

Wider die Essenzialisierung – zum Einbezug von LSBTIAQ+ im (fremd- und zweitsprachlichen) Deutschunterricht

1. Vorbemerkungen

Kursbücher für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) präsentieren eine eigene Welt, die deutlich von den Gesellschaften in Deutschland, Österreich und der Schweiz abweicht. Diese Welt ist zumeist weiß, *able-bodied* und weist stabile heteronormative Strukturen auf. Dieses Erkenntnis ist nicht neu und sie beschränkt sich nicht auf das Medium Lehrbuch, scheint hier jedoch besonders persistent zu sein. In Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zeigt sich ein stabiles Zweigeschlechtersystem mit zumeist klaren (und traditionellen bis teilweise reaktionären) Geschlechterrollen, wie einschlägige Studien immer wieder nachweisen konnten (vgl. Raths 1994, Gröbner 1999, Freudenberg-Findeisen 2004, Maijala 2009, Elsen 2018). Deutlich wurden in den exemplarischen Analysen hierbei beispielsweise stereotype Zuweisungen von Berufen oder der häufig deutlich höhere Redeanteil männlicher Figuren und deren Funktion als Handlungsträger.

Obwohl alle diese Studien im Grunde implizit die heteronormative Struktur von Lehrbüchern mit ihren Ergebnissen bestätigen, gibt es keine größeren Analysen, die sich mit Heteronormativität selbst und dem mit ihr einhergehenden Ausschluss von LSBTIAQ+¹ beschäftigen. Der vorliegende Beitrag beleuchtet den gegenwärtigen Stand zum Einbezug von LSBTIAQ+ insbesondere im DaZ-Unterricht der Erwachsenenbildung. Zunächst soll ein Blick auf die Rahmenbedingungen geworfen werden: die (wenigen) curricularen Regelungen für die sogenannten Integrationskurse in Deutschland und inwieweit diese Bezüge zu LSBTIAQ+ aufweisen. Weiter sollen auch andere systemische Gründe genannt werden, die zu einem weitgehenden Ausschluss von LSBTIAQ+ in

1 LSBTIAQ+ steht für lesbisch, schwul, bisexuell, trans*, inter*, asexuell/aromantisch und queer/questioning. Das Pluszeichen zeigt an, dass in diesem Akronym nicht notwendigerweise alle Verortungen erfasst sind. Im vorliegenden Beitrag wird LSBTIAQ+ sowohl als Nomen als auch adjektivisch gebraucht. Teilweise wird auch queer als übergreifender Terminus genutzt.

den fremd- und zweitsprachlichen Lehrmaterialien führen und sich dadurch auch konträr zur aktuellen DaF/DaZ-Forschung verhalten.

In einem weiteren Schritt soll exemplarisch an vier Einheiten ausgewählter DaF/DaZ-Lehrwerke gezeigt werden, in welcher Weise LSBTIAQ+ exkludiert und/oder essenzialisiert werden. Abschließend erfolgt ein Vorschlag, wie Lehrkräfte einen produktiven Umgang mit der gegenwärtigen (Material-)Situation finden können sowie LSBTIAQ+(-Themen) in den Unterricht einbinden und dabei deren Essenzialisierung vermeiden können.

2. Curriculare und fachliche Voraussetzungen

Das Rahmencurriculum für die sogenannten Integrationskurse weist in seinem Abschnitt „Gestaltung sozialer Kontakte“ im Fokus „Diversität und Interkulturalität“ auf den Einbezug queerer Lebensweisen so hin:

„[Die*der Lerner*in] ist sensibilisiert für potenzielle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Herkunftsland und Zielland hinsichtlich der rechtlichen und gesellschaftlichen Stellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transsexuellen und Intersexuellen (LGBTI), z. B. in Bezug auf gleichgeschlechtliche Lebensrealitäten.“ (Goethe Institut 2016: 53)²

In diesem kurzen Passus zu queeren Lebensweisen treten mehrere problematische Punkte zutage, die ein *Othering* nach sich ziehen. Zunächst ist zu bemerken, dass die Teilnehmer*innen, die ‚sensibilisiert‘ werden sollen, offenbar selbst nicht den LSBTIAQ+ angehören können, sie werden implizit als das „Migrationsandere“ (Mecheril 2010: 17) zis-heterosexuell konstruiert³. Zum anderen zeigt sich ein bestimmter Fokus auf queere Menschen, die hier im Hinblick auf ihre „rechtliche und gesellschaftliche Stellung“ betrachtet werden sollen – auch sie werden *geothert*, die „heterosexuelle Matrix“ (Butler 1991) stabilisiert. Es handelt sich nicht um einen normkritischen Zugang, der die Konstruktion von Geschlechter(rolle)n und affektiven Begehrensstrukturen sichtbar macht, sondern um einen, der zu Toleranz gegenüber dem Anderen

2 Es überrascht zunächst, dass das vor allem mit der Vermittlung des Deutschen im nicht-deutschsprachigen Ausland betraute Goethe Institut (GI) mit der Aufgabe der Erstellung und späteren Aktualisierung eines Rahmencurriculums für die im Inland erfolgenden sogenannten Integrationskurse betraut wurde. Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass diese Kurse (wie auch die Vermittlung von DaF im Ausland) als einer der wenigen Bildungsbereiche kein landespolitisches Thema sind und das GI vor allem aus Bundesmitteln finanziert wird. Bei der Erstellung und Überarbeitung bestellte das GI jedoch auch Forschende des Faches DaF/DaZ zur wissenschaftlichen Begleitung und Begutachtung.

3 Mecherils Begriff des Migrationsanderen wird hier verwendet, da sich die Gesellschaften der deutschsprachigen Regionen selbst als zumeist queerfreundlich imaginieren, während migrantischen und migrantisierten Menschen oft Homo- und Transfeindlichkeit unterstellt wird (vgl. Riegel 2017: 84 in Rückgriff auf Saadat-Lendle/Çetin 2014; vgl. auch Çetin 2015).

auffordert – hierzu muss der*die Andere zunächst als solche*r konstruiert werden. Ein solch isolierter Zugang bestätigt letztlich soziale Hierarchien und hegemoniale Positionen (vgl. Kumashiro 2002: 42, auch Meritt 2020: 193).

Lehrwerke für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache folgen einem solchen toleranzauffordernden Ansatz auffallend stark. Bis auf wenige Ausnahmen (zu nennen wäre hier das nur für den US-amerikanischen Markt konzipierte Lehrwerk *Impulse Deutsch*) haben sie keine wiederkehrenden queeren Figuren, LSB-TIAQ+ werden – wenn überhaupt – als Sonderthema an wenigen Stellen behandelt und dort zumeist nur in Hinblick auf die Zugehörigkeit zu den LSBTIAQ+.

Dass Verlage dazu tendieren, ein stark entkerntes Bild der DACHL-Länder⁴ zu präsentieren, hat sicherlich auch damit zu tun, dass sie mit möglichst wenig Änderungsaufwand weltweit Lehrwerke verkaufen möchten. Neben (angenommenen) anderen Moralvorstellungen sind sie teilweise auch rechtlichen Einschränkungen unterworfen (vgl. Hägi-Mead 2017) – so problematisch ein solches simplifiziertes Bild der Gesellschaften mit Deutsch als Hauptverkehrssprache auch ist. In diesem Beitrag soll vorrangig der Erwerb des Deutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz betrachtet werden, hier ist eine solche Ausparung nicht zu rechtfertigen, wenn Ziel des zweitsprachlichen Deutschunterrichts auch eine Orientierung „[...] im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit“ (Goethe Institut 2016: 6) in der (neuen) Gesellschaft sein soll. Der Problembefund der Ausparung queerer (und anderer) Lebensrealitäten in den DACHL-Ländern wird noch virulenter, wenn die bisher nur unzureichend in das Curriculum eingegangene Fachdiskussion zur Partizipation von Lernenden an deutsch- und mehrsprachigen Diskursen betrachtet wird: Die Anerkennung und das Aushalten von Diskurspluralität sollen zu den Grundsätzen des fremd- und zweitsprachlichen Deutschunterrichts gehören (vgl. Altmayer 2017: 10). Weiter sollte zu den Zielen von Lehr- und Lernprozessen gehören, dass Lernende an Ver- und Aushandlungen von Diskursen partizipieren, sich dabei selbst verorten und die eigene Identität und Persönlichkeit stärken können (vgl. Hille 2015: 110).

3. Zwischen Herausstellen und Unsichtbarkeit – LSBTIAQ+ in DaF/DaZ-Lehrwerken

Lehrwerkseinheiten, in denen LSBTIAQ+ Personen vorkommen oder queere Lebensweisen präsentiert werden, sind rar und beziehen sich zumeist nur auf Schwule und Lesben. Um den Status Quo zu illustrieren, soll hier anhand eini-

4 DACHL ist das im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache genutzte Akronym der Länder und Regionen, in denen Deutsch die dominante Verkehrssprache ist: Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein.

ger Beispiele exemplarisch gezeigt werden, wie queere Lebensweisen in Lehrbüchern für DaF und DaZ (nicht) thematisiert werden.

In dem Lehrwerk *Studio B2/1* (Funk u.a. 2010: 41) wird an einer Stelle das schwule Paar Niklas und Sebastian mittels eines Kurzinterviews eingeführt. Die Lerner*innen erfahren, dass die beiden zusammenleben, die meisten Nachbar*innen jedoch nicht wissen, dass sie ein Paar sind, sondern eher von einer WG ausgehen. Ebenfalls berichten sie, dass ihr Schwulsein für die Eltern anfangs ein Schock gewesen sei, sie es aber jetzt ganz normal fänden – die kurze Sequenz beschäftigt sich fast ausschließlich mit der Außenperspektive auf das Paar, die hier vom Paar selbst übernommen wird. Homosexualität wird hier explizit – wenngleich vermutlich mit den besten Intentionen – als deutliche Abweichung präsentiert, die entweder von der heteronormativen Umwelt nicht wahrgenommen wird oder aber etwas ist, an das sich die anderen (hier die Eltern) gewöhnen müssen, um es normal zu ‚finden‘.

Im Lehrwerk *Mitreden* (Altmayer 2016), das der diskursiven Landeskunde verpflichtet ist, wird in der Einheit *Personenpuzzle* eine trans* Frau präsentiert. Jedoch offenbart diese Einheit (Altmayer 2016: 46) fehlende Kenntnisse der Lehrwerksautor*innen zu queeren Realitäten. Neben der Nutzung des von der trans* Gemeinschaft meist abgelehnten Terminus ‚Transsexualität‘ wird die Frau mit „ein Transsexueller“ misgendert, weiter wird ihr die stereotype Aussage „Ich mache mich gerne schön“ zugeordnet und als Accessoire eine Federboa – ein Utensil, das klassischerweise durchaus seinen Platz in der LSBTIAQ+ Gemeinschaft hat, jedoch eher einer Dragqueen zuzuordnen wäre. Obwohl diese Einheit gerade auf den gesellschaftlichen Pluralismus abzielt, wird hier eine Essenzialisierung vorgenommen, die es zu vermeiden gilt. Die Frau wird ausschließlich auf ihr Trans*-Sein reduziert, das zudem offenbar mit anderen Zugehörigkeiten innerhalb der LSBTIAQ+ Gemeinschaft(en) verwechselt und vermischt wird. Problematisch ist nicht nur die mangelhafte Darstellung und Verabsolutierung der trans Zugehörigkeit selbst, sondern auch die Einbettung, die dem Anspruch des Lehrwerks zuwiderläuft: Neben der trans Frau wird auch eine kopftuchtragende Person im Puzzle dargestellt, die ihr zuzuordnende Bezeichnung ist mit „der Flüchtling“ ein oft kritizierter Begriff, der darüber hinaus nicht movierbar ist.⁵ Das zugehörige Accessoire der geflüchteten Person ist ein Pass – auch hier wird verabsolutiert und stereotyp dargestellt. Die weiteren Personen des Personenpuzzles sind eine Bankerin, die gern mit Zahlen umgeht, sowie ein Nerd und ein Goth – es zeigt sich also auch eine ungewöhnliche und problematische Vermischung von Persönlichkeitsebenen, die ihrerseits absolut gesetzt werden: Charaktereigenschaften (Nerd), Beruf (Bankerin), Lifestyle (Goth), rechtlicher Status (geflüchtete Person) und Geschlecht (trans Frau) werden jeweils vordergründig und die Person bestimmend gezeichnet. In dieser Zusammenstellung erreicht das Puzzle das exakte Gegenteil dessen,

5 Für eine umfassende Darstellung der Problematik des Begriffs ‚Flüchtling‘ vgl. <https://www.proasyl.de/hintergrund/sagt-man-jetzt-fluechtlinge-oder-gefluechtete/> [Zugriff: 30.09.2021].

was Anliegen des Materials ist. Insbesondere die trans Person und die geflüchtete Person werden *geothert*. Die Darstellung von Pluralismus würde eher gelingen, wenn aufgezeigt würde, dass derselbe Mensch trans sein, eine Fluchterfahrung gemacht haben und in einer Bank beschäftigt sein kann und privat beispielsweise gern auf Gothic-Festivals geht.

Neben der expliziten, dabei aber essenzialisierenden Thematisierung von queeren Lebensweisen findet sich in Lehrwerken noch häufiger der explizite Ausschluss von möglichen Ambivalenzen. Im neuen Lehrwerk *Das Leben* (Funk u.a. 2020) kann dies beobachtet werden. Dieses Lehrwerk zeichnet keine rein weiße Gesellschaft, es kommen unter den zahlreichen Figuren immer wieder Deutsche *of Colour* vor, wie auch andere *People of Colour*, die aus Ländern stammen, die zumeist ‚weiß‘ imaginiert werden. Queere Lesarten werden jedoch durch kleine Explizitmachungen ausgeschlossen. Die Einheit 4 des A1-Bandes dieses Lehrwerks beschäftigt sich mit den Thema „Lecker Essen“; die Lernenden lernen hier vier Paare kennen – drei davon sind heterosexuell gezeichnet. Das vierte Paar (ebd.: 62) könnte theoretisch eine queere Lesart erlauben, es handelt sich um Lea und Paula, die wie die vorhergehenden Paare auf dem Bild eng nebeneinander sitzen. Der zugehörige Hörtext schließt jedoch eine solche Lesart explizit aus: Während bei den vorhergehenden Paaren in den Hörtexten direkt mit dem Austausch über die Speisekarte begonnen wird, ist bei Lea und Paula eine Begrüßung vorgeschaltet („Hallo, wie geht’s?“) (ebd.). Auf diese Weise wird die heterosexuelle Matrix stabilisiert.

Ein anderes Beispiel für die Negierung von Queerness findet sich im aktuellen Lehrwerk *Sicher im Alltag und Beruf! C1.1* (Matussek u.a. 2020), in dem in einer Einheit (ebd.: 73) zu geschlechtergerechter Sprache informiert und debattiert werden soll. Zwar werden hier auch geschlechtsneutrale Schreibweisen vorgestellt („Dozierende“, „Lehrkraft“), die mittlerweile aber sehr verbreiteten gap-Schreibungen, die sich aus queeren und queer-feministischen Gruppen heraus entwickelt haben, werden jedoch nicht eingeführt. Auch wird bereits durch die Aufgabenstellung deutlich, dass nur eine binäre Verteilung diskutiert werden soll, denn eine der Zuordnungsmöglichkeiten ist, dass „beide Geschlechter sichtbar“ sind. Es handelt sich um eine vertane Chance, hier Formen zu thematisieren, die den Lerner*innen im Alltag regelmäßig begegnen, und normkritisch zu Geschlecht zu arbeiten. Das binäre Muster setzt sich auch in einer der Folgeaufgaben fort, in der die Lernenden reflektieren sollen, wie *männlich* und *weiblich* in ihren Erstsprachen differenziert werden. Warum hier keine offenere Fragestellung gewählt wurde, beispielsweise wie und ob Geschlecht(er) in der Erstsprache versprachlicht werden, ist bei der Vielfalt an Möglichkeiten, die bereits die häufigsten Ausgangssprachen bieten, nicht nachvollziehbar.

4. Den Sprachunterricht *queeren*

Die vorgestellten Beispiele zeigen, dass queere Themen, wenn sie denn überhaupt einbezogen werden, nur als *Token* fungieren, ihnen wird ein klar abgegrenzter Raum zugewiesen und sie werden aus heteronormativer Perspektive betrachtet. Das bedeutet, Figuren werden nur in ihrer Eigenschaft als schwule, lesbische oder trans Personen etc. gezeigt, wenn explizit LSBTIAQ+ thematisiert werden sollen, sie kommen jedoch fast nie als Protagonist*innen in anderen Themenbereichen vor. Dies zielt, ob bewusst oder unbewusst, auf die Stabilisierung der heteronormativen Ordnung ab und grenzt queere Menschen ganz klar gegen die nicht-queere Gesellschaft ab und aus derselben aus. Die gängige Darstellung queerer Menschen in Lehrwerken führt weiter dazu, dass diese in gewisser Weise normiert werden: Sie sind meist weiß und jung, aus der Mittelschicht und tendenziell eher männlich. Solange Kursbücher und Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache so aufgebaut sind, obliegt es den Lehrkräften, den Unterricht zu *queeren* – es empfiehlt sich dabei sensibel vorzugehen, jedoch weniger, weil – was häufig vermutet wird – die Kursteilnehmenden andere Moralvorstellungen haben. Einstellungen zu Sexualität, Geschlecht und Partnerschaft wie auch Diskurse zu queeren Lebensweisen sind nicht nur transkulturell vielfältig, sondern auch intrakulturell. Jannik/Witz (2017: 136), die verschiedene sexualpädagogische Projekte mit geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchführten, verneinen beispielsweise, dass ihre Teilnehmer*innen generell schamhafter seien als gleichaltrige Peers, die in Deutschland aufwuchsen. Sensibilität ist vielmehr deshalb gefragt, da Lehrkräfte davon ausgehen sollten, dass sich unter den Lernenden selbst Angehörige der LSBTIAQ+ befinden – ein Punkt, der Sprachlehrer*innen häufig nicht bewusst ist (vgl. Nelson 2010: 442f.). Aus diesem Grunde sollte es einerseits vermieden werden, dass polarisierende Pro-Kontra-Diskussionen etwa zur *Ehe für Alle* oder ähnlichem betrieben werden. Diese könnten verletzend für queere Lernende sein. Es sollte vielmehr darum gehen, einen Lernraum zu schaffen, von dem alle Lernenden profitieren, in dem aber insbesondere LSBTIAQ+ sich eingebunden fühlen. So haben queere Lernende beispielsweise auch das Recht, adäquates Vokabular ihrer *Peer Groups* kennenzulernen (*queer*, *schwul*, *lesbisch*, *trans*) und nicht nur amtlich erscheinende Termini wie etwa *homosexuell*.

Sprachkurse, insbesondere auf den frühen Niveaus, bewegen sich thematisch sehr oft im persönlichen Nähebereich, z.B. im häufigen Sprechen über Partner*innen und Familie. Aus diesem Grund sollten Lehrkräfte ihren eigenen Sprachgebrauch reflektieren, gerade in Bezug auf Fragen zu diesem Bereich. Einerseits um zu vermeiden, dass Lernende durch die Lehrkraft als heterose-

xuell positioniert werden⁶, andererseits um einen Raum zu schaffen, in dem Lernende sich sicher fühlen können, über ihre eigenen Lebensrealitäten zu sprechen. Auf diese Weise können heteronormative Muster durchbrochen werden. Hierzu gehört ein Unterrichtsgeschehen, in dem schwule und lesbische Paare selbstverständlich vorkommen oder Geschlechter entweder nicht bekannt sind oder sich einer Stereotypisierung entziehen (vgl. Völkel 2021). Neben diesem normkritischen Umgang mit Geschlecht und Sexualität ist des Weiteren durchaus auch das explizite Arbeiten zu LSBTIAQ+ Themen wünschenswert. Dabei sind solche Aufgaben vorzuziehen, die ein Sichtbarwerden queerer Personen erlauben, ohne ausschließlich auf Sexualität und Geschlecht zu referieren (um ein *Otherring* zu vermeiden). Eine solche Möglichkeit ist bspw. die Arbeit mit Kurzbiografien queerer Personen, die sich die Teilnehmer*innen gegenseitig vorstellen – dies kann mit historischen Persönlichkeiten oder aber mit Personen der Gegenwart erfolgen. Letzteres kann insbesondere für die Arbeit in einem Integrationskurs von besonderem Wert sein, denn wenngleich auch historische queere Persönlichkeiten vielerlei diverse Zugehörigkeitsmerkmale aufweisen, sei es in Hinblick auf ihre soziale (Herkunfts-) Schicht, eine etwaige Migrationsgeschichte, Religion oder Ethnizität (vgl. Völkel 2020a, Völkel 2020b), so ist bei heutigen Personen eine noch größere Variabilität von Zugehörigkeiten vorhanden, die ggf. auch verschiedentlich Identifikationspotenzial für die Lerner*innen bietet. Eine solche Aufgabe kann für verschiedene Sprachniveaus adaptiert werden; während auf A2 bereits eine Kurzpräsentation zu den wichtigsten Lebensdaten der Personen möglich ist, kann ab dem Niveau B1 auch elaborierter über das Wirken der einzelnen Personen gesprochen werden. Als Ausgangspunkt kann zum Beispiel eine der oben genannten, im genutzten Lehrbuch vorhandenen Sequenzen dienen, wobei in diesem Fall Fehlerhaftes und Essenzialisierendes unbedingt thematisiert werden sollte. Bei der (Vor-)Auswahl der Personen sollte die Lehrkraft darauf achten, dass der Personenkreis in sich möglichst vielfältig ist – Denkbar sind hier beispielsweise Schauspieler*innen (z.B. Mehmet Ateşçi, Mavie Hörbinger, Mazen Aljubbeh, Maren Kroymann), Schriftsteller*innen (z.B. Alexander Graeff, Hengameh Yaghoobifarah, Sasha Salzmänn, Jayrôme Robinet), Politiker*innen (z.B. Sven Lehmann, Hakan Taş, Tessa Ganserer), Sportler*innen (Balian Buschmann, Andreas Krieger, Daniela Iraschko-Stolz) und viele mehr. In jedem Fall sollten Aktivist*innen (z.B. Nasser El-Ahmad, Gianni Jovanović, Maria Augstein) Teil des Personenkreises sein und nach Möglichkeit mit lokal in der Nähe des Kursortes agierenden Aktivist*innen ergänzt werden.

6 Cynthia D. Nelson bietet im Vorwort ihres Buches *Sexual Identities in English Language Education* ein eindrückliches Beispiel für eine solche Situation aus einer ihrer Hospitationen. Ein Student bildet den Satz „When I love someone, I tell him“ und wird von der Lehrkraft aufgefordert, es nochmal zu versuchen, worauf der Lerner einen grammatikalisch nicht mehr korrekten, inhaltsgleichen Satz bildet „When I love someone, I tell he“. Erst die dritte Antwort „When I love someone, I tell her“ wird von der Lehrkraft akzeptiert (Nelson 2008: xiii).

Dies vor dem Hintergrund, dass auf diese Weise queere Lernende en passant über lokale Organisationen, Treffs und ähnliches informiert werden können und somit in ihrer Entfaltung in der neuen Gesellschaft unterstützt werden können. Das Kennenlernen ganz verschiedener queerer deutschsprachiger Persönlichkeiten kann für die queeren Lerner*innen der Gruppe empowernd wirken. Für alle Lerner*innen bietet sich die Möglichkeit, die große Diversität innerhalb der LSBTIAQ+ zu erfahren, diese als vielfältige Menschen mit ganz verschiedenen weiteren Bezügen kennenzulernen und dadurch ggf. ihre Vorstellungen über LSBTIAQ+ zu aktualisieren, ohne dass damit eine Belehrung einhergeht.

5. Fazit

Obwohl die vorgestellte Aufgabe viel leisten kann, um LSBTIAQ+ in den zweitsprachlichen Deutschunterricht einzubeziehen und damit der üblichen Essenzialisierung und den verbreiteten heteronormativen Mustern entgegenzutreten, ist es wie erwähnt erforderlich, auch sonst im Unterricht immer wieder normkritisch mit den gebotenen Materialien umzugehen, in ihnen dargebotene Geschlechterstereotype und Beziehungsmuster zu hinterfragen sowie insbesondere diskriminierende Darstellungen auch als solche zu benennen. Das normkritische Vorgehen ist eine Voraussetzung dafür, dass die Wahrnehmung gesellschaftlicher Pluralität im Deutschunterricht gelingen kann. Ohne ein solches bergen selbst eine in sich divers gestaltete Aufgabe wie die in diesem Beitrag vorgestellte oder Zusatzmaterialien wie *Identität und Diversität im DaF-Unterricht* (Häring 2019) oder *Vielfalt Leben* (Büchsel 2016), die ebenfalls Wert auf eine differenzierte Darstellung queerer Menschen legen, die Gefahr, dass keine tiefergehende Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Pluralität erfolgt. Wenn die Materialien isoliert im Unterrichtsgeschehen stehen, könnten homogenisierte Vorstellungen mitunter verstärkt werden. Dies deshalb, weil eine lediglich singuläre Einbettung eine Art Schaubühneneffekt nach sich ziehen kann, bei der die ‚Anderen‘ letztlich nur Ausnahme bleiben würden und somit die heterosexuelle Matrix letztlich reaffirmiert würde. Wünschenswert bleibt, dass in den Lehrbuchverlagen ein verändertes Bewusstsein einzieht und die Notwendigkeit geschlechter- wie diversitätssensibler Materialien erkannt wird, um zukünftig vorurteilsbeladene oder exkludierende Strukturen (nicht nur) in Hinsicht auf queere Lebensrealitäten zu vermeiden.

Literatur

- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter/Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/Z-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (= Materialien DaF 96). Göttingen: Universitätsverlag, S. 3–22.
- Büchsel, Almut (2016): *Vielfalt Leben*. München: Hueber.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Çetin, Zülfükar (2015): *Der Schwulenkiez: Homonationalismus und Dominanzgesellschaft*. In: Attia, Iman/Prasad, Nivedita/Köbsell, Swantje (Hrsg.): *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld: Transcript, S. 35–46.
- Elsen, Hilke (2018): Gender in Lehrwerken. In: *Feministische Studien* 36, 1, S. 178–187.
- Jannik, Helge/Witz, Christina (2017): Sexualpädagogische Arbeit mit jungen Geflüchteten. In: *Zeitschrift für Sexualforschung* 2017, 4, S. 368–378.
- Freundenberg-Findeisen, Renate (2004): *Frauen- und Männerbilder: Beobachtungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. In: Eichhoff-Cyrus, Karin (Hrsg.): *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Mannheim: Duoden, S. 248–264.
- Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Winzer-Kiontke, Britta (2010): *Studio. Die Mittelstufe B2/1*. Berlin: Cornelsen.
- Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Nielsen, Laura/von Eggeling, Rita/Weimann, Gunther (2020): *Das Leben A1*. Berlin: Cornelsen.
- Goethe Institut (2016): *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. Online: https://www.goethe.de/resources/files/pdf209/rahmencurriculum-integrationskurs_20171.pdf (25.07.2021).
- Gröbner, Gerda (1999): Analyse der Lehrbuchreihe „Themen neu“ für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache. In: Kreysler-Kleemann, Christina/Schuster, Walter (Hrsg.): *Sprache, Geschlecht, Demokratie*. Wien: Praesens, S. 205–222.
- Hägi-Mead, Sara (2017): Umparken im Kopf – Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. In: Haase, Peter/Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/Z-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (Materialien DaF 96). Göttingen: Universitätsverlag, S. 209–235.
- Häring, Stefan (2019): *Identität und Diskriminierung*. New York: Goethe Institut. Online: https://www.goethe.de/resources/files/pdf187/qp-didaktisierung_interaktiv_2.pdf (04.08.2021).
- Hille, Almut (2015): Erinnerung im Dialog: Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla/Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext: Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (=Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik, Bd. 7). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 103–118.
- Kumashiro, Kevin (2002): *Troubling education. Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York/London: Routledge.

- Maijala, Minna (2009): Typisch Frau – Typisch Mann. Zur Gender-Problematik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch 36/1, S. 33–60.
- Matussek, Magdalena/Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne (2020): Sicher im Alltag und Beruf! C1.1. München: Hueber.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Merritt, Adrienne (2020): A Question of Inclusion: Intercultural Competence, Systematic Racism, and the North American German Classroom. In: Criser, Regine/Malakaj, Ervin (Hrsg.): Diversity and Decolonization in German Studies. New York: Palgrave, S. 177–196.
- Nelson, Cynthia D. (2008): Sexual Identities in English Language Education. Classroom Conversations. New York/London: Routledge.
- Nelson, Cynthia D. (2010): A Gay Immigrant Student's Perspective: Unspeakable Acts in the Language Class. In: TESOL quarterly 2010-09, 44, 3. Oxford: Blackwell, S. 441–464.
- Raths, Angelika (1994): Paßt Ihnen diese Brille? – Zum Bild von Frauen und Männern in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch 25/4, S. 222–230.
- Riegel, Christine (2017): Queere Familien in pädagogischen Kontexten. Zwischen Ignoranz und Othering. In: Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine: Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 69–94.
- Völkel, Oliver Niels (2020a): Berlin unterm Regenbogen – LGBTI als Thema eines inhaltsorientierten Sprachkurses der Stufe B2.1. In: ÖDaF-Mitteilungen. Göttingen: V&R unipress, S. 167–178.
- Völkel, Oliver Niels (2020b): Queer (Historical) Figures in the German Language Classroom. In: Malakaj, Ervin/Criser, Regine (Hrsg.): Diversity, Decolonization, and the German Curriculum Blog. Online: <https://diversityingermancurriculum.weebly.com/ddgc-blog/queer-historical-figures-in-the-german-language-classroom> (25.07.2021).
- Völkel, Oliver Niels (2021): Queering DaF/DaZ – queersensible Zugänge für den Sprachunterricht. In: Freese, Anika/Völkel, Oliver Niels (Hrsg.): *gender_vielfalt_sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= LiKuM – Literatur, Kultur, Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 4)*. München: Iudicium (im Erscheinen).