

Bildung zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland

Merlin Sophie Engel

Als die Westberliner Schulsenatorin Hanna-Renate Laurien (CDU) am 1. Februar 1983 auf einer Diskussionsveranstaltung über die Darstellung antifaschistischen Widerstands in Westberliner Schulen nach der diesbezüglichen Berücksichtigung der Homosexuellenverfolgung im Nationalsozialismus gefragt wurde, antwortete sie hörbar entrüstet:

»Ich bin für Schulen zuständig und da möchten wir Kinder haben und nicht Schwule. [...] In den Schulen wird die Homosexualität auch durchgenommen als eine Form, die wahrhaftig nicht die erstrebenswerte Erziehungsform ist, denn es stehen Ehe und Familie unter dem Schutz der Verfassung.«¹

Lauriens Haltung war charakteristisch für die Haltung staatlicher Akteur*innen zu Homosexualität in Bildung und Schule in der Bundesrepublik von den 1970er bis in die 1990er und 2000er Jahre. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wurden bestenfalls toleriert. Staatliche Bildung zu Homosexualität – insofern sie überhaupt existierte – war durch diskriminierende Inhalte und einen diskriminierenden Schulalltag geprägt. LSBTIQ*-Gruppen² waren diese Miss-

1 Hanna-Renate Laurien, »Diskussionsveranstaltung des Ring Politischer Jugend über die Darstellung antifaschistischen Widerstands in Berliner Schulen am 1. Februar 1983«, Ausschnitt aus der Sendung S-F-Beat, *Sender Freies Berlin*, 20. Februar 1983, 03:41.

2 Ich nutze im Folgenden den Begriff der LSBTIQ*-Gruppen anstelle der geläufigeren Begrifflichkeit der Lesben- und Schwulenbewegung. Einerseits nutze ich das Akronym als bewusst asynchronen Analysebegriff, da auch heutige Begriffsverständnisse von Lesbisch- und Schwulsein nicht mit den historischen Begriffen gleichzusetzen sind. Andererseits folge ich einer Tradition des Mitmeinens von geschlechtlicher Vielfalt in den Begriffsverständnissen der historischen Akteur*innen von der Homosexuellen Aktion Westberlin 1973 bis zur AG Lesben in der GEW Berlin 2020. Vgl. Heino, »Einige Anmer-

stände bekannt, vielfach aus persönlichen Erfahrungen. Bereits ab Anfang der 1970er Jahre machten sie Bildungsarbeit und -politik, um diese zu adressieren. Bisexualität und Geschlechtliche Vielfalt fanden bis ins 21. Jahrhundert von keiner Seite Erwähnung – bevor die zu Bildungsarbeit und -politik arbeitenden LSBTIQ*-Gruppen nach und nach zunächst Bisexualität, später auch Trans* und Inter*, sowie zuletzt Asexualität und Aromantik einbezogen.

Obwohl Bildung seit den 1970er Jahren durchgängig ein Betätigungsfeld queerer Bewegungen war und ist, existiert kaum Forschung zum Thema. Bis dato gibt es Arbeiten zu Queeren Zeitgeschichten von Bildung und Schule im deutschsprachigen Europa nur zur Bundesrepublik Deutschland. Klemens Ketelhut verfasste 2019 einen ersten Überblick über das Themenfeld und formulierte die These eines Pädagogisierungsprozesses der Lesben- und Schwulenbewegungen: Die Übersetzung von politischen Forderungen der bewegungspolitischen Akteur*innen in pädagogische Kontexte habe zu »veränderten Organisationsformen, der Notwendigkeit, öffentliche Gelder zu generieren und damit eine[r] bestimmte[n] Art von Professionalität vermitteln zu müssen«, sowie insgesamt zu einer Veränderung sowohl der Strukturen als auch der Forderungen der Lesben- und Schwulenbewegungen geführt.³ Grundlage dieses Beitrags ist eine von der Autor*in verfasste Dissertation zur Bildungsarbeit und -politik durch LSBTIQ*-Gruppen in der Bundesrepublik seit 1970, aus der erste Ergebnisse bereits veröffentlicht wurden.⁴

Zu Österreich – wo sexuelle Bildung noch Ende der 1980er Jahre in Diskussionen um den sogenannten »Sexkoffer« hoch umstritten war⁵ – und der

kungen zur Bisexualität«, *HAW Info* 14 (1974): 27; Jutta Cassau, »Vielfalt lehren – Vielfalt leben. Die AG Lesben feiert nächstes Jahr ihr 30-jähriges Jubiläum«, *Berliner Bildungszeitschrift* 72 (September 2020): 33.

- 3 Klemens Ketelhut, »Pädagogisierungsprozesse als Strategien des Sichtbarwerdens – Fallbeispiele aus dem Kontext der (emanzipatorischen) Lesben- und Schwulenbewegungen«, in *Gender – Wissen – Vermittlung*, Klemens Ketelhut, Dayana Lau (Hg.) (Springer, 2019), 93–111, 94.
- 4 Merlin Sophie Bootsman, Andrea Rottmann und Greta Hülsman, »Fears of Gay Teachers and the Collectivizing Effects of Emotion Work. Affects, Emotions, and Emotion Work in the History of the Working Group of Homosexual Teachers and Educators in the Gewerkschaft Erziehung Und Wissenschaft Berlin 1978–1991«, *SQS* 17, Nr. 1–2 (2023), 1–15; Merlin Sophie Bootsman, »Woher glaubst du, kommt deine Heterosexualität?«, 26. Februar 2024, <https://www.lsbtiq-bw.de/2024/02/26/woher-glaubst-du-kommt-deine-heterosexualitaet/>.
- 5 Martin Wassermair, »Necking, Petting, Fegefeuer. Jugenderinnerungen an die Offenbarung eines Koffers voller Sex«, in *Generation Sexkoffer. Jugend in den 80er Jahren zwi-*

Schweiz, wo sich zuerst 1999 ABQ und 2000 GLL als queere Schulprojekte gründeten,⁶ liegt noch keinerlei Forschung vor. Für die in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) aktiven LSBTIQ*-Gruppen sind bisher keine Aktivitäten in Bezug auf Bildung bekannt. Zurückzuführen ist dies mutmaßlicher Weise darauf, dass sexuelle Bildung staatlich dominiert wurde. Theoretisch sollte sexuelle Bildung fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip sein, praktisch blieben aber Biologielehrende die teils alleinigen Träger*innen von schulischer sexueller Bildung.⁷ Inhaltlich zielte sexuelle Bildung in den Schulen der DDR auf die »Vorbereitung auf Liebe, Ehe und Familie« ab und war dementsprechend heteronormativ gestaltet.⁸ Homosexualität wurde ab Mitte der 1980er Jahre als Thema in die sexuelle Bildung aufgenommen.⁹ Gegen Ende der DDR und nach der Wende gründeten sich LSBTIQ*-Bildungsprojekte vorrangig in ostdeutschen Großstädten, darunter zuerst RosaLinde Leipzig e.V., das sich 1988 als Arbeitsgemeinschaft und 1990 als eingetragener Verein gründete.¹⁰ Vor dem Hintergrund dieser Forschungsstände beschränkt sich der Beitrag im Folgenden auf die Geschichte der Bundesrepublik.

schen politischem Klimawandel, Freizeitindustrie und Popkultur, Sigrid Rosenberger und Martin Wassermair (Hg.) (Löcker, 2007), 151–163.

- 6 »Geschichte«, ABQ, Zugriff am 23. September 2024, <https://www.abq.ch/ueber-uns#geschichte>.
- 7 Harald Stumpe und Konrad Weller, *Familienplanung und Sexualpädagogik in den neuen Bundesländern* (BZgA, 1995), 27–29; Mark Fenemore, »The Growing Pains of Sex Education in the German Democratic Republic (GDR), 1945–69«, in *Shaping sexual knowledge. A cultural history of sex education in twentieth century Europe*, Lutz Sauerteig und Roger Davidson (Hg.) (London: Routledge, 2009), 83.
- 8 Maria Borowski, *Parallelwelten. Lesbisch-schwules Leben in der frühen DDR* (Metropol, 2017), 101.
- 9 Harald Stumpe, »Die vergessene DDR-Sexualwissenschaft. Eine persönliche Reminiszenz und Impulse für die Zukunft«, in *Die deutschsprachige Sexualwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblick*, Heinz-Jürgen Voß (Hg.) (Nomos, 2020), 299–318, hier 303.
- 10 »Historie«, RosaLinde Leipzig e.V., 10. Mai 2017, <https://www.rosalinde-leipzig.de/de/verein/historie/>.

Marginalisierung und Diskriminierung von LSBTIQ* im Kontext sexueller Bildung in den Schulen der Bundesrepublik

Nachdem Westberlin 1959, Hamburg 1962 und Hessen 1967 Richtlinien für die schulische Durchführung von sexueller Bildung erlassen hatten, etablierte sich sexuelle Bildung in den meisten westdeutschen Bundesländern im Anschluss an die von der Kultusministerkonferenz am 3. Oktober 1968 beschlossenen Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen und den Sexualekunde-Atlas 1969.¹¹ Erstere sahen vor, Homosexualität erst auf den weiterführenden Schulen bis zum Ende des neunten oder zehnten Schuljahres zu behandeln, und zwar als Teil von

»sozialethische[n] Probleme der menschlichen Sexualität sowie strafrechtliche[n] Bestimmungen zum Schutz der Jugend und über sexuelle Vergehen (z.B. Empfängnisverhütung, Promiskuität, Prostitution, Homosexualität, Vergewaltigung, Abtreibung, Kuppelei, Verbreiten von Geschlechtskrankheiten, Triebverbrechen).«¹²

Für die Behandlung von Homosexualität waren in diesem Zusammenhang einerseits strafrechtliche Bestimmungen relevant – der § 175 war erst wenige Monate zuvor reformiert worden, wobei zwar das Totalverbot mann-männlicher sexueller Handlungen aufgehoben wurde, bis 1973 aber ein höheres »Schutzalter« von 21 Jahren galt. Andererseits wurde Homosexualität als sozialethisches Problem gewertet, allerdings nicht im Besonderen, sondern im Kontext eines allgemeinen Verständnisses von Sexualität als bedrohlich für Heranwachsende: Schulische sexuelle Bildung müsse sich darum bemühen, »zu verhindern, daß [sic!] junge Menschen während oder nach ihrer Schulzeit in ihrem geschlechtlichen Verhalten aus bloßer Unwissenheit falsche Wege gehen«. Trans* oder Inter* fanden in den KMK-Empfehlungen keinerlei Erwähnung. Dies ging darauf zurück, dass sexuelle Bildung explizit auf einer Zweigeschlechterordnung und einem heteronormativen Verständnis von »Fortpflanzung« aufbaute: »Bis zum Ende des ersten Schuljahres sollen alle

11 Marcus Heyn, *Sexualpädagogik im Kreuzfeuer. Der Sexualekunde-Atlas 1969 und die Kritik an schulischer Aufklärung* (Psychosozial Verlag, 2021), 22f; Craig Griffiths, *The Ambivalence of Gay Liberation: Male Homosexual Politics in 1970s West Germany* (Oxford University Press, 2021), 11.

12 Kultusministerkonferenz, *Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3.10.1968*, 3.

Kinder den Unterschied der Geschlechter kennen und über die Tatsachen der Mutterschaft Bescheid wissen«. ¹³ Viele Bundesländer orientierten sich im Anschluss an den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, auch weil sexuelle Bildung zeitgenössisch umkämpft war und ihre Rechtmäßigkeit letztlich erst durch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts 1977 abschließend festgestellt wurde. ¹⁴ Die zumeist verwaltungsrechtlichen Richtlinien der Bundesländer für die Durchführung sexueller Bildung etablierten dementsprechend Normen und Praxen der Marginalisierung und Diskriminierung von LSBTIQ*. Erst ab den 1990er Jahren kam es zu ersten Reformen dieser Richtlinien, die sexuelle und teils auch geschlechtliche Vielfalt berücksichtigen und gleichstellen sollten ¹⁵ – nach teils jahrzehntelanger Arbeit von LSBTIQ*-Gruppen, wie ich im Folgenden skizziere.

Bildungsarbeit und -politiken von LSBTIQ*-Gruppen in der Bundesrepublik Deutschland

Seit den 1970er Jahren gründeten sich LSBTIQ*-Gruppen in der Bundesrepublik, um die geschilderten Zustände durch eigene Bildungsarbeit und -politik zu adressieren. Bereits seit Anfang der 1970er Jahre gab es erste Initiativen durch die Homosexuelle Aktionsgruppe Bochum (HAG), die Homosexuelle Aktion Westberlin (HAW), die Homosexuelle Interessengemeinschaft Düsseldorf (HID), die gay liberation front Köln (glf) und die gay liberation front – Aktionsgruppe Homosexualität Bonn (glf-AHB). In den 1980er Jahren war Westberlin das Zentrum entsprechender Bemühungen, 1978 gründeten sich eine AG Homosexuelle Lehrer und Erzieher in der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) Berlin und eine Arbeitsgruppe Lesbischer Lehrerinnen, 1980 folgte die Gründung des Kommunikations- und Beratungszentrum homosexueller Frauen und Männer (KBZ). 1990 gründeten sich RosaLinde Leipzig e.V. als Verein und das Jugendnetzwerk Lambda, das zunächst ebenfalls Berlin und

13 Kultusministerkonferenz, *Empfehlungen*, 4.

14 Bundesverfassungsgericht, »Beschluß des Ersten Senates vom 21.12.1977 – 1 BvL 1/75, 1 BvR 147/75«, in *Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts*, Mitglieder des Bundesverfassungsgerichts (Hg.) (Mohr Siebeck, 1978), 46–85.

15 Anne Huschens, Detlef Mücke, Ruth Schwabe, »Schule als Raum für Erfahrung von Alternativen«, in *Lesben und Schwule in der Schule – respektiert!? ignoriert? Eine Synopse der GEW-Befragung der Kultusministerien*, Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (Eigenverlag, 2001), 37–47, 37–39.

später auch in anderen Bundesländern in Bezug auf Bildungsarbeit aktiv wurde. In Baden-Württemberg gründeten sich 1992 der Arbeitskreis Lesbenpolitik in der GEW Baden-Württemberg (AK Lesbenpolitik) und 1996 Freiburgs Lesbisches und Schwules Schulprojekt (FLUSS). In Nordrhein-Westfalen (NRW) existierten in den 1990er Jahren mehrere lokale Bildungsprojekte, die sich im Jahr 2000 im Netzwerk SchLAu – Schwul-lesbische Aufklärung in NRW zusammenschlossen. Das Netzwerk konnte sich später auch in Rheinland-Pfalz (2010), Niedersachsen (2011), Hessen (2012) und Schleswig-Holstein (2012) etablieren. Marginalisierung von geschlechtlicher sowie sexueller Vielfalt in den Schulen und die Etablierung queerer Bildungsarbeit und -politik zur Überwindung dieser Verhältnisse waren somit miteinander verschränkt. Da sich diese Gruppen in der Absicht gründeten, Bildungsarbeit und -politik zu machen und seit den 1970er Jahren kontinuierlich arbeiteten, kann Ketelhuts These einer diffundierenden Pädagogisierung der queeren Bewegungen insgesamt¹⁶ in Frage gestellt werden.

Drei wesentliche Strömungen prägten die historische Entwicklung der Bildungsarbeit und -politik durch LSBTIQ*-Gruppen in der Bundesrepublik. Erstens verstanden sich die durch Craig Griffiths treffenderweise als »Schwule Linke«¹⁷ charakterisierten homosexuellen Emanzipationsgruppen der 1970er Jahre in grundlegender Opposition zu staatlicher Bildungspolitik. Sie bemühten sich größtenteils erfolglos um die bildungspolitische Skandalisierung von und Mobilisierung gegen den Status quo sowie um Bündnispolitiken mit anderen Akteur*innen der Neuen Linken.¹⁸

Zweitens organisierten sich seit Ende der 1970er Jahren vor allem in den sogenannten Stadtstaaten – Westberlin, Hamburg, Bremen –, aber seit den 1990er Jahren auch in anderen Bundesländern wie NRW und Baden-Württemberg Lehrer*innen als Arbeitsgruppen der jeweiligen GEW. Diese bot Rechtsschutz und – nach anfänglichen Widerständen – die Unterstützung gesellschaftspolitischer Forderungen wie nach der Abschaffung des § 175 StGB.¹⁹ Die

16 Ketelhut, »Pädagogisierungsprozesse«, 94.

17 Craig Griffiths, *The Ambivalence of Gay Liberation: Male Homosexual Politics in 1970s West Germany* (Oxford University Press, 2021), 11.

18 Merlin Sophie Engel, »Bildungsgeschichten geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als Konfliktgeschichten. LSBTIQ*-Bildungsarbeit und -politiken in der Bundesrepublik Deutschland 1971–2016« (Dissertation, Freie Universität Berlin, 2024), 83f.; 231f.

19 Detlef Mücke, »GEW für Streichung des Paragraphen 175«, *Erziehung & Wissenschaft* 23 (1993), 36.

Organisierung erfolgte jeweils um eine vergeschlechtlichte Identitätskategorie als schwule Lehrer beziehungsweise lesbische Lehrerinnen und baute auf gemeinsamer emotionaler Arbeit zur Verarbeitung diskriminierender Erfahrungen im Arbeitsalltag auf.²⁰ Darüber hinaus setzten diese Gruppen unterschiedliche Schwerpunkte. Die AG Homosexuelle Lehrer und Erzieher in der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) Berlin fokussierte sich auf bildungspolitische Lobbyarbeit in wiederholten Gesprächen mit und Kampagnen gegen die Senatsschulverwaltung. Sowohl die von 1980 bis 1988 bestehende Arbeitsgruppe Lesbischer Lehrerinnen als auch die 1992 gegründete und bis dato bestehende AG Lesben in der GEW Berlin fokussierten sich auf kollektive emotionale Arbeit zur Verarbeitung geteilter Diskriminierungserfahrungen und die Publikation von deren Ergebnissen im Rahmen von Öffentlichkeitsarbeit. So gestaltete etwa die Arbeitsgruppe Lesbischer Lehrerinnen im März 1980 eine Sonderbeilage in der *berliner lehrerzeitung*, in der sie auf sieben lila Seiten diverse Erfahrungen von Gruppenmitgliedern reflektierten und forderten auf dieser Grundlage lesbische Sichtbarkeit in den Schulen der Bundesrepublik.²¹ Der Arbeitskreis Lesbenpolitik in der GEW Baden-Württemberg bemühte sich zunächst um bildungspolitische Arbeit, konstatierte jedoch aufgrund der lange CDU-dominierten Landespolitik deren Aussichtslosigkeit und priorisierte über die 2000er Jahre hinweg die Erstellung von Bildungsmaterialien, bevor sich mit dem Amtsantritt einer grün-roten Landesregierung 2011 ein bildungspolitisches Gelegenheitsfenster öffnete.

Drittens gab es reine Bildungsprojekte wie den Bildungsbereich des KBZ, RosaLinde Leipzig e.V., FLUSS oder die in SchLAu vernetzten Gruppen. Deren Bildungsarbeit basierte auf Selbst-Organisierung, wurde durch LSBTIQ* erarbeitet sowie durchgeführt und war meist früher oder später auf staatliche Finanzförderung angewiesen. In der Konzeption von Bildung bestanden aber große Unterschiede: Der Bildungsbereich des KBZ adressierte durchgängig Multiplikator*innen wie Lehrer*innen oder Sozialarbeiter*innen durch Fortbildungen und erarbeitete bereits Mitte der 1990er Jahre zusammen mit seiner Verselbstständigung unter dem Namen Kommunikation und Bildung ein selbstständiges pädagogisches Konzept einer »Lebensformenpädagogik«. FLUSS oder die in SchLAu vernetzten Gruppen arbeiteten dagegen mit Schulklassen und verfügten lange Zeit nicht über eigenständig formulierte

20 Vgl. Bootsmann, Rottmann, Hülsmann, »Fears of Gay Teachers«, 7.

21 Arbeitsgruppe Lesbische Lehrerinnen, »lesben in der schule«, in *berliner lehrerzeitung* 34, Nr. 3 (1980), 22–28.

Bildungskonzepte, sondern nutzten Workshop-Formate sowie -Methoden. Zumeist sollten die Schüler*innen selbstständig Fragen formulieren und internalisierte Vorurteile reflektieren.

Über die Unterscheidung dieser drei Strömungen sollte nicht vergessen werden, dass die zu LSBTIQ*-Bildungspolitik und -arbeit aktiven Gruppen viele Gemeinsamkeiten teilten. So waren sie sich grundsätzlich einig darin, dass die bis mindestens in die 1990er Jahre hinein bestehende Marginalisierung sowie Diskriminierung von Homosexualität in Bildung und Schule überwunden werden sollte – unabhängig davon, ob das Mittel der Wahl war, staatliche Bildungspolitik in ihrem Sinne zu beeinflussen oder eigene Bildungsarbeit zu machen. Manche Gruppen wie die HAW agierten dabei in grundsätzlicher Ablehnung zu als repressiv wahrgenommener staatlicher Bildungspolitik. In mehreren Fällen wurde eine oppositionelle Haltung zu staatlichen Akteur*innen durch eine kritische Zusammenarbeit mit ihnen ersetzt, nachdem Regierungswechsel wie in Berlin 1996 oder Baden-Württemberg 2011 zu bildungspolitischen Wenden hin zur inklusiveren Gestaltung sexueller Bildung führten. Historischer Wandel vollzog sich teils aber auch in die entgegengesetzte Richtung: Nachdem die Gründung von SchLAu NRW im Jahr 2000 auch durch eine Initiative des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen zustande gekommen war und das 2002 umgebildete Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie 2004 ein Handbuch »Mit Vielfalt umgehen. Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung« herausgegeben hatte, unterband das ab 2005 regierende Kabinett Rüttgers die weitere Verbreitung des Handbuchs und verbot seine Verwendung im Schulunterricht.²²

Wie diese knappen Beispiele skizzieren, blieb der Einbezug von LSBTIQ* in Bildung und Schule in der gesamten bundesrepublikanischen Zeitgeschichte umstritten. Dies galt selbst zwischen Akteur*innen der Bewegungen: Die sich zumeist als Teil von Lesben- und Schwulenbewegungen verstehenden LSBTIQ*-Gruppen priorisierten lange Zeit lesbische und schwule Anliegen in ihrer Bildungsarbeit. Erst ab den 1990er Jahren wurde Bisexualität mit benannt, noch 1999 diskutierte SchLAu NRW aber in seinem Gründungsprozess, ob bisexuellen Menschen erlaubt sein sollte, in den Bildungsprojekten mitzuarbeiten.²³ Geschlechtliche Vielfalt wurde bis in die 2000er Jahre über-

22 Engel, »Bildungsgeschichten«, 240f.; 247f.

23 Quer '99, *Quer – Dokumentation 2. Workshop 1.-3. Oktober 1999 in Essen* (Eigenverlag, 1999), 13. Als Kontra-Argument wurde ins Feld geführt: »Bi- oder Heterosexuelle als

haupt nicht oder nur in Abgrenzung von Lesbisch- oder Schwul-Sein erwähnt. Sowohl in NRW als auch in Berlin gingen staatliche Akteur*innen beim bildungspolitischen Einbezug von geschlechtlicher Vielfalt voran.²⁴

Festzuhalten ist, dass sich lesbische und schwule Lehrkräfte spätestens seit den 1970er Jahren gegen ihre Stigmatisierung wehrten und LSBTIQ*-Gruppen begannen, sich für queere Bildung einzusetzen. Schulen sollten als Schnittstelle von Staat und Familie genutzt werden, um emanzipatorische Vorstellungen von seit den 1970er Jahren zunächst primär sexueller und ab den 2000er Jahren zunehmend auch geschlechtlicher Vielfalt in der breiten Gesellschaft zu etablieren. Dies erfolgte auf Grundlage einer jeweiligen lokalen oder regionalen Organisation und häufig im Rahmen politischer Auseinandersetzung mit konservativen Akteur*innen. Letztere argumentierten hierbei häufig mit der sogenannten Verführungsthese, derzufolge Heranwachsende durch einen ›frühen‹ Kontakt mit gleichgeschlechtlichen Orientierungen oder einer buchstäblichen Verführung durch eine erwachsene homosexuelle Person ihres Geschlechts homosexuell werden würden.²⁵

›Aufklärerinnen‹ würden den Nimbus durchbrechen und eine thematische Öffnung bedeuten«.

- 24 Senatverwaltung für Schule, Jugend und Sport, »A V 27 Sexualerziehung«, in *Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule* (Luchterhand, 2001), 6; Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, *Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen* (RdErl. d. v. 30. 9. 1999 – 721.32–50/1–447/99, 1999), 7.
- 25 Ursprünglich von der Sexualwissenschaft im 19. Jahrhundert für weibliche Homosexualität postuliert, fand die These zu Beginn des 20. Jahrhunderts Verbreitung als geschlechterübergreifende populärwissenschaftlich-pathologisierende Erklärung für Homosexualität und wurde in der jüngsten Gegenwart unter dem Schlagwort der ›Frühsexualisierung‹ aktualisiert. Katrin Schmersahl, *Medizin und Geschlecht. Zur Konstruktion der Kategorie Geschlecht im medizinischen Diskurs des 19. Jahrhunderts* (Leske + Budrich, 1998), 180f.; Javier Samper Vendrell, *The seduction of youth. Print culture and homosexual rights in the Weimar Republic* (University of Toronto Press, 2020), 16f.; Imke Schmincke, »Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland«, in *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*, Sabine Hark und Paula-Irene Villa (Hg.) (transcript, 2015), 93–108, 96. Mark Femore, »The Growing Pains of Sex Education in the German Democratic Republic (GDR), 1945–69«, in *Shaping sexual knowledge. A cultural history of sex education in twentieth century Europe*, Lutz Sauerteig und Roger Davidson (Hg.) (Routledge, 2009), 83.

Ausblick

Die Forschung zu den queeren Zeitgeschichten von Bildung und Schule stehen beinahe vollständig am Anfang. Mit Ausnahme der Bundesländer Berlin, Baden-Württemberg und NRW ist sie noch schlicht inexistent. Selbst für diese Bundesländer bestehen Forschungslücken zu Akteur*innen wie lambda oder ABqueer in Berlin, FLUSS in Baden-Württemberg oder den lange größtenteils selbständig agierenden Lokalprojekten von SchLAu NRW. Mannigfaltige Forschungspotenziale sind vorhanden. Um nur drei von ihnen aufzuzeigen: In welchen Räumen fand queere Bildung statt; wann, wie und wo gab es in den jeweiligen Orten sowie Bundesländern einen Zugang zu Schulen – und wie veränderte LSBTIQ*-Bildungsarbeit ihre Räume, wenn beispielsweise in Workshop-Formaten oder mit Stuhlkreisen statt dem gewohnten schulischen Frontalunterricht gearbeitet wurde? In welchem Zusammenhang stand AIDS mit Bildung zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt? Wie und mit welchen Effekten erfolgte queere Bildung außerhalb von Schulen durch Filme oder Theaterstücke?²⁶ Ansatzpunkte für deren Adressierung sind die Quellenbestände, die viele Gruppen selbst angelegt haben und die teilweise bereits in lokale oder queere Archive übergegangen sind.

Ersichtlich ist trotz der ausstehenden Forschung, dass die Bildungsgeschichten von geschlechtlicher sowie sexueller Vielfalt in der Bundesrepublik durchgängig von Konflikten geprägt waren – insbesondere zwischen staatlichen Akteur*innen und LSBTIQ*-Gruppen, aber auch innerhalb letzterer Gruppen war die Gestaltung von Bildungspolitik und -arbeit immer wieder umstritten. Je mehr und je eingehender diese Auseinandersetzungen rekonstruiert und analysiert werden, desto deutlicher wird werden, dass keineswegs von einem geradlinigen historischen Wandel hin zum Einbezug von queeren Lebensweisen die Rede sein kann. Vielmehr prägten viele verschiedene und teils widersprüchliche Entwicklungen die stets umkämpften Bildungsgeschichte(n) von LSBTIQ*. So wird abzuwarten sein, ob die insbesondere in den USA oder dem UK virulenten, aber auch in der Bundesrepublik

26 Neben der Popularität von Rosa von Praunheims *Nicht der Homosexuelle ist pervers, sondern die Situation, in der er lebt*, ist auffällig, dass sowohl *Taxi zum Klo* (1980, Bundesrepublik Deutschland) als auch *Coming Out* (1989, DDR) schwule Lehrer als Protagonisten haben. Vgl. zu homosexuellem Kinder- & Jugend-Theater durch bspw. Rote Grütze oder Brühwarm Eike Wittrock, »Fragmente einer Chronik des schwulen Theaters – 1956–1976«, *invertito* 24 (2022), 190–206.

aufkommenden transfeindlichen Mobilisierungen, die sich vor allem gegen trans Kinder und Jugendliche als besonders vulnerable Gruppe richten und bereits als genozidal bewertet wurden,²⁷ zu erneuten bildungspolitischen Auseinandersetzungen über LSBTIQ* in Schulen führen werden.

27 »Statement on the Genocidal Nature of the Gender Critical Movement's Ideology and Practice«, Lemkin Institute for Genocide Prevention and Human Security, 29. November 2022, <https://www.lemkininstitute.com/statements-new-page/statement-on-the-genocidal-nature-of-the-gender-critical-movement%E2%80%99s-ideology-and-practice>. Zugriff am 5. Juli 2025.

