sup> vgl. BITTNER, Queering Sex Education, 357.

<sup>333</sup> vgl. DONAHUE, Learning from Harvey Milk, 37-39.

<sup>334</sup> vgl. O’MOCHAIN, Discussing Gender and Sexuality in a Context-Appropriate Way, 53.

<sup>335</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzterlass Sexualpädagogik, 4.

---

---

## Reflexion (RX)

Die Kategorie der Reflexion sammelt Fälle, die auf Momente der eigenständigen Auseinandersetzung mit den Thematiken durch die Schüler\*innen rückschließen lassen. Sie orientiert sich an Hartmanns und Klesses Verständnis über die Rolle eines heterosexuellen Selbstverständnisses in Bezug auf agierende Macht- und Herrschaftsverhältnisse: Diese betreffen alle teilnehmenden Subjekte des Diskurses und machen sie zu aktiven Akteur\*innen bei der Reproduktion heteronormativer Strukturen<sup>336</sup>. In dieses Merkmal fallen Beobachtungen, in denen die Lernenden versuchen aus diesen Prozessen auszubrechen und Akzeptanz gegenüber Diskussionen über die Dimensionen der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität zu artikulieren. Solche Momente werden als Fortschritt in der Persönlichkeitsentwicklung und der Ausdrucks- und Auseinandersetzungsfähigkeit<sup>337</sup> im Denken der Schüler\*innen angesehen.

### Ankerbeispiel:

Fishbowl-Diskussion: Eine Schülerin spricht davon, dass sich der Diskurs über Homosexualität für sie mit fortschreitendem Alter und Wissensstand verändert hat (von der Übernahme von Stereotypen zu einer positiven Einstellung gegenüber Homosexueller). Ein anderer Schüler reflektiert über die grundsätzliche Funktion von Diskursen in der Gesellschaft (vgl. RX-4).

Momente der beobachtbaren Reflexion stellen die quantitativ prominenteste Kategorie der durchgeführten Unterrichtseinheiten dar und repräsentieren die positive Wirkung dieser. Aufgekommen sind sie primär in der 6. und 8. Schulstufe und unterteilen sich in übergreifende sowie individuelle Ansätze: Übergreifende Zugänge werden als Reaktionen angesehen, die auf eine allgemeine Reflexion über schwul/lesbische Handlungsräume schließen lassen. Beispiele sind das Verständnis, dass gleichgeschlechtliche Narrative des Digital Storytellings auch an Heterosexuelle gerichtet sind, um die Situation Homosexueller zu verbessern (vgl. RX-6), das Verständnis, dass die Anschuldigung einer ‚Homosexuellenlobby‘ negative Assoziationen hervorruft (vgl. RX-2) oder aufgrund eines verdrehten Diskurses traditionelle Geschlechterrollen kritisiert werden (vgl. RX-5). Hervorzuheben ist die Konfrontation mit dem Mythos, dass schwul/lesbische Kontexte eine ‚Zwangssexualisierung‘ bei ihnen durchführen könnte: Diese Aussage wurde von den Schüler\*innen als direkt Betroffene unter Gelächter verneint (vgl. RX-3).

Dem gegenüber stehen individuelle Momente der Reflexion. Sie weisen auf Denkprozesse hin, in denen die Lernenden die Thematiken für sich selbst erklären und innerhalb ihres persönlichen

---

<sup>336</sup> vgl. HARTMANN/KLESSE, Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht, 9.

<sup>337</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzlerlass Sexualpädagogik, 3f.

---

Lebenskontextes analysieren. Beispiele sind die Annahme, dass Vorurteile Teil eines Generationenkonflikts seien (vgl. RX-7), das eigenständige Erstellen einer Querverbindung zwischen Diskriminierung von Homosexuellen und FPÖ-Wähler\*innen während der vergangenen Bundespräsidentenwahl in Österreich (vgl. RX-8), die Reflexion einer Schülerin über ihren eigenen Sprachgebrauch (vgl. RX-1), oder der Bezug einer Schülerin zu ihrer eigenen, sich verändernden, Einstellung gegenüber schwulen und lesbischen Menschen (vgl. RX-4). Die beobachteten Reaktionen lassen den Erfolg der Unterrichtseinheiten vermuten: Die Lernenden wurden angeregt, ihre persönliche Einstellung zu Kontexten der Queer History selbstständig zu hinterfragen und zu artikulieren (besonders RX-1, RX-4, RX-8).

Für die rechtlichen Ansprüche des österreichischen Bildungsministeriums sind zwei Aspekte innerhalb dieser Kategorie relevant: Die Persönlichkeitsentwicklung und die Ausdrucks- und Auseinandersetzungsfähigkeit. Der Grundsatzterlass fordert den Einsatz emotionaler und sozialer Handlungsstrategien zur Förderung positiver Beziehungen zu Personen, die einer anderen sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität angehören. Die Anwendung dieser Strategien findet sich in den Unterrichtsbeobachtungen wieder. Den Lernenden wurde in geschützten und kontextualisierten Unterrichtseinheiten ermöglicht ihre vorhergehenden Annahmen zu überprüfen, neuen Informationen gegenüberzustellen und sich reflektierte Wertvorstellungen anzueignen: Sie stellten Aussagen und Reflexionen an, ohne mit Sanktionen und Diskriminierung durch die Lehrperson oder Peers rechnen zu müssen.<sup>338</sup> Diese Vorgaben einer erfolgreichen Sexualpädagogik werden in den allgemeinen Bestimmungen der Lehrpläne für den GSK-Unterricht wiederholt: Die Schüler\*innen müssen sich anhand der Beschäftigung mit verschiedenen Perspektiven mit ihren eigenen wie auch den Meinungen anderer auseinandersetzen und diese kritisch reflektieren. Zu diesem Zweck sei es erforderlich kontroverse Thematiken auch als solche im Unterricht umzusetzen.<sup>339</sup> Die Wirkung dieses Ansatzes wird von den Beobachtungen illustriert: Die Lernenden zeigen im kontextualisierten und geschützten Umfeld des Unterrichts die Fähigkeit über eigene und fremde Wertvorstellungen zu reflektieren. Kontroverse Themen, wie beispielsweise verschiedene Formen der Diskriminierung im Dienstleistungsbereich (vgl. RX-8) oder die Thematik der ‚Zwangssexualisierung‘ (vgl. RX-3), wurden von ihnen als solche erkannt und eigenständig bewertet. Der Unterricht förderte letztendlich die „Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen“<sup>340</sup> und erfüllt das Ziel der Vermittlung von Toleranz.

---

<sup>338</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzterlass Sexualpädagogik, 3f.

<sup>339</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der AHS-Unterstufe (2016), 1f.

<sup>340</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan (AHS-Oberstufe), 1.

---

---

Helmer beschreibt die Möglichkeit, durch queere Thematiken und Methoden der Literaturvermittlung Hetero- und Cisnormativität im Klassenraum zu dekonstruieren.<sup>341</sup> Die Ergebnisse der Beobachtungen übertragen die Wirkung seiner Überlegungen auf den Geschichtsunterricht. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang Flores' Ablehnung ‚aufgesetzter‘ Thematiken: Vielmehr benötigt es eine Zuwendung zur Kontextualisierung dieser innerhalb der Lehrpläne und Unterrichtssequenzen, um ungleiche Machtstrukturen aufzuzeigen und zu diskutieren.<sup>342</sup> Auf diese Weise werden die Lernenden im Sinne der rechtlichen Grundlagen mit ihren eigenen Wertevorstellungen im Zentrum der Diskussion positioniert und Momente der Reflexion forciert. Ein weiterer Effekt ist die Durchbrechung der Angst, wie sie sich in Homo- und Transphobie äußert: Lämmermann definiert die Abwesenheit einer stabilen Ich-Identität als Auslöser für diese Phänomene.<sup>343</sup> Das Projekt hat aufgezeigt, dass die Lernenden eine solche Angst überwinden können, sofern sie in bedeutsamen Situationen mit bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen konfrontiert werden. Die Beispiele RX-3, RX-4 und RX-7 unterstreichen diese Annahme. Sie lassen Rückschlüsse auf eine neutrale beziehungsweise positive Einstellung gegenüber der behandelten Diskurse ziehen. Abschließend ist die Bedeutung der Lehrpersonen zu thematisieren: Sie müssen innerhalb ihres Unterrichts einen Raum schaffen, in dem die Schüler\*innen ohne Angst vor Sanktionen Meinungen offenlegen und mit anderen diskutieren können. Ihre Rolle ist es, weder Schaden direkt anzurichten, noch schafhafte Aussagen fraglos zu akzeptieren.<sup>344</sup>

### **Verordnung im Diskurs (VD)**

Die Kategorie der Verordnung im Diskurs beschreibt Situationen, in denen die Schüler\*innen den Unterrichtsinhalten selbstständig eine Bedeutung in Bezug zu ihren eigenen Lebenskontexten zugeschrieben haben. Dies umfasst die Einordnung in alltäglichen Situationen, zeitliche Relationen oder ihre persönliche Beziehung zu den Inhalten. Das Merkmal der Verordnung im Diskurs differenziert sich von der Reflexion: Für die Verordnung wurden Reaktionen erkannt, die auf die primär wertfreie direkte und indirekte Wahrnehmung der Themen durch die Schüler\*innen schließen lassen. Die Reflexion beinhaltet im Gegensatz dazu das kritische Hinterfragen der eigenen Wertvorstellung. Wie bei der Reflexion findet sich der theoretische Bezug zu diskursiven Macht- und Herrschaftsverhältnissen<sup>345</sup>: Die eigenständige Verordnung im Diskurs äußert sich in den sozialen Perspektiven, die durch einen

---

<sup>341</sup> vgl. HELMER, *Gay and Lesbian Literature Disrupting the Heteronormative Space*, 37.

<sup>342</sup> vgl. FLORES, *Best Not Forget Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Themed Children's Literature*, 2.

<sup>343</sup> vgl. LÄMMERMANN, *Christliche Homophobie*, 59-61.

<sup>344</sup> vgl. PETROVIC/ROSIEK, *From Teacher Knowledge to Queered Teacher Knowledge Research*, 207.

<sup>345</sup> vgl. HARTMANN/KLESSE, *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*, 9.

---

---

Ansatz der emanzipatorischen und gesamtheitlichen Sexualpädagogik weiterentwickelt und reflektiert werden.<sup>346</sup>

Ankerbeispiel:

Die Schüler\*innen erkennen Homosexuelle nicht direkt als benachteiligte Bevölkerungsgruppe. Erst der Verweis, dass es Situationen gäbe, in denen manche Menschen nicht gleich wie andere handeln könnten, brachte die Lernenden über das Thema Ehe zu diesen (vgl. VD-1).

Zur Wiederholung: Die Kategorien der Reflexion und der Verordnung im Diskurs überschneiden sich in ihrem Fokus. Differenzen finden sich dahingehend, dass die Reflexion sich auf das kritische Hinterfragen stützt, während die Verordnung die allgemeine Bedeutung der Themen in der Lebenswelt der Schüler\*innen innehat. Zu den beobachteten Instanzen zählen die Wahrnehmung der Lernenden, dass Homosexuelle nicht direkt eine benachteiligte/verfolgte Bevölkerungsgruppe seien (vgl. VD-1) wie auch die Annahme, dass Homosexuelle weitgehend von der Gesellschaft akzeptiert werden würden (vgl. VD-7). Zusätzlich mussten sie erst dazu hingeleitet werden, Vorurteile im Brainstorming zu benennen (vgl. VD-5). Andere Reaktionen verweisen auf ihre eigene Positionierung innerhalb historischer und politischer Narrative: Erstaunen als Folge der zeitlichen Einordnung der Aufhebung des Totalverbots zur eigenen Lebenswelt (vgl. VD-2), das Wissen über ein rezentes Ereignis (vgl. VD-3), oder das Bewusstsein, woher ihr eigenes Wissen über Homosexuelle stammt (vgl. VD-6). Auch ein Moment des eigenständigen Versuches der Assoziation der Thematik wurde festgestellt: Die gesellschaftliche Gleichstellung schwul/lesbischer Lebensweisen und die von Frauen wurden unaufgefordert miteinander verknüpft (vgl. VD-4).

Der Grundsaterlass definiert als Ziel der Sexualpädagogik die Einbettung von Inhalten in den Lebenskontexten der Schüler\*innen. Im Zuge des Projekts verdeutlichten die Lernenden die Kompetenz die thematisierten Lehrstoffe selbstständig in ihrer eigenen Umwelt zu kontextualisieren. Die Bereitstellung eines positiven Unterrichtsklimas übernimmt erneut eine essentielle Rolle: Es schätzt diese Selbstständigkeit und ermöglicht eine fruchtbare Sphäre zur Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung im angestrebten Diskurs.<sup>347</sup> Diese Erweiterung der Handlungsräume erscheint besonders bedeutsam, da ansonsten wenig Bezug zu den Thematiken der Queer History hergestellt werden würde: Macht- und Herrschaftsverhältnisse verschwimmen zu distanzierterem Fakten-Wissen, soziale Ungerechtigkeit erscheint nur als Fußnote und die angestrebte reflexive Einstellung bleibt aus.

---

<sup>346</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsaterlass Sexualpädagogik, 4.

<sup>347</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsaterlass Sexualpädagogik, 3f.

---

Der Lehrplan der AHS-Unterstufe hebt den Österreichbezug im Geschichtsunterricht hervor: Er hilft „historische Zusammenhänge und deren Wechselwirkung in größeren Kontexten“<sup>348</sup> zu verstehen und stellt einen Bezug zum „Verhältnis von Gesellschaft und Individuum“<sup>349</sup> her. Der Lehrplan der Oberstufe versteht die Repräsentation der Vielschichtigkeit historischer und politischer Narrative als ergänzende „Praxismöglichkeit im Lebens- und Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler“<sup>350</sup>.

Nelson beschreibt in ihrer Arbeit, dass manche Unterrichtende die Dimensionen der sexuellen Orientierung oder der Geschlechtsidentität als unangebracht und Eindringung in bestehende Unterrichtssituationen ansehen: Sie hätten in diesen absolut keine Relevanz.<sup>351</sup> Dieses Vorurteil zeigt sich durch die Ergebnisse der Beobachtung als partiell widerlegt. Die Lernenden waren fähig, die kontextualisierten Thematiken bedeutsam in ihre persönlichen Lebenswelten einzuordnen. Die Relevanz dieses Aspekts manifestiert sich beispielsweise durch die Wahrnehmung der Schüler\*innen, dass Homosexuelle weitgehend akzeptiert werden würden (vgl. VD-1 & VD-7). Einerseits ist es bemerkenswert, dass negative Dispositionen gegenüber alternativen Formen der sexuellen Orientierung und Geschlechtsidentität in der Denkweise der unterrichteten Lernenden weitgehend überwunden scheinen. Andererseits muss an bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen angesetzt und aufgezeigt werden, dass andere Menschen gegenüberstehende Meinungen vertreten können und dies auch tun. Dieses Bewusstsein definieren Zammitt et al. als „LGB ally development model“<sup>352</sup>: Sich in sozialen Verhältnissen zu positionieren heißt Verantwortung für die Diskriminierung Homo- und Bisexueller wie auch Trans\*Personen zu übernehmen und Empathie für diese zu entwickeln. An einem solchen Modell müssen alle Akteur\*innen der Schulgemeinschaft aktiv teilnehmen und gemäß Flores’ Ruf nach dem Erkennen der eigenen Rolle in Machtdiskursen entsprechend handeln.<sup>353</sup>

### **Eigene Fragestellungen (EF)**

Die Kategorie der eigenen Fragestellungen sammelt Reaktionen, die auf das weiterführende Eigeninteresse der Schüler\*innen hinweisen. Staecks Argumentation einer ‚repressiven Sexualerziehung‘, die das Merkmal des biologischen Geschlechts isoliert und abweichende Lebensmodelle sanktioniert<sup>354</sup> dient als Ausgangssituation: Der Regelunterricht präsentiert sich oftmals als feindseliger Ort des Lernens, der Fragestellungen zurückweist und Schüler\*innen

---

<sup>348</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der AHS-Unterstufe (2016), 1.

<sup>349</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der AHS-Unterstufe (2016), 1.

<sup>350</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan (AHS-Oberstufe), 1.

<sup>351</sup> vgl. NELSON, *Sexual Identities in ESL*, 373.

<sup>352</sup> ZAMMITT ET AL., *Implementing an Ally Development Model*, 689.

<sup>353</sup> vgl. FLORES, *Best Not Forget Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Themed Children’s Literature*, 2.

<sup>354</sup> vgl. STAECK, *Einführung in eine handlungsbezogene Sexualerziehung*, 2.

---

---

die Chance nimmt ihre Identität selbstständig zu erkunden. Nachfragen anstellen zu können erweist sich aber als unverzichtbarer Prozess im Umfeld des Lernens. Der Grundsatzterlass Sexualpädagogik fordert von Lehrer\*innen die Schaffung einer angstfreien Unterrichts Atmosphäre. In ihr werden die Schüler\*innen emanzipiert, dazu angeregt ihre Interessen kundzutun und ihre Persönlichkeitsentwicklung sowie die Reflexionsfähigkeit trainiert.<sup>355</sup>

Ankerbeispiel:

Ein Schüler erkundigt sich in einer Zwischenfrage nach dem Diskurs über Homosexualität in der Antike (vgl. EF-3).

Fünf Instanzen ließen Rückschlüsse auf das weiterführende Eigeninteresse der Schüler\*innen ziehen. Sie demonstrierten keine Scheu eigene Nachfragen in den Unterricht miteinzubeziehen, sofern persönliches Interesse zur Aufklärung dieser bestand: Ein Schüler erkundigte sich in Hinblick auf sein fragmentarisches Vorwissen über die Definition Homosexueller als psychisch krank (vgl. EF-1). Ein anderer verlangte nach einer Erklärung über den Erlass von Sonderstrafbestimmungen nach der Aufhebung des Totalverbotes 1971 (vgl. EF-2). Zwei weitere Instanzen weisen darauf hin, dass die Lernenden in der Lage sind, Anfragen über Teilaspekte zu stellen, die im historischen oder politischen Narrativ ausgelassen wurden: Im Fall der 6. Klasse das Interesse an Diskursen in der Antike und über bisexuelle Menschen (vgl. EF-3 & EF-4). Diese Fragestellungen standen in direktem Bezug zu den besprochenen Unterrichtsinhalten. In der 6. Klasse erkundigte sich hingegen ein Schüler nach dem sprachlichen Einsatz des Wortes ‚Faggot‘ im Kurzfilm Love is all you need? (vgl. EF-5). Dieser Moment hebt sich von den anderen ab, da die Thematik eines diffamierenden Sprachgebrauchs keinen expliziten Lehrstoff darstellte: Die Fragestellung ergab sich aus den eigenen Assoziationen und dem Interesse des Lernenden.

Den rechtlichen Grundlagen folgend, ermöglichte die Offenheit und Kontextualisierung des Unterrichts den Lernenden ohne Angst relevante Fragen zu stellen, die sowohl direkt als auch indirekt auf die Lehrstoffe Bezug nahmen. Diese Zugangsweise verlangt der Grundsatzterlass Sexualpädagogik von Lehrpersonen: Er muss dafür sorgen, „dass Kinder und Jugendliche ohne Demütigungserfahrungen ihre Kompetenzen in der Ausdrucksweise, wie auch in der Reflexionsfähigkeit zum Themenbereich Sexualität erweitern können“<sup>356</sup>. Das Projekt sieht sich anhand der Beobachtungen in diesem Ziel bestätigt. Es hat ein Handlungsfeld eröffnet, welches der Lehrplan der AHS-Oberstufe als ‚reales Handeln‘ definiert und unter anderen die

---

<sup>355</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzterlass Sexualpädagogik, 4.

<sup>356</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzterlass Sexualpädagogik, 3f.

---

Strategien des Erkundigens und der Befragung von Expert\*innen (hier die Lehrperson) umfasst.<sup>357</sup>

Das Formulieren und Artikulieren eigener Fragestellungen übernimmt bedeutsame Funktionen: Die Anregung von Prozessen der Reflexion und der Verordnung der eigenen Identität im Diskurs sowie die Überwindung der heterosexuellen Matrix und ihrer Macht- und Herrschaftsstrukturen. Zusätzlich greifen die Lernenden auf vielfältige Quellen und Perspektiven zurück, um individuelle Wertvorstellungen zu hinterfragen oder zu festigen. Die Position der Lehrperson innerhalb dieser Funktionen wurde oft erforscht: Lehrer\*innen müssen eine positive Einstellung gegenüber der Vielfalt sexueller Orientierungen und Geschlechtsidentitäten einnehmen, um Fragestellungen hervorzurufen und zu ermöglichen. Anstatt Diskriminierung und kontroverse Themen zu ignorieren oder ohne weitere Begründung zu sanktionieren, müssen sie aktiv argumentieren. Die Lehrer\*innen in Sheltons Studie agierten beispielsweise durch ihre aktiven Handlungsstrategien der Diskriminierung entgegen dieses Vorsatzes und schafften ein negatives Unterrichtsklima<sup>358</sup>. Der Unterricht muss eine oppositionelle Stellung zu den negativen Diskursen an Institutionen und den darin handelnden Akteur\*innen einnehmen, wie er bis heute noch in vielen Schulen besteht.<sup>359</sup> Es ergibt sich die Notwendigkeit einen offenen, ungenierten Zugang zu schwul/lesbischen Narrativen zu fördern, wie er von den Sequenzen des Projekts angenommen wurde. Die Realitäten homosexueller Menschen müssen aus der Positionierung als Tabuthema herausgehoben werden, um das Interesse der Schüler\*innen nachhaltig zu wecken.

### **Unsicherheit (US)**

Aus der induktiven Annahme eines erwarteten Widerstandes weiterentwickelt, beschreibt diese Kategorie Reaktionen, die auf Ablehnung oder Unsicherheit der Schüler\*innen in Hinblick auf die besprochenen Themen hindeuten. Basierend auf vorhergehenden wissenschaftlichen und lebensweltlichen Erkenntnissen über den negativen Einfluss von Lehrkräften, die aus Furcht oder Ablehnung auf die Integration schwul/lesbischer Thematiken verzichten<sup>360</sup>, muss mit Unsicherheiten gerechnet werden. Sie verweisen auf angelegte Stereotypen und Vorurteile in den Denkmustern der Lernenden. Im Sinne einer positiven pädagogischen Haltung gegenüber

---

<sup>357</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan (AHS-Oberstufe), 3.

<sup>358</sup> vgl. SHELTON, The Sociocultural Factors that Influence a Novice Teacher's LGBT Activism, 117f.

<sup>359</sup> vgl. ZAMMITT ET AL., Implementing an Ally Development Model, 688.

<sup>360</sup> vgl. beispielsweise SHELTON, The Sociocultural Factors that Influence a Novice Teacher's LGBT Activism, 117; ZAMMITT ET AL., Implementing an Ally Development Model, 688; NELSON, Sexual Identities in ESL, 373.

---

der sexuellen Entwicklung, wie sie der Grundsatzterlass Sexualpädagogik verlangt<sup>361</sup>, gilt es diese Unsicherheit zu dekonstruieren.

Ankerbeispiel:

Bei der anfänglichen Betrachtung der Arbeitstexte durch die Schüler\*innen kommt es zu Gelächter und verwunderten Fragen wie „Transsexueller Flüchtling?“, oder „Der ist schwul? Die ist lesbisch?“ (vgl. US-1).

In keiner der Sequenzen wurde ein eindeutiger Widerstand oder eine konsequente Ablehnung gegenüber schwul/lesbischer Realitäten beobachtet. Drei Instanzen verwiesen hingegen auf eine Unsicherheit der Schüler\*innen. Sie ereigneten sich ausschließlich in der 3. Schulstufe, die jüngste Altersgruppe mit Lernenden zwischen 12 und 13 Jahren: Während der Verteilung der Arbeitstexte zu schwulen, lesbischen und Trans\*Flüchtlingen kam es zu Gelächter und verwunderten Fragenstellungen unterhalb der Schüler\*innen wie „Transsexueller Flüchtling?“ oder „Der ist schwul?/Die ist lesbisch?“. Nach der einleitenden Phase in die Aktivität wurden keine weiteren offensichtlichen (negativen) Wertungen beobachtet (vgl. US-1). Besonders das Thema der Transsexualität führte zu Unsicherheit in dieser Klasse: Eine Schülerin beschrieb Trans\*Personen durch die Aussage „Das ist, wenn sich ein Mann als Frau verkleidet“ (vgl. US-2). Ergänzend demonstrierte die Mehrzahl der anwesenden Lernenden Unsicherheit bei der Verwendung der Pronomen für die transsexuelle Dervisa. Sie verwiesen auf diese mit ‚er‘ statt ‚sie‘ (vgl. US-3). Diese Situationen lassen darauf schließen, dass besonders in der 3. Klasse Homo- und Transsexualität in den Lebenssituationen der Schüler\*innen noch nicht genau angesprochen wurden. Das Vorwissen, auf welches sie sich stützten bestand vielmehr aus fragmentierten und nicht immer positiven Quellen. Dennoch ließen sich in der verbleibenden Stunde keine bemerkbaren ablehnenden Wertungen feststellen. Ganz im Gegenteil identifizierten sich viele Lernende aufgrund ihres eigenen Migrationshintergrundes stark mit dem Thema und erzählten freiwillig aus ihren Lebenswelten.

Unsicherheit hat bei einem komplexen Thema wie den Dimensionen der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität eine berechtigte Existenz. Dem Grundsatzterlass Sexualpädagogik folgend, müssen Lehrpersonen eine positive pädagogische Haltung in Bezug auf die emotionale und kognitive sexuelle Entwicklung der Schüler\*innen einnehmen. Der Fokus muss auf zwei Aspekten liegen: Die beobachtete Verwunderung durch die ‚normale/alltägliche‘ Behandlung schwul/lesbischer Realitäten in den lehrplanbezogenen Kontexten (z.B. Migration) aufzulösen und den positiven Bezug zur sexuellen Entwicklung der Lernenden spürbar zu machen. Eine

---

<sup>361</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzterlass Sexualpädagogik, 3.

---

direkte und offene Kommunikation, vorgelebt durch die Sensibilität und das faktenbasierte Wissen der Lehrperson übernimmt eine ausschlaggebende Rolle. Unsicherheit schließt aber einen möglichen Widerstand nicht aus. Im Falle einer Eskalation im Klassenzimmer oder in der Schulgemeinschaft müssen soziale Regeln offen kommuniziert und umgesetzt werden. Dies garantiert auf lange Sicht den Fortschritt der Persönlichkeitsentwicklung und den Erhalt eines respektvollen Umgangs im Zuge der Ausdrucks- und Auseinandersetzungsfähigkeit.<sup>362</sup> Die Lehrpläne unterstreichen das „Verstehen historischer und politischer Entwicklungen, Situationen und Handlungsweisen“<sup>363</sup>, um Grund- und Menschenrechte sowie Geschlechtergerechtigkeit in den Denkweisen der Schüler\*innen zu verfestigen: Sie müssen angelegte „Vorurteile[...], Rassismen und Stereotypen“<sup>364</sup> als Auslöser für Unsicherheiten und möglichen Widerstand erkennen und diese selbstständig und reflektiert bewältigen.

Die vorhergehende Forschung fokussiert die Etablierung positiver und konstruktivistischer Handlungsstrategien. Sie bekämpfen Unsicherheiten und verhindern einen Übergang in aktiven Widerstand. Cumming-Potvin und Martino weiten das Konzept der Unsicherheit auf Lehrer\*innen aus: Selbst erfahrene Lehrpersonen schrecken oftmals vor einer Implementierung homosexueller Narrative zurück, weil sie Interventionen und Sanktionen aus der Schuladministration und Elternschaft befürchten.<sup>365</sup> Die Ergebnisse der hier durchgeführten Unterrichtssequenzen deuten auf einen Lösungsansatz hin: Die zielgerichtete Kontextualisierung schwul/lesbischer Realitäten im Geschichtsunterricht trägt zur Dekonstruktion der Unsicherheiten bei, die zuvor von Erziehungsberechtigten an die Schüler\*innen und die Lehrpersonen weitergegeben wurden. Ein positiver und offener Diskurs unterstützt die Lernenden in ihren individuellen Reflexionsprozessen, die sie wiederum an ihre Eltern weitertragen können.

---

<sup>362</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzpapier Sexualpädagogik, 3-5.

<sup>363</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der AHS-Unterstufe (2016), 1.

<sup>364</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan (AHS-Oberstufe), 1.

<sup>365</sup> vgl. CUMMING-POTVIN/MARTINO, Teaching about Queer Families, 323.

---

---

## 7 Out of the closets and into the classroom – Diskussion

### 7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Abschließend möchte die vorliegende Untersuchung zu den einleitend definierten Fragestellungen zur Kontextualisierung schwul/lesbischer Realitäten im Geschichtsunterricht zurückkehren, um ein zusammenfassendes Bild der durchgeführten Forschung vorzulegen.

#### **Fragestellung 1: Welche Gründe für die Integration schwul/lesbischer Inhalte lassen sich aus gängigen gesellschaftsrelevanten Diskursen hervorheben?**

Die Behandlung theoretischer Diskurse über die Dimensionen der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität verdeutlichen die negativen Folgen heteronormativer Schulpraxis. Die Notwendigkeit einer Inklusion schwul/lesbischer Thematiken im GSK-Unterricht entsteht aus gesellschaftlichen Prozessen der Regulierung alternativer sexueller Ausprägungen und Identitäten: In der Bevölkerung besteht bis heute die akzeptierte Annahme der heteronormativen Matrix von Sex, Gender und Desire, die wenig Raum für das Erforschen der eigenen Persönlichkeit zulässt. Auch in der Institution Schule werden selten Vorbilder für Schüler\*innen bereitgestellt, die selbst noch keine beständige Ich-Identität aufgebaut haben. Die Instabilität dieser Ich-Identität schürt simultan die Abneigung gegenüber anti-heteronormativen Lebensumständen: Sie äußert sich in verbaler und physischer Gewalt, der sogenannten Homo- und Transphobie, und verbannt ‚abweichende‘ Lebensmodelle in eine Sphäre des Schweigens. Ausgehend von dieser Situation muss die Schule als prägende Institution in der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen dazu beitragen einschränkende heteronormative Diskurse zu durchbrechen. Sie muss eine Atmosphäre bereitstellen, in der das Lernen durch die Akzeptanz der Individualität der Schüler\*innen unterstützt wird und nicht wie bisher negativ auf diese einwirkt. Die Queer History bietet sich als ein, auf den Geschichtsunterricht fokussiertes, Instrument der Bildungswissenschaft an: Sie ermöglicht die aktive Dekonstruktion bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse durch die themenübergreifende Integration schwul/lesbischer Realitäten, ohne dabei ‚Zwangssexualisierung‘ zu betreiben.

#### **Fragestellung 2: Inwiefern betrifft die Förderung von Toleranz die Gesamtheit des Lehrpersonals? Diese Frage fokussiert hetero-, homo-, bi- und transsexuelle Lehrpersonen, wie auch die Institution Schule per se.**

Die rechtlichen Vorschriften des Grundsatzerlasses Sexualpädagogik und der österreichischen Lehrpläne für den Geschichtsunterricht umschreiben das Aufgabengebiet von Lehrer\*innen: Sie sind durch das Bundesministerium für Bildung dazu beauftragt, positive Sexualpädagogik zu betreiben, die das vollständige Spektrum der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität umfasst. Ausgehend von der Überschreitung eines rein biologischen

---

Fakten-Wissens müssen gegenstandsbezogene und kontextualisierte Behandlungen vielfältiger Aspekte des Zusammenlebens umgesetzt werden. Ihr Ziel ist die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Ausdrucks- und Auseinandersetzungsfähigkeit in allen Unterrichtsfächern. Die Lehrpläne der AHS ergänzen die Anforderungen des Grundsatzes: Durch einen Fokus auf bestehende Gesellschafts- und Rechtsordnungen werden Vorurteile, Stereotypen und Rassismen, die aus den Lebenswelten der Lernenden unhinterfragt übernommen wurden, überwunden. Rechtliche Auflagen dürfen aber nicht der einzige Grund für Lehrpersonen sein, um Diversity im Unterricht zu implementieren und zu fördern. Sie übernehmen eine erhebliche Vorbildrolle für die Schüler\*innen und werden angehalten, dieser entsprechend zu agieren. Anstatt selbst als Träger\*innen heteronormativer Gesellschaftsordnungen zu handeln, müssen sie durch ihre Unterrichtsgestaltung und den Umgang mit den Lernenden direkt zur Unterstützung eines positiven Diskurses beitragen. Vorurteile müssen in diesem Zusammenhang adressiert und im Umfeld authentischer Narrative und ergänzenden Fakten-Wissens kritisch hinterfragt und reflektiert werden. Die Annahme vieler Lehrpersonen, dass schwul/lesbische Realitäten in ihrem Unterricht keine Relevanz hätten, wurde durch das vorliegende Projekt für den GSK-Unterricht widerlegt. Fehlendes Interesse reicht nicht aus, um eigene Vorurteile zu rechtfertigen. Schüler\*innen müssen darauf vertrauen können, dass Lehrende Schaden abwenden und diesen nicht aktiv ausrichten, um sie nachhaltig in ihrer individuellen Wertvorstellung und Toleranz zu fördern.

**Fragestellung 3: Welche Ansätze lassen sich im akademischen Diskurs zur Kontextualisierung von schwul/lesbischen Narrativen wiederfinden? Ist es möglich queere Inhalte in einer Form zu präsentieren, welche das explizite und isolierte Sprechen über alternative Sexualität überschreitet und Queer History vielmehr als Zugang zu größeren Kernfragen des historischen und politischen Narratives nutzt?**

Überlegungen aus dem English as a Foreign Language Klassenzimmer präsentieren Ansätze, die auf den GSK-Unterricht übertragbar sind. Richtungsweisend ist die Anforderung, dass homosexuelle Realitäten nicht einfach auf die bestehenden Lehrstoffe aufgesetzt werden dürfen: Vielmehr müssen sie als repräsentative Beispiele für übergreifende Thematiken der Geschichte, Sozialkunde und politischen Bildung herangezogen werden. Weitere Ansätze beziehen sich auf die Integration schwul/lesbisch-relevanter Literatur. In dieser Arbeit wurden literarische Narrative mit authentischen Lebensgeschichten anti-heteronormativer Personen gleichgesetzt und Überlegungen aus der Literaturwissenschaft auf den Geschichtsunterricht angewendet. Der geographischen Lokalisierung kommt eine weitere Kernfunktion zu: Durch die Kontextualisierung lokaler Realitäten werden die Schüler\*innen auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse, an deren Reproduktion sie direkt teilnehmen, aufmerksam gemacht.

---

Dieser Ansatz korrespondiert mit der Erkenntnis, dass es nicht ausreicht, Persönlichkeiten aus den Reihen der schwul/lesbischen Community als alleinige historische und politische Repräsentationen heranzuziehen: Benötigt werden alltägliche Narrative, in deren Umfeld sich die Lernenden selbst positionieren, um bedeutsame Assoziationen hervorzurufen.

**Fragestellung 4: Welche Zugangsmöglichkeiten bieten bestehende Lehrpläne für die kontextualisierte Integration schwul/lesbischer Lebenswelten im Geschichtsunterricht? Welche beispielhaften Unterrichtssequenzen lassen sich ableiten?**

Die Module und Lehrstoffe der österreichischen Lehrpläne für die AHS beinhalten keinen direkten Verweis auf schwul/lesbische Lehrstoffe. Erst das Aufzeigen von Querverbindungen macht historische und politische Kontexte deutlich, in denen sie bedeutsam integrierbar sind. Diese Arbeit nannte unter anderen die kritische Hinterfragung historischer Quellen, den Bezug auf Menschenrechte oder Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden als repräsentative Beispiele. Für die praktische Durchführung wurden die Thematiken Migration, rechtliche Umstände, Geschichtsmymen beziehungsweise fremdbestimmte Identitäten und politische Partizipationsmöglichkeiten in Verbindung mit neuen Medien ausgewählt, ausgearbeitet und unterrichtet. Sie alle illustrieren, dass schwul/lesbische Narrative in Geschichte und Politik an vielfältigen Themenbereichen anknüpfen. Dieser Umstand muss als qualitatives Potenzial im GSK-Unterricht anerkannt werden. Er erfordert es von Lehrpersonen, bedeutsame Verbindungen herzustellen und diese in ihren individuellen Unterricht zu integrieren.

**Fragestellung 5: Welche Rückschlüsse über ihre Wirkung lassen sich nach der Durchführung und Beobachtung der kontextualisierten Unterrichtssequenzen aus den Reaktionen der Schüler\*innen ziehen? Kann die Integration schwul/lesbischer Diskurse im GSK-Unterricht dazu beitragen Vorurteile gegen Homo-, Bi- oder Transsexuelle zu dekonstruieren sowie kritische Reflexionen über hegemoniale Machtdiskurse zu initiieren?**

Die Auswertung der Gedächtnisprotokolle anhand der qualitativen Inhaltsanalyse kategorisierte die Beobachtungen der Unterrichtssequenzen in fünf Aspekte: Vorwissen, Reflexion, Verordnung im Diskurs, eigene Fragestellungen und Unsicherheit. Für das Merkmal des Vorwissens waren differenzierte Situationen ersichtlich: Einerseits bestanden Lücken in den Konzeptionen der Schüler\*innen über spezifische Themenbereiche, andererseits ein informiertes Fakten-Wissen durch vorhergehende Interventionen. Dies lässt darauf schließen, dass die Beschäftigung mit Queer History flächendeckend notwendig ist. Wurde das Vorwissen aber erstmal aufgebaut, werden weitgehende Assoziationen ermöglicht. Dieser Aspekt lässt sich in der Kategorie der Reflexion wiederfinden: Die kontextualisierte Integration homosexueller Realitäten als repräsentative Beispiele für weitreichende historische und

---

politische Inhalte befähigte die Lernenden, über bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu reflektieren. In der Folge artikulierten sie informierte Urteile und Wertvorstellungen. In der Kategorie der Verordnung im Diskurs waren die Unterrichteten fähig eigene regionale, zeitliche und persönliche Zuordnungen vorzunehmen. Diese Momente illustrieren die Bedeutung eines Unterrichts, der die Lebenskontexte Schüler\*innen fokussiert und sie auffordert sich selbst innerhalb bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse zu positionieren. Der Einfluss der eigenen Positionierung spiegelt sich im Merkmal der eigenen Fragestellungen wieder: Im Umfeld der positiven Atmosphäre des Klassenraums scheuten die Lernenden nicht davor zurück, ihr eigenes Interesse durch Nachfragen kundzutun. Abschließend stellte die Kategorie der Unsicherheit Momente vor, die auf angelegte Stereotypen oder Vorurteile verwiesen: Aus dem induktiv vermuteten Aspekt des Widerstands entstanden, repräsentieren unsichere Situationen die kleinste Datenmenge innerhalb der fünf durchgeführten Unterrichtseinheiten und lassen auf eine überwiegend positive Reaktion auf diese schließen.

## 7.2 Conclusio und weitere Potenziale

Ziel des Projekts war es, aus der Gegenüberstellung theoretischer Überlegungen, schulrechtlicher Hintergründe und praktischer Erkenntnisse aufzuzeigen, in welcher Form die Kontextualisierung schwul/lesbischer Realitäten im Unterricht der Geschichte, Sozialkunde und politischen Bildung vorgenommen werden kann. Trotz der relativ kleinen Stichprobe aus fünf Unterrichtseinheiten in vier Schulstufen lässt sich eine überwiegend positive Annahme der durchgeführten Sequenzen feststellen. Nachdem Widerstand und negative Reaktionen erwartet wurden, illustrieren die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung, dass die Behandlung der Queer History von den Lernenden nicht als ‚Zwangssexualisierung‘ wahrgenommen wurde. Ganz im Gegenteil beteiligten sich die Schüler\*innen aktiv an der Dekonstruktion bestehender Diskurse: Sie schreckten nicht davor zurück offen über Homosexualität zu sprechen und weitere Fragestellungen zu erschließen, Bezüge zur eigenen Lebenswelt herzustellen und kritisch über die thematisierten Lehrstoffe zu reflektieren. Unsicherheit konnte nur in einer Klasse festgestellt werden: Es handelte sich um die 3. Schulstufe, in der die Lernenden ein Alter zwischen 12 und 13 Jahren aufwiesen und die jüngste Personengruppe innerhalb des Projektes darstellten. Geschlechterdifferenzen bei der Einbringung in den Unterricht wurden in den unterrichteten Klassen nicht festgestellt: Während sechs direkt zuordenbare Fälle von männlichen Schülern geäußert wurden, brachten sich fünf weibliche Lernende explizit in den Unterricht ein. Die verbleibenden 17 Datensätze entstanden in vermischten Rückmeldungen aus der Gesamtheit der Schüler\*innen. Hervorzuheben ist der Umstand, dass alle fünf Fälle aus

---

der Kategorie der eigenständigen Fragestellungen von männlichen Unterrichteten geäußert wurden.

Während die vorliegende Studie eine neue Perspektive auf die Integration schwul/lesbischer Realitäten im Unterricht der Geschichte, Sozialkunde und politischen Bildung eröffnet hat, illustriert sie gleichsam die Notwendigkeit weiterer, fokussierter Behandlungen: Erstens bezieht sich diese Arbeit primär auf homosexuelle Narrative und isoliert die Ergebnisse für die Dimension der sexuellen Orientierung. Es ist gleichermaßen wichtig, den Aspekt der Geschlechtsidentität methodisch zu behandeln und auch für diese Bevölkerungsgruppe Routinen zu entwickeln, die eine Aufklärung über Trans\* und Inter\*Identitäten im Geschichtsunterricht verankern. Diese Differenzierung ist notwendig, da die Ausprägung der geschlechtlichen Identität, wie auch die sexuelle Orientierung, auf eigenständigen historischen und politischen Entwicklungen basiert. Unterstützt wird diese Forderung durch die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung: Zwei der drei Datensätze aus der Kategorie der Unsicherheit weisen auf angelegte und unhinterfragte Vorurteile gegenüber Trans\*Personen hin. Zweitens verdeutlichte sich im Verlauf der Forschungsarbeit eine Leerstelle bei Materialien zu diesen Thematiken für den GSK-Unterricht. Auf den Unterricht zugeschnittene Stundenbilder, Texte oder Medien lassen sich nur schwer oder gar nicht auffinden. Die neuen Medien erleichtern zwar die Herstellung von Materialien, um Lehrpersonen in ihrer Entscheidung zur eigenen Integration zu unterstützen bedarf es aber an detaillierten, kontextualisierten und erprobten Unterrichtsgestaltungen in abrufbarer Form. Drittens und letztens müssen weitere Forschungsprojekte zu verschiedenen Umweltfaktoren durchgeführt werden. Zwei möchte ich an dieser Stelle für interessierte Wissenschaftler\*innen einbringen: Das Alter sowie die Differenz von Stadt und Land. Momente der Unsicherheit wurden in dieser Arbeit nur bei den 12 bis 13-jährigen Schüler\*innen der 3. Klasse festgestellt. Daraus ergibt sich die Fragestellung, ob diese Situation ausschließlich auf das Alter der Lernenden zurückzuführen ist, oder weitere Aspekte relevant für dieses Ergebnis gewesen sind. Mögliche Untersuchungsansätze finden sich in alternativen didaktischen Methoden zur altersgerechten Aufklärung: Ein Vorschlag wäre die Durchführung fächerübergreifender Projekte für jüngere Schüler\*innen. Beispielsweise wird der Biologieunterricht mit anderen Unterrichtsgegenständen verknüpft, um ein sexualpädagogisches Grundlagenwissen aufzubauen, welches direkt auf weitere Lehrstoffe übertragen wird. Zusätzlich verbleibt die Frage, inwiefern sich die Reaktionen in städtischen und ländlichen Räumen unterscheiden: Die dargelegten Unterrichtssequenzen wurden in einem städtischen Gymnasium im 11. Wiener Gemeindebezirk durchgeführt. Es muss angenommen

---

werden, dass Lernende in ländlichen Gebieten anders auf die thematisierten Inhalte reagieren oder Widerstand aus der Elternschaft aufkommen würde.

Die Ergebnisse des vorliegenden Projekts verdeutlichen, dass schwul/lesbische Realitäten keinesfalls nur als Fußnote in den österreichischen Klassenzimmern existieren müssen. In engem Bezug auf theoretische, rechtliche und praktische Aspekte wurde aufgezeigt, dass die Kontextualisierung von Queer History nicht zwangsläufig zu einem Widerstand durch die Schüler\*innen führt. Vielmehr zeigen die Beobachtungen, dass sie der Persönlichkeitsentwicklung und der Förderung der Auseinandersetzungsfähigkeit dient. Während besonders im Unterrichtsfach Englisch extensive Forschungen betrieben wurden, präsentiert sich der Unterricht der Geschichte, Sozialkunde und politischen Bildung als fruchtbarer, aber vernachlässigter, Handlungsraum für kritische Reflexionen. Als solcher muss er in der akademischen Praxis weiter untersucht werden, um Toleranz und Akzeptanz ausprägen und restriktive Prozesse der Heteronormativität in der Institution Schule zu dekonstruieren.

---

## Quellenverzeichnis

### Monographien

- Herbert ALTRICHTER, Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung (München 1990).
- Herbert ALTRICHTER, Peter POSCH, Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung (Bad Heilbrunn 42007).
- Ellen Ann ANDERSEN, Out of the Closet & into the Courts: Legal Opportunity Structure and Gay Rights Litigation (Ann Arbor 2006).
- Mollie V. BLACKBURN, Interrupting Hate: Homophobia in Schools and What Literacy Can Do about It (New York 2012).
- Jennifer BRIER, Infectious Ideas: U.S. Political Responses to the AIDS Crisis (Chapel Hill 2009).
- Judith BUTLER, Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity (New York/London 2006).
- Nina DEGELE, Gender/Queer Studies – Eine Einführung (Paderborn 2008).
- St. Sukie DE LA CROIX, Chicago Whispers: A History of LGBT Chicago before Stonewall (Madison 2012).
- Nicholas EDSALL, Toward Stonewall: Homosexuality and Society in the Modern Western World (Charlottesville 2003).
- Jim EIGO, Mark HARRINGTON, Margaret MCCARTHY, Stephen SPINELLA, Rick SUGDEN, FDA Action Handbook (New York 1988), online unter <<http://www.actupny.org/documents/FDAhandbook1.html>> (4. Jänner 2017).
- Michel FOUCAULT, The History of Sexuality. Volume I: An Introduction (New York 1990).
- GAY ACTIVISTS ALLIANCE, Constitution and Bylaws of the Gay Activists Alliance (1969), online unter <<http://paganpressbooks.com/jpl/GAACONST.PDF>> (26. Dezember 2016).
- Brigitte GEIGER, Hanna HACKER, Donauwalzer-Damenwahl: Frauenbewegte Zusammenhänge in Österreich (Wien 1989).
- GLEICHBEHANDLUNGSANWALTSCHAFT, Gleichbehandlung für transgender Personen und intersexuelle Menschen. Kurzinformation der Anwaltschaft für Gleichbehandlung (Wien 2011), online unter <<http://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.at/DocView.axd?CobId=42851>> (3. Dezember 2016).
- Deborah GOULD, Moving Politics: Emotion and ACT UP's Fight against AIDS (Chicago 2009).
- Günter GRAU, Lexikon zur Homosexuellenverfolgung 1933-1945. Institutionen – Personen – Betätigungsfelder (Berlin 2011).
- Helmut GRAUPNER, Walter DIETZ, RKL-Stellungnahme zum Entwurf für ein Gesetz zur Tilgung homophober Verurteilungen 2015. Entwurf für ein Gesetz zur Tilgung homophober Verurteilungen 2015 (148/ME XXV. GP-NR) (Wien 2015), online unter <<http://www.rklambda.at/images/publikationen/Tilgung-150911-gesamt-u.pdf>> (30. November 2016).
- Helmut GRAUPNER, Raoul FORTNER, Ungleichbehandlungen zur Ehe (Stand: Jänner 2016) (Wien 2016), online unter <[http://www.rklambda.at/images/2016RKL\\_EPG\\_AbweichungenvomEherecht\\_V10\\_Jan2016.pdf](http://www.rklambda.at/images/2016RKL_EPG_AbweichungenvomEherecht_V10_Jan2016.pdf)> (10. Dezember 2016).
- Helmut GRAUPNER, Richard FISCHER, Forderungen zur LGBTI-Gleichstellung (Wien 2016), online unter <<http://www.rklambda.at/images/Forderungskatalog-RKL.pdf>> (11. Dezember 2016).
- Hanna HACKER, Frauen\* und Freund\_innen. Lesarten „weiblicher Homosexualität“, Österreich, 1870-1938 (Wien 2015).
- Thomas HELLMUTH, Christoph KÜHBERGER, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016) (Wien 2016), online unter <[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/GSKPB\\_Sek\\_I\\_2016\\_-\\_Kommentar\\_zum\\_Lehrplan\\_Stand\\_26-09-2016.pdf?5lr25g](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/GSKPB_Sek_I_2016_-_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26-09-2016.pdf?5lr25g)> (20. Oktober 2016).

- 
- Magnus HIRSCHFELD, § 175 des Reichsstrafgesetzbuchs. Die homosexuelle Frage im Urteile der Zeitgenossen (Leipzig 1898), online unter <http://digital.ub.uni-duesseldorf.de/download/pdf/3447084?name=%C2%A7%20175%20des%20Reichsstrafgesetzbuches> (30. März 2017).
- Magnus HIRSCHFELD, Sexualpathologie. Ein Lehrbuch für Ärzte und Studierende: Zweiter Teil (Bonn 1918), online unter [https://ia802702.us.archive.org/21/items/bub\\_gb\\_XrbgLtnW4FYC/bub\\_gb\\_XrbgLtnW4FYC.pdf](https://ia802702.us.archive.org/21/items/bub_gb_XrbgLtnW4FYC/bub_gb_XrbgLtnW4FYC.pdf) (30. März 2017).
- Arnulf HOPF, Fächerübergreifende Sexualpädagogik. Grundlagen der Schulpädagogik: Band 63 (Baltmannsweiler 2008).
- Julia HÜRNER, Lebensumstände lesbischer Frauen in Österreich und Deutschland – von den 1920er Jahren bis zur NS-Zeit (ungedr. geisteswiss. Diss. Wien 2010).
- INTERNATIONAL LESBIAN, GAY, BISEXUAL, TRANS AND INTERSEX ASSOCIATION (ILGA): Aengus CARROLL, State Sponsored Homophobia 2016: A World Survey of Sexual Orientation Laws: Criminalisation, Protection and Recognition (Genf <sup>11</sup>2016), online unter [http://ilga.org/downloads/02\\_ILGA\\_State\\_Sponsored\\_Homophobia\\_2016\\_ENG\\_WEB\\_150516.pdf](http://ilga.org/downloads/02_ILGA_State_Sponsored_Homophobia_2016_ENG_WEB_150516.pdf) (11. November 2016).
- Christopher ISHERWOOD, A Single Man (London 1964; Vintage, London 2010).
- Alfred KINSEY, Wardell Baxter POMEROY, Clyde Eugene MARTIN, Sexual Behavior in the Human Male (Philadelphia 1948).
- Alfred KINSEY, Sexual Behavior in the Human Female (Philadelphia 1953).
- Johann Karl KIRCHKNOPE, Die Verfolgung weiblicher Homosexualität in Wien während der NS-Zeit. Rechtshistorische und quantitative Perspektiven (ungedr. geisteswiss. Diss. Wien 2012).
- Bettina KLEINER, subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans\*jugendlicher (Opladen/Berlin/Toronto 2015).
- Richard von KRAFFT-EBING, Psychopathia Sexualis mit besonderer Berücksichtigung der conträren Sexualempfindung (Stuttgart 1898), online unter <https://ia802302.us.archive.org/8/items/psychopathiasex04krafgoog/psychopathiasex04krafgoog.pdf> (30. März 2017).
- Betsy KUHN, Gay Power!: The Stonewall Riots and the Gay Rights Movement, 1969 (Minneapolis 2011).
- Craig LOFTIN, Masked Voices: Gay Men and Lesbians in Cold War America (Albany 2012).
- Patrick MANNING, Migration in World History (London/New York <sup>2</sup>2013).
- Philipp MAYRING, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Weinheim und Basel <sup>12</sup>2015).
- RADICALESBIANS, The Woman Identified Woman (New York 1970), online unter [http://library.duke.edu/digitalcollections/wlmpc\\_wlmms01011/](http://library.duke.edu/digitalcollections/wlmpc_wlmms01011/) (26. Dezember 2016).
- Erin RAND, Reclaiming Queer: Activist and Academic Rhetorics of Resistance (Tuscaloosa 2014).
- Ulrike REPNIK, Die Geschichte der Lesben- und Schwulenbewegung in Österreich (Wien 2006).
- Marc STEIN, Rethinking the Gay and Lesbian Movement (New York 2012).
- Gregor STROBL, Schutz vor Diskriminierungen aufgrund sexueller Ausrichtung. Europäisches Recht und österreichische Rechtsbezüge (Linz 2007).
- Katharina WALGENBACH, Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft (Opladen/Toronto 2014).
-

---

## Beiträge aus Sammelbänden

- Herbert ALTRICHTER, Andreas FEINDT, Handlungs- und Praxisforschung. In: Werner HELSPER, Jeanette BÖHMER (Hg.), Handbuch der Schulforschung (Wiesbaden 2004) 417-435.
- Paisley CURRAH, Richard M. JUANG, Shannon Price MINTER, Introduction. In: Paisley CURRAH, Richard M. JUANG, Shannon Price MINTER (Hg.) Transgender Rights (Minneapolis/London 2006) xiii-xxiv.
- Wolfgang DIERKER, „Planmäßige Ausschlichtung der Sittlichkeitsprozesse“: Die Kampagne gegen katholische Ordensangehörige und Priester 1936/37. In: Susanne zur NIEDEN (Hg.), Homosexualität und Staatsräson. Männlichkeit, Homophobie und Politik in Deutschland 1900-1945 (Frankfurt/New York 2005) 281-293.
- Franz X. EDER, Degeneration, Konstitution oder Erwerbung? Die Konstruktion der Homosexualität bei Richard von Krafft-Ebing und Sigmund Freud. In: Wolfgang FÖRSTER, Tobias G. NATTER, Ines RIEDER (Hg.), Der andere Blick: lesbischswules Leben in Österreich: Eine Kulturgeschichte (Wien 2001) 155-162.
- John ELLIOTT, Educational Action-Research. In: John NISBET et al. (Hg.), World Yearbook of Education 1985: Research, Policy and Practice (London 1985) 231-250.
- Umut EREL, Transnationale Migration, intime Beziehungen und BürgerInnenrechte. In: Jutta HARTMANN, Christian KLESSE, Peter WAGENKNECHT, Bettina FRITZSCHE, Kristina HACKMANN (Hg.), Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht (Wiesbaden 2007) 251-267.
- Insa ESCHEBACH, Homophobie, Devianz und weibliche Homosexualität im Konzentrationslager Ravensbrück. In: Insa ESCHEBACH (Hg.), Homophobie und Devianz. Weibliche und männliche Homosexualität im Nationalsozialismus (Berlin 2012) 65-78.
- Wolfgang FÖRSTER, u.a., 1. Rosa Manifest gegen die Ignoranz der Politiker. Erschienen in: Lambda-Nachrichten 1/1980. In: Gudrun HAUER, Dieter SCHMUTZER (Hg.), Das LAMBDA-Lesebuch. Journalismus andersrum (Wien 1996) 19-21.
- Wolfgang FÖRSTER, Zwischen Provokation und Integration – ein Vierteljahrhundert Schwulenbewegung in Österreich. In: Wolfgang FÖRSTER, Tobias G. NATTER, Ines RIEDER (Hg.), Der andere Blick: lesbischswules Leben in Österreich: Eine Kulturgeschichte (Wien 2001) 215-224.
- Helmut GRAUPNER, Von ‚Widernatürlicher Unzucht‘ zu ‚Sexueller Orientierung‘. Homosexualität und Recht. In: Barbara HEY, Ronald PALLIER, Roswith ROTH (Hg.), Que(e)rdenken. Weibliche/männliche Homosexualität und Wissenschaft (Innsbruck 1997) 198-254.
- Carrie HAMILTON, Sex, „Silence,“ and Audiotape. Listening to Female Same-Sex Desire in Cuba. In: Nan Alamilla BOYD, Horacio N. Roque RAMIREZ (Hg.), Bodies of Evidence: The Practice of Queer Oral History (Oxford/New York 2012) 23-40.
- Jutta HARTMANN, Christian KLESSE, Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung. In: Jutta HARTMANN, Christian KLESSE, Peter WAGENKNECHT, Bettina FRITZSCHE, Kristina HACKMANN (Hg.), Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht (Wiesbaden 2007) 9-15.
- Jutta HARTMANN, Intervenieren und Perpetuieren – Konstruktionen kritische Pädagogik in den Feldern von Geschlecht, Sexualität und Lebensform. In: Jutta HARTMANN, Christian KLESSE, Peter WAGENKNECHT, Bettina FRITZSCHE, Kristina HACKMANN (Hg.), Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht (Wiesbaden 2007) 95-114.
- Bernd-Ulrich HERGEMÖLLER, Von der ‚stummen Sünde‘ zum ‚Verschwinden der Homosexualität‘. Zuschreibung und Identitäten. In: Wolfram SETZ (Hg.), Die Geschichte der Homosexualitäten und die schwule Identität an der Jahrtausendwende: Eine Vortragsreihe aus Anlaß des 175. Geburtstags von Karl Heinrich Ulrichs (Berlin 2000) 13-41.
- Bernd-Ulrich HERGEMÖLLER, Das Mittelalter. In: Robert ALDRICH (Hg.), Gleich und anders. Eine globale Geschichte der Homosexualität (Hamburg 2007) 57-77.

- 
- Susanne HOCHREITER, Sattes Violett. Österreichische Literatur von Frauen: lesbische Heldinnen, lesbische Identitäten. In: Wolfgang FÖRSTER, Tobias G. NATTER, Ines RIEDER (Hg.), *Der andere Blick: lesbischswules Leben in Österreich: Eine Kulturgeschichte* (Wien 2001) 117-126.
- Kurt KRICKLER, Medizin für uns: Alles über AIDS. Erschienen in: *Lambda-Nachrichten* 2-3/1983. In: Gudrun HAUER, Dieter SCHMUTZER (Hg.), *Das LAMBDA-Lesebuch. Journalismus andersrum* (Wien 1996) 95-106.
- Godwin LÄMMERMANN, Christliche Homophobie? Oder: Weil nicht sein kann, was nicht sein darf. In: Michaela BRECKENFELDER (Hg.), *Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven* (Opladen/Berlin/Toronto 2015) 55-69.
- Rüdiger LAUTMANN, Emanzipation und Repression – Fallstricke der Geschichte. In: Günter GRAU, *Lexikon zur Homosexuellenverfolgung 1933-1945. Institutionen – Personen – Betätigungsfelder* (Berlin 2011) 3-12.
- Imke LEICHT, Sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht. In: Michaela BRECKENFELDER (Hg.), *Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven* (Opladen/Berlin/Toronto 2015) 17-35.
- Martin LÜCKE, Geschichte queer unterrichten – Der Queer History Month in Berlin. In: Nadja BENNEWITZ, Hannes BURKHARDT (Hg.), *Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis* (Berlin 2016) 188-199.
- Elizabeth J. MEYER, „But I’m Not Gay“: What Straight Teachers Need to Know about Queer Theory. In: Nelson M. RODRIGUEZ, William F. PINAR (Hg.) *Queering Straight Teachers. Discourse and Identity in Education* (New York 2007) 15-32.
- Stefan MICHELER, Jakob MICHELSEN, Von der “schwulen Ahnengalerie” zur Queer Theory. Geschichtsforschung und Identitätsstiftung. In: Ulf HEIDEL (Hg.), *Jenseits der Geschlechtergrenzen: Sexualitäten, Identitäten und Körper in Perspektiven von Queer Studies* (Hamburg 2001) 127-143.
- Susanne zur NIEDEN, Der homosexuelle Staats- und Volksfeind. Zur Radikalisierung eines Feindbildes im Nationalsozialismus. In: Insa ESCHEBACH (Hg.), *Homophobie und Devianz. Weibliche und männliche Homosexualität im Nationalsozialismus* (Berlin 2012) 23-34.
- Andreas NIEDERHÄUSER, „...nemlich das yedtwederer dem anndern sin mennlich glid jn die hand genommen...“ Gleichgeschlechtliche Sexualität zwischen Männern im Spätmittelalter. In: Ulf HEIDEL, Stefan MICHELER, Elisabeth TUIDER (Hg.), *Jenseits der Geschlechtergrenzen. Sexualitäten, Identitäten und Körper in Perspektiven von Queer Studies* (Hamburg 2001) 30-49.
- Susan NOFFKE, Bridget SOMEKH, Action Research. In: Bridget SOMEKH, Cathy LEWIN (Hg.), *Research Methods in the Social Sciences* (London 2005) 89-96.
- Rictor NORTON, Homosexuality. In: Julie PEAKMAN (Hg.), *A Cultural History of Sexuality Volume 4. A Cultural History of Sexuality in the Enlightenment* (Oxford/New York 2011) 57-83.
- John E. PETROVIC, Jerry ROSIEK, From Teacher Knowledge to Queered Teacher Knowledge Research: Escaping the Epistemic Straight Jacket. In: Nelson M. RODRIGUEZ, William F. PINAR (Hg.) *Queering Straight Teachers. Discourse and Identity in Education* (New York 2007) 201-231.
- Andreas PRETZEL, Vom Staatsfeind zum Volksfeind: Zur Radikalisierung der Homosexuellenverfolgung im Zusammenwirken von Polizei und Justiz. In: Susanne zur NIEDEN (Hg.), *Homosexualität und Staatsräson. Männlichkeit, Homophobie und Politik in Deutschland 1900-1945* (Frankfurt/New York 2005) 217-252.
- Martha RÖMER, „Ich bin cool und du bist schwul.“ – Homophobe Verbalaggression als Herausforderung an Grundschulen. In: Michaela BRECKENFELDER (Hg.), *Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven* (Opladen/Berlin/Toronto 2015) 235-247.
- Horacio N. Roque RAMIREZ, Nan Alamilla BOYD, Introduction: Close Encounters. The Body and Knowledge in Queer Oral History. In: Nan Alamilla BOYD, Horacio N. Roque RAMIREZ (Hg.), *Bodies of Evidence: The Practice of Queer Oral History* (Oxford/New York 2012) 1-20.
-

- 
- Horacio N. Roque RAMIREZ, Sharing Queer Authorities. Collaborating for Transgender Latina and Gay Latino Historical Meanings. In: Nan Alamilla BOYD, Horacio N. Roque RAMIREZ (Hg.), Bodies of Evidence: The Practice of Queer Oral History (Oxford/New York 2012) 184-201.
- Ulrike REPNIK, Lesben in Bewegung(en). Die Lesbenbewegung in Österreich seit den 70er Jahren. In: Wolfgang FÖRSTER, Tobias G. NATTER, Ines RIEDER (Hg.), Der andere Blick: lesbischwules Leben in Österreich: Eine Kulturgeschichte (Wien 2001) 225-236.
- Daniel RIVERS, Queer Family Stories. Learning from Oral Histories with Lesbian Mothers and Gay Fathers from the Pre-Stonewall Era. In: Nan Alamilla BOYD, Horacio N. Roque RAMIREZ (Hg.), Bodies of Evidence: The Practice of Queer Oral History (Oxford/New York 2012) 57-72.
- Domenico RIZZO, Öffentlichkeit und Schwulenpolitik seit dem Zweiten Weltkrieg. In: Robert ALDRICH (Hg.), Gleich und anders. Eine globale Geschichte der Homosexualität (Hamburg 2007) 197-221.
- Dieter SCHMUTZER, ‚Warme Brüder – kesse Väter‘. Homosexualität und Sprache. In: Barbara HEY, Ronald PALLIER, Roswith ROTH (Hg.), Que(e)rdenken. Weibliche/männliche Homosexualität und Wissenschaft (Innsbruck 1997) 157-173.
- Claudia SCHOPPMANN, Zwischen strafrechtlicher Verfolgung und gesellschaftlicher Ächtung: Lesbische Frauen im „Dritten Reich“. In: Insa ESCHEBACH (Hg.), Homophobie und Devianz. Weibliche und männliche Homosexualität im Nationalsozialismus (Berlin 2012) 35-51.
- Michael SIBALIS, Die männliche Homosexualität im Zeitalter der Aufklärung und Französischen Revolution (1680-1850). In: Robert ALDRICH (Hg.), Gleich und anders. Eine globale Geschichte der Homosexualität (Hamburg 2007) 103-123.
- Volkmar SIGUSCH, Uranität als Existenzweise. Karl Heinrich Ulrichs als Präzeptor der Homosexuellen- und Schwulenbewegung. In: Wolfram SETZ (Hg.), Die Geschichte der Homosexualitäten und die schwule Identität an der Jahrtausendwende: Eine Vortragsreihe aus Anlaß des 175. Geburtstags von Karl Heinrich Ulrichs (Berlin 2000) 65-92.
- Lothar STAECK, Einführung in eine handlungsbezogene Sexualerziehung. In: Lothar STAECK (Hg.), Sexualerziehung konkret. Unterrichtsmaterialien für die Klassen 4-10 (Baltmannsweiler 2012) 1-6.
- Hannes SULZENBACHER, Keine Opfer Hitlers. Die Verfolgung von Lesben und Schwulen in der NS-Zeit und ihre Legitimierung in der Zweiten Republik. In: Wolfgang FÖRSTER, Tobias G. NATTER, Ines RIEDER (Hg.), Der andere Blick: lesbischwules Leben in Österreich: Eine Kulturgeschichte (Wien 2001) 207-212.
- Wolfgang TAUBINGER, Elfriede WINDISCHBAUER, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. In: Heinrich AMMERER, Elfriede WINDISCHBAUER, Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien 2011) 4-11, online unter [https://www.ph-online.ac.at/phst/voe\\_main2.getVollText?pDocumentNr=64434&pCurrPk=3902](https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=64434&pCurrPk=3902) (20. Oktober 2016).
- Lüder TIETZ, Geschlechter-Inszenierungen von Schwulen auf Pride-Paraden. Eine heteronormativitätskritische Analyse. In: Jutta HARTMANN, Christian KLESSE, Peter WAGENKNECHT, Bettina FRITZSCHE, Kristina HACKMANN (Hg.), Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht (Wiesbaden 2007) 197-218.
- Elisabeth TUIDER, Ilka QUIRLING, Cruzando Fronteras – zur Heteronormativität von Grenz- und Migrationsregimen am Beispiel von Asyl- und aufenthaltsrechtlichen Verfahren. In: BUNDESSTIFTUNG MAGNUS HIRSCHFELD (Hg.), Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI\*-, Queer- und Geschlechterforschung (Bielefeld 2014) 251-271.
- Cordula VOß, Zum Umgang mit Homosexualität in der Institution Schule. In: Michaela BRECKENFELDER (Hg.), Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven (Opladen/Berlin/Toronto 2015) 37-54.
- Peter WAGENKNECHT, Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Jutta HARTMANN, Christian KLESSE, Peter WAGENKNECHT, Bettina FRITZSCHE, Kristina
-

---

HACKMANN (Hg.), Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht (Wiesbaden 2007) 17-34.

Carl WESTPHAL, Die konträre Sexualempfindung. Symptom eines neuropathischen (psychopathischen) Zustandes. In: Ludwig MEYER, Carl WESTPHAL (Hg.), Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, II. Band, 1. Heft (Berlin 1869) 73-108, online unter <[http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11045451\\_00091.html](http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11045451_00091.html)> (30. März 2017).

Alexander ZINN, Homophobie und männliche Homosexualität in Konzentrationslagern. Zur Situation der Männer mit dem rosa Winkel. In: Insa ESCHEBACH (Hg.), Homophobie und Devianz. Weibliche und männliche Homosexualität im Nationalsozialismus (Berlin 2012) 79-96.

## Artikel aus wissenschaftlichen Zeitschriften

Mary BERNSTEIN, Identities and Politics: Toward a Historical Understanding of the Lesbian and Gay Movement. In *Social Science History* 26.3 (2002) 531-581.

Robert BITTNER, Queering Sex Education: Young Adult Literature with LGBT Content as Complementary Sources of Sex and Sexuality Education. In: *Journal of LGBT Youth* 9.4 (2012) 357-372.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, Recommendations and Reports: 1993 Revised Classification Systems for HIV Infection and Expanded Surveillance Case Definition for AIDS Among Adolescents and Adults. In: *Morbidity and Mortality Weekly Report* 41 (RR-17) (18. Dezember 1992), online unter <<https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/00018871.htm>> (4. Jänner 2017).

Kimberlé CRENSHAW, Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: *The University of Chicago Legal Forum* 139 (1989) 139-167.

Wendy CUMMING-POTVIN, Wayne MARTINO, Teaching about Queer Families: Surveillance, Censorship, and the Schooling of Sexualities. In: *Teaching Education* 25.3 (2014) 309-333.

David M. DONAHUE, Learning from Harvey Milk: The Limits and Opportunities of One Hero to Teach about LGBTQ People and Issues. In: *The Social Studies* 105.1 (2014) 36-44.

Kristin Gay ESTERBERG, From Illness to Action: Conceptions of Homosexuality in *The Ladder*, 1956-1965. In: *The Journal of Sex Research* 27.1 (1990) 65-80.

Gabriel FLORES, Best Not Forget Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Themed Children's Literature: A Teacher's Reflections of a More Inclusive Multicultural Education and Literature Program. In: *American Journal of Sexuality Education* 11.1 (2016) 1-17.

Amin GHAZIANI, Verta TAYLOR, Amy STONE, Cycles of Sameness and Difference in LGBT Social Movements. In: *The Annual Review of Sociology* 42 (2016) 165-183.

Michael GOTTLIEB, Epidemiologic Notes and Reports: Pneumocystis Pneumonia – Los Angeles. In: *Morbidity and Mortality Weekly Report* 30.21 (5. Juni 1981) 1-3, online unter <[https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/june\\_5.htm](https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/june_5.htm)> (4. Jänner 2017).

Horace R. HALL, Teach to Reach: Addressing Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth Issues in the Classroom. In: *The New Educator* 2.2 (2006) 149-157.

Kirsten HELMER, Gay and Lesbian Literature Disrupting the Heteronormative Space of the High School English Classroom. In: *Sex Education* 16.1 (2016) 35-48.

Karl Maria KERTBENY, § 143 des Preussischen Strafgesetzbuches vom 14. April 1851 und seine Aufrechterhaltung als § 152 im Entwurfe eines Strafgesetzbuches für den Norddeutschen Bund. In: Magnus HIRSCHFELD (Hg.), *Jahrbuch für sexuelle Zwischenstufen mit besonderer Berücksichtigung der Homosexualität* VII. Jahrgang (Leipzig 1905), online unter <<https://ia800203.us.archive.org/5/items/paraphiepara00leongoog/paraphiepara00leongoog.pdf>> (30. März 2017).

Terence KISSACK, Freaking Fag Revolutionaries: New York's Gay Liberation Front, 1969-1971. In: *Radical History Review* 62 (1995) 104-134.

- 
- Martin MEEKER, Behind the Mask of Respectability: Reconsidering the Mattachine Society and Male Homophile Practice, 1950s and 1960s. In: *Journal of the History of Sexuality* 10.1 (2001) 78-116.
- Cynthia NELSON, Sexual Identities in ESL: Queer Theory and Classroom Inquiry. In: *TESOL Quarterly* 33.3 (1999) 371-391.
- Robert O'MOCHAIN, Discussing Gender and Sexuality in a Context-Appropriate Way: Queer Narratives in an EFL College Classroom in Japan. In: *Journal of Language, Identity & Education* 5.1 (2006) 51-66.
- Benita ROTH, Feminist Boundaries in the Feminist-Friendly Organization: The Women's Caucus of ACT UP/LA. In: *Gender and Society* 12.2 (April 1998) 129-145.
- Alyssa SAMEK, Pivoting between Identity Politics and Coalitional Relationships: Lesbian-Feminist Resistance to the Woman-Identified Woman. In: *Women's Studies in Communication* 38.4 (2015) 393-420.
- Stephanie A. SHELTON, The Sociocultural Factors that Influence a Novice Teacher's LGBT Activism. In: *Teaching Education* 26.1 (2015) 113-130.
- Naoko SHIBUSAWA, The Lavender Scare and Empire: Rethinking Cold War Antigay Politics. In: *Diplomatic History* 36.4 (2012) 723-752.
- Verta TAYLOR, Leila RUPP, Women's Culture and Lesbian Feminist Activism: A Reconsideration of Cultural Feminism. In: *Signs* 19.1 (1993) 32-61.
- Marc THIELEN, Trügerische Sicherheit – Homophobie als Quelle problematischer Lebenssituationen schwuler Flüchtlinge aus dem Iran im deutschen Asyl. In: *Feministische Studien* 24.2 (2006) 290-302.
- Nancy C. UNGER, Teaching ‚Straight‘ Gay and Lesbian History. In: *The Journal of American History* 93.4 (2007) 1192-1199.
- Sonja VIVIENNE, Jean BURGESS, The Digital Storyteller's Stage: Queer Everyday Activists Negotiating Privacy and Publicness. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 56.3 (2012) 362-377.
- Wayland WALKER, Adult Learning in the Queer Nation: A Foucauldian Analysis of Educational Strategies for Social Change. In: *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development* 23.3 (2009) 10-17.
- Kimberly ZAMMITT, Jennifer PEPPERELL, Megan COE, Implementing an Ally Development Model to Promote Safer Schools for LGB Youth: A Trans-Disciplinary Approach. In: *Journal of Homosexuality* 62.6 (2015) 687-700.

## Online-Quellen

- Irene BRICKNER, Höchstgericht stärkt Schutz homosexueller Asylwerber. In: DERSTANDARD.AT (16.10.2014), online unter <<http://derstandard.at/2000006936688/Hoehchstgericht-staerkt-Schutz-Homosexueller-Asylwerber>> (11. November 2016).
- DERSTANDARD.AT, Gudenus kritisiert in Moskau EU, NATO und „Homosexuellenlobby“. In: DERSTANDARD.AT (12.09.2014), online unter <<http://derstandard.at/2000005507900/Vortrag-in-Moskau-Gudenus-kritisiert-EU-NATO-und-Homosexuellenlobby>> (30. März 2017).
- DIE PRESSE, Gleichbehandlungsnovelle: ÖVP bremst bei Levelling-up. In: DIEPRESSE.COM (19.05.2015, Print-Ausgabe 20.05.2015), online unter <[http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/4734958/Gleichbehandlungsnovelle\\_OeVP-bremst-bei-Levellingup](http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/4734958/Gleichbehandlungsnovelle_OeVP-bremst-bei-Levellingup)> (4. Dezember 2016).
- IT GETS BETTER PROJECT, What Is the It Gets Better Project? (2010-2017), online unter <<http://www.itgetsbetter.org/pages/about-it-gets-better-project/>> (27. Januar 2017).
- MIGRAZINE.AT, Queer with(out) Borders. In: MIGRAZINE.AT 2010/2 (Linz 2010), online unter <<http://www.migrazine.at/ausgabe/2010/2/>> (10. Juli 2017).
- QUEERHISTORY.DE, Angebote, online unter <<http://queerhistory.de/angebote>> (11. Juli 2017).
- QUEERHISTORY.DE, Stadtrundgänge, online unter <<http://queerhistory.de/stadtrundgaenge>> (11. Juli 2017).
-

---

UNIVERSITY OF CALIFORNIA, SAN FRANCISCO LGBT RESOURCE CENTER, General Definitions, online unter <<https://lgbt.ucsf.edu/lgbtqia>> (10. Juli 2017).

WIEN.ORF.AT, Kuss: Lesbisches Paar aus Prückel verwiesen (11.01.2015), online unter <<http://wien.orf.at/news/stories/2688749/>> (4. Dezember 2016).

Jens WITTE, Europäischer Gerichtshof: Verfolgte Homosexuelle haben Recht auf Asyl. In: Spiegel Online (7.11.2013), online unter <<http://www.spiegel.de/panorama/justiz/eugh-verfolgte-homosexuelle-bekommen-eu-asyl-a-932311.html>> (11. November 2016).

## Gesetzestexte

ALLGEMEINES BÜRGERLICHES GESETZBUCH (ABGB), Fassung vom 10.12.2016 (Wien 1811), online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10001622/ABGB%2c%20Fassung%20vom%2010.12.2016.pdf>> (10. Dezember 2016).

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 60. Bundesgesetz vom 23. Jänner 1974 über die mit gerichtliche Strafe bedrohten Handlungen (Strafgesetzbuch – StGB), 21. Stück (Wien 1974), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1974\\_60\\_0/1974\\_60\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1974_60_0/1974_60_0.pdf)> (28. November 2016).

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 599. Bundesgesetz vom 20. Oktober 1988 über die Rechtspflege bei Jugendstraftaten (Jugendgerichtsgesetz 1988 – JGG), 223. Stück (Wien 1988), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1988\\_599\\_0/1988\\_599\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1988_599_0/1988_599_0.pdf)> (28. November 2016).

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 243. Bundesgesetz vom 27. April 1989, mit dem das Strafgesetzbuch und das AIDS-Gesetz geändert werden, 100. Stück (Wien 1989), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1989\\_242\\_0/1989\\_242\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1989_242_0/1989_242_0.pdf)> (28. November 2016).

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 762. Bundesgesetz, mit dem das Strafgesetzbuch, die Strafprozeßordnung, das Auslieferungs- und Rechtshilfegesetz, das Bewährungshilfegesetz, das Tilgungsgesetz, das Strafrechtsgesetz, das Suchtgiftgesetz, das Lebensmittelgesetz und das Sicherheitskontrollgesetz geändert werden (Strafrechtsänderungsgesetz 1996), 244. Stück (Wien 1996), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1996\\_762\\_0/1996\\_762\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1996_762_0/1996_762_0.pdf)> (28. November 2016).

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 134. Bundesgesetz vom 13. August 2002, mit dem das Strafgesetzbuch, die Strafprozessordnung 1975, das Strafvollzugsgesetz, das Suchtmittelgesetz, das Gerichtsorganisationsgesetz, das Waffengesetz 1996, das Fremdenrechtsgesetz 1997 und das Telekommunikationsgesetz geändert werden (Strafrechtsänderungsgesetz 2002), Teil I (Wien 2002), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2002\\_134\\_1/2002\\_134\\_1.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2002_134_1/2002_134_1.pdf)> (29. November 2016).

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 66. Bundesgesetz vom 23. Juni 2004, mit dem ein Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (Gleichbehandlungsgesetz – GIBG) erlassen und das Bundesgesetz über die Gleichbehandlung von Frau und Mann im Arbeitsleben (Gleichbehandlungsgesetz) geändert werden (Wien 2004), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2004\\_I\\_66/BGBLA\\_2004\\_I\\_66.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_I_66/BGBLA_2004_I_66.pdf)> (3. Dezember 2016).

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 98. Bundesgesetz vom 2. Juli 2008, mit dem das Gleichbehandlungsgesetz und das Bundesgesetz über die Gleichbehandlungskommission und die Gleichbehandlungsanwaltschaft geändert werden (Wien 2008), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2008\\_I\\_98/BGBLA\\_2008\\_I\\_98.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_I_98/BGBLA_2008_I_98.pdf)> (3. Dezember 2016).

- 
- BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, Eingetragene Partnerschaft-Gesetz – EPG (BGBl. I 135/2009) (Wien 2009), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2009\\_I\\_135/BGBLA\\_2009\\_I\\_135.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_I_135/BGBLA_2009_I_135.pdf)> (10. Dezember 2016).
- BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, Adoptionsrechts-Änderungsgesetz 2013 – AdRÄG 2013 (BGBl. I 179/2013) (Wien 2013), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2013\\_I\\_179/BGBLA\\_2013\\_I\\_179.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_179/BGBLA_2013_I_179.pdf)> (10. Dezember 2016).
- BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, Aufhebung des ersten Satzes des § 191 Abs. 2 des Allgemeinen bürgerlichen Gesetzbuches sowie des § 8 Abs. 4 des Eingetragene Partnerschaft-Gesetzes durch den Verfassungsgerichtshof (BGBl. I 25/2015) vom 21. Jänner 2015 (Wien 2015), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2015\\_I\\_25/BGBLA\\_2015\\_I\\_25.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2015_I_25/BGBLA_2015_I_25.pdf)> (10. Dezember 2016).
- BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, 154. Bundesgesetz vom 28. Dezember 2015, mit dem das Jugendgerichtsgesetz 1988, das Strafgesetzbuch und das Bewährungshilfegesetz geändert werden, und mit dem ein Bundesgesetz zur Tilgung von Verurteilungen nach §§ 129 I, 129 I lit. b, 500 oder 500a Strafgesetz 1945 sowie §§ 209 oder 210 Strafgesetzbuch erlassen wird (JGG-ÄndG 2015), Teil I (Wien 2015), online unter <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2015\\_I\\_154/BGBLA\\_2015\\_I\\_154.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2015_I_154/BGBLA_2015_I_154.pdf)> (30. November 2016).
- BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, Gesamte Rechtsvorschrift für Gleichbehandlungsgesetz (GIBG) Fassung vom 04.12.2016 (Wien 2016), online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20003395/GIBG%2c%20Fassung%20vom%2004.12.2016.pdf>> (4. Dezember 2016)
- BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, Gesamte Rechtsvorschrift für Urheberrechtsgesetz, Fassung vom 30.03.2017 (Wien 2017), online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10001848/Urheberrechtsgesetz%2c%20Fassung%20vom%2030.03.2017.pdf>> (30. März 2017).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, Grundsatzlerlass Sexualpädagogik (Wien 2015), online unter <[https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015\\_11.pdf?5te8hn](https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_11.pdf?5te8hn)> (20. Oktober 2016).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS-Oberstufe) (Wien 2004), online unter <[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_neu\\_ahs\\_05\\_11857.pdf?5i84jx](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?5i84jx)> (29. Oktober 2016).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016), online unter <[http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_II\\_113/BGBLA\\_2016\\_II\\_113.html](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html)> (25. Oktober 2016).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES, Österreich. Informationen/Rechte/Pflichten/Werte (Wien 2015), online unter <[http://www.refugee-guide.at/files/Asylwerber-Folder\\_D\\_Screen\\_final\\_092016.pdf](http://www.refugee-guide.at/files/Asylwerber-Folder_D_Screen_final_092016.pdf)> (11. November 2016).
- BUNDES-VERFASSUNGSGESETZ (B-VG), Fassung vom 11.12.2016 (Wien 1930), online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10000138/B-VG%2c%20Fassung%20vom%2011.12.2016.pdf>> (11. Dezember 2016).
- EUROPÄISCHE KOMMISSION, Press Release: Kommission beendet Vertragsverletzungsverfahren – Österreich und Finnland haben neue Gleichbehandlungsgesetze für den Beschäftigungsbereich erlassen (Brüssel 2009), online unter <[http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-09-1467\\_de.htm?locale=en](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-1467_de.htm?locale=en)> (3. Dezember 2016).
- EUROPÄISCHER GERICHTSHOF FÜR MENSCHENRECHTE, Die Europäische Menschenrechtskonvention (Straßburg 1950), online unter <[http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_DEU.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_DEU.pdf)> (5. Dezember 2016).
-

- 
- EUROPÄISCHES PARLAMENT, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 104/02 (Straßburg 1984), online unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1984:104:FULL&from=DE> (5. Dezember 2016).
- EUROPÄISCHES PARLAMENT, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 61/02 (Straßburg 1994), online unter [http://publications.europa.eu/resource/cellar/47e3a8db-aeb7-48a4-bf63-927a6dd3ba00.0002.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/47e3a8db-aeb7-48a4-bf63-927a6dd3ba00.0002.01/DOC_1) (8. Dezember 2016).
- EUROPÄISCHES PARLAMENT, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 83/02: Charta der Grundrechte der Europäischen Union (Straßburg 1999), online unter [http://www.europarl.de/resource/static/files/europa\\_grundrechtecharta/\\_30.03.2010.pdf](http://www.europarl.de/resource/static/files/europa_grundrechtecharta/_30.03.2010.pdf) (8. Dezember 2016).
- EUROPÄISCHES PARLAMENT, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 83/01: Konsolidierte Fassungen des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (Straßburg 2010), online unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2010:083:FULL&from=DE> (9. Dezember 2016).
- GERICHTSHOF DER EUROPÄISCHEN UNION, Pressemitteilung Nr. 145/13, Luxemburg, den 7. November 2013: Urteil in den Rechtssachen C-199/12, C-200/12, C-201/12 X, Y, Z/Minister voor Immigratie en Asiel (Luxemburg 2013), online unter <http://curia.europa.eu/jcms/upload/docs/application/pdf/2013-11/cp130145de.pdf> (11. November 2016).
- GESETZBLATT FÜR DAS LAND ÖSTERREICH, Ehegesetz (dRGGBl. I S 807/1938) (Berlin 1938), online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001871> (10. Dezember 2016).
- HOMOSEXUELLEN INITIATIVE (HOSI) WIEN, Stellungnahme der Homosexuellen Initiative (HOSI) Wien im Rahmen des Begutachtungsverfahrens zum Entwurf eines Bundesgesetzes, mit dem das Strafgesetzbuch, die Strafprozeßordnung 1975, das Gerichtsorganisationsgesetz und das Auslieferungs- und Rechtshilfegesetz geändert werden (Strafrechtsänderungsgesetz 2003) (GZ: 318.016/6-II.1/2003) (18/SN-67/ME) (Wien 2003), online unter [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/ME/ME\\_00067\\_18/](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/ME/ME_00067_18/) (29. November 2016).
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION, Richtlinie 2000/78/EG des Rates vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf (Brüssel 2000), online unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:303:0016:0022:de:PDF> (3. Dezember 2016).
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION, Richtlinie 2004/83/EG des Rates vom 29. April 2004 über Mindestnormen für die Anerkennung und den Status von Drittstaatsangehörigen oder Staatenlosen als Flüchtlinge oder als Personen, die anderweitig internationalen Schutz benötigen, und über den Inhalt des zu gewährenden Schutzes (Luxemburg 2004), online unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32004L0083:de:HTML> (11. November 2016).
- Leo STEINBICHLER, Waltraud DIETRICH, Anfrage betreffend „Erlass zur Zwangssexualisierung von Kindern und Jugendlichen“ 5105/J XXV. GP vom 21.05. 2015 (Wien 2015), online unter [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/J/J\\_05105/index.shtml](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/J/J_05105/index.shtml) (12. November 2016).
- U.S. SUPREME COURT, *Griswold v. Connecticut*, 381 U.S. 479 (1965), online unter <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/381/479/case.html> (20. Jänner 2017).
- U.S. SUPREME COURT, *Stanley v. Georgia*, 394 U.S. 557 (1969), online unter <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/394/557/case.html> (20. Jänner 2017).
- U.S. SUPREME COURT, *Eisenstadt v. Baird*, 405 U.S. 438 (1972), online unter <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/405/438/case.html> (20. Jänner 2017).
- U.S. SUPREME COURT, *Roe v. Wade*, 410 U.S. 113 (1973), online unter <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/410/113/case.html> (20. Jänner 2017).
-

- 
- VERFASSUNGSGERICHTSHOF (VFGH), Entscheidungstext zu Geschäftszahl G6/02 vom 21. Juni 2002 (Wien 2002), online unter [https://www.ris.bka.gv.at/VfghEntscheidung.wxe?Abfrage=Vfgh&Dokumentnummer=JFT\\_09979379\\_02G00006\\_00&IncludeSelf=False](https://www.ris.bka.gv.at/VfghEntscheidung.wxe?Abfrage=Vfgh&Dokumentnummer=JFT_09979379_02G00006_00&IncludeSelf=False) (29. November 2016).
- VERFASSUNGSGERICHTSHOF (VFGH), Entscheidungstext zu Geschäftszahl E 910/2014-7 vom 18. September 2014 (Wien 2014), online unter [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Vfgh/JFT\\_20140918\\_14E00910\\_00/JFT\\_20140918\\_14E00910\\_00.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Vfgh/JFT_20140918_14E00910_00/JFT_20140918_14E00910_00.pdf) (11. November 2016).
- VERFASSUNGSGERICHTSHOF (VfGH), Entscheidungstext zu Geschäftszahl G119/2014 ua vom 11. Dezember 2014 (Wien 2014), online unter [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Vfgh/JFR\\_20141211\\_14G00119\\_01/JFR\\_20141211\\_14G00119\\_01.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Vfgh/JFR_20141211_14G00119_01/JFR_20141211_14G00119_01.pdf) (10. Dezember 2016).

## Quellen der Unterrichtsmaterialien

- Tobias DAMMERS, Hass auf homosexuelle Flüchtlinge – „Wir müssen die Gesellschaft von diesen Bazillen reinigen“. In: VICE.COM (20. Januar 2016), online unter <https://www.vice.com/alps/article/hass-auf-homosexuelle-fluechtlinge-wir-muessen-die-gesellschaft-von-diesen-bazillen-reinigen-775> (10. Januar 2017).
- DIE GRÜNEN, Grundsatzprogramm der Grünen (Stand: 7./8. Juli 2011), online unter <https://www.gruene.at/partei/programm/parteiprogramm/wahlprogramm-lang-2013.pdf> (11. Dezember 2016).
- Rebecca ERKEN, Shilan hat Angst. In: ZEIT.DE (26. Januar 2016), online unter <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-01/fluechtlinge-lesben-homosexualitaet-schwule-verfolgung/komplettansicht> (10. Januar 2017).
- ESWIRDBESSER.AT, #EsWirdBesser mit Jasmin Wimmer! (11. Dezember 2016), online unter <https://www.youtube.com/watch?v=RigIIJbq1wY&feature=youtu.be> (28. Jänner 2017).
- ESWIRDBESSER.AT, #EsWirdBesser mit Philipp Haas! (15. Jänner 2017), online unter <https://www.youtube.com/watch?v=j6d-zKgsGM4&feature=youtu.be> (28. Jänner 2017).
- FREIHEITLICHE PARTEI ÖSTERREICHS, Parteiprogramm der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ) (Stand: 18. Juni 2011), online unter [https://www.fpoe.at/fileadmin/user\\_upload/www.fpoe.at/dokumente/2015/2011\\_graz\\_parteiprogramm\\_we\\_b.pdf](https://www.fpoe.at/fileadmin/user_upload/www.fpoe.at/dokumente/2015/2011_graz_parteiprogramm_we_b.pdf) (11. Dezember 2016).
- Andreas GLAS, Transsexueller Flüchtling. Verfolgt, bedroht, geschlagen. In: SUEDEUTSCHE.DE (27. Oktober 2015), online unter <http://www.sueddeutsche.de/bayern/transsexueller-fluechtling-verfolgt-bedroht-geschlagen-1.2707237#redirectedFromLandingpage> (10. Januar 2017).
- NEOS, Unsere Pläne für ein neues Österreich (Stand 25. Juni 2016), online unter <https://partei.neos.eu/wp-content/uploads/2016/07/NEOS-PLAENE-OESTERREICH-2016-Online-Einzel.pdf> (11. Dezember 2016).
- ÖSTERREICHISCHE VOLKSPARTEI, Grundsatzprogramm 2015 der Österreichischen Volkspartei (Stand: 12. Mai 2015), online unter [https://www.oevp.at/download?file=BPT\\_Partei-Grundsatzprogramm\\_2015\\_A5\\_Ansicht.pdf&so=download](https://www.oevp.at/download?file=BPT_Partei-Grundsatzprogramm_2015_A5_Ansicht.pdf&so=download) (11. Dezember 2016).
- SOZIALDEMOKRATISCHE PARTEI ÖSTERREICHS, SPÖ – Das Grundsatzprogramm (Stand: Oktober 1998), online unter [https://spoe.at/sites/default/files/das\\_spoe\\_parteiprogramm.pdf](https://spoe.at/sites/default/files/das_spoe_parteiprogramm.pdf) (11. Dezember 2016).
- WINGSPAN PICTURES, "Love is All You Need?" HD OFFICIAL MOVIE VERSION (CC) (26. April 2013), online unter <https://www.youtube.com/watch?v=XCofokVfc6Y> (1. November 2016).

---

# Anhang

## A – Stundenbilder

**Thema:** Intersektionalität von LGBT-Flüchtlingen

**Schulstufe:** 3. Klasse – AHS-Unterstufe (neu)

**Lehrplanbezug:** Modul 5 – Migration vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart<sup>366</sup>

- Perspektivität von Quellen wahrnehmen
- Erkenntnisse aus der Arbeit mit Quellen und Darstellungen für die eigene Orientierung nutzen
- Die Begriffe Migration, Asyl und Integration erarbeiten
- Durch Migration entstehende Herausforderungen in Auswanderungs- und Einwanderungsländern analysieren und mögliche Lösungen diskutieren
- Migration am Beispiel von Lebensgeschichten vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart darstellen

### Kompetenzen:

- *Historische und politische Sachkompetenz* (Erlernen der Begriffe/Konzepte ‚Migration‘ und ‚Intersektionalität‘)
- *Politikbezogene Methodenkompetenz* (Analyse von Narrativen von LGBT-Flüchtlingen, Hinterfragung der eigenen Haltung zu Migration und alternativen Formen der Sexualität)
- *Historische Orientierungskompetenz* (Hervorhebung der gemeinschaftsübergreifenden Wanderung als historisches und gegenwärtiges Phänomen, welches parallel zur Lebenswelt der Schüler\*innen stattfindet)
- *Politische Urteilskompetenz* (Förderung der Teilurteile, warum Menschen flüchten sowie Folgen der intersektionellen Diskriminierung; Teilurteile führen zur kritischen Bewertung kontemporärer Prozesse)

### Basiskonzepte:

- *Vielfalt/Diversity* (Existenz alternativer Ausprägungen von Sexualität, auch bei Migrant\*innen)
- *Normen* (Normen im Auswanderungsland als Grund für Migration und Flucht; Normen als Herausforderungen im Ankunftsland)
- *Macht* (Intersektionalität als Zusammenspiel verschiedener Kategorien von Diskriminierung als Form von Macht- und Herrschaftsverhältnissen)
- *Handlungsspielräume* (Veränderung der Handlungsräume zwischen dem Auswanderungs- und Einwanderungsland in Hinblick auf Unterschiede, Ähnlichkeiten und Kontinuitäten)
- *Perspektive* (Angebot einer alternativen Perspektive für die Schüler\*innen durch die Erfahrungsberichte von LGBT-Migrant\*innen)

### Materialien:

- *Gruppentexte* (Narrative von schwulen, lesbischen und Trans\*Flüchtlingen)<sup>367</sup>

---

<sup>366</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016), online unter <[http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_II\\_113/BGBLA\\_2016\\_II\\_113.html](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html)> (25. Oktober 2016) 8.

<sup>367</sup> Für die hier durchgeführten Unterrichtseinheiten wurden Berichte aus Deutschland herangezogen: Rebecca ERKEN, Shilan hat Angst. In: ZEIT.DE (26. Januar 2016), online unter

---

Tabelle 1: Stundenbild 1 - Intersektionalität von LGBT-Flüchtlingen

Zeitraumen (~ 50 min)	Prozedur	Interaktions- format	Materialien/ Kommentare
<p>⋮-⋮-⋮ (~15 min)</p>	<p><i>Einleitung - Brainstorming:</i></p> <p>(a) L schreibt den Begriff ‚Migration‘ auf die Tafel und fragt Ss, ihr Vorwissen dazu zu <i>benennen</i>.</p> <p>(b) Ss <i>benennen</i> anhand ihrer persönlichen Erfahrungen Vermutungen über die Gründe für Migration. Sie werden auf der Tafel gesammelt und durch L als Vorurteil oder Fakt hinterfragt.</p> <p>(c) Anhand der Aussagen der Ss wird die gemeinschaftsübergreifende Wanderung als kontemporäres Phänomen <i>ermittelt</i>. Sie findet parallel zu den Lebenswelten der Lernenden statt und wird in den Medien als ‚Migration‘ vermittelt.</p>	<p>L↔Ss</p> <p>L↔Ss</p> <p>L↔Ss</p>	
<p>⋮-⋮-⋮ (~20 min)</p>	<p><i>Migrationserfahrungen:</i></p> <p>(d) Ss werden in sechs Gruppen aufgeteilt und jeweils zwei Gruppen ein Narrativ zur Verfügung gestellt.</p> <p>(e) Anhand der Fragen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Woher stammt die Person?</li> <li>- Aus welchen Gründen ist sie geflüchtet?</li> <li>- Welchen Formen der Diskriminierung ist sie im Herkunftsland und im Ankunftsland begegnet?</li> </ul> <p>lesen die Ss die Texte, <i>analysieren</i> sie kritisch und <i>arbeiten</i> die gesuchten Informationen <i>heraus</i>.</p> <p>(f) Geführt durch L werden die Informationen <i>verglichen</i> und Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf der Tafel gesammelt (z.B. Gewalt unter Migrant*innen, Vernachlässigung durch Behörden oder Anfeindungen durch die Bevölkerung des Einwanderungslandes).</p> <p>(g) Abschließend werden die Erkenntnisse im Klassen-verbund <i>bewertet</i> und der Versuch eines kurzen Sachurteils zur Situation von LGBT-Migrant*innen angestellt.</p>	<p>L⇒Ss</p> <p>S,S,S</p> <p>L↔Ss↔Ss</p> <p>L↔Ss↔Ss</p>	<p><i>Gruppentexte</i></p>

<<http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-01/fluechtlinge-lesben-homosexualitaet-schwule-verfolgung/komplettansicht>>; Tobias DAMMERS, Hass auf homosexuelle Flüchtlinge – „Wir müssen die Gesellschaft von diesen Bazillen reinigen“. In: VICE.COM (20. Januar 2016), online unter <<https://www.vice.com/alps/article/hass-auf-homosexuelle-fluechtlinge-wir-muessen-die-gesellschaft-von-diesen-bazillen-reinigen-775>>; Andreas GLAS, Transsexueller Flüchtling. Verfolgt, bedroht, geschlagen. In: SUEDEUTSCHE.DE (27. Oktober 2015), online unter <http://www.sueddeutsche.de/bayern/transsexueller-fluechtling-verfolgt-bedroht-geschlagen-1.2707237#redirectedFromLandingpage>> (alle 10. Januar 2017).

<p>⋮ - ⋮ (~15 min)</p>	<p><i>Intersektionalität als Konzept:</i></p> <p>(h) Die Ss führen die neuen Informationen über Migration und die Erkenntnisse aus den Migrationserfahrungen unter Anleitung der/des L zum Konzept der Intersektionalität zusammen. Sie <i>rekonstruieren</i> die Charakteristika von Migrant*innen, die zu deren Diskriminierung führen, anhand der Frage:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Eigenschaften von Migrant*innen führen zu deren Diskriminierung in der Gesellschaft?</li> </ul> <p>(i) Haben die Ss Herkunft und Sexualität als Charakteristika der Diskriminierung <i>benannt</i>, zieht L das Beispiel einer Straßenkreuzung heran, um das Konzept der Intersektionalität in stark vereinfachter Form zu illustrieren: Zwei Linien repräsentieren die Eigenschaften, während ihr Überschneidungspunkt die Wechselwirkung auf die Identität und Interaktion der betroffenen Person mit ihrer Umwelt beschreibt.</p> <p>(j) Um auf weitere Macht- und Herrschaftsverhältnisse hinzuweisen, werden zu Herkunft und Sexualität weitere Überschneidungen hinzugefügt (z.B. Geschlecht, Dis/ability oder Bildung). Um aufzuzeigen, wie diese Verhältnisse im Sinne von Normen agieren, werden Dichotomien und der Unterschied zwischen ‚über-‘ und ‚untergeordneten‘ sozialen Eigenschaften herangezogen (z.B. Mann – Frau, gebildet – ungebildet, ‚gesund‘ – ‚dis/abled‘, heterosexuell – homosexuell). Wichtig ist der Verweis auf die gesellschaftliche Konstruktion dieser Normen und mittlerweile bestehende gesetzliche Richtlinien zum Schutz betroffener Menschen.</p>	<p>L↔Ss↔Ss</p> <p>L↔Ss↔Ss</p> <p>L↔Ss↔Ss</p>	
----------------------------	--	--	--

---

<b>Thema:</b>	Rechtliche Diskriminierung
<b>Schulstufe:</b>	4. Klasse – AHS-Unterstufe (neu)
<b>Lehrplanbezug:</b>	Demokratie in Österreich in historischer Perspektive <sup>368</sup>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewertungen in historischen Quellen erkennen</li> <li>- Gattungsmerkmale von Darstellungen herausarbeiten und Darstellungen der Vergangenheit systematisch hinterfragen</li> <li>- Vergleich von Darstellungen mit gleichem Inhalt</li>   <li>- Grundzüge des österreichischen Rechtssystems (Verfassung und dessen historische Entwicklung kennen)</li> </ul>

**Kompetenzen:**

- *Historische Sachkompetenz* (Wissen über die Entwicklung und Dekonstruktion diskriminierender Gesetze)
- *Historische Orientierungskompetenz* (Aufbau aktueller Gesetze und sozialer Vorurteile anhand vorhergehender Diskurse sowie deren Einfluss auf Akteur\*innen verstehen)
- *Politische Sachkompetenz* (Erkennen der Begriffe Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung als kontroverse Aspekte der österreichischen Gesetzlage)
- *Politikbezogene Methodenkompetenz* (Umgang mit Parteiprogrammen und Erkennen ihrer Intentionen und Wirkungen)
- *Politische Handlungskompetenz* (Einblick in die Parteipolitik und deren Umgang mit rechtlicher Diskriminierung, um als wahlberechtigte Jugendliche überlegte und reflektierte Entscheidungen zu treffen)
- *Politische Urteilskompetenz* (Reflektion gegenüber rechtlicher Diskriminierung einer Bevölkerungsgruppe sowie Abgleichung mit den eigenen Interessen)

**Basiskonzepte:**

- *Zeitpunkte* (kritische Momente bei der Veränderung diskriminierender Gesetze)
- *Zeitverläufe* (langsamer Fortschritt, keine Revolution)
- *Perspektiven* (kulturelle Gründe für Verbote, Einstellungen der Parteien)
- *Auswahl* (schränkt Perspektive auf politisch-rechtliche Aspekte ein – ergänzt Vorwissen durch neue Dimension)
- *Belegbarkeit* (Belegbarkeit aufgrund authentischer Gesetzestexte und öffentlich verfügbarer Parteiprogramme, die eine Ideologie widerspiegeln)
- *Vielfalt/Diversity* (hier primär die rechtliche Unterdrückung vielfältiger Lebensstile)
- *Kommunikation* (Gesetze verbreiten selbst ein ‚Wissen‘ über LGBT-Personen, dieses ‚Wissen‘ wird auch durch Politiker\*innen geformt und verbreitet)
- *Handlungsspielräume* (Einschränkung dieser durch rechtliche Ungleichbehandlung)
- *Normen* (Moralvorstellungen und Ideologien reproduzieren gesellschaftliche Normen und fördern bzw. blockieren (anti)diskriminierende Gesetze)
- *Macht* (Macht des Rechtsstaates und dessen politische Entscheidungen auf Bevölkerungsgruppen)
- *Strukturen* (geformt durch Normen, Kommunikation und Macht: heteronormative Strukturen werden als gegeben und als Berechtigung zur Diskriminierung angesehen)

---

<sup>368</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016), online unter <[http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_II\\_113/BGBLA\\_2016\\_II\\_113.html](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html)> (25. Oktober 2016) 11.



	Gesetze ihnen gegenüber als repräsentative reglementierende Strukturen unserer Gesellschaft vorgestellt.		
$\frac{1}{2}$ - $\frac{1}{2}$ (~ 15 min)	<p><i>Rechtlicher Überblick:</i></p> <p>(d) Um die vorliegende Situation zu kontextualisieren, präsentiert L den Prozess rechtlicher Diskriminierung anhand ausgewählter Zeitpunkte, Instanzen und Problematiken. Wichtig ist ein Fokus auf das Verständnis, dass zwischen den kritischen Zeitpunkten lange Zeitverläufe politischen und gesellschaftlichen Umdenkens liegen und Veränderungen oftmals von außen (politisch) erzwungen werden müssen.</p> <p>(e) Diskussionen und Fragen müssen in dieser Phase der Unterrichtseinheit aufgegriffen und gefördert werden, um gegen mögliche ungeklärte Vorurteile und Irritationen in der Denkweise der Ss vorzugehen.</p> <p>(f) Abschließend geben die Ss die Akteur*innen des rechtlichen Prozesses wieder:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Zählt auf</i>, wer Einfluss auf die Festlegung und Aufhebung diskriminierender Gesetze hat.</li> </ul> <p>Gesucht wird primär die Gruppe der Politiker*innen.</p>	<p>L<math>\Rightarrow</math>Ss</p> <p>L<math>\Leftrightarrow</math>Ss</p> <p>L<math>\Leftrightarrow</math>Ss</p>	
$\frac{1}{2}$ - $\frac{1}{2}$ (~ 25 min)	<p><i>Parteiliches Handeln:</i></p> <p>(g) L teilt Parteiprogramme aus (selektive Auswahl bestimmter Abschnitte, um Arbeitsprozess zeitlich zu kontrollieren) und gibt die folgende Arbeitsaufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Arbeitet</i> in euren Parteiprogrammen Aussagen über die rechtliche Gleichstellung von homosexuellen Menschen <i>heraus</i>.</li> </ul> <p>(h) Folgende Stichworte werden an die Ss weitergegeben, um ihnen die Orientierung innerhalb der Texte in Bezug auf die gesuchten Informationen zu erleichtern: ‚Familie‘, ‚sexuelle Orientierung‘, ‚Diskriminierung‘ und ‚Gleichstellung‘.</p> <p>(i) Ss stellen im Plenum kurz ihre Funde vor und <i>beurteilen</i> die Einstellung der Parteien anhand ihres persönlichen Eindrucks der Aussagen. L ergänzt gegebenenfalls bereits umgesetzte Forderungen, bzw. reelle Handlungen der Parteien.</p>	<p>L<math>\Rightarrow</math>Ss</p> <p>Ss<math>\Leftrightarrow</math>Ss</p> <p>L<math>\Leftrightarrow</math>Ss</p>	<i>Partei- programme</i>

---

<b>Thema:</b>	Fremdbestimmte Identitäten und Diskurse
<b>Schulstufe:</b>	6. Klasse – AHS-Oberstufe
<b>Lehrplanbezug:</b>	Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg <sup>375</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gestaltende Kräfte des 19. Jahrhunderts in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik und ihre Folgen bis 1918 (Nationalismus; Liberalismus; Konservatismus, Sozialismus; industrielle Revolution; Frauenemanzipationsbewegungen; Ursachen und Folgen des Ersten Weltkrieges)</li> <li>- Instrumentalisierungen von Kultur und Ideologie in Politik und Gesellschaft (Geschichtsbilder und –mythen; historische Legitimationen)</li> </ul>

**Kompetenzen:**

- *Historische und politische Sachkompetenz* (Erkennen der diskursiven Konstruktion des Begriffs Homosexualität)
- *Historische Fragekompetenz* (Frage, wie Identitäten, Vorurteile und Stereotypen zu einem bestimmten Zeitpunkt entstehen und welche Auswirkungen sie auf die jeweilige Bevölkerungsgruppe haben)
- *Historische und Politikbezogene Methodenkompetenz* (Intentionen von fremdbestimmten Diskursen werden erkannt und die Vergänglichkeit von ‚Wirklichkeiten‘ illustriert)
- *Historische Orientierungskompetenz* (Hervorhebung, dass Diskurse trotz ihrer momentanen Existenz dennoch Auswirkungen auf nachfolgende Zeiträume, aber auch auf Gegenwartsphänomene haben)
- *Politische Urteilskompetenz* (Erkennen von meist fremdbestimmten Charakter von Diskursen und Heranziehen von Teilurteilen zur Überwindung von Homophobie und Diskriminierung)

**Basiskonzepte:**

- *Zeitverläufe* (in Hinblick auf Wandel und Veränderungen der Diskurse)
- *Vielfalt/Diversity* (Existenz alternativer Ausprägungen von Sexualität)
- *Normen* (basierend auf einem fremdbestimmten Diskurs)
- *Strukturen* (beeinflusst durch gesellschaftlich konstruierte Normen)
- *Kommunikation* (Vermittlung und Verbreitung der religiös/wissenschaftlich/gesellschaftlich beeinflussten Diskurse, um eine Bevölkerungsgruppe zu kategorisieren)
- *Macht* (ausgeübt auf die Fremd- und Selbstwahrnehmung von Subkulturen – positiv wie auch negativ)

**Materialien:**

- *Identitätsstiftender Textausschnitt*<sup>376</sup>
- *Kurzfilm* ‚Love is all you need‘<sup>377</sup>

---

<sup>375</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS-Oberstufe) (Wien 2004), online unter <[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_neu\\_ahs\\_05\\_11857.pdf?5i84jx](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?5i84jx)> (29. Oktober 2016) 3.

<sup>376</sup> DERSTANDARD.AT, Gudenus kritisiert in Moskau EU, NATO und „Homosexuellenlobby“. In: DERSTANDARD.AT (12.09.2014), online unter <<http://derstandard.at/2000005507900/Vortrag-in-Moskau-Gudenus-kritisiert-EU-NATO-und-Homosexuellenlobby>> (30. März 2017).

<sup>377</sup> WINGSPAN PICTURES, "Love is All You Need?" HD OFFICIAL MOVIE VERSION (CC) (26. April 2013), online unter <<https://www.youtube.com/watch?v=XCoFoKvfc6Y>> (1. November 2016).

---

## Unterrichtseinheit 1

Tabelle 3: Stundenbild 3 - Fremdbestimmte Identitäten und Diskurse (Teil 1)

Zeitraumen (50 min)	Prozedur	Interaktions- format	Materialien/ Kommentare
: - : (~10 min)	<p><i>Einleitung - Brainstorming:</i></p> <p>(a) L schreibt den Begriff ‚Homosexualität‘ auf die Tafel und fragt Ss ihr Vorwissen dazu zu <i>benennen</i>.</p> <p>(b) L geht die Antworten der Ss mit diesen gemeinsam durch und fragt einerseits nach <i>Erklärungen</i>, woher die Schüler*innen die jeweiligen Informationen erhalten haben. Andererseits werden sie gefragt, ob sie glauben, dass sich die jeweiligen Gruppen mit diesen Begriffen und Zuschreibungen selbst identifizieren.</p>	<p>L↔Ss</p> <p>L↔Ss</p>	<p><u>Alternative:</u> <i>Silent Brainstorming</i></p>
: - : (~25 min)	<p><i>Diskurse im historischen Längsschnitt:</i></p> <p>(c) Überleitend spricht L die Struktur von Diskursen an und legt einen besonderen Fokus auf deren Konstruktion in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft (z.B. Recht, Wissenschaft, Religion). Als Beispiel kann L das Wissen über die Beschaffenheit des Weltbilds heranziehen (flach, Mittelpunkt des Universums vs. sphärisch, Teil eines Sonnensystems). Weitere solcher Diskurse können aus dem Vorwissen der Schüler*innen hervorgehoben werden.</p> <p>(d) In einer L-geführten <i>Analyse</i> werden die Diskurse über LGBT-Identitäten betrachtet. Leitfragen sind für jeden Abschnitt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auf welchen Ideologien ist der Diskurs begründet?</li> <li>- Welche Identität wird den Personen zugeschrieben?</li> <li>- Ist der Diskurs positiv, negativ oder neutral eingestellt?</li> <li>- Welche Institutionen bestimmen den Umgang mit gleichgeschlechtlich liebenden Identitäten?</li> </ul> <p>Die Lehrperson holt durch Zwischenfragen zum Vorwissen der Ss Input ein. Aufkommende <i>Diskussionen</i> werden in dieser Phase unterstützt und gefördert.</p>	<p>L↔Ss</p> <p>L↔Ss</p>	

<p>:_-:_ (~15 min)</p>	<p><i>Diskurseinflüsse heute:</i></p> <p>(e) Zur Verdeutlichung heutiger Prozesse in Diskursen wird ein kurzer Textausschnitt herangezogen, der versucht eine Identität für LGBT-Personen zu etablieren.</p> <p>(f) Anhand der Informationen im Text werden im Klassenverbund Wege, Gründe und Folgen der Verbreitung von Diskursen über LGBT-Identitäten <i>ermittelt</i> und aktive Macht- und Herrschaftsverhältnisse erkundet. Leitfragen sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auf welche Annahmen und Vorurteile stützt sich die Aussage?</li> <li>- Welche Folgen hat eine solche Identitätszuschreibung für die Betroffenen?</li> </ul> <p>(g) Abschließend wird den Ss eine ‚Hausaufgabe‘ aufgetragen: Sie müssen überlegen, inwiefern sie sich selbst bereits von derartigen Aussagen und Berichterstattungen beeinflussen lassen haben.</p>	<p>S,S,S</p> <p>L↔Ss</p> <p>L↔Ss</p>	<p><i>Identitätsstiftender Textausschnitt</i></p>
----------------------------	---	--------------------------------------	---

## Unterrichtseinheit 2

Tabelle 4: Stundenbild 3 - Fremdbestimmte Identitäten und Diskurse (Teil 2)

Zeitraumen (50 min)	Prozedur	Interaktions- format	Materialien/ Kommentare
<p>⋮ - ⋮ (~20 min)</p>	<p><i>Fishbowl-Diskussion:</i></p> <p>(a) Die Ss verteilen sich auf einen Sesselkreis mit drei Stühlen in der Mitte. Drei Ss (freiwillig oder ausgewählt) beginnen die Aktivität. Die einleitende Fragestellung für den Fishbowl lautet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie bewege ich mich selbst in Diskursen und wie trage ich zu deren Gestaltung bei?</li> </ul> <p>Kommt die Diskussion zu einer Sackgasse, greift L selbst ein. Er/Sie tauscht die Redner*innen aus oder wirft neue und konkretere Leitfragen ein.</p>	<p>Ss↔Ss (L↔Ss)</p>	
<p>⋮ - ⋮ (~30 min)</p>	<p><i>Alternative/imaginäre Diskurse:</i></p> <p>(b) Um erneut die Konstruktion und Fragilität von Diskursen zu verdeutlichen, wird der Kurzfilm <i>Love is all you need</i> vorgeführt.</p> <p>(c) Nach Ende des Kurzfilmes <i>beurteilen</i> die Ss dessen Kernaussage und beziehen diese auf ihre eigene Lebenswelt. Die Leitfragen sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inwiefern spiegelt der Film das Geschehen in der Realität wieder?</li> <li>- Auf welchen Vorurteilen basiert die gezeigte ‚Heterophobie‘?</li> </ul> <p>(d) Abschließend werden den Ss zwei Fragen gestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ist euer Glaube an derzeit beständige ‚Wahrheiten‘ unveränderbar oder instabil?</li> <li>- Wie stabil ist deine eigene (heterosexuelle) Identität?</li> </ul> <p>Zur Bildung eines eigenen Urteils müssen die Ss die vorhergehenden Teilurteile der Unterrichtssequenz heranziehen.</p>	<p>S,S,S</p> <p>L↔Ss</p> <p>L↔Ss</p>	<p><i>Kurzfilm</i></p>

---

<b>Thema:</b>	Die (technologische) Beteiligung an sozialen Bewegungen
<b>Schulstufe:</b>	8. Klasse – AHS-Oberstufe
<b>Lehrplanbezug:</b>	Wesentliche Transformationsprozesse im 20. und 21. Jahrhundert und grundlegende Strukturen der Politik <sup>378</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rolle der Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft (Medienpolitik, Medienstrukturen; Neue Medien; Cyberdemokratie)</li> </ul>

**Kompetenzen:**

- *Historische Sachkompetenz* (Wissen über die Entwicklung queerer politischer Handlungsfähigkeit)
- Historische Methodenkompetenz (Dekonstruktion von Beispielen Digital Storytellings als Form der Oral History)
- *Historische Orientierungskompetenz* (Kontinuität der historischen Partizipationsformen im Einsatz der neuen Medien in der Gegenwart)
- *Politische Sachkompetenz* (Wissen über die Begrifflichkeiten der Bewegung und das Konzept der politischen Handlungsfähigkeit)
- *Politikbezogene Methodenkompetenz* (Aufzeigen von Partizipationsmöglichkeiten für politische/gesellschaftliche/wirtschaftliche Prozesse)
- *Politische Handlungskompetenz* (Einsatz neuer Medien als mittlerweile leicht zugängliche Fortsetzung vorhergehender Prozesse der politischen Partizipation vermitteln)
- *Politische Urteilskompetenz* (eigenständige und informierte Bewertung der Rolle ‚analoger‘ und digitaler Handlungsmöglichkeiten und Übertragung dieser auf die eigene Lebenswelt)

**Basiskonzepte:**

- *Zeiteinteilungen* (Periodisierung schwul/lesbischer Bewegungen, trotz paralleler Prozesse)
- *Zeitpunkte* (kritische Veränderungen der Handlungsfähigkeit der Bewegungen)
- *Zeitverläufe* (Prozesse der Selbstermächtigung parallel zu rechtlichen/gesellschaftlichen Fortschritten)
- *Konstruktivität* (besonders in Hinblick auf Stonewall: Zuschreibung des ‚Beginns‘ eines Aktivismus mit diesem Ereignis untergräbt vorhergehende Anstrengungen)
- *Perspektiven* (Aktivismus angepasst an gesellschaftliche/politische Rahmenbedingungen)
- *Vielfalt/Diversity* (politische Handlungsermächtigung zur Anerkennung vielfältiger Identitäten)
- *Kommunikation* (innerhalb des eigenen Netzwerkes; hinsichtlich der Forderungen an die Gesellschaft um Diskriminierung und Hass zu beenden; durch den Einsatz neuer Medien um Reichweite zu vergrößern)
- *Handlungsspielräume* (Erweiterung dieser durch öffentliches, organisiertes und aktives Auftreten (Kommunikation))
- *Normen* (werden durch öffentliche Kommunikation und Kritik an eingeschränkten Handlungsspielräumen hinterfragt)
- *Macht* (Transfer dieser zu den ‚Unterdrückten‘)
- *Strukturen* (innerhalb verschiedener Formen der Bewegungen abgestimmt auf deren Ziele/Methoden)
- *Verteilung* (Ziel der Umverteilung der individuellen Rechte)

---

<sup>378</sup> vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS-Oberstufe) (Wien 2004), online unter <[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_neu\\_ahs\\_05\\_11857.pdf?5i84jx](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?5i84jx)> (29. Oktober 2016) 3f.

**Materialien:**

- *Oral History/Digital Storytelling-Videos* (z.B. von It Gets Better)<sup>379</sup>

Tabelle 5: Stundenbild 4 - Die (technologische) Teilnahme an sozialen Bewegungen

Zeitraumen (50 min)	Prozedur	Interaktions- format	Materialien/ Kommentare
<p>__: __ - __: __ (~10 min)</p>	<p><i>Einführung – Aktivierung des Vorwissens:</i></p> <p>(a) L kontextualisiert die grundlegende Thematik der politischen Partizipation anhand einer (übertriebenen) für die Ss relevante Situation, z.B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stellt euch vor, ihr dürft von heute auf morgen durch eine Gesetzesänderung nicht mehr in Clubs gehen/trinken/etwas unternehmen und die Bevölkerung findet das gut und richtig. Alle Leute die vor euch geboren wurden, werden davon ausgenommen. <i>Benennt</i> mögliche Methoden, um gegen eine solche Gesetzgebung und die Einstellung der Gesellschaft vorzugehen.</li> </ul> <p>Ss überlegen anhand ihres Vorwissens, welche Möglichkeiten der politischen Partizipation ihnen zur Verfügung stehen würden. L sammelt Wortmeldungen auf der Tafel und leitet die Diskussion. Zusätzlich wird hinterfragt, ob sich die Ss bereits selbst politisch betätigt haben.</p> <p>(b) Sofern die Ss keine Ideen mehr produzieren können, steht es der/dem L frei, bestimmte Wortmeldungen/Ideen auf der Tafel zu hinterfragen und weiteres Vorwissen zu aktivieren. Ebenso können die Ss gefragt werden, für ihre Wortmeldungen historische Beispiele zu nennen und politische Methoden mit Ereignissen zu verbinden.</p> <p>(c) Ist eine repräsentative Liste entstanden, kontextualisiert L die Thematik der Selbstermächtigung anhand schwul/lesbischer Bewegungen. Hierbei ist der Hinweis wichtig, dass anhand deren Aktivismus die historische Entwicklung von Partizipationsmöglichkeiten weitläufig illustriert werden kann.</p>	<p>L↔Ss</p> <p>Ss↔L</p> <p>L↔Ss</p>	

<sup>379</sup> Für diese Unterrichtssequenz wurden die folgenden Videos herangezogen: ESWIRDBESSER.AT, #EsWirdBesser mit Jasmin Wimmer! (11. Dezember 2016), online unter <<https://www.youtube.com/watch?v=RiglJbq1wY&feature=youtu.be>> (28. Jänner 2017); ESWIRDBESSER.AT, #EsWirdBesser mit Philipp Haas! (15. Jänner 2017), online unter <<https://www.youtube.com/watch?v=j6d-zKgsGM4&feature=youtu.be>> (28. Jänner 2017).

<p>__: __ - __: __ (~ 15 min)</p>	<p><i>Historischer Überblick:</i></p> <p>(d) Um die vorliegende Situation zu kontextualisieren, präsentiert L die Entwicklung schwul/lesbischer Bewegungen anhand ausgewählter Zeitpunkte, Instanzen und Problematiken. Wichtig ist ein Fokus auf das Verständnis, dass trotz der vorliegenden Zeiteinteilungen bzw. Periodisierungen verschiedene Prozesse gleichzeitig stattgefunden und gleichsam ihre Wirkung auf Politik und Gesellschaft ausgeübt haben – auch wenn manche erfolgreicher und populärer waren als andere. Zwei Leitfragen führen durch die Betrachtung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche gesellschaftlichen Prozesse fanden im betrachteten Zeitraum statt?</li> <li>- Welchen Methoden bedienten sich die Ausprägungen der Bewegungen, um auf diese zu reagieren?</li> </ul> <p>(e) Diskussionen und Fragen werden in dieser Phase der Unterrichtseinheit aufgegriffen und gefördert, um gegen mögliche ungeklärte Vorurteile und Irritationen in der Denkweise der Ss vorzugehen.</p>	<p>L⇒Ss</p> <p>L↔Ss</p>	
<p>__: __ - __: __ (~ 25 min)</p>	<p><i>Digital Storytelling:</i></p> <p>(f) Die abschließende Phase der Sequenz wird durch eine Frage eingeleitet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Benennt</i> ein Instrument, mit dem ihr gleich hier und sofort an Prozessen der (politischen) Selbstermächtigung teilnehmen könnt. Wie?</li> </ul> <p>Die gesuchte Antwort ist das Smartphone der Ss.</p> <p>(g) Der praktische Teil dieser Einheit kann individuell gestaltet werden. Je nach Interesse verwendet L als Quelle Videos (z.B. von Es wird besser Österreich bzw. International), Online-Petitionen (z.B. Ehe-Gleich.at), oder andere Social Media-Quellen (z.B. whenicameout.com). Wichtig ist der jeweilige Fokus der Dekonstruktion der Narrative:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Arbeite</i> die Zielgruppe der Quelle <i>heraus</i>.</li> <li>- <i>Fasse</i> die Kernaussage des Narratives <i>zusammen</i>.</li> <li>- <i>Bewerte</i> die mögliche Wirkung der Quelle auf gesellschaftliche und politische Überlegungen.</li> <li>- <i>Benenne</i> Forderungen und Methoden vorhergehender Ausprägungen von schwul/lesbischer Bewegungen, die sich hier wiederfinden lassen.</li> </ul>	<p>L⇒Ss</p> <p>L↔Ss</p>	<p><i>Videos</i></p>

---

	<p>Diese Dekonstruktion kann gegebenenfalls auch vergleichend über mehrere ähnliche Quellen hinweg durchgeführt werden. Insgesamt zielt diese Aktivität darauf ab, den Ss die Effektivität und Verfügbarkeit digitaler Partizipationsmöglichkeiten aufzuzeigen und ihnen zu ermöglichen, diese (sofern nötig) in ihren eigenen Lebenswelten anzuwenden.</p>		
--	---	--	--

---

## B – Erinnerungsprotokolle

### 3. Klasse – 16. Februar 2017 – Intersektionalität von LGBT-Flüchtlingen

#### *Allgemeine Informationen*

In dieser Einheit waren 27 Schüler\*innen (die gesamte Klasse; 13 männlich/14 weiblich) anwesend. Es zeigte sich ein hoher Anteil an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund. Thematisch befanden sich die Lernenden beim Einstieg ins Mittelalter.

#### *Ablauf der Unterrichtseinheit*

Bereits beim einleitenden Brainstorming zum Begriff der Migration zeigte sich eine hohe Beteiligung der Schüler\*innen. Es entstand schnell eine Liste von drei Hauptaspekten (‚Flucht‘, ‚Arbeit‘, ‚Lebensverhältnisse‘) und Nebenaspekten (‚Krieg‘, ‚Verfolgung‘, ‚weil es ihnen besser geht‘), die als Überleitung zur Definition der gemeinschaftsübergreifenden Wanderung als kontemporäre Form der Migration herangezogen wurde (‚Verbesserung der Lebensverhältnisse‘: sozial, gesellschaftlich, finanziell). Der Klassenlehrer ergänzte die Liste mit dem Kommentar, dass niemand „aus Spaß“ wandert. Dies erlaubte die Nachfrage nach dem Eindruck der Schüler\*innen über die Repräsentation von Migrant\*innen in den Medien. Sie bewerteten diese einstimmig negativ. In dieser Phase verdeutlichte sich, dass die Schüler\*innen mit Migrationshintergrund bereit waren, ihre eigene Narrative miteinzubeziehen und im Klassenverbund mitzuteilen, warum sie nach Österreich migrierten. Der Abschluss der ersten Phase der Unterrichtseinheit wurde mit einem Verweis vollzogen: Auch die Schüler\*innen könnten an einem Punkt in ihrem Leben an der gemeinschaftsübergreifenden Wanderung teilnehmen („...weil ihr ein Jobangebot bekommt, weil ihr die Liebe eures Lebens findet, oder weil euch einfach die Landschaft in einem anderen Land besser gefällt“). Es wurde dadurch ein weiterer Bezug zur Lebenswelt der Schüler\*innen (primär derer, die Migration nicht selbst erlebt haben) hergestellt.

Die zweite Phase der Unterrichtseinheit bestimmte die Analyse der Narrative von homo- und transsexuellen Migrant\*innen (in Deutschland). Der Umstand, dass es sich bei den Personen um solche handelte, wurde nicht explizit angesprochen – die Schüler\*innen wurden darauf verwiesen, dass alle drei aus einem bestimmten Grund geflüchtet sind. Nachdem die Texte ausgeteilt wurden, konnten von einzelnen Schüler\*innen Kommentare wie „Transsexueller Flüchtling?“ in Verbindung mit Gelächter oder „Der ist schwul?“/„Die ist lesbisch?“ wahrgenommen werden (US-1). Dieses Verhalten legte sich aber bereits nach der Erklärung der Arbeitsaufgabe (Stichwörter: Woher? Gründe? Formen der Diskriminierung?). Obwohl nach der Verständlichkeit der Fragestellungen gefragt wurde, zeigte sich bei der Beobachtung und Unterstützung der Lernenden während des Arbeitsprozesses, dass viele mit dem Begriff ‚Diskriminierung‘ ein Problem hatten und diesen nicht einheitlich richtig deuten konnten (VW-1).

Der Vergleich der Analyse fand nach der Arbeitszeit im Plenum statt. Bei keiner der Fragestellungen ergaben sich größere Probleme. Durch die Aufteilung in sechs Gruppen, von denen jeweils zwei denselben Text bearbeiteten, wurde ein Sicherheitsnetz geschaffen, um die Chance auf bedeutsame Antworten zu forcieren. Die Antworten wurden in einer Tabelle gesammelt, wobei die Spalten den Personen und die Zeilen den Fragestellungen zugeordnet wurden. Die Form dieses Vergleiches verdeutlichte, dass die Personen fast idente Erfahrungen gemacht hatten. Der Einbezug des Herkunftslandes wurde in Folge herangezogen, um negative Erfahrungen im Asylprozess (Stichwort: Nachweis der Verfolgung bei Ländern die trotz

---

Haftstrafen als sicher eingestuft werden) hervorzuheben. Die sexuelle Orientierung/Identität wurde in diesem Prozess durch die Schüler\*innen als Grund der Flucht erkannt und ohne bemerkbare (negative) Wertung wiedergegeben. Der Umgang mit dem Begriff ‚transsexuell‘ führte zu relevanten Beobachtungen: Um dessen Verständnis zu überprüfen, wurde die Frage „Wer weiß was transsexuell bedeutet?“ gestellt. Hierauf gaben ca. zwei Drittel der Klasse ein deutliches Handzeichen. Bei der Nachfrage, wer es kurz erklären könne, reduzierte sich diese Zahl. Bei der Erklärung einer Schülerin ergab sich eine Chance zur Diskussion: Sie beschrieb das Konzept mit „Das ist, wenn sich ein Mann als Frau verkleidet“ (US-2). Hierbei wurde die Problematik des Begriffes ‚verkleidet‘ thematisiert und nachgefragt ob sie glauben würden, dass es wirklich wie verkleiden sei. Nachdem die Schülerin vergeblich versuchte es anders zu definieren, wurde den Lernenden eine kurze Definition gegeben („Personen die sich mit dem Geschlecht mit dem sie geboren wurden nicht identifizieren können und daher ihr Leben anhand der Merkmale des anderen Geschlechts gestalten“). Ergänzt wird diese Beobachtung durch das Problem mancher Schüler\*innen die richtigen Pronomen für Dervisa zu verwenden („er“ statt „sie“) (US-3).

Die Überleitung zur letzten Phase wurde mit der Frage nach den zwei Kategorien/Eigenschaften, die zu der Diskriminierung der drei Personen durch die Gesellschaft führen, eröffnet. Während die Herkunft schnell wiedergegeben wurde, musste die sexuelle Orientierung/Identität durch den Verweis auf die erstellte Tabelle hervorgerufen werden. Diese mehrfach belegten Charakteristika wurden als Konzept der Intersektionalität vorgestellt. Den Schüler\*innen wurde es als Straßenkreuzung illustriert (jede Straße repräsentiert eine Kategorie, der Schnittpunkt die Person auf die diese diskriminierend einwirken). Zusätzlich wurde das Diagramm durch eine Aussage aus dem Text über ‚Alex‘ unterstützt: Der Kommentar „Homosexuelle Flüchtlinge, die sich outen? Kommt nicht in Frage“ repräsentiert hierbei die Funktionsweise von Intersektionalität, nämlich, dass nicht nur eine Kategorie wirkt, sondern mehrere. Die Schüler\*innen wurden darauf hingewiesen, dass Diskriminierung so eigentlich nur funktionieren kann, weil die Gesellschaft Eigenschaften als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ definiert. Als zusätzliches Beispiel wurde die Dichotomie ‚Mann – Frau‘ als Kategorie ‚Geschlecht‘ gegeben. Bei der Frage ob ihnen hierzu weitere einfielen würden, verwiesen die Lernenden auf die Hautfarbe als möglichen Grund zur Diskriminierung. Letztendlich ergab sich die Take-Home Message der Unterrichtseinheit aus dem Appell an die Schüler\*innen, dass diese Einteilung durch die Gesellschaft durchbrochen werden müsste, um für alle bessere Lebensbedingungen schaffen zu können.

---

#### 4. Klasse – 21. Februar 2017 – Rechtliche Diskriminierung

##### *Allgemeine Informationen*

In dieser Einheit waren 24 Schüler\*innen (10 männlich/14 weiblich) anwesend. Die Klasse wird dieses Semester von einem Unterrichtspraktikanten unterrichtet. Sie wies ca. ein Drittel an Lernenden mit Migrationshintergrund auf. Es handelte sich insgesamt um eine sehr unruhige Klasse – auch Kommentare der Klassenlehrer\*innen führten zu keinem dauerhaft anhaltenden konzentrierten Arbeitsklima. Thematisch befand sich die Klasse im Zweiten Weltkrieg.

##### *Ablauf der Unterrichtseinheit*

Die Schüler\*innen befinden sich thematisch momentan im Zweiten Weltkrieg und haben daher schon über gesetzlich verfolgte Bevölkerungsgruppen während des Nationalsozialismus gelernt. Dieser Rahmen wurde bei der grundsätzlichen Vorstellung des Themas herangezogen und erste Überlegungen im Vorwissen der Schüler\*innen aktiviert. Die nachfolgende spezifische Kontextualisierung wurde durch den ersten Teil des Artikel 7 des Bundes-Verfassungsgesetzes eröffnet: „Alle Staatsbürger sind vor dem Gesetz gleich“. Auf die Frage hinauf, ob sie wüssten woher diese Aussage stammt, wurden verschiedenste Antworten genannt (z.B. „Vorsatz der NSDAP“, „österreichisches Gesetz“). Im Anschluss wurden die Lernenden gefragt, ob sie glauben, dass das Gesetz wirklich für alle Bevölkerungsgruppen gelten würde, was von diesen fast einstimmig verneint wurde. In der darauffolgenden Fragestellung zur Benennung von Beispielen fällt ein Fokus auf die Gruppierungen ‚Ausländer/Migrant\*innen‘, ‚Personen anderer Hautfarbe‘, ‚Religionsgruppen‘ und ‚Obdachlose‘ auf. Die Hervorlockung von Homosexuellen als ausgeschlossene Bevölkerungsgruppe erwies sich als längerer Prozess, der die mehrmalige Umstellung der Fragestellung erforderte (z.B. Verweis auf jüdische Bevölkerung im Nationalsozialismus – damals wurden diese aufgrund ihrer Zugehörigkeit gesetzlich verfolgt und benachteiligt). Der Hinweis, dass es manche Leute gibt, die Dinge nicht machen dürften, die andere schon können, führte die Schüler\*innen über das Thema Heirat zu gleichgeschlechtlichen Lebensweisen (VD-1).

Der historische Überblick wurde mit dem Verweis eröffnet, dass diskriminierende Gesetze, wie beispielsweise gegenüber Homosexuellen, historische Wurzeln haben und sich erst im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen weiterentwickeln. Bei der Frage, wie Homosexuelle nach der Meinung der Schüler\*innen im Mittelalter durch christliche Gerichte behandelt wurden, vermittelten sie durch die Antwort „sie wurden abgefackelt“ ein grundlegendes Verständnis für die mittelalterliche Rechtsprechung (VW-2). Dieses Verständnis wurde im Anschluss durch die Frage nach dem Grund für die Verurteilung und anhand des Begriffes ‚wider die Natur‘ kontextualisiert und gemeinsam mit den Antworten der Schüler\*innen geklärt, dass die Rechtsprechung auf dem Fokus der Reproduktion basierte. Weitere Entwicklungen wurden anhand der Übernahme des Feuertodes in der Constitutio Criminalis Carolina und in der Constitution Criminalis Theresiana aufgezeigt. Die Gesetzgebung Joseph II. und die Aufhebung der Todesstrafe wurde als nächster Schritt in der gesellschaftlichen und rechtlichen Entwicklung hervorgehoben. Auf die Frage, wofür Joseph II. bekannt war, zeigten die Schüler\*innen ein grundlegendes Verständnis für dessen reformatorische Tätigkeiten (‚AKH‘ und ‚Klappsärge‘ wurden genannt). Ein Schüler fragte in diesem Zusammenhang nach der Verbindung zur Kategorisierung von Homosexuellen als psychisch krank („War das nicht auch so, dass die krank [gestikuliert] nicht normal waren“). Es wurde auf aufkommende wissenschaftliche und medizinische Veränderungen verwiesen, die auf die Wahrnehmung und Behandlung dieser einen Einfluss hatte (EF-1). Um das Verständnis der Lernenden über die Entwicklung der rechtlichen Lage gegenüber Homosexuellen herauszufordern, wurden sie

---

aufgefordert Vermutungen darüber anzustellen, ab wann das Totalverbot aufgehoben wurde. Ihre Vermutungen setzten sie anfangs sehr früh an – erst das 19., dann das 20. Jahrhundert und zu den 1950er Jahren, bis letztendlich ein Schüler die 1970er Jahre vermutete. Auf die Bekanntgabe, dass erst durch die kleine Strafrechtsreform 1971 das Totalverbot aufgehoben wurde, zeigten sich die Schüler\*innen hör- und sichtbar erstaunt („Woah“, „Wirklich?“/sie drehten sich ebenfalls zu ihren Sitznachbarn, um dies mit ihnen zu besprechen) (VD-2). Hierauf wurde erneut hervorgehoben, dass es erst gesellschaftliche Überlegungen brauchte, um zu dieser Situation zu kommen. Auf den Verweis, dass die Aufhebung des Totalverbots nicht automatisch die Gleichstellung Homosexueller bedeutete und Sonderbestimmungen in Kraft traten, fragte ein Schüler warum das so war und warum man neue Gesetze erlassen hat (EF-2). Es wurde im Zusammenhang mit den Inhalten der Sonderbestimmungen auf Vorurteile der Gesellschaft und das rechtliche Interesse Macht über Homosexuelle ausüben zu wollen, verwiesen. Der § 209 wurde mit der Ansicht illustriert, dass gleichgeschlechtlich Liebende als nicht reif genug angesehen wurden, während Heterosexuelle bereits mit 14 Jahren als sexuell mündig galten. Die §§ 220 und 221 wurden wiederum mit der Situation in Russland und dem Propagandagesetz in Verbindung gebracht und die dabei bestehende Angst, dass dadurch ja möglicherweise Kinder plötzlich homosexuell werden könnten. Während im Zusammenhang mit dem § 210 das gleichgeschlechtliche Prostitutionsverbot besprochen wurde, zeigte sich Erheiterung in der Klasse (ein Schüler fragte seinen Kollegen was Prostitution sei – kurze Nachfrage ob der Begriff allgemein bekannt sei), während Begriffe wie Werbeverbot oder Vereine nicht einheitlich von den Lernenden verstanden wurden und erklärt werden mussten. In weiterer Folge wurde die Aufhebung dieser Paragraphen sowie der Austausch des § 209 mit dem § 207b thematisiert. Ebenso wurde der Einfluss der EU auf bestimmte Entwicklungen (Gleichbehandlungsgesetz 2008 aufgrund von Anzeige, Schutz von Arbeitnehmer\*innen, EMRK, EGMR) besprochen und die heute noch bestehende Diskriminierung hervorgehoben. Für letzteres wurde das Beispiel des Café Prückels genutzt: Diskriminierung ist im Dienstleistungsbereich möglich, weil kein Schutz dagegen besteht. Den Schüler\*innen war dabei die Geschichte bekannt („Ja, das weiß ich eh“, „Das hab ich im Fernsehen gesehen“, „Aja, das“) (VD-3).

Die letzte Phase der Einheit wurde durch die Frage nach gesetzgebenden Instanzen eingeleitet. Die Aktivierung dieses Wissens stellte sich als komplex heraus. Während den Lernenden Instanzen wie Gerichte, der Bundeskanzler und –präsident bekannt waren und ihrer Meinung nach primär für Gesetze verantwortlich seien, benötigte es weitere Fragestellungen (z.B. „Wer vertritt eure Interessen und stimmt über Themen ab“), um die gesuchte Antwort der Politiker\*innen (letztendlich von Antwort National- und Bundesrat abgeleitet) hervorzubekommen. Im Anschluss an eine kurze und komprimierte Erklärung des Gesetzgebungsverfahrens (Entwurf, Diskussion, Abstimmung, Überarbeitung, Inkrafttreten) fand die praktische Aktivität des Unterrichts statt. Zur Hilfestellung bei der Suche nach Aussagen der Parteien zum Thema der Gleichstellung von Homosexuellen wurden den Lernenden vier Begriffe als Stichworte auf die Tafel geschrieben (‚sexuelle Orientierung‘, ‚Familie‘, ‚Gleichstellung‘, ‚Diskriminierung‘). Im anschließenden Vergleich und der Bewertung der Einstellungen der Parteien zeigte sich bei der Argumentation der Lernenden auch ein starker Bezug auf Forderungen zur Gleichstellung von Frauen (VD-4). Insgesamt fanden aber alle Gruppen die Kernaussagen der Parteien zum gesuchten Thema. Abschließend wurden diese von der Lehrperson zusammengefasst und ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden und zum übergeordneten Thema des Lehrplanes hergestellt: Die Schüler\*innen dürfen mit 16 Jahren wählen und sollten zu diesem Zeitpunkt in der Lage sein ihre eigenen Interessen in den Parteiprogrammen wiederzufinden und so die passende Vertretung für ihre rechtliche Wahrung als Staatsbürger\*innen zu wählen.

---

## 6. Klasse (1. Unterrichtseinheit) – 28. Februar 2017 – Fremdbestimmte Identitäten und Diskurse

### *Allgemeine Informationen*

In dieser Einheit waren 24 Schüler\*innen (14 männlich/10 weiblich) anwesend. Insgesamt zeigten sie sich sehr offen gegenüber der Themenstellung und dem Ablauf der Stunde und demonstrierten wenige Berührungängste. In der vierten Schulstufe hatten sie bereits einen Workshop zum Thema der sexuellen Orientierung, in dem sie mit homo- und bisexuellen Menschen in Berührung kamen. Thematisch befand sich die Klasse bei der Völkerwanderung.

### *Ablauf der Unterrichtseinheit*

Der Einstieg in den Unterricht fand über ein Brainstorming zum Begriff ‚Homosexualität‘ statt. Insgesamt gaben die Lernenden anfangs eher positive Begriffe von sich (‚Liebe‘, ‚Kinderwunsch‘, ‚Ehe‘). Ein Schüler war in der Lage die Abkürzung LGBTQIA+ zu nennen und bei der Nachfrage nach der Bedeutung beteiligten sich mehrere Schüler\*innen an der Umschreibung (VW-3). Nachdem nur LGBT auf die Tafel geschrieben wurde fragte ein Schüler nach, ob es komplett aufgeschrieben werden könnte. Nachdem der Begriff ‚Vorurteile‘ gefallen ist, konnte das Denken der Lernenden auf diese umgelenkt werden, um weitere Informationen für das Brainstorming zu sammeln (‚Diskriminierung‘, ‚Abnormal‘, ‚Sünder‘, ‚Krankheit‘, ‚AIDS‘) (VD-5). Fielen Begriffe, die in eine der genannten Kategorien passte, wurde auf diese verwiesen (z.B. ‚psychisch nicht normal‘ zu Krankheit). Im Anschluss an diese Sammlung von Begriffen wurde hinterfragt, woher dieses Wissen kommt. Die Antworten der Schüler\*innen kreisten besonders um Familie, Schule, Medien und Internet – Religion wurde an dieser Stelle nicht genannt (VD-6).

Die Kontextualisierung wurde durch den Verweis auf die Wirklichkeit dieses Vorwissens in Diskursen vorgenommen: Einerseits wurde die Rolle von Diskursen in der Geschichte thematisiert (Beispiel: Kriege werden aus der Sicht der Gewinner beschrieben). Andererseits wurde Wert auf das Verständnis gelegt, dass Diskurse meist nur zu einem bestimmten Zeitpunkt gültig sind und sich jederzeit verändern können (Beispiel: viele Informationen werden erst nach und nach erforscht und dem historischen Diskurs zu einem bestimmten Thema zugeführt). Ergänzend wurden die Lernenden darauf hingewiesen, dass statt Homosexualität jeder andere Begriff für das Brainstorming genutzt werden hätte können – in jedem Fall hätten sie ein bestimmtes Vorwissen, welches auf den Diskursen basiert in denen sie sich selbst bewegen. Als übergreifendes Beispiel wurde die Beschaffenheit der Welt herangezogen: Die Schüler\*innen wurden gefragt, wie früher die Menschen glaubten, dass die Erde geformt und wie sie im Universum platziert sei. Nachdem die Lernenden problemlos in der Lage waren diese Ansichten wiederzugeben, wurden sie auch nach dem heutigen Wissen hierzu befragt und somit illustriert, wie sich der Diskurs von einem religiösen zu einem wissenschaftlichen verändert hat.

Der Übergang zum LGBT-Aspekt innerhalb dieser Unterrichtseinheit wurde durch den Verweis hergestellt, dass Homosexualität repräsentativ für die Veränderbarkeit von Diskursen und den damit verbundenen Geschichtsmythen sei. Angesetzt wurde im Mittelalter und den Lernenden ist bei Nachfrage über die identitätsbestimmenden Institutionen zu dieser Zeit die Rolle der Kirche bewusst. Über das Stichwort ‚Natur‘ nannte eine Schülerin Reproduktion als wichtiges Element (VW-4). Insgesamt wurde den Lernenden über Begriffe (‚Sünder‘, ‚Sodomiten‘, ‚Ketzer‘), Konsequenzen (‚Todesstrafe‘) und die Einstellung der Gesellschaft gezeigt, dass der Diskurs zu dieser Zeit negativ und fremdbestimmt war. Die Überleitung zum Ende des 19. bzw.

---

zum Anfang des 20. Jahrhunderts fand über einen kurzen Exkurs in die Französische Revolution statt. Es wurde auf Überlegungen und Folgen auf die Strafverfolgung in bestimmten europäischen Ländern eingegangen. Anschließend wurden die Konzepte des Dritten Geschlechts und der Konträrsexualität als gegensätzliche Auffassungen vorgestellt. Das Dritte Geschlecht wurde mit Verweis auf Platons Mythos der Kugelmenschen eingeleitet und an der Tafel illustriert. Hierbei kam es zu einer Zwischenfrage eines Schülers, der sich nach dem Diskurs in der Antike erkundigte (EF-3). Das Konzept der Päderastie wurde hierauf besprochen und dabei auf die problematische Behaftung des Begriffes als Pädophilie heutzutage hingewiesen. Bei der anschließenden Rückführung zum Dritten Geschlecht vermuten die Lernenden anfangs Trans\*Personen als dieses. Zuerst wurde das damalige Verständnis von Homosexuellen als drittes Geschlecht geklärt. Danach wurde die heutige Anwendung des Begriffes auf Inter\*Personen thematisiert, die zwischen bestimmbar Merkmalen liegen und daher als solches bezeichnet werden. Abschließend wurde der Unterschied zwischen Inter\* und Trans\*Identitäten betont. Bei der grundsätzlichen Kontextualisierung wurde besonders der Umstand hervorgehoben, dass Homosexuelle in dieser Zeit erstmals für sich selbst sprechen konnten und dies zur Aufklärung und Argumentation gegen die Strafverfolgung nutzten.

Zur Überleitung auf die Konträrsexualität wurde auf das einleitende Brainstorming und den Begriff ‚Krankheit‘ verwiesen. Anhand übertriebener, aber verständlicher Beispiele (z.B. Hervorhebung bestimmter Stereotypen) wurde den Lernenden gezeigt, dass innerhalb dieses Diskurses primär versucht wurde eine Kategorisierung zu schaffen und Homosexualität als geistige Störung bzw. Krankheit zu definieren. Ebenso wurde aber auch darauf verwiesen, dass der Diskurs die Aussetzung der Strafverfolgung anstrebte, dies aber fremdbestimmt durch heterosexuelle Wissenschaftler. In diesem Zusammenhang erkundigte sich ein weiterer Schüler, wie der Diskurs über bisexuelle Menschen funktionieren würde (EF-4). Dieser wurde als komplex und meist ignoriert dargestellt – mit besonderem Verweis auf Vorurteile der Gesellschaft, die bisexuelle Neigungen meistens als ‚Phase‘ oder ‚Ausrutscher‘ verstehen.

Der Nationalsozialismus wurde mit einem Verweis auf die Übernahme der Konzepte der Konträrsexualität eingeleitet. Neben der Erklärung der grundsätzlichen Einstellung der Nazis gegenüber Homosexualität in Hinblick auf Eugenik ergab sich die Möglichkeit über den Röhm-Putsch zu sprechen und damit über den Versuch der Alliierten Homosexualität als Propagandamittel gegen die Nationalsozialisten einzusetzen. Der Klassenlehrer wirft an dieser Stelle einen weiteren Grund für den Hass ein, nämlich die Unfähigkeit homosexueller Paare Kinder, und damit Soldaten, für das Regime zu zeugen.

Der Moment der Selbstermächtigung wurde in den 1950er Jahren in Amerika mit einem Verweis auf die Einflüsse europäischer Überlegungen am Anfang des 20. Jahrhunderts angesetzt. Dabei wurde der Fokus auf Aufklärungs- und Öffentlichkeitsarbeit gelegt, um den Widerstand gegen fremdbestimmte Diskurse zu illustrieren. Es kam zur Frage, wann die Lernenden das Ende der Illegalität von Homosexualität in Österreich vermuten würden. Nach einem Ansatz in den 1950er Jahren kam es mit den 1970er Jahren schnell zur richtigen Lösung. Damit wurde auch illustriert, dass in Österreich die Selbstermächtigung sehr spät eintrat, es heute aber vielfältige Ansätze (HOSI, Rechtskomitee Lambda, Regenbogenparade) gibt, die für Gleichstellung kämpfen. Mit einem Rückverweis auf den Nationalsozialismus wurde in diesem Zusammenhang die Übernahme von Symbolen und sprachlichen Mitteln in die Selbstermächtigung angesprochen und somit der Übergang von Inhalten zwischen Diskursen illustriert.

---

Mit dem Verweis auf den sprachlichen Gebrauch bestimmter Begriffe eröffnete sich ein weiterer Exkurs innerhalb dieser Einheit. Die Schüler\*innen wurden hierbei gefragt, wer von ihnen den Begriff ‚schwul‘ (z.B. ‚Das ist voll schwul‘) in einer abwertenden Form benutzt hat. Darauf kommt es in der ganzen Klasse zu verlegenem Gelächter. Eine Schülerin versuchte, sich in diesem Zusammenhang zu erklären und meinte, dass sie es damit nicht schlecht machen will, sondern es einfach ‚uncool‘ findet. Eine Diskussion wurde eröffnet, in der die Schüler\*innen letztendlich angewiesen wurden, auf ihren Sprachgebrauch zu achten, da auch dieser aus dem Diskurs heraus und in ihm agiert und somit ein Wissen bzw. eine ‚Wahrheit‘ über etwas verbreitet (RX-1). Der Klassenlehrer ergänzte diesen Exkurs durch ein persönliches Narrativ (Ein schwuler Freund meinte, dass er „schwul gehen“ würde und aufgrund seiner eigenen Homosexualität wüsste wie dies aussehen würde).

Die letzte Phase des Unterrichtes wurde durch den Verweis auf immer noch bestehende Diskurse eröffnet – mit der zusätzlichen Erklärung, dass dieser im Falle von Homosexualität aber mittlerweile von für- und widersprechenden Lagern gespeist werden würde. Zur Kontextualisierung des nachfolgenden Beispiels wurden die Lernenden direkt gefragt, ob sie wüssten was Lobbyismus sei. Wenige meldeten sich, ein Schüler meint, dass es dabei um Profit gehen würde. Die Erklärung des Begriffes („politische Interessensvertretung“) findet anhand des Beispiels eines Holzproduzenten statt. Es verdeutlichte, dass Lobbyismus in unserer Gesellschaft negativ konnotiert ist. Ebenso wurde darauf verwiesen, dass NGOs genauso Lobbyismus betreiben, ihre Handlungen aber nicht direkt als solcher bezeichnet werden würden. Dieser Begriff wurde geklärt, um mit einer Aussage von Johann Gudenus über die sogenannte ‚Homo-Lobby‘ arbeiten zu können. Es wurde die Frage gestellt, was für ein Bild in der Gesellschaft entsteht, wenn Homosexuelle in dieser Weise dargestellt werden würden. Die Lernenden waren sich einig, dass es negative Konsequenzen haben würde (RX-2). Ein zweites Beispiel zu bestehenden Diskursen wurde direkt auf den Unterricht bezogen: Nachdem erklärt wurde, dass der Unterricht der gerade stattfindet von manchen Leuten als ‚Zwangssexualisierung‘ bezeichnet werden würde, wurde den Lernenden die Frage gestellt, ob sie das Gefühl haben, dass sie das Thema von einem Moment auf den anderen homosexuell machen würde. Hierauf reagierten sie erneut mit Gelächter und verneinten eine solche Wirkung (RX-3).

Abschließend wurden die Schüler\*innen in Vorbereitung auf die nachfolgende Unterrichtseinheit gebeten, sich zu überlegen inwiefern sie sich bereits von solchen Diskursen beeinflussen lassen haben und was sie dagegen tun könnten.

---

## 6. Klasse (2. Unterrichtseinheit) – 1. März 2017 – Fremdbestimmte Identitäten und Diskurse (Fortsetzung)

### *Ablauf der Unterrichtseinheit*

Der Unterricht wurde mit einer Wiederholung der zuvor besprochenen Inhalte eröffnet. Die Schüler\*innen wurden gefragt, was ein Diskurs sei. Insgesamt benötigte dieser Schritt den Input verschiedener Lernender, um ein zufriedenstellendes Gesamtbild zu erstellen („gesammeltes Wissen“, „ein Diskurs sind Meinungen und Wahrheiten“). Abschließend wurde erneut eine kurze Beschreibung des Begriffes Diskurs durch die Lehrperson gegeben und anhand des Beispiels Homosexualität erklärt.

In der ersten Phase des Unterrichts wurde die Fishbowl-Diskussion vorgestellt, die nur wenigen Schüler\*innen ansatzweise ein Begriff war. Den Lernenden wurde erklärt, dass sie anhand der zuvor gestellten Frage nach ihrer Position in Diskursen, diese Rolle für sich selbst beschreiben und untereinander diskutieren sollten. Die leitende Fragestellung war: Wie bewege ich mich selbst in Diskursen und wie trage ich zu deren Gestaltung bei? Die Auswahl der ersten drei Sprecher\*innen erfolgte (trotz Versuch sie selbst entscheiden zu lassen) bei zwei Sitzen durch die Lehrperson, ein dritter Sprecher meldete sich danach freiwillig. Es erfolgte ein langsamer Einstieg in die Diskussion: Die erste Gruppe bezog sich besonders auf die Frage nach Sanktionen, auf die ein Schüler antwortete, dass er selbst noch nichts getan hatte, wofür er von der Gesellschaft oder von anderen Institutionen verurteilt hätte werden können. Der darauffolgende Sprecher fokussierte wiederum die Frage nach der eigenen Ausrichtung an den vordefinierten ‚Wahrheiten‘. Er sprach davon, dass er Situationen hinterfragen würde, die ihm nicht „logisch“ erscheinen würden. Dabei wurde anhand des Begriffes durch die Lehrperson nachgefragt, was in einem Diskurs logisch sei und wieder auf die negativen Positionen gegenüber Homosexualität, die für manche Menschen logisch seien, Bezug genommen. Nach diesen ersten Wortmeldungen fand ein freiwilliger Austausch von zwei Sprecher\*innen statt, wodurch die Diskussion in eine stark reflektierte Richtung geleitet wurde. Eine Schülerin sprach davon, dass sich für sie der Diskurs mit fortschreitendem Alter und Wissen veränderte. Während sie früher an die verbreiteten Stereotypen (gebrochenes Handgelenk, Handtaschenträger) glaubte, kamen mit dem Alter Erfahrungen und Informationen, die ihre Meinung änderten. Mittlerweile stehe sie Homosexualität positiv gegenüber. Zusätzlich betont sie aber, dass sie nicht auf die Straße gehen und „Anti-Homophobie“ schreien würde, aber dennoch nimmt sie an einem positiven Diskurs teil. Ein weiterer Schüler übernimmt und reflektiert über die grundsätzliche Rolle von Diskursen für die Gesellschaft (RX-4). Für ihn sei es wichtig, dass es sie gibt und vieles von ihnen definiert wird, um in der Gesellschaft agieren zu können. Basierend auf dieser Aussage wurde von der Lehrperson auf die Konstruktion unserer Wirklichkeit durch Diskurse eingegangen und vermittelt, dass jedes Wissen von Diskursen bestimmt ist und ohne sie Kommunikation über ein Thema nicht möglich wäre. Nach diesen zufriedenstellenden Überlegungen wurde der Fishbowl beendet und die Inhalte zusammengefasst.

Für die Überleitung zum Medium wurden bereits besprochene Aspekte wiederholt und darauf verwiesen, dass der nachfolgende Film einen alternativen Diskurs über die sexuelle Orientierung präsentieren würde und illustriert, wie instabil Diskurse sein können. Die Schüler\*innen wurden dabei gebeten auf Inhalte zu achten, die ‚anders‘ als in ihrer Lebenswelt sein würden. Die nachfolgende Diskussion eröffnete die Frage nach der Situation, die der Film wiedergibt. Nachdem die Antwort „eine Welt in der Homosexualität normal und Diskurse verdreht sind“ fiel, wurden die Lernenden aufgefordert Details wiederzugeben, an denen dies erkennbar sei. Die Antworten („Mädchen machen Sport, Burschen spielen Theater“,

---

„Heterosexuelle sind Sünder und kommen in die Hölle“, „die Menschen sind nicht zur Reproduktion in Beziehungen, sondern aus Liebe“) zeigten ein zusammenhängendes Verständnis von Diskursen die in unserer Gesellschaft gelten und dem Thema der Homosexualität (RX-5). Die Schüler\*innen wurden darauf verwiesen, dass der Film auf authentischen Erzählungen basieren würde und diese umkehrt wurden, um anhand der Diskriminierung von Heterosexualität zu zeigen, wie in vielen Ländern und Gesellschaften heute noch immer Homosexualität reguliert und mit Sanktionen belegt wird. Mit einem Rückblick auf den Suizidversuch in den letzten Minuten des Filmes und dem Verweis auf die erhöhte Suizidrate bei LGBT-Jugendlichen wurde das Konzept der Macht an die Umschreibung von Diskursen angefügt und die Lernenden darauf verwiesen, dass auch auf sie in ihren Handlungen die Macht bestehender Diskurse einwirkt. Daher gilt es, diese nicht unüberlegt hinzunehmen, sondern kritisch zu hinterfragen und bei Ungleichbehandlung aufzubrechen.

Die Frage eines Schülers nach dem Gebrauch des Wortes ‚Faggot‘ im Film („Ist faggot normal nicht für Homosexuelle?“) ermöglichte eine abschließende Betrachtung der Wirkung von Sprache in Diskursen (EF-5). In Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer wurden Wörter vorgestellt, die früher eine andere Bedeutung hatten, nun aber im Zusammenhang (positiv und negativ) mit Homosexualität angewendet werden (genau: ‚gay‘, ‚queer‘, ‚faggot‘, aber auch ‚Schwulitäten‘ mit Verweis des Klassenlehrers auf einen Perry Rhodan-Roman in seiner Jugend).

---

## 8. Klasse – 16. Februar 2017 – Die (technologische) Teilnahme an sozialen Bewegungen

### *Allgemeine Informationen*

In dieser Einheit waren 11 Schüler\*innen (4 männlich/7 weiblich) anwesend. Mindestens die Hälfte der Schüler\*innen hat in dieser Klasse Migrationshintergrund. Die geringe Anwesenheit ließ sich auf die anrückende Abgabe der Vorwissenwissenschaftlichen Arbeit (VWA) rückbeziehen. Der Einsatz neuer Medien war durch die Verfügbarkeit eines Projektors und eines Computers gegeben. Thematisch befanden sich die Lernenden in der Zwischenkriegszeit im 20. Jahrhundert.

### *Ablauf der Unterrichtseinheit*

Am übertriebenen Beispiel einer Gesetzesänderung, die für die Lebenswelt der Lernenden relevant (Verbot von Fortgehen und Alkoholkonsum) ist, gelang ein gut kontextualisierter Einstieg in die Unterrichtseinheit. Dies zeigte sich besonders anhand des einführenden Brainstormings zum Thema der politischen Partizipationsmöglichkeiten, durch das ein repräsentatives Tafelbild entstand (,öffentlicher Brief', ,Streik', ,Protest', ,Putsch', ,Petitionen', ,Organisation', ,Märsche'). In Zusammenarbeit mit den Lernenden wurde auf das Bewusstsein hingearbeitet, dass Methoden nicht von einem Tag auf den anderen hervorgekommen sind, sondern sich sehr stark an zeitlichen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen orientieren mussten (,Glaubt ihr, dass ihr im Mittelalter beim Herrscher protestieren konntet?' – Verweis auf erstelltes Tafelbild, Schüler\*innen waren in der Lage abzuleiten, dass dies nicht ging).

Auch die Überleitung zum Themenbereich von Schwulen- und Lesbenbewegungen wurde von den Lernenden ohne Widerstand angenommen. Der Kontext wurde dadurch hergestellt, dass diese repräsentativ für eine Annäherung an verschiedenste Handlungsmöglichkeiten seien, da die Bewegung sich innerhalb des letzten Jahrhunderts entwickelte und beständig auf ein einheitliches Gesamtziel hinarbeitete und auch heute noch hinarbeitet.

Der historische Überblick wurde lehrergeführt präsentiert, wobei auch das bestehende Wissen der Schüler\*innen bedeutsam miteinbezogen wurde. Beispiele hierfür sind das Verständnis, dass homosexuelle Bewegungen durch rechtliche und gesellschaftliche Restriktionen am Ende des 19. Jahrhunderts und am Anfang des 20. Jahrhunderts erstmalig Aufmerksamkeit erzielen konnten (z.B. durch Aufklärung der Gesellschaft über homosexuelle Lebensweisen) oder das Verständnis, dass homophile Bewegungen versuchten die amourösen Beziehungen in den Vordergrund zu rücken – im Gegenzug zur gesellschaftlichen Reduktion auf die sexuelle Ebene. Ebenso war die Überleitung zur Radikalisierung der Bewegungen erfolgreich, als die Schüler\*innen feststellten, dass gemäßigte Methoden oft zu Unzufriedenheit führen würden und bestimmte Abspaltungen aggressiver vorgehen.

Auf einer fachlichen und historischen Ebene waren den Schüler\*innen bestimmte Konzepte, Instanzen und Ereignisse wie die Stonewall Riots oder die Homosexuelle Initiative (HOSI) kein Begriff (VW-5) – ein Umstand der in Hinblick auf die theoretische Überlegung einer Vernachlässigung von LGBT-Themen im Unterricht erwartet wurde.

Zur weiteren Hervorrufung eines Bewusstseins zu Diskriminierung war ein Kommentar des Klassenlehrers hilfreich: In Bezug auf die Aufklärung über das gesellschaftliche Ansehen von Homosexuellen und die Vermittlung, dass (übertrieben illustriert) Schwule und Lesben keine Wesen seien, die bei ihren sexuellen Praktiken Kinder schänden, verwies er auf das Vorurteil,

---

dass Homosexuelle oft mit Pädophilen gleichgesetzt werden. In weiterer Folge illustrierte er auch anhand der Einstellung seiner eigenen Mutter, dass viele Menschen meinen, dass sie Homosexuelle nicht stören, aber es besser wäre, wenn es sie nicht gäbe.

Besonders in der letzten Phase der Unterrichtseinheit – die Besprechung des Digital Storytellings – zeigten sich Ansätze der Reflektion über Ungleichbehandlung und Partizipation bei den Schüler\*innen: Einerseits waren sie in Bezug auf die vorhergehenden Erklärungen in der Lage, die Zielgruppe der Videos zu erkennen. Anstatt bei der offensichtlichen Antwort zu verbleiben, dass sich die Sprecher\*innen nur an Homosexuelle richten würden, zeigten sie das Verständnis, dass durch solche individuellen Formen der politischen Beteiligung „alle“ angesprochen werden (RX-6), was wiederum bereits die letzte Frage nach ihrer Wirkung behandelte. Grundsätzlich erkannten die Schüler\*innen die Kernaussage der Videos, dass in der Gesellschaft Hilfe verfügbar sei. Die Aussage, dass laut dem Verständnis der Schüler\*innen Homosexuelle weitgehend von der Gesellschaft akzeptiert werden lieferte dennoch Chancen zur Diskussion (VD-7): Der Klassenlehrer verwies einerseits auf die Tatsache, dass der erste Sprecher schwuler Volksschullehrer sei. Daraus ergab sich die Möglichkeit zu hinterfragen, ob es für Eltern grundsätzlich akzeptierbar wäre, wenn sie wüssten, dass ihr Kind von einem oder einer Homosexuellen unterrichtet werden würde (zusätzlicher Verweis auf die eigene Schule – Annahme, dass wahrscheinlich 90 % der Eltern hier ein Problem damit hätten; andererseits übertriebenes Beispiel, dass es akzeptiert werden würde, wenn ein heterosexueller Lehrer dem Volksschulkind beim Toilettengang behilflich sein müsste, ein homosexueller aber sofort der Anschuldigung der Pädophilie gegenüberstehen würde). Hierauf machten die Schüler\*innen die Annahme, dass dies auch ein Generationenkonflikt sei und das Alter bei der individuellen Einstellung eine wichtige Rolle einnehmen würde (RX-7) – jüngere Generationen hätten laut ihnen mittlerweile weniger ein Problem damit als „60-Jährige“.

Ein weiterer Ansatz zur Diskussion manifestierte sich durch die Annahme, dass die Gesellschaft Homosexuelle mittlerweile akzeptieren würde: Im Verweis auf rechtliche Diskriminierung ergab sich das Beispiel des Cafe Prückels in Wien (ein lesbisches Pärchen wurde des Lokals verwiesen, weil es sich küsste). Eine Schülerin zog eine Verbindung zur Präsidentschaftswahl 2016, bei der eine Lokalbesitzerin durch eine Aushängung verkündete, dass FPÖ-Wähler\*innen nicht willkommen seien. Sie fragte ob dies nicht dieselbe Situation sei (RX-8). Es wurde darauf verwiesen, dass es doch Unterschiede gäbe: Auf der einen Seite wurden Personen aufgrund eines angeborenen Merkmales aktiv diskriminiert, auf der anderen Seite verkündete die Lokalbesitzerin ihren Unmut über die ideologischen (bewussten und selbstbestimmten) Einstellungen der Wähler\*innen. Zusätzlich wurde eine Verbindung zur rechtlichen Lage gezogen (Homosexuelle haben im Vergleich zu anderen keinen aktiven Schutz vor Diskriminierung im Dienstleistungsbereich).

Die Take-Home Message dieser Stunde gestaltete sich aus einem kontextualisierten Appell an die Schüler\*innen: Sie sollen anhand der Methoden der Schwulen- und Lesbenbewegung verstehen, dass auch sie selbst (mittlerweile durch neue Medien) individuell an politischen Prozessen teilnehmen können und ihnen dabei eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Ebenso hätten sie als mündige Bürger\*innen die Verpflichtung gegen Ungerechtigkeit vorzugehen – wenn nicht direkt für schwule und lesbische Anliegen, dann zumindest für das was ihnen wichtig ist.

## C – Daten der qualitativen Inhaltsanalyse

Tabelle 6: Daten der qualitativen Inhaltsanalyse

Kategorie	Fall	Klasse	Beschreibung
VW	VW-1	3K	Den Schüler*innen musste der Begriff der Diskriminierung genauer erklärt werden.
VW	VW-2	4K	Die Schüler*innen erkennen das Mittelalter als ablehnende Epoche und bringen gleichgeschlechtliche Handlungen mit der Rechtsprechung des Feuertods in Verbindung („sie wurden abgefackelt“).
VW	VW-3	6K	Den Schüler*innen ist das Initialwort LGBTQIA+ bekannt und sie können die beinhalteten Personengruppen benennen.
VW	VW-4	6K	Über das Stichwort ‚Natur‘ erkennt eine Schülerin die Fortpflanzung als ausschlaggebenden Aspekt bei der Abgrenzung von Hetero- und Homosexuellen im Mittelalter.
VW	VW-5	8K	Themenspezifisches Vorwissen zur Queer History ist nicht vorhanden und muss ergänzt werden (z.B. Stonewall Riots, Homosexuelle Initiative (HOSI) Wien).
RX	RX-1	6K	Im Zusammenhang mit einem abwertenden Sprachgebrauch verfällt die Klasse in verlegenes Gelächter. Eine Schülerin versucht zu erklären, warum sie ‚schwul‘ verwendet und meint, dass während sie Homosexuelle dadurch nicht schlechtmachen will, das Wort dennoch im Sinne von „uncool“ verwendet.
RX	RX-2	6K	Im Zusammenhang mit einer Aussage über eine ‚Homosexuellenlobby‘ und dem Verständnis, was Lobbyismus sei, erkennen die Schüler*innen, dass derartige Aussagen negative Konsequenzen in der Gesellschaft haben können.
RX	RX-3	6K	Im Zusammenhang mit der Anschuldigung der ‚Zwangssexualisierung‘ in der Schule, reagieren die Schüler*innen mit Gelächter und verneinen eine indoktrinierende Wirkung auf sie durch das Besprechen von schwul/lesbischen Themen.
RX	RX-4	6K	Fishbowl-Diskussion: Eine Schülerin spricht davon, dass sich der Diskurs über Homosexualität für sie mit fortschreitendem Alter und Wissensstand verändert hat (von Übernahme von Stereotypen zu positiver Einstellung gegenüber Homosexueller). Ein anderer Schüler reflektiert über die grundsätzliche Funktion von Diskursen in der Gesellschaft.
RX	RX-5	6K	Die Schüler*innen erkennen traditionelle Geschlechterrollen anhand eines spiegelverkehrten Diskurses im Medium („Mädchen machen Sport, Burschen spielen Theater“, „Heterosexuelle sind Sünder und kommen in die Hölle“, „die Menschen sind nicht zur Reproduktion in Beziehungen, sondern aus Liebe“).
RX	RX-6	8K	Verständnis, dass individuelle schwul/lesbische Narrative des Digital Storytellings nicht nur an Homosexuelle selbst gerichtet sind, sondern als Form der politischen Beteiligung an „alle“ [die Gesellschaft].
RX	RX-7	8K	Annahme der Schüler*innen, dass Vorurteile auch Teil eines Generationenkonflikts seien „Jüngere haben weniger ein Problem damit als 60-Jährige“.

RX	RX-8	8K	Eine Schülerin zog eine Verbindung zwischen der direkten Diskriminierung eines lesbischen Pärchens im Café Prückel in Wien und der angedeuteten Diskriminierung von FPÖ-Wähler*innen durch eine Cafébesitzerin [Fett & Zucker] und setzt diese in Relation zueinander.
VD	VD-1	4K	Die Schüler*innen erkennen Homosexuelle nicht direkt als benachteiligte Bevölkerungsgruppe. Erst der Verweis auf Situationen, in denen manche Menschen nicht gleich wie andere handeln können, brachte die Lernenden über das Thema Ehe zu diesen.
VD	VD-2	4K	Im Zusammenhang mit der Legalisierung von Homosexualität 1971 zeigen sich die Schüler*innen über den Zeitpunkt hör- und sichtbar erstaunt („Woah“, „Wirklich?“ – sie drehten sich ebenfalls zu ihren Sitznachbar*innen, um dies mit ihnen zu besprechen).
VD	VD-3	4K	Im Zusammenhang mit der Illustration von rechtlicher Diskriminierung im Dienstleistungsbereich wurde das Beispiel des Café Prückels herangezogen, welches die Schüler*innen in ihrer eigenen Lebenswelt festmachen konnten („Ja, das weiß ich eh“, „Das hab ich im Fernsehen gesehen“, „Aja, das“).
VD	VD-4	4K	Im Vergleich der Aussagen österreichischer Parteiprogramme über die Gleichstellung von LGBT-Lebensweisen nennen die Schüler*innen ebenfalls Informationen über die Ansätze zur Gleichstellung von Frauen.
VD	VD-5	6K	Erst nachdem der Begriff ‚Vorurteile‘ genannt wird, können die Schüler*innen zur Nennung solcher hingeleitet werden: „Diskriminierung“, „Abnormal“, „Sünder“, „Krankheit“.
VD	VD-6	6K	Den Schüler*innen ist bewusst, dass ihr Wissen über Homosexuelle von verschiedenen Quellen gespeist wird: „Familie“, „Schule“, „Medien“, „Internet“. Religion wird in diesem Zusammenhang nicht genannt.
VD	VD-7	8K	Laut der Aussage der Schüler*innen werden Homosexuelle weitgehend von der Gesellschaft akzeptiert.
EF	EF-1	4K	Ein Schüler fragt im Kontext der Kategorisierung von Homosexuellen nach deren Definition als psychisch krank („War das nicht auch so, dass die krank [gestikuliert] nicht normal waren“).
EF	EF-2	4K	Im Zusammenhang mit der Aufhebung des Totalverbotes und dem Erlass neuer Sonderstrafbestimmungen fragt ein Schüler, warum man neue Gesetze eingeführt hat.
EF	EF-3	6K	Ein Schüler erkundigt sich in einer Zwischenfrage nach dem Diskurs über Homosexualität in der Antike.
EF	EF-4	6K	Ein Schüler erkundigt sich, welcher Diskurs über bisexuelle Menschen besteht.
EF	EF-5	6K	Ein Schüler erkundigt sich nach dem Gebrauch des Wortes ‚Faggot‘ im Medium („Ist faggot normal nicht für Homosexuelle?“).
US	US-1	3K	Bei der anfänglichen Betrachtung der Arbeitstexte durch die Schüler*innen kommt es zu Gelächter und verwunderten Fragen wie „Transsexueller Flüchtling?“ oder „Der ist schwul?/Die ist lesbisch?“.
US	US-2	3K	Eine Schülerin beschreibt das Konzept der Transsexualität mit der Aussage „Das ist, wenn sich ein Mann als Frau verkleidet.“
US	US-3	3K	Manche Schüler*innen verwenden die falschen Pronomen für die transsexuelle Dervisa („er“ statt „sie“).

---

## D – Zusammenfassung

Homosexualität erfuhr in den letzten Jahren in öffentlichen Diskursen einen langsamen Fortschritt in ihrer Toleranz durch die Gesellschaft. Bildungsrelevante Räume zeigen sich aber immer noch als restriktive Bereiche für die Integration der Dimension der sexuellen Orientierung, in der ihre Thematisierung oftmals als ‚Zwangssexualisierung‘ diffamiert und blockiert wird. In bildungswissenschaftlichen Untersuchungen zur Behandlung schwul/lesbischer Realitäten im österreichischen Unterrichtsfach der Geschichte, Sozialkunde und politischen Bildung eröffnet sich hierbei eine prägnante Leerstelle.

Die bestehende Vernachlässigung dieses Forschungsschwerpunktes verlangt ein Ziel: Die Ausarbeitung bedeutsamer Unterrichtssequenzen, die interessierten Lehrer\*innen und rechtlichen Entscheidungsträger\*innen aufzeigen, dass die Erfahrungen homosexueller Bürger\*innen die Vermittlung historischer Narrative unterstützt und neue Perspektiven für den Geschichtsunterricht zugänglich machen. Ausgangspunkt sind für sie die Vorgaben offizieller österreichischer Lehrpläne, rechtliche Ansprüche an die Unterrichtenden und theoretische Überlegungen aus dem akademischen Diskurs. Die erhobenen Daten müssen ergänzend in realen Klassenraumsituationen erprobt und auf ihre Wirkung hin interpretiert werden.

Dem Ziel des Projektes folgend, orientiert sich die Untersuchung am zyklischen Ablaufmodell der Aktionsforschung. In ihr werden mögliche Gründe für, und die Auswirkungen von kontextualisierten Zugängen des Einsatzes einer Queer History im Geschichtsunterricht behandelt. Ein essentieller Fokus liegt auf Unterrichtsgestaltungen, die schwul/lesbische Realitäten nicht auf bestehende Klassenzimmerprozeduren aufsetzen, sondern an vorgegebene Inhalte des Curriculums heranführen. Die Methode des Projekts umfasst fünf Komponenten: Einleitend wird die gesellschaftliche Bedeutung der Dimensionen der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität, die Praxis der Heteronormativität sowie die Rolle der Queer History als pädagogisches Instrument erforscht. Eine nachfolgende Behandlung rechtlicher Grundlagen des österreichischen Bildungsministeriums und des Verantwortungsbereiches von Lehrpersonen präsentiert weitere relevante Aspekte der schulischen Umsetzung der Queer History. Im dritten Schritt beschreibt die Studie ausgewählte Ansätze der vorhergehenden Forschung und überträgt diese auf den Unterricht der Geschichte, Sozialkunde und politischen Bildung. Nachdem in diesen drei Prozessen eine praktische Theorie erarbeitet wurde, tritt das Projekt in die Phase der Aktion über: In ihr werden Handlungsstrategien in Form konkreter Unterrichtsbeispiele entwickelt und durchgeführt. Die fünfte Stufe arbeitet mit den gesammelten Daten aus den realen Klassenraumsituationen: Anhand der Methode der

---

qualitativen Inhaltsanalyse werden sie kategorisiert und abschließend in Referenz auf theoretische und rechtliche Erkenntnisse interpretiert.

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse deutet darauf hin, dass die Integration schwul/lesbischer Realitäten in ihrer kontextualisierten Form von den Lernenden ohne offensichtlichen Widerstand akzeptiert wurde. Der Umgang der Schüler\*innen mit den behandelten Themenbereichen lässt vielmehr darauf schließen, dass Momente der Reflexion, Verordnung in gesellschaftlichen Diskursen und die Hervorrufung eigener Fragestellungen unterstützt wurden. Anstatt ‚Zwangssexualisierung‘ zu betreiben, fördern Unterrichtseinheiten zur Queer History die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und die Auseinandersetzungsfähigkeit der Lernenden. Die Ergebnisse werfen auch weiterführende Forschungsschwerpunkte auf: Zielgerichtete pädagogische Untersuchungen zur Dimension der Geschlechtsidentität, die Erarbeitung und Veröffentlichung didaktischer Materialien für interessierte Lehrpersonen, sowie die Behandlung der Merkmale des Alters und der geographischen Lage.