GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Queer History und historisches Lernen : Konzeptionen und Umsetzungen am Beispiel von queerhistory.de und des Archivs der anderen Erinnerungen

Lücke, Martin

2022

https://doi.org/10.25595/3015

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lücke, Martin: *Queer History und historisches Lernen : Konzeptionen und Umsetzungen am Beispiel von queerhistory.de und des Archivs der anderen Erinnerungen*, in: Barsch, Sebastian (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts (Kiel: Universitätsverlag Kiel | Kiel University Publishing, 2022), 99-109. DOI: https://doi.org/10.25595/3015.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.38072/2703-0784/p36

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY SA 4.0 Lizenz (Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY SA 4.0 License (Attribution - ShareAlike). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Martin Lücke

Queer History und historisches Lernen

Konzeptionen und Umsetzungen am Beispiel von queerhistory.de und des Archivs der anderen Erinnerungen[1]

Historisches Lernen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Notwendigkeiten und geschichtsdidaktische Rahmung

Als historisch gewordenes Subjekt mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, als Person in der Geschichte und mit Geschichte oder gar als ernst zu nehmendes Lernsubjekt im Klassenzimmer: Homosexuelle (und andere Vertreter*innen sexueller Vielfalt) sind als Akteur*innen von amtlich verordnetem Geschichtslernen noch immer fast unsichtbar. Das gleiche gilt für das Thema der Homosexualität – und fast gleichermaßen für die damit verbundenen Themenbereiche Sexualität und Geschlecht. Wenn Homosexualität überhaupt jemals zum Thema im Geschichtsunterricht wird, wird Schüler*Innen bestenfalls von der Verfolgung gleichgeschlechtlich begehrender Personen im Nationalsozialismus berichtet.[2] Beim Thema Geschlecht geht es im Geschichtsunterricht ohnehin fast immer recht harmlos zu: Zumeist wird Schüler*innen vom Kampf um das Frauenwahlrecht im 19. und 20. Jahrhundert berichtet, hier und da geht es manchmal

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um die Überarbeitung eines Aufsatzes, der in anderer Form bereits 2015 erschienen ist als *Martin Lücke*, Queeres Erinnern, sexuelle Vielfalt und historisches Lernen – Gedanken zum geschichtsdidaktischen Potenzial von queerhistory.de und des ›Archivs der anderen Erinnerungen‹, in: Florian Mildenberger (Hrsg.), Die andere Fakultät. Theorie, Geschichte, Gesellschaft. Festschrift für Rüdiger Lautmann zum 80. Geburtstag. Hamburg 2015, 322–332.

2 *Adrian Lehne*/*Martin Lücke*, Teaching Queer History. Ein Queer History Month in Berlin im Februar 2014, in: Invertito. Jahrbuch für die Geschichte der Homosexualitäten 15, 2013, 205–208, hier 205.

>> Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

vielleicht um Hexenverbrennungen in Mittelalter und Früher Neuzeit. Das sind gewiss wichtige Themen, aber eben meist ›nur‹ reine Frauengeschichte, die fast immer noch selbstredend mit Geschlechtergeschichte gleichgesetzt wird.[3]

Andere Geschichten – etwa über sexuelle Emanzipationsbewegungen gegen Ende des 19. Jahrhunderts, über Transvestismus, Intersexualität oder die ersten medizinischen Operationen zur Geschlechtsangleichung, also über all das, was zu Vielfalt von Sexualität und Geschlecht in der Geschichte bekannt ist, ist aus dem Kanon historischen Wissens in der Schule verbannt. Nach Jahrzehnten von ertrag- und erfolgreicher fachhistorischer Forschung ist es jedoch weder unmöglich noch besonders schwierig, die vielfältigen Forschungsergebnisse der Geschlechter- und Sexualitätsgeschichte auch für historisches Lernen nutzbar zu machen.

Wie kann ein solches Projekt gelingen? Theoretischer Referenzpunkt kann die ›Queer Theory‹ sein. Sie geht davon aus, dass geschlechtliche und sexuelle Identitäten keine naturgegebenen Konstanten sind – sondern dass sie in geschichtlichen, kulturellen und sozialen Prozessen erst konstruiert werden. Sexuelle und geschlechtliche Identitäten sind also keine essentialistischen Entitäten, sondern werden in komplexen und vielschichtigen Prozessen erst hervorgebracht – von handelnden und leidenden Menschen in Vergangenheit und Gegenwart. Insbesondere historisches Lernen bietet hier nun die Möglichkeit, solche vielschichtigen Prozesse auch im schulischen Geschichtsunterricht kennen zu lernen, geht es bei historischem Lernen doch immer auch darum, sich vergangene Wirklichkeiten anzueignen und sich selbst als gewordener, ›historischer‹ Mensch zu begreifen[4].

Für ein solches Vorhaben ist als erstes eine genaue Definition für historisches Lernen notwendig. Die Geschichtsstudierenden in den Lehramtsstudiengängen der Freien Universität Berlin arbeiten sich von Semester zu Semester immer wieder an der Entwicklung einer eigenen Definition von historischem Lernen ab (anstatt scheinbar Bewährtes blind zu übernehmen). Arbeitsstand dieser Begriffsarbeit – work in progress also – war im Juli 2022 der folgende: »Historisches Lernen ist die produktive eigensinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte Geschichte.«[5]

Für selbstverständlich halten es Berliner Lehramtsstudierende also offenbar, dass beim historischen Lernen Verfahren von Produktions- und Handlungsorientierung zur

---

3 *Martin Lücke*, His-story, her-story, viele Männer und eine halbe Frau. Männlichkeitengeschichte, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1/2, 2014: Gendergeschichte, 70–82, hier 79.

4 *Martin Lücke*, Geschichte queer unterrichten: was soll das sein?, in: https://www.queerhistory.de/queer-history-geschichte-queer-unterrichten-was-soll-das-sein/ (letzter Zugriff: 3.8.2022).

5 Vgl. dazu auch die die weitere Erläuterung dieser Definition in *Martin Lücke/Irmgard Zündorf*, Einführung in die Public History. Göttingen 2018.

Anwendung kommen,[6] dass der Eigen-Sinn[7] der Lernenden (und nicht etwa die Vorgaben einer Kultusbürokratie) maßgeblich ist und dass es immer mehrere vergangene Wirklichkeiten sein müssen, die thematisiert werden.[8] Vor allem aber geht es bei historischem Lernen um einen Aneignungsprozess: Es geht darum, den Wandel und das Andere der Vergangenheit selbst als Geschichte erzählen zu können.[9] Dieser Punkt ist ein entscheidender: Es geht beim Geschichtslernen also nicht (nur) darum, Strukturen der Vergangenheit lediglich zu analysieren. Ein solcher Vorgang wäre nur politisches Lernen, das recht beliebig anhand von Themen aus der Vergangenheit stattfindet[10] und würde keinesfalls dem besonderen Potenzial historischen Lernens gerecht werden.[11] Es geht bei diesem nämlich darum, Geschichten zu erzählen, die den Regeln historischen Erzählens genügen und in denen sich das Erfahren von Historizität und Alterität im narrativen Modus manifestiert.

Ein historisch lernender Blick kann also zweierlei sichtbar werden lassen, zum einen: Identitäten – auch geschlechtliche und sexuelle – waren in der Vergangenheit anders als heute. Sie wurden auf andere Weise konstruiert, spielten für die Menschen der Vergangenheit in ihrer Alltagspraxis eine andere Rolle als heute und waren auf andere Weise konfliktträchtig als in unserer Gegenwart. Wenn wir uns mit ihnen als Teil der Vergangenheit beschäftigen, erfahren wir, dass sie in der Vergangenheit anders gedacht und anders gemacht wurden als heute. Das Erfahren von solcher historischen Alterität eröffnet den Lernenden mithin den Erfahrungsraum, dass auch heutige sexuelle Identitäten, z.B. auch jene oft als natürlich verkaufte Trias aus Homo-, Hetero- und Bisexualität, nicht alternativlos sind, weil es zu ihnen bereits in der Vergangenheit Alternativen gab. Mal ging es bunter und mal grauer zu als heute, aber eben nie genauso wie jetzt.[12]

Neben dem Erfahren einer solchen Alterität von Geschlecht und Sexualität, die Anders-Sein als etwas historisch Normales zu erkennen gibt, können Lernende zum

---

6 *Bärbel Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2012.

7 *Thomas Lindenberger*, Eigen-Sinn, Herrschaft und kein Widerstand, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte vom 2.9.2014, http://docupedia.de/zg/Eigensinn?oldid=106407 (letzter Zugriff: 3.8.2022); *Christina Brüning/Martin Lücke*, Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I – Produktive eigensinnige Aneignungen, in: Hanns-Fred Rathenow/Birgit Wenzel/ Norbert H. Weber (Hrsg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts. 2013, S.149-165, hier152.

8 *Klaus Bergmann*, Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts. 2000.

9 *Michele Barricelli*, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. 3.Aufl. Schwalbach/Ts. 2008; *Hans Jürgen Pandel*, Historisches Erzählen – Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2010.

10 *Michele Barricelli/Martin Lücke*, Historisch-politische Bildung, in: Benno Hafeneger (Hrsg.). Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Schwalbach/Ts. 2011, 325–343.

11 Ebd., 330–335.

12 Vgl. *Lücke*, Geschichte queer unterrichten (wie Anm. 4).

anderen auch die Historizität, also die grundsätzliche Wandelbarkeit von Konzepten über Sexualität und Geschlecht kennen lernen. Dabei erfahren sie nicht nur, dass Dinge einst anders waren, sondern sie lernen, en detail Prozesse nachzuzeichnen, durch die sich Wandel vollzog. Sie lernen auf diese Weise, dass es handelnde und leidende Menschen der Vergangenheit waren, die daran mitgewirkt haben, dass sich Vorstellungen zu Sexualität und Geschlecht geändert haben – und auch, dass solche Vorstellungen grundsätzlich änderbar sind.[13] Wer weiß: vielleicht haben sie dann auch Lust, in unserer Gegenwart an solchen Änderungen mitzuwirken.

In den 1920er Jahren etwa wurde den so genannten Transvestiten und Transvestitinnen, also jenen, die das Bedürfnis hatten, die Kleidung des jeweils anderen Geschlechts zu tragen, der Kleidertausch erstmals in der Öffentlichkeit gestattet – unter der Voraussetzung, dass die Öffentlichkeit diesen vermeintlichen Geschlechterschwindel nicht bemerkte: erst dann stellte die Polizei einen so genannten ›Transvestitenschein‹ aus. Ein solcher Kleidertausch ließ erst allmählich ein Nachdenken darüber zu, ob das Geschlecht auch medizinisch und operativ verändert werden kann und darf – und führte 1930/31 bei der mittlerweile historisch berühmten Lili Elbe (1892–1931) zur ersten gut dokumentieren geschlechtsangleichenden Operation.[14] Ein eigenes ›Transsexuellengesetz‹ jedoch ließ in Deutschland jedoch noch mehr 50 Jahre auf sich warten und trat erst 1981 in Kraft. Lernende könnten anhand der Geschichte von Transsexualität und Transvestismus erfahren, dass Diskurse und Praktiken zu Geschlecht und Sexualität tatsächlich einmal anders waren. Sie lernen zudem, en detail die Prozesse nachzuzeichnen, durch die sich Wandel vollzog.

Die Historizität von Geschlecht und Sexualität erfahren: Lernmodule auf queerhistory.de

Um konkrete Angebote für Geschichtsunterricht zum Thema der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt anzubieten, ist in Berlin das Lernportal queerhistory.de entstanden. Die Berliner Senatsinitiative ›Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt‹, der Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte an der FU Berlin und die gemeinnützige Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Medien e.V.

13 Ebd.

14 *Rainer Herrn*, Schnittmuster des Geschlechts. Transvestitismus und Transsexualität in der frühen Sexualwissenschaft. Gießen 2005, hier 25–52 u. S. 167–218; *Sabine Meyer*: »Wie Lili zu einem richtigen Mädchen wurde«. Lili Elbe: Zur Konstruktion von Geschlecht und Identität zwischen Medialisierung, Regulierung und Subjektivierung. Bielefeld 2015.

haben seit 2012 ein online-basiertes Lernangebot entwickelt, das Unterrichtsentwürfe zur Verfügung stellt, die sich auch im genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht integrieren lassen. Die Bandbreite der Themen erstreckt sich von Intersexualität in der Frühen Neuzeit über den Harem der osmanischen Sultane, von der Verfolgung schwuler Männer durch Paragraf 175 bis hin zur Geschichte der Empfängnisverhütung im 20. Jahrhundert. Ergänzend zu den mittlerweile insgesamt acht umfangreichen Unterrichtshandreichungen werden Audio-Stadtrundgänge angeboten, etwa zum schwullesbischen Schöneberg der 1920er und 1930er Jahre oder unter der Überschrift ›Ganz normale Orte?! kreuz und queer durch berlin-mitte‹. Die Angebote stehen unter der URL-Adresse http://www.geschkult.fu-berlin.de/queerhistory/Unterrichtsentwuerfe1 (letzter Zugriff: 3.8.2022) bereit.

Für Schülerinnen und Schüler ist es jedoch zunächst eine grundlegend überraschende Idee, dass auch Sexualität und Geschlecht eine Geschichte haben – und zwar eine Geschichte, die auch im Geschichtsunterricht gelehrt und gelernt werden kann. Zum Einstieg in die Lernmodule wurde deshalb ein Einführungsmodul unter dem Titel ›Eine kleine Geschichte zu Sexualität und Geschlecht‹ entwickelt. Dazu wurden 22 unterschiedliche historische Ereignisse oder Zustandsbeschreibungen ausgewählt, die eine ganze Bandbreite dessen abdecken, was im Bereich von Geschlechterverhältnissen und Sexualität im Wandel der Zeit zu beobachten ist – von der Bestrafung gleichgeschlechtlich begehrender Menschen (Frauen wie Männer) mit dem Feuertod in der Frühen Neuzeit bis hin zur Formierung der ersten Homosexuellenbewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts, von der Durchsetzung des Wahlrechts für Frauen 1918/19 bis zur Strafbarkeit der Vergewaltigung von Frauen in der Ehe in den 1990er Jahren.[15] Den Schüler*innen wird – in Gruppen von zehn bis zwölf Teilnehmenden – ein Set von Karten ausgeteilt, auf denen die richtigen Jahreszahlen zu den Ereignissen fehlen. Sie werden nun aufgefordert, diese 22 Ereigniskarten in eine richtige chronologische Reihenfolge zu bringen. Dabei werden ihnen einige Ereignisse begegnen, die völlig neu für sie sind (etwa das so genannte Inzesturteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 2008), andere Ereignisse werden sie fast mühelos richtig terminieren können (etwa die Verschleppung und Ermordung schwuler Männer in Konzentrationslager). Sie sollen über die vermutete richtige Reihenfolge der Ereignisse diskutieren und jeweils benennen, zu welchen Ereignissen sie bereits etwas wissen, zu welchen nicht. Höchstwahrscheinlich erarbeiten sie dabei eine Chronologie, die nicht die richtige historische Reihenfolge der Ereignisse abbildet. Von vermeintlich solidem historischen Hintergrundwissen, laut Ansicht vieler Geschichtslehrer*innen und der Markenkern von gutem Geschichtsunterricht, ist ein solches Vorgehen natürlich weit entfernt. Wenn die Klasse in Gruppen unterteilt wurde, entstehen sogar unterschied-

15 Vgl. *Lücke*, Geschichte queer unterrichten (wie Anm. 4).

liche, voneinander abweichende Chronologien. Auf diese Weise kann jedoch deutlich werden, dass es innerhalb einer Lerngruppe unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, was im Laufe der Zeit dem Wandel unterworfen war und was nicht, was im tiefen Dunkel der Geschichte vermutet wird (vielleicht der Tod auf dem Scheiterhaufen und zugleich die Straffreiheit einer Vergewaltigung in der Ehe), und was die Schüler*innen als eine Erscheinung unserer allerjüngsten Vergangenheit ansehen (vielleicht die erste transgeschlechtliche Operation in Deutschland oder die Entstehung einer homosexuellen Emanzipationsbewegung). Nachdem die Schüler*innen die Karten chronologisch sortiert haben, kann die Lehrkraft Erläuterungskarten austeilen, auf denen nicht nur Jahreszahlen, sondern auch erklärende und kontextualisierende Hinweise zu den Ereignissen zu finden sind. Abschließend können die Schülerinnen und Schüler festhalten, was sie nach einem Blick auf die ›Lösung‹ besonders überrascht hat und was sie bereits erwartet haben. Auch können sie konkrete Fragen an besondere Ereignisse benennen, die im weiteren Verlauf des Unterrichts aufgegriffen werden können.

Historisches Lernen mit Quellen aus dem ›Archiv der anderen Erinnerungen‹

Bei der puren Überraschung, dass auch Geschlecht und Sexualität eine Geschichte haben, kann historisches Lernen freilich nicht stehen bleiben, will es seinem Anspruch genügen, Schülerinnen und Schüler selbst Geschichte erzählen zu lassen. Hierzu eignet sich eine Didaktisierung und methodische Aufbereitung des ›Archivs der anderen Erinnerungen‹, das die Bundestiftung Magnus Hirschfeld seit 2012 mit Videointerviews zu Lebensgeschichten von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transgender, trans*- und intersexuellen/-geschlechtlichen Menschen (LSBTTI*) aufbaut. Damit entsteht neben den mittlerweile zahlreichen Videoarchiven mit Zeitzeug*inneninterviews zur Erinnerung an die Zeit des Nationalsozialismus, insbesondere an den Holocaust, an Konzentrationslager und die nationalsozialistische Zwangsarbeit, ein weiteres bedeutsames Videoarchiv. Thematischer Schwerpunkt dieses ›Archivs der anderen Erinnerungen‹ ist die Zeit nach 1945. Es wird damit das Ziel verfolgt, die Lebenserinnerungen einer marginalisierten Gruppe zu bewahren, deren Verfolgung im Jahr 1945 nach der so genannten Stunde Null nicht einfach aufhörte, sondern deren gesellschaftliche Diskriminierung fortbestand und oftmals noch fortbesteht.

Die Interviews des ›Archivs der anderen Erinnerungen‹ bieten einen breit gefächerten Zugang zu Themen und Fragen der Geschichte von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, die über die individuellen Erzählerinnen und Erzähler und ihre Geschichten

in besonderer Weise anschaulich und zugänglich werden. Gleichzeitig erlaubt das Format der videografierten Interviews eine gewisse Distanzierung, die für die jugendlichen Nutzer*innen hilfreich sein kann, denn es tritt keine leibhaftige Zeitzeugin oder kein ›echter‹ Zeitzeuge auf, sondern es wird über eine Distanz wahrende Bildschirmoberfläche rezipiert.

In einem ersten Pilotprojekt wurden zu ausgewählten Zeitzeug*inneninterviews zunächst inhaltliche Zusammenfassungen erstellt, die einen Überblick über die angesprochenen Lebensgeschichten liefern. Aus den vier- bis achtstündigen Videos wurden verdichtete Fassungen mit einer Gesamtlänge von jeweils dreißig bis vierzig Minuten erstellt, auf dieser Basis schließlich konkrete Lernmodule. Die Lernmodule werden ab Herbst 2015 über das Lernportal queerhistory.de zugänglich gemacht.[16]

Die nach dem Prinzip des biografischen Lernens arbeitenden Module umfassen im Kern eine Lernstruktur in vier Schritten: Zunächst soll erstens zu Beginn eines jeden Moduls das Thema der Lernsequenz benannt und hierzu in knappem Umfang eine Hintergrundinformation angeboten werden. Dazu dienen Transkripte der Interviews: Anhand dieser gekürzten Fassung der Lebensgeschichten wird auf besonders signifikante Weise in die Themenstellung eingeführt. Hier gibt konkret ein etwa dreiminütiger ›Teaser‹ Einblick in Kernaussagen der Lebensgeschichte. Zweitens sollen die Lebensgeschichten kriteriengeleitet inhaltlich erschlossen werden. Dazu wird jeweils Material bereitgestellt, das es ermöglicht, den dreißig- bis vierzigminütigen Film z.B. durch einen vorstrukturierten Arbeitsbogen zu erfassen. Hier können etwa Name, Geburtsjahr, Schul- und Berufsbiografie der erzählenden Person, Stationen des Coming out und ähnliches mehr eingetragen werden. Drittens kann eine Recherche zu offenen Sachfragen erfolgen: Während einer inhaltlichen Erschließung der Quellen werden sich für die Jugendlichen Sachnachfragen zu denjenigen Aspekten von Hintergrundwissen ergeben, die für das Verständnis der Quelle notwendig sind. Viertens schließlich soll eine Aneignung der biografischen Interviews durch die Lernenden erfolgen. Sie sollen nun produktiv mit ihrem neuen Wissen zu bestimmten Aspekten von LSBTTI*-Geschichte umgehen, indem sie eine der folgenden Schreibhandlungen[17] durchführen:

---

16 Das Projekt wurde gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Projektleitung: Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Maria Borowski, Daniel Baranowski), didaktisches Konzept, Schnittplan: Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte, Friedrich-Meinecke-Institut an der Freien Universität Berlin (Joscha Jelitzki, Malte Lührs, Martin Lücke), Interviewzusammenfassungen und -verschlagwortungen: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hilke Rusch, Ursula Flitner, Benno Gammerl), Schnitt: Center für digitale Systeme (Wolfram Lippert). Die Lernmodule sind zwar momentan nicht online verfügbar, können aber auf Nachfrage vom Autor zugänglich gemacht werden.

17 *Michele Barricelli*, Historisches Wissen ist narratives Wissen, in: Michele Barricelli/ Christoph Hamann/ René Mounajed/Peter Stolz (Hrsg.), Historisches Wissen ist narratives Wissen. Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II. Ludwigsfelde-Struveshof 2008, 7–12, hier 10.

- Systematisierendes Erzählen: z.B. Verfassen einer eigenen historiografischen Narration zu einem behandelten Teilaspekt von LSBTTI*-Geschichte, etwa zu ›Coming Out in den 1970er Jahren‹.
- Identifizierendes Erzählen: z.B. Verfassen eines Briefes an die Erzählerin oder den Erzähler der Quelle, der entweder aus der Gegenwart und Perspektivität der lernenden Person verfasst wird oder aus der historisierenden Perspektive eines/einer Angehörigen.
- Re- und Dekonstruktion der narrativen Quelle: Hier soll es darum gehen, neue Fragen an die Quelle zu stellen oder zu rekonstruieren, welche Fragen im Rahmen des Interviewprozesses von den Interviewerinnen und Interviewern gestellt wurden – und welche nicht.

Ein solches Vorgehen kann explizit als historisches Lernen bezeichnet werden, weil es den Jugendlichen auf diese Weise gelingen kann, aus einer intensiven und systematischen Analyse und Bearbeitung von historischen Quellen heraus zum einen fundiert und empirisch abgesichert über historische Aspekte von Geschlecht und Sexualität Auskunft zu geben und zum anderen, weil sie sich Geschichten von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durch ihre eignen historischen Erzählungen aneignen.

Konkretisierung: Das Lernmodul zu Maria Sabine Augstein

Um konkreter zu werden, soll hier nun abschließend in den Blick geraten, wie eine solche Vorgehensweise am Beispiel des Interviews mit Maria Sabine Augstein, eines der ersten im ›Archiv der anderen Erinnerungen‹, umgesetzt wurde. Maria Sabine Augstein, Jahrgang 1949, unterzog sich 1977 einer geschlechtsangleichenden Operation. Die Juristin ist eine engagierte Vertreterin der Rechte von transgeschlechtlichen Menschen – und im ›Archiv der anderen Erinnerungen‹ zugleich eine Repräsentantin für Homosexualität und Transgeschlechtlichkeit.

Schüler*innen können an die Lebensgeschichte von Maria Augstein herangeführt werden, wenn sie sich einen gut zweiminütigen ›Teaser‹ anschauen, der im Rahmen der Didaktisierung des Interviews mit ihr geschnitten wurde. Hier führt sie aus: »Also meine Pflegeeltern waren wirklich, äh, die waren eine der positivsten Überraschungen meines Lebens. Als ich mich / als ich da im Wohnzimmer, äh, äh, in Hannover bei ihnen saß und ihnen / und ihnen das gesagt habe, dass ich eine Frau werde und, dass ich als Frau dann mir auch eine Frau suche, dass ich dann lesbisch bin, da ham

die sehr, sehr verständnisvoll reagiert, ham gesagt: ›Ja, ja, sowas ähnliches ham wir uns schon gedacht. Wir haben Dich nie verstanden, aber jetzt ist uns alles klar.‹ Das war / und die haben mich sofort akzeptiert, sofort. Stantepede. Und ham sich auch Mühe gegeben, dass sie meinen neuen weiblichen Vornamen sagen, auch wenn sie sich noch manchmal versprochen haben, aber, äh, es war eine sofortige Akzeptanz da. Und ich habe auch / ich hatte mit meiner Pflegemutter Anneliese auch einen längeren Spaziergang, da in den Ried, da in den Wald bei Hannover, und ich hab ihr erklärt: Wir homosexuellen Menschen, wir verlieben uns in Personen des gleichen Geschlechts so, wie sie als heterosexuelle Frau sich in einen Mann, in eine Person des anderen Geschlechts verliebt hat. Ich habe, äh, in dieser Weise Anneliese das völlig unkompliziert klar machen können, und dis, hm, war für sie dann auch so.«[18]

Bereits durch diesen Teaser wird sowohl die Konflikthaftigkeit eines gleich doppelten Coming-out deutlich, als auch die Möglichkeit, bei einem solchen Coming-out Unterstützung durch das familiäre Umfeld zu erfahren – eine Erfahrung, die vermutlich in der alten Bundesrepublik jener Tage keinesfalls repräsentativ war, die aber Jugendliche heute die Möglichkeit einer solchen familiären Unterstützung als historische Option erkennen lässt.

Im Lernmodul folgt eine ausführlichere Video-Sequenz zur Jugend von Maria Augstein und zu ihrem Weg zur selbstbestimmten Wahl ihres Geschlechtes. In dieser Sequenz fallen zahlreiche Wörter, die für Eingeweihte zur festen Nomenklatur des Redens über Homosexualität und Transgeschlechtlichkeit gehören, so zum Beispiel lesbisch / L-Wort, heterosexuell, transsexuell / transgeschlechtlich, gewordene Frau, Coming-Out, Geschlechtsumwandlung/ Geschlechtstransition, Eingetragene Lebenspartnerschaft. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler nach einer Sichtung der Videosequenz aufgefordert werden, sich selbständig über die Bedeutung dieser Begriffe zu informieren und anschließend dann die Geschichte der Jugend von Maria Augstein nachzuerzählen, indem sie die genannten Begriffe explizit verwenden. Auf diese Weise erfolgt sowohl eine kriteriengeleitete Erschließung der Quelle als auch eine Recherche zu offenen Sachfragen, und zudem in Ansätzen der Versuch eines systematisierenden Nacherzählens der Quelle.

Es lohnt sich jedoch, das Thema des Coming-outs von Maria Augstein weiter zu vertiefen. Sie selbst sagt zu ihrem doppelten Coming-out: »Ja, sortiert hatte ich sie also allerspätestens mit 16, aber ich hatte mir, ich dachte mir ich werde erst dann mich gegenüber anderen Menschen dazu äußern, wenn der Weg wirklich spruchreif ist, wenn ich sagen kann: ›Jawohl, jetzt werde ich eine Frau‹. Dann, vorher nicht. Sonst habe ich das schlechte aus beiden Welten, dass ich angefeindet werde und trotzdem nichts für meinen Weg tun kann. […] ich hatte dann 76 auch mein offizielles Coming-

18 Archiv der anderen Erinnerungen: Interview mit Sabine Augstein, in: https://mh-stiftung.de/projekte/interviews/#Filme (letzter Zugriff: 3.8.2022).

out, dass ich anderen Menschen erzählt habe, dass ich eine Frau werde und dass ich dann auch als Frau lesbisch leben werde. Ich habe mir auch vorgenommen, es kommt immer beides auf den Tisch, ich mach das nicht, dass ich aus Angst nur eins sage.«[19]

Nach einer Sichtung dieser Filmsequenz könnten sich die Schüler*innen darüber austauschen, was ein Coming-out in verschiedenen Lebensbereichen bedeuten könnte. Sie könnten auch die Frage diskutieren, warum sich niemand als heterosexuell outen muss und was die Besonderheit eines gleich doppelten Coming-Outs ausmacht. Damit die Schüler*innen nun auch selbst historisch erzählen, damit sie sich also unter der Maßgabe empirischer Triftigkeit perspektivisch mit Vergangenheit beschäftigen, können sie nun dazu aufgefordert werden, aus der Perspektive von Maria Augsteins Pflegemutter Anneliese einen Brief an Marias ›biologische‹ Eltern zu verfassen, der sich mit der konkreten Situation beschäftigt, dass Maria in ein englisches Eliteinternat geschickt werden sollte. Hier können sie sich die folgende Passage des Interviews anschauen: »Man stelle sich das vor, ich hätte meiner Pflegefamilie mit dreizehn gesagt, ›ich bin eigentlich ein lesbisches Mädchen‹, also völlig undenkbar. Äh, jetzt war auch die Zeit wo meine Mutter mich eigentlich ins Exil verbannen wollte, auf so ein englisches Eliteinternat, wo ich also jahrzeh-, jahrelang kein weibliches Wesen zu Gesicht bekommen hätte. Das wollte ich natürlich auf gar keinen Fall. Äh, mir wurde später erzählt, ich hätte mit Selbstmord gedroht, wenn man das macht. Woran ich mich noch erinnere, dass meine Pflegemutter, Tante Anneliese, mir sagte, wenn das wirklich spruchreif werden sollte, dass ich da nach England muss, dann gibt sie mir 300 Mark mit und dann fahre ich mit dem Zug wieder nach Hannover.«[20]

Ein konkreter Arbeitsauftrag kann in diesem Zusammengang lauten: Stellt euch vor, Tante Anneliese schreibt einen Brief an Marias Eltern, nachdem sich Maria geweigert hat, nach England ins Internat zu gehen und lieber bei ihrer Pflegemutter leben möchte. Denkt euch aus, wie dieser Brief lauten könnte. Überlegt euch dabei genau, was es für Maria bedeutet hätte, in ein englisches Jungen-Internat gehen zu müssen.

Vielleicht erscheint vielen eine solche Arbeitsanweisung zu spekulativ und lässt die Grenzen zum Fiktionalen nicht trennscharf genug sichtbar werden. Immerhin können sich die Schülerinnen und Schüler jedoch auf den Quellenwert einer subjektiven Erinnerung berufen und sich im Zuge einer solchen Schreibhandlung im Modus des Erzählens die Perspektive einer Person aneignen, die sich verständnisvoll und parteiisch für die Belange einer homosexuellen und transgeschlechtlichen Person einsetzen, und dabei keinesfalls die Perspektive einer erfundenen, rein fiktiven Person einnehmen, sondern die einer ›echten‹ und leibhaftigen Person, die in den Quellen explizit genannt und somit zu einer authentischen historischen Person im Rahmen der Lebensgeschichte von Maria Augstein werden kann.

19 Ebd.

20 Ebd.

Ausblick

Vielleicht haben die Überlegungen gezeigt, dass der Homosexuelle auch im Jahr 2022 ein Zuhause im schulischen Geschichtsunterricht finden kann. Zumindest bietet das ›Archiv der anderen Erinnerungen‹ und die Lernmodule auf queerhistory.de zahlreiche Möglichkeiten, um LSBTTI* als historisch gewordene Subjektivitäten mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, als Person in der Geschichte und mit Geschichte sichtbar zu machen. Material steht bereit – ob es seinen Weg in den Schulgeschichtsunterricht findet, wird vom Engagement der Lehrer*innen und von den Beharrungstendenzen der Curricula abhängen. Als die Länder Berlin und Brandenburg im vergangenen Jahr ihren Entwurf für einen neuen Rahmenlehrplan Geschichte zur Diskussion stellten, war der Widerstand groß, auch gegen die ausdrückliche Verankerung des Themas Gender im Geschichtsunterricht. In einer lauten Kampagne, an der sich auch die Berliner CDU beteiligte, warnte der Landesfachausschuss Bildung der Partei, die neuen curricularen Vorgaben setzten »willkürliche politische Festlegungen (Beispiel im Fach Geschichte: Längsschnitt Geschlechteridentitäten)«, dies widerspräche dem »Aufbau eines soliden, strukturierten (vertieften) Wissens«[21] im Unterrichtsfach Geschichte. In der Tat: Dass die Verankerung der Themen von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Curriculum ein politisches Projekt ist, wird niemand bestreiten. Es bietet die Chance, ausgehend von der Lebenswelt der Lernenden Geschichtsunterricht als eine Veranstaltung zu konzipieren, in der Geschichten über Vielfalt auch in der Lebenspraxis junger Menschen Bedeutung erlangen.

Autor

Martin Lücke

Professor für Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin und wissenschaftlicher Leiter des dortigen Margherita-von-Brentano-Zentrums für Geschlechterforschung. Seine Forschungsschwerpunkte sind Geschlechter- und Sexualitätengeschichte und historisches Lernen sowie Public History.
martin.luecke@fu-berlin.de

21 CDU Berlin, Positionspapier zum Entwurf der neuen Rahmenlehrpläne für Berlin und Brandenburg. Berlin 2015, 1–2.