

Allgemeiner Beitrag

Rivu Banerjee*

Queere Identitäten im DaF-Unterricht: Eine Befragung indischer Lehrkräfte

Queer Identities in GFL-Teaching: A survey of Indian teachers

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0005>

Zusammenfassung: Der Unterrichtsraum kann als Mikrokosmos der Gesellschaft betrachtet werden. Im Unterricht wird genauso agiert wie in der Gesellschaft und das gilt auch für Gespräche über Sexualität. In Indien findet der Austausch über Sexualität kaum Platz in der Öffentlichkeit und als Konsequenz wird das Thema auch im Unterricht vermieden. Dennoch deutet sich auch in der indischen Gesellschaft ein Wandel hin zu einer größeren Aufgeschlossenheit für diesen wichtigen Aspekt des Alltagslebens an. Das wirft die Frage auf, ob indische DaF-Lehrkräfte bereit sind, im Unterricht queere Identitäten anzusprechen. Im folgenden Beitrag werden die Ergebnisse einer Befragung dieser Lehrkräfte anhand empirischer Daten vorgestellt, um diese Frage zu beantworten.

Schlüsselwörter: queer, kritische Fremdsprachendidaktik, diskursive Landeskunde, erlebte Landeskunde

Abstract: The classroom can be seen as a microcosm of society. In the classroom, people act in the same way as they do in society – this also applies to conversations about sexual diversity. In India, there is hardly any place in society for exchanges about sexuality, so it is logical that such topics are avoided in the classroom as well. However, there are also signs of a change in Indian society toward greater openness to this important aspect of everyday life. This raises the question of whether Indian GFL teachers feel prepared to address queer identities in their teaching. This paper examines diverse teachers using empirical data and presents findings to answer the question.

Keywords: queer, critical foreign language didactics, discursive regional studies, experienced regional studies

*Kontaktperson: Rivu Banerjee, E-Mail: rrivu.banerjee@uni-jena.de

1 Einleitung

Als ich 2018 meine Tätigkeit als Projektmitarbeitender am Goethe-Institut Kolkata aufgab, hatte ich bis dahin sechs oder mehr Filmfestivals mit dem Namen Dialogues – the LGBT Film Festival erlebt. Diese Filmfestivals wurden von unterschiedlichen Menschen besucht – sowohl heterosexuellen als auch queeren. Genau zu dieser Zeit begann ich, DaF zu unterrichten. Die methodisch-didaktischen Grundprinzipien verweisen darauf, dass der DaF-Unterricht verschiedene Aspekte der Persönlichkeit der Lernenden berücksichtigen und ihnen dabei die passende Sprache zur Verfügung stellen sollte, damit sie sich situationsgerecht ausdrücken können (vgl. Funk 2010: 940–952). Mir fiel jedoch sofort auf, dass der von mir sowie von Kolleginnen und Kollegen durchgeführte DaF-Unterricht nicht alle Aspekte der Persönlichkeit der Lernenden berücksichtigte bzw. berücksichtigen konnte.

Der DaF-Unterricht ist sowohl ein sozialer als auch ein kultureller Prozess, der mit den Bedürfnissen und Anforderungen der Lernenden verbunden ist, die wiederum durch gesellschaftlich-politische Rahmenbedingungen, die den Leitfa-den für den DaF-Unterricht bilden, bestimmt werden. Wie jedes andere Kriterium gehört auch die gesellschaftliche Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Identitäten zu diesen Rahmenbedingungen. Da auch Menschen mit nichtheterosexuellen Identitäten den Fremdsprachenunterricht besuchen, ist es wichtig, dass ihre Identitäten und Geschichten ebenso einen Platz im Unterricht finden.

Im Gespräch mit einem ehemaligen Kollegen, der als Lernender selbst von dieser mangelnden Repräsentation im DaF-Unterrichtskontext betroffen war, erfuhr ich, dass der DaF-Unterricht in Indien wie jeder andere Unterricht dazu neigt, heteronormative Identitäten und Präferenzen im Blick zu behalten und in der Folge auch Lehrpläne, Unterrichtspläne und Curricula nur diese Lebens- und Beziehungskonzepte beinhalten (vgl. Nelson 2006: 1), während andere sexuelle Identitäten selten bis gar nicht angesprochen werden. Ich habe daher die Gelegenheit genutzt, im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität Jena herauszufinden, inwieweit indische DaF-Lehrkräfte bereit sind, nichtheteronormative Identitäten im Unterricht zu thematisieren. Im folgenden Artikel gehe ich auf die Methode dieser Befragung ein und stelle die Ergebnisse vor, denen sich einige Bemerkungen zur Behandlung des Themas im indischen Kontext anschließen.

2 Befragungsmethode

Zur Beantwortung der Frage nach der Bereitschaft indischer DaF-Lehrkräfte, im Rahmen des Unterrichts queere Identitäten anzusprechen, führte ich fünf video-

grafisch aufgezeichnete Gruppengespräche mit achtzehn Lehrkräften und analysierte die Gesprächsinhalte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Gruppen wurden nach Institution und nach Unterrichtserfahrung aufgeteilt, damit sich die Befragten über ähnliche Situationen unterhalten konnten. Die finale Gruppeneinteilung war wie folgt:

Tab. 1: Einteilung der Gruppen

Gruppe	Unterrichtserfahrung	Institution	Anzahl der Teilnehmenden
A	mehr als 15 Jahre	Goethe-Institute	3
B	zwischen 10 und 15 Jahren	Goethe-Institute	3
C	weniger als 10 Jahre	Goethe-Institute	3
D	ca. 10 Jahre	Schulen	4
E	zwischen 3 und 5 Jahren	Schulen	4

Die Gespräche waren im Sinne einer Gruppendiskussion gestaltet, sodass sich die Befragten untereinander frei über das Thema austauschen konnten. Als Forscherder zog ich mich weitgehend auf die Beobachterrolle zurück und griff nur in wenigen Fällen ein. So hatten die Befragten die Möglichkeit, auf mehr als nur zwei Impulsfragen des Forschenden (Wie gestalten Sie normalerweise eine Stunde zum Thema Familie? Behandeln Sie nichtheteronormative Personalpronomen im Unterricht?) zu antworten. Ziel dieser Gespräche war es, methodisch-didaktische Voreinstellungen offenzulegen (vgl. Atteslander/Kneubühler 1975) und Befragte durch die Gespräche zu ermutigen, nichtheteronormative Identitäten im Unterricht zu thematisieren.

3 Untersuchungskategorien und Ergebnisse

Die qualitative Inhaltsanalyse stützt sich zunächst auf vier deduktiv abgeleitete Kategorien. Darüber hinaus wurden nach ersten Analysen der Daten vier weitere induktiv abgeleitete Kategorien definiert, die ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Analyse spielten.

3.1 Kategorie 1: Sichtweise der Lehrkräfte als Spiegel der Gesellschaft

Die erste Kategorie bezieht sich auf die Sichtweise der Lehrkraft als Spiegel der Gesellschaft. Lehrkräfte treffen in der Regel die Entscheidung, welche Themen, Texte und Materialien sie im Unterricht behandeln (vgl. Carter/Norwood 1997). Diese Wahl hängt daher in hohem Maße davon ab, ob und inwieweit sich die Lehrkräfte selbst mit einem bestimmten Thema wohlfühlen. Wenn die Lehrkraft selbst keine Person ist, der die sogenannten Abweichungen von gesellschaftlich vorgeschriebenen Normen – unter anderem queere Identitäten – bewusst sind, wird die Existenz dieser Identitäten auch im Unterricht nicht wahrgenommen (vgl. Jeyaraj/Harland 2016: 592; Pennycook 1997: 263).

In Indien ist das Queersein erst seit 2018 nicht mehr strafbar. Dennoch lässt sich durch Studien nachweisen, dass es immer noch an gesellschaftlicher Akzeptanz mangelt (vgl. PTI 2020; Romeo 2020). Dies wurde auch in den jeweiligen Gesprächen deutlich. Klar war, dass die befragten Lehrkräfte häufig mit Familienbildern berühmter Persönlichkeiten arbeiten:

A/22: Ja, nee, also ich bringe ein Foto von Fam- äh, die berühmte, den berühmten Schauspielern, ne. Also, Shah Rukh Khan oder was weiß ich.

D/8: Oder Messi, Lionel Messi. Also Sportler oder Schauspieler. [...]

Im indischen Kontext ist die Auseinandersetzung mit diesen Abbildungen auch sinnvoll. Persönlichkeiten wie Amitabh Bachchan, Shah Rukh Khan oder Lionel Messi sind allen bekannt. Dementsprechend ist es nicht nur einfach, sondern auch authentisch, mit diesen Abbildungen zu arbeiten. Allerdings gibt es dabei zwei Probleme. Erstens sind die genannten Persönlichkeiten heteronormativ bzw. heterosexuell. Es ist daher kaum zu erwarten, dass man den Bedarf sieht, andere – insbesondere queere – Identitäten anzusprechen. Erst auf den höheren Stufen und je nach Lehrkraft besteht die Gelegenheit, diese Identitäten anzusprechen, wie die folgende Aussage illustriert:

A/88: [...] Es gab auch ab und zu in meinem Kurs die Teilnehmer, die auch so orientiert waren, und sie sind, sie haben auch das, das Festival besucht und am nächsten Tag haben sie über, über einen Film dann gesprochen, erzählt und so weiter. Und da habe ich auch thematisiert. [...] Aber nur im C1-Kurs, also nicht darunter. Ja.

¹ Im Beitrag sind die zitierten Aussagen in der Form Buchstabe/Ziffer gekennzeichnet. Der Buchstabe verweist auf die Gesprächsgruppe, die Ziffer auf den jeweiligen Absatz.

Das zweite Problem ist, dass die meisten DaF-Lehrkräfte in Indien Ortslehrkräfte sind und die Sprache selbst als Fremdsprache gelernt haben. Daher fehlt ihnen das Bewusstsein besonderer Merkmale ihrer eigenen Gesellschaft. Somit spiegelt der DaF-Unterricht die Gesellschaft der jeweiligen Lehrkraft, in diesem Fall die indische Gesellschaft, wider. Die Aussagen stellen also dar, dass die Lehrkräfte aufgrund der überwiegend heteronormativ geprägten Gesellschaft ihren Unterricht genauso gestalten und damit, wenn auch implizit, ihre eigenen Vorurteile mitbringen. Daher sprechen sie auch Begriffe an, die für nichtheterosexuelle Menschen sowie Lernende entfremdend sein können, wie die folgenden Aussagen zeigen:

A/88: [...] Es gab auch ab und zu in meinem Kurs die Teilnehmer, die auch so orientiert waren, [...]

D/15: [...] es ist eine gewöhnliche Familie. Ich erinnere mich nicht an ungewöhnliche ... Mitglieder von der Familie. Zum Beispiel zwei Väter oder zwei Mütter – nein, ehrlich gesagt, [...]

3.2 Kategorie 2: Heteronormativität und Heterosexualität als Norm

Mit der ersten Kategorie verbunden ist auch die zweite, die Heteronormativität und Heterosexualität als Norm ansieht. Die Befragten erwähnten an verschiedenen Stellen das sogenannte typische Familienbild Deutschlands, das sich auf ein heterosexuelles Familienbild bezieht:

B/19: [...] Wir wollen jetzt nicht vormachen: Das ist das typische Familienbild in Deutschland. Aber das ist das Erste, was uns auch eingefallen ist. Also... und das ist auch etwas, womit sich die Schüler hier identifizieren können [...]

C/2: [...] zeigen wir eine ideale Familie sozusagen – Mutter, Vater, Kinder, vielleicht auch Großeltern dabei [...] sozusagen, das soll eine ideale Familie sein. [...]

Diese Vorstellung ist damit verbunden, dass Heteronormativität und -sexualität als etwas Normales in der Gesellschaft angesehen werden. Daher reguliert sie auch „[...] die Wissensproduktion, strukturiert Diskurse, leitet politisches Handeln, bestimmt über Verteilung von Ressourcen und fungiert als Zuweisungsmodus in der Arbeitsteilung“ (Wagenknecht 2007: 17). So ist es nicht verwunderlich, dass sexuelle Identitäten im Unterrichtskontext keineswegs bewusst diskutiert und reflektiert werden und somit Heteronormativität und Heterosexualität die einzigen sichtbaren Formen bleiben (vgl. Merse 2020: 107). Auch die Sprache, die Lehrkräfte im Unterricht verwenden, bleibt meist heteronormativ bzw. standardmäßig, typisch, gewöhnlich, normal, ideal.

Zudem spielt die Tatsache, dass es im indischen Kontext an berühmten nicht-heterosexuellen Persönlichkeiten mangelt, eine wichtige Rolle. Dies spricht ebenfalls dafür, dass diese Identitäten auch im Unterricht wenig thematisiert werden, und zwar mit folgender Begründung:

B/19: [...] das ist etwas, womit sich die Schüler hier nicht identifizieren können.

3.3 Kategorie 3: Kommunikative Kompetenzen als Zielsetzung des Fremdsprachenlernens

Zu hinterfragen ist auf jeden Fall, warum DaF-Lehrkräfte diese Auseinandersetzung nicht als ihre Aufgabe sehen. Dies hängt damit zusammen, dass die Fremdsprachendidaktik meist funktionalistisch ist (vgl. Gerlach 2020: 7) und auf eine „trivialisation of content and an overemphasis on communicative competence“ (Pennycook 1990: 13) ausgerichtet ist. Demnach wird die kommunikative Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenerwerbs angesehen, was die dritte Kategorie für die Analyse dieser Befragung darstellt. Es wird also mit der Zielsetzung der Sprachkurse argumentiert, wobei verschiedene Aspekte genannt wurden. Die befragten Lehrkräfte gingen davon aus, dass queere Identitäten nur in Bezug auf Deutschland und damit als landeskundliches Thema thematisiert werden können:

A/226 [...] Also wenn es – es geht um Landeskunde, also warum nicht? Und wenn man Landeskunde von einem Land auch noch vermittelt – wie ist es in Deutschland? Dann sollte man unbedingt – sogar vergleichend vielleicht, ne. Meine Heimat und die, das andere Land. Zielsprachenland.

Grundsätzlich fehlt aber die Verbindung zwischen inhaltlich-grammatikalischen Themen und lernendenorientierten Themen. Damit wird auch die Erziehungsaufgabe der Lehrkraft infrage gestellt und hinterfragt, ob dies tatsächlich die Aufgabe von DaF-Lehrkräften sei:

C/93: [...] wir sind letztendlich Lehrer, Lehrkräfte – wir sind keine Erzieher. Das ist eine Erziehungsaufgabe meiner Meinung nach. [...]

Es ist dennoch wichtig festzuhalten, dass Fremdsprachendidaktik nicht nur sprachliche Elemente, sondern auch Denkprozesse und die Notwendigkeit der Sensibilisierung für verschiedene Themen beinhalten kann (vgl. Gerlach/Leupold 2019: 7) und sollte. Das Unterrichten – wie auch die Gesellschaft – Indiens ist stark von der *fanatical purity campaign* (vgl. Bhaskaran 2002: 15–16) geprägt. Daher gibt es im Klassenzimmer und im DaF-Kontext wenig Bedarf (und Raum), über queere Identitäten zu sprechen.

3.4 Kategorie 4: Lehrwerk als Ankermedium

Dieser fehlende Bedarf spiegelt sich in den jeweiligen Lehrwerken wider. Auch wenn sich einige Lehrwerke bzw. Lehrwerkautorinnen und -autoren darum bemühen, queere Identitäten in den Büchern sichtbar zu machen, werden diese Lehrwerke im indischen Kontext kaum verwendet, wie die Befragten sowohl für Goethe-Institute als auch Schulen schilderten. Da die Befragten dazu neigen, ein Lehrwerk zur Unterrichtsgestaltung zu nutzen, haben sie in einem solchen Fall kaum die Möglichkeit, mit entsprechenden Materialien zu arbeiten und ein solches Thema zu bearbeiten (vgl. Gray 2021: 147–148; Osborn 2006). Bei den beiden in den Gesprächen genannten Lehrwerkreihen (*Netzwerk* und *Hallo Deutsch*) handelt es sich um solche, die queere Identitäten grundsätzlich nicht thematisieren und teilweise an die Zielkulturen angepasst sind:

B/16: [...] also in dieser indischen Version *Hallo Deutsch* Informationen über Familien auch geändert wurde von dem ursprünglichen Wir. [...] Es gab ein Beispiel von einer Familie zum Beispiel, eine Frau mit Kind – nicht verheiratet. Das musste für unsere Schulen geändert werden. [...] Es gibt also zum Beispiel LGBTQ-mäßig überhaupt nichts in den Bereichen A1 bis B1. [...]

Auch das in Indien produzierte Lehrwerk spiegelt diese Tendenz wider, wie die folgende Aussage schildert:

B/19: [...] Aber ich denke jetzt dran, als wir ein Buch für die Schulen hier in Tamil Nadu geschrieben haben, haben wir also im Kapitel Familie ein ganz normale, eine ganz typische deutsche Familie vorgestellt. Und ich kann mich erinnern, da waren Vater, Mutter, 2 Kinder und äh... äh ja 2 Großeltern. [...] das ist auch etwas, womit sich die Schüler hier identifizieren können. [...]

So kann aus den oben erwähnten Aussagen wie auch aus den anderen Aussagen der Befragten abgeleitet werden, dass diese fehlende Auseinandersetzung mit queeren Identitäten eng mit der Konzeption der unterschiedlichen eingesetzten Lehrwerke verbunden ist. Sie spielen eine leitende Rolle bei der Gestaltung einer Unterrichtseinheit, was besonders in den Niveaus A1 bis B1 sowie im schulischen Unterricht auffällig ist. Wenn „coursebook contents and teaching methods have been cautiously selected to make sure that only socially refined topics are addressed“ (Akbari 2008: 278), so wird auch deutlich, „dass die individuell höchst bedeutsame Frage einer inklusiven Berücksichtigung [von Geschlechter- und sexueller Vielfalt, R.B.] im Fremdsprachenunterricht [...] vernachlässigt wird“ (Gerlach 2020: 23).

3.5 Kategorie 5: Institutionelle Herausforderungen

Die meisten DaF-Lehrkräfte Indiens sind an Schulen oder Sprachinstituten tätig. Jede dieser Einrichtungen ist streng nach gesellschaftlich vorgeschriebenen Normen geregelt. Obwohl beispielsweise die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) eine Verbindung zwischen Deutschlernen und dem Kennenlernen deutscher Kultur und Gesellschaft fordert (vgl. Maaß 2015: 52), achten selbst Goethe-Institute wie auch andere Institutionen darauf, nicht strikt gegen die kulturellen Normen der jeweiligen Standortgesellschaft zu arbeiten. Gleiches gilt für Schulen, Universitäten und (private) Sprachinstitute, die in verschiedenen Ländern – beispielsweise auch in Indien – Sprachkurse anbieten. So kann es schwierig sein, sogenannte kontroverse Themen im Unterricht zu behandeln. Versucht man, sich dagegenzustemmen und ein solches kontroverses Thema im Unterricht zu behandeln, kann das verschiedene Probleme für die Lehrkraft mit sich bringen:

C/92: [...] das Problem ist nicht die Schüler, sondern die Eltern. Das ist das Problem. Sofort kommen 100 Mails an meine Schulleiterin, [...]

D/67: Gefahr vielleicht für meine Stelle. Wenn meine Schulleiterin weiß, wir haben solche Diskussionen oder Gesprächen in unserem Unterricht, dann weiß ich nicht wie sie es nehmen würde? [...]

Selbst die Befragten, die an Goethe-Instituten tätig sind, sind davon nicht ausgeschlossen. So wurde von einer Erfahrung mit einer Mitarbeitenden berichtet, die mit einer Einheit zu queeren Identitäten im C1-Unterricht nicht einverstanden war und dies kundtat:

A/104: [...] eine ehemalige, sehr erfahrene Kollegin [hat] das mitbekommen, dass ich solche Sachen im Unterricht thematisiere. Zum Beispiel über Kleidung, was die Leute tragen, was für Dinge die machen, und solche... die sexuelle Orientierung und so was. Und dann kam diese, diese Ansprache. Ja, also man sollte vorsichtig sein, das zu machen. [...] vielleicht das Institut ein, ein Vorwurf oder Beschwerde kriegt, dass der Lehrer im Unterricht solche, solche Themen behandelt, die uns nicht passen, ja. Das kann, das kann wohl passieren. Deshalb war diese, äh, diese Warnung. [...]

Diese von Befragten gemachte Erfahrung zeigt, dass das grundlegende heteronormative Verständnis der Gesellschaft infrage gestellt werden muss, um den Unterricht inklusiv und nahe an den methodisch-didaktischen Grundprinzipien zu gestalten. Da institutionelle Regelungen jedoch gesellschaftliche Normen widerspiegeln, kann es schwierig sein, ein solches Thema im Unterricht zu behandeln.

3.6 Kategorie 6: Ablehnung der Verantwortung

Im Unterricht hat die Lehrkraft neben ihrer Rolle als Sprachvermittelnde auch die Rolle der Mitlernenden (vgl. Röttger 2010: 113). So sind Lehrkräfte beauftragt, im Unterrichtsraum ein verantwortungsvolles Klima zu schaffen, indem sich sowohl Lernende als auch Lehrkräfte bereit erklären, über das Thema zu sprechen. Die Tatsache ist jedoch, wie die folgenden Aussagen zeigen, dass es den Lernenden obliegt, ihren Bedarf sowie ihr Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Thema explizit zu verbalisieren. Nur dann wird das Thema aufgegriffen:

C/145: Wie du weißt, wenn LGBT Filmfestival hier stattfindet, dann kommen viele Studenten und fragen ‚Ma’am, was ist hier los? Was passiert dann hier? Werden wir im Unterricht behandeln das Thema?‘ [...]

Diese Lösung ist allerdings zu kritisieren, denn es wird davon ausgegangen, dass sich Lernende im A1-, A2- und B1-Unterricht bemühen, sich zum Thema zu Wort zu melden. So kommt die Auseinandersetzung mit queeren Identitäten im A1-, A2- und B1-Unterricht in der Regel nicht vor (vgl. Merse 2020: 107; Nelson 2006: 1; Paiz 2019: 266). Stattdessen wird den Lernenden die Verantwortung überlassen, sich bereits auf den Niveaustufen A1, A2 und B1 die Auseinandersetzung mit queeren Identitäten zu wünschen und sich darum zu bemühen. Ist dies nicht der Fall, besteht die Gefahr, nur eine sexuelle Identität – nämlich die heteronormative Identität – im Unterricht zu thematisieren (vgl. Nelson 2006: 1), wie sowohl die oben zitierte als auch die folgende Aussage darstellen:

E/128: [...] die Kinder auch [...] dazu bereiten, [...] dass so etwas muss man flexibel sein und muss das akzeptieren, dass sowas kann passieren.

Es ist also unfair, von den Lernenden das Bewusstsein und die Bereitschaft zum Handeln zu verlangen, wenn die Lehrkräfte selbst nicht dazu bereit sind und weiterhin versuchen, Lernende zu infantilisieren und ihnen ihre persönliche Handlungsmacht abzusprechen:

A/105: [...] [...] als junger Lehrer, wenn man sowas anspricht, könnte auch stark kritisiert werden oder es kann auch zu einem Nachteil werden im Prinzip. [...]

E/132: Das passt nicht so bei uns in der sechsten, siebten Klasse [...], das passt nicht.

E/133: Das kommt nicht infrage.

3.7 Kategorie 7: Die Lehrpersönlichkeit

An dieser Stelle ist es wichtig, sich damit zu befassen, womit diese Ablehnung der Verantwortung über das Lehrwerk und die Institution hinaus verbunden ist, denn es gibt sicher auch im indischen Kontext genug Lehrkräfte, die zwar nicht befragt wurden, im Unterricht jedoch queere Identitäten thematisieren. So spielt hier auch die Lehrpersönlichkeit eine Rolle. Die Lehrkraft – sei es denn als mitlernende oder als entscheidende Person über die Themenauswahl für den Unterricht (vgl. Jeyaraj/Harland 2016: 592; Pennycook 1997: 263) – ist die Person, die den Unterricht so gestalten kann, dass alle sich angesprochen fühlen. „[C]reating an LGBTQ+-friendly pedagogy [...] can pose a number of problems, but may be seen as an important and worthwhile undertaking for language teachers interested in critical pedagogy and inculcating inclusivity“ (Lawrence/Nagashima 2021: 152). So ist es wichtig, die Wahrnehmung der Funktion als Lehrkraft seitens der Lehrkräfte selbst sowie die Erfahrungen, die sie gemacht haben, in den Fokus zu nehmen. Ist die Lehrkraft im privaten Raum bereit, persönliche Meinungen zu hinterfragen, so ist sie auch bereit, mit Lernenden darüber im Unterricht zu sprechen. Fehlt diese Bereitschaft, so fehlt auch die Gelegenheit, den Unterrichtsraum als Diskursort zu diesem Thema zu sehen:

C/93: [...] Also im Unterricht als Lehrer ist unsere Aufgabe, den Unterricht zu machen. Die Erziehungsaufgabe ist dann eine andere Frage glaube ich. Meiner Meinung nach. Muss man nicht unbedingt im Unterricht thematisieren. [...]

B/49: Aber wir hatten [...] auch ein bisschen Angst. [...]

C/149: [...] ein oder zwei Kollegen haben das gesagt, sie waren damit nicht so ganz einverstanden. [...]

D/25: [...] Aber dann wir als Lehrer sprechen wir eigentlich nicht so direkt... über diese Sachen oder diese Dinge. [...]

Ein weiterer entscheidender Faktor ist, dass Lehrkräfte sich selbst uninformiert fühlen, weswegen sie daran scheitern, das Thema im Unterricht anzusprechen:

A/146: Ich meine, also da kann man sich informieren. Wenn man das – wenn man das – wenn man jetzt den Mut hat – ich sage einfach das Wort Mut – oder wenn man meint, man kann das im Unterricht jetzt thematisieren und ein Lehrer oder eine Lehrerin macht das, dann meine ich schon, dass sie sich mit dem Wortschatz schon vertraut gemacht haben oder vielleicht es einfach so können. [...]

B/50: [...] Aber das ist natürlich so was, was man dann ähm, diskutieren muss und mit allen Lehrern sozusagen bisschen näherbringt. [...]

Dennoch bleibt es eine persönliche Entscheidung, ob sich Lehrkräfte über bestimmte Themen informieren (lassen). Erst wenn sie dafür bereit sind, kommt als zweiter Faktor die Berufserfahrung hinzu. Da Lehrkräfte gegen die allgemeingellschaftlichen Normen agieren müssen, wenn sie queere Identitäten im Unterricht behandeln, müssen sie über genügend Erfahrung verfügen, mit Störungen oder Unmut umgehen zu können, wie die folgenden Aussagen deutlich machen:

A/105: [...] [...] als junger Lehrer, wenn man sowas anspricht, könnte auch stark kritisiert werden oder es kann auch zu einem Nachteil werden im Prinzip. [...]

A/106: Als ich angefangen habe, hat man gesagt, es gibt drei Themen, die man im Unterricht nicht ansprechen sollte, das war so eine unwritten Rule: Das waren Gott, Politik und Sexualität. [...]

Die Bereitschaft ist also damit verbunden, inwieweit Lehrkräfte selbst die Lerngruppe kennen und welche Ansätze sie verwenden, dies zu erreichen. Auch das Treffen solcher Entscheidungen verlangt Erfahrung, wie die folgenden Aussagen zeigen:

A/104: [...] Natürlich sehr vorsichtig, man muss sehr vorsichtig sein hier. Man soll, [...] keine Vorurteile haben, ja, einfach, man soll nicht zustimmen oder man soll nicht ablehnen irgendetwas. [...]

B/36: [...] Also wir machen auch Umfragen [...] Anfang des Kurses: also über welche Themen wollen wir im Unterricht sprechen oder diskutieren. [...]

5 Fazit und Ausblick

Die in diesem Beitrag geschilderten Aussagen und deren Diskussion zeigen, dass der DaF-Unterricht in Indien einer grundsätzlichen Sensibilisierung bedarf. Das methodisch-didaktische Prinzip der Handlungsorientierung verlangt, dass der Fremdsprachenunterricht so konzipiert werden muss, dass Lernende das im Unterricht Gelernte auch außerhalb des Unterrichts situationsbedingt und volitional verwenden können (vgl. Funk 2010: 940–952). Dennoch gehen die Befragten davon aus, den DaF-Unterricht als Ort zu sehen, an dem man den Schwerpunkt zwar auf das Fertigkeitstraining legt, aber das Nachdenken über die eigene Persönlichkeit zusammenhängend mit anderen Lehrenden und Lernenden ignoriert.

Der DaF-Unterricht soll allerdings ein auf gesellschaftlich-politische Faktoren Bezug nehmender Ort zur Betrachtung und Infragestellung bestimmter kultureller Eigenschaften der eigenen Kultur hinsichtlich anderer Kulturen sein (vgl. Zeuner 2009: 5). Auch die Sexualität bzw. sexuelle Identität ist so eine Eigenschaft, mit

der Lernende in der Zielsprache konfrontiert werden, denn „[...] the [...] forms of sexuality at any given time and place are products of human activity“ (Rubin 2006: 143).

Das ist jedoch nur dann möglich und sinnvoll, wenn Lernende, aber auch Lehrkräfte durch den Lernprozess sensibler und bewusster in der Gesellschaft agieren und sich in der Zielsprache äußern können (vgl. Gerlach 2020: 17). Momentan besteht im indischen Kontext eine Hemmung, über die sexuelle Identität im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu sprechen. Um diese Hemmung abzubauen, ist es umso wichtiger, kritische sowie pädagogische Elemente mit Bezug auf Machttheorie, Vorurteile, soziale Gerechtigkeit und Demokratieerziehung in die Didaktik zu integrieren und im Unterricht einzusetzen (vgl. ebd.: 8) und somit grundlegende Figuren des Selbst- und Weltverständnisses infrage zu stellen (vgl. ebd.: 26). Nur so können Lehrkräfte über ihre eigene Aufgabe als Sprachvermittelnde hinausgehen und „social and political responsibilities within the exercise of their teaching practices“ (Mojica/Castañeda-Peña 2021: 204) einsetzen.

Die Frage ist allerdings, wie man als Lehrkraft – vor allem in einem indischen Kontext – diese Wende schafft. Als Erstes ist es wichtig, als Lehrkraft über das Unterrichtsmaterial nachzudenken und es gegebenenfalls an die Lernenden bzw. an die eigene sowie die Zielgesellschaft anzupassen. Aufgrund der Tatsache, dass sich etwa 34 Millionen Menschen in Indien (vgl. Romeo 2020) und etwa 7,4 Prozent der deutschen Bevölkerung (vgl. Haunhorst 2016) als queer bezeichnen, ist es unmöglich, dass die Wahrnehmung und das Verständnis von Sexualität in beiden Ländern nicht im Unterrichtskontext thematisiert werden. Dies ist jedoch eng damit verbunden – wie vorher erwähnt –, ob sich Lehrkräfte auch im privaten Raum bereit fühlen, sich über queere Identitäten auszutauschen. Fehlt diese Bereitschaft, so ist die Auseinandersetzung mit dem Thema im Unterricht kaum zu erwarten. Ist man allerdings als Lehrkraft bereit, das Thema im Unterricht aufzugreifen, besteht die Möglichkeit, sich weiter- und fortzubilden, um möglichst sensibel mit dem Thema im Unterricht umzugehen. Hierzu bieten Organisationen sowohl im deutschsprachigen Raum als auch in Indien zahlreiche Workshops.

Ein weiterer entscheidender Faktor ist hier die Perzeption der Lernenden, denn der Unterricht funktioniert in Kollaboration mit ihnen. Wenn seitens der Befragten erwartet wird, dass die Lernenden ihren Willen, über queere Identitäten zu sprechen, in Worte fassen, muss man auch hinterfragen, ob sich Lernende, die genauso Teil der Gesellschaft sind wie Lehrkräfte, dazu bereit erklären, über das Thema ins Gespräch zu kommen. „Lernende werden [...] als soziale Kontextfaktoren wirksam und zeigen dabei zum einen individuelle Voraussetzungen insbesondere auf der kognitiven Ebene, aber auch eine affektiv-emotionale Dimension [...]“ (Gerlach/Leupold 2019: 53). Das heißt, Lernende sollen ebenso wie Lehrkräfte ihren Teil dazu beitragen, dass im Unterricht über solche oft

strittigen Themen gesprochen wird. Wenn Lernende jedoch nicht bereit sind, über Sexualität und sexuelle Identität zu sprechen, kann es schwierig sein, die Queer-Pädagogik einzusetzen. So ist in diesem Zusammenhang jedenfalls wichtig, auch Lernende zu befragen, wie sie zu diesem Thema stehen.

Der Fremdsprachenunterricht kann nur dann inklusiv und lernendenorientiert gestaltet werden, wenn alle Einzelheiten und die Sichtweisen bzw. Aspekte der Lernenden – einschließlich Sexualität – im Unterricht angesprochen werden, sodass Lernende bereit sind, diesbezüglich Gespräche auch in der Zielsprache zu führen.

Literaturverzeichnis

- Akbari, Ramin (2008): „Transforming lives: Introducing critical pedagogy into ELT classrooms“. In: *ELT Journal* 62 (3), 276–283.
- Atteslander, Peter; Kneubühler, Hans-Ulrich (1975): *Verzerrungen im Interview: Zu einer Fehlertheorie der Befragung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bhaskaran, Suparna (2002): „The Politics of Penetration: Section 377 and the Indian Penal Code“. In: Vanitha, Ruth (Hrsg.): *Queering India: Same Sex Love and Eroticism in Indian Culture and Society*. London: Routledge, 15–19.
- Carter, Glenda; Norwood, Karen (1997): „The relationship between teacher and student beliefs about mathematics“. In: *School Science and Mathematics* 97 (2), 62–67.
- Funk, Hermann (2010): „Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin: De Gruyter, 940–952.
- Gerlach, David (2020): „Einführung in die kritische Fremdsprachendidaktik“. In: Gerlach, D. (Hrsg.): *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr, 7–32.
- Gerlach, David; Leupold, Eynar (2019): *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Gray, John (2021): „Addressing LGBTQ erasure through literature in the ELT classroom“. In: *ELT Journal* 75 (2), 142–151. doi:<https://doi.org/10.1093/elt/ccaa079>
- Haunhorst, Charlotte (2016): „So queer ist Deutschland wirklich“. In: *Jetzt*. Online: <https://www.jetzt.de/lgbt/dalia-studie-zu-lgbt-anteil-in-der-bevoelkerung> (06.08.2021).
- Jeyaraj, Joanna Joseph; Harland, Tony (2016): „Teaching with critical pedagogy in ELT: The problems of indoctrination and risk“. In: *Pedagogy, Culture and Society* 24 (4), 587–598.
- Lawrence, Luke; Nagashima, Yuzuko (2021): „Exploring LGBTQ+ pedagogy in Japanese university classrooms“. In: *ELT Journal* 75 (2), 152–161. doi:<https://doi.org/10.1093/elt/ccaa083>
- Maaß, Kurt-Jürgen (2015): „Vielfältige Umsetzungen – Ziele und Instrumente der Auswärtigen Kulturpolitik“. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hrsg.): *Kultur und Außenpolitik: Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. Baden-Baden: Nomos, 47–54.
- Merse, Thorsten (2020): „Queere Interventionen in die Kritische Fremdsprachendidaktik: Theoretische Überlegungen und praxisorientierte Implementationen“. In: Gerlach, David (Hrsg.): *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr, 107–124.

- Mojica, Claudia P.; Castañeda-Peña, Harold (2021): „Helping English language teachers become gender aware“. In: *ELT Journal* 75 (2), 203–212. doi:<https://doi.org/10.1093/elt/ccaa076>
- Nelson, Cynthia D. (2006): „Queer Inquiry in Language Education“. In: *Journal of Language, Identity and Education* 5 (1), 1–9.
- Osborn, Terry A. (2006): *Teaching World Languages for Social Justice: A Sourcebook of Principles and Practices*. New York: Routledge.
- Paiz, Joshua M. (2019): „Queering practice: LGBTQ+ diversity and inclusion in English language teaching“. In: *Journal of Language, Identity and Education* 18 (4), 266–275.
- Pennycook, Alastair (1990): „Towards a critical applied linguistics for the 1990s“. In: *Issues in Applied Linguistics* 1 (1), 8–28.
- Pennycook, Alastair (1997): „Vulgar pragmatism, critical pragmatism and EAP“. In: *English for Specific Purposes* 16 (4), 253–269.
- PTI – Press Trust of India (2020): „Two years since Article 377 annulment, LGBTQ community still battling prejudice“. In: *The Hindu*. Online: <https://www.thehindu.com/news/national/two-years-since-article-377-annulment-lgbtq-community-still-battling-prejudice/article32534479.ece> (21.01.2021).
- Romeo (2020): *377 Survey Results*. Online: <https://www.planetromeo.com/en/care/377-results/> (13.05.2021).
- Röttger, Evelyn (2010): „Handlungsorientierung“. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 112–113.
- Rubin, Gayle (2006): „Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality“. In: Parker, Richard; Aggleton, Peter (Hrsg.): *Culture Society and Sexuality – A Reader*. 1. Auflage. London: Routledge, 143–178.
- Wagenknecht, Peter (2007): „Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs“. In: Hartmann, Jutta; Klesse, Christian; Wagenknecht, Peter; Fritzsche, Bettina; Hackmann, Kristina (Hrsg.): *Heteronormativität: Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: VS, 17–34.
- Zeuner, Ulrich (2009): *Landeskunde und interkulturelles Lernen: Eine Einführung*. Technische Universität Dresden.

Biographische Angaben

Rivu Banerjee

M. A., ist Lehrbeauftragter am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Jena sowie Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache und Englisch als Fremdsprache am Friedrich-Schiller-Gymnasium Weimar. Er studierte von 2013 bis 2018 englischsprachige Literaturwissenschaft mit den Schwerpunkten Postkolonialstudien und Geschlechterforschung auf Bachelor und Master an der Jadavpur Universität in Kalkutta, Indien. Ein weiteres Masterstudium absolvierte er 2021 im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.