



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sex sells?“

Zur Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht

verfasst von / submitted by  
Jana Elena Koch, B.A.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als  
Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger



# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
A: Theoretischer Teil .....		4
2	Landeskunde im DaZ-Unterricht .....	4
2.1	Diskursive Landeskunde.....	4
2.2	Zur Auswahl von Inhalten für den DaZ-Unterricht.....	7
3	Tabuthemen im DaZ-Unterricht.....	9
3.1	Was ist ein Tabu? .....	10
3.2	Ist Sexualität ein Tabuthema?.....	13
3.3	Sprechen über Sexualität im DaZ-Unterricht .....	14
3.3.1	Kontra-Argumente .....	15
3.3.2	Pro-Argumente .....	17
3.3.3	Geeignete Unterrichtsinhalte.....	19
4	Forschungsliteratur und Unterrichtsmaterialien .....	24
5	Blick in die Sexualpädagogik und Relevanz der Fragestellung.....	31
B: Empirischer Teil .....		33
6	Methodisches Vorgehen.....	33
6.1	Forschungsdesign .....	33
6.2	Gütekriterien.....	35
6.3	Datenerhebung.....	36
6.4	Datenaufbereitung .....	39
6.5	Datenanalyse.....	40
6.6	Ethische Überlegungen.....	41
7	Auswertung der Interviews .....	45
7.1	Allgemeines .....	45
7.1.1	Schwierigkeiten bei der Datenerhebung .....	45
7.1.2	Codes und Kategorien .....	45

7.2	Auswertung Forschungsfrage 1: Bedingungen.....	50
7.2.1	Die Lernenden .....	51
7.2.2	Das Kurs-Setting .....	54
7.2.3	Die Lehrenden .....	55
7.2.4	Hinderliche Bedingungen.....	58
7.2.5	Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Frage 1.....	59
7.3	Auswertung Forschungsfrage 2: Thematisierung.....	64
7.3.1	Anlass und Motivation der Thematisierung .....	65
7.3.2	Konkrete Inhalte und Materialien .....	67
7.3.3	Lernziele und methodisch-didaktisches Vorgehen .....	69
7.3.4	Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Frage 2.....	75
7.4	Auswertung Forschungsfrage 3: Probleme und Lösungsstrategien .....	80
7.4.1	Reaktionen der Lernenden .....	80
7.4.2	Ängste und Probleme der Lehrpersonen .....	86
7.4.3	Schwierigkeiten hinsichtlich der Rahmenbedingungen .....	89
7.4.4	Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Frage 3.....	90
8	Zusammenfassung, Fazit und Ausblick .....	93
9	Literaturverzeichnis .....	99
C:	Anhang .....	105
I.	Dokumente zur empirischen Forschung .....	105
II.	Transkripte .....	111
III.	Abstract .....	167
IV.	Danksagung.....	168

# 1 Einleitung

„Bin ich pervers? Gedanken zu Recht und Sexualität“

(Der Standard, Nebenführ 2019)

„Die Öffnung der Ehe für schwule und lesbische Paare ist überfällig“

(Neue Zürcher Zeitung, Hardegger 2019)

„Wie sich sexuelle Übergriffe im Job verhindern lassen“

(Süddeutsche Zeitung, dpa 2019)

Ein kurzer Blick in einige große Tageszeitungen genügt, um zu erkennen: Sexualität und alles, was dazugehört, spielt im deutschsprachigen Raum eine bedeutende Rolle. Seien es allgemeine Überlegungen dazu, Diskussionen um die Ehe für alle oder der Umgang mit sexueller Belästigung – sowohl in privaten als auch in öffentlichen Bereichen begegnet uns das Thema beinahe täglich. Dass Sexualität im deutschsprachigen Raum heutzutage eine wichtige Position einnimmt, veranschaulichen aber nicht nur öffentliche Diskurse, sondern bestätigen auch die Sexualpädagogen Sielert und Valtl (2000b, S. 37–38), wenn sie schreiben: „Sie [die Sexualität; Anm. von mir] gilt nach wie vor als eine wichtige, aber nicht mehr unbedingt als *die* hauptsächliche Quelle von Glück bzw. Unglück. Sie wird weiterhin als eines der ganz großen Themen unserer Kultur anerkannt.“ (Hervorhebung im Original)

Die Arbeit als Lehrperson im DaZ-Bereich stellt dabei eine seltsam anmutende Ausnahme dar: Zwar sollten relevante, alltagsnahe Themen Gegenstand des Unterrichts sein, allerdings wird das Thema Sexualität häufig stark vernachlässigt oder sogar vollständig ignoriert. Es drängt sich die Frage auf, warum das so ist und wie die Situation verbessert werden kann.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich eben damit.<sup>1</sup> Dazu wird sowohl theoretisch als auch empirisch geforscht, um die folgenden drei zentrale Forschungsfragen<sup>2</sup> zu beantworten:

1. Welche Bedingungen müssen für DaZ-Lehrende gegeben sein, um Sexualität im DaZ-Unterricht zu thematisieren?
2. Wie sieht diese Thematisierung im Unterricht konkret aus?
3. Welche Probleme treten dabei auf und wie gehen die Lehrenden mit diesen um?

---

<sup>1</sup> Einzelne Teile des Textes stammen aus Arbeiten, die im Rahmen meines DaF/Z-Masterstudiums an der Universität Wien entstanden sind.

<sup>2</sup> Aufgrund beschränkter Ressourcen wird lediglich die Perspektive von Lehrenden berücksichtigt.

Es geht dabei ausdrücklich nicht um Aufklärungsunterricht; vielmehr ist Sexualität als ‚gewöhnliches‘ Unterrichtsthema zu verstehen, vergleichbar mit den gängigeren Themen Arbeit, Reisen, Umwelt usw. Was genau unter Sexualität zu verstehen ist, wird gleich zu Beginn der Arbeit in der Einleitung geklärt.

In Kapitel 2 wird dann ganz allgemein auf Landeskunde im DaZ-Unterricht eingegangen. Dabei werden deren Entwicklung und unterschiedliche Ansätze kurz skizziert, wobei die diskursive Landeskunde nach Altmayer besondere Beachtung findet. Zudem werden auch generelle Überlegungen zur Auswahl von Inhalten angestellt.

Kapitel 3 widmet sich Tabuthemen im Allgemeinen, bevor der Fokus auf Sexualität an sich gelegt wird. In diesem Zusammenhang erfolgen auch eine Diskussion von Pro- und Kontra-Argumenten sowie einige Vorschläge zu geeigneten Unterrichtsinhalten bezogen auf das Thema Sexualität.

Im Anschluss daran wird in Kapitel 4 ein Überblick über den Stand der Forschung zum Thema gegeben. Zudem werden gegenwärtige Lehr- und Lernmaterialien besprochen.

Nach einem kurzen Blick in die Sexualpädagogik schließt der Theorieteil in Kapitel 5 mit dem Aufzeigen der Relevanz der Fragestellung.

Der zweite Teil der Arbeit ist dem Beantworten der Forschungsfragen mithilfe empirischer Forschung gewidmet. Dazu wird zunächst das methodische Vorgehen detailliert beschrieben (Kapitel 6). In Kapitel 7 erfolgt dann die Auswertung der Interviews auf Grundlage der erhobenen Daten. Dabei wird zunächst jede Forschungsfrage für sich betrachtet und beantwortet. Abschließend werden die Ergebnisse in Kapitel 8 zusammengefasst und zueinander in Bezug gesetzt. Die Arbeit schließt mit einem Fazit und Ausblick.

Zuallererst muss jedoch geklärt werden, was unter Sexualität überhaupt verstanden wird. Der Duden (2018) erklärt Sexualität als „Gesamtheit der im Geschlechtstrieb begründeten Lebensäußerungen, Empfindungen und Verhaltensweisen“. Diese Definition greift ziemlich weit: Neben Bereichen, die vermutlich mehrheitlich mit Sexualität assoziiert werden (z.B. Sex, Verhütung, Pornographie) fallen darunter auch Dinge wie Beziehungsmodelle, Partnerschaft und bestimmte Emotionen. Ebenfalls zu Sexualität gehören meines Erachtens außerdem einige Körperteile und -funktionen (z.B. Genitalien, Menstruation, Erektion) – ob diese den Punkten „Empfindungen“ oder „Lebensäußerungen“ zugeordnet werden können oder laut Duden nicht zur Sexualität gehören, ist aus der Definition aber nicht ersichtlich.

Ein kurzer Überblick über verschiedene Definitionen von Sexualität findet sich bei Sielert (2017, S. 34–35). Der Sexualpädagoge spricht sich im Sinne des Mainstreams der Sexualwissenschaft gegen ein sehr enges Begriffsverständnis aus, das Sexualität lediglich auf körperlich

wahrnehmbare, messbare Aspekte reduziert. Vielmehr betrachtet er sie als ein komplexes Geschehen mit einer nicht zu unterschätzenden sozialen Komponente. So sei sie nichts Naturwüchsiges an sich, enthalte kaum Angeborenes und entstünde erst in der Interaktion, d.h. sie sei folglich auch stark abhängig von Traditionen und Macht- sowie Herrschaftsverhältnissen. Konkret umfasse sie „neben der Lust, Erotik und Sinnlichkeit die je individuellen Attraktivitätsmuster, sexuellen Identitäten und Orientierungen aber auch diverse Stufen der Intimität“ (Sielert 2017, S. 35).

Dies entspricht weitgehend auch der Arbeitsdefinition, die in einer von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) einberufenen Experten-Gruppe 2002 erarbeitet wurde<sup>3</sup>:

“Sexuality is a central aspect of being human throughout life and encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviours, practices, roles and relationships. While sexuality can include all of these dimensions, not all of them are always experienced or expressed. Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, cultural, ethical, legal, historical, religious and spiritual factors.” (WHO. World Health Organization 2018)

Diese Bestimmung ist ebenfalls sehr weit gefasst, wird dem Wesen der Sexualität aber wohl eher gerecht als etwa die Duden-Definition. Sexualität wird hier als ein komplexes, mitunter soziales Konstrukt präsentiert, das einen zentralen Aspekt im menschlichen Leben darstellt. Dabei werden sowohl individuelle (z.B. Gedanken) als auch interaktive Faktoren (z.B. Beziehungen) berücksichtigt. Zudem werden die größeren Zusammenhänge berücksichtigt, in denen Sexualität notwendigerweise eingebettet ist, und es wird darauf hingewiesen, dass nicht unbedingt alle genannten Dimensionen vorhanden sein müssen. Meines Erachtens handelt es sich hierbei um eine zwar sehr weite Definition, die Sexualität aber sehr gut beschreibt. Auch die Tatsache, dass sie nach wie vor auf der Seite der WHO aufzufinden ist, mittlerweile immer häufiger in der Wissenschaft als Grundlage dient und nicht zuletzt von einem Expertenteam stammt, sprechen für ihre Verwendung. In dieser Arbeit soll daher die Arbeitsdefinition von der WHO-Homepage als Grundlage gelten. Sie beschreibt das, was unter Sexualität im weiteren Sinne zu verstehen ist.

Damit ist jedoch noch nicht geklärt, was Sexualität im engeren Sinne bedeuten soll. Nach längerem Überlegen erwies es sich für diese Arbeit jedoch nicht als hilfreich, eine zusätzliche Definition im engeren Sinne aufzustellen. Zwar wäre das durchaus möglich, für die Thematik

---

<sup>3</sup> Die WHO weist auf ihrer Homepage explizit darauf hin, dass es sich hierbei nicht um eine offizielle Position oder Definition der Organisation handelt, sondern die Bestimmung lediglich als Beitrag zur aktuellen Diskussion über sexuelle Gesundheit beitragen soll.

sierung im Fremdsprachenunterricht aber nicht gewinnbringend: Je nach Interesse der Lernenden ist es durchaus sinnvoll, Aspekte aus allen Bereichen der Sexualität zu behandeln. Eine weitere Unterteilung der Definition würde dabei nicht helfen, sondern das ohnehin schon komplexe Thema im Gegenteil nur noch weiter verkomplizieren. Und wie Sielert (2017, S. 34) schreibt, „sollten sich auch wissenschaftliche Begriffe bei allem Bemühen um Präzision nicht allzu weit vom Alltagsverständnis und -erleben der Menschen entfernen“.

In der vorliegenden Arbeit werden unter Sexualität entsprechend einerseits sexuelles Verhalten im weitesten Sinne (jemanden mit entsprechenden Absichten ansprechen, mit jemandem ausgehen, mit jemandem schlafen) sowie direkt damit verbundenen Themen (sexuelle Orientierung, Pornographie, Prostitution, Körperteile etc.) gefasst. Mitgemeint sind andererseits aber auch alle Bereiche, die in einem weiteren Sinne mit Sexualität einhergehen, sozusagen ‚irgendwie damit zu tun haben‘ (z.B. Beziehungsmodelle, Sexismus, sexuelle Belästigung, sexualisierte sprachliche Gewalt). Es geht nicht um ‚die eine Sexualität‘, sondern vielmehr um ein Konglomerat aus vielen einzelnen miteinander verbundenen Aspekten, die alle unter dem Begriff Sexualität zusammengefasst werden können. Weiterhin gilt es ganz generell zu berücksichtigen, das Thema nicht ausschließlich aus einer hetero-normativen, männlich-weißen Perspektive zu betrachten.

Im Folgenden geht es nun zunächst ganz allgemein um landeskundliche Inhalte im DaZ-Unterricht, bevor spezifisch auf Sexualität und Tabuthemen eingegangen wird.

## **A: Theoretischer Teil**

### **2 Landeskunde im DaZ-Unterricht**

#### **2.1 Diskursive Landeskunde**

Rösler (2012, S. 195) konstatiert sehr treffend, dass man wohl nahezu das gesamte Wissen über die Aussprache oder Grammatik des Deutschen in einem einzelnen, wenngleich sehr dicken Buch behandeln könnte, wohingegen dies bei Landeskunde nicht möglich sei. Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist also ein überaus weites Feld und wird daher an dieser Stelle nicht vollständig besprochen werden, da dies weder nötig noch sinnvoll ist. Stattdessen wird in diesem Kapitel ein kurzer Überblick über verschiedene Ansätze gegeben, der kulturwissenschaftliche oder diskursive Ansatz näher beleuchtet und abschließend aufgezeigt,



warum auf dieser Grundlage die Thematisierung von Sexualität im Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist.

Vorwegnehmend sei außerdem gesagt, dass nicht weiter auf die Frage eingegangen wird, ob Landeskunde im Fremdsprachenunterricht überhaupt eine Rolle spielen sollte. Spätestens seit Krumms „*1. These: Nur wenn Sprachenlernen als ‚Kulturlernen‘ begriffen wird, [...] erhält Deutschunterricht über die Zielsetzung der kommunikativen Verwertbarkeit hinaus [...] wieder eine zusätzliche Dimension: Kulturaufmerksamkeit (cultural awareness) zu entwickeln und zum Umgang mit Verschiedenheit beizutragen*“ (Krumm 1998, S. 524) scheint im Fachbereich darüber weitgehend Konsens zu bestehen. Zur Vielfalt der verwendeten und am besten passenden Begrifflichkeiten gibt es dagegen zahlreiche Positionen und bislang keinen Konsens (Schweiger et al. 2015, S. 4). Auch darauf wird hier jedoch nicht weiter eingegangen. Der Einfachheit halber wird im Folgenden der traditionelle Begriff Landeskunde verwendet.

Generell gibt es zahlreiche landeskundliche Strömungen und Ansätze. Grob gesagt wurde am Anfang eher fakten- und informationsorientiert gearbeitet, später folgten dann kommunikative und kulturbezogene Zielsetzungen, wobei es vor allem um den Vergleich verschiedener Kulturen ging (vgl. Altmayer 2004; Tonsers 2016; Schweiger et al. 2015). Der neueste Ansatz wird häufig als kulturwissenschaftliche oder diskursive Landeskunde bezeichnet und basiert auf Altmayers 2004 erschienenem Buch „Kultur als Hypertext“.

Für sein Konzept geht Altmayer von einer Kritik der interkulturellen Landeskunde aus (zusammenfassend dargestellt in Altmayer 2006), wobei er neben sprachlichen Unschärfen, einem problematischen Begriffsverständnis von Kultur und der Vernachlässigung der Lernenden als Individuen auch den Umstand anprangert, dass in den meisten Fällen davon ausgegangen wird, „dass die Kommunikation über ‚kulturelle Grenzen‘ hinweg prinzipiell schwieriger und störungsanfälliger ist als die Verständigung mit Angehörigen der ‚eigenen‘ Kultur“ (Altmayer 2006, S. 49). Dem setzt Altmayer einen neuen landeskundlichen Ansatz entgegen: Unter Rückbezug auf Groenewold (2005, S. 516) definiert er als eigentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Möglichkeit zur „Partizipation an der Sprach- und Lebenswelt des anderen Landes“. Nach Altmayer löst sich diese Lebenswelt in subjektiven Perspektiven und Diskursen auf, woraus logischerweise folgt, dass das Ziel eines modernen Fremdsprachenunterrichts in der Befähigung zur Teilhabe an Diskursen liegt (Altmayer 2006, S. 54). Unter Diskurs versteht Altmayer (Altmayer et al. 2016, S. 8) „sehr vereinfacht [...] eine Menge von thematisch zusammenhängenden Äußerungen“. Diese Äußerungen zu verstehen oder selbst

passende hinzuzufügen erscheint auf den ersten Blick nicht sonderlich schwierig, erweist sich bei näherer Betrachtung aber als erstaunlich kompliziert: Um Texte (oder Äußerungen) zu verstehen, greifen Lernende auf bestimmte ihnen vertraute kognitive Strukturen zurück, sogenannte kognitive Schemata. Altmayer geht davon aus, dass diese nicht nur individuell, sondern auch kollektiv gegeben sein können und gegeben sind. Es gibt also kollektive Wissensstrukturen, die soziale, historische und sprachliche Erfahrungen in sich bergen. Diese nennt er „kulturelle Schemata“ (Altmayer 2004, S. 69–70), später dann „(kulturelle) Deutungsmuster“ (Altmayer 2006, S. 54; Altmayer et al. 2016, S. 9). Lernende versuchen nun unter Rückgriff auf ihnen bereits bekannte individuelle Schemata und kollektive Deutungsmuster einen Text oder eine Äußerung in der Fremdsprache zu verstehen. Im Normalfall gelingt das und sie verbleiben infolgedessen in ihrer eigenen Perspektive. Die verwendeten Schemata können sich aber auch als untauglich für das Verständnis herausstellen, was idealerweise eine Auseinandersetzung mit denselben bewirkt. Da solche Strukturen in hohem Maße an Sprachen gebunden sind, liegt es nahe anzunehmen, dass im Zusammenhang mit Fremdsprachen gewohnte Muster übermäßig häufig nicht zum Erfolg führen und dadurch eine Reflexion über eigene sowie fremde Deutungsmuster angestoßen wird. (Altmayer 2004, S. 69–70) Genau diese Fähigkeit zur Reflexion, zum Hinterfragen von und Sich-Auseinandersetzen mit kulturellen Deutungsmustern sieht Altmayer als kulturelles Lernen an. (Altmayer 2006, S. 55)

Ausgehend von der diskursiven Landeskunde besteht das zentrale Ziel des Fremdsprachenunterrichts also in der Diskursfähigkeit. Wie sich gezeigt hat, setzt dies eine Beschäftigung mit kulturellen Deutungsweisen und fremden Sichtweisen voraus. Diskursfähigkeit lässt sich weiterhin in folgende Kernkompetenzen unterteilen (Altmayer et al. 2016, S. 10):

1. „die Fähigkeit [...], an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können,
2. die Fähigkeit, Diskurspluralität, d.h. das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten, und
3. die Fähigkeit, die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen“

Neben dem für den Diskurs relevanten grundlegenden kulturellen Wissen (d.h. die Deutungsmuster) müssen die Lernenden auch bestimmte Konventionen und die benötigten sprachlichen Fertigkeiten erlernen. Explizit nicht Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es dagegen, die Einstellung der Lernenden nach eigenen Vorstellungen ‚zurechtzubiegen‘: So sollten Lernende zwar prinzipiell in der Lage sein, sich an Diskursen zu beteiligen, jedoch sind sie weder dazu verpflichtet, das überhaupt zu tun, noch sich dabei an vorherrschende

Gewohnheiten zu halten oder diese gut zu finden. (Rösler 2012, S. 222) Zudem kann die Auseinandersetzung mit Deutungsmustern zwar zum Überdenken, Angleichen oder radikalen Abändern eigener Muster führen, dies muss aber keineswegs der Fall sein. Der Punkt, auf den es ankommt, ist, dass die Lernenden „affirmativ, kritisch oder skeptisch Stellung [...] nehmen“ (Altmayer 2004, S. 65) können – ob sie das auch tatsächlich tun und wie ihre eigene Position inhaltlich aussieht, tut dabei nichts zur Sache.

## **2.2 Zur Auswahl von Inhalten für den DaZ-Unterricht**

Dass die Diskursfähigkeit als beständiges und unterrichtsübergreifendes, zentrales Ziel betrachtet werden kann, liegt nicht zuletzt daran, dass die Teilhabe an Diskursen neben landeskundlichem auch sprachliches Wissen erfordert, und so im Prinzip alle Bereiche abgedeckt werden. Diskurse selbst sind „vor allem um einzelne Themen herum organisiert“ (Altmayer et al. 2016, S. 11). Andersherum lässt sich ebenso sagen: Zu jedem Thema gibt es zahlreiche Diskurse. Es stellt sich daher die Frage, wie eine passende Auswahl getroffen werden kann. Rösler (2012, S. 195) schreibt dazu, im DaZ-Kontext „stellt sich die Auswahlproblematik so nicht. Eine Person wächst in eine sprachliche und kulturelle Umgebung hinein und setzt sich mit dieser Umgebung auseinander.“ Die Auswahl der Themen sei also abhängig von den Interessen der Lernenden. Prinzipiell leuchtet das ein, allerdings ergeben sich mehrere Probleme: Erstens gibt es bestimmte Themen, über die sich Lernende verständigen können sollten, auch wenn sie selbst daran vielleicht kein besonders großes Interesse haben. Zweitens gibt es Themen, mit denen die Lernenden sich möglicherweise noch nie beschäftigt haben, für die sie sich aber dennoch interessieren könnten. Drittens sind einige Themen auf verschiedene Weise negativ behaftet und den Lernenden könnte es peinlich oder unangenehm sein, den Wunsch zu äußern, im Unterricht darüber zu sprechen. Viertens können sich die Interessen jederzeit ändern, was ein langfristiges Planen allein anhand dieses Kriteriums erschwert. Und fünftens fällt es vielen Lernenden erfahrungsgemäß schwer, von selbst Inhalte zu nennen, mit denen sie sich gerne beschäftigen würden. Leichter geht es etwa, wenn sie sich zu einer Vorauswahl äußern sollen und sich dann im Verlauf des Kurses weitere Themen spontan ergeben. Auch wenn Rösler mit der Forderung, sich bei der Themenauswahl stark an den Lernenden zu orientieren, prinzipiell recht behält, gestaltet sich dies in der Praxis also nicht immer einfach. In Bezug auf den DaF-Kontext merkt er außerdem an, dass es „offensichtlich bestimmte Vorstellungen davon [gibt], was in verschiedenen kulturellen Kontexten als unverzichtbar für jeman-

den gilt, der Deutsch als Fremdsprache lernt“ (Rösler 2012, S. 214). Als Beispiel dafür sei etwa Faktenwissen denkbar (z.B. Wien ist die Hauptstadt von Österreich), allerdings wird nicht näher darauf eingegangen. Die Unterteilung in DaF und DaZ ist zudem nicht immer eindeutig, da die beiden Bereiche zuweilen stark ineinander übergehen und die Grenzen verschwimmen (vgl. Springsits 2012). Ob eine derartige Trennung bei der Bestimmung der Inhalte vorgenommen werden kann, ist daher zweifelhaft. In jedem Fall aber gibt es und sollte es nach Rösler (2012, S. 214) auch keinen allgemeinen Kanon geben, da dieser allzu schnell einer Beliebigkeit verfielen. Zudem ließe er sich nur bedingt mit dem Konzept der Lernendenorientierung vereinbaren.

Zum inhaltlichen Gegenstand von Landeskunde äußern sich auch Schweiger et al. (2015, S. 4). Sie betonen die Wichtigkeit realistischer und „funktionale[r] Einblicke in die Lebenssprachen“, die in möglichst großer Vielfalt und Spannbreite thematisiert werden sollten. Homogenisierungen und Essentialisierungen seien dabei zu vermeiden. Die Auswahl der konkreten Themen kann ihnen zufolge von Lehrenden, Lernenden oder beiden gemeinsam erfolgen. Vor- und Nachteile dieser Auswahlverfahren sowie konkretere Hinweise oder Beispiele finden sich nicht. Das legt die Vermutung nahe, dass die Autor\*innen eine prinzipielle Abstimmung auf die Lernenden ebenfalls gutheißen und in diesem Sinne keine Themen an sich ausschließen oder unbedingt verlangen, sofern diese den genannten Kriterien entsprechen und auf eine angemessene Art und Weise behandelt werden. Sexualität, um auf das Thema dieser Arbeit zurückzukommen, ist an sich also wie alle Themen weder unbedingt zu behandeln, noch unter allen Umständen auszusparen.

Etwas konkreter positioniert sich Neuner (1989, S. 361–362): Er vertritt die These, dass alle Menschen bestimmte „Sozialisations- und Enkulturationserfahrungen“ machen, die zu den „elementaren Daseinserfahrungen des ‚Menschseins‘ gehören“. Da diese Erfahrungen eben universal seien, eigneten sie sich ideal als Ausgangspunkt für Überlegungen zu relevanten Inhalten im Fremdsprachenunterricht, weil jeder Mensch daran anknüpfen könne und einen gewissen Zugang dazu habe. Neuner präsentiert auch eine Liste mit insgesamt 17 Punkten, die er als elementare Daseinserfahrungen klassifiziert. Bei der Frage, „um welche Diskurse und kulturellen Deutungsmuster es [...] geht und wie die konkrete Themenplanung [...] aussehen kann“ (Altmayer 2006, S. 55) nimmt Altmayer darauf Bezug, kritisiert sie als „zu unsystematisch, zu unübersichtlich und zu heterogen“ (Altmayer 2006, S. 56) und schlägt alternativ „eine offene, aber eine klarer strukturierte Liste“ (Altmayer 2006, S. 56) vor: Sein Modell basiert auf den vier grundlegenden Kategorien Raum, Zeit, Identität und Wertorientierung, wobei jede Kategorie zahlreiche Unterthemen enthält. Beide Listen sind offen, erheben keinen An-

spruch auf Vollständigkeit und sind daher als eher vage zu bezeichnen. Die Themenvorschläge beschränken sich auf grobe Kategorien wie etwa Familie, Freizeit/Kunst, Norm- und Wertorientierung (bei Neuner), Grenzen, Tradition, Glück (bei Altmayer) oder soziale Identität (bei beiden). Als Anregung sind beide Listen hervorragend, eine klare Linie geben aber auch sie nicht vor.

Insgesamt zeigt sich, dass über die Inhalte von Landeskunde zwar immer wieder gesprochen wird, konkrete Listen oder ein Kanon dazu jedoch nicht vorliegen. Im Sinne der Lernendenorientierung kann dies durchaus als positiv betrachtet werden, so wird zumindest niemandem ein Thema aufgezwungen, ein bestimmter Bereich als unabdingbar betrachtet oder generell als für den Fremdsprachenunterricht ungeeignet deklariert. Lernenden und Lehrenden steht damit ein nahezu unbegrenztes Feld an Möglichkeiten offen, was einerseits eine große Freiheit bedeutet, andererseits aber auch zu Überförderung führen kann. Im Hinblick auf Sexualität bedeutet das, dass diese im Unterricht – wie auch alle anderen Themen – prinzipiell behandelt werden kann, aber nicht muss. Praktisch wird sie jedoch tendenziell als sehr heikel betrachtet und daher größtenteils übergangen oder sogar gänzlich ignoriert. Das liegt vermutlich mitunter daran, dass das Thema Sexualität im Gegensatz zu vielen anderen nach wie vor als Tabu angesehen wird. Es bedarf daher einer genaueren Betrachtung und einer detaillierteren Erklärung, warum es oftmals sinnvoll und gewinnbringend wäre, im Fremdsprachenunterricht über Sexualität zu sprechen.

Aus diesem Grunde folgen nun einige Ausführungen zu Tabus allgemein und zur Tabuisierung von Sexualität im Speziellen. Nach einem Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Thema wird (ausgehend von einem einschlägigen Artikel und basierend auf den vorhergehenden Überlegungen) die Möglichkeit zur Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht diskutiert. Der theoretische Teil schließt mit einem Blick in die Sexualpädagogik und einem expliziten Aufzeigen der Relevanz der zugrundeliegenden Fragestellung.

### **3 Tabuthemen im DaZ-Unterricht**

Tabuthemen im Unterricht zu behandeln, erscheint auf den ersten Blick möglicherweise paradox: Gerade weil es sich um ein Tabu handelt, fällt das Sprechen darüber naturgemäß schwer. Hägi-Mead (im Erscheinen) positioniert sich jedoch eindeutig dagegen. Ihr zufolge ist „eine

explizite Auseinandersetzung mit Tabus [...] eine notwendige, wenn es darum geht, mit gesellschaftlichen Veränderungen [...] konstruktiv umzugehen“ (Hägi-Mead im Erscheinen, S. 1). Von derartigen Veränderungen ist zweifellos auszugehen, wenn eine neue Sprache (vor allem im Zweitsprachenkontext) erlernt wird und damit das Ziel verbunden ist, kompetentes Mitglied der Zielsprachengemeinschaft zu werden. Um Teilhabemöglichkeiten an dieser Gesellschaft zu gewinnen, „ist es also erforderlich, nicht nur Gesetze, sondern auch Tabus zu beachten“ (Hägi-Mead im Erscheinen, S. 2). Bevor aber näher auf das Thema Sexualität im DaZ-Unterricht eingegangen wird, wird zuerst geklärt, was unter einem Tabu überhaupt zu verstehen ist.

### 3.1 Was ist ein Tabu?

Der Duden (2018) führt unter dem Begriff Tabu zwei verschiedene Bedeutungsmöglichkeiten auf:

1. (Völkerkunde) Verbot, bestimmte Handlungen auszuführen, besonders geheiligte Personen oder Gegenstände zu berühren, anzublicken, zu nennen, bestimmte Speisen zu genießen
2. (bildungssprachlich) ungeschriebenes Gesetz, das aufgrund bestimmter Anschauungen innerhalb einer Gesellschaft verbietet, bestimmte Dinge zu tun

Tatsächlich hängen diese beiden Bedeutungen eng miteinander zusammen: Unser heutiges Wort Tabu stammt mit hoher Wahrscheinlichkeit ursprünglich aus der polynesischen Tonga-Sprache, wobei ‚ta‘ in etwa ‚markieren‘ bedeutet und ‚pu‘ der Intensivierung dient. Mit diesen Wörtern wurden dabei bestimmte verbotene Gegenstände und/oder Handlungen bezeichnet, was vor allem als Mittel der sozialen Kontrolle diente. (Balle 1990; Schröder 1995) Während also ursprünglich die erste Begriffsbestimmung<sup>4</sup> maßgeblich war, hat sich dieses Verständnis über die Jahre zu dem heutzutage geläufigen zweiten Sinne entwickelt: Wenn wir von einem Tabu sprechen, verstehen wir darunter in den allermeisten Fällen eine ungeschriebene Regel, bestimmte Dinge zu unterlassen.<sup>5</sup> Der Unterschied ist dabei genauer betrachtet gar nicht so groß. Von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit und im Duden höchstens implizit angelegt

---

<sup>4</sup> Für einen Überblick über die ursprüngliche Begriffsbedeutung und damit verbundene Charakteristika siehe auch Trad 2001, S. 21–30.

<sup>5</sup> Wie auch Schröder 1995 anmerkt, finden sich in der Literatur zahlreiche verschiedene Begriffsbestimmungen dazu. Ein umfassender Überblick über all diese Bestimmungen ist im Rahmen dieser Arbeit weder leistbar noch sinnvoll. Vielmehr wird darauf Wert gelegt, das weithin geläufige Verständnis von Tabus möglichst treffend zu erfassen, um sinnvoll damit arbeiten zu können. Für eine kurze Übersicht zur Begrifflichkeit sowie für weitere Literaturhinweise siehe Schröder 1995, S. 18.

ist jedoch der Punkt, dass sich ein Tabu keineswegs nur auf Handlungen beziehen kann. Vielmehr lassen sich Tabus auf unterschiedliche Weise einteilen, zum Beispiel in verbale und nonverbale (Trad 2001, S. 31) oder in Objekttabu, Tattabu, Worttabu, Gedankentabu und Emotionstabu (Schröder 1998). Ein Unterschied zum Verbot liegt dabei darin, dass Verbote klar benannt und Gegenstand eines Gesprächs sein können, wohingegen das bei Tabu – insbesondere bei verbalen bzw. Worttabu – naturgemäß nur schwer möglich ist (Schröder 1995, S. 19). Die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft greifen in diesen Fällen stattdessen auf bestimmte Strategien zurück, um über die tabuisierten Themen kommunizieren zu können (vgl. Balle 1990, S. 177–182; Hägi-Mead im Erscheinen, S. 4; Schröder 1998, S. 196).

Auch die Funktion von Tabu hängt nach wie vor mit sozialer Kontrolle zusammen: Es geht häufig darum, keine negativen Gefühle zu evozieren und anderen mit Rücksicht und Respekt entgegenzutreten. Zudem erfüllen Tabus auch eine wichtige Rolle, indem sie Grenzen ziehen und Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen innerhalb einer Gesellschaft markieren, was mitunter deren Zusammenhalt stärkt und zur Stabilität beiträgt. (Balle 1990, 20 und 99; Schröder 1995, S. 23) Dementsprechend spielen das soziale Umfeld und der situative Kontext eine ausschlaggebende Rolle bei Tabu wie auch Tabubrüchen. (Balle 1990, S. 41) Anzumerken ist in diesem Zusammenhang weiterhin, dass bei Tabubrüchen in der Regel „keine konventionalisierten Reparaturmechanismen verfügbar sind“ (Schröder 1995, S. 20), sondern die Sanktionierung direkt und automatisch geschieht, indem sich die tabubrechende Person von selbst schlecht fühlt oder der Tabubruch von der entsprechenden sozialen Gruppe sanktioniert wird (Schröder 1995, S. 21–22).

Neben vielen positiven Funktionen von Tabu können diese aber auch zu Ausgrenzung und Machtmissbrauch führen. Besonders deutlich wird dies an dem von Hägi-Mead (2018) entwickelten „Raster zur Einordnung von Tabu“:

		Gesellschaftliche Ebene	
		Tabu: Ja	Tabu: Aufgehoben
Individuelle Ebene	Raum der Würde	<p>I</p> <p>Tabu als Schutz: Wahrung der Intims- und Privatsphäre z. B. Briefgeheimnis</p>	<p>III</p> <p>Positiver Tabubruch: Aufklärung und Toleranz z.B. „Homophobie begegnen“<sup>3</sup></p>
	Entwürdigung	<p>II</p> <p>Tabumissbrauch: Machterhalt und Machtmissbrauch  z.B. (sexuelle) Übergriffe und ihr nicht Thematisieren</p>	<p>IV</p> <p>Negativer Tabubruch: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit<sup>4</sup>  z.B. frauenfeindliche, rassistische oder homophobe Äußerungen bzw. Handlungen</p>

Abb. 1: Raster zur Einordnung von Tabus, Hägi-Mead 2018, S.85.

Hieran zeigt sich, dass Tabus durch ihre Wahrung einerseits Schutz bieten (Quadrant I), andererseits aber auch in schlechter Absicht verwendet werden und dadurch missbrauchendes Verhalten verdecken können (Quadrant II). Tabubrüche wiederum können ebenfalls positive Auswirkungen haben und erwünschte Veränderungen herbeiführen (Quadrant III), andererseits aber auch negativ-verletzendes Verhalten bedeuten (Quadrant IV). Da Tabus im Allgemeinen stark gruppen- und kontextabhängig sind, können die Zuordnungen zu den einzelnen Bereichen zudem individuell unterschiedlich ausfallen. Die Grenzen sind also teilweise fließend, was im Raster durch die gestrichelten Linien veranschaulicht wird. (Hägi-Mead im Erscheinen, S. 3)

Inhaltlich lassen sich Tabus in den verschiedensten Lebensbereichen finden. Trad (2001, S. 39–49) unterscheidet in seiner Untersuchung politische, wirtschaftliche, soziale und private Tabus. Besonders häufig treten sie im Zusammenhang mit der menschlichen Biologie auf (Schröder 1995, S. 22) – prinzipiell kann aber jede Handlung und jedes Wort tabuisiert werden, wobei Herkunft und Entstehung dabei meist unbekannt sind und bleiben (Schröder 1995, S. 20). Letztlich entscheidet jede Gemeinschaft eigenständig (wenngleich in der Regel unbewusst und implizit) darüber, was tabuisiert wird und was nicht.



### 3.2 Ist Sexualität ein Tabuthema?

Der Themenbereich Sexualität spielt in den aktuellen deutschsprachigen Gesellschaften<sup>6</sup> eine wichtige Rolle. Im Alltag wird damit auf eine recht ambivalente Weise umgegangen: Einerseits finden sich beispielsweise in der Werbung kontinuierlich sexuelle Inhalte und Anspielungen, individuell unterschiedliche Beziehungsmodelle sind Normalität und spätestens seit der #metoo-Debatte werden öffentliche Diskurse zu Sexismus und sexueller Belästigung geführt. Andererseits erscheinen viele Dinge nach wie vor problematisch: Frauen bitten tendenziell eher hinter vorgehaltener Hand und mit gesenkter Stimme um ein Notfall-Tampon, Kondome werden häufig mit niedergeschlagenen Blick erworben und verschwinden nach dem Kauf möglichst schnell in der Tasche und die reine Information von Ärzt\*innen, dass sie Schwangerschaftsabbrüche durchführen, stellte in Deutschland noch bis 2019 einen Strafbestand dar (s. Hänel 2019). Allem Anschein nach besteht also ein kompliziertes Spannungsverhältnis zwischen Akzeptanz und Tabuisierung von Sexualität.

Interessanterweise stehen sich nicht nur im Alltag und damit vermutlich in der Gesellschaft sondern auch in der Forschung zwei gegensätzliche Ansichten gegenüber: Einerseits ist von einer „Hypersexualisierung“ (Balle 1990, S. 126) die Rede, andererseits wird Sexualität bei Befragungen beständig mit am häufigsten als Tabuthema genannt (vgl. Schröder 1995, S. 26, 1997, S. 101; Trad 2001, S. 89). Sielert und Valtl (2000b, S. 35) behaupten wiederum:

„Diese Tabus [u.a. allgegenwärtiges Sprachtabu, Mangel an Information; Anm. v. m.] sind heute weitgehend verschwunden bzw. haben sich in ihr Gegenteil verkehrt. Das Reden über Sexualität ist nunmehr allgegenwärtig, [...] sexuelle Information [ist] aus einer Vielzahl von Quellen erhältlich und tendiert zu eher effekthascherischen Betonung der vormals tabuisierten Bereiche.“

Bemerkenswerterweise im gleichen Sammelband hält Selle (2000, S. 236) dagegen: „Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass es trotz der großen Medienpräsenz des Themas ‚Sexualität‘ vielen Menschen schwer fällt, über sexuelle Dinge zu reden, Sexualität zu versprachlichen.“

In der Forschung herrscht also ebenfalls Uneinigkeit darüber, inwiefern Sexualität heute noch ein Tabuthema im deutschsprachigen Raum darstellt.

Eine mögliche Erklärung für diese gegensätzlichen Ansichten bietet der Umstand, dass Tabus stark gruppen- und kontextabhängig<sup>7</sup> sind. So kann es in der Mehrheitsgesellschaft noch im-

---

<sup>6</sup> Sofern nicht anders angegeben wird im Folgenden immer von Sexualität und ihrer Stellung im DACHL-Raum gesprochen. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichte ich darauf, beständig ‚im deutschsprachigen Raum‘ oder ähnliche Formulierungen hinzuzufügen.

<sup>7</sup> Da Tabus nicht nur innerhalb bestimmter Kulturen oder Gesellschaften, sondern auch in kleinen Gruppen auftreten, halte ich den Begriff ‚gruppenspezifisch‘ für sehr viel passender als ‚kulturspezifisch‘.

mer unangebracht sein, über Verhütungsmethoden, Gynäkolog\*innen-Besuche oder Erektionsprobleme zu sprechen. Im Kreis der Familie oder von Freund\*innen dagegen kann es sich dabei um vollkommen akzeptable, alltägliche Themen handeln. Insgesamt scheint es so, als wären Themen, die nicht unmittelbar mit sexuellem Verhalten oder Körperfunktionen konnotiert sind, weniger stark tabuisiert. Hierbei handelt es sich jedoch lediglich um eine Vermutung meinerseits; valide empirische Studien dazu bestehen nicht.

Es zeigt sich, dass anscheinend noch immer viele, jedoch bei weitem nicht alle Bereiche der Sexualität tabuisiert sind – vor allem, wenn man von der hier zugrundeliegenden sehr weit gefassten Definition ausgeht. Ein hohes Maß an Ungewissheit bleibt aber (nicht zuletzt ob der starken Gruppenspezifität) bestehen.

In Bezug auf den Deutschunterricht bietet es sich zudem an, zwischen zwei weiteren Tabutypen zu unterscheiden: Einerseits gemeingesellschaftliche Tabus, die von der Mehrheit der Sprachgemeinschaft als solche angesehen werden. Andererseits aber auch unterrichtsspezifische Tabus, die lediglich im Fremdsprachunterricht gemieden werden, gesellschaftlich aber an und für sich akzeptabel und toleriert sind (Beispiele, die Piontek (1994) nennt, wären etwa alternative Familienentwürfe, Scheidungen, Behinderte, Alkoholismus, Gewalt und bestimmte Krankheiten<sup>8</sup>). Sexualität fällt teilweise sowohl in den Bereich der gemeingesellschaftlichen Tabus als auch in den Bereich der unterrichtsspezifischen Tabus. Dies spielt bei der Themenauswahl und der konkreten Thematisierung im Unterricht vermutlich ebenfalls eine Rolle und sollte daher stets im Hinterkopf behalten werden.

### **3.3 Sprechen über Sexualität im DaZ-Unterricht**

Bei der insgesamt doch als verhältnismäßig kompliziert einzustufenden Situation stellt sich die Frage, ob Sexualität im DaZ-Unterricht überhaupt behandelt werden kann und sollte. Weiterhin steht zur Diskussion, welche Inhalte dabei als relevant zu betrachten sind und welche eher umgangen werden sollten. In diesem Unterkapitel werden dazu zunächst einige Pro- und Kontra-Argumente dargestellt, die einem Artikel Hägi-Meads (2017) entnommen sind, in dem sie sich näher mit der Thematisierung von Homosexualität im DaF-Unterricht beschäftigt. Diese Argumentation wird zusammenfassend dargestellt, diskutiert und um weitere Punkte

---

<sup>8</sup> Es ist bei einigen Themen nicht ganz klar, inwieweit sie auch in der Mehrheitsgesellschaft tabuisiert sind. Fest steht jedoch, dass zumindest auf einer Metaebene Kommunikation darüber stattfindet (etwa in Zeitungen, Zeitschriften und Talkshows), während die Themen in DaF-Lehrwerken annähernd nicht auftauchen. Der Grad der Tabuisierung ist daher in jedem Fall unterschiedlich stark ausgeprägt und rechtfertigt die Trennung.

ergänzt. Anschließend folgen einige allgemeine Überlegungen zu den konkreten Unterrichtsinhalten hinsichtlich Sexualität.

### 3.3.1 Kontra-Argumente

Hägi-Mead (2017, S. 226–227) führt insgesamt vier (teils gängige) Argumente gegen die Thematisierung von Homosexualität im DaF-Unterricht an:

1. Zu heikel: Das Thema kann aus verschiedenen Gründen für einige Lernende zu weit gehen. Die Lehrperson besitzt zudem möglicherweise nicht das nötige Fingerspitzengefühl und/oder die erforderlichen Fähigkeiten im Konfliktmanagement.
2. Gesetzeslage: In einigen Ländern ist Homosexualität nach wie vor illegal. In entsprechenden Ländern liegt die Aussparung des Themas daher nahe.
3. Sprachlich zu anspruchsvoll: Eine Beschäftigung mit dem Thema ist erst auf höheren Niveaustufen möglich.
4. Für die Mehrheit nicht zentral: Aus Gründen des Zeitmangels sind als eher marginal betrachtete Themen wie zum Beispiel Homosexualität vernachlässigbar.

Argument 2 (Homosexualität = illegal) trifft auf Sexualität im Allgemeinen nicht zu, sondern bezieht sich lediglich auf Teilaspekte. Weiterhin zu berücksichtigen ist, dass Hägi-Mead sich im DaF-Kontext bewegt, wohingegen diese Arbeit im DaZ-Bereich angesiedelt ist. Die Gesetzeslage birgt damit keine Probleme.

Argument 3 (Thema sprachlich zu anspruchsvoll) ist ebenfalls nicht unbedingt zutreffend, sofern man nicht ausschließlich mit kritischen Diskussionen und ähnlichen Aktivitäten arbeitet, sondern auch einfachere und bisweilen subtilere Formen der Thematisierung zulässt.<sup>9</sup> Dazu kommt, dass die Behauptung als solche genau genommen auch kein Argument gegen die Thematisierung von Homosexualität im Allgemeinen darstellt, sondern vielmehr die Frage aufwirft, auf welchem Sprachniveau ein sinnvoller Umgang damit möglich ist. Das Thema deswegen komplett auszusparen, ist aber nicht notwendig.

Argument 4 (Homosexualität = für Mehrheit nicht zentral) hängt einerseits stark von den Lernenden ab – sollte absolut keine Bereitschaft zur Auseinandersetzung damit bestehen, machen Unterrichtseinheiten zu gleich welchem Thema tatsächlich wenig Sinn. Wie oben bereits gesagt spielt Sexualität an und für sich jedoch für annähernd alle eine gewisse Rolle und kann

---

<sup>9</sup> Ein Beispiel aus der Praxis, wie Homosexualität ganz einfach und praktisch nebenbei bereits in einem A1-Kurs thematisiert werden kann, findet sich z.B. auf dem Poster „Tabuthemen im DaF-Unterricht am Beispiel von Sexualität“ (vgl. Koch 2018).

nicht einfach generell als marginal abgetan werden.<sup>10</sup> Aber auch in Bezug auf Homosexualität stellt sich die Frage, ob das Thema tatsächlich mit dem Argument ausgeklammert werden kann, dass es die Mehrheit nicht direkt betrifft: Nach wie vor finden sich immer wieder homophobe Äußerungen und Verhaltensweisen im Alltag und auch verschiedene aktuelle Diskurse beschäftigen sich damit (z.B. Diskussionen um die Ehe für alle, das Adoptionsrecht für homosexuelle Paare etc.). Im Sinne des Unterrichtsziels der Diskursfähigkeit wäre es daher durchaus angemessen, das Thema im Unterricht aufzugreifen. Auch Hägi-Mead (2017, S. 229–231) selbst geht näher auf diesen Punkt ein (vgl. Kapitel 3.3.2).

Argument 1 (Thema zu heikel) schließlich trifft auch für Sexualität zu und stellt meines Erachtens das größte Problem dar: Solange sich Lehrpersonen nicht ausreichend kompetent im Umgang mit dem Thema selbst und mit möglichen Reaktionen seitens der Lernenden fühlen, ist eine Thematisierung im Unterricht nur schwer möglich bzw. erfordert einiges an Zeit- sowie Arbeitsaufwand, Sensibilität und nicht zuletzt Mut von allen Beteiligten. Es gilt jedoch auch zu bedenken, dass Pädagog\*innen hinsichtlich des Thematisierens von Sexualität mehrheitlich von einer besonders ausgeprägten Scham bei Geflüchteten (und vermutlich auch anderen Migrant\*innen bestimmter Herkunftsländer) ausgehen und sich den vermeintlich erwartbaren Reaktionen auch deswegen nicht gewachsen fühlen. Laut Jannink und Witz (2017a, S. 136) ist diese Annahme jedoch falsch: „Nach unserer Erfahrung sind Geflüchtete nicht schamhafter als andere Teilnehmer\*innen, obwohl sie genug Gründe für Misstrauen und Vorsicht hätten.“ Die generelle Gesprächsbereitschaft unterscheidet sich also nicht von der anderer Personengruppen. Weiterhin konstatiert Freuding (2017, S. 290), die „überwältigende Mehrheit zeigt sich sehr aufgeschlossen, Beziehungsvorstellungen anzupassen, und findet sich langsam, aber stetig in das Leben in Deutschland hinein“. Kritisch zu betrachten ist die Frage, inwiefern die Lernenden sich anpassen müssen. Aus Freudings Arbeit geht nicht hervor, ob diese Anpassung im Sinne von Assimilation oder aber im Sinne eines Reflektierens und Ergänzens von Deutungsmustern stattfindet. Während erstere nicht einzufordern ist, stellt letztere im Sinne der diskursiven Landeskunde ganz klar ein Ziel des Sprachunterrichts dar. Der wesentliche Punkt, um den es hier geht, ist aber folgender: Zumindest teilweise und auf bisherigen Erfahrungen basierend zeigt sich, dass oftmals vorherrschende Ängste sich nicht unbedingt erfüllen.

---

<sup>10</sup> Diese wichtige Rolle von Sexualität betonen u.a. Freuding 2017; Jannink und Witz 2017a; Sielert und Valtl 2000b. Zudem fällt auch auf, dass entsprechende Diskurse in den Medien stark polarisieren und viele Menschen auf einer affektiven Ebene ansprechen, was ebenfalls dafür spricht, dass das Thema Sexualität im weiten Sinne für den Großteil eine wichtige Rolle spielt.

### 3.3.2 Pro-Argumente

In einem zweiten Schritt präsentiert Hägi-Mead (2017, S. 228–231) dann Argumente, die für das Behandeln von Homosexualität im DaF-Unterricht sprechen:

1. Gesetzeslage: Im deutschsprachigen Raum wie auch mehrheitlich weltweit ist Homosexualität legal und stellt einen Grundwert dar.
2. Sprachhandeln fördern: Auch auf Anfängerniveaus (A2) kann mit entsprechendem didaktischem Vorgehen reflektiert und debattiert werden. Mit etwas Hilfe und Vorbereitung können Lernende sich auch mit einfachen Mitteln adäquat ausdrücken.<sup>11</sup>
3. Relevanz: Homosexualität bzw. Homophobie sind ein Thema, „mit dem Deutschlernende in der Auseinandersetzung mit dem amtlichen deutschsprachigen Raum durchaus konfrontiert werden“ (Hägi-Mead 2017, S. 229). Es besteht also ein ganz klarer Realitätsbezug. Dazu kommt, dass in Deutschland (und auch in Österreich) Ideal und Realität auseinanderklaffen: Gesetzlich besteht keinerlei Diskriminierung von Homosexuellen, faktisch begegnet man aber nach wie vor immer wieder Homophobie. Die Lernenden können an dazugehörigen Diskursen leichter teilnehmen und eine kritische Position einnehmen, wenn sie sich bereits im Unterricht damit auseinandersetzen.

Auch diese Pro-Argumente bedürfen einer genaueren Betrachtung und teilweisen Anpassung an Sexualität im Allgemeinen.

Argument 1 (Homosexualität ist in den meisten Ländern legal) lässt sich verhältnismäßig leicht auf Sexualität allgemein umlegen: Da sie für die Mehrheit ein relevantes Thema darstellt, erscheint es wenigstens bis zu einem gewissen Grade sinnvoll, auch im Fremdsprachenunterricht darüber zu sprechen bzw. das Thema zumindest nicht prinzipiell als Option auszuschließen.

Argument 2 (Sprachhandeln fördern) ist streng genommen kein Argument für das Behandeln von Homosexualität im DaF-Unterricht, sondern wenn überhaupt ein Gegenargument zu seiner prinzipiellen Aussparung. Reflektieren und debattieren lässt sich mit entsprechender Vorbereitung zwar bereits auf A2-Niveau, allerdings eignen sich dazu auch unzählige weitere Themen – warum ausgerechnet Homosexualität behandelt werden sollte, wird daraus nicht ersichtlich.

Argument 3 (Homosexualität ist Realität) schließlich trifft genauso auf Sexualität zu: Sexuali-

---

<sup>11</sup> Hägi-Mead verweist hier auf ein Praxisbeispiel, demzufolge eine Lehrerin anhand des Outings von Thomas Hitzelsberger (deutscher Fußballspieler) debattieren übe. Nach einer Einbettung und vorsichtigen Heranführung ans Thema, sei das bei den Lernenden gut angekommen.

tät spielt eine wichtige Rolle sowohl im privaten Leben als auch im öffentlichen Diskurs (Freuding 2017, S. 285). Um daran teilnehmen, sich eine eigene Meinung bilden und Äußerungen allgemein kritisch hinterfragen zu können, ist eine Auseinandersetzung damit im Fremdsprachenunterricht äußerst hilfreich. Die Lernenden können so in einem geschützten Rahmen das nötige Vokabular, bestimmte Vermeidungsstrategien sowie die Diskurskonventionen (kennen)lernen und sich mit unterschiedlichen Deutungsmustern auseinandersetzen. Die Thematisierung erscheint in diesem Sinne nicht nur möglich, sondern sogar geboten.

Weiterhin werden diese Pro-Argumente wie folgt ergänzt:

4. Tabus bilden einen wichtigen Kommunikationsfaktor. Ohne entsprechendes Bewusstsein kommt es leicht zu Missverständnissen und Fehlkommunikation (Schröder 1995, S. 34; Trad 2001, S. 73). Gerade im Bereich der Sexualität gibt es unzählige, teils schwer fassbare Tabus, sowohl Verhaltensweisen als auch die Sprache betreffend. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema im geschützten Raum des Klassenzimmers kann die Lernenden einerseits vor besagter Fehlkommunikation schützen und sie andererseits im Umgang mit Missverständnissen stärken sowie mögliche Strategien bei Tabubrüchen aufzeigen. Zudem kann ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass das Verhalten anderer zwar möglicherweise eigene Tabus bricht, dies aber unter Umständen auf Unwissenheit und nicht auf Ignoranz zurückzuführen ist. Die Bewusstmachung von und Auseinandersetzung mit verschiedenen parallel existierenden Deutungsmustern trägt dazu bei, die Lernenden dafür zu sensibilisieren.
5. Tabus wirken identitätsstiftend und dienen unter anderem als Identifikationssymbole bestimmter Gruppen. Wiederholte Tabubrüche (auch aus Unwissenheit) können zu Desintegration und Ausgrenzung führen. (Schröder 1995, S. 32, 1998, S. 197; Trad 2001, S. 18) Tabubrüche im Bereich der Sexualität werden dabei leicht als besonders schwerwiegend betrachtet und im ungünstigsten Fall sogar Beleidigung oder sexuelle Belästigung aufgefasst. Wie auch in Punkt 4 kann das stets mich selbst oder andere betreffen; ich kann versehentlich oder ohne es zu merken Täter\*in wie Opfer werden. Eine entsprechende Thematisierung im DaZ-Kurs befähigt die Lernenden dazu, eigene Bedürfnisse und Ansichten klar artikulieren zu können, sei es um auf andere zuzugehen, Grenzen zu ziehen oder Grenzüberschreitungen auf- und anzuzeigen. In diesem Zusammenhang kann auch auf den Unterschied zwischen bloßen Tabus und echten Verboten eingegangen werden. Es geht hier also ganz klar auch um eine Ermächtigung der Lernenden (vgl. Hägi-Mead im Erscheinen, S. 4).

6. Bei vielen Themen besteht situationsbedingt eine kommunikative Notwendigkeit. Es ist deswegen wichtig, über einen grundlegenden, kommunikationsregister-gemäßen Wortschatz zu verfügen und bei Bedarf darüber sprechen zu können. Das betrifft ganz unterschiedliche Dinge wie zum Beispiel jemanden ansprechen/kennenlernen, Gesprächsführung und Kommunikation bei Arztbesuchen, das Sprechen über Verhütung und sexuell übertragbare Krankheiten oder schlicht die Versprachlichung von Emotionen.
7. Zusätzlich zu den Situationen im Privatleben finden sich auch zahlreiche öffentliche Diskurse rund um das Thema Sexualität. Aktuell sind das beispielsweise die #metoo-Debatte, Diskussionen um das Informationsverbot zu Schwangerschaftsabbrüchen in Deutschland oder das Adoptionsrecht für homosexuelle Paare. Teilhabemöglichkeiten an diesen Diskursen zu schaffen ist ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterricht, und auch Groenewolds (2005, S. 518) Forderung, „daß Landeskunde Gegenwartskunde sein muß“, wird damit nachgekommen.
8. Und nicht zuletzt besteht bei den Lernenden erfahrungsgemäß fast immer ein grundsätzliches Interesse an Sexualität im weitesten Sinne (Freuding 2017, S. 287).

Es zeigt sich, dass die Argumente für das Thematisieren von Sexualität im Unterricht gegenüber denen, die dagegensprechen, deutlich überwiegen. Nachdem diese generelle theoretische Begründbarkeit also gegeben ist, drängt sich an dieser Stelle erneut die Frage nach den konkreten Unterrichtsinhalten auf. Diesen ist das folgende Unterkapitel gewidmet.

### **3.3.3 Geeignete Unterrichtsinhalte**

In Anlehnung an das Prinzip der Lernendenorientierung (vgl. Martinez 2016) steht auch oder vielmehr gerade bei Sexualität das Interesse der Lernenden ganz klar im Vordergrund. Prinzipiell gilt: So fundiert die theoretischen Argumente und so gut gemeint die Absichten der Lehrperson auch seien – es bleibt unabdingbar, „sich den inhaltlichen Auftrag noch einmal vom Gegenüber geben zu lassen“ (Jannink und Witz 2017a, S. 137). Die Lernenden sollten also stets „die Wahl haben, ob sie sich mitteilen wollen“ (Hägi-Mead im Erscheinen, S. 11). Idealerweise werden ihnen immer wieder auf verschiedene, nach Möglichkeit eher subtile Art und Weise Angebote gemacht, das Thema Sexualität aufzugreifen, ohne aber unaufgefordert selbst näher darauf einzugehen. So können sie die Bereiche auswählen, die sie für wichtig erachten bzw. die sie schlichtweg interessieren. Eine wiederholte Schaffung von Anlässen, auf Sexualität einzugehen, bietet zudem die Möglichkeit, die Selbstsicherheit der Lernenden

zu stärken, etwa wenn sie zunächst eher nicht darüber sprechen möchten, dann aber ihre Meinung ändern. Außerdem kann so auf das Thema zurückgekommen, eventuelle weitere Fragen können geklärt oder neue Aspekte besprochen werden. Sollten die Lernenden aber kein Interesse und/oder keine Gesprächsbereitschaft signalisieren, so muss nicht auf Sexualität eingegangen werden – es handelt sich hierbei keinesfalls um ein obligatorisches Unterrichtsthema!

Die dieser Arbeit zugrundeliegende Definition von Sexualität ist sehr weit gefasst und allein nicht übermäßig hilfreich für den Unterricht. Sie dient vor allem dazu, das breite Feld zu umgrenzen, und bietet zudem eine Orientierungshilfe für die Themenauswahl. Neben dem eben erwähnten Interesse der Lernenden liegt der wichtigste Aspekt dabei in den jeweils aktuellen Diskursen. Insgesamt ergeben sich drei thematische Bereiche, die bei der konkreten Themenfindung zur Thematisierung von Sexualität im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden sollten: 1) aktuelle Diskurse, 2) das Interesse der Lernenden und 3) ein gewisses dafür nötiges Basis-Wissen. Alle drei Bereiche hängen eng miteinander zusammen und lassen sich in der Praxis kaum trennen. Eine denkbare Möglichkeit wäre etwa, mit aktuellen Themen einzusteigen, darüber das Interesse der Lernenden vorsichtig abzufragen und während des Unterrichts dann auch auf grundlegenden Wortschatz einzugehen.

Konkrete Inhalte lassen sich demzufolge nicht allgemein festlegen, sondern variieren je nach Lernendengruppe, deren Zielen, Interessen, Wünschen und Bedürfnissen.<sup>12</sup> Dennoch möchte ich im Folgenden versuchen, einige zentrale Aspekte herausstellen.

An dieser Stelle soll erneut betont werden, dass es in dieser Arbeit nicht um Sexualerziehung bzw. Aufklärungsarbeit geht. Unter Umständen kann dies erforderlich sein, wie Erfahrungen aus der Praxis zeigen (vgl. Freuding 2017; Jannink und Witz 2017a). Allerdings fällt das nicht in den Aufgabenbereich von DaF/Z-Lehrkräften, sondern sollte vielmehr von ausgebildeten Sexualpädagog\*innen übernommen werden. Sollte sich herausstellen, dass es an grundlegendem Wissen im Bereich Sexualität mangelt, so ist es angebracht und sicher zielführender, das Thema im Unterricht selbst weiträumig auszusparen und stattdessen beispielsweise einen auf Aufklärung ausgerichteten Workshop von Fachkräften durchführen zu lassen.

Die Aufgabe von Fremdsprachenlehrenden liegt dagegen in der Vermittlung sprachlichen sowie auch landeskundlichen und kulturellen Wissens sowie damit verbundenen Fähigkeiten. Neben der Vermittlung von sprachlichen Strategien und entsprechendem Vokabular stellt die Beschäftigung mit kulturellen Deutungsmustern einen wichtigen Punkt dar. Inwie-

---

<sup>12</sup> Ein Beispiel aus der Praxis stellen etwa junge geflüchtete Frauen dar, die sich mit dem Besuch bei Frauenärzt\*innen beschäftigen wollten. Ausgehend von diesem Wunsch entstand ein entsprechendes Projekt, das sich dem Thema intensiv widmete (Jannink und Witz 2017b).



fern dies im Hinblick auf Sexualität eine Rolle spielt, sollen die folgenden Beispiele verdeutlichen.

Das erste Beispiel entstammt dem Kontext einer Berufsintegrationsklasse in Bayern:

- (1) „Nicht nur der richtige Zeitpunkt des Kusses, schon der Satz ‚Ich liebe dich‘ bietet einigen Interpretationsspielraum. Eine Klasse diskutierte beispielsweise sehr lange darüber, ab wann es in Deutschland möglich sei, diesen Satz zu sagen – die Vorschläge reichten von ab zwei Wochen bis ab vier Jahren. Wenngleich es in Deutschland dafür keine allgemeingültige Regel gibt: ‚Ich liebe dich‘ hebt eine Beziehung auf ein ernsthafteres Level, das aber nur *vielleicht* zu Ehe und Kindern führt. Da in vielen der Herkunftsländer Beziehungen und Ehe anders geschlossen werden als in Deutschland, fehlt vielen Flüchtlingen dieser Interpretationsschlüssel. So interpretieren im Klassengespräch viele den Satz ‚Ich liebe dich‘ in zwei Richtungen: dass er entweder *direkt* zu Ehe und Kindern führe, oder aber *überhaupt nichts* bedeute.“ (Freuding 2017, S. 286)

Dieser Bericht verdeutlicht sehr anschaulich, welch hohen Komplexitätsgrad bereits scheinbar einfache Sätze enthalten können. Ab welchem Zeitpunkt, in welcher Situation, zu wem und wie oft man ‚Ich liebe dich‘ sagt, sagen kann, sagen darf oder sagen sollte, ist schon für viele Menschen nicht einfach, die Deutsch als Erstsprache sprechen und im deutschsprachigen Raum aufgewachsen sind, das heißt mit einigen dortigen (wenngleich keineswegs einheitlichen) Gepflogenheiten vertraut sind. Für Deutschlernende, denen ein intuitives Sprachgefühl im Deutschen weitgehend fehlt bzw. dieses sich noch im Entstehen befindet und die zudem möglicherweise in grundlegend anders funktionierenden Umfeldern aufgewachsen sind, sind oben genannte Fragen noch schwieriger zu beantworten, was in den angeführten extremen Auslegungen endet. Freuding spricht in diesem Zusammenhang sehr treffend von einem „Interpretationsschlüssel“, der schlichtweg fehlt. DaZ-Unterricht bietet einen geschützten Rahmen zur Diskussion und dadurch zum Erwerb eben dieser „Interpretationsschlüssel“, die den Lernenden Stück für Stück den Zugang zur Zielsprachengesellschaft öffnen.

Den Schilderungen des Autors zufolge entspann sich in der Klasse eine ernsthafte Diskussion darüber, wie dieser Satz denn nun eigentlich zu verstehen und zu gebrauchen sei. Das ist eine Frage, die mitunter auch Erstsprachler\*innen beschäftigt und die daher auch außerhalb des Klassenraums immer wieder zu Diskussionen führt. In diesem Sinne entspann sich hier also ein echtes, sehr authentisches Gespräch, bei dem verschiedene Ansichten vertreten und diskutiert wurden, wobei die Lernenden als Individuen geschätzt und zugrundeliegende Deutungsmuster mindestens implizit besprochen wurden. Oder kurz gesagt: Hier kam diskursive Landeskunde zur Anwendung.

Das zweite Beispiel entstammt einer privaten Unterhaltung meinerseits. Ein guter Freund von mir erzählte mir sinngemäß Folgendes:

- (2) Ein Bekannter (syrischer Geflüchteter) zieht jetzt beruflich bedingt nach München. Seine Freundin (Deutsche mit syrischen Eltern) bleibt aber nach wie vor in Hamburg wohnen. Auf meine Anmerkung, dass das ja schon eine ganz schöne Distanz sei, und die Frage, ob sie ihn dann oft besuchen käme, reagierte er etwas verunsichert. Nein, das ginge nicht, sie seien ja nicht verheiratet und somit könne sie nicht bei ihm übernachten. Ihre Familien wüssten aber Bescheid, sie seien, ja, er wisse auch nicht so genau, wie er das erklären solle. Verlobt im deutschen Sinne sei zu viel, aber es gebe kein anderes Wort. Also sozusagen verlobt, aber ohne Heiratsversprechen. Vorverlobt, wenn man so wolle. Sie seien also vorverlobt und die Beziehung damit offiziell und akzeptiert, aber Übernachtungen in der gleichen Wohnung, nein, das ginge zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht.

Wie auch im ersten Beispiel treffen hier unterschiedliche gesellschaftlich-normative Vorstellungen aufeinander. Im Gegensatz zu vorher verhält es sich aber so, dass das Konzept der ‚Vorverlobung‘ im deutschsprachigen Raum eher nicht oder zumindest nicht sprachlich existiert. Man kann nun darüber mutmaßen, ob es sich hier um ein Äquivalent zum deutschsprachigen ‚zusammen sein‘, ‚sich in einer festen Partnerschaft befinden‘, ‚vergeben sein‘ usw. handelt oder ob die ‚Vorverlobung‘ einer anderen, mit deutschen Vokabeln nicht klar zu bezeichnenden Beziehungsform entspricht. Klarheit darüber könnte aber nur im Gespräch mit dem Bekannten selbst gewonnen werden. Aushandlungsprozesse dieser Art in den DaZ-Unterricht zu integrieren bringt gleich mehrere Vorteile mit sich: Erstens beschäftigen sich die Lernenden intensiv mit dem Deutschen wie auch ihrer Erstsprache, betreiben also Sprachreflexion. Zweitens werden sie auf reale Situationen der geschilderten Art, d.h. auf die außerunterrichtliche Welt vorbereitet, was ihnen Unsicherheiten nimmt und die Kommunikation erleichtert. Und drittens setzen sich sowohl die Lernenden als auch die Lehrperson mit verschiedenen Beziehungsstufen und unterschiedlichen Auffassungen davon auseinander, übernehmen dabei andere Perspektiven, reflektieren idealerweise die einzelnen Standpunkte und beschäftigen sich mit eigenen sowie fremden Deutungsmustern – alles mitunter Ziele von modernem Fremdsprachenunterricht.

Das dritte und letzte Beispiel stammt aus meiner Unterrichtstätigkeit in Havanna. Da das Thema Sexualität in der kubanischen Gesellschaft (zumindest meiner persönlichen Erfahrung nach) in einigen Bereichen deutlich weniger tabuisiert ist als im deutschsprachigen Raum<sup>13</sup>, kamen auch während des Unterrichts immer wieder entsprechende Fragen und Anmerkungen auf, über die zumeist sehr zwanglos gesprochen werden konnte. Besonders interessant fand ich die Nachfrage, wie denn ‚puta‘ (spanisch für ‚Hure‘) übersetzt werden würde. Wie sich herausstellte, wollte der Lerner das Wort nämlich keineswegs als Beleidigung, sondern vielmehr als Kosewort verwenden: Im kubanischen Spanisch sei das eine mögliche Form, die

---

<sup>13</sup> Andere Bereiche dagegen (z.B. Homosexualität, Transgender, Polyamorie) scheinen deutlich stärker mit Tabus behaftet zu sein als im deutschsprachigen Raum. Eine genaue Analyse kann hier nicht erfolgen, zur Veranschaulichung ist das Beispiel aber sicher dennoch zielführend.

Zuneigung zu seiner Partnerin auszudrücken, und dürfe daher in bestimmten Situationen nicht negativ gewertet werden. In anderen, weniger persönlichen Kontexten, sei es dagegen eine starke Beschimpfung und sollte nur mit Bedacht eingesetzt werden.

Der Lerner ging in diesem Fall ganz selbstverständlich davon aus, dass die deutsche Übersetzung ebenfalls in diesen beiden Funktionsweisen verwendet werden könne. Meine explizite Erklärung, dass im deutschsprachigen Raum die meisten Frauen die Bezeichnung ‚Hure‘ keineswegs als liebevolle Anrede verstehen würde, stieß eine Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Deutungsmustern an: Die Anwendung der ihm vertrauten Muster führte hier nicht zu korrekten Schlüssen, sondern hätte ihm außerhalb des Klassenzimmers im Gegenteil wahrscheinlich sogar Probleme bereitet. Durch die Nachfrage und das kurze (im Übrigen überaus unterhaltsame) Gespräch im Unterricht wurde ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass Rückschlüsse von Bekanntem auf Unbekanntes nicht immer ohne weiteres möglich sind. So können Wörter zwar häufig übersetzt, in anderen Sprachen aber trotzdem nicht unbedingt auf die gleiche Art und Weise verwendet werden. Hier zeigt sich erneut, dass Sprachkompetenz über das bloße Wissen um Grammatik und Wortschatz hinausgeht. Gerade die Beschäftigung mit Sexualität, und sei es nur in Bezug auf wenige Wörter, kann dabei sehr gewinnbringend sein kann. Dadurch fand in dieser Situation ein ehrlicher, authentischer Austausch statt, der sich so in der einen oder anderen Form sicherlich auch außerhalb des Unterrichts finden lässt.

Die Beispiele aus der Praxis zeigen, dass in Bezug auf landeskundliches und kulturelles Lernen im Zusammenhang mit Sexualität zumindest in einigen Lernendengruppen durchaus Interesse, Bedarf und Möglichkeiten bestehen. Aber auch Spracharbeit im eigentlichen Sinne stellt sicher einen signifikanten Punkt dar. So spielt es im Alltag etwa eine wichtige Rolle, wie ich meine\*n Partner\*in vorstelle, ob ich mit oder bei jemandem schlafe, ob ich die Pille oder eine Pille nehme und so weiter. Die Behandlung von sprachlichen Bereichen (wie z.B. Wortschatz) im DaZ-Unterricht ist naheliegend, da ohne diese Grundlagen Diskussionen und Diskurse weder angemessen verfolgt werden können noch daran teilgenommen werden kann. Auch ist offensichtlich, dass alltägliche Situationen, in denen Sexualität eine Rolle spielt, ohne das entsprechende sprachliche Wissen und Können nur schwer zu bewältigen sind. Auf Beispiele sowie weitere ausführliche Begründungen wird an dieser Stelle daher verzichtet.

Die Themen aus dem Bereich Sexualität, die im DaZ-Unterricht behandelt werden können, sind also so vielfältig wie die Lernenden selbst. Auf den Punkt gebracht lässt sich festhalten:

- Das Thema Sexualität im DaZ-Unterricht bedeutet weder Sexualerziehung noch Aufklärung

- Sexualität ist kein obligatorisches Unterrichtsthema
- Im Sinne der Lernendenorientierung sollten vor allem Themen besprochen werden, die für die Lernenden interessant und/oder relevant sind
- Neben sprachlichem Wissen und Können sind vor allem kulturelle Aspekte zentral
- Um die Diskursfähigkeit der Lernenden zu stärken, kann von aktuellen gesellschaftspolitisch relevanten Themen ausgegangen werden

Unter allen Umständen ist dabei zu beachten: „Wenn Menschen jedoch darauf bestehen, dass sie nicht – vielleicht auch nur mit den gerade Anwesenden nicht – über Sexualität sprechen wollen, dann sollten wir sie auch in Ruhe lassen.“ (Jannink und Witz 2017a, S. 137)

#### **4 Forschungsliteratur und Unterrichtsmaterialien**

In den vorhergehenden Kapiteln wurden zwei Dinge gezeigt: Zum einen spielt Sexualität in der Mehrheitsgesellschaft eine wichtige Rolle und ist auch im Alltag in verschiedenen Formen und Ausprägungen allgegenwärtig. Zum anderen sind aber noch immer weite Teile davon tabuisiert, welche aufgrund der starken Gruppen- und Kontextbindung sowie des ständigen Wandels, dem Tabus unterworfen sind, jedoch nicht klar benannt werden können. Über den Grad sowie die genauen Bereiche der Tabuisierung herrscht daher sowohl in der Mehrheitsgesellschaft als auch in der Forschung Uneinigkeit.

In Bezug auf den DaZ-Unterricht ergibt sich dadurch ein nicht zu unterschätzendes Problem: Theoretisch sollten gesellschaftlich relevante Themen, um die sich aktuelle Diskurse drehen und die auch im Leben der Lernenden eine Rolle spielen, im Unterricht Platz finden. Durch die Tabuisierung und die Heterogenität der meisten Klassen sowie durch die verschiedenen Hintergründe und Persönlichkeiten der Lernenden wird dieses Unterfangen jedoch stark erschwert. Es stellt sich die Frage, wie mit diesem Problem umgegangen werden kann bzw. wie bisher damit umgegangen wurde. In diesem Kapitel werden dazu die bisherige Rolle von Sexualität bzw. der Umgang mit Tabuthemen allgemein in der Forschung sowie im DaF/Z-Unterricht thematisiert. Dazu wird an dieser Stelle ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben. Zudem erfolgt ein Einblick in Lehr- und Lernmaterialien.

Die Literatur zum Thema Sexualität oder ganz allgemein zu Tabuthemen im DaF- oder DaZ-Unterricht ist gelinde gesagt überschaubar.

Ein erster Artikel mit dem vielversprechenden Titel „Tabus in DaF-Lehrwerken oder die Vernachlässigung der Realität“ von Susanne Piontek erschien bereits 1994. Wenngleich der Text kaum länger als eine Seite ist, hat er dennoch einiges zu bieten: Piontek kritisiert darin die gängigen Darstellungen in DaF-Lehrwerken, die ihr zufolge lediglich die „Schokoladenseiten“ der deutschsprachigen Länder zeigen und den Lernenden dadurch die Chance nehmen, einen realistischen Einblick in den deutschen Alltag zu gewinnen. Obwohl sie um Schwierigkeiten wie etwa die notwendige Sensibilität seitens der Lehrpersonen weiß, spricht sie sich klar für das Thematisieren einzelner (nicht notwendigerweise aller) Tabuthemen aus, um Schranken zu durchbrechen, den möglichen Kulturschock abzuschwächen und eventuelle Parallelen zu anderen Ländern ziehen zu können. Zudem erhofft sie sich dadurch eine „bessere, weil realistischere Völkerverständigung“. Themen, die sie explizit nennt, sind Familienkonstellationen, Scheidung, Menschen mit Behinderung, Alkoholismus, Gewalt, Arbeitslosigkeit, Leistungsdruck, Rauchen mit Zwölf, Geschlechtsverkehr mit Vierzehn und AIDS. (Piontek 1994)

Bereits im darauffolgenden Jahr 1995 veröffentlichte Hartmut Schröder ein umfassendes Plädoyer für „Tabuforschung als Aufgabe interkultureller Germanistik“. Er geht dabei von Hans-Jürgen Krumms (1994) Forderung nach interkulturellem Vermögen als einem Lernziel des Fremdsprachenunterrichts aus. Demzufolge kann das Beherrschen von Wortschatz und Grammatik nicht alleiniges Ziel von Fremdsprachenunterricht sein, denn es braucht mehr, um kompetentes Mitglied einer Sprachgemeinschaft zu werden.<sup>14</sup> In diesem Zusammenhang macht sich Schröder wie vor ihm schon Piontek für die Thematisierung von Tabuthemen im Unterricht stark. Eines seiner Hauptargumente lautet, dass ein Tabubruch in fremden Sprachgemeinschaften noch viel schwerwiegender ist als in der eigenen, weil er möglicherweise gar nicht als solcher erkannt wird und/oder nicht entsprechend reagiert werden kann. Da Tabus also „gerade bei der Entwicklung interkultureller Kommunikationsfähigkeit“ von Bedeutung sind, ist die Relevanz für den Fremdsprachenunterricht laut Schröder (1995, S. 16) offensichtlich. Folglich ist für ihn ebenfalls klar, dass „Untersuchung und Vermittlung von Strategien für einen Diskurs über Tabus in der Fremdsprache ein deutliches Desideratum bilden“ (Schröder 1995, S. 23).

Dieser Forderung kommt er selbst nach und veröffentlicht in den darauffolgenden Jahren zwei weitere Artikel: „Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprache – unterrichtliche

---

<sup>14</sup> Für weitere Informationen zum interkulturellen Ansatz siehe z.B. Bredella und Delanoy 1999.

Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik“ (1997) und „Interkulturelle Tabuforschung und Deutsch als Fremdsprache“ (1998). Auch in diesen Artikeln behält er seine ursprüngliche Position bei und ergänzt sie außerdem um das Lernziel der „Kommunikationsfähigkeit“ (1998, S. 196).

Entgegen dieser vielversprechenden Anfänge erschienen in den darauffolgenden Jahren jedoch keine weiteren Aufsätze zum Thema, weder allgemein zu Tabuthemen im Fremdsprachenunterricht noch zu Sexualität im Speziellen.<sup>15</sup> Lediglich Ahmed Rafik Trad konstatiert in seinem Buch „Tabuthemen in der interkulturellen Kommunikation“ (2001), dass diese nach wie vor nicht in DaF-Lehrwerken und Landeskunde-Büchern zu finden sind, also höchstwahrscheinlich auch keinen Eingang in den Unterricht gefunden haben. Trad schließt sich den Forderungen Pionteks und Schröders an und ergänzt diese zudem um das Argument, dass Lernende mit der Mentalität der Zielsprachenkulturen vertraut sein müssten, um wirklich kommunikations- und interaktionsfähig zu sein.

Nichtsdestotrotz wurde der nächste Artikel erst 2017 veröffentlicht: In „Umparken im Kopf – Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien“ thematisiert Sara Hägi-Mead nicht nur Tabuthemen im Allgemeinen, sondern widmet sich explizit der Homosexualität. Dazu analysiert sie Unterrichtsmaterialien, führt leitfadengestützte Expert\*innen-Interviews durch und diskutiert Pro- und Kontra-Argumente für das Behandeln von Homosexualität im DaF-Unterricht. Sie kommt zu dem Schluss, dass Homosexualität zwar kein obligatorisches Thema darstellt, eine Thematisierung aber grundsätzlich theoretisch durchaus begründbar ist (vgl. Kapitel 3.3). Zudem betont sie die generelle Wichtigkeit einer toleranten Haltung und der Fähigkeit, einander mit Wertschätzung und Respekt zu begegnen.<sup>16</sup>

Ergänzend dazu plädiert Hägi-Mead (2018) in einem weiteren Artikel dafür, Tabuthemen im DaZ-Unterricht direkt anzusprechen. Sie geht davon aus, dass die Auseinandersetzung mit Tabu eine Beschäftigung mit Sprache, Macht und Gesellschaft bedeutet, was zentral für die Lernenden und damit für den Deutschunterricht ist. Neben einer kurzen Auseinandersetzung mit Tabus an sich und ihrer Bedeutung innerhalb einer Gruppe präsentiert sie mehrere Vorschläge, wie die konkrete Umsetzung aussehen kann.

---

<sup>15</sup> Aufgrund der schwachen Datenlage habe ich meine Recherchen neben DaF/Z auf die Bereiche ‚English as a Foreign Language‘ und Fremdsprachendidaktik allgemein ausgeweitet. Allerdings finden sich auch dort keine Veröffentlichungen zum Thema.

<sup>16</sup> An dieser Stelle sei angemerkt, dass Hägi-Mead sich an Altmayers Konzept der diskursiven Landeskunde orientiert, wohingegen die anderen Konzepte in der Tradition des interkulturellen Lernens stehen. Das macht auch deswegen Sinn, weil Altmayers Hauptwerk „Kultur als Hypertext“ erst 2004 erscheint und bis zu diesem Jahr die interkulturelle Landeskunde den modernsten Ansatz darstellte. Entsprechende fallen die Argumentationen und Zielsetzungen teilweise unterschiedlich aus.

Und schließlich beschäftigt sich Hägi-Mead (im Erscheinen) mit der konkreten Auseinandersetzung mit Tabus in Integrationskursen in Deutschland. Sie geht dabei nicht explizit auf Sexualität ein, verdeutlicht aber erneut, dass die Thematisierung von Tabus im Allgemeinen gerade im DaZ-Kontext eine bedeutende Rolle spielt, um die Lernenden zu ermächtigen und ihnen eine Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft zu ermöglichen.

Eher problematisch zu betrachten aber nichtsdestotrotz dennoch aufzuführen ist das Buch „Ehe, Berge und schwarze Katzen. Interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht“ (Buttaroni und Paula 1999). Paula beschäftigt sich darin ebenfalls mit Tabus im Fremdsprachenunterricht und spricht sich im plakativ betitelten Unterkapitel sechs „Tabus sind Tabu“ (Buttaroni und Paula, S. 137) wenngleich eher zögerlich gegen eine Thematisierung derselben aus. Kritisch anzumerken sind neben der Tatsache, dass keine Literaturangaben zu finden sind, auch der Umstand, dass keine Auseinandersetzung mit dem Begriff des Tabus selbst stattfindet. So führt Paula als Beispiele etwa Sequenzen aus Einheiten zu den Themen Tod/Krankheit/Sterbehilfe, Mülltrennung oder Aberglaube an. Es ist sehr fragwürdig, ob es sich dabei tatsächlich um tabuisierte Themen handelt oder ob die beschriebenen, teilweise negativ ausfallenden Reaktionen der Lernenden nicht eher auf andere Gründe zurückzuführen sind. Auch die Bemerkung am Anfang des Kapitels (Buttaroni und Paula, S. 113), nämlich dass Unterrichtsaktivitäten u.a. gerne Tabus aufgriffen – wohlgemerkt ebenfalls ohne Verweise auf Quellen – verdeutlicht meiner Meinung nach zusätzlich, dass sich hier nicht sonderlich differenziert mit dem Thema auseinandergesetzt wurde.

Weitere Publikationen sind im Bereich DaF/Z bzw. der Fremdsprachendidaktik bislang nicht zu finden. Wenigstens ein eher fachfremdes Werk erweist sich aber zusätzlich als ergiebig: 2017 erschien das Lehr- und Praxishandbuch „Sexualität und Gender im Einwanderungsland“ (Sielert et al. 2017). Hierbei handelt es sich um eine Sammlung von Aufsätzen zu verschiedenen Themen rund um Sexualität (ebenfalls in einem sehr weiten Sinne verstanden) mit Fokus auf Geflüchtete in Deutschland. Unter anderem finden sich darin sexualpädagogische Überlegungen zur Scham beim Sprechen über Sexualität (Jannink und Witz 2017a), ein Bericht über die neu entwickelte Informations-Homepage „Zanzu“ (Kostrzewski und Winkelmann 2017) sowie ein Praxiseinblick zum „Sprechen über Sexualität in einer Berufsintegrationsklasse“ (Freuding 2017). Obwohl der Fokus des Sammelbandes nicht speziell auf Sprachunterricht liegt und die Erkenntnisse zudem nicht alle wissenschaftlich valide sind, liefern einzelne Artikel interessante Praxiseinblicke und wertvolle Informationen zum Thema. Ergänzend dazu beschreiben Jannink und Witz (2017b) in einem weiteren Artikel zwei verschiedene von

ihnen durchgeführte Projekte mit jungen Geflüchteten zum Thema Sexualität. Auch dabei steht jedoch nicht der Sprachunterricht als solcher, sondern vielmehr die sexualpädagogische Arbeit im Vordergrund.<sup>17</sup>

Die Forschung zum Thema Sexualität im Deutschunterricht für Erwachsene ist also nach wie vor sehr überschaubar. Speziell dazu liegen abgesehen von Hägi-Meads Artikel noch keine Publikationen vor, aber auch eng mit dem Thema verknüpfte Arbeiten, etwa zu Tabuthemen im Fremdsprachenunterricht oder zu Sexualität im Sprachlernkontext Erwachsener, sind äußerst rar. In einem zweiten Schritt soll an dieser Stelle nun ein kurzer Einblick in die aktuellen DaF/Z-Materialien gegeben werden. Ausgehend von der Literatur ist zu erwarten, dass sich auch hier kaum Konzepte finden und selbst Sexualität im weiten Sinne über große Strecken unberücksichtigt bleibt.<sup>18</sup>

Hägi-Mead (2017) geht in ihrem Artikel von der Opel-Werbekampagne „Umparken im Kopf“ aus, die aus mehreren Plakaten zu verschiedenen Themen besteht. Dieselbe Kampagne dient zudem als Ausgangspunkt für einen anderen Artikel (Schweiger et al. 2015), wobei dort das Plakat zu Homosexualität herausgenommen wurde: Grund dafür war, dass es „für Unbehagen sorgte, weil es ausführliche Erläuterungen notwendig gemacht hätte“ (Hägi-Mead 2017, S. 221). Schon hieran zeigt sich, dass Sexualität bzw. Homosexualität (einiger Gegenstimmen zum Trotz) zumindest im internationalen Kontext noch immer so stark tabuisiert ist, dass sie einer besonderen Behandlung bedarf und nicht einmal in Fachzeitschriften bedenkenlos besprochen werden kann. Ähnlich sieht es in Lehrwerken aus: Da die Verlage in erster Linie am Absatz interessiert sind, vermeiden sie eventuell problematische Themen nach Möglichkeit, was „thematische Aussparungen bereits in der Konzeption zur Folge“ (Hägi-Mead 2017, S. 219) hat. Vor allem in Kursbüchern wird Sexualität daher so gut wie gar nicht thematisiert. Bemerkenswert ist zudem, dass einige Lehrwerke ursprünglich entsprechende Teile enthielten, aber in späteren Auflagen angepasst wurden (vgl. z.B. „Deutsch aktiv Neu“ von Neuner et al. 1980 und Neuner et al. 1986). Der Trend, Sexualität möglichst umfassend auszuspüren, lag also nicht immer schon in diesem starken Maße vor.

Zumindest vereinzelt und vorwiegend nicht in ergänzenden Materialien finden sich aber auch Inhalte, in denen Sexualität eine Rolle spielt: Im diskursiven Landeskunde-Buch „Mitreden“ (Altmayer et al. 2016) werden etwa stereotype Rollenbilder hinterfragt (S. 22-29) und eine

---

<sup>17</sup> Spätestens bei der Erstellung konkreter Unterrichtsmaterialien kann ein Blick in die Sexualpädagogik sicherlich hilfreich sein. Aufbau und Durchführung der Projekte können möglicherweise wertvolle Hinweise liefern.

<sup>18</sup> Ich möchte darauf hinweisen, dass es sich hierbei lediglich um einen groben Überblick handelt. Um ein genaues Bild davon zu bekommen, welche Rolle Sexualität in aktuellen Lehr- und Lernmaterialien spielt, wäre eine umfassende Analyse notwendig.



transsexuelle Person taucht ganz selbstverständlich als Teil eines Gruppenpuzzles auf (S. 46). Auf der Homepage der Deutschen Welle finden sich immer wieder vereinzelt Beiträge zu Sexualität sowie sogar eine komplette Unterrichtsreihe zum Thema „Liebe und Partnerschaft“ (Harings et al. 2017). Die Reihe bespricht eine große Bandbreite an Themen, unter anderem sich kennenlernen, das erste Mal, Verhütung, verschiedene Beziehungsformen, Homosexualität und Trennung. Ebenfalls im Internet, auf der Plattform „Literatur im DaF/Z-Unterricht“, finden sich weitere Didaktisierungen explizit zum Thema Sexualität: Sarah Brandstetter (2017) präsentiert ein Unterrichtskonzept, in dem sich die Lernenden anhand eines Jugendromans mit Homosexualität auseinandersetzen. Zudem bietet mein Entwurf „Eine ungewöhnliche Begegnung im Kaffeehaus“ (Koch 2017) den Lernenden aufgrund der Doppeldeutigkeit des zugrundeliegenden Textes die Möglichkeit, freiwillig ins Thema einzusteigen oder aber es gezielt zu umgehen. Ganz aktuell wird zudem auch in den Wertematerialien zu „Schritte Plus NEU“ (Fischer 2018) an einigen Stellen auf Sexualität im weiteren Sinne eingegangen, etwa wenn es um mögliche Ehe-Konstellationen geht (S. 4-5), Familienbilder diskutiert werden sollen (S. 6) oder Probleme in der Partnerschaft angesprochen werden (S.43).<sup>19</sup> Weiterhin wird Sexualität auch in den Kopiervorlagen von Büchsel (2018) immer wieder thematisiert. So berichten etwa homosexuelle Paare über ihre Beziehung und klassische Familien- und Rollenbilder werden hinterfragt.

Abschließend stellt das Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt auf seiner Homepage kurze didaktische Sequenzen zu Gender und Diversität zur Verfügung. Diese „umfassen Themen wie Tabus, Stereotypen und Vorurteile, Gewalt und Zivilcourage, Verhalten im öffentlichen Raum, Geschlechterrollen im Beruf sowie allgemein das Thema Rassismus“ (Mittelschulen und Berufsbildung Fachstelle Erwachsenenbildung 2018). Zwar gibt es keine eigene Unterrichtssequenz gezielt zu Sexualität; in den Materialien sind aber immer wieder Anlässe enthalten, die zur Auseinandersetzung damit führen können, beispielsweise ein Foto von einem schwulen Paar mit Kind.

Weiterhin darf nicht vergessen werden, dass in dieser Arbeit mit einem sehr breiten Verständnis von Sexualität gearbeitet wird: Da praktisch alles, was irgendwie dem Themenbereich zugeordnet werden kann, mitgemeint ist, tauchen vermutlich in annähernd allen Lehrwerken

---

<sup>19</sup> Es entsteht hier jedoch der Eindruck, dass keine kritische Reflexion der Themen angestrebt, sondern vielmehr die „richtige“ Sicht- oder Verhaltensweise vermittelt werden soll – die dann später ja auch mittels Werteproofungen kontrolliert wird. Das wird zudem auch beispielsweise daran deutlich, dass beim Thema „Probleme in der Ehe“ ausschließlich der Mann als gewalttätig gegenüber der Frau dargestellt wird; der umgekehrte Fall dagegen wird nicht einmal erwähnt. In jedem Fall ist den Materialien aber zugute zu halten, dass sie verschiedene Tabuthemen (u.a. Sexualität) aufgreifen. Der konkrete Einsatz im Unterricht hängt dann letztlich wie immer von der Lehrperson ab.

und vielen anderen Materialien immer wieder damit verbundene Aspekte auf. So werden etwa in allen gängigen Lehrwerken der Familienstand und einige Beziehungsmodelle behandelt sowie Wendungen wie ‚sich verlieben‘ oder ‚sich trennen‘ vermittelt. Bereits die Benennung der Genitalien wird jedoch vermieden. Auch hier wäre eine umfassendere Analyse nötig, um detaillierter herauszuarbeiten, welche Themen in welchem Umfang vorkommen. Ausgehend von meinen Kenntnissen der aktuellen Situation nehme ich trotz bislang fehlender wissenschaftlicher Grundlagen aber an, dass Sexualität allgemein möglichst vermieden wird<sup>20</sup> (vereinzelte Teilbereiche und Sprachkurse ausgenommen). Zudem ist es fraglich, wie häufig bzw. ob die aufgeführten Unterrichtsmaterialien überhaupt Verwendung im Unterricht finden. Zu den Materialien ist in diesem Sinne nämlich außerdem anzumerken, dass es zwar doch einiges zum Einsatz im Unterricht gibt, dazu passende Lehrerhandreichungen allerdings fast immer fehlen. Dies entspricht auch den Ergebnissen Hägi-Meads, die ihrerseits bemängelt:

„Inwiefern Homosexualität beim Namen genannt oder auf das Thema eingegangen wird, liegt dann im Ermessen der Lehrpersonen bzw. im Nachfragen der Lernenden. Ideen und Hilfestellungen, wie genau das heikle Thema angegangen werden kann und wie im Falle von heftigen Diskussionen und Auseinandersetzungen angemessen zu reagieren ist, fehlen in der Regel.“  
(Hägi-Mead 2017, S. 222)

Zum Schluss dieses Kapitels sei noch Folgendes erwähnt: Während meiner Recherchen für diese Arbeit stieß ich auf die Homepage eines Kollegen, der u.a. Workshops mit dem Titel „t.a.b.u.“ im DaF/DaZ-Unterricht“ anbietet (Ránics 2019). Auf Nachfrage teilte er mir jedoch mit, dass bei ihm bislang noch keine einzige Anfrage diesbezüglich eingelangt sei (Quelle: private E-Mail-Korrespondenz). Auch hier scheint die Annahme bestätigt, dass heikle oder tabuisierte Themen im Fremdsprachenunterricht und sogar diesbezügliche Fortbildungsangebote weitgehend gemieden werden. Meine eigenen Erfahrungen entsprechen dem allerdings nur teilweise: Ein von mir geleiteter Workshop zur Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht für Erwachsene stieß insgesamt auf Interesse. Es zeigte sich jedoch schnell, dass die Teilnehmenden dem Thema gegenüber sehr unterschiedlich eingestellt waren. Zwar war es mitunter Ziel des Workshops, einige teils fragwürdige Didaktisierungen zu diskutieren, jedoch gelang es nicht allen Teilnehmenden, sich emotional vom Thema zu lösen und sachlich-reflektiert zu bleiben. Die Reaktionen im Anschluss reichten von „indiskutabel“ über „großartig“ bis hin zu der Aussage, „dass es eine Freude war, an Ihrem Workshop teilzunehmen“. Nach wie vor handelt es sich also um ein Thema, das stark polarisiert.

---

<sup>20</sup> Diese Einschätzung wird auch von allen Kolleg\*innen, mit denen ich darüber gesprochen habe, geteilt.

## 5 Blick in die Sexualpädagogik und Relevanz der Fragestellung

Obwohl es „gilt, Geschlecht(er), Geschlechterverhältnisse und Sexualität in der Einwanderungsgesellschaft neu auszuhandeln“ (Sielert et al. 2017, VI), wird diesem Umstand bisher kaum Rechnung getragen, wie an oben dargestelltem Forschungsstand deutlich wird. Weder gibt es ausreichend Literatur oder Forschung dazu, noch wird die Forderung in der Aus- und Weiterbildung von Akteur\*innen im Bereich sozialer und Bildungsarbeit berücksichtigt (Sielert et al. 2017, VI). Um diesem Defizit etwas entgegenzusteuern, erschien 2017 der bereits erwähnte Sammelband „Sexualität und Gender im Einwanderungsland“ (Sielert et al. 2017). Bei der Zusammenstellung wurde darauf geachtet, möglichst viele verschiedene Perspektiven und Bereiche abzudecken und so einen ersten Überblick zu gewinnen. Dabei fällt auf, dass die für diese Arbeit relevanten Texte sich grob in zwei Gruppen gliedern lassen: Zum einen geht es immer wieder um das Sprechen über Sexualität, ohne dass notwendigerweise der Aufklärungsaspekt im Zentrum steht (auch wenn dieser gelegentlich miteinfließt). Auffällig ist dabei, dass es in diesem Zusammenhang stets um Jugendliche und junge Erwachsene geht (vgl. z.B. Freuding 2017; Jannink und Witz 2017a; Müller 2017). In anderen Texten wiederum sind Erwachsene die ausgemachte Zielgruppe – allerdings dreht es sich dann tendenziell eher um Aufklärungsarbeit (vgl. z.B. Kostrzewski und Winkelmann 2017).<sup>21</sup> Dieses Bild scheint sich in der klassischen Sexualpädagogik zu bestätigen: So gibt es im Grundlagenbuch „Sexualpädagogik lehren“ (Sielert und Valtl 2000a) etwa speziell Kommentare zu spezifischen sogenannten „Handlungsfeldern“; diese beschränken sich aber auf „Familienbildung, Familienberatung, Familienhilfe“, „Kindertagesstätte“, „Schule“, „außerschulische Jugendarbeit“, „Erziehungshilfe“, „Behindertenarbeit“, „Selbsthilfegruppen und Initiativen“ und „Altenarbeit/Geragogik“ (Sielert und Valtl 2000a, S. 39–49). Neben der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird der Fokus also auf Menschen mit Behinderung sowie auf Senior\*innen gelegt. Erwachsene mittleren Alters dagegen, die keine Behinderung aufweisen, fallen augenscheinlich aus dem Raster.

Daraus ergibt sich folgendes Bild: Von Sexualpädagog\*innen wird die Neuaushandlung und Thematisierung von Sexualität ausdrücklich als Desiderat formuliert. Im Bereich DaF/Z wird vor allem im Zusammenhang mit der interkulturellen Landeskunde wiederholt darauf hinge-

---

<sup>21</sup> Weiterhin fällt auf, dass es lediglich um Geflüchtete geht, andere DaZ-Lernende (etwa nicht geflüchtete Immigrant\*innen oder auch Bürger\*innen, die bisher nicht die Möglichkeit hatten, Deutsch zu lernen) jedoch außer Acht gelassen werden. Wenn tatsächlich, wie im Titel des Bandes verheißen, „Sexualität in der Einwanderungsgesellschaft“ neu verhandelt werden soll, müssten aber nicht nur Geflüchtete, sondern alle Immigrant\*innen sowie auch Staatsbürger\*innen mit und ohne Deutschkenntnisse Teil dieses Prozesses sein – schließlich bilden sie alle gemeinsam die Gesellschaft.

wiesen, dass Tabuthemen im Unterricht nicht ausgespart, sondern vielmehr verstärkt thematisiert werden sollten. Aber auch im Sinne der neueren, diskursiven Landeskunde erscheint eine Beschäftigung mit Sexualität sinnvoll: Da es sowohl im privaten als auch im öffentlichen Leben häufig um Sexualität im weiteren Sinne geht und als Lernziel die Diskursfähigkeit der Lernenden festgelegt wird, liegt es nahe, das Thema auch im Unterricht zu behandeln. In Forschung, Lehre und Praxis findet dies aber kaum statt. Die Angebote, die es gibt, gehen zudem an einem beträchtlichen Teil der Zielgruppe vorbei, nämlich an all denjenigen, die keine grundlegende Aufklärung benötigen und nicht ‚jung‘ sind bzw. sich nicht in schulischen Bildungseinrichtungen befinden.

In den vorhergehenden Kapiteln konnte gezeigt werden, dass der DaZ-Unterricht prinzipiell einen geeigneten Rahmen für das Sprechen über Sexualität darstellt. Dies wird jedoch allem Anschein nach mehrheitlich nicht genutzt. Theoretisch ist die Thematisierung von Sexualität aber begründbar und ließe sich mit gegenwärtigen Unterrichtsprinzipien und -zielen problemlos vereinbaren. Den Lernenden ein entsprechendes Angebot zu machen scheint aus oben genannten Gründen sogar geboten. Zudem würde dadurch ein Großteil der bislang unberücksichtigten Zielgruppe angesprochen werden.

Bevor jedoch konkrete Konzepte, Materialien etc. ausgearbeitet werden, sollten zunächst einmal Kenntnisse über die Unterrichtssituation und die Art und Weise gewonnen werden, in denen Sexualität im DaZ-Unterricht thematisiert werden kann. In diesem Zusammenhang können außerdem dabei bestehende Ängste sowie mögliche Probleme abgefragt werden, um diesen in weiteren Schritten möglichst von Anfang an entgegenzuwirken. Auf Basis dieser Grundlage können dann erst sinnvoll Materialien entwickelt werden.

Die sich daraus ergebenden grundlegenden Fragen lauten folglich:

1. Welche Bedingungen müssen für DaZ-Lehrende gegeben sein, um Sexualität im DaZ-Unterricht zu thematisieren?
2. Wie sieht diese Thematisierung im Unterricht konkret aus?
3. Welche Probleme treten dabei auf und wie gehen die Lehrenden mit diesen um?

Der nachfolgende Teil der Arbeit widmet sich der empirischen Forschung zur Beantwortung dieser Fragen.

## **B: Empirischer Teil**

### **6 Methodisches Vorgehen**

Im Folgenden wird zunächst auf das generelle Forschungsdesign sowie die damit verbundenen Gütekriterien eingegangen. Es schließen sich Überlegungen zur Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse an. Das Kapitel endet mit einigen ethischen Überlegungen.

#### **6.1 Forschungsdesign**

Generell gilt: Die Forschungsfrage bestimmt die Methode (Caspari 2016). Traditionell folgt diese aber auch bestimmten Vorgaben bzw. Richtungen, die im entsprechenden Forschungskontext gängig sind. Die Forschungstraditionen „schlagen sich nicht selten in etablierten, sog. prototypischen Designs nieder, die gewisse Standards setzen und oft als modellhaft gelten“ (Caspari 2016, S. 9; Schramm 2016, S. 379). Gerade für Forschungsnoviz\*innen kann dies mitunter hilfreich sein, da so bereits eine bestimmte Richtung vorgegeben ist und nicht lange abgewogen werden muss, was sich denn nun am besten eignet. Bei der vorliegenden Arbeit ist das jedoch nicht der Fall: Wie bereits dargelegt wurde, gibt es zu den Themen Tabus und Sexualität im DaZ-Unterricht bislang nur sehr wenig Forschung und keinesfalls haben die vereinzelt dazu erschienenen Arbeiten eine Forschungstradition etabliert, der es zu folgen gilt. Die Wahl der geeigneten Methode unterliegt daher ganz den Forschungsfragen. Nicht außer Acht gelassen sollten außerdem aber auch individuelle sowie pragmatische Überlegungen, wie beispielsweise zeitliche Beschränkungen, technische Ressourcen, administrative Hürden etc. (Caspari 2016).

Zunächst einmal stehen als grobe Richtungen quantitative und qualitative Methoden sowie eine Mischung daraus (mixed method design) zur Verfügung. Da es bei meiner Forschung um die individuellen Ansichten der Interviewpartner\*innen geht, also um ihre Innen-Perspektive, halte ich qualitative Methoden für besonders gut geeignet (vgl. Caspari 2016, S. 17; Schmelter 2014). Ein großer Vorteil dabei ist deren explorativer Charakter, „der zu unerwarteten Ergebnissen führen kann“ (Schmelter 2014, S. 41). Zudem können auch komplexere Zusammenhänge erforscht, Gründe erfragt und Einblicke in den gesamten Kontext gewonnen werden. Dass dies in der Regel mit einem hohen Aufwand einhergeht, liegt auf der Hand. Dörnyei (2007, S. 125) weist in diesem Zusammenhang sogar explizit darauf hin, dass das Generieren großer Datenmengen durch qualitative Methoden im Allgemeinen sehr schnell

geschieht und vielmehr in dem Sinne ein Problem darstellt, dass diese Mengen auch ausgewertet werden wollen und müssen. Die Kunst liegt ihm zufolge darin, möglichst nützliche, d.h. im Hinblick auf die Forschungsfrage aufschlussreiche, statt einfach nur viele Daten zu gewinnen. Dies kann auf verschiedene Art und Weise geschehen – die vermutlich gängigste qualitative Form der Erhebung ist das Führen von Interviews. Auch hier gibt es wiederum verschiedene Typen, die an dieser Stelle jedoch aus Gründen des Umfangs nicht eingehend erläutert werden.<sup>22</sup> Kurz gesagt ist allen Interviewformen gemein, dass „sie dem Ziel der Erhebung möglichst reichhaltiger und tiefgründiger Daten“ (Riemer 2016, S. 162) dienen. Zur Beantwortung meiner Forschungsfragen scheinen Leitfadeninterviews am besten geeignet zu sein. Dabei handelt es sich um eine semi-offene Form, die in den meisten Fällen einen hypothesengenerierenden Forschungsansatz verfolgt (Riemer 2016, S. 156). Weiterhin sind sie dann besonders gut geeignet,

„wenn einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet werden soll, und wenn andererseits von den Interviewenden Themen eingeführt werden sollen und so in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden soll. Diese Eingriffe sind durch das Forschungsinteresse zu legitimieren. Sie sind immer dann sinnvoll, wenn das Forschungsinteresse sich auf bestimmte Bereiche richtet und Texte zu bestimmten Themen als Material für die Interpretation braucht, eine selbständige Generierung solcher Texte aber nicht erwartet werden kann. Dies gilt z.B. für solche Aspekte, die im halböffentlichen Diskurs, wie es das Interview darstellt, nicht ‚thematisierungsüblich‘ sind, z.B. für bestimmte private Aspekte der Biographie.“ (Helfferrich 2011, S. 179–180).

Das passt hervorragend zu den hier zugrundeliegenden Forschungsfragen.

Insgesamt waren sechs Lehrende als Interview-Partner\*innen vorgesehen. Wie der Name schon sagt, ist für das Leitfadeninterview die Entwicklung eines passenden Leitfadens notwendig. Da dieser sozusagen der ‚Anker‘ der interviewenden Person ist und das Interview strukturiert, sollte er mit großer Sorgfalt erstellt werden (Riemer 2016, S. 189). Für meinen Leitfaden habe ich mich am SPSS-Prinzip nach Helfferrich (2011, S. 182–189) und an den Strategien zum Erstellen eines Interview-Leitfadens nach Cohen (1993, S. 416–421) orientiert.<sup>23</sup> Außerdem wurde entsprechend Helfferrichs Empfehlung nach jedem Interview ein Protokollbogen ausgefüllt (Helfferrich 2011, S. 193). Der verwendete Interview-Leitfaden sowie der Blanko-Protokollbogen finden sich im Anhang dieser Arbeit.

---

<sup>22</sup> Eine gute Übersicht über verschiedene Formen qualitativer Interviews findet sich bei Helfferrich 2011 (S. 36–37), siehe außerdem Hopf 2017b; Riemer 2016; Trautmann 2012.

<sup>23</sup> In der Literatur finden sich zahlreiche Tipps zum Erstellen eines guten Interviewleitfadens, siehe dazu z.B. auch Dörnyei 2007; Riemer 2016.

## 6.2 Gütekriterien

Sowohl für die weitere Planung als auch die tatsächliche Durchführung war zudem eine Reihe von Gütekriterien zu berücksichtigen. Während Grundsatzüberlegungen dazu laut Legutke (2016, S. 371) nicht notwendigerweise angestellt werden müssen, gilt es dennoch in jedem Fall aufzuzeigen, „dass die eigene Arbeit den Gütekriterien fachdidaktischer Forschung genügt“. Dafür ist es unumgänglich, die maßgeblichen Kriterien kurz zu nennen und darzustellen, inwieweit sie während des Forschungsprozesses berücksichtigt und erfüllt werden.

Als wichtigstes Kriterium kann zunächst (1) die Transparenz bzw. Nachvollziehbarkeit genannt werden, die gewährleisten soll, dass andere Wissenschaftler\*innen Aufbau und Vorgehensweise des Forschungsprojekts problemlos nachvollziehen können (Schmelter 2014, S. 35). Gerade bei qualitativen Forschungen kommen nach Schmelter (2014, S. 42) zusätzlich dazu noch folgende vier Prinzipien dazu:

- (2) Offenheit: der Zugang darf nicht durch die vorhergehende Theorie verstellt werden
- (3) Flexibilität: Instrumente müssen während des laufenden Projekts angepasst oder verändert werden können
- (4) Kommunikativität: verschiedene Perspektiven müssen einbezogen werden
- (5) Reflexivität: Überlegungen der Forschenden zu sich selbst müssen miteinfließen

Zu berücksichtigen ist, dass diese Kriterien nicht allgemein anerkannt sind – sowohl eine einheitliche Festlegung als auch einheitliche Termini fehlen bislang (Schmelter 2014, S. 42).<sup>24</sup> Für meine Forschung orientiere ich mich an Schmelters insgesamt fünf Kriterien, da diese mir als wichtig, umsetzbar und umfassend erscheinen.<sup>25</sup> Durch das in der Arbeit enthaltene Methodenkapitel sowie das Offenlegen und möglichst genaue Beschreiben meines Arbeitsprozesses und der damit verbundenen Überlegungen, hoffe ich, das grundlegendste Kriterium (1) Transparenz zu erfüllen. Die Offenheit (2) ist dadurch gegeben, dass im Voraus keine Theorie entwickelt, sondern vielmehr mit offenen Fragen an das Datenmaterial herangegangen wurde. Es wurden also keine im Vorfeld aufgestellten Hypothesen überprüft, sondern vielmehr Antworten gesucht, auf deren Grundlage dann erst Hypothesen generiert werden können. Flexibel (3) ist meine Arbeit in dem Sinne, dass die Instrumente im Entstehen der Arbeit an die sich

---

<sup>24</sup> Caspari (2016, S. 18) etwa listet andere und insgesamt mehr Kriterien auf. Besonders wichtig sind bei ihr meines Erachtens die Punkte „Offenlegung des Gegenstandsverständnisses“ und „theoretische und praktische Relevanz“. Diese betreffen aber vielmehr die theoretische Vorarbeit und Entwicklung der Fragestellung als die empirische Forschung an sich.

<sup>25</sup> Für eine genauere Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gütekriterien qualitativer Forschung siehe Caspari 2016; Mackey und Gass 2005a; Schmelter 2014.

mehrfach verändernden Forschungsfragen angepasst wurden. So waren ursprünglich sowohl Fragebögen als auch Interviews von Lehrenden und Lernenden geplant, was bei den nun vorliegenden Fragen jedoch nur bedingt Sinn ergibt. Weiterhin wurde der Interview-Leitfaden mit Kolleg\*innen besprochen und anschließend pilotiert. Da sich der Leitfaden bei der Pilotierung als voll funktionsfähig erwies, wurde das Interview direkt verwendet. Der Einbezug verschiedener Perspektiven im Sinne der Kommunikativität (4) ist dadurch gegeben, dass nicht nur eine, sondern mehrere Lehrpersonen mit unterschiedlichen Meinungen, Erfahrungen und Hintergründen befragt wurden. Zudem sind die Fragen im Leitfaden sehr offen gestaltet und lassen dadurch auch unerwartete, bei den Vorbereitungen nicht bedachte Antworten zu. Und als letztes wird die Reflexivität (5) durch zahlreiche Überlegungen zu meiner eigenen Rolle im Forschungsprozess gesichert.

### **6.3 Datenerhebung**

Da es sich bei einer Masterarbeit um ein vergleichsweise kleines Forschungsprojekt handelt, muss die Anzahl der Interview-Teilnehmer\*innen überschaubar gehalten werden, um sowohl den zeitlichen Rahmen der Erhebung als auch den Umfang des entstehenden Datenmaterials bewältigen zu können. Wie bereits gesagt wurden insgesamt sechs Interviews angestrebt. Tatsächlich konnten auch sechs Interviews durchgeführt werden, wobei aufgrund technischer Schwierigkeiten aber nur fünf davon der Analyse zugrunde liegen (vgl. Kapitel 7.1.1). Eine größere Anzahl wäre zwar sicher interessant, konnte im Rahmen dieser Arbeit aber schlichtweg nicht durchgeführt werden, da es dazu an zeitlichen und finanziellen Ressourcen fehlte. Zwar kann so keine Generalisierung der Erkenntnisse erfolgen, dies ist jedoch in der Fremdsprachenforschung ohnehin nicht üblich, da die dazu notwendigen Studien zumeist viel zu umfassend und aufwändig wären (Schmelter 2014, S. 41). Den Erfahrungen Dörnyei (2007, S. 127) zufolge hat sich eine anfängliche Zahl von 6-10 Interview-Partner\*innen zudem als ideal erwiesen; Helfferich (2011, S. 175) benennt als übliche Stichprobengröße 6-120 Personen. Da keine Generalisierbarkeit angestrebt wird, sondern vielmehr die Meinungen und Gedanken der einzelnen befragten Lehrpersonen im Zentrum stehen, stellt die Nicht-Repräsentativität der Gesamtheit aller Lehrenden kein Problem dar (Cohen 1993, S. 161). Trotz der verhältnismäßig kleinen Anzahl an Interviews ist durchaus ein Erkenntnisgewinn gegeben.

Die Zeitdauer der einzelnen Interviews ließ sich im Voraus nur schwer abschätzen. Klassischerweise beträgt diese zwischen 30 und 60 Minuten pro Person und Interview (Dörnyei



2007, S. 134). Für meine Datenerhebung ging ich von rund 30-45 Minuten pro Interview aus. Die tatsächliche Interview-Dauer bewegte sich dann in etwa zwischen 20 und 80 Minuten und ist jeweils zu Beginn des Transkripts angegeben.

Zur Auswahl der Interview-Personen entschied ich mich für ein „criterion sampling“ (Dörnyei 2007, S. 128), bei dem die Teilnehmenden nach im Vorhinein festgelegten Kriterien ausgewählt werden. Die Auswahlkriterien waren dabei sehr offen gehalten: Jede Lehrperson, die das Thema Sexualität bereits in irgendeiner Weise im DaZ-Unterricht behandelt hat, galt als potenzielle\*r Interview-Partner\*in. Weitere Einschränkungen (etwa Berufserfahrung, Ausbildung, Alter, Geschlecht etc.) wurden dabei ganz bewusst vermieden, da sie für die Beantwortung der Forschungsfragen keine Rolle spielen. Umso wichtiger erschien es mir dagegen, dass die Interviewten bereits Erfahrung mit der Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht für Erwachsene hatten. Hätten sie diese nämlich nicht gehabt, so hätten sie nur rein hypothetisch auf meine Fragen nach notwendigen Bedingungen, Vorgehensweisen, auftretenden Problemen sowie möglichen Lösungsstrategien antworten können. Gerade diese hypothetischen Überlegungen sind aber ausdrücklich nicht Ziel meiner Arbeit. Vielmehr geht es um das Erfassen der konkreten Beweggründe, das Thema in einer Gruppe zu behandeln sowie bestimmte Wege der Vermittlung zu wählen. Eine Vorabauswahl war also durchaus sinnvoll, da ein für die Forschungsfragen relevantes Merkmal bestand (vgl. Settineri 2014, S. 61).

Generell stellte sich bei empirischen Arbeiten die Frage, wie geeignete Proband\*innen gewonnen werden können. Helfferich (2011, S. 175–176) schlägt verschiedene Möglichkeiten vor, wie die Rekrutierung aussehen kann, nämlich über Schlüsselpersonen an Institutionen, durch das Schneeballsystem, anhand von Aushängen, Flyern etc. oder durch die Koppelung an standardisierte Verfahren.

Für meine Forschung angedacht war zunächst das Schneeballsystem (vgl. auch Cohen 1993, S. 158–159). Die konkrete Rekrutierung lief dann aber eher zufällig und nur bedingt gesteuert ab: Durch die Präsentation meiner Arbeit im Master-Kolloquium an der Universität Wien wurde ein\*e Kolleg\*in auf mich aufmerksam und bot sich freiwillig als Interviewpartner\*in an. Sie\*Er schlug außerdem eine weitere Person vor, die ich zufälligerweise auch privat kannte und direkt darauf ansprach. Eine andere, mit mir befreundete Lehrperson fragte ich ebenfalls ganz direkt, weil ich wusste, dass meine Kriterien auf sie zuträfen. Alle drei erklärten sich gerne zu einem Interview bereit. Im Zuge meines Workshops auf der ÖDaF-Jahrestagung lernte ich dann eine weitere mögliche Interview-Person kennen, die sich ebenfalls für mein Forschungsprojekt gewinnen ließ. Das fünfte Interview ergab sich eher zufällig: Bei Recher-

chen im Internet stieß ich auf eine Lehrperson, die sich offensichtlich bereits mit Tabus im Fremdsprachenunterricht auseinandergesetzt hatte. Nach einem kurzen Austausch per E-Mail fragte ich auch sie direkt an. Zusätzlich dazu vermittelte mir außerdem mein Betreuer einen Kontakt, wodurch ein weiteres Interview geführt werden konnte.

Insgesamt wurden also fast alle Interview-Teilnehmende direkt von mir angesprochen. Da insgesamt nur eine relativ kleine Zahl an Personen benötigt wurde und die Kriterien zudem sehr offen waren, gestaltete sich die Suche überraschend einfach. Es zeigte sich sogar, dass mehr Lehrkräfte als eingangs von mir angenommen schon ein oder mehrere Male Sexualität im Unterricht thematisiert haben. Aufgrund der limitierten Ressourcen musste die Datenerhebung aber dennoch beendet werden.

Bei alledem sollte allerdings bedacht werden, dass die so gewonnenen Kontakte vermutlich aus einem recht homogenen Umfeld stammen. Zwar kommen sie aus verschiedenen Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz, Ungarn; letzteres mit Lebensmittelpunkt in Deutschland), sind aber über mehr oder weniger weite Strecken miteinander vernetzt oder verfügen zumindest über ähnliche Umfelder und Hintergründe. So ist beispielsweise allen gemein, dass sie zum Zeitpunkt der Interviews eine abgeschlossene universitäre Ausbildung (Master oder höher) besaßen oder sich zumindest bereits im Schreiben der Masterarbeit befanden. Ebenfalls zu bedenken ist, dass alle Beteiligten sich bereits im Voraus und ohne das Wissen um meine Forschung mit dem Thema Sexualität im DaZ-Unterricht mindestens insoweit auseinandergesetzt haben, dass es in ihrem Unterricht behandelt wurde, bzw. sie zumindest keine allzu großen Berührungspunkte mit dem Thema haben. Damit entspricht die befragte Stichprobe wahrscheinlich nicht der Mehrheit aller Lehrpersonen..

Recht unproblematisch erscheint mir dagegen die Rekrutierung durch persönliche Kontakte. In der Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme an empirischen Forschungsprojekten unbedingt gesichert sein muss (Bach und Viebrock 2012; Legutke und Schramm 2016; Mackey und Gass 2005b), was bei der Befragung persönlicher Bekannter oder eigener Lernender mitunter Probleme aufwirft, da diese sich zu einer Teilnahme verpflichtet fühlen könnten, obwohl diese ihnen eigentlich unangenehm ist. Bei dieser Arbeit war das jedoch nicht der Fall: So kam wie bereits gesagt beispielsweise eine Lehrperson sogar von selbst auf mich zu und bot sich für ein Interview an.

Ein weiteres häufiges Problem besteht darin, dass sich die interviewende Person normalerweise in einer machtvolleren Position befindet, da sie das Interview leitet, das heißt Thema und Tempo vorgibt sowie Fragen zur Vertiefung und Lenkung stellt. Dadurch, dass einige Interview-Partnerinnen universitätshierarchisch über mir standen, wurde diese natürlicher-

weise bei Interviews bestehende Asymmetrie vermindert. Weiterhin abschwächend wirkte zudem, dass ich auf soziale Kontakte baute und auf die Hilfsbereitschaft dieser angewiesen war (Cohen 1993, S. 159). Für das Interview selbst kann das sogar positive Effekte mit sich bringen.

Und zuletzt erhielten alle Probandinnen vor ihrer Zustimmung zur Teilnahme an den Interviews ein Informationsblatt, auf dem die wichtigsten Punkte und Informationen zu meiner Forschung kurz dargestellt waren. Zudem wurden Informationen zum Thema Pseudonymisierung, Datenschutz und Rücktrittsmöglichkeiten gegeben, um möglichst von Anfang an Klarheit über die Teilnahmebedingungen zu schaffen (siehe Kapitel 6.6.; vgl. Hermanns 2017, S. 362).

## **6.4 Datenaufbereitung**

Alle Interviews wurden aufgenommen (ausschließlich Audio) und anschließend unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA transkribiert. Wie bereits erwähnt konnte ein Interview aufgrund technischer Probleme (Gespräch wurde nicht richtig aufgezeichnet) leider nicht transkribiert und in die allgemeine Auswertung aufgenommen werden.

Primäres Ziel von Transkriptionen ist, „die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache zu überwinden [...] und [sie] somit für Analysen zugänglich zu machen“ (Mempel und Mehlhorn 2014, S. 147). Dabei müssen verschiedene Kriterien im Blick behalten werden: So mag es zwar reizvoll erscheinen, ein Gespräch möglichst detailliert und inklusive para- und nonverbalen Signalen verschriftlich analysieren zu können; der damit einhergehende Arbeitsaufwand ist aber ausgesprochen hoch und sehr häufig nicht zu bewältigen. Ausschlaggebend für die Genauigkeit der Transkription sollte daher die Fragestellung sein. Trautmann (2012, S. 226) nennt als Faustregel: „Je stärker nicht nur das Was des Interviews, sondern auch das Wie im Fokus steht, desto detaillierter sollte die Transkription ausfallen.“ (Herv. im Original) Lässt man die Forschungsfrage bei der Transkription dagegen außer Acht, wird häufig „mit erheblichem Aufwand viel mehr transkribiert, als analysiert“ (Kowal und O'Connell 2017, S. 443). In diesem Sinne wurden zu den hier aufgenommenen Gesprächen einfache Transkripte erstellt, da auch in der darauffolgenden Analyse zur Beantwortung der Forschungsfragen lediglich inhaltliche Aspekte von Interesse waren. Para- und nonverbale Signale werden dabei zu meist nicht berücksichtigt, der Fokus liegt vielmehr auf „einer guten Lesbarkeit, leichter Erlernbarkeit und nicht zu umfangreicher Umsetzungsdauer“ (Mempel und Mehlhorn 2014, S. 149).

Alle Transkripte dieser Arbeit verfügen über einen Transkriptionskopf, der die wichtigsten Informationen zum Gespräch enthält. Aus Anonymitäts-Gründen wurde er bei den Transkripten im Anhang jedoch entfernt. Die Notation erfolgte in Zeilenschreibweise und wurde der literarischen Umschrift angenähert. Nonverbale Signale fanden keine Berücksichtigung, paraverbale (z.B. lachen und seufzen) nur dann, wenn sie den Redefluss unterbrachen. Hörbare Pausen wurden durch drei Punkte (...) gekennzeichnet, wobei es keine Rolle spielt, wie lange die Pause dauert. Besonders betonte Wörter und Silben wurden durch Großbuchstaben (BE-TONT) markiert. Die Teilnehmenden wurden auf Wunsch in den Transkripten pseudonymisiert. Um eine gewisse Übersichtlichkeit und Einfachheit beizubehalten, wurden die Pseudonyme in alphabetischer Reihenfolge gewählt, d.h. Namen, die mit A, B, C usw. beginnen. Zudem wurden in allen Fällen Frauennamen eingefügt und auch die Transkripte entsprechend angepasst. Auf diese Weise wird die Möglichkeit zur Identifizierung der Teilnehmenden weiter vermindert. Die interviewende Person wurde in allen Transkripten mit I abgekürzt. Fünf der insgesamt sechs Transkripte finden sich im Anhang der Arbeit.<sup>26 27</sup>

## 6.5 Datenanalyse

Die transkribierten Daten wurden unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA mittels qualitativer Inhaltsanalyse systematisch ausgewertet und interpretiert.

Qualitative Inhaltsanalyse besteht im Wesentlichen aus vier Schritten, oder wie Cohen (1993, S. 564) schreibt: „Put simply, content analysis involves coding, categorizing [...], comparing [...] and concluding.“ Entsprechend wurde auch in dieser Arbeit als erstes das gesamte erhobene Material kodiert. Ein Code ist dabei nichts weiter als ein Label, das einem bestimmten Textteil zugewiesen wird (Cohen 1993, S. 559), das heißt, dass „Forschende einem Ausschnitt empirischer Daten einen Namen bzw. ein Etikett geben“ (Demirkaya 2014, S. 218). Auf dieser Grundlage wurden dann Kategorien erarbeitet, in denen jeweils mehrere inhaltlich passende Codes zusammengefasst sind. Daraufhin folgte ein Vergleichen und in Beziehung-Setzen dieser Kategorien, um abschließend Schlüsse aus dem erhobenen Material zu ziehen und mögliche Antworten auf die Forschungsfragen zu finden. Der Analyseprozess zeichnet sich

---

<sup>26</sup> Obwohl lediglich fünf Personen interviewt wurden, gibt es sechs Transkripte. Das liegt daran, dass ein\*e Teilnehmende\*r im Nachhinein noch eine wichtige Ergänzung hatte, die ausdrücklich auch aufgenommen werden sollte. Die zusammengehörigen Transkripte wurden entsprechend nummeriert (03.1 und 03.2).

<sup>27</sup> Es stand den Teilnehmenden offen, sich gegen das Abdrucken des Transkripts zu entscheiden, was in einem Fall auch genutzt wurde. Das Interview wurde trotzdem komplett transkribiert und wie alle anderen analysiert, in dieser Hinsicht besteht also kein Unterschied. Auch dürfen einzelne Sätze und Passagen zitiert werden, lediglich der vollständige Transkript-Text bleibt unveröffentlicht.

durch ein zyklisches Vorgehen aus, da immer wieder das gesamte Material durchgegangen wird und die Kategorien entsprechend angepasst und dann erneut darauf angewandt werden müssen. Detaillierte Ausführungen zu den verwendeten Codes und Kategorien finden sich in Kapitel 7.1.2.

Mittels der qualitativen Inhaltsanalyse können auch vielschichtige und komplexe Datensammlungen, wie sie im Laufe von Interviews entstehen, sehr gut analysiert werden (Mayring 2017, S. 474; Burwitz-Melzer und Steininger 2016, S. 258). Eine weitere Stärke besteht darin, dass die Kategorien flexibel an das Material angepasst werden können. Zudem „ist das Verfahren durchsichtig, nachvollziehbar, leicht erlernbar und gut auf neue Fragestellungen übertragbar“ (Mayring 2017, S. 474) und vereinfacht dadurch mitunter auch die Einhaltung von Gütekriterien. (Mayring 2017) Schwierigkeiten ergeben sich dagegen bei der Bildung der Kategorien: Diese können leicht zu einschränkend oder zu weit geraten oder schlicht inkonsistent sein (Cohen 1993, S. 572; Mayring 2017, S. 474). Weiterhin besteht die Gefahr, dass bei der Analyse mithilfe von Codes und Kategorien größere Zusammenhänge aus dem Blick geraten und die eigentliche Reichhaltigkeit der Texte verloren geht oder zumindest Abstriche einbüßt (Cohen 1993, S. 572–573). Cohen (1993, S. 572) kritisiert außerdem, dass Wörter generell „ambiguous and polyvalent“ sind, die zu analysierenden Dokumente „limited, selective, partial, biased, non-neutral and incomplete“ sein könnten und feine Nuancen möglicherweise verloren gehen. Meines Erachtens verdienen die letztgenannten Punkte zwar Beachtung, jedoch handelt es sich dabei nicht um spezifische Probleme der qualitativen Inhaltsanalyse, sondern der Analyse und Auswertung qualitativer Daten allgemein. Alles in allem bringt die Inhaltsanalyse wie jede Methode verschiedene Vor- und Nachteile mit sich. Für meine Forschungszwecke halte ich sie insgesamt jedoch für sehr gut geeignet.

## **6.6 Ethische Überlegungen**

Als ethische Grundlage jeglicher empirischer Forschung werden in der Literatur vor allem die Prinzipien Schadensvermeidung, Nutzen/Mehrwert für die Forschung, Respekt vor anderen, Redlichkeit und Gerechtigkeit genannt (Bach und Viebrock 2012; Legutke und Schramm 2016). Weitere typische Fragen betreffen zudem die Freiwilligkeit der Teilnahme, Anonymität bzw. Pseudonymisierung und die Zulässigkeit verdeckter Beobachtungen (Cohen 1993; Hopf 2017a). Der letzte Punkt spielt für meine Forschung keine Rolle; ebenso wenig wird der Nutzen oder Mehrwert an dieser Stelle diskutiert. Redlichkeit während des gesamten Forschungsprozess und der Dokumentation desselben, Respekt vor anderen und der Versuch,

soweit wie möglich gerecht zu sein, sind wohl immer von Interesse und werden aus diesem Grund ebenfalls hier nicht weiter thematisiert. Vielmehr geht es in diesem Unterkapitel um die konkreten Probleme und Fragen, die im Verlauf meiner Datenerhebung und teilweise auch darüber hinaus zu bedenken waren.

Als grundlegendes Prinzip ethischer Überlegungen kann das der Schadensvermeidung genannt werden. Diesem zufolge steht an oberster Stelle einer jeden Generierung von Daten, dass die Teilnehmenden dadurch nicht zu Schaden kommen, wobei im Zweifelsfall das Studiendesign angepasst werden sollte. Das Prinzip der Nichtschädigung umfasst dabei nicht nur physische Aspekte, sondern greift weiter. So ist beispielsweise auch zu bedenken, ob die Gruppe der Befragten durch die Ergebnisse in ein schlechtes Licht gerückt und die Teilnehmenden dadurch psychische Schäden, Nachteile im Arbeitsalltag oder ähnliches davontragen. (Cohen 1993, S. 85–86; Hopf 2017a, S. 594–599) Das Prinzip stellt also sozusagen die Grundlage für alle anderen ethischen Überlegungen dar bzw. motiviert diese überhaupt erst.

Eine gängige Vorgehensweise, die Proband\*innen vor möglicherweise entstehenden Nachteilen zu schützen, besteht in ihrer Unkenntlichmachung. Dabei kann zwischen zwei Formen unterschieden werden: Zum einen besteht die Möglichkeit, die Zuordnung von Daten und Personen zu verunmöglichen (Anonymisierung). In diesem Fall weiß nicht einmal die forschende Person, von wem welcher Datensatz stammt. (Legutke und Schramm 2016, S. 113) Diese Vorgehensweise ist bei Interviews aber schlichtweg nicht machbar, oder mit Cohens (1993, S. 91) Worten: „A subject agreeing to a face-to-face-interview [...] can in no way expect anonymity.“ Dieser Arbeit liegen daher keine anonymisierten, sondern lediglich pseudonymisierte Daten zu Grunde: Die befragten Personen sind mir als Forschender zwar namentlich bekannt, ihre Namen und sämtliche andere möglichen Erkennungsmerkmale wurden in den jeweiligen Datensätzen aber durch Pseudonyme ersetzt. (Legutke und Schramm 2016, S. 113) Auf dieser Weise wird den Interview-Partner\*innen die größtmögliche Form von Anonymität gewährt. Es bestand allerdings auch die Möglichkeit, auf das Verfahren der Pseudonymisierung zu verzichten und namentlich als Interview-Partner\*in aufgeführt zu werden. Die Proband\*innen konnten dabei selbst entscheiden, ob sie lediglich als Interviewte\*r genannt oder auch einem bestimmten Transkript zugeordnet werden können. Durch dieses Vorgehen hoffe ich, meine Wertschätzung und Dankbarkeit gegenüber den Beteiligten zum Ausdruck zu bringen, ohne deren Gesprächsbereitschaft das Entstehen dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Die von Legutke und Schramm (2016, S. 113–114) vorgebrachten Bedenken, dass die Forschungspartner\*innen die Reichweite eines namentlichen Aufscheinens möglicherweise

nicht abschätzen können, halte ich in meinem Fall für unproblematisch, da es sich bei allen Beteiligten um Personen mit Erfahrung im wissenschaftlichen Arbeiten handelt. Zusätzlich wurde es den Proband\*innen ermöglicht, die Transkripte einzusehen, die eigene Beteiligung am Projekt auch noch einige Wochen nach dem Interview (bis zu drei Wochen nach Erhalt des Transkripts) ganz zurückzuziehen oder bis kurz vor Fertigstellung der Arbeit den Wunsch auf (De)Pseudonymisierung zu ändern.

Alle Beteiligten wollten gerne namentlich in der Danksagung aufgeführt werden, wobei zwei sich sogar gegen eine Pseudonymisierung in den Transkripten entschieden.

Vor der Teilnahme erhielten alle Proband\*innen ein Informationsblatt, das die wichtigsten Punkte der Arbeit kurz zusammenfasst. Gemäß dem Prinzip des ‚informed consent‘, zu Deutsch in etwa ‚informierte Zustimmung‘, ist dies unumgänglich, wenn eine echte Entscheidungsfreiheit angestrebt werden soll. Das Prinzip besagt, dass den möglichen Forschungs-Partner\*innen möglichst alle relevanten Informationen dargelegt werden müssen, die möglicherweise ihre Entscheidung an der Teilnahme beeinflussen könnten. Zwar gibt es zu diesem Prinzip in der Forschung unterschiedliche Ansichten, generell wird dessen Berücksichtigung aber stark angeraten. (Cohen 1993, S. 78–81) Den Teilnehmenden wurde weiterhin die Möglichkeit geboten, bereits im Voraus oder auch im Nachhinein Rückfragen zum Forschungsvorhaben zu stellen.

Damit verbunden sollte die Freiwilligkeit der Teilnahme auf jeden Fall sichergestellt werden (Bach und Viebrock 2012; Legutke und Schramm 2016; Mackey und Gass 2005b). Da es sich bei den Interview-Partner\*innen in meinem Fall auch um Freunde und Bekannte handelt, verdient dieser Punkt zweifellos Beachtung. Wie in Kapitel 6.3 ausgeführt sehe ich bei meiner Forschung hier jedoch keine Probleme. Zum einen kamen die Proband\*innen teilweise von selbst auf mich zu, zum anderen handelte es sich auch um neue Bekannte und/oder mir hierarchisch überlegenen Personen, weshalb ich von einem deutlich geringeren Pflichtgefühl mir gegenüber ausgehe. Und zuletzt spielt auch das Auswahlkriterium der Interviewten in diesem Zusammenhang eine Rolle, nämlich dass sie über Erfahrung mit der Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht verfügen: Da dieses Thema insgesamt eher vernachlässigt wird und kaum in Lehr- und Lernmaterialien aufscheint, ist davon auszugehen, dass Lehrpersonen, die es in ihrem Unterricht thematisieren, keinerlei Probleme bei der Auseinandersetzung mit demselben haben. Zwar stellt ein Interview eine andere Situation als der Unterrichtskontext dar; dennoch kann aber angenommen werden, dass die befragten Lehrenden sich gerne mit dem Thema auseinandersetzen oder aber keinerlei Probleme mit dem Ablehnen der Interview-Anfrage gehabt hätten. Den Proband\*innen wurde wie bereits gesagt zudem angeboten, die

Transkripte einzusehen und ihre Zustimmung im Nachhinein zurückzuziehen. Um ein effizientes Arbeiten zu ermöglichen und bereits analysierte Daten nicht im Nachhinein wieder zu verlieren, wurde hier jedoch eine zeitliche Beschränkung festgesetzt: Die Befragten erhielten das Transkript per E-Mail und dann drei Wochen Zeit, es einzusehen und ihre Zustimmung gegebenenfalls zurückzuziehen. Nach Ablauf dieser Periode war nur mehr eine Änderung hinsichtlich der Pseudonymisierung möglich; die transkribierten Daten dagegen flossen in die Auswertung mit ein. Von den insgesamt sechs befragten Personen zog keine ihre Zustimmung nachträglich zurück.

Abschließend sollen noch einige Worte zum Thema selbst gesagt werden: Verschiedene Bereiche der Sexualität sind im deutschsprachigen Raum nach wie vor weitgehend tabuisiert. Vor allem im ersten Drittels des Entstehens dieser Arbeit machte ich mir deswegen sehr viele Gedanken dazu, inwiefern Interviews in diesem Themengebiet zu gestalten sind, ob überhaupt Personen dazu bereit sind und wie diese möglichst vor unangenehmen und peinlichen Gesprächsmomenten sowie eventuell daraus resultierenden negativen Folgen geschützt werden können. Aus ethischer Sicht erschien mir das Thema verhältnismäßig schwierig, wenngleich nicht unmöglich. Bei genauerer Betrachtung stellen sich aber all diese Fragen aus folgenden beiden Gründen nicht: Erstens haben alle befragten Lehrpersonen das Thema Sexualität freiwillig in ihrem Unterricht aufgegriffen und thematisiert. Wenn sie sich also in diesem Kontext damit auseinandersetzen, dem Thema möglicherweise sogar viel (Vorbereitungs)Zeit widmen und sich erfahrungsgemäß gänzlich unvorhergesehenen Fragen der Lernenden aussetzen, ist stark davon auszugehen, dass ihnen ein verhältnismäßig vorhersehbar verlaufendes (und zudem ebenfalls freiwillig gegebenes) Interview zu diesem Thema durchaus zugemutet werden kann. Zweitens aber, und das ist der eigentlich entscheidende Punkt, zielen meine Forschungsfragen gar nicht auf Sexualität als solche ab. Vielmehr geht es um Unterrichtsbedingungen, Materialien und Vorgehensweisen sowie auftretende Probleme, Lösungsstrategien und die Rolle der Lehrperson. Sexualität als Thema spielt dabei zwar eine Rolle, steht aber nicht notwendigerweise im Zentrum des Gesprächs. Inwiefern die Interview-Partner\*innen darauf eingingen, ob sie sich detailliert zu den Unterrichtsinhalten äußerten oder sich eher auf andere Aspekte konzentrierten, konnte dabei zu einem großen Teil von ihnen selbst bestimmt werden.

Vor den eigentlichen Interviews erhielten die Proband\*innen neben oben erwähntem Informationsblatt mit allen relevanten Informationen auch eine zu unterzeichnende Einwilligungserklärung. Beide Dokumente finden sich im Anhang der Arbeit.



## **7 Auswertung der Interviews**

### **7.1 Allgemeines**

Wie bereits erwähnt wurden insgesamt sechs Lehrende befragt, die bereits über Erfahrungen mit der Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht verfügen. Obwohl es sich dabei um Personen verschiedenen Geschlechts handelt, wird im Folgenden entweder eine gegenderte Form oder aber das generische Femininum verwendet, da alle pseudonymisierten Transkripten mit weiblichen Pseudonymen besetzt wurden, um die Möglichkeit einer Identifizierung weiter zu verringern. Dies erleichtert außerdem auch die Lesbarkeit.

#### **7.1.1 Schwierigkeiten bei der Datenerhebung**

Die Datenerhebung verlief weitgehend problemlos. Die Interviews fanden in einem Zeitraum von ca. acht Wochen statt, wobei es sich bei der Hälfte um Telefon-Interviews handelte. Zeit und Ort wurde jeweils individuell mit den Teilnehmenden vereinbart, organisatorische oder kommunikative Probleme gab es keine.

Allerdings trat bei einem Interview ein technisches Problem auf: Entgegen vorheriger Telefonate wurde dieses nicht gänzlich aufgezeichnet. Stattdessen war lediglich ich selbst zu hören, die eigentlich wichtigen Passagen meiner Interview-Partnerin aber nicht. Im Nachhinein stellte sich heraus, dass das an dem von mir verwendeten Headset lag. Aus zeitlichen Gründen konnte das Interview nicht wiederholt werden, weshalb lediglich die fünf aufgezeichneten als Analysegrundlage dienen.

#### **7.1.2 Codes und Kategorien**

Grundsätzlich wird zwischen zwei Grundformen der Inhaltsanalyse unterschieden: der deduktiven und der induktiven. Während beim deduktiven Vorgehen das gesamte Datenmaterial anhand von bereits vorab festgelegten Kategorien untersucht wird, entwickelt man beim induktiven Verfahren die Kategorien erst während der Analyse. Dies bedeutet zwar einerseits ein aufwändiges zyklisches Vorgehen, bei dem bereits analysierte Teile unter Umständen erneut und unter Berücksichtigung von im Arbeitsprozess neu entstandener Kategorien unter-

sucht werden müssen. Andererseits bietet sich das induktive Verfahren aber vor allem dann an, wenn das Forschungsfeld noch nicht besonders gut erschlossen ist und daher noch keine Hypothesen bestehen, die es zu überprüfen gilt. Vielmehr können anhand der induktiven Inhaltsanalyse Hypothesen aus den vorliegenden Daten entwickelt werden. (Burwitz-Melzer und Steininger 2016) Für meine Arbeit habe ich eine Mischform dieser beiden Vorgehensweisen gewählt: Einerseits wurden auf der Grundlage der vorhergehenden theoretischen Überlegungen bereits einige Vermutungen angestellt und darauf basierende Vorab-Kategorien entwickelt. Andererseits wurde aber vor allem auch auf das Datenmaterial selbst geschaut und von diesem ausgegangen.

Für die Analyse habe ich das Material entsprechend dem typischen Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse zunächst kodiert. Dabei trat ich nacheinander mit meinen Forschungsfragen an das Datenmaterial heran und suchte mögliche Antworten darauf. Wie bereits erwähnt wurden einerseits bereits im Voraus ausgehend von der Theorie bestimmte Kategorien gebildet, andere dagegen entstanden erst im Verlauf des Analyseprozesses. Die im Voraus gebildeten Kategorien gingen aus dem Interview-Leitfaden hervor und sind in folgendem Screenshot dargestellt:

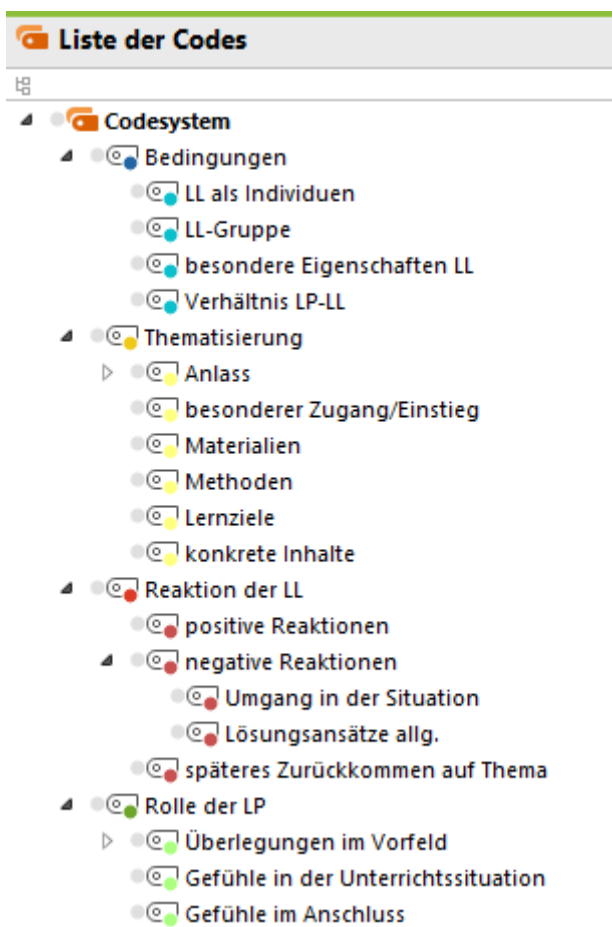


Abb. 2: Liste der Codes vor der Kodierung

Sehr schnell zeigte sich, dass diese ersten Überlegungen und Codes bei weitem nicht ausreichen, um dem Datenmaterial gerecht zu werden. Nach mehreren Durchgängen und gezieltem Suchen von Antworten auf die Forschungsfragen ergab sich folgendes Bild:

## Liste der Codes



- ▲ ● Codesystem
  - ▲ ● Bedingungen
    - ▲ ● LL als Individuen
      - ▲ ● persönliche Einstellungen der LL
        - religiöser Hintergrund
        - kultureller Hintergrund
        - Interesse/Bedarf
    - ▲ ● LL-Gruppe
      - ▲ ● Hard Facts
        - Anzahl
        - Geschlechterverhältnis
        - Niveau-Stufe
        - Herkunft
        - Alter
      - Verhältnis LL zueinander
    - Verhältnis LP-LL
    - ▲ ● Kurs-Setting
      - gemeinsame Zeit
      - Lernkontext
      - Regeln im Kurs
      - Atmosphäre im Kurs
    - warum nicht
- ▲ ● Thematisierung
  - ▲ ● Anlass
    - von LP ausgehend
    - von LL ausgehend
    - ungesteuert /hat sich so ergeben
  - ▲ ● Gründe/Motivation
    - ▶ ● eigenes Interesse
      - Teilhabemöglichkeiten an Gesellschaft verbessern
      - Ermächtigung der LL
      - Tabus dekonstruieren
      - Thema ist relevant/wichtig
  - ▲ ● Methoden/Vorgehen
    - Diskussionen/Gespräche
    - explizit
    - implizit
    - besonderer Zugang
    - Pausen
  - ▲ ● Lernziele
    - Sprachliche Ziele
    - ▲ ● Andere Ziele
      - Teilhabe an Zielsprachengesellschaft
      - Perspektivenwechsel/Fremdverstehen
      - Wissen
      - andere Meinungen tolerieren/aushalten
      - Un-Ziele
- ▲ ● Materialien
  - Lehrwerke
  - Bilder
  - Filme und Videos
  - ▲ ● Lesetexte
    - Songtexte
  - ▲ ● konkrete Inhalte
    - Sex
    - Int. Frauentag
    - Familienformen
    - Gender(rollen)
    - Sexismus
    - Sprachliches
    - Vokabular
    - Homosexualität
  - ▲ ● Schwierigkeiten
    - ▲ ● LP fühlen sich allein gelassen
      - keine Materialien
    - (erwartete) Probleme mit LL
    - Thema ist tabuisiert
    - curriculare Vorgaben

- ▲ ● ☐ Reaktion der LL
  - ☐ nichts Besonderes
  - ☐ Überraschung
  - ☐ Irritation
  - ▲ ● ☐ positive Reaktionen
    - ☐ Belustigung
    - ☐ Bedarf/Fragen
    - ☐ Interesse/Mitarbeit
  - ▲ ● ☐ negative Reaktionen
    - ☐ Unverständnis/Intoleranz auf inhaltl. Ebene
    - ☐ Unwohlsein
    - ☐ Verängstigung
    - ☐ Scham
    - ☐ Schock
    - ☐ Verweigerung
  - ☐ Lösungsstrategien
  - ☐ späteres Zurückkommen auf Thema
  
- ▲ ● ☐ Rolle der LP
  - ▲ ● ☐ Die LP als Individuum
    - ▲ ● ☐ Einstellungen
      - ☐ Tabus aufbrechen
      - ☐ Umgang mit Sexualität
      - ☐ Aufgaben als LP
      - ☐ tolerante, unvoreingenommene Haltung
      - ☐ eigene Erfahrungen bei FS-Lernen
    - ▲ ● ☐ Bedürfnisse
      - ☐ Unterstützung/Austausch/Hilfe durch andere
      - ☐ Unterricht divers gestalten
      - ☐ Rahmenvorgaben einhalten
      - ☐ Privatsphäre schützen
      - ☐ eigene Wohlfühlzone beachten
    - ▲ ● ☐ Empfindungen/Eindrücke
      - ☐ Thema spannend/interessant
    - ▲ ● ☐ Ängste/Probleme
      - ☐ Konflikte mit Vorgesetzten
      - ☐ Eigene (Homo)Sexualität
      - ☐ selbst verletzt werden
      - ☐ methodisch-didaktisches Vorgehen
    - ▲ ● ☐ Umgang mit Ängsten/Problemen
      - ☐ Weniger Wert auf fremde Meinungen legen
      - ☐ Besondere Situationen der LL berücksichtigen
      - ☐ Persönliches/Nicht Erträgliches meiden
      - ☐ andere Meinungen einholen
      - ☐ sich seine Aufgabe vor Augen führen
  - ▲ ● ☐ Im Vorfeld
    - ☐ Erwartungen
    - ☐ positive/neutrale Gefühle
    - ☐ negative Gefühle
    - ☐ bewusste Entscheidung
  - ▲ ● ☐ In der Unterrichtssituation
    - ☐ positive/neutrale Gefühle
    - ☐ negative Gefühle/schwierig
  - ▲ ● ☐ Verhalten/Reaktion LP
    - ☐ auf LL eingehen
    - ☐ humorvoller, lockerer Zugang
    - ☐ respektvolle, offene Atmosphäre schaffen
    - ☐ LL nicht mit dem Thema überfahren
    - ☐ sachlich bleiben
  - ☐ Im Anschluss

Abb. 3: Liste der Codes nach der Kodierung

Kodiert wurden je nach Kontext einzelne Wörter, zusammenhängende Phrasen, ganze Sätze oder auch Abschnitte. Mehrfachzuordnungen waren dabei möglich, da innerhalb einer

Sinneinheit auch auf mehrere Fragen eingegangen werden konnte.

Bereits während des Prozesses wurden die Codes nach Möglichkeit inhaltlich geordnet und zu verschiedenen Kategorien zusammengefasst.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit erfolgt nun die Auswertung der Interviews im Hinblick auf eben diese Forschungsfragen. Dazu werden die einzelnen Kategorien zueinander in Bezug gesetzt und mögliche Antworten gefunden. Da für die Arbeit drei Forschungsfragen von Bedeutung sind und diese sowohl für die Erstellung des Leitfadens als auch für das Kodieren des Datenmaterials grundlegend waren, orientieren sich die Auswertung sowie deren Gliederung und Darstellung ebenfalls daran. Zunächst wird also jede Forschungsfrage weitgehend isoliert betrachtet und mögliche Antworten werden auf Grundlage der Datenanalyse gegeben. Da es sich um drei weitgehend voneinander unabhängige Fragen handelt, ist eine separate Auswertung durchaus zielführend. Bei der abschließenden Zusammenfassung der Ergebnisse (Kapitel 8) wird dann auch auf Zusammenhänge zwischen den einzelnen Punkten eingegangen.

## **7.2 Auswertung Forschungsfrage 1: Bedingungen**

Die erste dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage lautet: Welche Bedingungen müssen für DaZ-Lehrende gegeben sein, um Sexualität im DaZ-Unterricht zu thematisieren? Zur Beantwortung dieser Frage wurden verschiedene Aspekte betrachtet: Einerseits wurde um Beschreibungen der Lernenden gebeten, andererseits spielten aber auch die Lehrpersonen selbst und das Verhältnis aller Beteiligten zueinander eine Rolle. Zusätzlich dazu wurden auch allgemeinen Rahmenbedingungen (zum Beispiel die Niveau-Stufe oder der Kurs-Kontext) berücksichtigt. Wie aus dem Leitfaden ersichtlich ist, wurden die Proband\*innen allerdings nicht direkt um diese Informationen gebeten. Vielmehr wurde danach gefragt, warum sie Sexualität genau in diesen und nicht anderen Gruppen thematisierten und wie es ihnen selbst dabei ging. Ziel dabei war es, das Gespräch so offen zu gestalten, dass auch andere relevante Punkte als die im Voraus erwogenen angesprochen werden konnten, um die Antworten nicht bereits im Vorfeld bzw. durch (Suggestiv)fragen zu steuern. Tatsächlich ergab sich im Laufe der Gespräche ein breites Bild an Aspekten, die eine Rolle spielten, allerdings bezogen sich diese fast ausnahmslos auf die am Unterricht beteiligten Akteur\*innen, d.h. auf Lehrende und Lernende. Insgesamt wiesen die Interviews natürlicherweise Unterschiede auf; es konnten aber auch einige Parallelen gefunden werden, die Rückschlüsse auf allgemeine Bedingungen zulassen.

Insgesamt zeigte sich, dass sehr viele verschiedene Faktoren die Entscheidung beeinflussen, wie oder ob Sexualität überhaupt im Unterricht thematisiert wird. Dies wurde in einem Interview auch explizit geäußert: „Also es sind sehr vi- sehr, sehr viele verschiedene Faktoren spielen da eine sehr bedeutende Rolle.“ (Int. 04<sup>28</sup>) Weiterhin interessant erscheint die Bemerkung, dass das Thema zwar in jeder Gruppe angesprochen werden kann, aber keinesfalls muss: „Ich find, man kanns aber trotzdem mit jeder Gruppe machen... irgendwie, man sollte irgendwie... sich nicht irgendwie davor... irgendwie fürchten, weil ich denk mir, es ist egal mit welcher Gruppe, ja.“ (Int. 03.1) und „es gibt KEINE äh keine Klasse, wo das angesprochen werden MUSS oder NICHT.“ (Int. 04) Trotz dieser propagierten Alles-kann-nichts-muss-Einstellung ist es in der Unterrichtspraxis de facto aber so, dass nur in verhältnismäßig wenig DaZ-Kursen Sexualität im weitesten Sinne behandelt wird. Es drängt sich daher die Frage auf, ob das wirklich allein auf die Tabuisierung des Themas zurückzuführen ist oder ob es vielleicht an anderen Gegebenheiten liegt, womit wir wieder bei der ersten Forschungsfrage nach konkreten Voraussetzungen und Bedingungen sind. Die Vermutung liegt nahe, dass es unter Umständen vielleicht doch auf die am Unterricht beteiligten Personen, ihre individuellen Charakteristika und ihre Beziehungen zueinander ankommt. Ergänzend dazu wird in diesem Kapitel auch bereits ein erster Blick auf Probleme geworfen, sofern die Befragten Gründe für das Umgehen bzw. schlichte Nicht-Thematisierens von Sexualität genannt haben.

Im Folgenden werden nun also zunächst die Lernendengruppen und das Kurs-Setting allgemein sowie die Lernenden als Individuen betrachtet. Anschließend geht es dann um das Verhältnis von Lernenden und Lehrenden, bevor der Fokus auf den Lehrpersonen selbst liegt. Danach werden erst Gründe für das Meiden des Themas betrachtet und nach Möglichkeit Schlüsse für die notwendigen Rahmenbedingungen gezogen. Das Unterkapitel schließt mit einem ersten Versuch, eine Antwort auf die Forschungsfrage zu geben.

### **7.2.1 Die Lernenden**

Rein numerisch betrachtet finden sich in den Daten 58 Stellen, an denen etwas zur Lernenden-Gruppe gesagt wird. Den Gruppen ist dabei vor allem gemein, dass sie sich auf den ersten Blick nicht durch ein oder mehrere bestimmte Merkmale von einem ‚gewöhnlichen‘ DaZ-Kurs abheben: Die Lernenden stammen jeweils aus ganz unterschiedlichen Ländern, sind größtenteils nicht gleichgeschlechtlich, sondern gemischt, und das Alter reicht von sehr jung

---

<sup>28</sup> Das Interview, aus dem das Zitat entnommen wurde, wird jeweils mit Int. für ‚Interview‘ sowie dem entsprechenden Nummern-Code abgekürzt.

(„ich weiß nicht, ob man sie noch jugendlich nennt, 16, 17, 18, 19 waren die“, Int. 01) bis zum mittleren Lebensabschnitt („also vom Alter her... so ab, würd‘ ich sagen, 24 bis... 40 oder so, vielleicht, vielleicht ein, zwei Ausreißer nach oben und unten“, Int. 05). Betrachtet man die Daten genauer, fallen vor allem drei Punkte auf:

Erstens sind die Gruppen vom Alter her zwar sehr heterogen, allerdings werden mehrmals explizit Einzelfälle beschrieben, bei denen eher jüngere Lernende ein sehr großes Interesse am Thema zeigen und sich u.a. durch Fragen aktiv einbringen: „Und dann plötzlich, nach so fünf Minuten, sind dann auf einmal Fragen gekommen. Und ganz spannend von eher jungen Teilnehmerinnen“ (Int. 03.1). Gerade bei jüngeren Lernenden scheint also durchaus Interesse zu bestehen. Ältere Lernende haben möglicherweise weniger Interesse oder aber lediglich eine höhere Hemmschwelle, bestimmte Dinge zu verbalisieren, und bringen sich daher weniger ein. Aufgrund der geringen Datenmengen und auch deswegen, weil hier viele andere Gründe denkbar sind, handelt es sich dabei aber lediglich um Vermutungen.

Zweitens waren alle Kurse schon fortgeschritten, d.h. mindestens auf dem Niveau B1. Die einzige Ausnahme stellt ein Kurs in der Übergangsphase A2/B1 dar, wobei sich die Lehrperson nicht mehr genau erinnern konnte, auf welchem Niveau genau die Lernenden damals waren („in einem ... A2/B1-Kurs, was das war“, Int. 01). Tendenziell handelte sich aber in allen Fällen um eher fortgeschrittene bis weit fortgeschrittene Lernende.

Drittens wird an fünf Stellen der Interviews explizit erwähnt, dass die Lernenden zueinander ein gutes Verhältnis hatten. So spricht eine Lehrperson von einem Kurs, „wo die Teilnehmer gesagt haben, ich mag den Kurs, ich mag meine Kollegen, ich kenn diese Kollegen schon“ (Int. 01). Eine andere dagegen thematisierte Sexualität gerade in einem bestimmten Kurs, „weil ich wusste, die sehen sich als EINE Gruppe. Und die würden sich nicht verletzen“ (Int. 02). Fünf Stellen insgesamt mag nicht sonderlich viel erscheinen, es ist jedoch auffällig, dass kein einziges Mal Gegenteiliges gesagt wird.

Etwas weniger häufig, insgesamt aber dennoch 48-mal wurde zudem etwas über die Lernenden als Individuen geäußert. Auch hier erscheint das Spektrum auf den ersten Blick sehr breit gefächert zu sein: Die Einstellungen der Lernenden, beispielsweise zu Homosexualität, bewegten sich insgesamt „irgendwo von rechts nach links in ihrer Flexibilität“ (Int. 01), waren den Lehrpersonen teilweise aber auch gar nicht bekannt: „ich weiß nicht aus ihren kulturellen Hintergründen oder aus ihrem Umfeld, wie die sozialisiert wurden, äh, das so mitbringen“ (Int. 04). Sofern bekannt, wurden die Lernenden tendenziell eher als religiös beschrieben, wobei als Religionen sowohl das Christentum als auch der Islam konkret genannt wurden. Zu beachten ist dabei aber, dass Lernende ohne oder mit anderem Bekenntnis möglicherweise



nicht explizit erwähnt wurden, und zudem auch der Grad der Gläubigkeit „ganz unterschiedlich verteilt“ (Int. 01) war. In keinem Fall geht aus den Daten ein Muster hinsichtlich der Religionszugehörigkeit oder der religiösen Überzeugung hervor.

Etwas anders sieht es beim ‚kulturellen‘ Hintergrund der Lernenden aus<sup>29</sup>: Hier wird wiederholt darauf hingewiesen, dass verschiedene Bereiche von Sexualität in dem Umfeld, aus dem die Lernenden stammten, scheinbar stark tabuisiert waren. Den Extremfall beschreibt eine Lehrkraft, die sich mit dem Problem konfrontiert sah, „dass das Thema Homosexualität für manche Leute gar nicht FASSBAR ist. Warum? Ich musste es sprachlich erklären, was ich am Anfang nicht angenommen hab“ (Int. 01). Die entsprechende Lernende war vor der Unterrichtseinheit noch nie mit Homosexualität in Berührung gekommen und konnte sich darunter zunächst auch nichts vorstellen. Die ausführlichen Erklärungen der anderen Kursteilnehmer\*innen und der Lehrperson verstand sie zunächst gar nicht und reagierte dann schockiert.<sup>30</sup> Im Gegensatz dazu war es für viele Lernenden dann aber „irgendwie auch ein ganz normales Thema“ (Int. 01). Insgesamt ist daher zu vermuten, dass die Lernenden sich in ihren persönlichen Einstellungen größtenteils nicht signifikant von Österreicher\*innen unterscheiden, denn „auch wenn wir uns gesellschaftlich jetzt als wahnsinnig liberal darstellen wollen, SO liberal ist Österreich da auch nicht gesellschaftlich so im Querschnitt“ (Int. 1) und nach wie vor sind zumindest Teilbereiche von Sexualität ein Tabu. Kultureller und religiöser Hintergrund sind also „in dem Sinne NICHT äh relevant, also nicht, nicht zu 100% relevant“ (Int. 04), auch wenn es wahrscheinlich immer wieder Einzelpersonen gibt, die besonders sensibel auf das Thema reagieren. Am besten trifft es wohl die Äußerung einer Lehrenden, die dazu meinte: „Ich glaub, das ist auch individuell, von Person zu Person“ (Int. 03.1).

Den Lernenden als Einzelpersonen gemein ist wohl lediglich, dass in gewisser Hinsicht Interesse am Thema bestand. Eine Lehrperson beschrieb das sehr anschaulich als „so ein bisschen so wie als wenn so ein Ballon geplatzt wäre, also irgendwie... jemand hat's angestoßen und dann äh kamen dann halt auch Fragen“ (Int. 05). Mehrfach wird erwähnt, dass dieses Interesse

---

<sup>29</sup> Die Bezeichnung ‚kulturell‘ wurde auch von den Befragten verwendet und hier zitierend benutzt, daher erfolgt keine längere Auseinandersetzung mit dem Begriff.

<sup>30</sup> Die ausführliche Erzählung der Kollegin möchte ich an dieser Stelle nicht vorenthalten: „Und ich hab dann gesagt: Okay, das Wort "Homosexualität" verstehst du nicht. Und sie hat gesagt nein, das versteh ich nicht. Sag ich okay, ähm... also, ein Mann und ein Mann oder eine Frau und eine Frau leben zusammen. Und sie hat gesagt: Ja das versteh ich ja, das ist eine Wohngemeinschaft, das kennt sie. Und ich hab gesagt: Nein, nein, und ich hab begonnen dann mit einer Grafik, ja, und hab Herzchen gezeichnet, ganz kitschig eigentlich. Und... ähm, dann sagt sie, ja die mögen sich sehr gerne. Und ich sag so, ja genau, die mögen sich SEHR gerne. Und sie hat dann gesagt ja, sie haben ne Freundschaft. Und die Teilnehmer haben dann versucht, ihr zu erklären, worum es geht. ... Und... sie haben versucht zu umschreiben und haben es aber nicht auf den Punkt gebracht. Und sie haben alle nicht den Punkt Sexualität genannt. Und ICH hab dann gesagt, schau mal, das sind zwei Personen, die miteinander Sex haben. ... Und ab dem Moment war's ihr klar. Und sie hat mich SCHOCKIERT angeschaut und hat gesagt, das ist SICHER NICHT okay.“ (Int. 02)

in Konflikt mit anderen Gefühlen wie Scham oder Schock steht, das heißt es bestand „vielleicht auch Interesse und so, aber trotzdem halt so, oh, da will ich jetzt nicht drüber reden oder so“ (Int. 03.1). Letztlich war dieses Interesse in den allermeisten Fällen aber doch stark genug ausgeprägt, um am Unterricht aktiv teilzunehmen oder ihn in jedem Fall zumindest zu verfolgen.

Betrachtet man also die Lernenden der Gruppen, in denen Sexualität thematisiert wurde, so stechen keine besonderen Eigenschaften hervor. Herkunft, Alter, Geschlecht und religiöser Hintergrund waren divers. Jüngere Teilnehmende zeigten sich in der Regel engagierter und aktiver als ältere, was aber verschiedene Gründe haben kann. Es lässt sich lediglich festhalten, dass in allen Lernendengruppen ein gewisses Interesse am Thema bestand, die Gruppe bereits eher fortgeschritten war und die Lernenden zueinander ein gutes Verhältnis hatten.

### **7.2.2 Das Kurs-Setting**

Genau genommen lassen sich die Niveau-Stufe und das Verhältnis der Lernenden zueinander nicht nur den Lernenden, sondern auch dem Kurs-Setting zuordnen. Letzteres ist sicher maßgeblich mit dafür verantwortlich, dass in vier der fünf Interviews ausdrücklich die positive Atmosphäre im Kurs erwähnt wurde, wobei mehrfach das Adjektiv „respektvoll“ (Int. 02, Int. 05) fiel. Der Deutschkurs stellte einen geschützten Raum dar, in dem die Teilnehmenden frei ihre Meinung äußern konnten, ohne Angst vor negativer Reaktionen haben zu müssen. Eine Befragte beschreibt das Unterrichtsklima genau daher als geeignet für die Thematisierung eines so sensiblen Themas wie Sexualität, weil sie „wusste, die sehen sich als EINE Gruppe. Und die würden sich nicht verletzen“ (Int. 02).

Für das Entstehen einer solchen Vertrauensbasis braucht es naturgemäß Zeit. Es verwundert daher nicht, dass die gemeinsam im Kurs miteinander verbrachte Zeit ein Punkt ist, der auch immer wieder in den Interviews vorkommt, insgesamt ganze 14mal. Die Befragten waren sich darüber einig, dass idealerweise bereits eine gewisse Zeit miteinander im Kurs verbracht wurde, bevor das Thema Sexualität behandelt werden sollte: „Also ich find‘s halt es ist wichtig, dass man die Gruppe halt vielleicht ein bisschen schon kennt, vielleicht nicht gleich so am Anfang“ (Int. 03). Wie lange genau die Teilnehmenden und die Lehrpersonen sich schon kannten bzw. kennen sollten, blieb offen.

Der Lernkontext dagegen war sehr unterschiedlich (Abendkurs, Schulkontext, Integrationskurs) oder wurde nicht exakt benannt; es ließen sich keine allgemeinen Tendenzen feststellen.

### 7.2.3 Die Lehrenden

Neben den Lernenden und dem allgemeinen Unterrichts-Setting spielen als weitere direkt am Unterrichtsgeschehen beteiligten Akteur\*innen auch die Lehrenden eine wesentliche Rolle, weshalb sie in diesem Unterkapitel genauer betrachtet werden. Zentral sind dabei vor allem geteilte Charakteristika der Lehrpersonen, ihr Verhalten im Unterricht und ihre Beziehung zu den Lernenden.

Auffallend ist, dass sich die Lehrenden selbst als anderen Haltungen gegenüber tolerant beschrieben. So wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass sie in ihrem Unterricht keine bestimmten Einstellungen vermitteln wollten und auch für sie persönlich eher schwierige Ansichten mancher Lernender akzeptierten, das heißt „jeder soll seine ganz eigene Auffassung dazu haben, äh, das find ich wichtig“ (Int. 01) und „wenn jemand sagt ja das ist ein No-Go... ist es auch vollkommen in Ordnung, weil es geht ja nicht darum, dass man das gutheißt, sondern es geht einfach darum, dass man sieht, okay, das gibt es und Punkt“ (Int. 04). Hilfreich dabei ist es sicherlich, „immer im Hinterkopf [zu] behalten, dass die Leute halt Sachen irgendwie aufschnappen und das vielleicht nicht einordnen können und auf der anderen Seite, dass das Thema halt auch irgendwie sich nicht mal eben so erschließt“ [Int. 05]. Die Lehrenden zeigten sich beim Thema Sexualität also tolerant und verständnisvoll gegenüber anderen Sichtweisen und Einstellungen, auch wenn sie selbst diese nicht teilten.

Zwei der Befragten merkten in diesem Zusammenhang weiters an, dass es wichtig wäre, sich über seine eigenen Einstellungen im Klaren zu sein, bevor man das Thema in den Unterricht holte, „weil äh wenn ich das nicht habe, ähm... ja, dann, dann kann ich damit ÜBERHAUPT nicht umgehen“ (Int. 04). Auch wenn dies nicht in allen Interviews explizit gesagt wurde, wirkten doch alle befragten Lehrkräfte sehr sicher im Umgang mit dem Thema Sexualität. Es kann deswegen davon ausgegangen werden, dass sie sich über ihre eigenen Einstellungen und Ansichten bewusst waren und in dieser Hinsicht keine größeren Unsicherheiten bestanden.

Neben diesem hohen Bewusstsein beim Thema Sexualität zeigten die Befragten auch ein hohes Bewusstsein für ihre Aufgaben als Lehrperson. So reflektierten drei der fünf Lehrpersonen darüber, worin diese überhaupt lagen und was nicht dazugehörte. Hier zeigte sich erneut, dass sie keinesfalls bestimmte Ansichten bewerben wollten. Vielmehr sahen sie ihre Hauptaufgabe darin, den Lernenden durch die Sprachkurse möglichst eine Teilhabe an der Zielsprachengemeinschaft zu ermöglichen und deswegen zu fragen, „was gehört denn überhaupt zu

MEINEM Leben, wie kann ich das äh dann so vermitteln, damit eben das LEBEN von anderen Menschen auch äh... diese Gesellschaftsrelevanz, diese Gesellschaftsrelevanz hat“ (Int. 04).

Eine weitere Lehrperson berichtete diesbezüglich zudem von eigenen Fremdsprachenlernerfahrungen, bei denen sie im Kurskontext nicht mit dem Thema Sexualität in Berührung kam und sich den entsprechenden Wortschatz deswegen im Selbststudium aneignete, „weil ich mir gedacht hab, irgendwie ist es voll wichtig, und es hat mir dann irgendwie Sicherheit gegeben irgendwie“ (Int. 03.1). Auch hier spiegelt sich die gesellschaftliche Relevanz des Themas wider. Zwar wurde in den Interviews nur einmal von persönlichen Erlebnissen dieser Art berichtet; es ist jedoch wahrscheinlich, dass auch andere Befragte ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Mindestens drei der vier weiteren Befragten lebten zumindest zeitweise in für sie nicht-erstsprachlichen Ländern und manche führten dort auch Beziehungen, was die Wahrscheinlichkeit ähnlicher Erfahrungen abermals erhöht. Da es sich hierbei jedoch um sehr persönliche Informationen handelt, die bei den Interviews nicht erfragt wurden, können nur Vermutungen angestellt und keine sicheren Schlüsse gezogen werden.

Bis hierhin zeichnen sich die Lehrenden also vor allem durch ihre Toleranz und Reflektiertheit aus: Einerseits zeigten sie sich tolerant gegenüber anderen Einstellungen und versuchten nicht, die Lernenden von ihren Ansichten zu überzeugen, und andererseits waren sie sich über ihre eigenen Einstellungen und Aufgaben im Klaren.

Diese Eigenschaften werden zusätzlich dadurch untermauert, dass die Lehrenden neben den Lernenden auch stets ihre eigenen Bedürfnisse im Blick behielten. Insgesamt 10-mal wurde betont, dass die eigene Wohlfühlzone eine enorm wichtige Rolle spielt, „dass es halt wirklich wichtig ist, dass man, also man soll natürlich keine EIGENE Grenze auch überschreiten, wenn man da irgendwie Schwierigkeiten hat“ (Int. 05). Wichtig dabei waren zudem auch der Schutz der eigenen Privatsphäre und die Frage, „wie viel will ich da überhaupt teilen. Im Zweifelfall lieber zu wenig als zu viel teilen“ (Int. 01).

Abschließend nannten vier der fünf Befragten das Thema Sexualität bzw. gerade die Thematisierung im Unterricht „interessant“ und/oder „spannend“. Wie auch die Lernenden hatten sie schlichtweg Interesse am Thema, obwohl „es uns doch peinlich ist auf eine Art“ (Int. 01).

Im Unterricht selbst verhielten sich die Befragten ähnlich: Zunächst einmal war es ihnen „wichtig, ganz einfach, äh den... Unterricht, die Atmosphäre so zu gestalten, dass den Schülern bewusst ist, ich DARF mich hier äußern und ich DARF auch sagen, was ich DENKE und ich darf darüber auch frei sprechen“ (Int. 04). Wie oben bereits erwähnt, spielte die Unterrichtsatmosphäre also eine ausschlaggebende Rolle. Die Lehrenden versuchten, diese aktiv

herzustellen, etwa indem sie den Lernenden explizit sagten, „dass JEDE Meinung in Ordnung ist... und... dass wir einen respektvollen Umgang miteinander haben und man kann in einer respektvollen Weise seine Meinung äußern und das sollen sie bitte auch und hier ist der Raum dafür“ (Int. 02). Neben dem Schaffen einer solchen offenen, respektvollen Atmosphäre legten sie zudem Wert darauf, die Lernenden nicht mit dem Thema zu überfordern:

„wenn ich da jetzt in einen Unterricht reinplatze und sage, so Leute, wir sprechen heute über Sex, DANN ist natürlich, dann sind natürlich alle sofort errötet oder gehen gleich in die Pause oder, na äh... sinken in den Stuhl äh unter den Tisch oder keine Ahnung, SO kann man damit natürlich nicht umgehen“ (Int. 04).

Stattdessen wählten die Lehrenden einen eher humorvollen, lockeren Umgang mit dem Thema, gingen stark auf die Lernenden ein und beantworteten möglichst alle Fragen:

„insgesamt war ich, glaub ich, wirklich locker drauf. Eine Lehrerin, die kein Problem hatte, auch auf direkte Fragen zu antworten. Also... Ähm... oder auch wenn blöde Fragen kamen, Witze über meine Schüler zu machen. Ähm... Aber immer auch auf eine respektvolle und nette Art, so.“ (Int. 01)

Wichtig sei, „dass man nicht so ein beiß- also wie so mit so einer Greifzange wie so ein... ähm... sagt so Gott, darüber dürfen wir auf keinen Fall sprechen, weil das find ich auch sehr kontraproduktiv“ (Int. 05), sondern den Unterricht eher „mit einem gewissen Augenzwinkern“ (Int. 01) leite. Trotz alledem wurde immer wieder die Notwendigkeit betont, gerade auch in schwierigeren Situationen unbedingt sachlich zu bleiben.

Zusammenfassend versuchten die Lehrenden also durch einen humorvollen, lockeren Umgang mit dem Thema Sexualität und ein intensives Eingehen auf die Lernenden eine respektvolle, offene Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, in der sachlich darüber gesprochen werden konnte.

Bei alledem verwundert es nicht, dass alle Befragten ihr Verhältnis zu den Lernenden als gut bis sehr gut beschrieben. Es entwickelte sich „ein gewisses Vertrauensverhältnis“ (Int. 05), obwohl natürlich immer „irgendwie eine gewisse Hierarchie“ (Int. 01) besteht. Dennoch gelang es den Lehrenden, in besagten Gruppen ein so gutes Verhältnis zu den Lernenden aufzubauen, dass gegenseitiges Vertrauen und teilweise auch freundschaftliche Beziehungen entstanden. Eine Lehrkraft beispielsweise hatte ein „sehr enges Verhältnis zu der Gruppe [...], ich hab auch eine Person gehabt, mit der ich dann auch privat manchmal was gemacht hab und so...“ (Int. 03.1). Eine andere wiederum beschrieb die Gruppe als diejenige, „mit der ich mich am ALLERwohlsten gefühlt hab“ (Int. 02). Das Verhältnis von Lehrenden und

Lernenden war also in allen Fällen von gegenseitigem Vertrauen und freundschaftlichen Gefühlen geprägt.

#### **7.2.4 Hinderliche Bedingungen**

Bevor die bis jetzt dargestellten Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage ausgewertet und interpretiert werden, soll zunächst noch ein kurzer Blick auf die Gründe geworfen werden, die die Befragten gegen das Thematisieren von Sexualität im DaZ-Unterricht anführten. In diesem Zuge werden auch bereits befürchtete oder tatsächlich aufgetretene Probleme thematisiert, die gegen eine Thematisierung sprachen.

Zwei explizit genannte Gründe gegen die Thematisierung von Sexualität waren zum einen das fehlende Vertrauensverhältnis zur Gruppe: „da war ich nicht der Kursleitende, sondern ich war nur als Vertretung da, aber ich war binnen drei Monaten die neunte Lehrkraft in dieser Klasse. [...] Ich hab das nicht aufgreifen können, ich war nur Vertretungslehrer“ (Int. 04). Diese Begründung deckt sich hervorragend mit den Ergebnissen der vorhergehenden Kapitel, dass nämlich Lehrende und Lernende bereits eine gewisse Zeit miteinander verbracht haben sollten und zudem ein gutes Verhältnis bestehen muss. Ist das wie im hier genannten Beispiel nicht der Fall, gestaltet sich die Thematisierung von Sexualität schwierig.

Zum anderen wurde auch die Reaktion der Lernenden als Grund gegen die Thematisierung genannt:

„Und... ja, und der Grund auch, warum ich dann nachher nicht mehr gemacht hab, bei anderen Gruppen, ist auch irgendwie so, ich hab mir gedacht, ah, ich muss mich jetzt nicht so... stressen... irgendwie so mit dem Thema oder ich muss die Leute jetzt auch nicht SO schockieren immer.“ (Int. 03.1)

Bereits gemachte negative Erfahrungen verringern naturgemäß deren freiwillige Wiederholung. Die Lehrperson hier stand durch die Thematisierung von Sexualität anscheinend stark unter Stress, was vermutlich mitunter auch an der schockierten Reaktion der Lernenden lag. Um diese unangenehmen Gefühle auf beiden Seiten zu vermeiden entschied sie sich in Folge gegen das Thema. Mehr zu im Unterricht auftretenden Problemen und möglichen Lösungsstrategien findet sich in Kapitel 7.3 und wird daher an dieser Stelle nicht weiter thematisiert.

Neben diesen beiden explizite genannten Gründen und im Zusammenhang mit den Lernenden auftretenden Problemen äußerten die Befragten aber auch einige persönliche Ängste und Probleme, auf die hier ein kurzer Blick geworfen werden soll.

Eine zentrale Rolle spielte dabei der Umstand, dass es zum Thema Sexualität bislang kaum unterstützende Unterrichtsmaterialien gibt: „es ist NICHT da, es wird, es wird nicht dargestellt. Und deswegen bleibt es halt weg“ (Int. 04). Auch in der Fachliteratur und in der Ausbildung kommen sensible bzw. tabuisierte Themen kaum bis gar nicht vor: „Die Umsetzung fehlt, äh, die, die Herangehensweise fehlt, die methodische, didaktische Herangehensweise fehlt, und DAS sind halt eben Lücken, die man schließen MÜSSTE.“ (Int. 04). Das hat wiederum zur Folge hat, dass die Lehrenden „keine Handhabung [haben] äh... wie man sowas am besten aufbaut“ (Int. 05). Bei der Frage nach dem methodisch-didaktischen Vorgehen besteht zwar Interesse („so dass ich schon das Gefühl hatte, dass ich EIGENTLICH gerne besser darauf vorbereitet WÄRE“; Int. 05), allerdings ist das Angebot so eingeschränkt, dass die Lehrenden kaum Unterstützung bekommen und verunsichert sind: „Ich weiß es gar nicht irgendwie... Es ist halt schwierig“ (Int. 03.1).

Stark damit in Zusammenhang steht, dass das Thema als solches nicht in den Rahmencurricula vorgesehen ist, sondern zusätzlich oder an Stelle eines anderen Themas behandelt werden müsste. Dies ist jedoch nicht immer ganz einfach: „WENN es aber den Lehrkräften nicht ermöglicht wird, WEIL sie eben zum Beispiel die Vorgabe haben, das Lehrwerk abzuarbeiten, kann man nicht viel erwarten.“ (Int. 04) Die institutionellen Vorgaben und Erwartungen der Vorgesetzten bzw. der finanzierenden Einrichtungen stellen häufig nicht zu unterschätzende Hindernisse dar. In den Interviews wurde auch von Ängsten vor Konflikten mit Vorgesetzten berichtet, sollten sich die Lernenden wegen des Themas beschweren. Eine Lehrperson erzählt sogar ganz konkret von einem Konflikt, in dem es allerdings nicht um die Thematisierung von Sexualität an sich ging: „es wurde mir nur vorgeworfen, dass ich nicht dem Lehrplan gefolgt bin“ (Int. 05). Dennoch stellt die Abweichung vom Lehrplan und damit auch die Thematisierung von Sexualität für manche Vorgesetzten offensichtlich ein Problem dar.

Zusätzlich dazu bestehen einige weitere Ängste und Probleme, die jedoch nicht unbedingt mit den zugrundeliegenden Bedingungen zu tun haben. Diese werden daher im Hinblick auf die dritte Forschungsfrage in Kapitel 7.3 besprochen.

### **7.2.5 Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Frage 1**

In den vorhergehenden Unterkapiteln wurden die wichtigsten Ergebnisse hinsichtlich der notwendigen Bedingungen dargestellt, die für Lehrende gegeben sein müssen, um Sexualität im DaZ-Unterricht zu thematisieren. Diese werden nun nochmals kurz zusammengefasst und

hinsichtlich der Forschungsfrage interpretiert. Das Kapitel schließt mit einer möglichen Antwort.

In Bezug auf die Lernenden hat sich gezeigt, dass diese kaum durch besondere Eigenschaften hervorstechen: Zwar beteiligten sich jüngere Lernende tendenziell häufiger, allerdings sind die Gründe dafür nicht bekannt. Das Alter in den Gruppen reichte von jungen Erwachsenen bis ins mittlere Alter.

Allen Gruppen gemein war dagegen, dass sie bereits fortgeschritten waren. Dies liegt vermutlich daran, dass es sich bei Sexualität nicht nur um ein sensibles, sondern auch um ein äußerst komplexes Thema handelt, was bereits am Anfang dieser Arbeit beim Versuch einer Definition klar wurde. Es ist fast unmöglich, einen Aspekt von Sexualität herauszugreifen und unabhängig von anderen zu behandeln. Zudem spielen damit verbunden zahlreiche weitere gesellschaftliche Themen sowie aktuelle Diskurse eine Rolle. Dies hat zur Folge, dass die Lernenden bereits über einen grundlegenden Wortschatz und ein solides Spektrum an grammatischen Strukturen verfügen müssen, um angemessen darüber sprechen zu können. Obwohl eine umfassende Diskussion noch nicht möglich ist, könnte das Thema wie weiter oben erwähnt dennoch auch auf niedrigeren Niveau-Stufen vorkommen. Dies kommt auch im Wunsch einiger Befragten nach grundsätzlich mehr Diversität in DaZ-Materialien sowie im Unterricht selbst zum Ausdruck:

„wenn da zwei Frauen sind, kann man auch einfach die, kann die Frage auch OFFEN sein, sind die jetzt, sind die zusammen oder sind das Schwestern oder sonst was. Einfach nur dadurch, dass es dann mal in den Raum gebracht wird, das KÖNNTE SEIN, dass die zusammen sind, find ich, ist schon ein Wert an sich. Und äh... ich glaube, dass das wirklich halt auch ein bisschen FEHLT.“  
(Int. 05)

Die in den Interviews beschriebenen Einheiten umfassten in der Regel aber deutlich mehr als nur eine allgemeine Begegnung mit dem Thema, weshalb sich wohl auch alle Gruppen bereits auf einem höheren Niveau befanden. Hinsichtlich der Forschungsfrage lässt sich festhalten, dass bestimmte Aspekte von Sexualität zwar grundsätzlich immer im Unterricht vorkommen können, eine intensive Thematisierung aber bereits einige grundlegenden Sprachkenntnisse erfordert und erst ab Ende A2, Anfang B1 sinnvoll ist.

Ein weiterer wichtiger Punkt war das generelle Interesse der Lernenden am Thema. Sowohl aus theoretischer (Lernendenorientierung) als auch aus praktischer Sicht (Unterrichtsgelingen) ist dieses zweifellos ausschlaggebend und kann als notwendige Voraussetzung für eine Thematisierung betrachtet werden. Bemerkenswerterweise zeichneten sich auch die Lehrenden allesamt durch ihr Interesse am Thema bzw. dessen Thematisierung im Unterricht aus. Inwie-



fern dies jedoch eine allgemeine Bedingung darstellt, ist fraglich: Zum einen hatten sich alle Befragten bereits vor dem Entstehen dieser Arbeit eigenständig mit dem Thema beschäftigt und es im Unterricht thematisiert. Zum anderen ist davon auszugehen, dass sie sich nicht zu einem Interview bereit erklärt hätten, wenn sie das Thema nicht in irgendeiner Weise spannend gefunden hätten. Und letztens war auch durch die Formen der Rekrutierung (freiwilliges Angebot der Teilnahme am Interview, Besuch eines Workshops zu eben diesem Thema, Anbieten von Seminaren zu diesem und ähnlichen Themen) die Wahrscheinlichkeit recht hoch, Lehrende mit einem gewissen Interesse am Thema zu gewinnen. Das grundsätzliche Interesse der Lehrenden am Thema stellt deswegen zwar eine gute Grundlage, aber keine notwendige Bedingung für eine Thematisierung im DaZ-Unterricht dar.

Ebenfalls ausschlaggebend war das Verhältnis aller am Unterricht Beteiligten zueinander sowie damit verbunden die Atmosphäre im Kurs. Sowohl die Lernenden untereinander als auch Lernenden und Lehrende entwickelten eine freundschaftliche Beziehung, die von gegenseitigem Vertrauen und Respekt geprägt wurde. Grundlegend dafür war in allen Fällen, dass der Kurs bereits eine Zeit lang stattgefunden hatte, bevor Sexualität thematisiert wurde. Die gemeinsam verbrachte Zeit an sich stellt in diesem Sinne keine notwendige Bedingung für die Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht dar. Vielmehr bildet sie die Basis für das Entwickeln einer guten Beziehung aller Beteiligten zueinander. Das wiederum ist dann die Voraussetzung, die erfüllt sein muss.

Eng damit verbunden steht wie bereits erwähnt die Atmosphäre im Kurs. Die Lehrenden beschrieben diese als offen und respektvoll, sodass niemand Angst davor haben musste, die eigene Meinung zu äußern. Der Unterricht stellte so einen geschützten Raum dar, was für das Behandeln eines so sensiblen Themas wie Sexualität ebenfalls unbedingt notwendig ist. Nur wenn sich sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden sicher genug fühlen, sich äußern zu können, ohne negative Konsequenzen oder Reaktionen zu erfahren, kann sinnvoll über Sexualität gesprochen werden.

In diesem Zusammenhang soll auch das Verhalten der Lehrpersonen erwähnt werden: Diese gingen stets auf die Lernenden ein und leiteten den Unterricht auf eine lockere, aber trotzdem sachliche Art und Weise. Das Eingehen auf die Lernenden stellt im Sinne der Lernendenorientierung einen zentralen Aspekt jedweden Unterrichts dar und wird deswegen nicht als besondere Bedingung für die Thematisierung von Sexualität betrachtet. Außerdem geht es dabei genau genommen wieder um das Interesse der Lernenden am Thema – indem ich auf deren Fragen und Wünsche eingehe, orientiere ich mich an ihren Interessen und Bedürfnissen. In diesem Sinne wurde die entsprechende Bedingung bereits benannt.

Der lockere und tendenziell eher humorvolle Umgang mit dem Thema stellt auch keine notwendige Bedingung dar, da es hier sicherlich individuelle Unterschiede gibt. Dazu kommt, dass dieser Umgang indirekt die Atmosphäre im Unterricht widerspiegelt und es deshalb schwierig ist, ihn als eigene Bedingung festzulegen. Es erscheint wichtiger, das Unterrichtsklima so zu gestalten, dass es für alle Beteiligten angenehm ist, als unbedingt locker und humorvoll zu sein. Zwar mag dies in vielen Gruppen hilfreich sein, um eine gute Atmosphäre zu erzeugen; es ist jedoch durchaus auch möglich, dass dies für einige Personen eher irritierend und weniger angenehm ist. Der grundsätzliche Umgang der Lehrperson mit dem Thema (mehr oder weniger locker, humorvoll etc.) bleibt demnach offen und ist vor allem den Lernenden anzupassen. Er dient dem Erzeugen einer möglichst produktiven und angenehmen Lernatmosphäre, die wiederum bereits als notwendige Bedingung festgelegt wurde.

Anders verhält es sich dagegen mit der Sachlichkeit und Toleranz der Lehrpersonen: Beide wurden in den Interviews mehrfach hervorgehoben und stellen wichtige Voraussetzungen für die Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht dar. Nur, wenn die Lehrenden dazu in der Lage sind, andere als ihre eigenen Meinungen zu tolerieren, können sie angemessen über das Thema sprechen. Ziel von modernem Fremdsprachenunterricht sollte die Befähigung zur Teilnahme an der Zielsprachengesellschaft sein, was bedeutet, verschiedene Positionen zu einem Thema zu kennen, seine eigene Meinung vertreten, aber auch andere aushalten zu können. Entsprechend kann und darf es nicht Ziel sein, die eigene Meinung als „richtig“ zu vermitteln, wie in den Interviews auch mehrfach angemerkt wurde. Dabei ist es unter Umständen von essentieller Bedeutung, sachlich und nicht emotional zu reagieren:

„wenn jetzt ein Teilnehmer zum Beispiel eine sehr homophobe Äußerung macht im Unterricht, die ich privat schwierig finde, ähm... kann ich trotzdem auf sehr neutralem Grund agieren, wenn ich sage, mhm... ich glaub nicht, dass wir das im Unterricht diskutieren müssen, denn in Österreich ist das legal.“ (Int. 01)

Die Fähigkeit der Lehrperson zur sachlichen und toleranten Betrachtung des Themas ist dazu unbedingt notwendig.

Weiterhin sollte die Lehrperson auch über ein gewisses Maß an Reflektiertheit verfügen, um ihre Aufgaben als Lehrende sowie auch die eigenen Bedürfnisse im Blick zu behalten. Erste sind stark mit der im vorhergehenden Absatz erwähnten Toleranz und Sachlichkeit verknüpft, weshalb hier nicht noch einmal näher darauf eingegangen wird. Besonders wichtig ist aber gerade auch der zweite Punkt, nämlich die eigenen Bedürfnisse zu kennen. Dass die persönlichen Grenzen beachtet und die eigene Privatsphäre geschützt werden sollten, wurde von den

Befragten mehrfach betont. So äußert etwa eine Lehrkraft, „dass es wie immer wichtig ist, bei sich SELBST auf der einen Seite zu bleiben“ (Int. 05). Werden diese persönlichen Grenzen und Bedürfnisse nicht beachtet, leiden am Ende womöglich alle darunter:

„man sollte im Unterricht nur etwas thematisieren, mit dem man sich wohlfühlt, wenn, wenn ich mir jetzt irgendwie vornehme, ich mach jetzt eine Stunde zu diesem sensiblen Thema, ich find das aber selbst total unangenehm, dann wird das glaub ich sehr unangenehm für ALLE.“ (Int. 01)

Um diese Grenzen zu kennen, ist wie bereits gesagt eine gewisse Reflektiertheit auf Seiten der Lehrperson nötig. Diese Reflektiertheit und daraus resultierend das Kennen und Respektieren der eigenen Bedürfnisse stellen eine weitere Voraussetzung für die Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht dar.

Neben den am Unterricht beteiligten Personen spielen vor allem auch die Rahmenbedingungen, d.h. Curricula und Vorgesetzte, sowie die verfügbaren Materialien eine Rolle.

Wie oben dargestellt, äußerte sich eine Lehrende besorgt über mögliche Beschwerden der Lernenden bei den Vorgesetzten und eine andere sah sich tatsächlich bereits mit dem Vorwurf konfrontiert, sich nicht an das Curriculum gehalten zu haben. Zwar mag es sein, dass manche Lehrpersonen sich von derartigen Konfrontationen nicht abschrecken lassen; trotzdem ist es sicherlich hilfreich, wenn bei der ohnehin schon nicht ganz einfachen Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht nicht auch noch Komplikationen von außen zu befürchten sind. Eine notwendige Bedingung für die Thematisierung ist deswegen, dass entweder keinerlei daraus resultierende Konflikte mit den Vorgesetzten bzw. geldgebenden Institutionen zu befürchten sind oder aber die Lehrperson sich gegen diese gewappnet sieht.

Der andere Punkt betrifft die verfügbaren Materialien: Bei den Interviews ergab sich hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien zum Thema Sexualität dasselbe Bild wie bei meinen vorhergehenden Recherchen, nämlich dass diese annähernd nicht bestehen. Infolgedessen fühlen sich die Lehrenden allein gelassen und unsicher. Die befragten Lehrpersonen behandelten das Thema nichtsdestotrotz im Unterricht, brachten zugleich aber ihren Wunsch nach mehr Materialien, Austausch oder Unterstützung in anderer Form zum Ausdruck. Eine nicht unbedingt notwendige, aber mit hoher Wahrscheinlichkeit sehr förderliche Bedingung für die Thematisierung von Sexualität ist demnach der Zugang zu entsprechenden Materialien und Lehrerhandreichungen mit hilfreichen Anleitungen, Vorgehensweisen und Tipps.

Am Ende dieses Kapitels soll nun versucht werden, die erste Forschungsfrage zu beantworten. Diese lautet: Welche Bedingungen müssen für DaZ-Lehrende gegeben sein, um Sexualität im

DaZ-Unterricht zu thematisieren? Aus der Befragung von insgesamt fünf DaZ-Lehrkräften ließen sich die im Folgenden aufgelisteten Bedingungen ableiten:

- Fortgeschrittenes Niveau der Lernenden ( $\geq$  B1)
- Grundsätzliches Interesse der Lernenden am Thema
- Gutes Verhältnis aller Beteiligten zueinander (freundschaftlich-vertrauensvoll)
- Angenehme Unterrichts Atmosphäre (respektvoll, offen)
- Toleranz der Lehrperson hinsichtlich anderer Meinungen
- Fähigkeit zum sachlichen Umgang mit dem Thema seitens der Lehrperson
- Reflektionsfähigkeit seitens der Lehrperson
- Keine zu erwartenden Probleme mit Vorgesetzten (oder Bereitschaft, diesen zu begegnen)
- Nicht notwendiger-, aber idealerweise Materialien zum Thema

Interessanterweise zeigt sich, dass die Lernenden nur eine untergeordnete Rolle spielen. Zwar sollte ein grundsätzliches Interesse ihrerseits am Thema gegeben sein, dies gilt im Sinne der Lernendenorientierung aber für alle Unterrichtsinhalte und -einheiten. Zudem ist es sinnvoll, dass sie sprachlich bereits auf einem ausreichend hohen Niveau sind, um auch komplexere Sachverhalte nachvollziehen und ausdrücken zu können. Viel stärker kommt es aber auf die Stimmung im Kurs allgemein und vor allem auf die Lehrperson selbst an. Letztere muss abschätzen können, ob und inwieweit sie fähig und bereit dazu ist, das Thema im DaZ-Unterricht zu behandeln, und ob sie mit eventuell auftretenden Konflikten umgehen sowie ihre eigenen Grenzen wahren kann. Vorhandene Materialien und Handreichungen würden diese Aufgabe maßgeblich erleichtern und vermutlich eher dazu führen, dass die Lehrenden sich dazu befähigt fühlen, Sexualität zu thematisieren; letztlich stellen sie aber keine unbedingt notwendige Bedingung dar.

### **7.3 Auswertung Forschungsfrage 2: Thematisierung**

Nachdem die grundsätzlichen Bedingungen zur Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht herausgearbeitet wurden, wird der Fokus nun auf die Unterrichtseinheiten selbst gelegt. Neben den konkreten Inhalten, die im Unterricht besprochen wurden, interessieren vor allem die verwendeten Materialien, das methodische Vorgehen und die dabei verfolgten Lernziele. Zunächst einmal wird jedoch kurz auf den konkreten Anlass sowie die Gründe für

die Thematisierung eingegangen. Das Kapitel schließt wie auch das vorhergehende mit einer Interpretation der Analyseergebnisse sowie einer Beantwortung der Forschungsfrage.

### 7.3.1 Anlass und Motivation der Thematisierung

Betrachtet man die Kodierungen rein numerisch, ergibt sich bereits ein interessantes Bild: Während der Anlass zur Thematisierung insgesamt 5-mal von den Lehrenden und 9-mal von den Lernenden ausging, hat es sich 14-mal „einfach so ergeben“. Zwar sind diese Zahlen mit Vorsicht zu betrachten, da nicht für alle Einheiten der Auslöser genannt wurde, in Bezug auf andere möglicherweise aber mehrfach darüber gesprochen wurde. Dennoch ist es bemerkenswert, dass doppelt so oft kein konkreter Plan seitens Lernender oder Lehrender bestand, sondern sich das Thema mehr oder weniger von selbst entwickelte. Eine Lehrperson wusste „gar nicht mehr genau, wie wir jetzt dahin gekommen sind“ (Int. 01), und auch eine andere berichtete davon, dass sich „das so ergeben hat und wir halt auch abgewichen sind von dem, was eigentlich da geplant war“ (Int. 05). Weiterhin griffen die Lehrenden spontan Kommentare von Lernenden auf, etwa wenn Schimpfwörter, homophobe oder sexistische Äußerungen fielen oder in sonstiger Weise unangemessenes Vokabular benutzt wurde:

„Und das war NICHT geplant, also es war überhaupt keine geplante Stunde, sondern es kam auf, weil ähm... ein Teilnehmer, es war in einem Integrationskurs, äh ein Teilnehmer... irgendwas über eine Frau gesagt hat und dann fiel halt das Wort ‚Schlampe‘... äh und aber, und ich merkte halt so irgendwie okay... er weiß eigentlich gar nicht genau, was er da sagt. Und dann ging's ein bisschen los, ja was sagt man denn eigentlich und wie spricht man eigentlich eine Frau an und sowas“ (Int. 05)

SOBALD dieses Thema ähm... entweder... seitens Schüler angeredet wird, zum Beispiel ich höre ein Schimpfwort, bei einem jungen Schüler, der dann den anderen als Schwuchtel bestimmt, also der zu dem anderen sagt du Schwuchtel, greif ich das sofort auf. (Int. 04)

In diesen Fällen wurde das Thema sicherlich nicht bewusst von den Lernenden angesprochen. Anders verhielt es sich dann, wenn die Lernenden sich mit konkreten Fragen meldeten. Zwar entschlossen sie sich auch hier wahrscheinlich oftmals spontan dazu, diese Fragen zu stellen, und hatten das vermutlich nicht von langer Hand geplant. Trotzdem besteht aber ein eindeutiger Unterschied darin, ob von den Lernenden unachtsam eine unangemessene Äußerung getätigt wird und die Lehrperson darauf reagiert oder ob sie sich direkt und mit konkreten Fragen einbringen. Letzteres wurde deswegen als von den Lernenden ausgehender Anlass gewertet, da sie das Thema aktiv und von selbst ansprachen. Teilweise kamen von den Lernenden also ganz konkrete Fragen, „dass sie halt wissen wollten, wie man die ganzen äh, was man halt

alles sagt, also wann äh wie heißen halt, was weiß ich, Brüste und so weiter“ (Int. 05); teilweise entspannen sich aber auch ganze Diskussionen:

„ja, ich kann mich erinnern, in meinem ersten B1-Kurs hat eine gesagt, ja, ist doch ganz normal, wenn zwei Männer auch zusammen sind, bei uns im Iran ist das verboten, aber ich versteh das nicht, meine Mama hat auch gesagt, das ist voll normal und das sind auch normale Menschen. ... Also das war so ne 16-Jährige und (unv.) dass sie irgendwie so...(unv.) war. Eine andere Person, die hat dann da zugestimmt, ja ja, und so, aber so... da hab ICH auch gar nichts gesagt, also da hab ich auch gar keinen Impuls oder so gegeben“ (Int. 03.1)

In anderen Fällen wiederum wurde von der Lehrperson ein Input gegeben bzw. das Thema ganz gezielt angesprochen.

Die Gründe dafür gestalteten sich sehr unterschiedlich und waren den Lehrenden auch selbst nicht immer zu hundert Prozent bewusst: „Ich weiß nicht, warum, ich hab mir gedacht, ich mach das jetzt einfach, weil das war halt einfach kurz nachdem ich diesen Impuls bekommen hab und dann hab ich mir gedacht... okay... ähm... ich probier‘ das mal aus.“ (Int. 03.1)

Als grundlegende und wichtigste Motivation aller Befragten kann jedoch sicherlich die Einstufung des Themas als „wichtig“ und/oder „relevant“ festgehalten werden. Insgesamt 18-mal kam dieser Code in den Daten zur Anwendung und auch in den informellen Gesprächen mit den Befragten äußerten alle eine entsprechende Meinung. Die Lehrenden bezeichneten Sexualität unter anderem als ein „Thema, das uns alle betrifft“ (Int. 01), als einen sehr wichtigen „Bereich... der ja eigentlich voll natürlich ist und zu uns dazu gehört und... eigentlich voll wichtig ist auch ähm... bestimmte Sachen ausdrücken zu können in einer Sprache“ (Int. 03.1) und meinten, „wir müssen doch irgendwie äh den Weg finden, damit äh, damit JEDER ähm... auch lernt irgendwie mit solchen Themen umzugehen, sag ich, weil, weil die werden ja, unsere Schüler werden ja damit konfrontiert, im WAHREN Leben werden sie damit konfrontiert“ (Int. 04).

Gerade weil Sexualität ein durchaus wichtiges, im Alltag auf verschiedene Weise immer wiederkehrendes Thema ist, das den Lernenden täglich begegnen kann, trägt eine Auseinandersetzung damit auch in entscheidendem Maße dazu bei, die Teilhabemöglichkeiten der Lernenden an der Zielsprachengesellschaft zu erweitern. Auch das wurde von den Befragten in verschiedenen Worten mehrfach als Grund für die Thematisierung genannt. Die folgende Aussage bringt das dabei gerade beim Thema Sexualität bestehende Problem sehr gut auf den Punkt: „Also man erwartet zwar von den Leuten irgendwie, dass sie das alles irgendwie mitkriegen und, und damit okay sind und sonst was, aber in Wirklichkeit ähm... wird es nicht wirklich thematisiert.“ (Int. 05)

Ein weiterer Grund für die Thematisierung, der vor allem für eine Lehrperson eine entschei-

dende Rolle spielte, ist die Ermächtigung der Lernenden (vgl. dazu Hägi-Mead 2018; Hägi-Mead im Erscheinen). Hintergrund ist dabei vor allem die Annahme, dass man sich durch fehlende sprachliche Ausdrucksmöglichkeit gerade im sexuellen Bereich schnell in einer ausgesprochen unangenehmen und möglicherweise sogar gefährlichen niedrigeren Machtposition wiederfindet:

„grad wenn man eine Sprache noch nicht so gut kann, dann irgendwie... fühlt man sich ja irgendwie unsicher, man fühlt sich schwächer, man fühlt sich unsicher, man fühlt sich verletzlicher... und grad da ist es wichtig, ... auch so Themen, über so Themen sprechen zu können. Und Sprache GIBT einem da irgendwie Macht, auch... find ich... Ja, aus EIGENEN Erfahrungen für mich ist das wichtig, ja...“ (Int. 03.1)

Ebenfalls mit Ermächtigung, wenngleich in etwas anderer Form, hat die Begründung einer anderen Lehrkraft zu tun: Wenn man das Thema Sexualität aus dem Unterricht ausschließt, macht man ihr zufolge unfaire Weise „halt eigentlich die Klappe zu und die Leute KÖNNEN sich dann eigentlich auch fast nur falsch verhalten unter Umständen, weil sie halt keine Ahnung haben, wie sie sich richtig verhalten MÜSSTEN vielleicht“ (Int. 05) (vgl. Hägi-Mead 2018).

Als weitere Gründe dafür, Sexualität in den DaZ-Unterricht zu holen, wurden außerdem die Dekonstruktion von Tabus und schlichtweg eigenes Interesse am Thema sowie die Lust, ein wenig schockieren zu wollen, angeführt.<sup>31</sup>

### **7.3.2 Konkrete Inhalte und Materialien**

Im Vorfeld der Interviews wurde den Befragten bewusst keine Definition von Sexualität genannt, sondern lediglich erwähnt, dass die Arbeit sich mit Sexualität im weitesten Sinne beschäftigt. Ziel dabei war, die Antworten nicht bereits im Voraus einzuschränken, sondern die Entscheidung stattdessen den Lehrenden zu überlassen, was für sie alles zu Sexualität gehört. Entsprechend vielfältig fielen auch die konkreten Inhalte und Themen aus, die in den Interviews angesprochen wurden.

Sehr häufig genannt wurden Homosexualität und damit verbunden das Adoptionsrecht für homosexuelle Paare, Familienformen, Gender und Genderrollen sowie verschiedene Kombinationen dieser Themen. Zudem wurde auch Sprachliches und Vokabular zum Thema Sexualität behandelt, wobei es teilweise eher um gesellschaftliche Verhaltensweisen ging, zum Bei-

---

<sup>31</sup> An dieser Stelle ein weiteres ausdrucksstarkes Zitat, das ich nicht vorenthalten möchte: „DANN hab ich mir aber immer wieder so... vor die Augen geführt irgendwie so, und erinnere mich auch an die Frau XY [Dozentin an der Uni], wie sie so gesagt hat so: ‚GUTER Unterricht MUSS manchmal auch schockieren.‘ Und das hab ich mich dann so... erinnert und hab mir gedacht, sie hat vollkommen Recht...“ (Int. 03.1)

spiel „wie nehm‘ ich denn Kontakt auf, äh, äh zu Leuten“ (Int. 05), teilweise aber auch um ganz konkrete Bezeichnungen, bis die Tafel voll war mit „allen möglichen Begriffen und allen möglichen Körperteilen“ (Int. 05). Direktes Sprechen über Sex erwähnte dagegen nur eine befragte Person: „Also da wurde auch eigentlich explizit und sehr... ja, würd ich mal sagen ein bisschen vulgär Wienerisch über Sex geredet, ja“ (Int. 03.1). Allerdings handelte es sich dabei um eine im Unterricht gezeigte Film-Szene; eine Didaktisierung, Diskussionen oder ähnliches blieben dagegen aus. Insgesamt verhält es sich so, wie eine andere Kollegin anmerkte: „Ich hab in keiner Gruppe... das Thema Geschlechtsverkehr thematisiert bis jetzt.“ (Int. 02) Ebenfalls nur einmal wurde angemerkt, an passender Stelle auf Sexismus einzugehen, indem „frauenfeindliche Sachen“ (Int. 05) im Unterricht direkt aufgegriffen und thematisiert würden. Auch eine andere Kollegin befand das Thema Sexismus gerade auch im Zusammenhang mit der aktuellen #metoo-Debatte für spannend, aber problematisch, und hat es selbst im DaZ-Unterricht noch nicht behandelt (in Int. 01). Und zuletzt wurde von einer befragten Lehrkraft auch der internationale Frauentag genannt. Auf den ersten Blick mag das nicht unbedingt mit Sexualität in Zusammenhang stehen. Im Unterricht wurden dann aber ebenfalls Genderrollen und Familienmodelle behandelt sowie zudem auch Frauenrechte und das Thema Abtreibung, was wieder eindeutig unter Sexualität im weiten Sinne fällt (vgl. Int. 04).

Insgesamt wurde also ganz verschiedene Themen im Unterricht aufgegriffen und behandelt. Neben Homosexualität, dem Adoptionsrecht für homosexuelle Paare, Familienformen, Gender und Genderrollen ging es wie bereits erwähnt auch um verschiedene sprachliche und/oder gesellschaftlich akzeptierte Formen des Umgangs miteinander sowie um konkrete Begriffe verschiedener Register. Das Thema Sex als solches kam so gut wie gar nicht vor und wenn, dann eher beiläufig, ohne dass näher darauf eingegangen wurde. Sexistische Kommentare oder Äußerungen wurden ebenfalls aufgegriffen, das Thema Sexismus und ähnliches an sich allerdings nicht, obwohl mehrere Lehrende dies prinzipiell für wichtig oder spannend hielten:

„Ja ich finde, das ist ein spannendes Thema, also auch dass du die, die #metoo-Debatte zum Beispiel angesprochen hast. Fände ich total spannend im Unterricht zu thematisieren, hätte ich aber auch Angst vor.“ (Int. 01)

„Und ich glaub, je offener man darüber spricht, desto mehr kann man auch Problemen... entgegenwirken, die auch irgendwie passieren, glaub ich auch, oder die sexualisierte Gewalt zum Beispiel oder... äh einfach äh... Grenzen nicht äußern zu können oder Grenzen nicht wahrzunehmen oder nicht zu setzen ähm... Da find ich gehört halt irgendwie Sprache schon stark dazu und da kann man ansetzen find ich mit Sexualität im Unterricht zu arbeiten.“ (Int. 03.1)

Ähnlich breit wie die konkreten Inhalte waren auch die im Zusammenhang mit dem Thema verwendeten Materialien. Augenscheinlich alle Lehrenden arbeiteten mit „diversen Materialien“ (Int. 04). Am häufigsten kamen dabei Filme und Videos sowie Lesetexte zum Einsatz.



Einige Lehrende arbeiteten zudem mit verschiedenen Arten von Bildern und einmal wurde eine Idee aus einem Lehrwerk aufgegriffen.<sup>32</sup>

Bei den verwendeten Filmen und Videos handelte es sich um ganz verschiedene Arten. So kamen eine Diskussionssendung, Comedy-Videos, eine Dokumentation, ein Spielfilm und Ausschnitte von Filmen zum Einsatz, wobei es sich ausschließlich um authentisches Material handelte. Dies trifft auch ausnahmslos auf die Lesetexte zu. Neben dem Songtext eines Hip-Hop-Liedes wurden ein Gedicht, ein Live-Kommentar zu eben genannter Diskussionssendung, ein Forumskommentar und ein literarischer Text verwendet. Beim Bildmaterial handelte es sich vorwiegend um Fotos, vereinzelt aber auch um Zeichnungen oder nicht näher definierte Bilder.

Betrachtet man all diese Themen und Materialien, so stellt sich umgehend die Frage nach den damit verbundenen Lernzielen sowie dem methodisch-didaktischen Vorgehen, um diese zu erreichen. Darauf wird im nächsten Unterkapitel eingegangen.

### **7.3.3 Lernziele und methodisch-didaktisches Vorgehen**

Betrachtet man die Lernziele, fällt zunächst die hohe Zahl der Kodierungen auf: Insgesamt 61-mal wurden direkt oder indirekt Äußerungen darüber getätigt. Interessant ist zudem, dass dabei nicht nur sprachliche und nicht-sprachliche, sondern auch dezidierte ‚Un-Ziele‘ genannt wurden, das heißt Ziele, die ausdrücklich nicht erreicht werden sollten.

Die sprachlichen Ziele orientierten sich größtenteils an der Diskussionsfähigkeit und waren nicht spezifisch für das Thema Sexualität, sondern hätten auch mit anderen Themen erreicht werden können. Genannt wurde in etwa „wie kann man Argumente präsentieren, wie kann man zustimmen, wie kann man ablehnen und sowas“ (Int. 01), das „argumentative Schreiben trainieren“ (Int. 02) und „diskutieren können“ (Int. 03.1). Darüber hinaus wurde aber auch mehrfach erwähnt, die Lernenden zum Verstehen und Umgang mit dem entsprechenden Vokabular befähigen zu wollen. Diese Befähigung reichte von „ihr wisst, was gemeint ist, wenn ihr es hört“ (Int. 01) über „in Kontakt kommen mit dem Vokabular UND eigentlich also in Folge darauf irgendwie auch ähm damit umgehen zu können“ (Int. 03.1) bis hin zum Wahl des richtigen Registers und dem Geben komplexerer Erklärungen: „aber ich finde halt, man

---

<sup>32</sup> Hierbei handelte es sich nicht um ein Kursbuch, sondern um die Materialiensammlung „Grammatik kreativ“ (Gerngroß et al. 1999). Besagte Anregung ist ein kleiner Text, in dem eine Person sich anscheinend in eine Frau verliebt hat, aber nicht den Mut aufbringt, sie anzusprechen (vgl. Gerngroß et al. 1999, S. 50-52). Die Lernenden sollen dabei u.a. Vermutungen anstellen, wer der\*die Autor\*in des Textes sein könnte, was sich dafür anbieten, zumindest kurz auf Homosexualität einzugehen.

sollte schon in der Lage sein, falls man ein Problem hat, was weiß ich, einen vergrößerten Hoden oder irgendwie äh... irgendetwas, dann sollte man halt die Wörter dafür kennen, damit man das beim Arzt sagen kann.“ (Int. 05) Eng damit verbunden ist außerdem die Erklärung einer Lehrenden, unter anderem deswegen mit den Lernenden über Sexualität zu sprechen, „damit sie auch nein sagen können zu bestimmten Sachen“ (Int. 03.1), die sie ansonsten möglicherweise gar nicht oder erst (zu) spät richtig verstehen.

Für die letzten beiden Punkte sind einerseits bestimmte sprachliche Voraussetzungen notwendig, andererseits spielen aber auch andere Faktoren eine Rolle. Eine klare Trennung zwischen sprachlichen und anderen Zielen ist an dieser Stelle daher weder sinnvoll noch eindeutig möglich.

Weitaus häufiger als die eben genannten eher sprachlich orientierten Ziele wurden andere genannt. Am häufigsten ging es den Lehrenden dabei um die Vermittlung von Wissen in verschiedenen Bereichen. Den Lernenden sollte die Möglichkeit gegeben werden, „zu sehen, was es noch gibt“ (Int. 02), damit sie wissen, „es gibt das und das und jenes und ich muss es ja nicht selber so TUN. Aber es gibt diese Optionen“ (Int. 04). Zudem spielten auch das Verhalten außerhalb des Deutschkurses sowie die Möglichkeiten, sich eigenständig weiter zu informieren, eine Rolle:

„Für den Fall, explizit halt, dass irgendjemand SELBST äh schwul oder lesbisch ist ODER aber halt meinetwegen halt auch, und das find ich auch nicht unwichtig, vielleicht irgendjemand in der Familie das ist und ähm... dass da halt ein bisschen so den Weg aufzeigt, wie man damit umgehen kann oder an wen man sich wenden kann und so weiter.“ (Int. 05)

Vier der fünf Befragten nannten zudem als weiteres Ziel, „einen kleinen Perspektivenwechsel VIELLEICHT zu erzeugen“ (Int. 02), sich in andere hineinzusetzen und die Dinge aus einer anderen als der gewohnten Sicht wahrzunehmen:

„Ich hab halt einfach NUR ihnen versucht klarzumachen, ähm, das war dann halt auch so ein Punkt, weil halt diese- dieser Punkt mit Schlampe kam, ihnen klar zu machen dass äh vielleicht so die Signale, die SIE manchmal äh... lesen, dass es vielleicht gar nicht SO unbedingt nach außen äh... gesendet werden will von der jeweiligen Frau in dem Fall.“ (Int. 05)

Dass es sich dabei nicht um ein sprachliches Ziel handelte, war den Lehrenden bewusst: „mir gings halt eher so darum... einfach mal die Leute in so eine Situation zu versetzen, ein bisschen so... Und das ist vielleicht auch gar nicht so viel sprachlich, sondern vielleicht auch ein bisschen so... psychologisch eher, so... also... ja... Ja.“ (Int. 03.1)

In engem Zusammenhang damit steht die Fähigkeit, andere Meinungen als die eigene aushalten und tolerieren zu können, was von drei Lehrenden ebenfalls explizit als Lernziel genannt wurde. Besonders anschaulich fassen das die folgenden beiden Zitate zusammen:

„ICH mache mein Ding und ich lass alle anderen IHR Ding machen, das find ich wichtig im Unterricht zu vermitteln.“ (Int. 01)

„Ich finde, dass es ganz wichtig ist, ... GERADE in dem Kontext von Wertediskussionen, dass... obwohl ICH als... Privatperson überhaupt nicht der Meinung bin, aber dass es OK ist und völlig in Ordnung ist zu sagen, das ist für mich keine akzeptierte Familienform und das ist meine Einstellung dazu. ABER ich habe... das und das gehört und ich HÖRE andere Personen und ich SEHE andere Formen. Aber ICH für mich komm damit nicht klar. Und ich finde, wenn DAS etwas ist, was erreicht werden kann, mit so einem Thema, ist es GANZ, ganz... mhm...gut für eine Gruppe... oder für einzelne Teilnehmer.“ (Int. 02)

Abschließend wurde auch die Teilhabe an der Zielsprachengemeinschaft mehrfach als Lernziel genannt, unter anderem unter dem Stichwort „Integration“ (Int. 04). Zudem wurde darauf hingewiesen, dass die Lernenden die aktuell stattfindenden Diskurse und Debatten möglichst kennen und verstehen können müssen, wenn sie ein aktives und kompetentes Mitglied der Zielsprachengemeinschaft werden wollen: „um eben auch an der Gesellschaft teilzune-, teilzuhaben, finde ich es wichtig, ähm... zu sehen, ja welche Debatten werde da überhaupt geführt, welche, welche Meinungen werden in welchen Kontexten wie geäußert von wem...“ (Int. 01)

Weiterhin wurden einige weitere Unterrichtsziele genannt, die sich nicht so einfach den eben aufgeführten Kategorien zuordnen lassen. Ihnen ist aber gemein, dass sie vor allem auf die Sensibilisierung der Lernenden und der Schulung bzw. Erweiterung ihrer Toleranz abzielen. Dazu sollten sie eigene Grenzen benennen und fremde wahrnehmen können (vgl. Int. 03.1), ihren Horizont erweitern und Selbstreflexion betreiben (vgl. Int. 04). Abschließend ist es einer Befragten zufolge außerdem auch ganz generell wichtig, „dass man äh... versucht, dieses Thema halt auch mal so ein bisschen aus dieser Schmutzdecke rauszuholen, weil... das gehört einfach zum Leben dazu“ (Int. 05).

Zusammenfassend ergeben sich also folgende Unterrichtsziele:

- Sprachliche, nicht direkt mit dem Thema verbundene Ziele (z.B. argumentieren, Redemittel verwenden usw.)
- Verstehen und Verwenden von Vokabular zum Thema Sexualität
- Äußerung eigener und Wahrnehmung fremder Grenzen
- Vermittlung von Wissen

- Perspektivenwechsel und Fremdverstehen
- Andere Meinungen aushalten und tolerieren können
- Teilhabe an der Zielsprachengemeinschaft (Diskurse zum Thema verstehen und dazu beitragen können)
- Sensibilisierung, Entwicklung der Toleranz und Reflexionsfähigkeit
- Ent-Tabuisierung des Themas Sexualität

Diese Ziele werden hervorragend durch die ‚Un-Ziele‘ ergänzt, die gewissermaßen den Gegenpol dazu darstellen. In den Interviews wurde nicht danach gefragt, wodurch es umso wichtiger erscheint, dass mehrere Befragte explizit äußerten, was sie gerade nicht im Unterricht erreichen wollten. In diesem Zusammenhang wurde mehrfach erwähnt, die Lernenden zwar zum Nachdenken anregen zu wollen, ihnen aber keine Meinung aufdrängen zu dürfen: „GANZ wichtig, ich darf nicht propagieren.“ (Int. 01) Auch im Zusammenhang mit der Frage nach den Zielen wurde das nachdrücklich betont: „mein Ziel war... NICHT sie umzustimmen“ (Int. 02). Ganz im Sinne der angestrebten Zielen sollten möglichst alle von den Kursteilnehmenden Meinungen toleriert werden: „Und äh wenn jemand sagt ja das ist ein No-Go... ist es auch vollkommen in Ordnung, weil es geht ja nicht darum, dass man das gutheißt, sondern es geht einfach darum, dass man sieht, okay, das gibt es und Punkt.“ (Int. 04)

Ebenso wenig war es im Sinn wenigstens einer Befragten, lediglich „ein Sprachzertifikat erreichen“ (Int. 04) oder ein Ziel zu formulieren, „was jetzt EXAKT erreicht werden MUSS“ (Int. 04). Vielmehr spielten viele verschiedene Faktoren zusammen und „es sind ja eigentlich im Prinzip... MEHRERE Teilbereiche, die da irgendwie dazugehören“ (Int. 05) und dadurch „halt eben VIELSEITIGE und, und, und ähm... ja, verschiedene Ziele, die man damit erreicht“ (Int. 04).

Entgegen der Äußerung einer Lehrenden, die Lernziele wären „eigentlich ganz banal“ (Int. 03.1) gewesen, ergibt sich also ein sehr komplexes Bild verschiedener Aspekte und Ziele, die größtenteils miteinander verbunden sind. Anschließend daran wird nun dargestellt, wie die Lehrenden ihre Unterrichtseinheiten gestalteten, um einige dieser Ziele zu erreichen.

Die Beschreibung und Auswertung der einzelnen Einheiten, in denen Sexualität thematisiert wurde, gestaltet sich insofern etwas schwierig, als in den meisten Fällen keine Materialien oder Stundenbilder vorliegen. Auch die Beschreibungen durch die Befragten sind zumeist lückenhaft und folgen nicht linear dem jeweiligen Stundenverlauf, sondern springen zwischen verschiedenen Abschnitten einer Einheit sowie zwischen ganz verschiedenen Einheiten hin und her. Da teilweise relativ viel Zeit zwischen der Durchführung der Einheiten und dem In-

interview verging, fehlen an einigen Stellen auch schlichtweg Erinnerungen. In diesem Abschnitt werden die einzelnen Einheiten daher nicht detailliert nachgezeichnet. Stattdessen wird übergreifend betrachtet, welche Zugänge die Lehrpersonen wählten, ob sie eher implizit oder explizit vorgingen, welche Vorgehensweisen am häufigsten genannt wurden und ob aus den Daten Auffälligkeiten oder Besonderheiten im Vergleich zur Thematisierung weniger sensibler Themen ersichtlich sind.

In mehreren Fällen drehte sich der Unterricht vor allem um die Diskussion eines vorgegebenen Aspekts des Themas oder es handelte es sich um ein freies Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden. In manchen Fällen wurde die Diskussion durch einen Input und/oder dem Vorgeben bestimmter Aufgaben und Redemittel stark gelenkt:

„wir haben zuerst ähm erstmal erörtert, was was sind die verschiedenen Standpunkte in der Sendung, warum hat welche Person welchen Standpunkt, was sind die Begründungen, ähm, und haben dann später, ich glaub das war dann in der zweiten Einheit, auch selber eine Diskussionsrunde gemacht, wo sie aber ANDERE Charaktere einnehmen, also nicht ihren eigenen.“ (Int. 01)

Dabei ging es inhaltlich zwar um einen Aspekt des Themas Sexualität, um das Vermitteln von Wissen, der Sensibilisierung und Entwicklung der Toleranz, aber auch um bestimmte sprachliche Handlungen (argumentieren, sachlich über ein sensibles Thema diskutieren können). In anderen Fällen dagegen kam das Thema eher zufällig auf und es entspann sich ein weitgehend ungesteuertes Gespräch: „Ähm... also das war so ein, ein ähm... ein offenes Gespräch, wo wir halt eben darüber gesprochen haben, warum kommt das hier nicht in Frage. Ähm... In Deutschland und ähm welche Eindrücke man hat.“ (Int. 04) Die hierbei verfolgten Ziele waren neben der Wissensvermittlung die Befähigung zur Teilhabe an der Zielsprachengesellschaft, die Schulung der Reflexionsfähigkeit der Lernenden und auch die Ent-Tabuisierung des Themas im Unterricht.

Die Lehrenden wählten in den meisten Fällen zudem einen sehr expliziten Zugang, indem sie das Thema gezielt ansprachen, Bilder interpretieren ließen, Videos zeigten oder Wortschatzlisten erstellten:

„also wir haben etwas- eine Doku angeschaut, wir haben einen Text gelesen, wir haben einen kleinen Kommentar geschrieben, wir haben kleine Diskussionsrunden gestartet...“ (Int. 02)

„und [ich] hab dann eine Liste erstellt mit ähm... Vokabular zu Sexualität. Und hab unterschiedliche... hab mir gedacht, dass der Text voll gut zur Einführung ist, und dann hab ich, hab ich mir gedacht, ich kann so unterschiedliche Ausdrücke und Wörter... die eigentlich total tabuisiert sind, die ich jetzt so vielleicht nie erwähnen würde, aber dann auf dem Zettel hab ich das hingeschrieben“ (Int. 03.1)

Weitaus seltener wurde dagegen von Einheiten berichtet, in denen sie Sexualität eher implizit thematisierten, obwohl wiederholt der Standpunkt vertreten wurde, „dass es gar nicht immer unbedingt EXPLIZIT sein muss“ (Int. 05) oder auch gar nicht sein sollte,

„weil ich find, auch durch diese Explizitmachung von so Themen wie zum Beispiel Homosexualität oder Transsexualität, dann ist es immer so... Gott, man MUSS jetzt drüber reden, weil es IST sowas ANDERES, und so so BESONDERES, und so ist es halt einfach dabei, gehört halt dazu, aber es wird jetzt nicht so das Thema, so...“ (Int. 03.1)

In diesem Zusammenhang muss allerdings bedacht werden, dass die Lehrenden möglicherweise vermehrt von den Einheiten berichteten, in denen sie explizit auf das Thema zu sprechen kamen, weil sie sich daran schlichtweg besser erinnern konnten. Zuverlässige Rückschlüsse darauf, ob die Thematisierung deutlich häufiger explizit oder implizit stattfand, lassen sich auf Grundlage der Daten nicht ziehen. In jedem Fall wurden aber beide Zugänge mehrfach gewählt.

Weiterhin interessant ist die wiederholt vorkommende Anmerkung, das Thema verhältnismäßig vorsichtig einleiten zu müssen statt gleich mit der Tür ins Haus zu fallen, um die Lernenden nicht zu sehr zu beschämen oder zu schockieren:

„wenn ich da jetzt in einen Unterricht reinplatze und sage, so Leute, wir sprechen heute über Sex, DANN ist natürlich, dann sind natürlich alle sofort errötet oder gehen gleich in die Pause oder, na äh... sinken in den Stuhl äh unter den Tisch oder keine Ahnung, SO kann man damit natürlich nicht umgehen, sondern das muss man halt irgendwie strukturell gut strukturiert aufbauen.“ (Int. 04)

Eine andere Befragte wählte deswegen einfach einen anderen, harmloseren Überbegriff für die Einheiten: „Und dann hab ich gesagt: „Über welches Thema? Es geht um Liebe.““ (Int. 03.1)

Der letzte interessante Punkt betrifft nicht den Unterricht selbst, sondern vielmehr die Pausen zwischen den einzelnen Stunden. Diese spielten nach Angaben mehrerer Befragter eine sehr wichtige Rolle, „weil ich hab das Gefühl gehabt, da war's so gelöst“ (Int. 03.1). Einige Lernenden nutzen die Gelegenheit, das Thema Sexualität in diesem informelleren Kontext erneut aufzugreifen und weiter darüber zu sprechen: „die persönliche Diskussion hat dann eher in den Pausen stattgefunden“ (Int. 01) und „das war eigentlich sehr schön, dass es da dann wieder diesen freiwilligen Austausch gab“ (Int. 01). Der Unterricht selbst diente in dem Fall eher als Anstoß, sich mit dem Thema zu beschäftigen, und die Lernenden, die sich dafür interessierten, konnten dann in den Pausen näher darauf eingehen und weiter darüber diskutieren.

Abgesehen davon lassen sich bei der konkreten methodisch-didaktischen Umsetzung keine Gemeinsamkeiten finden. In den Interviews wurde wiederholt angemerkt, „dass es ganz viele

andere Möglichkeiten auch noch gibt, das irgendwie anzusprechen“ (Int. 03.1), diese Möglichkeiten aber noch nicht ausgearbeitet und erprobt sind. Eine Generalisierung sei zudem eigentlich nicht wirklich möglich, „das ist ja das Schwierige bei der Thematik“ (Int. 05).

Insgesamt wird die Gefühlslage der Lernenden beim methodisch-didaktischen Vorgehen wohl recht treffend durch das folgende Zitat auf den Punkt gebracht: „Ich weiß es gar nicht irgendwie... Es ist halt schwierig.“ (Int. 03.1)

Bevor jedoch näher auf die mit der Thematik verbundene Schwierigkeiten und Probleme sowie potentielle Lösungsstrategien eingegangen wird, werden zunächst noch die Ergebnisse dieses Kapitels kurz zusammengefasst und hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage interpretiert.

### **7.3.4 Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Frage 2**

In den vorhergehenden Unterkapiteln wurde die Thematisierung von Sexualität in der konkreten Unterrichts-Situation betrachtet. Um eine Antwort auf die zugrundeliegende Forschungsfrage zu geben, werden die Ergebnisse nun nochmals kurz zusammengefasst und interpretiert. Zentrale Aspekte stellen dabei der Anlass für die Thematisierung, vorkommende Themen und verwendete Materialien, angestrebte Lernziele und das generelle methodisch-didaktische Vorgehen dar.

Generell gestaltete sich die Datenerhebung für diese Forschungsfrage im Verhältnis zu den anderen beiden relativ einfach, da hier weitgehend sehr direkt nach den gewünschten Informationen gefragt werden konnte, ohne die Antworten dadurch zu beeinflussen. Bei der nachfolgenden Auswertung werden zusätzlich zu den so gewonnenen empirischen Daten auch die im Theorieteil aufgestellten theoretischen Überlegungen miteinbezogen.

Die Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht ergab sich in den meisten Fällen von selbst, war also nicht geplant, sondern spontan. Deutlich seltener wurde das Thema dagegen von Lernenden oder Lehrenden direkt angesprochen. Letztere führten als Gründe für das gezielte Behandeln von Sexualität im Unterricht vor allem die Wichtigkeit oder Relevanz des Themas sowie das eigene Interesse daran an. Zudem spielten auch verschiedene Unterrichtsziele eine Rolle, auf die aber an späterer Stelle genauer eingegangen wird. Diese aus den Daten gewonnen Erkenntnisse zum Anlass der Thematisierung spiegeln die im theoretischen Teil der Arbeit postulierte Situation sehr gut wider: Einerseits ist Sexualität in weiten Teilen nach wie vor tabuisiert, weshalb es häufig vermieden wird, offen darüber zu sprechen, konkrete

Fragen dazu zu stellen etc. Andererseits stellt sie aber einen wichtigen Teil des Lebens dar und kommt in verschiedenen Formen sowohl im öffentlichen als auch im privaten Raum immer wieder vor. Entsprechend entstehen auch in über längere Zeit andauernden DaZ-Kurse früher oder später Anlässe, über Sexualität zu sprechen. Ob und inwiefern diese Anlässe aufgegriffen und genutzt werden, ist eine andere Frage. Faktisch bieten sich aber mit hoher Wahrscheinlichkeit immer wieder günstige Gelegenheiten, das Thema Sexualität in den Unterricht miteinzubeziehen. Die im theoretischen Teil entwickelte Idee, das Thema nach Möglichkeit immer wieder implizit in den Unterricht einfließen zu lassen und besagte Anlässe dadurch aktiv zu schaffen, ist demnach zwar sicher kein Fehler, aber auch nicht unbedingt zwingend notwendig.

Auch im Hinblick auf mögliche Themen aus dem Bereich Sexualität ergänzen sich empirische Daten und theoretische Überlegungen gut. Gemäß dem Prinzip der Lernendenorientierung sollten nach Möglichkeit die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden im Vordergrund stehen. Entsprechend vielfältig gestalteten sich auch die Themen, die bei den Befragten konkret zur Sprache kamen: Sie reichten von Homosexualität, dem Adoptionsrecht für gleichgeschlechtliche Paare, Familienformen und Gender(rollen) über verschiedene Kombinationen daraus bis hin zum internationalen Frauentag. Sex und Sexismus wurden nur jeweils einmal behandelt; vor allem Sex wurde von den Lehrenden als sehr schwierig zu thematisieren eingestuft. Sprachliches Wissen sowie das Verstehen von und der Umgang mit teilweise sehr explizitem Vokabular kam dagegen häufiger im Unterricht vor. Dabei beließen es die Lehrenden nicht bei politisch korrekten Begriffen oder medizinischen Fachtermini, sondern versuchten auch, Slang-Wörter bzw. häufig in der Umgangssprache gebrauchte Ausdrücke zu vermitteln. Die Thematisierung orientierte sich hier also ganz klar an der Lebenswelt und dem Bedarf der Lernenden: So wurden sie nicht nur mit willkürlich ausgewählten Vokabeln vertraut gemacht, sondern auch für die Komplexität des Themas und die Vielschichtigkeit der Begriffe sensibilisiert, da das Wissen um die Bedeutung verschiedener sprachlicher Register und ihrer jeweils situationsbedingten Angemessenheit gerade im Kontext sensibler Themen eine zentrale Rolle spielt.

Die in Kapitel 3 entwickelte Einteilung der möglichen Themen in drei Bereiche, nämlich 1) aktuelle Diskurse, 2) das Interesse der Lernenden und 3) ein gewisses dafür nötiges Basiswissen, ist an und für sich auch auf Basis dieser Daten haltbar; eine derart klare Trennung erweist sich in der Praxis allerdings als nicht möglich. So lässt sich die Vermittlung von Vokabular etwa häufig den Bereichen 2) und 3) oder die Beschäftigung mit dem Adoptionsrecht für gleichgeschlechtliche Paare den Bereichen 1) und 3) zuordnen. Zudem ist anzumerken,



dass unter ‚Interesse der Lernenden‘ prinzipiell zweierlei Dinge zu verstehen sind: Einerseits geht es ganz konkret darum, was die Lernenden interessiert, womit sie sich gerne aktiv auseinandersetzen und beschäftigen möchten. Das entspricht dem unter Punkt 2) aufgeführten Interesse der Lernenden. Andererseits sind bestimmte Themen und Einheiten aber auch im Interesse der Lernenden, etwa weil dazu aktuelle gesellschaftliche Diskurse stattfinden und den Lernenden jederzeit im Alltag begegnen können. Aus diesem Grunde ist es also durchaus im Interesse der Lernenden, dass diese Themen im DaZ-Unterricht thematisiert werden, auch wenn sie möglicherweise zunächst keine große Neugier darauf verspüren. Das Interesse in diesem Sinne entspricht bei Sexualität dem Punkt 1) aktuelle Diskurse. Auf dieser Grundlage ist es durchaus vertretbar, wenn eine Lehrperson ein bestimmtes Thema aktiv anspricht und nicht auf einen entsprechenden von den Lernenden ausgehenden Impuls wartet, wie es teilweise auch bei den Befragten der Fall war.

Alles in allem fügen sich die empirischen Daten gut in die theoretischen Ausarbeitungen ein, wengleich (wie fast immer der Fall) die theoretisch künstlich geschaffenen Einteilungen in der Praxis häufig nicht eindeutig getroffen werden können.

Hinsichtlich der verwendeten Materialien zeichnete sich kein besonders auffälliges Bild ab. Neben Filmen und Film-Ausschnitten wurde vor allem mit Lesetexten und Bildern verschiedener Art gearbeitet. Einzig bemerkenswert ist, dass es sich bei fast allen Materialien um authentische handelte. Aus den Daten geht allerdings nicht hervor, ob die Lehrenden in anderen Unterrichtseinheiten vorwiegend mit Lehrwerken arbeiten oder aber generell vor allem mit selbst entwickelten und authentischen Materialien unterrichten. Eine zu starke Gewichtung dieses Umstands sollte daher vermieden werden. Dennoch ist festzuhalten, dass sich authentische Materialien unter anderem deswegen besonders gut für die Thematisierung von Sexualität eignen, da sie in diesen häufig ganz ungezwungen vorkommt. Weiterhin wird den Lernenden dadurch auch häufig die Gelegenheit gegeben, sich eher auf andere Aspekte zu konzentrieren, sollten sie sich unangenehm berührt fühlen. Abschließend ist aber zu bedenken, dass dies mit sorgfältig konzipierten, gut fundierten Lehrmaterialien wohl auch möglich wäre. Es ist wahrscheinlich, dass die Lehrenden auch deswegen auf authentische Materialien zurückgriffen, weil andere Lehrmaterialien kaum zur Verfügung stehen. Dieser Umstand wurde sowohl bereits weiter oben ausführlich beschrieben (vgl. Kapitel 4) als auch mehrfach seitens der Befragten erwähnt. Die vereinzelt zum Thema bestehenden Materialien waren den meisten Lehrenden offensichtlich nicht bekannt, einzig eine Befragte berichtete vom Einsatz einer Aufgabe aus „Grammatik kreativ“ (Gerngroß et al. 1999) sowie des Unterrichtsentwurfs „Eine ungewöhnliche Begegnung im Kaffeehaus“ (Koch 2017).

Weitaus mehr Gemeinsamkeiten und klare Tendenzen fanden sich dagegen bei den Lern- und Unterrichtszielen. Neben wenigen sprachlichen Zielen und dem Verstehen und Verwenden von Vokabular zum Thema wurden vor allem die Vermittlung von Wissen, Perspektivenwechsel und Fremdverstehen, das Aushalten und Tolerieren fremder Meinungen, die Teilhabe an der Zielsprachengesellschaft durch Diskursfähigkeit sowie Sensibilisierung, Toleranz und Reflexionsfähigkeit genannt. Diese nicht-sprachlichen Ziele entsprechen beinahe exakt denen der diskursiven Landeskunde nach Altmayer. Wie ganz zu Beginn der Arbeit ausgeführt (vgl. Kapitel 2) liegt dieser zufolge das wesentliche Ziel von Fremdsprachenunterricht in der Diskursfähigkeit der Lernenden, weil ihnen eine wirkliche Teilhabe an der zielsprachlichen Gesellschaft dadurch erst möglich wird. Neben dem Wissen um bestimmte kulturelle Deutungsmuster fallen darunter u.a. auch die Reflexionsfähigkeit sowie die Fähigkeiten, Diskurspluralität aushalten und Bedeutungskonstruktionen aktiv mitgestalten zu können. Obwohl keine der Befragten sich ausdrücklich auf die diskursive Landeskunde, Altmayer oder sonstige damit verbundene Begrifflichkeiten berief, orientierten sich doch alle scheinbar intuitiv stark daran und verfolgten in den Einheiten zu Sexualität genau diese Lernziele. Zusätzlich dazu stimmte auch das primär genannte ‚Un-Ziel‘, nämlich den Lernenden eine bestimmte Ansicht als ‚die richtige‘ vermitteln zu wollen, genau damit überein. Auch hier findet sich der im Voraus erarbeitete theoretische Teil also in den Daten wieder: Geht man vom Ansatz der diskursiven Landeskunde aus, so ist die Thematisierung von Sexualität nicht nur möglich, sondern erscheint im Sinne der angestrebten Diskursfähigkeit sogar geboten. Dies kommt zudem auch in den Einschätzungen der Befragten des Themas als wichtig und relevant zum Ausdruck.

Abschließend interessierte zudem das methodisch-didaktische Vorgehen, um diese Lernziele zu erreichen. Wie im ersten Teil der Arbeit bereits ausgeführt, liegen zum Thema Sexualität im weitesten Sinne nur sehr wenige Materialien vor, Lehrendenhandreichungen gibt es so gut wie gar nicht und auch in den Lehrwerken wird das Thema weitgehend gemieden. Dies hat zur Folge, dass den Lehrenden kaum Orientierungshilfen bei der methodisch-didaktischen Vorgehensweise zur Verfügung stehen. Ziel dieser Arbeit war es daher mitunter auch, aus den Berichten der verschiedenen Lehrpersonen eventuelle Gemeinsamkeiten und damit Hinweise auf erfolgreiche Ansätze zur Unterrichtsgestaltung herauszuarbeiten. Auf Grundlage der erhobenen Daten hat sich das aber leider als nicht möglich erwiesen. Der Zugang zum Thema fand überraschend häufig explizit statt, aber auch implizite Herangehensweisen wurden beschrieben. Möglicherweise erinnern sich die Lehrenden aber lediglich besser an Einheiten, in denen das Thema explizit behandelt wurde, oder hielten diese für erwähnenswerter. Deswegen und weil insgesamt beide Zugänge mehrfach erwähnt wurden, sind Interpretationen an

dieser Stelle nicht zuverlässig.

Die einzigen Gemeinsamkeiten, die aus den Interviews herausgingen, waren der vorsichtige Einstieg, Unterricht in Form von Gesprächen und/oder Diskussionen und eine Sonderstellung der Pausen.

Insgesamt waren sich die Lehrenden einig, dass man das Thema eher vorsichtig angehen sollte, um die Lernenden nicht bereits zu Beginn an ihre persönlichen Wohlfühl-Grenzen zu bringen. Dem entgegen standen aber auch die Aussagen zweier Lehrpersonen, die als Ziel dezi- diert angaben, ihre Gruppe provozieren bzw. schockieren zu wollen. Dabei handelte es sich aber vermutlich eher um Sonderfälle. Insgesamt scheint sich ein bewusst sanft gestalteter Ein- stieg zu empfehlen.

Weiterhin auffällig war, dass in fast allen Gruppen mit Gesprächen oder Diskussionen gear- beitet wurde, wobei diese unterschiedlich stark gelenkt wurden. In jedem Fall wurde den Ler- nenden aber Raum gegeben, Fragen zu stellen und einfach über das Thema zu sprechen. Die Fertigkeit Sprechen scheint beim Thema Sexualität also eine besonders wichtige Rolle zu spielen.

Die größte Besonderheit lag aber vermutlich in der Sonderstellung der Pausen, auch wenn diese nicht von allen Lehrenden explizit genannt wurde. Dennoch wurde mehrfach erzählt, dass die Diskussionen zum Thema sich in der Pause häufig weiter fortsetzten, einige Lernen- den mit weiteren Fragen auf die Lehrenden zukamen und aktiv das Gespräch suchten. Andere dagegen verhielten sich eher still, hörten aber aufmerksam zu. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass die Situation in der Pause weitaus lockerer ist als in der Unterrichtssituation. Zu- dem setzt man sich nicht der ganzen Gruppe aus, sondern kann in kleinerer Runde mit der Lehrperson sprechen. Dadurch, dass diese das Thema zuvor bereits angesprochen hat, ist au- ßerdem klar, dass es sich in diesem Kontext dabei eben nicht um ein Tabuthema handelt und ohne Probleme Fragen gestellt werden können. Neben den eigentlichen Unterrichtseinheiten sollte die Lehrperson also idealerweise auch in den Pausen verfügbar sein, um mit den Ler- nenden bei Bedarf weitere Gespräche zu führen.

Alles in allem stellen diese Ergebnisse lediglich einige schwache Tendenzen dar, woraus sich noch lange kein Unterrichtskonzept ableiten lässt. Als größtes Problem dabei erschien jedoch nicht die Einstellung der Lernenden oder der Lehrenden selbst, sondern der Umstand, dass Letztere sich aufgrund mangelnder Unterstützung oft allein gelassen und unsicher fühlen. Um dieses und weitere Probleme sowie mögliche Lösungsstrategien geht es im nächsten Kapitel.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie die Thematisierung von Sexualität im DaZ- Unterricht in der Praxis konkret aussieht, lässt sich also Folgendes festhalten: Anlässe müssen

nicht unbedingt aktiv geschaffen werden, sondern ergeben sich im Verlauf der Zeit sehr wahrscheinlich immer wieder von selbst. Die Themen sind dabei genau so vielfältig wie die Lernenden selbst; die von den Lehrpersonen verfolgten Lernziele entsprechen weitgehend denen der diskursiven Landeskunde nach Altmayer. Die konkrete Gestaltung des Unterrichts ist sowohl hinsichtlich der Materialien als auch des methodisch-didaktischen Vorgehens allerdings nicht optimal: Zwar sind die Lehrenden sehr bemüht, können allerdings weder auf entsprechende Materialien noch auf sonstige Hilfestellungen zur Konzeption der Einheiten zurückgreifen, weshalb selbst bei gelungenen Stunden oft Zweifel und Unsicherheiten bestehen bleiben. Gemeinsamkeiten bei der konkreten Thematisierung sind lediglich eine erhöhte Sensibilität beim Einstieg ins Thema, die besondere Rolle der Fertigkeit Sprechen und eine Sonderstellung der Pausen. Abgesehen davon hängt die Umsetzung in der Praxis aber stark von den einzelnen Lehrenden ab.

#### **7.4 Auswertung Forschungsfrage 3: Probleme und Lösungsstrategien**

Die letzte Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit den Problemen, die bei der Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht auftreten, wobei auch der Umgang der Lehrenden damit betrachtet wird. In den Interviews wurden die Lehrenden nicht direkt auf Probleme angesprochen, um ihre Antworten nicht dahingehend zu beeinflussen, etwa wenn es überhaupt keine Schwierigkeiten gab. Stattdessen wurde nach der Reaktion der Lernenden und der persönlichen Befindlichkeit der Lehrenden vor, während und nach den Einheiten gefragt. Außerdem wurden von den Befragten wiederholt einige Probleme hinsichtlich der Rahmenbedingungen angesprochen, welche im Weiteren daher ebenfalls kurz zusammengefasst werden. Im Anschluss an die auftretenden Probleme und Schwierigkeiten werden – sofern in den Interviews erwähnt – jeweils gleich Lösungsansätze und sinnvolle Vorgehensweisen dargelegt. Das Kapitel schließt mit einer Interpretation der Analyseergebnisse sowie dem Versuch, die zugrundeliegende Forschungsfrage zu beantworten.

##### **7.4.1 Reaktionen der Lernenden**

Wie im Theorieteil ausgeführt wurde, wird das Thema Sexualität häufig als zu heikel eingeschätzt, um es im Unterricht behandeln zu können. Wäre dies tatsächlich der Fall, so würde eine Thematisierung im DaZ-Unterricht zahlreiche Probleme mit sich bringen. Betrachtet man die Reaktionen der Lernenden zunächst rein numerisch, ergibt sich jedoch ein anderes Bild:

Insgesamt 13-mal wurde über neutrale Reaktionen wie Überraschung, Irritation oder Gleichgültigkeit in dem Sinne berichtet, dass das Thema nichts Besonderes für die Lernenden darstellte. Positive und negative Reaktionen halten sich mit 44 vs. 43 Kodierungen die Waage. Das Thema scheint also zumindest auf den ersten Blick gleichermaßen positive wie negative Reaktionen hervorzurufen bzw. den Lernenden nicht unbedingt problematisch zu erscheinen, auch wenn sie im ersten Moment vielleicht davon überrascht sind.

Eine Lehrperson berichtete beispielsweise davon, dass die Lernenden das Thema einfach als normalen Unterrichtsinhalt aufgriffen; für sie „war das dann auch so, okay jetzt machen wir das und übermorgen machen wir was anders“ (Int. 01). Andere dagegen waren schon „so ein bisschen irritiert... dass ich das jetzt mache“ (Int. 03.1). In den meisten Fällen bezog sich die Irritation bzw. Überraschung aber gar nicht auf die Thematisierung selbst, sondern vielmehr auf Inhalte, die dabei vorkamen: „einige von meinen Teilnehmern gleich ‚Hö, der sieht ja gar nicht schwul aus‘“ (Int. 01). In diesen Fällen wurde die eigentliche Thematisierung also weder positiv noch negativ eingestuft, sondern einfach als Unterrichtsthema für einige Einheiten akzeptiert.

In anderen Fällen dagegen wurde das Thema durchaus positiv aufgenommen. Dies zeigte sich unter anderem an „lachenden Reaktionen“ (Int. 01) oder daran, dass die Lernende bestimmte Texte „lustig“ (Int. 03.1) oder Erklärungsversuche der Lehrenden „witzig“ (Int. 02) fanden. Zwar lassen sich derartige Formen auch als ein Überspielen von Nervosität deuten, jedoch könnte statt Lachen auch andere, deutlich negativere Reaktionen erfolgen. Lachen oder die Bewertung verschiedener Punkte als lustig oder witzig ist daher also eindeutig positiv besetzt.

In vielen Fällen offenbarte sich durch das viele Fragen der Lernenden zudem auch ein gewisser Bedarf, über das Thema zu sprechen:

„Ja, also es war so, WARUM das entstanden ist, war ja tatsächlich irgendwie, dass... also so ein bisschen so wie als wenn so ein Ballon geplatzt wäre, also irgendwie... jemand hat's angestoßen und dann äh kamen dann halt auch Fragen.“ (Int. 05)

„Und dann plötzlich, nach so fünf Minuten, sind dann auf einmal Fragen gekommen.“ (Int. 03.1)

Das Thema wurde in diesen Fällen gerne angenommen und als Anlass genutzt, eigene Fragen stellen und sich darüber mit der Lehrperson austauschen zu können. Dies erklärt auch die rege Mitarbeit, die in vielen Fällen gegeben war. In einem Kurs etwa machten mehrere Teilnehmende freiwillig Hausübungen zum Thema („das war freiwillig das abzugeben, aber das haben auch einige abgegeben“ (Int. 01)), in einem anderen entbrannte „eine hitzige Diskussion“ (Int. 02). Alle Befragten berichteten davon, dass die Beteiligung am Unterricht stets gegeben

war, das heißt, dass wenigstens ein Teil der Lernenden „auch mitgemacht [hat], was sie so wussten“ (Int. 05).

Es lässt sich also festhalten, dass das Thema nicht immer zu heikel ist, sondern bei einigen Lernenden durchaus Interesse daran oder sogar Bedarf dafür besteht, was sich in vielen Fragen und reger Mitarbeit äußerte.

Auf der anderen Seite berichteten die Befragten aber auch von Lernenden, die sich mit dem Thema sichtlich unwohl fühlten. Die Reaktionen reichten dabei von simplem Unverständnis und Unwohlsein über Verängstigung, Scham und Schock bis hin zur offenen Weigerung, sich damit zu beschäftigen.

Relativ häufig gaben die Lehrenden an, dass die Teilnehmenden sich mit der Thematik sichtlich unwohl fühlten oder bei ihnen Schamgefühle ausgelöst wurden:

„ein paar Leute haben sich irgendwie so peinlich berührt gefühlt, das hat man gemerkt, sie sind ein bisschen errötet und haben ein bisschen so... ja, sich halt irgendwie komisch... verhalten danach.“ (Int. 03)

Interessant ist, dass das Problem dabei teilweise gar nicht am Thema selbst, sondern vielmehr am situativen Kontext zu liegen schien. Ein Teilnehmer berichtete etwa über zwei andere, peinlich berührte Frauen aus seinem Kurs, „die fühlen sich da irgendwie halt, irgendwie unwohl, wenn sie da halt drüber reden, aber so zuhause wird auch offen darüber gesprochen“ (Int 03.1). Die Lehrende machte das Unwohlsein ebenfalls eher am Kontext als an den Inhalten selbst fest. Sie beobachtete, „dass sie interessiert waren, aber dass es ihnen trotzdem peinlich war, weil's ja in diesem Unterrichts-Setting passiert ist.“ (Int. 03.1)

Obwohl das Thema die Lernenden inhaltlich oftmals interessierte, wollten sie sich in der Unterrichtssituation nicht unbedingt damit auseinandersetzen. Das mag auch daran liegen, dass sie mitunter verängstigt waren, „weil sie nicht wussten – manche – weil sie nicht wussten, ob das okay ist, was sie jetzt sagen“ (Int. 02). Es bestanden Bedenken, sich durch das Preisgeben der eigenen Meinung in eine ungünstige Position zu bringen. Eine Befragte versuchte dieses Problem zu lösen, indem sie den Lernenden den Deutschkurs als geschützten Rahmen präsentierte, in dem alle Meinungen zugelassen werden:

„ICH hab ihnen dann gesagt, dass JEDE Meinung in Ordnung ist ... und... dass wir einen respektvollen Umgang miteinander haben und man kann in einer respektvollen Weise seine Meinung äußern und das sollen sie bitte auch und hier ist der Raum dafür.“ (Int. 02)

Manche Lernenden gewannen dadurch etwas mehr Sicherheit, andere blieben dennoch verhalten. Diese Angst vor ‚falschen‘ Äußerungen ist auch nicht vollkommen unbegründet, denn

gerade auf der inhaltlichen Ebene wurde wiederholt von Unverständnis bzw. stark abweichenden Ansichten von Lernenden und Lehrenden berichtet:

„was die Reaktion war mhm ... dass halt eben zu 80, 90% kein Verständnis dafür... da war, dass eben in gleichgeschlechtlich- ja dass gleichgeschlechtliche Ehen auch äh Kinder und überHAUPT, was heißt hier gleichgeschlechtliche Ehe, sowas gibts ja gar nicht.“ (Int. 04)

Die Lehrenden legten weitgehend aber großen Wert darauf, den Lernenden zwar Informationen, Vokabular und ähnliches zu vermitteln, ihnen aber keine vorgeschriebene Meinung aufzuzwingen. Das heißt, es wurde den Lernenden auch die Möglichkeit gegeben, „ihre Kritik zu sagen, also das finden sie nicht in Ordnung“ (Int. 01). Allerdings fiel es den Lehrpersonen oftmals trotz der konstatierten Toleranz nicht unbedingt leicht, diese Kritik bzw. andere Sichtweisen als die eigene zu akzeptieren. Eine Befragte nannte als persönliche Strategie im Umgang mit für sie schwierigen Meinungen die Fokussierung auf die sprachliche Ebene:

„Aber da musste ich mich inhalt-, also ich habe mich auch inhaltlich dann gar nicht so mit ihrem Text auseinandergesetzt, sondern einfach in Bezug auf, auf das Deutsche und auf die Formulierungen da ein Feedback gegeben“ (Int. 01)

Dieses Vorgehen funktioniert jedoch nicht unbedingt in allen Fällen. So berichtete eine andere Lehrkraft von einer weitaus schwierigeren Äußerung zum Thema Homosexualität:

„Äh natürlich gab es auch Äußerungen äh, das haben mir auch andere Kolleginnen, die schon auch ähnlich dieses Thema angesprochen haben im Unterricht, wo die Schüler gesagt haben, Schülerinnen gesagt haben, ja, wenn MEIN Kind so ist, dann... dann dürfte das Kind nicht LEBEN.“ (Int. 04)

In diesem Fall erscheint es weit weniger sinnvoll, sich lediglich auf die sprachliche Ebene der Äußerung zu konzentrieren. Hilfreich in solchen Fällen ist der Ratschlag, sich schlicht auf die Gesetzeslage zu beziehen: „Also ich glaub da bewegt man sich auf ganz sicherem Terrain einfach sagen, das ist einfach die Rechtslage.“ (Int. 02) Auf diese Weise können emotionale Diskussionen umgangen und den Lernenden wichtige Informationen vermittelt werden, ohne ihre Meinung als ‚falsch‘ darzustellen. Im Gegenteil dürfen sie ihre Meinung behalten, müssen sich aber darüber im Klaren sein, dass die Rechtslage im deutschsprachigen Raum dieser nicht entspricht.

Ähnlich wie schlichtes Unwohl- oder Peinlich-berührt-Sein äußerte sich auch der Schock einiger Lernender. Zwei Befragte berichten von Lernenden, die beim Thema Homosexualität sichtlich schockiert waren:

„für ihn war das immer klar, das ist okay, da muss man nicht drüber reden. Na. Und plötzlich wird darüber geredet. Ähm... Und, und plötzlich gibts da Menschen im Fernsehen, die auch sagen, es

ist okay und die, die dürfen homosexuell im Fernsehen sein. Und das ist völlig okay. Ähm, das... war glaub ich für ihn erstmal ein Schock, das jetzt irgendwie zu akzeptieren, also als legale, gesellschaftlich akzeptierte Option“ (Int. 01)

„Und sie hat mich SCHOCKIERT angeschaut und hat gesagt, das ist SICHER NICHT okay.“ (Int. 02)

In beiden Fällen bezog sich die Reaktion aber wieder auf die inhaltliche Ebene in dem Sinne, dass die Teilnehmenden sich zuvor noch nicht mit der Möglichkeit auseinandergesetzt hatten, in einer Gesellschaft offen homosexuell zu leben. Das Sprechen darüber im Unterricht stellte hier an sich also kein Problem dar. Im Gegenteil zeigte sich der eine Lernende diesbezüglich „wahnsinnig interessiert, aber auch geschockt“ (Int. 01). Die andere „war schockiert. Aber NICHT über meine Wortwahl, sondern... darüber, dass... weil sie verstanden hat, was sie nun verstanden hat“ (Int. 02). Beide waren prinzipiell jedoch dazu bereit, im Unterricht über das Thema zu sprechen, auch wenn ihre Einstellung dazu nicht unbedingt jener der Lehrperson entsprach.

Im Gegensatz dazu steht die Reaktion einiger anderer Lernender, die sich dezidiert nicht mit dem Thema beschäftigen wollten. Diese Verweigerung reichte von Nicht-Beteiligung über Wegschauen bei Film-Szenen bis hin zum Fernbleiben der Unterrichtseinheit. Bemerkenswerterweise führten aber auch diese Verhaltensweisen zu keinerlei größeren Problemen im Unterricht. Nicht-Beteiligung in der Form, dass einige Lernende äußern „naja, ich kann dazu nichts sagen“ (Int. 04) kommt auch bei anderen Themen immer wieder vor und muss nicht unbedingt bedeuten, dass die Lernenden dem Unterricht nicht folgen oder das Thema nicht interessant finden. Dass die eigene Beteiligung zurückgezogen wird, kann zum Beispiel auch an der Angst liegen, etwas ‚Falsches‘ zu äußern (siehe oben). Vorschnelle Rückschlüsse sind an dieser Stelle daher zu vermeiden.

Eine andere Befragte berichtete von einem Film, der im Unterricht zum Einsatz kam: „Und da gab's halt dann noch Szenen, wo sich die Paare zum Beispiel geküsst haben, jetzt nicht irgendwie sehr sexuell innig, sondern einfach nur ein Kuss auf den Mund, und die beiden haben auch weggeschaut.“ (Int. 03.1) Auch hier entzogen sich die Lernenden Teilen der Unterrichtseinheit und äußerten im Nachhinein ihr Unwohlsein mit dem Thema, störten das Unterrichtsgeschehen als solches aber nicht. Besonders interessant in diesem Fall war auch das Vorgehen der Lehrperson: Anstatt die Themenwahl zu erklären fasste sie den Unterrichtsblock unter dem im Allgemeinen eher akzeptierten Thema ‚Liebe‘ zusammen:



„und danach haben die beiden Frauen zu mir gesagt: ‚Ja, warum müssen wir IMMER das machen, warum müssen wir IMMER über das Thema sprechen?‘ Und dann hab ich gesagt: ‚Über welches Thema? Es geht um Liebe.‘“ (Int. 03.1)

Die letzte und offenkundigste Form der Verweigerung war die angekündigte Nicht-Teilnahme am Unterricht: „Und sie hat zu mir gesagt, wenn wir dieses Thema behandeln, komm ich nicht in den Unterricht. Und sie kam auch nicht.“ (Int. 02) Dieser Fall stellt an und für sich trotzdem kein größeres Problem dar, was auch der Einschätzung der Lehrenden entspricht: „Der einen Person war's unangenehm, sie ist zuhause geblieben, es war klar, dass es für sie nicht gut war. Aber sie wäre jetzt nicht auf die Idee gekommen... jemanden anderen persönlich zu beleidigen, weil er das gut findet.“ (Int. 02) Anstatt sich einer für sie sehr unangenehmen Situation auszusetzen, erschien besagte Person nicht zum Kurs. Sie akzeptierte und tolerierte sie Sexualität also als Unterrichtsthema, auch wenn sie selbst nicht dazu bereit war, sich damit auseinanderzusetzen. Das Kursgeschehen wurde dadurch nicht negativ beeinflusst.

Alles in allem zeigte sich, dass die Lernenden dem Thema Sexualität im Deutschunterricht sehr offen gegenübertraten. Zwar waren sie teilweise erstaunt darüber, das Thema im Unterricht zu behandeln, und fühlten sich in der Situation nicht immer ganz wohl; zugleich bestand aber doch auch eine gewisse Neugier. Unverständnis und Schock bezogen sich in den meisten Fällen eher auf inhaltliche Punkte als auf die Thematisierung an sich. Die meisten Lernenden beteiligten sich zudem gerne und interessiert am Unterricht oder folgten diesem zumindest, wenngleich sie sich nicht immer aktiv einbrachten. Dies mag aber auch mit der nicht ganz unberechtigten Angst zusammenhängen, die eigene Meinung zum Thema zu äußern. Die wenigen Lernenden, die sich dem Thema Sexualität verweigerten und sich ganz klar nicht damit auseinandersetzen wollten, störten den Unterricht trotzdem nicht, sondern verhielten sich passiv oder erschienen schlicht nicht. Die Reaktion der Lernenden brachte insgesamt also kaum Probleme mit sich.

Abschließend sei noch angemerkt, dass manche Lernende im Nachhinein von selbst erneut auf das Thema zu sprechen kamen. So suchte etwa ein Lernender am Kursende nochmals das Gespräch und erzählte der Lehrenden, „dass er ... das... insofern durchaus positiv als Erinnerung hatte, dass er sich dafür bedankt hat, diesen Anstoß zu bekommen, über das Thema nachzudenken.“ (Int. 01). Auch wenn sie sich anfangs teilweise etwas unwohl mit der Thematisierung von Sexualität im Deutschunterricht fühlen, halten zumindest einige Lernende sie anscheinend doch für interessant und wichtig.

## 7.4.2 Ängste und Probleme der Lehrpersonen

Neben den konkreten Reaktionen der Lernenden spielen vor allem auch die Ängste und Probleme seitens der Lehrpersonen eine zentrale Rolle. Aus den Daten ergaben sich dabei drei Hauptpunkte: starkes Unwohlsein vor dem oder im Unterricht, Aspekte der eigenen Sexualität sowie eine generelle Unsicherheit bei der Thematisierung. Im Folgenden werden diese Aspekte kurz dargestellt, bevor dann der Fokus auf einen möglichen Umgang damit gelegt wird.

Bereits bei den Vorbereitungen beschreiben fast alle Befragten „gemischte Gefühle“ (Int. 04). Die Lehrenden waren sich darüber im Klaren, „dass es für ein paar Teilnehmer ein schwieriges Thema ist, für andere überhaupt nicht“ (Int. 02). Dadurch entstanden teilweise schon im Vorfeld unangenehme Gefühle, wie eine der Befragten sehr eindrücklich beschreibt:

„ich war irgendwie bei der Vorbereitung NERVÖS. Ich hab bei der Vorbereitung schon so ein ganz... unangenehmes Gefühl gehabt, und dann hab ich mir gedacht, oh Gott, was machst du da, Claudia? Tust du dich da nicht in irgendwas hineinreiten irgendwie? Und hab mir gedacht so, oh Gott, das ist irgendwie blöd, dann hab, dann hab ICH mir- hab ich wieder mein Denken hinterfragt und mir gedacht, ist das jetzt zu radikal oder bin ich da jetzt grad so... verrückt das irgendwie zu machen irgendwie. Und hab ich irgendwie schon ein sehr ung-, wirklich ein ungutes Gefühl gehabt, so im Bauch.“ (Int. 03.1)

Dieses Befinden hielt auch während der Unterrichtssituation an und setzte die Lehrperson in so hohem Maße unter Druck, dass sie das Thematisieren von Sexualität ganz allgemein in Zweifel zog.

„diese Un- dieses unangenehme Gefühl dabei, was ich VORB- vorher hatte beim Vorbereiten UND dann während ich das irgendwie ... ihnen ausgeteilt hab oder während sie das gelesen haben, das hat mich SO... aufgewühlt irgendwie, dass ich mir gedacht hab, irgendwie will ich's gar nicht mehr machen.“ (Int. 03.1)

Insgesamt empfanden die Lehrenden die Unterrichtseinheiten größtenteils als „ambivalent“ (Int. 03.1), was sich auch in der Zahl der Kodierungen widerspiegelt (7-mal positive/neutrale Gefühle vs. 9-mal negative/schwierige Gefühle in der Unterrichtssituation).

Im Anschluss an die entsprechenden Einheiten konnten sie ihnen aber dennoch etwas Positives abgewinnen, sei es der Eindruck, dass es sich gelohnt hat, darüber zu sprechen (vgl. Int. 04), oder die Analyse des eigenen Umgangs mit der Situation als spannend anzusehen (vgl. Int. 03.1).

Es stellt sich die Frage, warum die Lehrenden sich in Zusammenhang mit dem Thema Sexualität in besonderem Maße nervös fühlen. Das hängt unter Umständen mit den anderen beiden Punkten zusammen, die in den Interviews als problematisch benannt wurden.

Zum einen ist das die eigene Sexualität und damit verbunden die Angst, selbst verletzt zu werden. In den Interviews wurde dabei vor allem die Thematisierung von Homosexualität angesprochen. Einer selbst homosexuellen Lehrperson war das Thema sogar so wichtig, dass wir auf ihren ausdrücklichen Wunsch im Nachhinein das Aufnahmegerät noch einmal einschalteten, um darüber zu sprechen:

„Also, was, was ich auch noch ganz äh... interessant UND problematisch gleichzeitig finde, ist meine EIGENE Sexualität. ... Und ZWAR hadere ich IMMER mit diesem Thema, soll ich das sagen oder soll ich das NICHT sagen, dass ich homosexuell bin, weil ich hab immer so Angst vor Reaktionen. Oder ich hab dann auch Angst, dass ich dann als Lehrperson nicht ernst genommen würde, wenn ich das sage, komischerweise.“ (Int. 03.2)

Eine Rolle spielt hier die Angst, verletzt zu werden oder gar die Kompetenz aberkannt zu bekommen. Die Lehrende meint in diesem Zusammenhang auch: „ich hab das Gefühl, so im Unterricht per se bin ich so angreifbar als Lehrperson“ (Int. 03.2). Gerade bei persönlicher Betroffenheit ist es nochmals schwieriger, konstruktiv und gelassen mit kritischen oder homophoben Äußerungen umzugehen. Einer heterosexuellen, nicht direkt betroffene Lehrkraft, fällt es dagegen zumeist wesentlich leichter, sich davon zu distanzieren:

„die hat das so locker geredet, aber WEIL sie SELBST nicht homosexuell ist, das heißt sie kann irgendwie quasi- und sie hat kontroverse Meinungen gehabt, ja, und sie kann halt mit dem irgendwie, bei ihr prallt das halt eher ab. Sie findet's vielleicht auch schockierend, wenn jemand was sagt, aber an ihr prallt das halt so ab, weil sie's persönlich nicht betrifft. Aber ich glaub, wenn jemand dann so... Einstellungen hätte, die dann irgendwie total dagegen wären oder irgendwie halt dann so bel- also irgendwie halt fast so beleidigend sind oder so oder halt einen verletzen, dann betrifft es dich ja als Person an sich und das... ja. Das ist auch... ein Thema.“ (Int 03.2)

Die eigene Sexualität (bzw. in diesem Fall die eigene sexuelle Orientierung) kann oder sollte also auch bei der Wahl der konkreten Themen bedacht werden. Neben der Befürchtung, emotional verletzt zu werden, gilt es die eigene Sexualität aber auch noch aus einem anderen Grund mitzudenken, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Also wenn, wenn ich jetzt offen sagen würde ja, ich bin homosexuell, vor meiner Klasse, dann würden sie mich natürlich sofort einer bestimmten Gruppe zuordnen. Und mich auch natürlich SO das Thema mit mir diskutieren, sei es jetzt ‚oh, die ist ne Lesbe‘ oder sei es so ‚mhm okay, das sag ich jetzt besser nicht, weil sie ist ja ne Lesbe‘. Ähm, egal wie es ist, ähm, es ist dann viel persönlicher, ähm... ich schätze auch mal, dass die meisten Lehrenden ihre... ihr Privatleben und dass sie auch ihr sexuelles Privatleben aus dem Unterricht rausholen wollen.“ (Int. 01)

Durch das Offenbaren der eigenen sexuellen Orientierung oder eigenere Einstellungen und Überzeugungen werden die Lernenden möglicherweise beeinflusst oder verunsichert. Eine unvoreingenommene, offene Beschäftigung mit dem Thema ist dadurch unter Umständen nicht mehr möglich.

Der andere Grund für die erhöhte Nervosität der Lehrenden ist das Gefühl, allein gelassen zu werden. Die befragten Lehrpersonen kritisieren, dass „es eben nichts gibt, (unv.) mit diesen Themen umzugehen, weil die, weil die, weil einfach die Lehrwerke das nicht hergeben“ (Int. 04), was zur Folge hat, dass Lehrende bei diesem Thema auf sich allein gestellt sind. Gerade bei einem so sensiblen, teilweise tabuisierten Thema ist das aber nicht unbedingt einfach. Eine Befragte meint zum konkreten methodisch-didaktischen Vorgehen: „Ich weiß es gar nicht irgendwie... Es ist halt schwierig“ (Int. 03.1) und auch eine andere „hätte jetzt keine Handhabung äh... wie man sowas am besten aufbaut“ (Int. 05). Es besteht also nicht nur eine große Unsicherheit bei der Auswahl der Themen, sondern auch beim konkreten Vorgehen im Unterricht. Das betrifft einerseits das methodisch-didaktische Vorgehen, andererseits aber auch schon scheinbar banale Dinge wie die Wahl angemessener Begrifflichkeiten:

„aber ich hab mich teilweise halt unsicher gefühlt dann halt irgendwie ähm... also ich hab ähm... mit meinem Sprachgefühl einfach natürlich dann irgendwie die Sachen eingeordnet, die Wörter, die gefallen sind, und vielleicht auch teilweise selber welche eingebracht, wenn halt keine gefallen sind. Aber ähm ich fand das tatsächlich schwierig, DA an dieser Stelle, weil es halt natürlich einfach trotzdem ein Bereich ist, ähm... der ja auch ansonsten kaum so thematisiert wird“ (Int. 05)

Darin liegt möglicherweise auch ein Grund, warum das Thema häufig gemieden wird: wie Lehrpersonen häufig „nicht wissen, äh... wie sie's machen KÖNNTEN oder SOLLTEN oder wie sie's am BESTEN machen.“ (Int 05.) Die Lehrenden kennen keine hilfreichen Unterrichts- oder Informationsmaterialien, auf die sie sich im Zweifelsfall beziehen können. Mangelnde Unterstützung und Hilfe von außen führen zu Selbstzweifeln, Verunsicherung und erhöhter Nervosität.

Aus den Interview-Daten ergeben sich aber auch Strategien im Umgang mit den bereits aufgeführten Ängsten und Problemen. Eine Befragte empfiehlt, sich die eigenen Aufgaben als Lehrperson vor Augen zu führen:

„wir müssen doch irgendwie äh den Weg finden, damit äh, damit JEDER ähm... auch lernt irgendwie mit solchen Themen umzugehen, sag ich, weil, weil die werden ja, unsere Schüler werden ja damit konfrontiert, im WAHREN Leben werden sie damit konfrontiert.“ (Int. 04)

Da Sexualität ein Bestandteil des öffentlichen sowie des privaten Lebens ist, wird sie den Lernenden früher oder später begegnen und sollte daher auch im Unterricht nicht konsequent ausgeschlossen werden.

Weiterhin hilft es, weniger Wert auf fremde Meinungen zu legen und zu akzeptieren lernen: „wenn's jemandem nicht passt, kann ich auch nichts machen“ (Int 03.2). Andererseits kann es aber auch hilfreich sein, Feedback von den Lernenden einzuholen, wie sie die Einheit und das

Thema empfanden. In jedem Fall ist es jedoch vor allem im DaZ-Kontext unbedingt notwendig, die besondere Situation der Lernenden zu berücksichtigen:

„man muss halt auch irgendwie immer im Hinterkopf behalten, dass die Leute halt Sachen irgendwie aufschnappen und das vielleicht nicht einordnen können und auf der anderen Seite, dass das Thema halt auch irgendwie sich nicht mal eben so erschließt.“ (Int. 05)

Gerade weil viele Begriffe aus dem Bereich der Sexualität teils sehr unbedacht geäußert, aber nur selten erklärt werden, wissen die Lernenden möglicherweise gar nicht genau, was ein Wort genau bedeutet, wie es konnotiert ist oder in welchen Kontext seine Verwendung angemessen ist.

Abschließend ist es zudem unbedingt notwendig, sich über die eigenen Grenzen im Klaren zu sein und diese nicht zu überschreiten.

### **7.4.3 Schwierigkeiten hinsichtlich der Rahmenbedingungen**

Zu den im vorhergehenden Unterkapitel besprochenen eher persönlichen Problemen der Lehrenden kommen zusätzliche Schwierigkeiten hinsichtlich der Rahmenbedingungen (siehe auch Kapitel 7.3.4).

Zum einen betrifft das wie oben angedeutet das Fehlen des Themas Sexualität in Lehrwerken sowie nur sehr wenige zur Verfügung stehende Unterrichtsmaterialien. Dieser im Theorieteil konstatierte Missstand wird in den Interviews ebenfalls wiederholt aufgegriffen und bemängelt:

„wo ich auch, wo ich mich schon immer drüber geärgert hab, dass beispielsweise in Lehrbüchern halt irgendwie ähm... zum Beispiel Figuren sind, wo dann irgendwie Hand, Finger, sonst was bezeichnet wird, und das... groß ausgespart wird wie bei so Barbie-Puppe, als wenn's keine Geschlechtsteile gibt, was ich auch schwierig finde“ (Int. 05)

Auch abseits der gängigen Lehrwerke gibt es von wenigen Ausnahmen abgesehen keine Materialien, Handreichungen oder sonstige Tipps.

„ABER es gibt keine... ja, keine WEGE noch, ich hab so den Eindruck, es gibt ANSÄTZE, aber es gibt noch keine WEGE. Es gibt vielleicht Einzelpersonen, die sich damit befassen oder so Vorreiter sind oder keine Ahnung, aber es gibt noch keine konkreten... Wege. Die Umsetzung fehlt, äh, die, die Herangehensweise fehlt, die methodische, didaktische Herangehensweise fehlt, und DAS sind halt eben Lücken, die man schließen MÜSSTE.“ (Int. 04)

Sowohl die DaF/Z-Forschung bzw. die Fremdsprachendidaktik allgemein als auch die großen Verlage meiden das Thema weitgehend. Die Lehrkräfte haben also nicht nur das oben be-

schriebene subjektive Gefühl, allein gelassen zu werden, sondern verfügen bei Bedarf tatsächlich kaum über Unterstützung.

Das liegt möglicherweise daran, dass das Thema Sexualität zum einen nach wie vor zumindest teilweise tabuisiert ist und zum anderen nicht in den Curricula vorkommt. Dass das Thema im Unterricht häufig nicht aufgegriffen wird, „MUSS NICHT unbedingt damit in Zusammenhang stehen, dass die Lehrkräfte SELBST dieses Thema tabuisieren, sondern weil sie sich an ein Curriculum halten.“ (Int. 04) Lehrende, die sich dem bewusst widersetzen und nicht immer den vorgegebenen Inhalten folgen, gehen das Risiko ein, mit ihren Vorgesetzten deswegen in Konflikt zu geraten (vgl. Kapitel 7.2.4), was in einem Interview auch der Fall war: „es wurde mir nur vorgeworfen, dass ich nicht dem Lehrplan gefolgt bin“ (Int. 05). Daher rührt auch die in manchen Fällen offensichtlich begründete Angst, „dass dann irgendwie so Meldungen von außen kommen oder dass sie [die Lernenden, Anm. v. mir] dann irgendwie dann so Beschwerde- sich beschweren gehen oder so“ (Int. 03.1).

Kaum verfügbare Materialien, eine fehlende Verankerung im Curriculum und drohende Konflikte mit Vorgesetzten sind also weitere Probleme, die bei der Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht auftreten.

#### **7.4.4 Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Frage 3**

In den vorhergehenden Unterkapiteln wurden mit der Thematisierung von Sexualität verbundene Probleme und mögliche Lösungsstrategien betrachtet. Um eine Antwort auf die zugrundeliegende Forschungsfrage zu geben, werden die Ergebnisse nun nochmals kurz zusammengefasst und interpretiert. Zentrale Aspekte stellen die Reaktionen der Lernenden, die Ängste und Probleme seitens der Lehrenden sowie die allgemeinen Rahmenbedingungen dar.

Der verbreiteten Annahme, dass Sexualität als heikles Thema besser nicht im DaZ-Unterricht behandelt werden sollte, stehen die Reaktionen der Lernenden entgegen. So zeigten diese sich dem Thema gegenüber insgesamt sehr aufgeschlossen, stellten Fragen und beteiligten sich am Unterricht, sobald die erste Phase der peinlichen Berührung überwunden war. Negativ konnotierte Reaktionen wie Unverständnis oder Schock bezogen sich meist auf die Inhalte, nicht auf die Thematisierung an sich. Zwar zogen es einige Lernende vor, sich nicht aktiv am Unterricht zu beteiligen; es kann jedoch nicht zweifelsfrei geklärt werden, worin die Gründe dafür liegen: Bloße Nicht-Beteiligung bedeutet nicht automatisch Ablehnung und Desinteresse, sondern kann auch einfach auf einen zurückhaltenden Charakter sowie tagesformabhängiger

Aspekte wie etwa Müdigkeit, Kopfschmerzen usw. zurückzuführen sein. Vereinzelt verweigerten sich Lernende dem Thema komplett, traten dabei aber nie respektlos gegenüber den anderen Lernenden oder den Lehrenden auf und störten auch das Unterrichtsgeschehen nicht. Hinsichtlich der Lernenden lässt sich also festhalten, dass kaum nennenswerte Probleme auftraten und verschiedene Aspekte von Sexualität größtenteils als Unterrichtsthema akzeptiert wurden.

Anders verhält es sich im Bereich der Lehrenden: Diese berichten vermehrt von Unwohlsein und starker Nervosität vor und während der Unterrichtseinheiten, betrachten das Preisgeben persönlicher Informationen zum Thema als problematisch und kämpfen zudem mit dem Gefühl, allein gelassen zu werden, sowie daraus resultierender Verunsicherung.

Das vermehrt (aber bei weitem nicht immer) auftretende Unwohlsein bei der Thematisierung von Sexualität ist wahrscheinlich eine direkte Folge des letzten Punktes: Die Lehrpersonen sind sich dessen bewusst, dass im Unterricht Situationen auftreten und/oder Fragen aufkommen können, von denen sie nicht wissen, wie sie ihnen gegenüberzutreten sollen. Da sie jedoch kaum Zugang zu unterstützenden Materialien haben, können sie sich nicht in einem zufriedenstellenden Maß darauf vorbereiten, was wiederum zur Folge hat, dass sie verunsichert sind und nervös werden. Selbst bei einer gelungenen Stunde ohne kritische Fragen und Kommentare bleibt eine Unsicherheit bestehen, ob die Lernenden bei einer anderen, ‚besseren‘ Stundenkonzeption nicht noch mehr hätten lernen können. Dem kann nur sinnvoll etwas entgegengesetzt werden, indem die Forschung zu Sexualität (oder im Idealfall zu sensiblen Themen allgemein) stärker aktiv wird und infolgedessen auch konkrete Materialien und Handreichungen dazu entwickelt werden.

Ähnlich verhält es sich mit dem zweiten Punkt, dem Preisgeben persönlicher Informationen. Die Befragten kommen wiederholt darauf zu sprechen, dass die eigene sexuelle Orientierung sowie auch eigene Ansichten eine große Rolle spielen. Zum einen besteht gerade bei Lehrenden in nicht hetero-normativ ausgerichteten Beziehungen die Angst, auf emotionaler Ebene verletzt zu werden oder Kompetenz abgesprochen zu bekommen. Zum anderen können die sexuelle Orientierung oder die Ansichten der Lehrperson die Lernenden aber auch dahingehend beeinflussen, dass sie denken, diesen als den ‚richtigen‘ zustimmen zu müssen. Auch hier wäre es hilfreich, mögliche Strategien und Verhaltensweisen im Unterricht in Form von Handreichungen zu entwickeln, um den Lehrenden Unterstützung zu gewährleisten.

Hinsichtlich der Lehrenden lassen sich die Probleme also folgendermaßen auf den Punkt bringen: Zwar bestehen bei den Lehrpersonen verschiedene Ängste und Unsicherheiten, allerdings würden sich diese durch geeignete Unterrichtsmaterialien, Handreichungen und ähnli-

ches sicherlich deutlich vermindern lassen. Um diese sinnvoll erstellen zu können, ist jedoch noch einiges an (idealerweise interdisziplinärer) theoretischer sowie empirischer Forschung nötig.

Bis dahin empfiehlt es sich, konstruktives Feedback von den Lernenden sowie auch anderer Lehrender einzuholen, sich destruktiven Rückmeldungen dagegen aber weitgehend zu verschließen. Die eigenen Grenzen müssen erkannt und unbedingt eingehalten werden – es ist in keiner Weise sinnvoll, das Thema Sexualität im Unterricht zu behandeln, wenn die Lehrperson sich damit absolut unwohl fühlt. Sollten die Lernenden dennoch Fragen zum Thema haben, kann alternativ auf hilfreiche Quellen (z.B. Internetseite, Bücher, Podcasts usw.) verwiesen werden. Weiterhin kann es den Lehrenden helfen, sich die besondere Situation vieler DaZ-Lernenden immer wieder vor Augen zu führen: Viele Begriffe aus dem Bereich der Sexualität werden häufig sehr unbedacht geäußert, aber nur selten erklärt. Infolgedessen wissen die Lernenden möglicherweise gar nicht genau, was ein Wort wirklich bedeutet, welche Konnotationen damit verbunden sind und in welchem Kontext die Verwendung angemessen ist. Möglicherweise sind bestimmte Äußerungen daher gar nicht so hart gemeint, wie sie zunächst klingen mögen. Es ist daher ratsam, mit den Lernenden über homophobe, sexistische und andere abwertende Äußerungen zu sprechen und ein umfassenderes Wissen dazu zu vermitteln und ihr Bewusstsein für unterschiedliche Register sowie die Fähigkeiten zur Sprachreflexion allgemein zu schärfen.

Der dritte Bereich, in dem Schwierigkeiten genannt wurden, ist der der Rahmenbedingungen. Wie bereits mehrfach erwähnt und auch im Theorieteil konstatiert wurde, gibt es zum Thema Sexualität annähernd keine Materialien. Zwar besteht dazu bislang keine umfassende Lehrwerksanalyse; die befragten Lehrpersonen stimmen jedoch ebenfalls darüber ein. In engem Zusammenhang mit den fehlenden Materialien stehen die Probleme, dass das Thema noch immer als heikel und weitgehend tabuisiert gilt, was die Forschung und das Vorkommen in Lehrwerken behindert. Direkte Folge dieser Annahme ist aber auch, dass das Thema nicht in den Curricula verankert ist, weshalb es keinen Eingang in die Lehrmaterialien findet und von Lehrenden häufig vernachlässigt wird. Diese Verflechtung von Annahmen und Konsequenzen, die sich teilweise gegenseitig bedingen, macht es schwierig, die Situation zu verändern. Betrachtet man aber die vorliegenden Daten, so zeigt sich, dass das Hauptproblem bei der Thematisierung von Sexualität eben nicht in der Sensibilität des Themas oder bei den Lernenden liegt, sondern gerade darin besteht, dass kaum Materialien dazu verfügbar sind, was den Lehrenden die Arbeit ungemein erschwert. Es spricht daher vieles dafür, weitere Forschungen in dem Bereich anzugehen, Materialien zu entwickeln und sich insgesamt stärker mit dem



Thema auseinanderzusetzen.

Geschähe das, so erübrigte sich auch das letzte Problem, nämlich die (befürchteten) Konflikte von Lehrenden mit ihren Vorgesetzten. Die Befragten berichten von Angst vor Beschwerden oder gar den tatsächlichen Vorwürfen, sich nicht an den Lehrplan gehalten zu haben. Solange sich die Lehrpläne und -werke in dieser Hinsicht nicht ändern, ist es sicherlich hilfreich, sich die eigene Aufgabe als Lehrperson deutlich vor Augen zu führen, nämlich den Lernenden zur aktiven Partizipation an der Zielsprachengemeinschaft zu befähigen. Die Lernenden sollen diskursfähig werden, das heißt, sie sollen Diskurse verstehen und sich an ihnen beteiligen können. Da Sexualität ein gleichbleibend aktuelles Thema ist, zu dem zahlreiche Diskurse im öffentlichen sowie im privaten Bereich bestehen, ist es also durchaus vertretbar und sinnvoll, wenn nicht sogar geboten, das Thema im DaZ-Unterricht zu behandeln. Im Zweifelsfall ist damit auch eine Abweichung von vorgeschriebenen Curricula zu rechtfertigen.

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage lässt sich also Folgendes festhalten: Alles in allem traten bei der Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht recht wenig Probleme auf. Die Lernenden zeigten sich größtenteils aufgeschlossen, gingen respektvoll miteinander um und verursachten keine Störungen. Das Hauptproblem besteht vielmehr darin, dass das Thema nach wie vor sehr kritisch betrachtet und in der Forschung sowie von Verlagen weitgehend ignoriert wird. Die Konsequenzen daraus sind verunsicherte, auf sich gestellte Lehrpersonen, die bei auftretenden Fragen oder in schwierigen Situationen so gut wie keine Unterstützung erhalten, dafür aber Konflikte mit den Vorgesetzten fürchten (müssen).

Die Befragten begegneten diesen Schwierigkeiten, indem sie sich auf konstruktive Kritik und die eigene Aufgabe konzentrierten, sich die besondere Situation DaZ-Lernender bewusst machten und ihre eigenen Grenzen berücksichtigten.

## **8 Zusammenfassung, Fazit und Ausblick**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht für Erwachsene. Ausgegangen wurde dabei von Altmayers Konzept der diskursiven Landeskunde, der zufolge das wesentliche Ziel von Fremdsprachenunterricht darin besteht, die Lernenden zur Teilhabe an der Sprach- und Lebenswelt der Zielsprachengemeinschaft zu befähigen. Konkret äußert sich diese Teilhabe in der Befähigung zur passiven wie aktiven Teilnahme an Diskursen, kurz gesagt in der Diskursfähigkeit. Die Lernenden sollen

also dazu in der Lage sein, sich an relevanten Diskursen im privaten sowie im öffentlichen Bereich beteiligen zu können (wenngleich sie zu einer solchen Beteiligung aber nicht verpflichtet sind). Es stellt sich jedoch die Frage, welche Diskurse und damit welche Themen für den DaZ-Unterricht relevant sind. Die Forschung wie auch die Praxis liefern darauf keine eindeutigen Antworten: Anstatt vorgegebene Kanone oder Listen abzuarbeiten gilt es vielmehr, sich an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden zu orientieren. Sexualität ist in diesem Sinne ein Thema wie alle anderen auch: Sie kann und sollte unter Umständen im DaZ-Unterricht thematisiert werden, stellt aber keinen unbedingt notwendigen Bestandteil dar, ist also kein obligatorisches Unterrichtsthema. Im Vergleich zu anderen Themen wird sie aber dennoch unverhältnismäßig häufig vermieden, da nach wie vor einige ihrer Aspekte als Tabu gelten. Welche Bereiche genau von dieser Tabuisierung betroffen sind, lässt sich dabei nicht zweifelsfrei feststellen, da Tabus im Allgemeinen stark gruppen- und kontextabhängig sind und dadurch stets ein hohes Maß an Ungewissheit bestehen bleibt. Fakt ist jedoch, dass Sexualität an sich bzw. wenigstens zahlreiche Teilaspekte davon eine große Rolle im deutschsprachigen Raum spielen, was sich bereits bei einem kurzen Blick in einige große Tageszeitungen zeigt. Eine Thematisierung im DaZ-Unterricht ist also schon allein deswegen gewinnbringend, weil das Thema sowohl im privaten als auch im öffentlichen Leben durchaus relevant ist, wie die zahlreichen dazu bestehenden Diskurse verdeutlichen. Weiterhin ist es aber auch sinnvoll, Sexualität im DaZ-Unterricht zu behandeln, um das Deutungsmuster-Repertoire der Lernenden in diesem Bereich zu erweitern, ihnen ein angemessenes Vokabular zu vermitteln und sie so vor Fehlkommunikation und Missverständnissen zu schützen sowie sie dazu zu ermächtigen, eigene Grenzen zu ziehen und fremde wahrzunehmen. Zu guter Letzt besteht bei den Lernenden erfahrungsgemäß außerdem fast immer ein gewisses Interesse am Thema, auch wenn sie dieses aus verschiedenen Gründen häufig nicht von selbst äußern. Die konkreten Inhalte, die dann im Unterricht thematisiert werden, richten sich entsprechend idealerweise am Interesse der und der Relevanz für die Lernenden aus. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, aktuelle gesellschafts-politische Diskurse aufzugreifen und anhand derer sowohl sprachliches als auch kulturreflexiv-landeskundliches Wissen zu vermitteln. Ausdrücklich nicht Ziele des Unterrichts sind dagegen das Vermitteln einer ‚richtigen‘ Meinung sowie Aufklärung oder Erziehung.

Trotz der durchaus gegebenen Begründbarkeit, Sexualität im DaZ-Unterricht zu thematisieren, kommt dem Thema in Forschung und Praxis nur wenig Aufmerksamkeit zu. Der wissenschaftliche Forschungsstand ist gelinde gesagt überschaubar und auch in den verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien nimmt das Thema kaum Raum ein. Gerade bei einem teilweise

tabuisierten, besonders sensiblen und dennoch relevanten Thema wären weitere Forschung sowie unterstützende Materialien für die Lehrpersonen dringend nötig. Es besteht hier also ganz klar ein Forschungsdesiderat. Vor dem Entwickeln geeigneter Materialien erscheint es jedoch sinnvoll, einige Punkte genauer zu betrachten.

Der zweite Teil dieser Arbeit widmet sich entsprechend der empirischen Erforschung notwendiger Bedingungen, um Sexualität im DaZ-Unterricht zu behandeln. Zusätzlich dazu wurden außerdem auch die konkrete Thematisierung sowie dabei auftretende Probleme und Lösungsstrategien untersucht. Dazu wurden sechs DaZ-Lehrende in Form eines Leitfaden-Interviews befragt. Die qualitative Methode des Interviews eignete sich hierfür besonders gut, da mit ihr auch komplexere Zusammenhänge erforscht werden, tiefergehende Gründe erfragt und Einblicke in den gesamten Kontext gewonnen werden können. Als semi-offene Interviewform ist das Leitfadeninterview zudem hypothesengenerierend, was bei der bescheidenen Forschungslage ebenfalls einen Vorteil darstellte. Die Proband\*innen wurde vorwiegend über direkte oder indirekte persönliche Kontakte gewonnen. Einzige Voraussetzung war, dass sie in ihrem Unterricht bereits Sexualität thematisiert hatten, um konkrete und keine hypothetischen Informationen zu erhalten. Die Interview-Partner\*innen wurden im Voraus umfassend über das Forschungsprojekt informiert, erhielten die Transkripte zur Durchsicht und konnten ihr Einverständnis auch im Nachhinein noch zurückziehen. Zudem wurden die Daten auf Wunsch pseudonymisiert. Insgesamt fanden ethische Überlegungen starke Berücksichtigung; zudem wurde viel Wert auf die Einhaltung allgemeiner wissenschaftlicher Gütekriterien sowie möglichst große Transparenz im Forschungsprozess gelegt. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und schließlich mittels der qualitativen Inhaltsanalyse kodiert und ausgewertet. Aufgrund technischer Schwierigkeiten konnten jedoch nur fünf der sechs Interviews für die Analyse verwendet werden.

Die Auswertung orientierte sich stark an der Forschungsfragen und wurde auch entsprechend gegliedert dargestellt. An dieser Stelle sollen die Antworten auf die Forschungsfragen nochmals ganz kurz zusammengefasst und mögliche Verbinden zwischen ihnen aufgezeigt werden.<sup>33</sup>

Die Daten ergeben, dass für die Thematisierung von Sexualität vor allem die Lehrpersonen und die Stimmung im Kurs eine zentrale Rolle spielen. Die Lernenden sollten zwar grundsätzlich ein gewisses Interesse am Thema mitbringen und idealerweise auch bereits auf fortge-

---

<sup>33</sup> Die Ergebnisse werden wirklich nur sehr knapp dargestellt. Für ausführlichere Zusammenfassungen und Interpretationen siehe die Kapitel „Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Frage X“.

schrittenem Sprachniveau sein; ausschlaggebend sind aber vor allem eine vertrauens- und respektvolle Unterrichtsatmosphäre sowie verschiedene Fähigkeiten und Charakterzüge der Lehrkraft (Toleranz für andere Meinungen, Fähigkeit zu sachlichem Umgang mit dem Thema, Reflexionsfähigkeit). Die Lehrenden müssen sich zudem sicher darüber sein, keine Probleme mit ihren Vorgesetzten zu bekommen, oder aber bereit dazu, diesen zu begegnen. Darin besteht auch eine der Schwierigkeiten, die bei der Thematisierung von Sexualität auftreten. Das Hauptproblem liegt wohl aber am ehesten darin, dass das Thema nach wie vor sehr kritisch betrachtet und in der Forschung sowie von Verlagen weitgehend ignoriert wird. Daraus resultieren einerseits besagte Konflikte mit Vorgesetzten, andererseits aber auch der Umstand, dass kaum Materialien zum Thema verfügbar sind. Die Lehrenden sind daher weitgehend auf sich gestellt, was zu Nervosität und Unsicherheit führt. Mögliche Vorgehensweisen, diesen Problemen zu begegnen, sind die Fokussierung auf konstruktives Feedback sowie die eigentliche Aufgabe von Lehrenden, die Bewusstmachung der besonderen Situation von DaZ-Lernenden und das Beachten eigener Grenzen. Auch hierbei sind die oben genannte Fähigkeiten für die Lehrenden von zentraler Bedeutung.

Mit den Lernenden selbst wurde dagegen von keinen größeren Schwierigkeiten berichtet. Sie zeigten sich größtenteils aufgeschlossen, gingen respektvoll miteinander um und verursachten keine Störungen, auch wenn sie selbst mit dem Thema oder gewissen Meinungen nicht einverstanden waren.

Über die genaue Gestaltung des Unterrichts ließen sich nur bedingt Tendenzen feststellen. Auch hier spielt die fehlende Möglichkeit, auf Materialien zurückgreifen zu können, sicherlich eine entscheidende Rolle. Die Gestaltung der einzelnen Unterrichtseinheiten sowie die Wahl der einzelnen Themen hängt stark von der jeweiligen Lehrperson ab. Feststellbare Gemeinsamkeiten bei der konkreten Thematisierung sind lediglich eine erhöhte Sensibilität beim Einstieg ins Thema, die besondere Rolle der Fertigkeit Sprechen und eine wichtige Sonderstellung der Pausen, in denen das Thema häufig erneut von den Lernenden aufgegriffen wurde. Bemerkenswert ist an dieser Stelle zudem, dass die Befragten in den Interviews weder Altmayer noch das Konzept der diskursiven Landeskunde oder ähnliches erwähnten, sich aber zu Lernzielen bekannten, die dem weitgehend entsprechen. Häufig genannt wurden neben sprachlichen Zielen und dem Erwerb von Wortschatz vor allem Wissensvermittlung, Perspektivenwechsel und Fremdverstehen, andere Meinungen aushalten und tolerieren können, die Teilhabe an der Zielsprachengemeinschaft zu ermöglichen sowie eine Sensibilisierung und Entwicklung der Toleranz und Reflexionsfähigkeit der Lernenden.

Wie zu Anfang des Kapitels ausgeführt ist es durchaus sinnvoll und zielführend, die einzelnen Fragen zunächst getrennt voneinander zu beantworten. Betrachtet man nun die Ergebnisse, zeigt sich aber, dass die fehlenden Materialien zum Thema einen übergreifenden zentralen Punkt darstellen. Sie sind zwar keine notwendige, aber eine wünschenswerte Bedingung, was in den Interviews auch mehrfach zum Ausdruck gebracht wurde. Unterstützende Materialien würden den Lehrenden Orientierung und Sicherheit bieten und dadurch einem Großteil der genannten Probleme entgegenwirken. Auch die konkrete Thematisierung würde dadurch sicherlich anders ausfallen.

Damit verbunden hängen auch die genannten Probleme und Schwierigkeiten mit allen drei Fragen zusammen. Interessanterweise traten diese kaum in Zusammenhang mit den Lernenden auf, sondern betrafen vielmehr die Lehrenden selbst. Probleme ergaben sich dabei bereits vor (Nervosität, Angst vor Konflikten mit Vorgesetzten), während (Unsicherheit) oder nach den Einheiten (Unsicherheit über Stundenverlauf, tatsächliche Probleme mit Vorgesetzten). Hier würden verfügbare Materialien wie bereits gesagt ebenfalls helfen.

Der beschriebene Umgang der Lehrpersonen mit Schwierigkeiten und die von ihnen gewählten Lösungsstrategien lassen sich wiederum auf die in den Bedingungen aufgeführten Charaktereigenschaften zurückführen. So ist es etwa nötig, ein gewisses Maß an Selbstreflektion zu beherrschen, um die eigenen Grenzen zu kennen und einhalten zu können. Weiterhin fällt es sicherlich auch leichter, sich die eigene Aufgabe bewusst zu machen und die besondere Situation der Lernenden nicht aus dem Blick zu verlieren, wenn man anderen Meinungen gegenüber prinzipiell tolerant eingestellt ist und sich mit dem Thema auf einer sachlichen Ebene auseinandersetzen kann. Es kann daher nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob es sich hierbei nun eher um Strategien handelt, die die Lehrenden bewusst einsetzen, oder ob diese Eigenschaften und Fähigkeiten unbedingt als Grundvoraussetzungen gegeben sein müssen. Tatsache bleibt, dass sie bei der Thematisierung von sensiblen Themen im DaZ-Unterricht in jedem Fall hilfreich sind.

Alles in allem handelt es sich also nicht nur beim Thema Sexualität, sondern auch bei deren Thematisierung im DaZ-Unterricht um eine äußerst komplexe und vielschichtige Angelegenheit. Diese Komplexität macht das Ganze spannend und interessant, aber auch kompliziert. Ein erster notwendiger Schritt wäre, „dass man äh... versucht, dieses Thema halt auch mal so ein bisschen aus dieser Schmutzdecke rauszuholen“ (Int. 05). Das würde sicherlich auch die Forschung zur Thematisierung von Sexualität und anderer sensibler Themen im Fremdsprachenunterricht positiv beeinflussen. Die vorliegende Arbeit vermittelt einen ersten Eindruck davon, wie Lehrende dazu eingestellt sind. Da es sich allerdings lediglich um fünf Personen

handelt und diese sich zudem alle bereits eigenständig mit dem Thema beschäftigten, sind weitere ähnlich ausgerichtete Forschungsprojekte wünschenswert. Denkbar wäre etwa, auch Lehrende zu interviewen, die sich bewusst gegen eine Thematisierung von Sexualität entschieden haben. Für eine größere, aussagekräftigere Menge an Daten wäre es zudem möglich, Fragebögen zu erstellen und auszuwerten, wobei die hier gewonnenen Erkenntnisse eine gute erste Orientierung und Arbeitsgrundlage bilden.

Neben den Lehrenden spielen zudem auch die Lernenden eine wichtige Rolle. Obwohl die hier erhobenen Daten vermuten lassen, dass die meisten Lernenden dem Thema gegenüber prinzipiell aufgeschlossen sind, wäre es dennoch spannend, auch ihre Meinungen und Perspektiven dazu wissenschaftlich zu erforschen.

Weiterhin wäre es sinnvoll und dringend nötig, auf Basis dieser Daten geeignete Materialien zu erstellen und zu erproben. Auch hier kann die vorliegende Arbeit der ersten Orientierung dienen.

Abschließend sei angemerkt, dass es das ursprüngliche Ziel dieser Arbeit war, ganz allgemein Tabuthemen im DaZ-Unterricht zu erforschen. Es stellte sich jedoch sehr schnell heraus, dass das Feld der unterrichtsspezifischen Tabus bei weitem zu groß und zu wenig erforscht ist, um ihm im Rahmen einer Masterarbeit gerecht zu werden. Die Fokussierung auf nur ein Thema, in dem Fall Sexualität, war demnach schlichtweg notwendig. Trotz allem nimmt sie aber eine gewisse Platzhalterfunktion für sensible Themen im Allgemeinen ein. Auch wenn es für manche Lernende tatsächlich uninteressant und nicht nötig sein mag, im Unterricht über Sexualität zu sprechen, kommen im Lehrer\*innen-Alltag immer wieder verschiedene sensible Themen auf. Diesen gerecht zu werden und sie angemessen und ohne größere Schwierigkeiten behandeln zu können, kann und darf nicht Aufgabe einzelner Personen bleiben. Es gilt daher, die Forschung zur Thematisierung sensibler Themen im Fremdsprachenunterricht weiter voranzutreiben und geeignete Materialien zu entwickeln.

## 9 Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium verlag.

Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (36), S. 44–59.

Altmayer, Claus (Hg.); Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina; Vondran, Björn; Zabel, Rebecca (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Bach, Gerhardt; Viebrock, Britta (2012): Was ist erlaubt? Ethik in der Fremdsprachenforschung. In: Sabine Doff (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen - Methoden - Anwendung*. Tübingen: Narr (Narr Studienbücher), S. 17–32.

Balle, Christel (1990): *Tabus in der Sprache*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

Brandstetter, Sarah (2017): *Tabu: Sexualität. Literatur im Unterricht. Didaktisierung anhand von Saleem Haddads Roman Guapa (deutsche Übersetzung von Andreas Diesel)*. Online verfügbar unter <https://dafdazliteratur.wordpress.com/2017/09/14/tabu-homosexualitaet-nach-saleem-haddads-roman-guapa/#more-330>, zuletzt geprüft am 10.07.2018.

Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Büchsel, Almut (2018): *Vielfalt LEBEN. Deutsch als Zweitsprach A1 - A2. Kopiervorlagen*. München: Hueber Verlag.

Burwitz-Melzer, Eva; Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 256–269.

Buttaroni, Susanna; Paula, Andreas (Hg.) (1999): *Ehe, Berge und schwarze Katzen. Interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Meran: Alpha&Beta.

Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 7–20.

Cohen, Louis et al. (1993): *Research Methods in Education*: Tylor & Francis Group.

Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoc und Claudia Riemer (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 213–227.

Dörnyei, Zoltan (2007): *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

dpa (2019): Wie sich sexuelle Übergriffe im Job verhindern lassen. In: *Süddeutsche Zeitung*, 30.08.2019. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/karriere/arbeit-wie-sich-sexuelle-uebergriffe-im-job-verhindern-lassen-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-190830-99-670121>, zuletzt geprüft am 31.08.2019.

Duden, Konrad (2018): Duden online. Online verfügbar unter <http://www.duden.de/suchen/dudenonline?s=&scope=dudenonline>, zuletzt geprüft am 09.07.2018.

Fischer, Roland (2018): Schritte Plus NEU. Deutsch als Zweitsprache. 1-4. Zusammenleben in Österreich | Werte-Dialog. Österreich. Unter Mitarbeit von Frauke Büttner. 1. Aufl.: Hueber Verlag (A1-A2). Online verfügbar unter [https://www.hueber.de/media/36/391081\\_Schritte%20plus%20neu\\_Zusammen%20leben%20in%20Oesterreich.pdf](https://www.hueber.de/media/36/391081_Schritte%20plus%20neu_Zusammen%20leben%20in%20Oesterreich.pdf), zuletzt geprüft am 10.07.2018.

Freuding, Janosch (2017): Sprechen über Sexualität in einer Berufsintegrationsklasse der Berufsschule. In: Uwe Sielert, Helga Marburger und Christiane Griese (Hg.): *Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch*. Oldenbourg: De Gruyter, S. 282–297.

Gerngroß, Günter; Krenn, Wilfried; Puchta, Herbert (1999): *Grammatik kreativ. Materialien für einen lernerzentrierten Grammtikunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Groenewold, Peter (2005): Läßt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich. In: *Info DaF* 32 (6), S. 515–527.

Hägi-Mead, Sara (im Erscheinen): Tabus und Integration: Willkommen in Deutschland. In: Mi-Cha Flubacher und Sara Hägi-Mead (Hg.): *Taboo and transgression. Transdisciplinary perspectives on migration, integration, and diversity (Theoretische Beiträge zur Integrationsforschung, 1)*.

Hägi-Mead, Sara (2017): Umparken im Kopf – Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. Göttingen: Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 96), S. 209–235.

Hägi-Mead, Sara (2018): Unverblümt und durch die Blume. Wenn Tabus (nicht) angesprochen werden. In: *Der Deutschunterricht* (6), S. 84–87.

Hänel, Kristina (2019): "Das hier ist kein Sieg. Weder für mich noch für Frauenrechte". Interview: Linda Fischer. In: *ZEIT ONLINE*, 05.07.2019. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/wissen/gesundheit/2019-07/kristina-haenel-schwangerschaftsabbruch-paragraf-219a-abtreibung-urteil>, zuletzt geprüft am 24.08.2019.

Hardegger, Angelika (2019): Die Öffnung der Ehe für schwule und lesbische Paare ist überfällig. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 14.02.2019. Online verfügbar unter <https://www.nzz.ch/schweiz/ehe-fuer-alle-wer-die-ehe-staerken-will-oeffnet-sie-fuer-alle-ld.1460040>, zuletzt geprüft am 31.08.2019.



- Harings, Andrea; Holder, Eva; Müller, Sylvia; Wagner, Annett (2017): Liebe und Partnerschaft – eine Unterrichtsreihe. Unter Mitarbeit von Shirin Kasraeian. Deutsche Welle. Online verfügbar unter <http://www.dw.com/de/liebe-und-partnerschaft-eine-unterrichtsreihe/a-5416169>, zuletzt geprüft am 26.08.2017.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.
- Hermanns, Harry (2017): Interviewen als Tätigkeit. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth Taschenbuchverlag, S. 360–368.
- Hopf, Christel (2017a): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth Taschenbuchverlag, S. 589–600.
- Hopf, Christoph (2017b): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth Taschenbuchverlag, S. 349–360.
- Jannink, Helge; Witz, Christina (2017a): Die Doppelseitigkeit der Scham in der sexualpädagogischen Arbeit mit jugendlichen Geflüchteten. In: Uwe Sielert, Helga Marburger und Christiane Griese (Hg.): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch. Oldenbourg: De Gruyter, S. 127–137.
- Jannink, Helge; Witz, Christina (2017b): Sexualpädagogische Arbeit mit jungen Geflüchteten. Ein Praxiseinblick. In: *Zeitschrift für Sexualforschung* (4), S. 368–378.
- Koch, Jana Elena (2017): Eine ungewöhnliche Begegnung im Kaffeehaus. Online verfügbar unter [https://dafdazliteratur.files.wordpress.com/2017/08/didaktisierung\\_eine-ungewc3b6hnliche-begegnung-im-kaffeehaus.pdf](https://dafdazliteratur.files.wordpress.com/2017/08/didaktisierung_eine-ungewc3b6hnliche-begegnung-im-kaffeehaus.pdf), zuletzt geprüft am 31.08.2017.
- Koch, Jana Elena (2018): Tabuthemen im DaF-Unterricht am Beispiel von Sexualität. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 34 (2), S. 154–155.
- Kostrzewski, Diana; Winkelmann, Christine (2017): Zugang zu Informationen im Bereich der sexuellen Gesundheit als öffentlicher Auftrag. Das Projekt "Zanzu" der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. In: Uwe Sielert, Helga Marburger und Christiane Griese (Hg.): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch. Oldenbourg: De Gruyter, S. 298–309.
- Kowal, Sabine; O'Connell, Daniel C. (2017): Zur Transkription von Gesprächen. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth Taschenbuchverlag, S. 437–447.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (20), S. 13–36.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 25 (5), S. 523–544.

- Legutke, Michael K. (2016): Literaturüberblick und Forschungsgegenstand. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 370–376.
- Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 108–117.
- Mackey, Alison; Gass, Susan (2005a): *SECOND LANGUAGE RESEARCH. Methodology and Design*. Mahwah, New Jersey, London: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS.
- Mackey, Alison; Gass, Susan M. (2005b): *Research methods in second language acquisition. a practical guide*. Mahwah, New Jersey, London: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS.
- Martinez, Hélène (2016): Lernerperspektive und Lernerorientierung. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. 6. Aufl.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 241–247.
- Mayring, Philipp (2017): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth Taschenbuchverlag, S. 468–475.
- Mempel, Caterina; Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoc und Claudia Riemer (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 147–166.
- Mittelschulen und Berufsbildung Fachstelle Erwachsenenbildung (2018): Erprobte Lernmaterialien. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt. Online verfügbar unter <https://www.edubs.ch/dienste/erwachsenenbildung/erprobte-lernmaterialien>, zuletzt geprüft am 27.11.2018.
- Müller, Andreas (2017): Sexualpädagogische Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Jungen aus Afghanistan. In: Uwe Sielert, Helga Marburger und Christiane Griese (Hg.): *Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch*. Oldenbourg: De Gruyter, S. 268–281.
- Nebenführ, Christa (2019): Bin ich pervers? Gedanken zu Recht und Sexualität. In: *Der Standard*, 03.08.2019. Online verfügbar unter <https://www.derstandard.at/story/2000106972225/bin-ich-pervers-gedanken-zu-recht-und-sexualitaet>, zuletzt geprüft am 31.08.2019.
- Neuner, Gerd; Schmidt, Reiner; Wilms, Heinz; Zirkel, Manfred; Edelhoff, Christoph (1980): *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrbuch für Erwachsene. Lehrbuch 1*. Berlin: Langenscheidt.

- Neuner, Gerhard (1989): Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in zielsprachenfernen Ländern. München: iudicium verlag (15). In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 384-373.
- Neuner, Gerhard; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner; Wilms, Heinz (1986): Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrbuch für Erwachsene. Lehrbuch 1. Berlin: Langenscheidt.
- Paula, Andreas (1999): Relevanz des Themas im Sprachunterricht. In: Susanna Buttaroni und Andreas Paula (Hg.): *Ehe, Berge und schwarze Katzen. Interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Meran: Alpha&Beta, S. 113–147.
- Piontek, Susanna (1994): Tabus in DaF-Lehrwerken oder die Vernachlässigung der Realität. In: *Deutsch als Fremdsprache* (1), S. 51–52.
- Ránics, László (2019): "t.a.b.u." im DaF/DaZ-Unterricht. Online verfügbar unter <http://www.lr-daf-daz.de/workshops/t-a-b-u-im-daf-daz-unterricht/>, zuletzt geprüft am 17.09.2019.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 155–181.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoc und Claudia Riemer (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33–45.
- Schramm, Karen (2016): Gestaltung des Designs. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 376–382.
- Schröder, Hartmut (1995): Tabuforschung als Aufgabe interkultureller Germanistik. Ein Plädoyer. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (21), S. 15–35.
- Schröder, Hartmut (1997): Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik, S. 93–106.
- Schröder, Hartmut (1998): Interkulturelle Tabuforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* (4), S. 195–198.
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch* (52), S. 3–15.
- Selle, Ulrich (2000): Sexualität und Sprache. In: Uwe Sielert und Karlheinz Valtl (Hg.): *Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung*. Ein Handbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 233–300.

Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoc und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 57–71.

Sielert, Uwe (2017): Sexualität und Diversifizierung sexueller Lebenswelten und Identitäten im Migrationskontext. In: Uwe Sielert, Helga Marburger und Christiane Griese (Hg.): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch. Oldenbourg: De Gruyter, S. 32–54.

Sielert, Uwe; Marburger, Helga; Griese, Christiane (Hg.) (2017): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch. Oldenbourg: De Gruyter.

Sielert, Uwe; Valtl, Karlheinz (Hg.) (2000a): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Ein Handbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Sielert, Uwe; Valtl, Karlheinz (2000b): Sexualpädagogik lehren: Ein didaktisches Modell für die Aus- und Fortbildung. In: Uwe Sielert und Karlheinz Valtl (Hg.): Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Ein Handbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 11–126.

Springsits, Birgit (2012): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In: *ÖDaF-Mitteilungen* (1), S. 93–103.

Tonsern, Clemens (2016): Landeskunde als das Ungeheuer von Loch Ness: Faktenorientiert, kommunikativ, interkulturell und von nun an diskursiv? In: Hannes Schweiger, Verena Ahamer, Clemens Tonsern, Tina Welke und Nadja Zuzok (Hg.): In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. Wien: praesens, S. 69–80.

Trad, Ahmed Rafik (2001): Tabuthemen in der interkulturellen Kommunikation. Ein Beitrag zur Landeskundedidaktik im DaF-Studium. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

Trautmann, Matthias (2012): Führen und Auswerten qualitativer Interviews. In: Sabine Doff (Hg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen - Methoden - Anwendung. Tübingen: Narr (Narr Studienbücher), S. 219–246.

WHO. World Health Organization (2018): Gender and human rights. Sexual health. Online verfügbar unter [http://www.who.int/reproductivehealth/topics/gender\\_rights/sexual\\_health/en/#](http://www.who.int/reproductivehealth/topics/gender_rights/sexual_health/en/#), zuletzt geprüft am 27.11.2019.

## **C: Anhang**

### **I. Dokumente zur empirischen Forschung**

Forschungsprojekt: Zur Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht

Forschende: Jana Elena Koch

E-Mail: j\_koch15@web.de

Telefon: [REDACTED]

## – Informationsblatt –

### **Einleitung**

Sexualität spielt vermutlich zu jeder Zeit und in jeder Gesellschaft eine zentrale Rolle. Zugleich sind viele ihrer Bereiche aber noch immer weitgehend tabuisiert. Es verwundert daher nicht, dass das Thema im Fremdsprachenunterricht (FSU) häufig vernachlässigt wird. Geht man jedoch von Claus Altmayers Konzept der diskursiven Landeskunde aus, dann ist die Teilhabe an Diskursen in der Zielsprache ein wichtiges Lernziel. Gerade zum Thema Sexualität finden sowohl im privaten als auch im öffentlichen Leben zahlreiche Diskurse statt. Eine Thematisierung im FSU ist demnach unter gewissen Umständen durchaus sinnvoll und wünschenswert.

### **Das Forschungsprojekt**

Ziel meines Forschungsprojekts ist es, die grundlegenden Gegebenheiten herauszuarbeiten, die für das Thematisieren von Sexualität im DaZ-Unterricht notwendig sind. Dazu möchte ich Lehrende befragen, die das Thema bereits im Unterricht aufgegriffen haben. Ihre individuellen Erfahrungen und Einschätzungen stellen die Grundlage für meine Analyse dar.

### **Ihre Teilnahme**

Wenn Sie in Ihrem Unterricht bereits über Sexualität gesprochen haben, würde ich mich sehr freuen, Sie als Interview-Partner\_in gewinnen zu können! Es spielt dabei keine Rolle, welchen Aspekt Sie aufgegriffen und wie intensiv Sie darauf eingegangen sind.

Die Interviews werden aufgezeichnet, transkribiert und ausgewertet. Sie haben dabei die Wahl, ob die Daten anonymisiert werden (d.h. alle Informationen, die Rückschluss auf Ihre Person ermöglichen, werden durch Pseudonyme ersetzt) oder ob Sie namentlich in der Arbeit genannt werden möchten. Bei der zweiten Option können Sie wiederum entscheiden, ob Sie komplett auf eine Anonymisierung verzichten wollen (d.h. eine eindeutige Zuordnung von Interview-Transkript und Ihrer Person ist möglich) oder ob das Transkript anonymisiert wird, Sie aber dennoch namentlich in der Danksagung erwähnt werden. Die entsprechenden Optionen sind in einer Einwilligungserklärung aufgelistet, die Sie vor der Teilnahme erhalten und ausfüllen.

Sollten Sie Ihre Meinung ändern, können Sie Ihre Beteiligung am Projekt natürlich zurückziehen, ohne dass Ihnen daraus in irgendeiner Form Nachteile entstehen. Nach dem Interview erhalten Sie von mir per Mail das Interview-Transkript zur Durchsicht. Erst 3 Wochen nach Erhalt dieses Dokuments erlischt Ihr Recht auf das Zurückziehen Ihres Einverständnisses. Bis 6 Wochen nach Erhalt des Transkripts haben Sie außerdem die Möglichkeit, Ihre gewählte Form der Anonymisierung zu ändern oder sich gegen das Abdrucken des Transkripts im Anhang der fertigen Arbeit zu entscheiden.

Zum Schluss möchte ich noch betonen, dass Ihre Teilnahme an einem Interview absolut freiwillig ist. Selbstverständlich entstehen Ihnen durch die Nicht-Teilnahme in keinem Fall Nachteile.

**Sollten Sie Fragen haben, zögern Sie bitte nicht, mich zu kontaktieren!**

Mit herzlichen Grüßen



– Einwilligungserklärung –

Bitte lesen Sie die folgenden Punkte aufmerksam durch und markieren Sie. Für eine Teilnahme am Interview ist es notwendig, dass Sie mit allen normal gesetzten Punkten einverstanden sind. Die *kursiv* gedruckten Punkte sind dagegen optional und behindern eine Teilnahme am Interview nicht.

- Ich bin über das Forschungsprojekt im Voraus mit einem Handzettel informiert worden (u.a.: die Aufnahme gelangt nicht an die Öffentlichkeit, auf Wunsch Anonymisierung bei der Abschrift, Aufbewahrung der Einwilligungserklärung nicht zusammenführbar mit dem Interview, Nichtteilnahme oder späterer Rücktritt bringen keinerlei Nachteile mit sich). Alle dennoch offen gebliebenen Fragen konnte ich mit der Forschenden besprechen.
- Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze, die aus dem Zusammenhang genommen werden und damit nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, als Material für wissenschaftliche Zwecke genutzt werden können.
- Ich bin mir dessen bewusst, dass ich das Interview jederzeit abbrechen kann und zudem die Möglichkeit besteht, mein Einverständnis auch nachträglich zurückzuziehen, ohne dass mir dadurch irgendein Nachteil entsteht. Dieses Recht auf Zurückziehen des Einverständnisses erlischt drei Wochen, nachdem ich das Transkript per E-Mail erhalten habe.
- Ich bin damit einverstanden, dass Aufnahme und Transkript des Interviews gespeichert und für möglicherweise folgende wissenschaftliche Forschungsprojekte zu den gleichen Bedingungen wie den hier aufgeführten verwendet werden.*
- Ich stimme dem Abdrucken des Interview-Transkriptes im Rahmen dieser Arbeit zu. (Änderbar bis sechs Wochen nach Erhalt des Transkripts)*

Hinsichtlich der Anonymisierung wähle ich folgende Option (bitte nur ein Feld ankreuzen; änderbar bis sechs Wochen nach Erhalt des Transkripts):

- Vollständige Anonymisierung (ich bin nicht identifizierbar)
- anonymisiertes Transkript, aber namentliche Nennung im Danksagungsteil
- keine Anonymisierung (Zuordnung meiner Person zum Transkript möglich)

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben, und bin damit einverstanden, dass es aufgenommen, abgetippt, ggfs. anonymisiert und ausgewertet wird.

Datum: \_\_\_\_\_

Unterschrift: \_\_\_\_\_

Interview-Leitfaden:

TN = Teilnehmende am Unterricht; LP = Lehrperson(en)

Themenblock	Leitfragen	Check: Ansprechen, wenn nicht erwähnt Nur ansprechen, wenn erwähnt	Weitere Fragen – an passender Stelle (auch am Ende)	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
<b>BLOCK 1</b>  <b>Einstieg</b>  <b>&amp;</b>  <b>Bedingungen</b>	Bitte erzählen Sie mir einfach davon, als Sie Sexualität in Ihrem Unterricht behandelt haben.  Könnten Sie bitte die Gruppe(n) beschreiben, mit denen Sie über das Thema gesprochen haben?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wunsch: TN oder LP?</li> <li>• Unterrichtskontext</li> <li>• Inhalt/Aspekt von S.</li>   <li>• In allen Gruppen: <b>Nein</b></li> <li>• Verhältnis zur Gruppe</li> <li>• TN</li> <li>• Bes. Eigenschaften?</li> </ul>	Was war der Anlass für die Thematisierung?  Wie unterschieden sich die Gruppen von denen, in denen S. nicht thematisiert wurde?	Könnten Sie mir bitte noch mehr zu ... erzählen?  Was war Ihr persönlicher Eindruck von ...?  Wie würden Sie ... beschreiben?
<b>BLOCK 2</b>  <b>Konkrete Thematisierung</b>	Welchen Zugang haben Sie zum Thema gewählt? Also wie sahen Ihr Einstieg und dann Ihre UE aus?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext: Themen</li> <li>• Materialien</li> <li>• Methoden</li> <li>• Inhalte</li> <li>• Lernziele</li> </ul>	(Würden Sie mir die Materialien eventuell zukommen lassen?)	Können Sie mir dazu noch etwas mehr erzählen?  Könnten Sie mir dazu noch ein Beispiel geben?



Themenblock	Leitfragen	Check: Ansprechen, wenn nicht erwähnt Nur ansprechen, wenn erwähnt	Weitere Fragen – an passender Stelle (auch am Ende)	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
<b>BLOCK 3</b>  Probleme und Lösungsstrategien	Und wie gingen die TN mit dem Thema um?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reaktionen TN</li> <li>• Probleme</li> <li>• Umgang mit Problemen/ Lösungen</li> </ul>	<p>Kam das Thema später nochmals zur Sprache?</p> <p>Welche Fragen und welchen Ängste haben Sie im Vorfeld gehabt?</p>	<p>Und dann? Wie ging das weiter?</p> <p>Und wie ging es Ihnen selbst damit?</p>
<b>BLOCK 4</b>  Abschluss	Was würden Sie anderen LP raten, die in ihrem Unterricht über Sexualität sprechen (möchten)?		Fällt Ihnen noch etwas ein, über das Sie gerne sprechen möchten?	Bevor wir zum Ende kommen, lassen Sie mich bitte kurz nachschauen, ob ich auch nichts vergessen habe.

## Interviewprotokoll

Interview Code Nummer: \_\_\_\_\_

Interviewer\_in: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_ Dauer: \_\_\_\_\_

Ort/Räumlichkeit: \_\_\_\_\_

### **Interviewte\_r**

DaZ-Hintergrund: \_\_\_\_\_

Persönliche Beziehung: \_\_\_\_\_

Form der Pseudonymisierung:  alles pseudonymisiert, keine namentliche Nennung  
 namentliche Nennung, aber Pseudonyme im Transkript  
 keine Pseudonymisierung

### **Interview-Situation**

Besonderheiten Kontaktierung/Interview: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Interviewatmosphäre: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Besondere Passagen: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Check**

Einverständniserklärung  erhalten  
 unterschrieben

Transkript verschickt am \_\_\_\_\_

Frist für Zurückziehen des Einverständnisses endet am \_\_\_\_\_

Frist für Änderung der Pseudonymisierungs-Form endet am \_\_\_\_\_

## II. Transkripte

### Interview-Transkript 02

Dauer: 00.19.39

I: Ich würde dich einfach bitten, dass du ein bisschen erzählst, wenn du dich noch daran erinnerst, wie das für dich war, als du mal irgendwas mit Sexualität besprochen hast.

B: Mhm. Ich hab das Thema Sexualität im Unterricht in zwei unterschiedlichen Klassen behandelt. Soll ich von beiden erzählen?

I: Ja, sehr gern.

B: BEIDE Gruppen waren an derselben Institution. Beide Gruppen waren an [Institution]. Beide waren in [Viertel der Stadt]. Ähm beide Gruppen hatten das Niveau B2. Mhm... Um ehrlich zu sein hab ich wahrscheinlich das Thema gemacht, damals wollte ich's unbedingt machen und ich hatte viele Gruppen mit B2/C1. Und... bei der ersten Gruppe war's ein reines Experiment. Und... sie haben noch nicht ganz B2 erreicht, es war halt so ein Zwischenkurs, B1/B2, und ich fands irrsinnig spannend damals, ich hab's gemacht im Zuge von Rollenverhältnissen ... und im Anschluss dann bin ich übergegangen zu Homosexualität. Und... hab dann über das Thema "Adoption von gleichgeschlechtlichen Paaren" geredet. Und... hab dann herausgefunden, dass das Thema Homosexualität für manche Leute gar nicht FASSBAR ist. Warum? Ich musste es sprachlich erklären, was ich am Anfang nicht angenommen hab. Ich hab gedacht, "homosexuell" ist ein Wort, das auf dem Niveau B1/B1+, Richtung B2 langsam klar ist. Und ich hatte sehr viele Nationalitäten in meinem Kurs. Und... ich hatte eine Chinesin zum Beispiel und... ähm... eine sehr katholische Chinesin. Ähm... einige Leute aus Kroatien, Serbien, ... Moldawien war auch jemand dabei... und... die Teilnehmer kannten mich schon länger, also es war nicht ihr erster Kurs bei mir, es war ein... ein B2.. B1/B2 Sprechen Kurs, einmal die Woche. Und... ich hab gesagt, Homosexualität, wie ist das, was sind moderne Familienformen, für euch was sind alte Familienformen, gibt es sowas, was ist eine Familienform, was ist eine Familie. Und... was fällt euch ein dazu. Sie haben Assoziationen gesammelt, haben klassische Konstellationen, Mama, Papa, Kind... und dann hab ich gesagt, okay, wie ist es mit gleichgeschlechtlich. Ich hab aber das Wort ähm... "gleichgeschlechtlich" nicht

verwendet, weil ich wusste, das... kannten einige nicht. Und... was ist die Meinung. Und einige haben gesagt, wollten zu diskutieren beginnen und zu erklären, okay, mhm ähm... es ist für mich gut, wenn gleichgeschlechtliche Leute zusammenleben, eine Beziehung haben, ein-Kinder adoptieren. Oder nicht. Und die EINE chinesische Teilnehmerin hat im Prinzip diesen Prozess mal aufgehalten und das war das Interessante für mich. Und sie hat gesagt, sie versteht das überhaupt nicht. Und ich dachte, es ist nicht für sie in Ordnung, aber sie hat's nicht verstanden.

I: Also sprachlich?

B: Sprachlich.

I: Okay

B: Und ich hab dann gesagt: Okay, das Wort "Homosexualität" verstehst du nicht. Und sie hat gesagt nein, das versteh ich nicht. Sag ich okay, ähm... also, ein Mann und ein Mann oder eine Frau und eine Frau leben zusammen. Und sie hat gesagt: Ja das versteh ich ja, das ist eine Wohngemeinschaft, das kennt sie. Und ich hab gesagt: Nein, nein, und ich hab begonnen dann mit einer Grafik, ja, und hab Herzchen gezeichnet, ganz kitschig eigentlich. Und... ähm, dann sagt sie, ja die mögen sich sehr gerne. Und ich sag so, ja genau, die mögen sich SEHR gerne. Und sie hat dann gesagt ja, sie haben ne Freundschaft. Und die Teilnehmer haben dann versucht, ihr zu erklären, worum es geht. ... Und... sie haben versucht zu umschreiben und haben es aber nicht auf den Punkt gebracht. Und sie haben alle nicht den Punkt Sexualität genannt. Und ICH hab dann gesagt, schau mal, das sind zwei Personen, die miteinander Sex haben. ... Und ab dem Moment war's ihr klar. Und sie hat mich SCHOCKIERT angeschaut und hat gesagt, das ist SICHER NICHT okay.

I: Ach krass, okay.

B: Ja. Und DANN hat die Diskussion begonnen. Und dann wurde es spannend. Und ich hab die Leute bewusst gemischt. Und das mach ich... gerne. Birgt aber auch einige Gefahren in sich. Also ich hab die Leute gemischt, von denen ich wusste - ich kannte sie ja schon - dass sie offener sind und mit denen, die DIESEM Thema gegenüber weniger offen sind. Und... sie haben eigentlich lange darüber diskutiert, aber relativ ruhig dann, was für sie Familie ist ...

was für sie ein Mann ist, welche Rolle ein Mann haben muss, welche Rolle eine Frau haben muss und wo die Grenze ist, die nicht überschritten werden sollte, Mann hat Frauenrollen, Frauen haben Männerrollen. Und... zu dieser Ebene zu kommen, dass wir gar nicht zwischen männlich, weiblich, so heteronormativ DENKEN sollten, kam ich in dem Kurs gar nicht, ja. ... Ja. In dem anderen Kurs war's eine größere Gruppe. ... Da ging's auch, da haben wir mehr gemacht, ich meine es war eigentlich ein Kurs, den zwei Personen geleitet haben. Und ich hab das Thema Familienformen gehabt und Adoption und meine Kollegin hat unterschiedliche Demonstrationen, Street Parade und so weiter, dazu ähm herangezogen, die gerade in den Medien waren. Und... DAS war... eine hitzige Diskussion. Und ich hatte eine Teilnehmerin, ähm... die... muslimisch... ist. Und sie hat zu mir gesagt, wenn wir dieses Thema behandeln, komm ich nicht in den Unterricht. Und sie kam auch nicht. Die ist- war, damals 19.

I: Mhm. Aber sie wusste das im Voraus schon, dass das drankommt?

B: Genau. Weil ich immer so eine kleine Vorschau auf die nächste Woche mache. Jetzt haben wir das abgeschlossen, nun kommt das. Und DAS war sehr spannend. Und... es ging auch um, um... welche ... es ging ja eigentlich darum, welche Jobs haben Frauen, welche Jobs haben Männer, was ist das Problem, Gehaltsschere, gläserne Decke, und DANN ging's zu den Familienformen. Und... Ich hab da... etwas beobachtet, was ich gar nicht beobachten wollte: Ich konnte nach Ländern zuordnen größtenteils. Und nicht nach... nach persönlicher Einstellung unabhängig von Herkunft. Und ich hatte... meine Spanier, die ... TOTAL pro waren und gesagt haben, alle Formen sind möglich und das und das soll sich ändern, und ich hatte viele ... Leute muslimischer Herkunft, die entweder sehr verhalten waren dem Thema gegenüber... ähm... NICHTS sagen wollten... NICHT gekommen sind... DAS sagen wollten, was ICH sagen wollte... reine Redemittel probieren und versuchen, sich sachlich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Das war der größte Fortschritt, finde ICH. ... Ja. ... ABER es waren sehr hitzige Diskussionen. Und meine Kollegin damals hat gesagt, SIE möchte diese Diskussionen nicht führen, sie hat eine Leseaufgabe gemacht mit ihnen, weil... sie Äußerungen nicht aushält.

I: Okay. Und was genau habt ihr da diskutiert? Homosexualität oder Familienkonstellationen?

B: Wir haben Familienkonstellationen diskutiert. ... Und... inwiefern es für ein Kind wichtig ist... von gleichgeschlechtlichen oder gegengeschlechtlichen Paaren aufgezogen zu werden. Ich hab's versucht ohne das Wort "Werte". Hat funktioniert.

I: Schön. Was, also, was war das Lernziel dann bei der Einheit? Oder... hattest du da irgendwie ein übergeordnetes Ziel im Kopf?

B: Hmm... ist schon ein bisschen her. Ähm... Bei dem größeren Kurs ähm... ich, ich wollte für MICH ... ich wollte ein bisschen provozieren, glaub ich, in manchen Kursen, das muss ich ganz ehrlich sagen. Das ist jetzt nicht die fachliche Antwort.

I: Macht nix.

B: Ich, ich wollte... dass manche... ich wollte ihnen ein Thema geben, zu dem sie WIRKLICH GUT diskutieren können, von dem ich finde, dass ein bisschen... dass es ein bisschen mehr Offenheit braucht, und ein bisschen mehr Wissen. Und mein Ziel war... NICHT sie umzustimmen, sondern zu sehen, was es noch gibt, und einen kleinen Perspektivenwechsel VIELLEICHT zu erzeugen, auch wenn sie's nicht für sich annehmen wollen ... und desWEGEN haben wir versucht, das damals mit allen Fertigkeiten zu machen, also wir haben etwas- eine Doku angeschaut, wir haben einen Text gelesen, wir haben einen kleinen Kommentar geschrieben, wir haben kleine Diskussionsrunden gestartet...

I: Schön. Du machst das hier super. Brauch ich gar keine Überleitungen (beide lachen). Wie waren denn die Reaktionen von den Teilnehmenden, also wie gingen die damit um? ... Hast du eh schon ein bisschen angedeutet.

B: Ja... Ähm... SCHWEIGEN. ... Und ein schockierter Blick. ... Verängstigt, weil sie nicht wussten - manche - weil sie nicht wussten, ob das okay ist, was sie jetzt sagen. Weil... es unter Anführungszeichen ein "Wert" ist in Österreich, dass man das akzeptiert. Und sie wussten, sie akzeptieren's nicht. Und sie hatten ein Problem damit, mich anzulügen, und ein Problem damit, ihre Meinung zu sagen. Und... ICH hab ihnen dann gesagt, dass JEDE Meinung in Ordnung ist ... und... dass wir einen respektvollen Umgang miteinander haben und man kann in einer respektvollen Weise seine Meinung äußern und das sollen sie bitte auch und hier ist der Raum dafür. Einigen ging's damit besser, andere blieben verhalten. Ähm... Ein Teilnehmer hat

das ganz auf der sprachlichen Eben gemacht, er hat gesagt, DAS ist mein Wortschatz, DAS sind meine Redemittel, DAS ist die Aufgabe, DAS mach ich jetzt. War sehr spannend. Manche Teilnehmer haben sich, war aber nur ein, ein, zwei, haben sich SEHR stark dagegen geäußert, haben gesagt DAS IST NICHT NORMAL ... zum Beispiel... und andere Teilnehmer waren extrem in eine andere Richtung, die gesagt haben, was ist dein Normalitätskonzept ... welche Vorstellungen hast du von Familienformen, von Sexualität... das waren aber Teilnehmer, Teilnehmerinnen, die sehr, sehr offen diesen Themen gegenüber waren .... ähm... ja.

I: Und wie gings dir damit? Also sowohl in der Stunde als auch davor? Du hast ja wahrscheinlich schon geahnt, dass nicht alle so offen sind.

B: Es ging mir gut damit, ich hab's erwartet. Ich hab GENAU diese Situationen erwartet. Also es war nicht mein erstes Mal, es war nicht mein erstes unter Anführungszeichen "schwieriges Thema", ähm... Ich hab die in meinen ersten Jahren liebend gern gemacht OHNE viel darüber nachzudenken, was das bewirkt vielleicht in manchen Köpfen, und ich wollte genau das. Und am Ende haben sie dann hitzig diskutiert, und nicht gestritten, ähm... ich hab das GENAU SO erwartet, wie's wurde. Ja.

I: Und du hast dich da dann nicht irgendwie unwohl gefühlt

B: Nein.

I: oder ... und im Voraus, bei der Vorbereitung, hast du dich da irgendwie besonders vorbereitet oder war das eher normal für dich?

B: Nein, es war eher normal für mich. Ich muss dir aber sagen, ich hätte es nicht mit jeder Gruppe gemacht. Also ich hab Gruppen von einzelnen Teilnehmern, Teilnehmerinnen, die sehr ausfallend manchmal werden. Und... sehr ungut werden können und sehr respektlos und grenzüberschreitend und in diesen Gruppen mach ich das nicht.

I: Mhm. Genau, du hast am Anfang gesagt, du hast in zwei Gruppen mal sowas thematisiert. Ich weiß, dass du mehr unterrichtest und auch mehr unterrichtet hast. Ähm, wieso genau in DEN Gruppen, also gabs da irgendwie einen Anlass oder hattest du einfach Bock drauf oder kam das vielleicht von den Teilnehmenden oder...?

B: In der einen Gruppe ähm von der chinesischen Teilnehmerin, von der ich erzählt hab, gab das, kam das Stichwort "Familie" ... und Freundschaft und Beziehungen als Wunsch. Und ich dachte mir, perfekt. Und, und ich wollte nicht unter Anführungszeichen "das Klassische", obwohl's inzwischen vielleicht schonmal klassisch wird, das zu thematisieren, aber... Und in der anderen Gruppe, das war eine EXTREM interessierte Gruppe und EXTREM bunt gemischt. Und IN ihrer Mischung, also ich muss dir sagen, das war die, die, für MICH die Gruppe, mit der ich mich am ALLERwohlsten gefühlt hab und das war auch die Rückmeldung von Teilnehmenden, die ich später wieder hatte, die gesagt haben, KEINE Gruppe war so wie diese. Und es war ein Potential von ganz unterschiedlichen Charakteren, ganz unterschiedlichen... Herkunft, Ausbildungen, Interessen, und die MISCHUNG hat's ausgemacht. Und die Mischung war der Grund, warum ich mir gedacht hab, ich kann jetzt viele Themen machen, die vielleicht schwierig sind, weil ich wusste, die sehen sich als EINE Gruppe. Und die würden sich nicht verletzen. Und das war ein gutes Beispiel: Der einen Person war's unangenehm, sie ist zuhause geblieben, es war klar, dass es für sie nicht gut war. Aber sie wäre jetzt nicht auf die Idee gekommen... jemanden anderen persönlich zu beleidigen, weil er das gut findet. ...

I: Okay. Cool. Ich muss mal kurz schauen ... ähm... Wenn du... Ja genau, gabs irgendwie... Also abgesehen von der einen Teilnehmerin, die ja dann einfach nicht gekommen ist, gab's noch mehr so Reaktionen, dass jemand gar nicht erschienen ist, oder dass da irgendwie... dass jemand sich da offensichtlich GAR nicht wohl damit gefühlt hat? Also auch einfach mit der Stunde jetzt?

B: Nein, das gabs nicht, das gabs nicht. In, in gar keiner Weise. Ich hab bei der anderen Gruppe mit der chinesischen Teilnehmerin hab ich das Thema nicht so groß gemacht, hatte aber auch weniger Stunden. Mhm... In der Gruppe, wo die Sozialkonstruktion so toll ist, war das eher ein "Ach, Beate, ach geh. Schon wieder so ein Thema. Na wir kennen dich ja schon. Vorher hatten wir das Thema 'Gender und Arbeit' und jetzt kommt das. Was kommt als Nächstes?"... Aber es war eine humorvolle Art und Weise. ...

I: Mhm. Und dein Verhältnis zur Gruppe?

B: Sehr gut.



I: War sehr gut.

B: SEHR, sehr gut.

I: Das klang schon so. Schön. Hast du irgendwie einen bestimmten Zugang gewählt oder... ging das einfach so über die Familie und dann ist das so weitergegangen quasi?

B: Also ich hab, ich hab diese Überleitung gemacht eben von Arbeitsformen, was arbeiten unter Anführungszeichen "Männer", was arbeiten Frauen, was sind unsere Rollenverhältnisse, was ist unser Verständnis. Was ist für uns eine Frau und was ist für uns ein Mann. Und da hab ich das ganz plakativ gemacht, bewusst hetero-normativ gestaltet. ... Und ich hab gehofft, dass sie das am Ende kritisieren. Und einige haben's auch kritisiert. Und das wollte ich.

I: Schön. Alles richtig gemacht. Wenn du's nochmal machen würdest, würdest du vielleicht was anders machen? Oder wenn jetzt eine andere Lehrperson sagt, boah, voll cool, voll spannend, das würde ich irgendwie auch gern im Unterricht mal behandeln... was würdest du da empfehlen? ... Sind jetzt zwei Fragen, ich weiß.

B: Mhm, mhm, lass mich nachdenken. Ich würde... Ich würde mehr Raum anderen Formen lassen. Also... für MICH war's wichtig, dem Thema „Homosexualität und Familienformen“ einen GANZ großen Platz zu geben. Aber EIGENTLICH ist es nur EINE von vielen Formen. Und ich hätte gerne mehrere verschiedene Familienformen, -konstellationen und Themen besprochen. HAB ich dann auch gemacht, etwas später, dann hab ich das Thema "Patchworkfamilie" gehabt und so hab ich dann die nächste Überleitung gemacht. Aber ich hätte das ähm... ich hätte das parallel aufgestellt und nicht EIN Thema über eine Woche. Ich hab das damals glaub ich in drei Einheiten gemacht, an einem Tag drei Stunden... Ich weiß nicht, ob das so gut war, das SO hervorzuheben. Weil ich find, das Anderssein wird dadurch mehr betont... als dass es als EINE Form von vielen... mhm... vermittelt wird. ... Ja. Und ich würde mehr mit, mit Hör-Seh-Verstehen, mit Dokumentationen arbeiten, als mit Lesetexten. Ich kanns gar nicht genau sagen... aber... ich würde mehr damit machen. Ja. Mhm... Ja.

I: Und vielleicht noch Tipps für andere, die das eventuell machen wollen, oder ist das eh auch das Gleiche?

B: Ich würde auf JEDEN Fall mit einem Monolog arbeiten, der Textsorte Monolog. Also ich hab mich damals für die Textsorte "Forumskommentar" entschieden, weil wir das auch grad geübt haben, um ehrlich zu sein... ähm und weil ich dieses argumentative Schreiben trainieren wollte und das mhm ein Text, also ein Thema war, das sich angeboten hat, ABER ich glaube (seufzt), mit der Textsorte "Spielfilm" ... da gibts ja ganz tolle Filme.. über Ballett und, und Männer im Ballett, und da gibts GANZ tolle Sachen, und DAraus dann Textsorte schriftlich innerer Monolog Perspektivenwechsel... DAS hätte mehr gebracht. Weil man sich, glaub ich, NOCHmal mehr versucht in eine andere Rolle hineinzusetzen. Und... versucht, in dieser Rolle zumindest eine Stunde lang zu denken und zu leben, weil man einen schriftlichen Text verfassen muss. ... AllerDINGS denke ICH mir, ... wenn ich einen freien Forumskommentar schreibe .... bin ich vielleicht weniger blockiert, weil dann kann ich auch vielleicht EHER noch schreiben, was ich denke, zumindest... EINIGE davon. Wenn ich aber mich in... eine Person, die homosexuell ist, hineinversetzen muss, und das eigentlich grundsätzlich ablehne, entsteht dann nicht eine Schreibblockade? Das ist meine, meine Angst dahinter. ...

I: Schön. Ich muss mal kurz schauen, ob ich was vergessen habe, oder ob wir schon alles haben. ... Das war sehr schnell. ... Mhm... Fällt DIR noch was ein, irgendwie, was du meinst, was noch dazu passt, oder was du noch gerne loswerden möchtest? Oder... wenn nicht, ist auch okay, also...

B: Mhm.... Ich finde, dass es ganz wichtig ist, ... GERADE in dem Kontext von Wertediskussionen, dass... obwohl ICH als... Privatperson überhaupt nicht der Meinung bin, aber dass es OK ist und völlig in Ordnung ist zu sagen, das ist für mich keine akzeptierte Familienform und das ist meine Einstellung dazu. ABER ich habe... das und das gehört und ich HÖRE andere Personen und ich SEHE andere Formen. Aber ICH für mich komm damit nicht klar. Und ich finde, wenn DAS etwas ist, was erreicht werden kann, mit so einem Thema, ist es GANZ, ganz... mhm...gut für eine Gruppe... oder für einzelne Teilnehmer. ABER das Thema Sexualität sel- also HOMOsexualität, Familienformen, das war möglich, ABER das Thema Sex AN sich... puh... IST schwierig. Ich hab in keiner Gruppe... das Thema "Geschlechtsverkehr" thematisiert bis jetzt.

I: Ja. Und du hast es aber ausgesprochen, als die Chinesin es eben einfach nicht verstanden hat.

B: Ja. Und da hab ich gesehen, das HATTE jetzt .. eine UNglaubliche Wirkung, dass ich das Wort "Sex" in den Mund genommen hab.

I: Ja.

B: ... Ja.

I: Also auch bei den anderen Lernenden... dann oder vor allem bei ihr?

B: Manche fanden's witzig, ... welche Lösung ich genommen habe, gewählt habe, ... manche fanden's interessant, nur SIE war schockiert. Aber NICHT über meine Wortwahl, sondern... darüber, dass... weil sie verstanden hat, was sie nun verstanden hat. ... Ja.

I: Ja. ... Okay... Schön... Sonst noch was?

B: Hmm... Hihi... Ich glaube, ich glaube ich bin fertig.

I: Schön, ich bin nämlich auch fertig. Dann... sind wir nämlich schon zu Ende.

## Interview-Transkript 03.1

Dauer: 00:34:18

I: Okay, ich wollt dich einfach bitten, so zum Einstieg, dass du einfach mal erzählst, wann du Sexualität behandelt hast... dich so ein bisschen daran erinnerst, wie war das, was war das.

C: Ähm... Ich glaub, so AKTIV... äh bin ich erst äh mit deiner Aufgabenstellung, die du damals im Seminar... ähm... uns nähergebracht hast, gestoßen. Ähm... Davor war's eher so... mhm... vielleicht so zum Thema Homosexualität oder so, wo man dann einfach... ich hab's nie als Thema AKTIV behandelt, also nie jetzt so gesagt, heute sprechen wir über das, sondern es war eher so... mhm...so subtil halt, dass man einfach mal so ein lesbisches Paar oder so... gezeigt hat oder so Fotos... Ähm... Aber dann halt aktiv eben nach dieser... Aufgabenstellung im Seminar und das fand ich dann irgendwie voll spannend, das hat mich dann eigentlich zum äh Nachdenken angeregt, ich fand das dann voll äh spannend und ja... ich bin dann, hab dann, ja WARUM tabuisiert man das so, das ist eigentlich voll der Schwachsinn und eigentlich voll ein wichtiger Bereich... der ja eigentlich voll natürlich ist und zu uns dazu gehört und... eigentlich voll wichtig ist auch ähm... bestimmte Sachen ausdrücken zu können in einer Sprache, vor allem wenn's irgendwie um... Gewaltformen geht oder halt sexualisierte Gewalt oder muss jetzt nicht jetzt so ... ganz schlimme Gewalt sein irgendwie so, aber es kann einfach auch... mhm... dazu dienen, dass man sagen kann, nein das will ich nicht. Ja, da muss jetzt ja gar keine Gewalt angewendet werden, aber einfach zu sagen, das will ich nicht oder zu wissen, was... wird eigentlich ähm... ausgedrückt. Oder was, was... deswegen find ich, ist es wichtig, über dieses Thema zu sprechen, und auch irgendwie das Vokabular irgendwie auch vielleicht auch zu wissen vom Thema Sexualität, weil das wird so ausgespart und irgendwie braucht man's halt doch, find ich, auch in anderen Sprachen...

I: Und... kam das von den Teilnehmenden auch oder kam das vor allem von dir der Input?

C: Meinst du generell oder, oder, oder jetzt äh genau auf diese Stunde?

I: Beides gern, wenn das dir noch einfällt.

C: Ja, ja, na, na. Ich ähm... von den Teilnehmerinnen selbst ähm... ist das Thema eigentlich NIE angesprochen worden. Also Sexualität jetzt an sich... irgendwas Sexuelles oder so... GAR nicht... WENN, dann vielleicht irgendwie so Homosexualität, also das wurde dann schon angesprochen. Und dann eher so, ja, ich kann mich erinnern, in meinem ersten B1-Kurs hat eine gesagt, ja, ist doch ganz normal, wenn zwei Männer auch zusammen sind, bei uns im Iran ist das verboten, aber ich versteh das nicht, meine Mama hat auch gesagt, das ist voll normal und das sind auch normale Menschen. ... Also das war so ne 16-Jährige und (unv.) dass sie irgendwie so...(unv.) war. Eine andere Person, die hat dann da zugestimmt, ja ja, und so, aber so... da hab ICH auch gar nichts gesagt, also da hab ich auch gar keinen Impuls oder so gegeben, das ist IRGENDwann, ich kann mich nicht mehr genau erinnern WIE, aber irgendwie ist es zu der Thematik gekommen. Ich glaub, genau, wir haben einen Film - jetzt weiß ich's wieder - wir haben einen Film angeschaut, einen österreichischen... und den ich ein bisschen so didaktisiert hab und da ging's halt um... Partnerschaften und Kinder kriegen ...und so, und also halt die ersten Jahre mit dem Kind und vor der- also vorher, bevor das Kind auf die Welt kommt, Schwangerschaft und so, und da wurden halt diese Lebensformen, glaub ich, ein bisschen... thematisiert, obwohl der Film eigentlich het- also hetero-normative Paare... eigentlich dargestellt waren und so...

BEI der Aufgabe dann, ähm... mit der ääh... mit dem Text, wo dann wirklich äh explizit ein bisschen auf Sexualität eingegangen worden ist, ... da... das fanden dann ganz viele lustig... beschämend dann auch, also ich hab gemerkt, ganz viele Leute waren ein bisschen... nicht schockiert, aber, weil's der Text, also der, dieser Sargnagel-Text war jetzt nicht irgendwie obszön oder so, aber... ein paar Leute haben sich irgendwie so peinlich berührt gefühlt, das hat man gemerkt, sie sind ein bisschen errötet und haben ein bisschen so... ja, sich halt irgendwie komisch... verhalten danach. ... Und ich hab dann noch eins drauf gelegt eigentlich, ich hab mir gedacht, ich will irgendwie ein bisschen provokant sein (lacht), und hab dann eine Liste erstellt mit ähm... Vokabular zu Sexualität. Und hab unterschiedliche... hab mir gedacht, dass der Text voll gut zur Einführung ist, und dann hab ich, hab ich mir gedacht, ich kann so unterschiedliche Ausdrücke und Wörter... die eigentlich total tabuisiert sind, die ich jetzt so vielleicht nie erwähnen würde, aber dann auf dem Zettel hab ich das hingeschrieben, ... und ähm... hab dann gesagt, ja, schaut euch die Wörter an, ihr könnt sie übersetzen in euren Sprachen, ähm... wenn ihr Fragen habt, könnt ihr mir Fragen stellen, aber ich werd' das jetzt nicht thematisieren, weil es könnte unangenehm sein für die eine oder andere Person, deswegen wollte ich das... wollt ich ihnen quasi so den Input GEBEN, da habt ihr, das Vokabular, das ist wichtig, das braucht ihr, hab's ihnen auch so erklärt, aber ich... wir werden jetzt nicht... arg

darüber sprechen, weil es kann ja sein, dass sich da jemand... unwohl fühlt oder unangenehm... und das war dann ganz spannend, ich hab das dann ausgeteilt... und dann haben ganz viele Leute geschaut und ge(unv.) und ich hab natürlich... aufmerksam (lacht) das beobachtet... mhm... manche haben's halt so gesehen und äh... haben manches erkannt, aber ich hab so das Gefühl gehabt, manche ... manchen waren das, war das dann nochmal peinlich, wieder das zu lesen... oder dann auch, hab ich gesehen, dass halt manche Leute das übersetzt haben, mit dem Handy und dann... ja... hat man halt so die Reaktionen gesehen, dass es halt pei- dass sie interessiert waren, aber dass es ihnen trotzdem peinlich war, weil's ja in diesem Unterricht-Setting passiert ist. ... Und dann plötzlich, nach so fünf Minuten, sind dann auf einmal Fragen gekommen. Und ganz spannend von eher jungen Teilnehmerinnen, also so von... ähm... so grad... Erwachsenen, also so 18, ich glaub 18 war der, der dann mich so gefragt hat, und ... ähm... und ich hab dann gemerkt, da ist ein Bedürfnis da... darüber zu sprechen, da ist ein Bedürfnis, über diese Themen zu sprechen... und äh ich weiß nicht, das halt in so einem Bereich, wo ich das halt gemacht hab, also im DaZ-bereich hab ich halt das Gefühl, da sind halt auch viele Leute, die... vielleicht doch... ja, ohne Eltern da sind und geflohen sind und irgendwie... keine Ahnung... dann irgendwie nicht so die, die Möglichkeit haben dann so über sowas zu reden, wobei eigentlich redet man da gar nicht mit Eltern darüber... Aber vielleicht ist es auch in bestimmten... Kulturen mehr tabuisiert, ja, ich will da jetzt gar nicht so spezifisch eine Kultur herausnehmen oder irgendwie dann eher so sagen ja es gibt Kulturen, wo das tabuisiert (unv.) es gibt Gesellschaften, würde ich sagen... oder... bestimmte Formen von Politik, die das GANZ KLAR ... äh unterbinden, dass man über so Themen redet und das dann einfach über Gesellschaft tabuisiert ist. Und dann hab ich das Gefühl, da... gab's dann ... irgendwie... Redebedarf. Und dann war Pause und dann... ist dieser eine Teilnehmer nochmal zu mir gekommen und hat NOCH mal gefragt und dann hab ich NOCH mal mit ihm geredet und dann waren andere Personen auch noch dabei, die auch so jünger waren halt, die waren dann voll interessiert und wollten dann (unv.) mehr wissen und dann hat er gesagt ja, das ist bei uns verboten und das ist so und... und ähm... aber halt ein großes Interesse. Und das fand ich spannend...

I: Schön! Und das war vor allem in der Pause?

C: Das war dann vor allem in der Pause, weil ich hab das Gefühl gehabt, da war's so gelöst. So im Unterricht, da war... ähm, da waren viele auch draußen, weißt eh, und da hat man dann

... hat man sich von den anderen vielleicht auch nicht so beobachtet gefühlt und dann... haben sie einfach mit mir so darüber geredet.

I: Und in der Stunde hast du dann... nichts mehr dazu gemacht?

C: Ich hab dann nichts mehr dazu gesagt. Ich hab nur gesagt, jeder ... kann sich das anschauen, wenn er... Fragen hat, kann er Fragen stellen, aber... ich will's jetzt nicht unbedingt diskutieren.

I: Und wie war das für die restlichen Teilnehmer? Also... du meinst gerade, die jüngeren sind da irgendwie sehr interessiert gewesen und haben dann auch gefragt. Hattest du den Eindruck,... ja, wie hattest du den Eindruck war das so für die restlichen Leute? ...

C: Mhm... Also da gab's zwei... Frauen... die... fanden das glaub ich vielleicht auch interessant... aber die waren sehr peinlich berührt. Also ich hab gemerkt, dass das sehr... nicht schockiert, schockiert wäre ein bisschen zu stark, aber so ein bisschen irritiert... dass ich das jetzt mache. Und vielleicht auch Interesse und so, aber trotzdem halt so, oh, da will ich jetzt nicht drüber reden oder so... Also die sind dann auch rot geworden und ähm... Und das wäre jetzt auch pauschalisierend zu sagen, aber es waren zwei Frauen, die Kopftuch getragen haben irgendwie... mhm... es war aber auch eine andere Person, die kein Kopftuch hatte, die ist auch rot im Gesicht geworden, also... Aber... das Spannende war, ich hab ja mit, ich hab ja erzählt, dass ich diesen Film gemacht hab, also diese Film-Didaktisierung,... und da ging's auch, da ging's eigentlich auch um Sex. Also da wurde auch eigentlich explizit und sehr... ja, würd ich mal sagen ein bisschen vulgär Wienerisch über Sex geredet, ja, und da gab's so eine Szene von einer schwangeren Frau, die mit ihrem Freund im Taxi fährt... und ähm... dann sagt sie halt, dass sie halt irgendwie so eine... so eine... Tropfen oder so will sie haben bei der Schwangerschaft gegen die Schmerzen oder so... und dann hat er so gesagt, nein, das will er nicht, weil er ist so auf bio und er war so öko, und nanana und überleg dir das und dann hat sie halt irgendwie so... gesagt ja, irgendwie hat sie dann so aufs- Anspielungen auf seinen Penis und so gemacht und, und also da waren halt, es war jetzt auch halt nicht so direkt, aber schon halt auch irgendwie so Sex im Vordergrund, auch mit der Schwangerschaft diese Verbindung... und da haben dann diese BEIDEN Frauen zu mir nachher gesagt, warum müssen wir immer über dieses Thema sprechen?

I: Immer? Okay...

C: Ja... Also das war ja... Ich hab das mehrere Stunden halt gemacht... und hab dazwischen eben halt das mit dem, mit dem Text gehabt und diesen Vokabeln und dann noch weiter mit dem Film und dann war halt diese Szene mit dem Musiker, wo sie zu ihm sagt so, ja und dein Penis ist so klein oder irgendwie so, du hast so einen kleinen Schwanz oder keine Ahnung. ... und das war halt so ein Streit, das ist eigentlich eh eine lustige Szene... und ähm... genau und danach haben die beiden Frauen zu mir gesagt: "Ja, warum müssen wir IMMER das machen, warum müssen wir IMMER über das Thema sprechen?" Und dann hab ich gesagt: "Über welches Thema? Es geht um Liebe." ... Also es war halt irgendwie so... für sie war das halt irgendwie so ... ich hab das Gefühl gehabt, sie haben das als ROH angesehen irgendwie. Und da gab's halt dann noch Szenen, wo sich die Paare zum Beispiel geküsst haben, jetzt nicht irgendwie sehr sexuell innig, sondern einfach nur ein Kuss auf den Mund, und die beiden haben auch weggeschaut. Also das war, da gab's so eine... Grenze bei denen, die sie irgendwie unangenehm fanden, weil die wurde dann überschritten anscheinend so...

I: Mhm... Und wie war das für dich? Also wie bist du damit umgegangen?

C: Mhm... für mich war's... ambivalent, weil zum Einen ich ja provozieren wollte und ihnen vielleicht auch dieses erreichen wollte, vielleicht auch die Leute schockieren wollte irgendwie, ein bisschen damit, aber zum anderen fand ich's selber auch extrem unangenehm, wenn Leute es unangenehm finden, was sie grad sehen... und das ist mein Unterricht und das ist dann so schwierig, dass dann so... nicht irgendwie so auf die persönliche Ebene... zu beziehen und dann irgendwie... hab ich mich ganz, hab ich mich irgendwie auch unangenehm gefühlt dann. Plötzlich wie ich die Reaktion dann gesehen hab so, ah denen ist das SO unangenehm, hab ich mir gedacht, oh Gott, mir ist es auch grad unangenehm, dass ich das jetzt mit ihnen dann mach, aber im Nachhinein oder halt meine Intention war ja eigentlich ja... ja, ich mach des jetzt, schockieren wir jetzt mal ein bisschen und, und... zeigen wir mal Sachen, die nicht so üblich sind, obwohl der Film jetzt ja überhaupt nicht irgendwie sexuell war an sich, aber vielleicht für manche Leute schon... grenzüberschreitend... ja...

I: Und hast du dich da bei der Vorbereitung irgendwie anders verhalten also sonst oder war das ... also, du hast wahrscheinlich schon... gewusst, dass das jetzt nicht für alle so angenehm ist, und du meinstest ja auch gerade, du WOLLTEST so ein bisschen auch... provozieren. Hast



du da irgendwie bei der Vorbereitung was anders gemacht als sonst oder... hast du das halt vorbereitet wie... wie immer.

C: Ähm... nein, ich war irgendwie bei der Vorbereitung NERVÖS. Ich hab bei der Vorbereitung schon so ein ganz... unangenehmes Gefühl gehabt, und dann hab ich mir gedacht, oh Gott, was machst du da, Claudia? Tust du dich da nicht in irgendwas hineinreiten irgendwie? Und hab mir gedacht so, oh Gott, das ist irgendwie blöd, dann hab, dann hab ICH mir- hab ich wieder mein Denken hinterfragt und mir gedacht, ist das jetzt zu radikal oder bin ich da jetzt grad so... verrückt das irgendwie zu machen irgendwie. Und hab ich irgendwie schon ein sehr ung-, wirklich ein ungutes Gefühl gehabt, so im Bauch. Aber die Gruppe, ich hab die Gruppen schon ein bisschen länger gekannt, also so glaub sicher schon ein, zwei Monate oder so, das heißt es war jetzt nicht so GANZ neu... aber... ja irgendwie war ich total, weil ich halt zum ersten Mal wirklich so EXPLIZIT ... sexuelles Vokabular ... äh irgendwie ihnen geben wollte, und dann war ich so... halleluja, lehn ich mich da nicht zu weit aus dem Fenster? Irgendwie so... und... DANN hab ich mir aber immer wieder so... vor die Augen geführt irgendwie so, und erinnere mich auch an die Frau XY [Dozentin an der Uni], wie sie so gesagt hat so: "GUTER Unterricht MUSS manchmal auch schockieren." Und das hab ich mich dann so... erinnert und hab mir gedacht, sie hat vollkommen Recht... Und ich find's auch irgendwie spannend, auch wenn man vielleicht nicht der gleichen Meinung ist, oder wenn man ... irgendwie vielleicht das für einen eine Grenze ist, es ist so spannend auch diese Grenzerfahrungen zu machen vielleicht, und... bestimmte Sachen in der Gruppe zu reflektieren oder grad halt so Extremsituationen im... DEUTSCHunterricht oder im Unterricht einer Sprache... kommunizieren könne. Darüber diskutieren können und auch sagen, nein, das will ich nicht oder so. ...

I: Waren das dann deine Lernziele dabei oder...

C: Ähm... Jein... Also die Lernziele waren eigentlich ganz banal, eigentlich war das so... naja, schon, ja, also eigentlich wars so... in Kontakt kommen mit dem Vokabular UND eigentlich also in Folge darauf irgendwie auch ähm damit umgehen zu können, also wenn ich das- wenn sie das mal hören oder sehen oder... ähm einfach halt irgendwie. ähm... damit sie auch nein sagen können zu bestimmten Sachen, also das war dann schon auch... ja, kann man als Lernziel sehen. Hab's nicht so... aktiv jetzt als Lernziel, aber ja.

I: Ne, also ich formulier meine Lernziele auch nicht immer so aus. Und Wortschatzarbeit oder ... Meinungen ausdrücken find ich ist auch ein Lernziel.

C: Ja, ja, voll. Aber mir gings eher so darum, jetzt im einen, okay, gut, das zu verstehen, und da irgendwie nein zu sagen, so eher so im Privaten halt, aber mir gings halt eher so darum... einfach mal die Leute in so eine Situation zu versetzen, ein bisschen so... Und das ist vielleicht auch gar nicht so viel sprachlich, sondern vielleicht auch ein bisschen so... psychologisch eher, so... also... ja... Ja.

I: Spannend. Und die Gruppe? Könntest du die Gruppe noch ein bisschen beschreiben, in der du das gemacht hast? Oder hast du das mit ALLEN deinen Gruppen irgendwie mal besprochen oder...?

C: Nein, das war nur DIESE Gruppe.

I: Ja, wieso diese Gruppe oder wie war die Gruppe so?

C: ... Ich weiß nicht, warum, ich hab mir gedacht, ich mach das jetzt einfach, weil das war halt einfach kurz nachdem ich diesen Impuls bekommen hab und dann hab ich mir gedacht... okay... ähm... ich probier‘ das mal aus. Aber dadurch, dass ich dann eh- es ist ja dann im Endeffekt nichts Schlimmes passiert wie ich das GEMACHT hab, ja, aber diese Un- dieses unangenehme Gefühl dabei, was ich VORB- vorher hatte beim Vorbereiten UND dann während ich das irgendwie ... ihnen ausgeteilt hab oder während sie das gelesen haben, das hat mich SO... aufgewühlt irgendwie, dass ich mir gedacht hab, irgendwie will ich‘s gar nicht mehr machen. Was irgendwie auch schlecht ist. Find ich, weil ich mir denke, so, nein, eigentlich warum, es ist jetzt nicht sowas... Verwerfliches an sich. Ja. Ich hab dann noch so ein bisschen Angst gehabt, dass dann irgendwie so Meldungen von außen kommen oder dass sie dann irgendwie dann so Beschwe- sich beschweren gehen oder so. Und dann hab ich mir gedacht, naja, aber wenn sie sich beschweren, dann... passiert mir jetzt auch nicht großartig was, weil‘s nicht irgendwie so arg ist, weißt du, was ich mein, ich hab jetzt nicht... ähm... irgendwie nichts Falsches gemacht. Aber ich HAB mich so gefühlt, als würd ich halt was Falsches machen. Komischerweise. Und ich glaub, das liegt halt auch, weil‘s in der Gesellschaft so tabuisiert ist, und wenn man dann in einem formalen... mehr oder weniger Kontext des irgendwie behandelt... als wenn man jetzt mir Freunden drüber redet oder so... Ja...

I: Und wieso dann in d- also gut, die Gruppe hattest du gerade, aber... kannst du also ein bisschen erzählen, weiß ich nicht, was waren das für Leute, wie waren die so, wie war dein Verhältnis zur Gruppe...

C: Ich hab ein sehr g-, sehr enges Verhältnis zu der Gruppe gehabt, ich hab auch eine Person gehabt, mit der ich dann auch privat manchmal was gemacht hab und so... ja, über bestimmte Themen diskutiert haben... es war einmal eine sehr... ich glaub, ich hab's auch deswegen in der Gruppe gemacht, weil das eine sehr... ähm... diskutierfreudige Gruppe war, also die waren immer sehr angeregt für Diskussionen und Meinungen und die haben manchmal auch ganz starke Meinungen gehabt, und da hab ich mir gedacht, ich probier das jetzt einfach da... Und... ja, und der Grund auch, warum ich dann nachher nicht mehr gemacht hab, bei anderen Gruppen, ist auch irgendwie so, ich hab mir gedacht, ah, ich muss mich jetzt nicht so... stressen... irgendwie so mit dem Thema oder ich muss die Leute jetzt auch nicht SO schockieren immer und es kann... hab's dann eher auf der sprachlichen Ebene dann belassen irgendwie, aber manchmal jetzt, also... in meinem letzten Kurs hab ich dann auch eher so halt über Grammatik und Sprache und so andere, so lockere Themen und so zum diskutieren, und manchmal hab ich dann halt schon auch so... Themen mit eingebracht, also ich hab dann auch so einmal... mussten sie so eine Produktwerbung machen und ich hab vier Fotos... ähm... ausgeteilt und ähm... jeder konnte sie sich aussuchen jede Gruppe. Da war zum Beispiel auch Conchita Wurst, also einfach grad Sexualität... und ähm... ein äh homosexuelles männliches Paar mit einem Kind, also da hab ich mir gedacht, so kann man dann irgendwie, da muss ich nicht irgendwie drüber reden oder so, sondern ich geb' einfach das Foto stumm... und sie sollten zu diesem Foto quasi eine Werbung erstellen. Und dann halt irgendwie ein Produkt finden und eine Werbung. Und ich hab mir gedacht, so kann man das Thema vielleicht ein bisschen ähm... integrieren ohne... es auch irgendwie auch so, weil ich find, auch durch diese Explizitmachung von so Themen wie zum Beispiel Homosexualität oder Transsexualität, dann ist es immer so... Gott, man MUSS jetzt drüber reden, weil es IST sowas ANDERES, und so so BESONDERES, und so ist es halt einfach dabei, gehört halt dazu, aber es wird jetzt nicht so das Thema, so...

I: Mhm. Einfach ein bisschen so die... Unterrichtsnormen lockern...

C: Genau. Und DAS hat mich dann nicht mehr gestresst, weil das hat dann hab ich so ein bisschen die... ich hab zwar... den Impuls gegeben, aber ich hab nicht so diese... Oberhand oder diese Kontrolle gehabt, weil die Leute konnten dann machen, was sie wollen, mit den Fotos... Und es sind dann nette... Präsentationen irgendwie daraus entstanden. ... So eine Agentur für... eine Adoptions-Agentur war das dann, die war so für Diversity oder irgendwie so, war ganz nett irgendwie, ja...

I: Kam dann noch irgendwas von den Teilnehmenden oder war das dann halt ...auch so-

C: Nein ,gar nicht. Das wurde gar nicht thematisiert... Ähm... Lustigerweise wurde das Fotos von Conchita Wurst wurde NICHT ausgewählt, also das ist, das ist übrig geblieben, und... joa, vielleicht wars auch nicht, vielleicht haben sich die Leute nichts dabei gedacht oder wars schwierig oder... kann man auf verschiedene Art und Weise interpretieren. Oder es war für sie doch bizarr oder keine A- weiß ich nicht, ja.

I: Okay. Ähm... Wenn, würdest, oder WENN du das nochmal im Unterricht behandeln würdest, würdest du was anders machen? Oder lieber GANZ die Finger davonlassen?

C: Nein, ich würd's anders machen. ... Ich würde vielleicht nicht diese Liste nochmal machen. Den Text vielleicht schon, den Text hab ich dann, stimmt, den Text hab ich nochmal gemacht. ... Hab ich vergessen, ja. Den Text hab ich- den Sargnagel-Text hab ich tatsächlich nochmal gemacht, ähm... mit dieser gleichen C1-Gruppe, mit der ich auch das mit den Produkt- gemacht hab. ... Ähm... Ja, da durch, dass das C1-Niveau... nicht äh... so viel Freiraum gelassen hat für Vokabular oder irgendwie so, die haben das halt voll schnell runter gelesen, haben-, dann haben wir kurz darüber geredet, dann haben sie die Auflösung gehabt, und dann wars so, haha, ja lustige Geschichte, und da war, wurde dann irgendwie nicht viel... darüber... ich hab dann auch nichts anderes dazu gemacht. Ich hab NUR den Text, keine Vokabeln und so... Jetzt würd ich vielleicht auch NUR den Text und dann vielleicht irgendwas anderes noch, also vielleicht... irgendwie ein Video oder so oder... Oder irgend- vielleicht wie der Film halt ein bisschen, wo das halt irgendwie Thema ist, aber vielleicht jetzt nicht so explizit. Ich weiß es gar nicht irgendwie... Es ist halt schwierig.

I: Musst du auch nicht sagen... War nur so generell... Ähm, da fällt mir aber noch ein, was ich vergessen ha zu fragen: Hast du das Thema irgendwie besonders eingeleitet oder kam das

dann durch den Film und so einfach... auf? Oder hast du dir da irgendwas Besonderes überlegt, wie man so draufkommt?

C: ... nein, ich kann mich noch erinnern, dass wir halt gesagt haben so, ja, wir, unser Thema ist Liebe. genau, halt diese Woche wird sich alles um Liebe drehen, und ähm... dann haben wir ja schon einen Ausschnitt- den Film gesehen, da gehts ja auch um Partnerschaft und so. Und äh, jetzt lesen wir den Text. Lest euch mal den Text durch und dann, so hab ich das eingeleitet. ... Also die Teilnehmer\*innen wussten halt, dass es so... ungefähr um das Thema geht, aber dass es halt dann so... um irgendwie so was ein bisschen ...Schlüpfriges geht, war ihnen gl- das hab ich nicht vorweg genommen, weil der Text ja das eigentlich ja, das ist ja das Interessante, das dann... dass dann so damit gearbeitet wird... Aber bei den Vokabeln dann danach hab ich dann halt schon gesa-, hab ich das dann schon halt explizit gesagt, ja, ich geb euch das jetzt und so, und äh, es mag vielleicht unangenehm sein für manche von euch, aber mir ist das eben ein Anliegen und es ist wichtig, und... und lustigerweise, dieser Freund vn mir, mit dem ich mich dann öfter auch getroffen hab, nach dem Kurs, der hat dann AUCH zu mir gesagt... irgendwie magst du das Thema, gell, du... willst die irgendwie oft, machen wir irgendwie so oft, und dann hab ich mir gedacht so, naja SO oft hab ich das jetzt auch nicht gemacht. Das war halt der Film, das war eine ganze Woche, wo wir diesen Film halt behandelt haben, und halt der Text mit dem Vokabelblatt... also... naja. ich hab IHN halt dann auch irgendwie gefragt so ein bisschen als Feedback, als Puffer so, wie fandest DU das? Fandest du das irgendwie arg oder so oder? Und er hat dann gemeint... weil er halt irgendwie auch aus ähm einer muslimischen Kultur kommt, und er hat dann auch explizit halt die beiden Frauen angesprochen und er hat gesagt so... naja... die, die fühlen sich da irgendwie halt, irgendwie unwohl, wenn sie da halt drüber reden, aber so zuhause wird auch offen darüber gesprochen, hat er gemeint. Ich glaub, das ist auch individuell, von Person zu Person, also...

I: Ja, ist wahrscheinlich auch in allen Kulturen einfach, oder... Gesellschaften... kommt auf die Leute an... Ähm... Wenn... andere Lehrpersonen das im Unterricht irgendwie aufgreifen wollen, hättest du da Tipps... oder Empfehlungen oder... fällt dir spontan da eher... nichts ein?

C: Also ich find's halt es ist wichtig, dass man die Gruppe halt vielleicht ein bisschen schon kennt, vielleicht nicht gleich so am Anfang. Ähm... Ich find, man kanns aber trotzdem mit jeder Gruppe machen... irgendwie, man sollte irgendwie... sich nicht irgendwie davor... irgendwie fürchten, weil ich denk mir, es ist egal mit welcher Gruppe, ja. Und... Eben halt auch

dieses Kontroverse... kann ja auch irgendwie spannend sein. Also auch, wenn's mich se- mich hats ja selbst in so eine unangenehme Situation gebracht, dann ist es ja auch spannend, das dann auch zu... analysieren hin das so ein bisschen im Nachhinein oder halt zu sehen, wie reagiert man selbst drauf irgendwie und... Ja, ich würd, also ich würd's NICHT aussparen... und... ähm... ich find, man kanns... ich find IMplizit, also es ist halt so, kanns IMMER vor- kommen... oder kommts sowieso irgendwie vor, wenn man Themen macht (unv.), man kanns auch direkt... machen. Also...man auch direkt drüber sprechen. Find ich, ist okay... Und, ähm...Ich hab halt auch oft das Gefühl, dass dann halt irgendwie Leute das halt schon so... als Vorwand nehmen, naja bei UNS in der Kultur ist das halt eben tabu und DESwegen will ich jetzt nicht darüber sprechen...Ja... keine Ahnung. Zum einen okay, also es betrifft sie so, zum anderen denk ich mir ... das irgendwie so auf die Kultur zu schieben.... problematisch. Das wär genau das Gleiche wie wenn ich sage, ja aber bei UNS in der Kultur ist es, ist es ver- pönt... homosexuell zu sein oder das DARF nicht sein, also das ist irgendwie so dann schon wieder so... SEHR problematisch, aber das sind zwei verschiedene... Konstrukte, die aber jetzt irgendwie schon zusammenhängen, aber...

I: Ja voll, und Homosexualität gehört auch zum Thema. Also alles, was irgendwie... damit verbunden ist.

C: Genau... Ja...Na, ich find das...darf eigentlich oder soll eigentlich nicht tabuisiert werden, egal welche Form von Sexualität sollte NICHT tabuisiert sein, weder im Unterricht noch in der Gesellschaft, und ähm... weil's eigentlich nix... Schlimmes ist und eigentlich nix Böses ist, sondern eigentlich das Gegenteil sein sollte. Und ich glaub je offener man darüber spricht, desto mehr kann man auch Problemen... entgegenwirken, die auch irgendwie passieren, glaub ich auch, oder die sexualisierte Gewalt zum Beispiel oder... äh einfach äh... Grenzen nicht äußern zu können oder Grenzen nicht wahrzunehmen oder nicht zu setzen ähm... Da find ich gehört halt irgendwie Sprache schon stark dazu und da kann man ansetzen find ich mit Sexua- lität im Unterricht zu arbeiten. Und GRAD wenn, also ich kenn's von mir, aus meinen Fremd- sprachenerfahrungen, grad wenn man eine Sprache noch nicht so gut kann, dann irgendwie... fühlt man sich ja irgendwie unsicher, man fühlt sich schwächer, man fühlt sich unsicher, man fühlt sich verletzlicher... und grad da ist es wichtig, ... auch so Themen, über so Themen spre- chen zu können. Und Sprache GIBT einem da irgendwie Macht, auch... find ich... Ja, aus EIGNENE Erfahrungen für mich ist das wichtig, ja...

I: Ähm... Ich schau mal, ob ich was vergessen hab. Weil ich jetzt gar nicht auf meinen Zettel geguckt hab, aber ich glaub, wir haben eh eigentlich alles... alles abgehandelt...

C: Ich glaub, dass es ganz viele - nochmal zu diesem Thema, wie man's einbetten kann - ich glaub, dass es ganz viele andere Möglichkeiten auch noch gibt, das irgendwie anzusprechen. Und ich find so mit einem Text oder einem Text oder einem Video oder irgendwie so, glaub ich, das ist ein gutes Mittel, das irgendwie... einzubetten, weil man ja, wenn man jetzt so in der Literaturdidaktik irgendwie so von der Rezeptionsästhetik ja ausgeht, find ich das irgendwie ganz spannend, weil man sich ja dann irgendwie ein bisschen trotzdem rausnimmt als Person durch das lesen von dem Text, oder dem Film jetzt auch, ich find das ist auch bei dem Film so, ja, aber sich trotzdem irgendwie so in die Person hineinversetzt und dann trotzdem das mit dem eigenen Leben vielleicht vergleicht. Also ich find, das sind spannende Ansätze, mit dem sollte man vielleicht mehr arbeiten, weil dann muss man jetzt nicht so explizit drüber reden und sagen, dass Sex und so oder irgendwie oder keine Ahnung oder diese Themen irgendwie so aufgreifen, die dann manchen Leuten unangenehm sind, sondern dann hat man den Text... und jeder kann sich so sein eigenes... Bild machen und so, das oder mit sich selbst verhandeln. Und dann kann man ja drüber sprechen, wer dann was dazu sagen will, kann ja was dazu sagen, und wer nicht, nicht. ... Ich glaub so Formen, genau so Medien sind halt irgendwie... spannend. Film, Literatur, ... ja.

I: Ähm, das gehört jetzt nicht unbedingt dazu, aber du hast es gerade angesprochen: Du meinst, du kennst das aus eigenen Fremdsprachenlernerfahrungen auch, dass man eben... ja, am Anfang so ein bisschen gehemmt ist und sich nicht auskennt und auch Grenzen erfährt die ganze Zeit, weil man die Sprache ja nicht richtig kann. Kennst du das auch aus dem Bereich... also Sexualität, ist jetzt sehr privat, aber auch irgendwie halt alles, was damit zu tun hat, so Beziehungen oder... einfach auch... keine Ahnung, ich liebe dich, auf Deutsch kann man irgendwie besser abschätzen, was das jetzt heißt, als auf anderen Sprachen. Also, kennst du das auch aus eigenen Erfahrungen quasi aus der anderen Perspektive?

C: Ja eben und darum hab ich das vorher kurz so angesprochen. Ich kenn das von mir aus der eigenen Perspektive und auch so im sexuellen Kontext... ich hab mir dann irgendwie so... ich hab mir das dann selber irgendwie dann so halt irgendwie angeeignet, das Vokabular, weil ich mir gedacht hab, irgendwie ist es voll wichtig, und es hat mir dann irgendwie Sicherheit gegeben irgendwie, dann auch zu sagen, nein, das will ich jetzt nicht, und... und GRAD im se-

xuellen Kontext werden dann ja auch, wird dann so eine, eine ganz bestimmte Sprache verwendet, das ist dann meistens ja dann so ein bisschen slangiger, ein bisschen...ja, vulgärer halt irgendwie anders halt, und ich find ähm... DAS zu WISSEN... diese Wörter zu WISSEN irgendwie, die gibt- das gibt einem eine ganz eine andere... Machtposition irgendwie find ich. Also ich hab mich da so gefühlt, ich hab mir da mit so einer ganz andere... ähm... ja... Sicherheit irgendwie verschafft und... ähm ich hab auch das Gefühl... ich weiß nicht, ob das jetzt so eine allgemeine These von mir ist, aber ich hab das Gefühl, dass schon äh Situationen passieren, gerade WEIL man die Sprache nicht gut kann, dass andere Leute das eventuell ausnutzen könnten. Du sprichst ja nicht so gut die Sprache, deswegen... haben sie dann auch so eine sexuelle ähm... versuchen sie so eine sexuelle Macht AUF dich zu er- oder ÜBER dich quasi so zu, zu, zu haben irgendwie und das... dem kann man ein bisschen entgegen wirken, wenn man das irgendwie, wenn man da ein bisschen darüber sprechen kann irgendwie find ich. Und so...

I: Hattest du so Wörter auch auf deiner Liste? Oder war das alles sehr... wissenschaftlich.?

C: Wie meinst du, auf meiner Liste?

I: Auf dieser Liste, die du deinen Teilnehmenden gegeben hast.

C: Meinst du so diesen Grenzen zu setzen oder so oder... oder...

I: Du meinst ja, du hast diese Wortliste erstellt... und sind da, waren da auch eher Slang-Wörter drauf oder war das-

C: Ja.

I: Ja.

C: Ja, es war zum einen der ganz... also zum einen diese ganz... biologischen Begriffe UND dann auch ganz spezifische... Slang-Begriffe, die man halt im Deutschen so sagt. Und ähm... ja, aber das war ja irgendwie wichtig, weil das ja irgendwie dann... mehr äh in ... wer sagt, ja. Ich glaubt, es n- wenn ich jetzt irgendwie so beim männlichen Oralverkehr das so sagt keiner „Oralverkehr“ jetzt so, sondern sagt irgendwie so blasen oder so, ja, und das hab ich dann



hingeschrieben, ja, und hab's aber erklärt und so und... und irgendwie ja... ist das wichtig, find ich, genau solche Wörter zu kennen oder irgendwie...

I: Fällt dir noch was ein, was du noch... loswerden möchtest?

C: Ich überleg grad auch.

I: Oder generell zum Thema, was dir irgendwie wichtig erscheint?

C: Nein, ich finde, es ist einfach ähm... ich möcht's nochmal betonen, dass es einfach wichtig ist, dass man darüber spricht und GRAD irgendwie so, egal ob man in der Erwachsenenbildung oder in der Schule ist, dass man einfach diese ... Stand- Tabus irgendwie ein bisschen aufbricht und einfach... man hat ja doch irgendwie, egal ob man jetzt, wenn man auch Erwachsene irgendwie unterrichtet, man irgendwie so ein bisschen einen Bildungsauftrag irgendwie oder halt oder versucht halt irgendwie so WISSEN in IRGENDeiner Form zu vermitteln. Und ich find, dann so... DAS auch zu vermitteln ist halt irgendwie so... wie so Gesellschaftsbildung oder so und ich find das irgendwie ganz wichtig, dass man dann auch über sowas spricht und... ähm... ja, so... Tabus dekonstruiert oder s- oder... ja, oder... SACHEN dekonstruiert irgendwie so im Unterricht, das ist... KANN Unterricht glaub ein gutes Mittel für sowas ein... ja...

I: Super...

C: Das wäre alles eigentlich.

I: Bei mir auch.

## Interview-Transkript 03.2

Dauer: 00:05:55

C: Also, was, was ich auch noch ganz äh... interessant UND problematisch gleichzeitig finde, ist meine EIGENE Sexualität. ... Und ZWAR hadere ich IMMER mit diesem Thema, soll ich das sagen oder soll ich das NICHT sagen, dass ich homosexuell bin, weil ich hab immer so Angst vor Reaktionen. Oder ich hab dann auch Angst, dass ich dann als Lehrperson nicht ernst genommen würde, wenn ich das sage, komischerweise. Irgendwie. Und... Irgendwie... glaub ich, muss ich noch, ich hab das Gefühl es wird immer besser, je mehr ich unterrichte, desto... einfacher kann ich glaub ich damit umgehen und ich glaub IRGENDwann werd' ich den Punkte erreicht haben, wo's mir dann egal ist, wo ich dann... aber das find ich halt auch so... da merkt man auch, wie tabuisiert es irgendwie trotzdem ist, ja, egal jetzt ,muss jetzt nicht Homosexualität sein, dass Sexualität an sich, dass man dann irgendwie so auch das irgendwie so... sich schwer tut oder ich hab auch dann oft das Gefühl, ich hab Angst do, okay, wenn ich jetzt Homosexualität thematisiere, dann wird's, wird das auf mich bezogen und dann WISSEN's die Teilnehmerinnen. Irgendwie so. ... Und DA... weiß ich nicht. Ich glaub, das geht jeder Lehrperson vielleicht so, die homosexuell ist, die das so, dass sie das irgendwie, ob sie sich da irgendwie outet oder nicht outet oder, weiß ich nicht, ich glaub, da haben--- ich hab da mal mit jemandem so drüber gesprochen und die haben halt auch so gesagt so ja, ich mein zum Einen denk ich mir okay gut, man muss jetzt, muss ja jetzt nichts zu seinem Sexualleben an SICH sagen, aber einfach die sexuelle Orientierung ist ja dann DOCH irgendwie so ein Thema, wenn du sagst, wenn sie dich fragen, was hast du am Wochenende gemacht, und ich kann dann nicht sagen, ich war mit meinem Partner wandern. ... Sondern ich sag, ich war WANDERN. Und lass dann halt meinen Partner weg oder so. Das ist halt irgendwie... Oder zum Beispiel jetzt zu mit ArbeitskollegINNEN oder... bei so Kollegen oder so, die jetzt auch unterrichten, da so hab ich ÜBERHAUPT kein Problem. Aber ich hab das Gefühl, so im Unterricht per se bin ich so angreifbar als Lehrperson... Und DA fällt's mir noch immer schwer. Und da will ich eigentlich hin, weil ich will NICHT, dass es mir schwer fällt, sondern ich will, dass das normal ist, oder dass ich sowas normal sagen kann und mir denke, so, ja, und? Egal. Und wenn, wenn's jemandem nicht passt, kann ich auch nichts machen. Also so.

I: Sein Problem. Oder ihr Problem.

C: Ja.

I: Meidest du denn auch gezielt das Thema Homosexualität im Unterricht oder... kommt das eh nie auf?

C: Nein, es kommt immer wieder auf. Es gab auch zum Beispiel einen... stimmt, das war auch spannend, das war in meinem letzten B1-Kurs. Da hab ich so, das war wie, das war so ein Gedicht. Was war das, was haben wir da für eine Grammatik... gemacht. Da gings irgendwie so... um Ausreden. ... Nein, ich kö- AHJA. Konjunktiv II. Ich könnte ihr doch... eine Kette schenken. Ich könnte sie doch... heute anrufen... Ich könnte doch mit ihr tanzen gehen oder irgendwie so.

I: Jaja, diese Grammatik-Kreativ-Ding.

C: Genau, Grammatik Kreativ... Und da ist ja überhaupt nicht, da wirds ja überhaupt nicht klar, ob das jetzt eine Frau sagt oder ein Mann. Da steht ja nur, dass... ich, ja. Und man merkt halt, die Person ist in eine Frau oder in eine weibli- eine F- eine Person, die sich halt weiblich definiert verliebt halt irgendwie und ähm... und dann hat eine so... dann hab ich gesagt ja wer könnte das gesagt haben? Das ist sogar in der Anleitung... drin, da steht sogar, WER könnte, wer könnte quasi so der Autor oder die Autorin dieses Textes sein. Hab ich gefragt... und dann haben ein paar gesagt, so... naja, das ist, das ist ein, ein Mann, weil das ist ja eine Frau. Und ich hab gesagt... und dann hat jemand gesagt, ja aber das könnte auch eine Frau sein, hat dann jemand gesagt. Und dann hab ich gesagt, ja genau, das könnte auch eine Frau sein. Und dann hat der andere wieder gesagt, NEIN, das KANN keine Frau sein, weil, da wird äh... da spricht jemand über Liebe zu einer Frau, das heißt es kann nur ein MANN sein. Also so war halt. Und dann hab ich gesagt, naja es kann BEIDES sein. Also so... Also da spar ich das dann nicht aus oder so. ... Aber ich spar's halt dann eher aus o über, so auf MICH zu beziehen oder so... halt ja... ja, das find ich ist irgendwie auch noch. Ich glaub, dass man das auch irgendwie noch beachten muss, wenn man sich über Sexualität spricht, dass es da vielleicht... Hemmungen gibt von Lehrpersonen... die... ja, irgendwie tabuisierte... Orientierungen, sexuelle Orientierungsformen haben von der Gesell-, vielleicht ich glaub das ist auch dann irgendwie so ein Punkt. Und ich hab das halt zum Beispiel gesehen bei einer Freundin, irgendwie die auch unterrichtet, die... eher hetero ist und ähm... die hat das mit so einer LOCKERHEIT, die hat mit so einer LOCKERHEIT über Homosexualität geredet, ja, die hat so Fotos ausgeteilt von ir-

gendeinem Mann, der sich geschminkt hat, dann hat sie sogar ein Thema, Homosexualität oder irgendwie so, und die hat das so locker geredet, aber WEIL sie SELBST nicht Homosexuell ist, das heißt sie h- kann irgendwie quasi- und sie hat kontroverse Meinungen gehabt, ja, und sie kann halt mit dem irgendwie, bei ihr prallt das halt eher ab. Sie findet's vielleicht auch schockierend, wenn jemand was sagt, aber an ihr prallt das halt so ab, weil sie's persönlich nicht betrifft. Aber ich glaub, wenn jemand dann so... Einstellungen hätte, die dann irgendwie total dagegen wären oder irgendwie halt dann so bel- also irgendwie halt fast do beleidigend sind oder so oder halt einen verletzen, dann betrifft es dich ja als Person an sich und das... ja. Das ist auch... ein Thema. Ja genau. Warum man dann's vielleicht auch ausspart oder warum vielleicht Sexualität GENERELL auch ausgespart wird. Und da gehts jetzt nicht nur um homosexuelle Inhalte, sondern vielleicht Sexualität an sich. Ich glaub, das könnte auch ein Thema sein. ... Ja. Das wars. Das wollte ich noch sagen.

## Interview-Transkript 04

Dauer: 01:25.36

I: Dann würde ich Sie gerne einfach bitten, dass Sie mir davon erzählen, wenn Sie sich da noch daran erinnern, äh wie das war, als Sie Sexualität in Ihrem Unterricht behandelt haben. Also... ganz allgemein einfach.

D: Ja... Ähm... Ja, also das Thema Sexualität kommt SO explizit NICHT vor im Unterricht, das heißt also die ähm... kurstragenden Lehrwerke oder die Konzepte, äh die geben das SO explizit natürlich nicht äh an und das wird dann nicht explizit behandelt. Es ist egal, ähm, ob man jetzt äh bundesweit Integrationskurse behandelt oder irgendwas (unv.) integrativen Maßnahmen oder Sprachmaßnahmen arbeitet. Das wird nicht explizit behandelt. Der EINZIGE Punkt, in dem ähm Sexualität thematisiert wird, ähm wenn man jetzt die kurstragenden Lehrwerke oder die Konzepte betrachtet, in ähm... alleinig Themen, die ähm gesellschaftsspezifische Themen sind, wo es eben äh zum Beispiel ähm um äh Familienbilder geht, ähm... wie eben man in Deutschland, sag ich jetzt mal, zusammen lebt, welche, welche Formen es gibt, das ist der einzige Aspekt, in dem es angesprochen werden KANN. Aber es MUSS halt eben NICHT, weil da sind nämlich dann die Lehrkräfte gefragt. Äh und natürlich der Unterrichtsverlauf, wird es überhaupt angesprochen? Oder wird es einfach ignoriert? Und die Praxiserfahrung zeigt halt jedem, dass äh es EHER weiterhin tabuisiert wird. Äh, das bedeutet also ähm... es gibt ähm... wenn man jetzt DIESES Thema in den Mittelpunkt stellt, okay, der heutige Unterricht befasst sich mit Familienmodellen zum Beispiel, ähm, da werden äh... Bilder gezeigt. Oder das Lehrwerk äh enthält Bilder, ähm... ja und jetzt ist natürlich dann die Frage, okay, welche Familienmodelle nehmen wir jetzt äh... ran. Das sind meistens Mutter, Vater und zwei Kinder. In den meisten Fällen. Ähm... Es gibt natürlich auch Lehrwerke, die zum Beispiel jetzt das Thema "gleichgeschlechtliche Ehen" aufgreifen, aber genau NUR in diesem Kontext. Es wird ein Bild gezeigt. Und dann ist es der Lehrkraft eigentlich überlassen, befassten wir uns jetzt mit diesem Thema, sprechen wir über dieses Thema oder... ignorieren wir das einfach. Und die Praxis zeigt, man kann auch Lehrwerke oder kurstragenden Lehrwerke nicht eins zu eins abarbeiten, das heißt also man blättert einfach weiter oder man macht eine ganz einfache Bildbeschreibung, was für ein ähm, was für äh, was für Prüfungstraining geeignet IST, aber man behandelt grundsätzlich das Thema eben NICHT. Ähm... ICH habe die Erfahrung ähm... kann ich jetzt auch gerne zur Ergänzung erzählen, was ich so.. zu der ersten

Frage, ja. Ähm... EINmal die Erfahrung geHABT, GRADE in so einem kurstragenden Lehrwerk das Thema... äh... gehabt zu haben, dass ähm... dass es angesprochen wurde, ob ähm... man in Deutschland mehrere Ehefrauen haben kann. Beziehungsweise warum man NICHT mehrere Ehefrauen haben kann. Und ähm da hat sich ein Schüler dann äh an mich gewandt im Unterricht und gefragt äh, warum das denn so IST. Und äh die Gegenfrage lautete dann: Ja, warum ist es denn bei Ihnen anders? Ähm... und die Argumentation war dann sehr interessant äh, weil er dann nämlich geäußert hatte, naja, ähm... bei Ihnen ist es dann halt so, man ist mit einer Frau verheiratet und hat nebenbei X Liebhaber oder halt eben anderweitige äh, ähm sexuelle Beziehungen und bei uns ist es halt eben so dann äh, nehm' ich mir halt äh zusätzlich äh Frauen oder ich verheirate mich und äh oder heirate halt andere Frauen noch, und damit ist dieses Thema dann ähm... geklärt und man sucht sich halt nicht anderweitig äh (lacht) Spaß, halt, ne. Ähm... also das war so ein, ein ähm... ein offenes Gespräch, wo wir halt eben darüber gesprochen haben, warum kommt das hier nicht in Frage. Ähm... In Deutschland und ähm welche Eindrücke man hat. Ist jetzt ne ähm Ehe #ähm... gut, wenn man... nur zu zweit in einer Ehe ist oder äh kann man denn eine Ehe führen ähm oder eine intakte... Familie haben, wenn man eben mehrere Ehefrauen zum Beispiel hat, ne. Ähm, aber ich fand die ähm... die Frage des Schülers fand ich äh schon sehr interessant. Nur auf der Grundlage, ähm... dass er eben das äh... kontrovers anspricht und diesen Vergleich einfach zieht. Und das, dadurch dieser Denkanstoß einfach im Unterricht da ist, okay, lassen Sie uns einfach darüber sprechen. Und weil... ich denke, dass ist eben immer ein Wendepunkt im Unterricht. Wenn man solche Denkanstöße gerade von SCHÜLERN hat, dann sollten wir das einfach aufgreifen und weiter diskutieren. Nur zeigt die Praxis, dass... WEIL eben Themen tabuisiert werden, auch äh... dass man eben mehrere Ehefrauen haben kann oder nicht, äh spricht man einfach nicht darüber, und äh Kolleginnen ähm... überspringen das einfach. Oder wollen darau- äh ja, wollen NICHT ähm... auf dieses Thema eingehen. Und die Antwort lautet dann, ich würde mal behaupten zu 80 Prozent: Das gehört jetzt nicht zum Unterricht, wir sprechen nicht darüber. ... Und ähm... Das ist eben, denk ich, das Problem. Äh und das MUSS NICHT unbedingt damit in Zusammenhang stehen, dass die Lehrkräfte SELBST diese Thema tabuisieren, sondern weil sie sich an ein Curriculum halten. Und das Curriculum sieht es einfach nicht VOR, dass man äh über Themen auch weiter diskutiert oder äh Themen weiter behandelt, die eben NICHT zu den Handlungsfeldern des Curriculums gehören zum Beispiel. Und ähm... das ist dann natürlich äh eine Frage, ähm des Freiraums von der Lehrkraft, von der Kreativität der Lehrkraft, kann ich das, äh kann ich das mit einbetten, kann ich die Frage ähm.. so einbinden, dass der Unterrichtsverlauf und die Ziele weiterhin verfolgt werden können, aber wir bleiben

bei diesem Thema. Und äh, da ist natürlich die Flexibilität und der Freiraum einfach gefragt, oder ob die Lehrkraft sich selbst dazu in der Lage fühlt, dass man auch Themen anspricht und Themen im Detail behandelt, die eben jetzt nicht, NICHT explizit damit zu tun haben, was das vorrangige Ziel oder was... nicht das Ziel, sondern was der vorrangige INHALT äh... des Unterrichts an dem Tag anbelangt. Kann ich das verknüpfen. Und viele Kollegen machen das dann halt eben ähm... NICHT. Und da spielen jetzt sehr viele andere Faktoren MIT. Äh, hab ich jetzt einen Kurs, der nur aus Männern besteht. Und bin ich dann eine Frau oder ein Mann, der vorne steht und, und äh mich... Das ist nämlich AUCH eine sehr, sehr bedeutende und wichtige Frage. Weil wenn ich zum Beispiel die Unterrichtsklassen, die- meine JETZIGEN Unterrichtsklassen mit den Unterrichtsklassen vor 2015 vergleiche, ist da natürlich ein mega... Unterschied ... zu sehen. Ähm also ich kann Ihnen sagen, meine Unterrichtsklassen von 2015, zum Beispiel wo ich 15 Schülerinnen in meiner Klasse, hatte ich MINDESTENS 9 verschiedene Nationalität bei 15 Schülern. das heißt also, da konnte man auch richtig gut Deutsch lernen, weil eben die einzige oder- DIE Sprache, die benutzt wurde, war halt eben Deutsch, ne. Ähm... untereinander. Also es sind sehr vi- sehr, sehr viele verschiedene Faktoren spielen da eine sehr bedeutende Rolle. Und ähm... DA ist natürlich dann die Lehrkraft sehr, sehr gefragt. Und was DABei zusätzlich eine äh bedeutende Rolle spiel... ist ähm... der Ausbildungsweg der Lehrkraft... zusätzlich... und ähm... wie man vielleicht auch SELBST mit diesem Thema umgeht. Weil wenn ICH persönlich etwas tabuisiere und wenn für MICH persönlich etwas nicht in Ordnung IST, dann ist es natürlich eine Frage, wie kann ich damit umgehen. Wie kann ich in meinem eigenen Unterricht damit umgehen. Und ähm... das ist natürlich äußerst ähm... ja... schwierig, schwierig, sehr schwierig.

Und ähm eine andere Erfahrung ähm war... Ich hatte eine Sprachlernklasse... äh vor... das war so ungefähr vor zwei, drei Jahren. Und ähm... das war eine Sprachlernklasse mit äh... höherer Niveau-Stufe und auch gemischt, ähm... womit ich meine, Frauen, Männer, es waren vorwiegend Männer in der Klasse, aber auch einige Frauen und aus verschiedenen Ländern. Und wir hatten den internationalen Frauentag. Und wir hatten eine gemeinsame WhatsApp-Gruppe, weil ich diese WhatsApp-Gruppe auch für die Förderung der Schreibkompetenz einfach genutzt habe und da haben wir auch die Hausaufgaben immer wieder besprochen. Und ähm... Und ähm zu diesem Tag, da hatten wir Unterricht und morgens, also vor dem Unterricht, habe ich in die WhatsApp-Gruppe geschrieben äh "Alles Gute zum internationalen Frauentag für die Damen unserer Klasse". Und äh da kam von äh einem jungen Mann dann die Antwort... Frauentag, was ist das? Und ähm... und dann kam ne andere ähm Antwort hin, also die Frauen- die Damen haben sich bedankt (lacht) und da kam eine andere Äußerung, ja Frauen-

tag bla bla, wir brauchen auch Männertag. Ähm... und da, ich war noch zuhause und äh ich stand noch in der Küche, Kaffee, morgens, und da dachte ich, ja gut, dann werden wir heute im Unterricht den Frauentag behandeln. Also (lacht) ich habe komplett den, den Tag, also was die Inhalte betraf, komplett ähm... anders umstrukturiert, hab nach diversen Materialien gesucht und hab gesagt, okay eigentlich stand das und das als, als Hauptthema im Unterricht, was weiß ich, Grammatik und äh Passiv oder keine Ahnung, was es, was jetzt, was damals das Thema äh war, ABER wir werden DAS Thema behandeln. Und ähm, ja, und dann kam ich in den Unterricht und wir haben den ganzen Unterricht ähm... das waren vier oder fünf Unterrichtseinheiten und wir haben uns den ganzen Tag ähm... MIT dem Thema äh Internationaler Frauentag, Frauenrecht, äh, und so weiter und so fort behandelt mit Texten, mit Bildern, äh mit Frauenbewegung, mit ähm, ja ähm... ähm... welche Themen kamen da noch vor? Abtreibung, die Mutterrolle in einer Familie, also alles Mögliche, die mir äh relevant erschienen, aber ich hab ALLE Fragen aufgegriffen, das heißt also wir haben frei diskutiert und EGAL welche Frage kam, das wurde sofort eingebettet in den Unterrichtsverlauf. Ähm... das heißt also es gab ähm... Männer, die das Frauenbild in Deutschland oder in Europa angesprochen haben, die das verglichen haben mit ihrer Heimat, wo natürlich dann angesprochen wurde, okay, ähm.. hier in Deutschland äh... sind die Frauen karrierebewusster als in unserer Heimat, man studiert, man lernt, man macht erstmal Karriere und erst vielleicht dann EIN Kind äh in einer Ehe oder eben außerhalb einer Ehe oder höchstens zwei, bei uns ist es anders, äh, möglichst früh äh verheiratet sein, ähm MEHRERE Kinder haben und die Frau steht halt zu Huse äh... in der Küche, macht das essen, kocht und ähm... ja, erzieht die Kinder. Äh und DA kam, DA ist natürlich die... Frauenrolle dann gefragt, wie ist die Frauenrolle in den verschiedenen Gesellschaften, ähm... ja, wie sieht es dann überhaupt aus, was ist denn überhaupt die Frauenrolle. Und wir haben sehr frei darüber diskutiert und äh es kam en sehr viele Argumente. Es gab zum Beispiel einen jungen Mann, der gesagt hat, ähm... äh und ich bezieh mich da tatsächlich nicht auf Länder oder, oder Kulturen oder Religionszugehörigkeit, weil ich denke, das ist in dem Sinne NICHT äh relevant, also nicht, nicht zu 100% relevant. Ähm, aber der hat zum Beispiel gesagt, okay, wenn ich einmal heirate, dann ist meine Frau, und der hat dieses ähm metaphorische Bild benutzt, frei wie ein Vogel, kann MACHEN, was sie möchte, und meine Frau ist KEIN Roboter, der zu Hause sitzt und mir äh sieben, acht, neun, zehn Kinder gebärt, sondern kann frei machen, WAS sie MÖCHTE. Daraufhin kam natürlich die Antwort von einem VERHEIRATETEN Mann, der schon selber Kinder hat, ähm, dass er das halt anders sieht, weil er denkt ähm, er müsste dann halt die Familie versorgen und die Frau soll halt zuhause bleiben und eben die Kinder erziehen und äh, äh... den Haushalt schmeißen



dann einfach. Und ähm... das war eine sehr anregende und, und interessante Diskussion. Und ähm... letztendlich, am Ende des Tages ähm... kam es dann dazu, dass manche gesagt haben, wissen Sie was, Herr Ránics, ich geh jetzt nach Hause, und auf dem Weg nach Hause kauf ich eine Rose meiner Frau und sag ihr einfach danke zu Hause. Und ich hab gesagt, okay, das freut mich, weil das kam dann an. Und stellen Sie sich vor, am Abend kam dann in die WhatsApp-Gruppe eine Nachricht, in der stand, Herr Ránics, ich hab in unserem Buch mal nachgeschlagen, und da kommt ein Text, ähm... da, mit dem Titel h "Mädchen sind in der Schule besser als Jungs". ...(lacht) Dann meinte er, wir haben doch heute darüber gesprochen, dass alle GLEICH sind, egal ob Mädchen oder Jungs, wir sind all gleich. Und (lachend) WARUM behandeln wir dann jetzt einen Text, wo steht, die MÄDCHEN sind BESSER als die Jungen? Ja, und ich fand das super interessant, und dann kam die Antwort von einem anderen... Naja, wir haben ja damals im Orientierungskurs gelernt, im, im Gesetz stehts ja drin, alle sind GLEICH, also müssen sie sagen, wir sind alle GLEICH und vielleicht gehts jetzt da halt um Statistiken, um schulische Forschungen oder sonst irgendetwas, also und ne, das fand ich SEHR GUT, weil ich dachte, okay, also IRGENDetwas ist dann vielleicht angekommen und, und das hat sich gelohnt, DARÜBER zu sprechen, DASS eben ähm... dass es eben KEINE Unterschiede gibt und äh.. es SOLLTE keine Unterschiede geben, sondern dass eben, ähm... EGAL, wie man ist oder WAS man ist, sondern dass diese Gleichberechtigung eben halt tatsächlich da ist, und di Frauenrolle eben sich nicht DARIN ausschöpft, dass man Kinder gebärt, zu Hause ist und den Haushalt schmeißt. Und ähm... was interessant zu beobachten war, dass diese unverheirateten jungen Männer eben sich für... eine... ja, sag ich jetzt mal so, für DAS... Familienbild, was wir im, was wir hier in Europa jetzt haben oder MITTEN in Europa haben, viel mehr öffnen KÖNNEN als die jetzt bereits verheirateten, aber noch jungen Männer, ähm... ich weiß nicht aus ihren kulturellen Hintergründen oder aus ihrem Umfeld, wie die sozialisiert wurden, äh, das so mitbringen. Und noch interessanter wird es natürlich bei äh deren Kinder. Äh... wie die dann mit dieser Thematik umgehen oder eben NICHT. Das andere Beispiel ist ähm... das da ich das Thema Familienmodelle so aufgegriffen habe im Unterricht, dass ich erstens meinen Schülern, junge Schüler, also achtzehn, neunzehn, zwanzig, auch gemischt, äh das Thema Familienmodelle SO präsentiert habe, dass ich eine... ein, einen Bildstreifen denen vorgelegt habe, also das kann ich Ihnen per E-Mail zuschicken dieses Foto... DA wurden einfach ähm... geZEICHnete Bilder, also keine äh real-, realen Bilder, sondern einfach gezeichnete Bilder, dargestellt, äh von Familienmodellen. Sechs Bilder. Und DA gab es ähm... äh also einmal... alleinerziehende Mutter mit einem Kind, Vater, Mutter mit zwei Kindern, äh Vater, Mutter, äh verschiedene Hautfarben, mit Kindern, alleinerziehender

Vater, zwei Mütter mit einem Kinde, ähm, zwei Väter mit einem Kind, ich weiß jetzt nicht, ob ich alle sechs aufgezählt habe, ABER Diverses wurde halt gezeigt. Und dieses Blatt hab ich ähm... äh... dann halt im Unterricht verteilt, und äh die Schüler sollten sich halt die Bilder einfach angucken und dann darüber diskutieren, ähm, ja, welches Familienmodell ähm... finden sie gut, warum gut, warum NICHT gut, was ist die eigene Meinung, ähm... wie würden sie das selber interpretieren oder halt, wenn sie das reflektieren, auf sich persönlich bezogen, ähm, ja, was kommt für sie in Frage und was kommt für sie einfach nicht in Frage und was denken sie darüber. Und äh... ja, natürlich äh... kann man sich jetzt vorstellen, ... was die Reaktion war mhm ... dass halt eben zu 80, 90% kein Verständnis dafür... da war, dass eben in gleichgeschlechtlich- ja dass gleichgeschlechtliche Ehen auch äh Kinder und überHAUPT, was heißt hier gleichgeschlechtliche Ehe, sowas gibts ja gar nicht. Und ähm... ja und dann haben wir halt über dies Thematik diskutiert, wir sind die Bilder einmal durchgegangen und haben zu jedem Bild ähm... haben wir dann halt ähm... im Plenum diskutiert. Und ähm... es war sehr interessant zu hören, ähm... wie die Äußerungen zum Beispiel bei den Bildern, wo es um gleichgeschlechtliche Ehe ging, ähm... wo halt eben dann die Sexualität ähm da steht (lacht) im Raum, ähm wie die DAMIT, wie man DAMIT umgeht. Und äh dafür war nur GANZ, ganz wenig Verständnis da. GANZ, ganz wenig Verständnis da. Ähm... und die Äußerungen äh waren auch... in manchen Fällen sehr... bedrückend. Ähm... weil es halt eben auch Äußerungen gab, was soll das, sowas gibts nicht, sowas macht man doch nicht, und äh... überHAUPT, Frau und Frau, Mann und Mann, das kommt ja gar nicht in Frage, und äh, das ist bei uns verboten, es fällt natürlich sofort das Wort "haram" als ähm... äh, als, als Sünde... ne, oder ja, was halt eben sich als Sünde darstellt... ähm... ODER grundsÄTZLICH, weil das auch eine gemischte Klasse ist, also aus vielen verschiedenen Ländern oder eben halt die Äußerung, ja das GEHT nicht. Also das GEHT nicht und egal welche Religion da jetzt betroffen war, das wird von jeder Religion einfach als Sünde betrachtet. Und äh es GAB aber auch Schülerinnen, die dann gesagt haben, naja, meiner Meinung nach ist es ja EGAL, weil ähm ich sehe da ein Kind und das Kind sieht ja da glücklich aus, DARAUFGOMMT es an, es ist ja egal, ob man jetzt gleichgeschlechtliche Ehen führt oder nicht. Ähm, also es war eine sehr interessante Diskussion, aber in manchen Situationen tatsächlich sehr... sehr bedrückend oder sehr... ja, wo man dachte, okay, also da... ist natürlich äh Bedarf da, um über diese Themen sprechen zu ähm können. Das HAB ich dann so ähm... weiter geführt, diese Aufgabe, dass ich dann drei... ähm... drei Fotos an die Tafel geklebt habe, also richtige ... Fotos aus dem realen Leben. Äh und DA drei Modelle dann halt eben angegeben. Einmal zwei Frauen und ein Kind... in der Mitte... Frau, Mann, zwei Kinder, und als drittes Foto zwei Männer und ein

Kind. Und dann hab ich gesagt, okay, dann sollen sie da eins Bild auswählen und dazu eine Bildbeschreibung machen, weil das ist auch Prüfungsvorbereitung dann gleichzeitig, mit ihrer persönlichen Meinung... in Einzelarbeit. Oder in Partnerarbeit, das weiß ich jetzt nicht mehr genau. Und ähm... ja, und dann, welches Bild wurde Ihrer Meinung nach meistens gewählt? Natürlich die... intakte Familie, das sag ich jetzt in Anführungszeichen, also die meisten haben natürlich dann über das Bild geschrieben, Mann, Frau und zwei Kinder. Und die eigene Meinung und ich hab gesagt, okay, wenn sie sich jetzt da... dafür entschieden haben, dann sollen sie dann bitte auch ihre Begründungen nennen, warum äh die anderen Fotos halt für sie dann nicht gefallen, also so ganz einfach, warum das halt nicht geht. Und natürlich war dann halt weiterhin die Äußerung, DAS ist nämlich in meiner Kultur oder in meiner Religion verboten, darüber sprechen wir auch gar nicht. Und äh sowas GIBT es einfach NICHT. Und dann hab ich gefragt, WENN sie sagen, das GIBT ES NICHT, wie meinen sie das. Gibt es das nicht, weil sie's nicht sehen? ODER... sie sagen es gib- das gib- oder, oder warum sagen sie es, dass es das nicht gibt, weil sie auch der Meinung sind, sowas existiert einfach nicht. Und dann haben... und dann haben sie gesagt, naja. Ich hab's hier schon gesehen. Das bedeutet dann eindeutig, okay, man wurde schon damit konfrontiert, man hat sowas hier in Deutschland schonmal gesehen, ERLEBT, aber aus dem Milieu oder aus dem kulturellen Umfeld, wo... die herkommen, GIBT es DAS NICHT, das ist dann halt komPLETT bis zum geht nicht mehr tabuisiert. Und es ist EGAL aus religiösen oder kulturellen Gründen, das GIBT es nicht. Es gibt NUR das intakte Familienmodell, intakt wieder in Anführungszeichen, es gibt das Familienmodell Mann, Frau und Kinder. Und selbst ALLEINerziehend kommt nicht in Frage. Weil das eben NICHT üblich ist. Es KANN nur üblich sein, wenn eben ein Elternteil verstorben ist oder sonst irgendetwas, aber grundsätzlich gibt es das NICHT. Und ähm... Und äh das war halt sehr interessant so äh in Erfahrung zu bringen, dass äh, dass solche Bilder einfach... in den Köpfen meiner Schüler NICHT existieren. Und DA ist natürlich dann die Frage, wie geht man äh im familiären Umfeld mit dieser Thematik um, wie geht man in, wie geht man grundsätzlich mit dem Thema Sexualität im familiären Umfeld um. Ich weiß nicht, ob Sie die Forschung aus 2016 zum Thema "Gender und Islam in Deutschland" gelesen haben. Das ist eine Studie aus dem Jahr 2016, äh ich kanns Ihnen zuschicken, wenn Sie möchten.

I: Mhm, sehr gern.

D: Und ähm DARIN wurden ähm... muslimische Familien auch in diesem Zusammenhang äh befragt, also Sexualität und wie wird Sexualität überhaupt dann thematisiert in der Familie.

Und die Studie zeigt halt tatsächlich eindeutig, aber Sie müssen sich das nochmal durchlesen, um konkretere Antworten zu finden, ähm... dass äh das Thema natürlich in der Familie tabuisiert WIRD und das Thema hängt mit anderen ähm... wichtigen... ich sage jetzt mal... Elementen zusammen, mit, mit, mit Elementen, die die familiäre- äh die famili- die Familienehre äh, Respekt, dass man darüber nicht spricht, wie werden Kinder aufgeklärt. Und... grundsätzlich Migrantenkinder zum Beispiel, wie werden Migrantenkinder aufgeklärt über das Thema Sexualität an SICH. Nämlich NICHT. Gar NICHT oder nur zum Teil, ähm weil es eben ein Tabuthema IST, weil man vielleicht auch Ängste hat, dass man durch das Thema, dass man das anspricht, auch Interessen weckt, weiß man ja nicht, ähm... und ähm... dass zum Beispiel Jungs von, von, von Onkeln aufgeklärt werden oder dass Mädchen von Tanten aufgeklärt werden, ähm... ABER grundsätzlich werden da wichtige Aspekte weggelassen oder eben, WAS bedeutet denn Aufklärung? Schöpft sich das darin aus, okay, man heiratet halt eben, Frau und Mann heiraten und kriegen Kinder, Punkt. ... Ne. Also, das ist dann natürlich die Frage, wie, wie verläuft das denn äh dann tatsächlich, und die Kollegen haben dann ähm... ein Fazit gezogen, dass sie gesagt haben, okay, die Integration äh... von äh... zugewanderten darf sich nicht in Integrationskursen, die sich auf den DEUTSCHERwerb ähm... konzentrieren verlaufen, das ist nämlich dann keine Integration, SONDERN die Erziehung, WAS überhaupt in die eigentlich Integration, wo auch natürlich die Sexualität oder die Sexualerziehung mit eine Rolle spielt, äh für die Eingliederung in die... Gesellschaft, müsste AUSSERHALB der Kurse dann verlaufen, vor oder nach, das wurde jetzt da nicht in... nicht in Frage gestellt. Ähm... aber dass das ein sehr, sehr wesentlicher und wichtiger Aspekt sein MÜSSTE, und ähm... es GAB JETZT vor Kurzem ähm... nein, nicht vor kurzem, aber grade denk- ich denke nach dieser Kölner Silvesternacht, das haben Sie bestimmt gehört, äh genau, GAB es dann ähm... einen Anstoß, DASS ähm... VOR den Integrationskursen äh Sexualkundeunterricht stattfinden sollte. ... Und äh ich weiß noch (lacht) als ich, als ich das gelesen hab, da- wir haben uns mit Kollegen drüber ein bisschen so ausgetauscht beziehungsweise, wir haben darüber diskutiert, wir haben uns gefragt, okay, WER macht das? Machen WIR das, die Deutsch-Dozenten? Werden wir jetzt auch Sexualkunde machen? Weil wir müssen ja mittlerweile so vieles machen. Wir müssen Psychologen sein, Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Bruder, Schwester, Tante, Onkel, was wir wollen (lacht), und äh machen wir jetzt auch Sexualkunde dann im Unterricht? Und ähm... ich hab EINEN einzigen Artikel gelesen, einen Zeitungsartikel, wo es halt tatsächlich darum ging, dass äh ein ähm...ein, ich weiß jetzt nicht, ob das ein Sexualpsychologe ist, das DER in die ähm... Flüchtlingsunterkünfte geht oder gegangen ist und da auch mit äh jungen Leuten ähm... über Sexualität gesprochen hat, wo auch zum Beispiel das Thema

Homosexualität angesprochen wurde und DAS natürlich ein NO-GO ist weiterhin. UND wo natürlich die Themen angesprochen wurden, wie kann ich mich einer deutschen Frau nähern, wie kann ich mich Frauen grundsätzlich nähern, also ohne dass jetzt äh, Deutsch da angesprochen werden muss, wie NÄHERE ich mich zum Beispiel Frauen, wie kann ich ein Date ausmachen, wie kann ich flirten. Äh, was geht und was geht NICHT. Was darf man, was darf man GAR nicht. Und ähm ich muss, ich guck mir nochmal an, wo ich den Artikel gelesen habe, weil da gab es nämlich diesen einen Kollegen, von dem ich gelesen habe, was ich gehört habe, dass DER so etwas macht. Und ähm, das fand ich halt sehr interessant und sehr, sehr wichtig. Ähm, ABER es gibt keine... ja, keine WEGE noch, ich hab so den Eindruck, es gibt ANSÄTZE, aber es gibt noch keine WEGE. Es gibt vielleicht Einzelpersonen, die sich damit befassen oder so Vorreiter sind oder keine Ahnung, aber es gibt noch keine konkreten... Wege. Die Umsetzung fehlt, äh, die, die Herangehensweise fehlt, die methodische, didaktische Herangehensweise fehlt, und DAS sind halt eben Lücken, die man schließen MÜSSTE. Und äh ich hab och von zwei weiteren Kolleginnen gelesen... mhm, die als Erzieherinnen äh GRADE ähm... dann... grade dann im Themenbereich Sexualität, also ich und mein Körper, so... ungefähr, äh, dass die dazu ein Buch geschrieben habe, ähm... wie, wie man denn das den Kindern beibringen kann, vor allem für Migr- also bei Migrant\*innen-Kindern oder bei Kindern, die aus Familien äh stammen, wo eben dieses Thema äh tabuisiert IST und auch tabuisiert BLEIBT. Und ähm das nicht angesprochen wird, das kann ich nochmal nachschlagen, dann kann ich Ihnen das zuschicken, weil vielleicht können Sie auch zu den Kolleginnen dann noch Kontakt aufnehmen oder DA mal nachfragen. Ähm, das heißt also, im Endeffekt ähm, dass das Thema... äußerst... äh, ähm... unbehandelt bleibt, ganz einfach. Also es wird nicht, es wird nicht behandelt, es wird von Kolleginnen auch nicht aufgegriffen, nur in ganz, ganz seltenen Fällen, und wie ich schon erwähnt habe, nur in DEM Zusammenhang, dass die kurstragenden Lehrwerke zum Beispiel solche Themen vorgeben oder dieses Thema anstellen Familienmodelle und fertig, Punkt aus. Es gibt keine andere äh, äh Option. NIE-MALS werden Sie in einer Prüfung zum Beispiel bei der Bildbeschreibung ein Bild sehen oder ein Bild verteilen müssen als Prüfer, wo Sie zwei Männer oder zwei Frauen und ein Kind sehen, das wird NIE-MALS vorkommen. Das heißt also, es bleibt weiterhin so, es wird, es wird äh... das Interesse daran nicht geweckt oder was heißt Interesse, falsches Wort, äh, sondern einfach... es wird nicht in den Mittelpunkt gestellt, dass es auch SO geht. Und dass man das halt kontrovers diskutieren DÜRFTE und KANN und SOLLTE vielleicht, und ähm... ja, und dass das eben zu unserer Gesellschaft gehört oder dass man DARÜBER sprechen äh... sprechen MUSS oder sprechen MÜSSTE, weil das eben wichtig ist, nicht nur für die eigene Entwicklung, äh oder

für die eigene Integration, sondern grundsätzlich GESELLSCHAFTLICH einfach wichtig ist. Und ähm, das wird halt nicht tradiert, ja.

I: Na, Sie haben es ja trotzdem im Unterricht auch angesprochen. Was hatten Sie für einen Eindruck, wie war das für die Teilnehmenden dann?

D: Ja. Ja, also ähm... zum Teil war das, das für die Teilnehmenden ähm... ja... das ist eine sehr gute Frage und das ist auch schwer, das ist auch schwierig zu beantworten, weil natürlich ist das für eine Person, ähm, für, wo das Thema grundsätzlich tabu ist, natürlich weiterhin dann auch eine TabuFRAGE. Und ähm wie kann ich dann den jetzt damit umgehen, weil der Schüler denkt sich, hm ja okay, der Lehrer äh fragt jetzt und stellt die typische Frage, warum, und ich muss jetzt mein Gott darauf antworten, was soll ich denn jetzt darauf sagen. Ja wichtig ist in diesem Fall den Unterricht natürlich so zu leiten, dass man sagt, okay, das ist jetzt eine FRAGE, Sie müssen ja darauf nicht antworten, und es gibt keine Erwartung, was Sie sagen MÜSSEN. Sie sollen sagen, was Sie DENKEN. Und ob Sie denn irgendwelche Erfahrungen haben und wenn Sie eben sagen, Sie MÜSSEN dazu nichts ähm äußern, dann ist das auch in Ordnung so. Ähm ich hab auch tatsächlich die Erfahrung gemacht, manche haben sich geäußert und manche haben halt eben gesagt, naja, ich kann dazu nichts sagen, ich kann dazu auch nichts sagen zum Beispiel zu einer gleichgeschlechtlichen Ehe, kann ich nichts sagen, weil ich hätte (unv.), wurde auch so ausgesagt zum Beispiel. Und dann sag ich, ja, ist doch wunderbar, Sie haben doch jetzt gerade was gesagt und das ist doch vollkommen in Ordnung. Und äh wenn jemand sagt ja das ist ein No-Go... ist es auch vollkommen in Ordnung, weil es geht ja nicht darum, dass man das gutheißt, sondern es geht einfach darum, dass man sieht, okay, das gibt es und Punkt. Und ich muss es nicht hinterfragen, ob das jetzt gut oder schlecht ist, sondern das IST SO und das gibt es und daran muss man nichts ändern. Und das ist auch keine... Sünde in dem Sinne, ähm dass man so nicht leben DÜRFTE oder so nicht leben DARF. Äh natürlich gab es auch Äußerungen äh, das haben mir auch andere Kolleginnen, die schon auch ähnlich diese Thema angesprochen haben im Unterricht, wo die Schüler gesagt haben, Schülerinnen gesagt haben, ja, wenn MEIN Kind so ist, dann... dann dürfte das Kind nicht LEBEN. So etwas gab es auch und ähm... ja, das steht dann natürlich auch im Raum, ne, also ähm... man muss halt eben... als Lehrkraft dann sich auch die MÜHE machen, ich darf da ja auch keine Stellung nehmen oder ich... SOLL da keine Stellung nehmen, es geht ja darum, dass wir frei sprechen, und dass wir unsere Meinung frei äußern, ich KANN aber sagen, und ich muss auch sagen, dass ... DAS natürlich... NICHT sein DARF. Ähm... und nicht sein

KANN und inakzeptabel IST. Aber ähm... Aber es geht darum, dass man, dass man sich einfach mit dem Thema auseinandersetzt. Und ähm... dass man darüber auch spricht. Ähm... grundsätzlich habe ich immer den Eindruck, dass man bereit ist darüber zu sprechen, AUCH wenn es beschämend ist, oder auch wenn es ähm... wenn es irgendwie ähm... ein Thema ist, wo man sich grundsätzlich NICHT ver- also ich meine, dass (unv.) seine Sexualität ÖFFENTLICH, macht doch kein Mensch, oder nur die wenigsten, die sehr ähm... ja, äh extrovertiert sind oder sonst irgendetwas, dass sie frei darüber sprechen. Ich denke, es ist wichtig, ganz einfach, äh den... Unterricht, die Atmosphäre so zu gestalten, dass den Schülern bewusst ist, ich DARF mich hier äußern und ich DARF auch sagen, was ich DENKE und ich darf darüber auch frei sprechen, WENN diese Grundlage geschaffen wurde, dann läuft das. WENN es aber jetzt nicht so ist, und wenn ich da jetzt in einen Unterricht reinplatze und sage, so Leute, wir sprechen heute über Sex, DANN ist natürlich, dann sind natürlich alle sofort errötet oder gehen gleich in die Pause oder, na äh... sinken in den Stuhl äh unter den Tisch oder keine Ahnung, SO kann man damit natürlich nicht umgehen, sondern das muss man halt irgendwie strukturell gut strukturiert aufbauen. DANN kommt es dazu, dass eben die Schüler auch keine Angst haben äh sich zu äußern. Wenn diese Grundlage da ist, dann kann man damit umgehen und ähm und dann kommt es eben zu einer sehr offenen Diskussion, wo eben SEHR viele Aspekte beleuchtet werden und DANN hat man sein Ziel erreicht, DANN hat man, dann weiß man, okay, wir haben darüber gesprochen, es ist angekommen, an weiß es gibt das und das und jenes und ich muss es ja nicht selber so TUN. Aber es gibt diese Optionen.

I: Genau, was waren denn Ihre Ziele? Sie meinten gerade, dann hat man sein Ziel. Ähm, was haben Sie sich da so als Ziel gesetzt für die Einheiten?

D: Ja... Ja, also das Ziel war einfach ähm... einfach, den... ja, Horizont zu erweitern, ganz einfach, dass eben, dass eben, dass ein LEBEN, ein MENSCHEN-LEBEN NICHT ähm... ja VORgeschrieben ist. Und das Leben meines Kindes, wenn ich ein Kind bekomme, ist NICHT VORgeplant. Ich kanns auch nicht vorplanen, ich kanns auch nicht im Vorfeld- ich kann auch nicht im Vorfeld sagen, dass mein Kind jetzt, wenn mein Kind zur Welt kommt, dass mein Kind ähm... ein ähm... ein, ein, ein äh angesehener Arzt wird in zwanzig, 25 Jahren. Und ich kann auch nicht sagen, okay mein Kind wird jetzt eine intakte äh Familie haben in zwanzig, 25 Jahren und lebt glücklich ähm oder ich kann auch nicht im Vorfeld sagen, ja mein Kind ist dann irgendwann schwul oder lesbisch oder keine Ahnung. Das geht natürlich nicht. Und hm... einfach diesen Horizont zu öffnen und zu erweitern. Dass man sieht, okay, es gibt solche

und solche Lebensmodelle und Lebensformen und jeder kann sich SELBER dafür entscheiden und... ICH neben mir sitzt jemand, der ist vielleicht so und mir gegenüber sitzt jemand, der ist vielleicht so, und äh ich bin vielleicht auch zum Teil anders, also dass man DAS, dass man das auch sieht und dass man eben ähm... ja, vielleicht für seine eigene ähm... Identität oder, oder seine eigenen, sich seinen eigenen Ängsten oder auch FRAGEN selbst eigene Fragen stellt. Und ich denke das ist halt eben wichtig und das hab' ich so als Zielsetzung dann in dem Rahmen gesetzt, aber es gibt keine... ähm... ähm keine, kein Ziel, was jetzt EXAKT erreicht werden MUSS, weil dann bin ich nämlich als Lehrer... am falschen Ort, an falscher Stelle (lacht). Das kann man, das kann man nicht so ad hoc formulieren, sondern es sind halt eben VIELSEITIGE und, und, und ähm... ja, verschiedene Ziele, die man damit erreicht. Und wenn ich eben dann zum Beispiel so eine Äußerung kriege, naja, was ich eben erwähnt habe, bei, bei dem... internationalen Frauentag, ah ja, dann mach ich ebene jetzt heute so, und äh wenn man sich mit dem Thema dann so in sich selber auseinandersetzt, dann kommt später noch eine Äußerung ,ah ja, da hab ich das und das gelesen, ah ja, wir sind aber total gleichberechtigt, dann HABE ich ja viele Ziele erreicht, weil dann weiß ich okay, dann hab ich DA etwas angeregt, wo man sich jetzt vielleicht ANDERS auseinandersetzt, womit man sag ich jetzt anders, anders auseinandersetzt als zuvor. Und DAS ist dann (unv.), weil dann denk ich, okay, ich bin einen Schritt in der Integration, oder es muss ja auch nicht die Integration sein, sondern einen Schritt im... DENKEN einfach weitergekommen. Und ich denke, das ist halt einfach wichtig, ja.

I: JA. Und wie gings Ihnen damit? Haben Sie sich da irgendwie anders gefühlt als sonst oder war das einfach Unterricht halt?

D: Ähm... das ist auch eine sehr gute Frage, weil (lacht) weil ähm... man muss sich in manchen Situationen muss man sich natürlich zurücknehmen. Wenn ich, wenn ich den Unterricht so leiten möchte, dass es eine offene Diskussion ist, dann nehm ich auch keine Stellung, womit ich meine, klar, ich äußere meine Meinung auch, weil die Schüler fragen mich natürlich auch nach MEINER Meinung. Ähm und da geh ich dann drauf ein, also ich versteck mich da natürlich nicht, weil dann bin ich wieder falsch als Lehrkraft. Ähm... ähm ABER es ist halt immer ähm...ja, sehr... gemischt... weil natürlich hat man immer eine EIGENE Meinung. Wenn ich zum Beispiel eine Äußerung höre (unv.) WENN mein Kind so ist, DANN, ne... Und das ist sehr negativ oder, oder äh sehr... SCHLECHT, was ich da dann höre, ähm... dann muss ich trotzdem... auf der pädagogischen Basis so reagieren, dass mein Schüler mich ver-



steht. Dass ich ihm, dass er auch versteht, was ich ihm damit vermitteln möchte, wenn ich meine Meinung dazu äußere und ihn nicht angreifen will. Und das ist natürlich in manchen Fällen, wenn da eine- wenn eine äh... Kritik, eine sehr negative Kritik kommt oder eine sehr negative Äußerung oder bedenkliche Äußerung kommt, wie kann ich damit umgehen. Soll ich ihn jetzt anschreien und aus dem Raum rausschicken, weil er eben etwas gesagt hat, was eigentlich gar nicht geht? Und wie gehe ich SELBER mit diesem Thema um? Das ist natürlich auch eine wichtige Frage. Steh ich da als heterosexueller Lehrer oder stehe ich da als homosexueller Lehrer, äh wenn ich diese Themen anspreche, habe ich SELBER Familie und Kinder, komme ich aus einer... traditionellen wieder in Anführungszeichen Familie oder wurde, wurden diese Themen bei mir selber äh im Familienkreis tabuisiert. Und da hat man natürlich ähm... gemischte Gefühle. Ich aus meiner persönlichen Sicht kann ich sagen, WEIL ich eben sehr OFFEN erzogen wurde, äh wofür ich sehr DANKBAR bin, kann ich mit solchen Sachen, ähm... sehr... neutral oder diplomatisch umgehen. Das heißt also, ähm... ich VERSTEHE die Schüler, ich muss auch verstehen können, welche Hintergründe sie selber haben, damit ich natürlich keine weiteren Vorurteile da irgendwie ähm... mir SELBER dann bilde oder äh das sogar dann vermittele, das ist äußerst wichtig. Das heißt also, ich muss natürlich meine Leute, meine Schüler auch KENNEN und, und äh DAMIT im Klaren sein äh aus welche Kulturen sie kommen und welche Religionen sie vielleicht auch haben und ähm... mir im Klaren sein, wie ICH lebe und wie es eben um mich herum aussieht, weil äh wenn ich das nicht habe, ähm... ja, dann, dann kann ich damit ÜBERHAUPT nicht umgehen, vielleicht tabuisieren Lehrkräfte oder viele Lehrkräfte auch deswegen bestimmte Themen, weil das in ihren EIGENEN Leben einfach ein Tabu darstellt. Und dann kommt man auch nicht weiter dann.

I: Ja... Und haben Sie, haben Sie mit ALLEN Gruppen, die Sie unterrichtet haben, darüber gesprochen oder waren das nur BESTIMMTE Gruppen?

D: Ähm... Also ich mach da nie einen Unterschied, also SOBALD dieses Thema ähm... entweder... seitens Schüler angedeutet wird, zum Beispiel ich höre ein Schimpfwort, bei einem jungen Schüler, der dann den anderen als Schwuchtel bestimmt, also der zu dem anderen sagt du Schwuchtel, greif ich das sofort auf. Und ich frag dann, okay, ich möchte darauf hinweisen, hier wird keiner beschimpft in der Klasse. Aber ich möchte Sie einmal fragen, wissen Sie, was Sie da jetzt gerade gesagt haben? Verstehen Sie das denn überhaupt? Wissen Sie, woher das kommt? Und greife ich dann zum Beispiel andere Themen auf, kann ich dann sagen, das geht nicht, sowas macht man nicht, äh, kann ich dann historische Belege dafür äh...

suchen oder auch in den Unterricht miteinbetten, dass ich dann sage, okay, ich spreche über den Holocaust, und sage, wissen Sie, homosexuelle Menschen wurden in Konzentrationslagern vernichtet, und das ist ein Schimpfwort, das geht GAR nicht. Und äh das gehört sich nicht und das macht man nicht und äh... und überhaupt, ähm... sowas äh, ähm... sowas äh geht nicht, das heißt also, ich mach da keinen expliziten Plan, WO ich es anspreche oder in welchen Klassen ich es anspreche, weil eigentlich KANN man das in JEDER Klasse, weil irgendwie findet man IMMER ein Thema, wo man das aufgreifen KANN. Und ähm DANN ist es auch ähm es muss ja nicht unbedingt die Sexualität sein. Ich hatte einmal eine Klasse, wo die Äußerung kam von, von einem palästinensischen Schüler, äh ich HASSE Juden. Und ich habe dann, ich habe ihn angeguckt und hab gesagt, ich bin Jude. ... Und er hat mich dann angeguckt und meinte, ja, aber Sie mag ich, das ist- Sie sind anderes. Und ich hab gesagt, nein, wissen Sie, der Punkt ist eben, wenn Sie sagen, Sie HASSEN Juden, egal oder Sie hassen jemanden, dann hassen Sie mich auch. Dann öffnen Sie eine Schublade, wo Sie mich reinstecken, da können Sie mich nicht rausnehmen, nur weil Sie sagen, ich mag Sie oder ich liebe Sie oder Sie sind der beste Lehrer auf der Welt. Sag ich, das ist eben der Punkt, wir sitzen hier nebeneinander und wir LEBEN nebeneinander ... und wir sind alle unterschiedlich. Und es spielt KEINE Rolle, wer welche Religion hat, wer welche ähm... kulturellen Hintergründe hat, sondern es ist NUR eine einzige Sache wichtig: Wir sind Menschen. Und ähm... und natürlich äh kommen dann diverse Argumente oder da sagt man ja, aber so und so. Und ich sage... ja... ABER wir sind jetzt gerade hier und dieses ABER, was Sie äußern, ist eben die Berechtigung, dass Sie eben anders äh... denken und das zum Ausdruck bringen können. NUR ist es wichtig, dass 2wir die garantieren. Und dass Sie eben halt äh erkennen, wir sind Menschen. Und DAS ist der erste Aspekt, und DAS ist der wichtigste Aspekt, und nicht äh irgendwie Kategorien ähm... oder... Schubladen aufzumachen und da äh Sachen aufzumachen, WEIL ähm, weil das ist eben oft der Aspekt, weswegen wir unsere Heimatländer verlassen, weil wir eben nicht in Schubladen leben möchten oder sonst irgendetwas. Und das ist halt eben dann so ein Wendepunkt, wo man sieht, ah okay, da macht er sich jetzt gerade Gedanken darüber. Ähm... und dann denkt er vielleicht anders. Oder er äußert sich nicht mehr so. Und das sind halt eben so diese wichtigsten Aspekte, deswegen sag ich, es gibt KEINE äh keine Klasse, wo das angesprochen werden MUSS oder NICHT.

Ich hätte das in einer Sprachlernklasse zum Beispiel vor drei Jahren ähm... einbetten MÜSSEN, aber da war ich nicht der Kursleitende, sondern ich war nur als Vertretung da, aber ich war binnen drei Monaten die neunte Lehrkraft in dieser Klasse. Und das waren NUR Männer, NUR JUNGE Männer, da sind keine Lehrerinnen in diese Klasse reingegangen. Die Lehre-

rinnen, die da reingegangen sind, sind nach einem Tag rausgegangen und haben gesagt, sie gehen da nie wieder rein. Ähm... und DA hätte man zum Beispiel UBEINGT über diese Themen re- äh sprechen müssen. Ich hab das nicht aufgreifen können, ich war nur Vertretungslehrer, und äh das einzige, wo ich es hätte... ähm... sag ich jetzt mal ähm... in Details behandeln können, war, als mich der eine Schüler gefragt hat, Herr Ránics, warum gibt es in unserer Klasse keine Frauen? Und da hab ich gefragt, was denken SIE denn, warum gibt es bei Ihnen keine Frauen. Und dann meinte er, naja, wir hatten am Anfang Frauen, aber die sind gegangen, sag ich, JA, und nochmal die Frage, was denken Sie dann, warum sind diese Frauen gegangen? ... Ja und dann... er hatte keine Antwort, ne, also er, er hat gesagt, ich weiß es nicht. Sag ich ja, und ich kanns Ihnen nicht sagen, weil ich nicht hier war, ja. Ähm, der Punkt ist halt eben... Sie müssen sich dann selber fragen, warum KAM es denn dazu, und warum kommt es dazu, dass ich der neunte Lehrer in Ihrer Klasse bin, sag ich, irgendwas ist vielleicht (unv.) nicht SO, wie es, wie es am besten WÄRE, sag ich, Sie müssen sich dann auch SELBER fragen und dann können wir auch darüber diskutieren. Aber wie gesagt, ich war nicht der, der leitende Lehrer und äh, das äh, ich wollte da jetzt auch nicht in die Arbeit äh... eines Kollegen da eingreifen, ne, also äh, aber DAS war zum Beispiel so ein Punkt wo, wo man hätte einhaken KÖNNEN. Und ähm... ja, wäre halt wichtig gewesen. Ja.

I: Ja. Was würden Sie denn anderen Lehrpersonen oder Lehrkräften raten, die auch sagen, naja, irgendwie... möchte ich schon darüber sprechen im Unterricht, aber ich bin da ein bisschen unsicher oder...

D: Hmm ja... hm auch eine sehr gute Frage (lacht). Ja... Ähm und zwar wissen Sie warum das auch eine sehr gute Frage ist? Weil nämlich die Lehrkräfte mich FRAGEN. Äh.... Ja, weil die selbst oft vor, nicht nur vor SOLCHEN Themen, sondern auch vor anderen Themen Angst haben. Äh und weil sie es eben NICHT ähm... weil es eben nichts gibt, (unv.) mit diesen Themen umzugehen, weil die, weil die, weil einfach die Lehrwerke das nicht hergeben. Ich hab in meiner Umfrage die Frage gestellt, äh ob sie, ob die Lehrkräfte der Meinung sind, dass die kurstragenden Lehrwerke in den Integrationskursen Themen, wie.. ähm Sexualität und, und äh also nicht nur Sexualität, sondern halt Themen, gesellschaftsrelevante und, und äh gegenwartsrelevante Themen ansprechen. Und ähm, da haben 4% der Lehrkräfte gesagt: Ja. Ja, und die anderen haben halt eben gesagt nur teilweise oder gar nicht oder... ähm nur in manchen Fällen. Das heißt (unv.) es ist NICHT da, es wird, es wird nicht dargestellt. Und deswegen bleibt es halt weg. Was ich empfehlen würde, ähm... ja, ist erstmal... immer sich

selber im Klaren zu sein, also, wenn man sich selber nicht im Klaren ist, dann kann man ähm... kann man darüber oder, oder über solche Themen nicht sprechen. Dass man nicht mit Ignoranz äh... bei Fragen reagiert. Das heißt also WENN SCHON, das muss man auch immer dann als SPRACHlehrer betrachten, wenn man (unv.) in der Lage ist, eine SEHR gute Frage zu formulieren, dann kann ich das nicht ablehnen, dann kann ich nicht ablehnen, ich kann nicht sagen, wir sprechen (unv.), sondern ich bin dann ein guter Sprachlehrer oder grundsätzlich ein guter Lehrer, wenn ich sage, oh, sehr gute Frage, was Sie da grade gestellt haben, wir können darüber sprechen. Ähm... das machen aber viele NICHT. Ähm, es ist SEHR ähm... wichtig, dass äh... dass die Lehrkräfte auch eben sich kennen und äh verstehen, dass das grade aktuell ÄUSSERST, äußerst wichtig ist. Und wir können nicht wa- äh erfolgreich von Integration sprechen, wenn meine Schüler ein Sprachzertifikat erreichen, das ist nicht das ZIEL der Integration. Ähm, nur weil sie irgendwie auf einem... ja, fragwürdigen B1-Niveau ähm... ähm irgendwelche Sprachkenntnisse nachweisen können und dann setzt man einen Haken ähm einen Haken dran und sagt ja, Integration erfolgreich, das ist nämlich NICHT der Fall. Und äh deswegen muss das schon halt auch die Lehrkräfte erstmal erkennen, okay, WAS ist jetzt eigentlich relevant... für die Integration. Sind es die Handlungsfelder, die mir die Konzepte vorgeben, oder SIND es die restlichen THEMEN, die kontrovers diskutiert werden. Und ich denke LETZTERES. Also grade eben diese Themen sollte man aufgreifen, WENN es aber den Lehrkräften nicht ermöglicht wird, WEIL sie eben zum Beispiel die Vorgabe haben, das Lehrwerk abzuarbeiten, kann man nicht viel erwarten. Wenn ich aber als Lehrkraft mir diesen Freiraum nehme, oder versuche, oder- wenn ich sagen KANN und versuchen kann, das so zu gestalten, dass ich IN diesem Freiraum eben DIE Themen aufgreife, die richtig ähm... gut sind und zur Diskussion anregen und ich DAdurch eben auch due Sprache vermittele, DANN läuft es gut. Aber SOLANGE ich zum Beispiel als Lehrkraft, ich hatte einmal eine Diskussion, das war auch vor Jahren. Ich hab Kolleginnen äh vorgeschlagen, ähm.. Texte vorgeschlagen, äh die man in, in ähm... in Sprachlernklassen, die eben noch nicht so gut Deutsch können, ähm... die Texte zu behandeln. Und da gab es Lehrkräfte, die, die... die waren AUSSER sich, als sie die Texte gelesen haben, da waren (unv.) um Themen wie ähm... ja, polizeiliche Ermittlungen, wie mhm... keine Ahnung, ich kann mich nicht exakt daran erinnern, aber so... Themen, die eben... SPALTEN, ja (lacht). Und die haben gesagt, Laszlo, das kannst du von uns nicht erwarten, dass wir solche Themen im Unterricht behandeln, mein GOTT, wie hast du dir das überhaupt vorgestellt, und so. Sag ich, worüber SPRECHT ihr dann? Über BAHNDURCHSAGEN im Unterricht? Über ähm... den Verkehr im Unterricht? Wie man Verkehrstabellen durchlesen kann oder, oder den, sag ich, klar, das gehört dazu, sag ich, aber wir müssen doch

irgendwie äh den Weg finden, damit äh, damit JEDER ähm... auch lernt irgendwie mit solchen Themen umzugehen, sag ich, weil, weil die werden ja, unsere Schüler werden ja damit konfrontiert, im WAHREN Leben werden sie damit konfrontiert. (unv.) damit konfrontiert. Im Radio, auf der Straße, überall, in der Bahn, sag ich, mit solchen Themen werden sie KONFRONTIERT. ... Sag ich, natürlich können sie dann damit nicht umgehen, wenn man denen das nicht beibringt, oder wenn man denen das nicht zeigt, sag ich, wenn, wenn für EUCH der Kurs oder der Unterricht sich darin ausschöpft, über ähm... Themen zu sprechen, die für eine sprachliche Handlung relevant sind, aber nicht für Integration an sich, dann liegen wir falsch, das braucht es eben nicht. Und da MÜSSEN dann eben halt auch Themen angesprochen werden wie Sexualität unter anderem auch, die halt ähm... dazugehören zum Leben irgendwie dazugehören, sag ich, wir müssen uns doch immer selber fragen, was gehört zu MEINEM Leben. ... Weil, sag ich, zu MEINEM Leben gehören KEINE Bahndurchsagen, tut mir leid. (lacht) Ja, ne, also (lacht). Ja, und, und deswegen ist es halt eben sehr wichtiger Faktor als Empfehlung, sich selbst zu hinterfragen und zu sagen, okay, was gehört denn überhaupt zu MEINEM Leben, wie kann ich das äh dann so vermitteln, damit eben das LEBEN von anderen Menschen auch äh... diese Gesellschaftsrelevanz, diese Gesellschaftsrelevanz hat. Und ähm ich hab mich sehr viel mit auch mir Führungskräften schon unterhalten, ähm... dass man eben, ich wurde einmal gefragt... ja, was wäre denn ihre Empfehlung, damit diese- damit wir die Integration, ja... beschleunigen können. Und dann hab ich halt die Rückfrage gestellt, sag ich, ich versteh nicht... was wir darunter eigentlich verstehen, sag ich, momentan hab ich den Eindruck, die Integration läuft so ab, äh, wir lernen Deutsch und wir gehen arbeiten. Sag ich, für MICH, und ich bin selber Ausländer, äh bedeutet das keine Integration. ... Sag ich, NUR damit ich äh... ich TRAGE der Gesellschaft durch Arbeit nicht BEI, also ich bin äh, ich, ich... natürlich trage ich bei, aber nicht, nicht in DEM Sinne wie es sein SOLLTE, nämlich dass wir ZUSAMMENleben. ... Und das ist halt eben ein wichtiger Faktor. Und äh die Integration ist ja nicht abgeschlossen, wenn ich Deutsch gelernt habe und dann in der Arbeit bin. Das ist NICHT, das ist NICHT äh, das darf man NICHT, das darf man nicht als ähm... also gleichsetzen. Das ist nur ein TEIL. ... Und ähm... da... waren wir uns leider nicht einig (lacht), weil, weil eben der Ansatz war, naja, also (unv.) schnell ablaufen. Ja. Es geht halt eben nicht schnell, weil wenn man eben ähm... äh in einem Land ankommt, wo es äh andere Gesetze und Regeln gibt und äh... und wenn man mit Freiräumen nicht umgehen kann, weil man etwas nicht KENNT, dann ist die Integration zum Scheitern verurteilt. ... Und das ist eben das Problem und das müssen wir Lehrer uns auch immer wieder stellen, okay, wie kann ich denn dabei ähm... dabei helfen, nur indem ich die Sprache vermittele ODER ... in Kombination mit der

Sprache eben... für das LEBEN relevante Themen vermittele und etwas vielleicht versuche zu bewirken, was für uns, für unsere Gesellschaft einfach wichtig ist. Wenn ich das nicht tue, dann, dann helfe ich in der Integration nicht. Das ist der Punkt. Und das, DAS würde ich den Lehrkräften empfehlen, DAS zu fragen. Helfe ich... indem ich die Sprache vermittele? Oder helfe ich, indem ich die Sprache so vermittele, dass ich die Relevanz des Lebens aufgreife und die FRAGEN dazu aufgreife? Dann, ich denke, letzteres, und SO kann ich dann tatsächlich dem beitragen und Hilfe leisten. Ja. ...

I: Schön. (beide lachen) Sie reden so schön, ich muss gar nicht nachfragen, Sie haben eigentlich alle meine Punkte von alleine abgehandelt. (beide lachen) Wunderbar. Ähm, fällt Ihnen noch was ein, was Sie gerne ansprechen würden oder wo Sie denken, naja, das wäre vielleicht noch WICHTIG?

D: Mhm... Ich weiß nicht, ob Sie in Ihrer Arbeit zum Beispiel dem Thema nachgegangen sind, wie in Wien, Sie sind in Wien, ne?

I: Genau, ich bin in Wien. Ich bin Deutsche, aber ich bin in Wien.

D: Genau. Wie in Wien, ich liebe Wien übrigens, meine Schwester und meine, die Familie von meiner Schwester, die leben da und ich liebe Wien. Die, ähm... ob Sie zum Beispiel der Frage nachgegangen sind, wie in Wien... ähm... die ähm... jungen MÄNNER, die in Wien, ich sag's jetzt mal so, auf den Strich gehen, ja... ähm... inwieweit DEREN Integration verläuft. Ich hab nämlich da eine Dokumentation äh... gesehen, über junge Männer, äh in Wien, die auf den Strich gehen, die vorwiegend aus Bulgarien stammen. Ähm... Und ich fand es sehr interessant äh oder ich FÄNDE es sehr interessant, dem nachzugehen, inwieweit DEREN Integration verläuft, wenn sie auch KURSE zum Beispiel besuchen, äh, inwieweit diese Themen angesprochen werden, WEIL nämlich ich denke, das Problem ist sehr oft, dass ähm... dass äh viele junge Leute, Migrantinnen, die vorwiegend zum Beispiel aus ost-, süd-ost-europäischen Ländern stammen und eben deswegen auswandern, damit sie finanziell ihre Familien unterstützen, sich eben mit der Sexualität hier eben total anders konfrontieren. Und sie suchen sich irgendwelche Wege, um ähm... ja, um eine finanzielle Stütze zu bekommen. Und es gab da irgendwie hab ich das so mitbekommen, in Wien gab es da... Anregungen ähm... dass man das ähm... dass die Stadt diese Problematik auch aufgreift. und da gab es Streetworker und Sozialarbeiter, die sich SEHR intensiv darum bemüht haben, diese, diese Schwierigkeit aufzugrei-

fen. Und ich weiß nicht zum Beispiel, ob das in Kombination mit Sprachkursen auch abläuft. Geht man denn in Sprachkurse von solche Organisationen, macht man da zum Beispiel Aufklärungsgespräche? So etwas finde ich zum Beispiel relevant. Also nur in dem Zusammenhang meinte ich jetzt, dieses Beispiel aus Wien, weil Sie jetzt auch DA sind, aber diese Aufklärungs- äh -sachen, fänd ich auch sehr, sehr relevant. Zum Beispiel inwieweit eine, die Organisation AIDS.Hilfe zum Beispiel, das gibt es ja überall, äh... in Kurse gehen und da Aufklärungsgespräche haben, weil gucken wir mal... in Flüchtlingsheime, wo zum Beispiel homosexuelle Migrantinnen es ÄUSSERST schwierig haben. ... Ich gehe mal davon aus. Und ähm... DAZU gibt es, denk ich, KEINERLEI Statistiken und keinerlei Untersuchungen. Und inwieweit werden zum Beispiel diese Themen aufgegriffen, inwieweit wird äh... die äh Sexualität in DEM Zusammenhang aufgegriffen, dass ähm... dass man... dass vielleicht manche sich gezwungen fühlen, sich ähm... ja, auf den Strich zu gehen, fühlen sich manche... ja... bedroht aufgrund ihrer Sexualität, zum Beispiel in Flüchtlingsunterkünften? Gibts es da Vorfälle, über die man nicht spricht? Werden, wird diesen jungen Leuten geholfen? Auch Aufklärungsgespräche über sexuelle Krankheiten, äh... sonst irgendetwas, also solche Themen find ich auch äußerst relevant, also wenn wir jetzt nur beim Thema Sexualität sind, n, es gibt ja natürlich auch andere gewisse Sachen. Aber wenn wir jetzt bei diesem Thema sind, also solche Sachen find ich auch äußerst, äußerst wichtig. Und ich denke, das gibt es zum Beispiel NICHT. Also ich denke, oder nur sehr vereinzelt oder man... schenkt dem keine Aufmerksamkeit. Dass man zum Beispiel homosexuelle Jugendliche aus, aus äh Flüchtlingsheimen rausholt und die unterstützt. Ich weiß nicht, ob es da Initiativen gibt. Bestimmt, natürlich, gibt es da irgendetwas, aber ich weiß nichts von solchen Sachen. Ja... Ich hab einmal eine Kollegin gefragt, äh... die ist Psychologin. Und ich hab sie gefragt, ob, ob es ähm... gibt es IRGENDwelche Untersuchungen... äh über allgemein, traumatisierte jugendliche Geflüchtete. Gibt es so etwas schon? Und sie hat mir gesagt, sie hat... KEINE, KEINERlei Informationen darüber. Mittlerweile, das war vor drei Jahren, mittlerweile MÜSSTE es natürlich schon irgendwas dazu geben. Aber ähm... ich denke, jetzt so spezifisch, was die Sexualität betrifft, ich denke, da ist so wie in den Deutschkursen, ist da auch wahrscheinlich noch Bedarf da.

I: Ja, als es gibt sehr wenig, glaub ich. Und was Sie angesprochen haben, gerade mit Sexarbeiter\*innen, gibt es spezielle Kurse, aber auch sehr wenige. Ähm... ich beschäftige mich jetzt nicht EXPLIZIT mit diesen Kursen.

D: Ne, ne, klar, natürlich.

I: Aber, was ich so mitbekommen hab, dass eben so Organisationen äh in Deutschkurse gehen oder auch in Heime gehen, VIEL für Jugendliche im schulischen Kontext, aber halt DIE Personen, die schon aus der Schule raus sind äh... die fallen so ein bisschen raus, also... da gibts WENIG Angebot. ... Hab ich einen SEHR ähnlichen Eindruck wie Sie, das sieht hier auch nicht so, so sonderlich gut aus.

D: Ja. Es gibt SEHR viele Punkte, also meiner Ansicht nach, die nicht aufgegriffen werden und die so nebenBEI einfach so ignoriert werden, weil man dafür keine Zeit hat, keine Finanzen, kein Interesse, keine Ahnung. So viele KEINS und NEINs und (lacht) und ähm... ja, das ist halt schwierig, ne. Für uns Lehrkräfte ist das auch äußerst schwierig, weil gucken Sie mal, die meisten von uns haben KEINE pädagogischen, psychologischen Abschlüsse. Die meisten Lehrkräfte von uns, würed ich jetzt mal so vage behaupten, ähm... haben sehr wenig mit, mit äh Pädagogik und Psychologie zu tun gehabt. Das heißt also, wenn wir mit solchen Problemen, ich hab auch grundsätzlich mit traumatisierten schon Erfahrungen gemacht, da diagnostizieren wir so einfach vor uns hin. Und wir kriegen keine Unterstützung. Jetzt wenn ich zum Beispiel einen Schüler in mein Klasse sitzen hätte, der aufgrund seiner sexuellen ... seiner Sexualität äh... GROSSE Probleme hätte, ja... wo, wohin, wo- an wen könnte ich mich da wenden? Natürlich würde ich alles MÖGLICHE versuchen, aber wie komm ich da ran? Wie komm ich dazu, dass ich zum Beispiel ähm... diese jugendliche oder, oder junge Erwachsene sich auch ÄUSSERN kann und sagen kann ja, ich hab Probleme, weil ich so und so BIN. Na, und das, DAS ist halt eben der, auch sehr wichtige Aspekt. Und DA werden wir oft alleine gelassen in solchen, in solchen Situationen, ja. Und wahrscheinlich ist es auch deswegen, warum viele Kollegen auch Sexualität nicht ansprechen. Weil sie's nicht wissen, äh... wie sie's machen KÖNNTEN oder SOLLTEN oder wie sie's am BESTEN machen. Nur, wenn man's nicht versucht, dann hat man halt auch keine Lösungen parat, ne, das ist halt immer der erste Punkt. Man muss es halt immer versuchen. Und wenn man es versucht hat und wenn man sieht, okay, das kann man jetzt anders, oder man sollte das anders tun, da hat man halt eben schon Wege gefunden. Aber wenn man das nicht tut... dann ähm... dann, dann kommt man nicht voran. Ja. ... Ja.

I: Ja. ... Wunderbar.

D: Ja. ... Das, das waren Ihre Fragen oder haben Sie noch?



I: Nein, nein ich bin sehr glücklich. (Beide lachen) Nicht damit, dass ich das jetzt alles transkribieren muss, aber... ne also von meiner Seite aus hab ich eigentlich sehr viel... sehr viel erfahren, was mich interessiert.

## Interview-Transkript 05

Dauer: 00.23.01

I: Es wär' eigentlich super, wenn du einfach mal erzählst, an was du dich halt noch Erinnerst. Wo das aufkam, mit wem du das gemacht hast, was dir so einfällt, was du da gemacht hast.

E: Okay, also ähm also soll ich einfach mal drauflosschießen.

I: Genau, schieß einfach mal drauf los.

E: Okay. Also ich hab' ähm, es gibt ein, ein Mal, da hab ich das relativ explizit tatsächlich äh unterrichtet, und zwar Wortschatz. Und das war NICHT geplant, also es war überhaupt keine geplante Stunde, sondern es kam auf, weil ähm... ein Teilnehmer, es war in einem Integrationskurs, äh ein Teilnehmer... irgendwas über eine Frau gesagt hat und dann fiel halt das Wort "Schlampe"... äh und aber, und ich merkte halt so irgendwie okay... er weiß eigentlich gar nicht genau, was er da sagt. Und dann ging's ein bisschen los, ja was sagt man denn eigentlich und wie spricht man eigentlich eine Frau an und sowas, wo ICH auch, das muss ich jetzt dazu sagen, vielleicht eigentlich gar nicht so die perfekte Person bin, weil ich äh selten Frauen mit dem Ziel anspreche (beide lachen) ... sie, sie tiefer kennenzulernen und so weiter, aber auf jeden Fall kam dann halt auf so, dass sie halt wissen wollten, wie man die ganzen äh, was man halt alles sagt, also wann äh wie heißen halt, was weiß ich, Brüste und so weiter. Und dann hat sich das so entwickelt, dass ich dann halt irgendwie gesagt hab okay, äh wir machen das jetzt, wir machen jetzt irgendwie, wir sammeln jetzt mal an, an der Tafel äh Begriffe, und hab dann halt so die Tafel links rechts irgendwie so geteilt, einmal irgendwie ja was sag ich beim Arzt und dann halt was gibt's sonst für Wörter. Dann sind wir halt das irgendwie so... durchgegangen, sie haben auch mitgemacht, was sie so wussten, und ich hab dann halt irgendwie versucht, das so... äh ja, kann man sagen, kann man- muss man aufpassen und so weiter, halt einzuordnen... wobei ich auch sagen muss, dass ich das selber auch teilweise schwierig finde, weil grade jetzt so bei den umgangssprachlichen Begriffen das natürlich ähm... individuell auch ist, was man dann irgendwie für Begriffe ähm... okay findet und welche man halt dann nicht gut findet. ... Und ähm... SO hat sich dann halt irgendwie so entwickelt und es gab dann halt irgendwie am Schluss wirklich so, die Tafel war voll mit ähm... allen möglichen Begriffen und allen möglichen Körperteilen und ähm und dann ging's aber halt auch so ein bisschen

darum, ähm, im Nachgang noch weiter, halt ja wie nehm' ich denn Kontakt auf, äh, äh zu Leuten und dann ähm haben wir halt auch darüber gesprochen, wobei ich jetzt nicht sagen kann, das ich da halt, ich hab mir halt vorher keinen Plan gemacht. Und ich, es ist ja halt auch ja natürlich, bleibt ja auch eine individuelle Sache. Ich hab halt einfach NUR ihnen versucht klarzumachen, ähm, dass war dann halt auch so ein Punkt, weil halt diese- dieser Punkt mit Schlampe kam, ihnen klar zu machen dass äh vielleicht so die Signale, die SIE manchmal äh... lesen, dass es vielleicht gar nicht SO unbedingt nach außen äh... gesendet werden will von der jeweiligen Frau in dem Fall. Ähm. Weil, weil das vielleicht einfach irgendwie, wenn jemand mhm ein weites Dekolleté hat oder sowas, das anders interpretieren äh... ähm, als ähm... das vielleicht dann allgemein hier so wahrgenommen wird. ... Also das war so die, die, vielleicht die Stunde, wo's am explizitesten um Sexualität tatsächlich ging. ... Gibt natürlich auch andere Sachen, wo mal einzelnen Themen auch kamen, wo dann zum Beispiel meinetwegen zum Beispiel mal irgendwie... äh ein homophober Spruch kam und ich dann schon auch darauf eingehe. Oder halt auch frauenfeindliche Sachen vielleicht mal kamen, also es gab auch mal - das war eine andere Situation - da hat sich jemand irgendwie aufgeregt, da hab' ich mit einer Kollegin zusammen einen Kurs unterrichtet, und dass die einen- ja, die trägt ja so kurze Röcke und sowas, und das fand er gar nicht gut. Und dann hab ich gesagt, okay, das geht erstens gar nicht und zweitens mal ähm... ist es halt äh vielleicht musst du dich dann hat einfach mal wieder auflockern und so, aber das waren, das waren wirklich, sag ich mal, so Sequenzen, also die einen- wirklich zu ich, TATÄSCHLICH das mal WEITER unterrichtet habe, war halt diese, diese Stunde, wo sich das so ergeben hat und wir halt auch abgewichen sind von dem, was eigentlich da geplant war, das hatte gar nichts damit zu tun, so was eigentlich so... was für die Stunde eigentlich so angedacht war. Es KAM auch ganz gut an, also es war auch alles respektvoll, WOBEI ich im Nachhinein mitgekriegt hab, dass es wahrscheinlich ein, zwei gab, die das überhaupt nicht gut fanden, und dann auch irgendwie bei der Leitung gesagt haben, ja, der unterrichtet Sex und so (lacht). ... Ähm... aber ähm ja, also so im Großen und Ganzen war das GUT, wobei ICH auch sagen muss, dass ich mich, also ich hab mich nicht unsicher in der Situation SELBST jetzt gefühlt das zu machen, aber ich hab mich teilweise halt unsicher gefühlt dann halt irgendwie ähm... also ich hab ähm... mit meinem Sprachgefühl einfach natürlich dann irgendwie die Sachen eingeordnet, die Wörter, die gefallen sind, und vielleicht auch teilweise selber welche eingebracht, wenn halt keine gefallen sind. Aber ähm ich fand das tatsächlich schwierig, DA an dieser Stelle, weil es halt natürlich einfach trotzdem ein Bereich ist, ähm... der ja auch ansonsten kaum so thematisiert wird, also gibt ja eigentlich irgendwie SCHEINT es so bei, bei grade wenn's um Sexualität geht, immer

irgendwie NUR die total technischen Begriffe zu geben oder halt äh dann welche, wo man sagt, mhm naja. Also so wirklich irgendwie SCHÖNE Wörter, wo man sagt so, ist jetzt halt so nicht technisch, aber halt auch irgendwie nicht ähm... anstößig, ähm, find ich teilweise schwierig. Kommt auch immer nochmal drauf an dann, auf die einzelnen Begriffe, aber... ja. So viel vielleicht erstmal.

I: Ähm... was waren das dann für Gruppen, wo das aufkam? Also kannst du DA vielleicht ein bisschen mehr dazu sagen? In welchem Kontext das irgendwie stattgefunden hat oder wie die Gruppe so ungefähr zusammengesetzt war?

E: Also es war ein Abendkurs, ein Integrationskurs, ähm... und was vielleicht auch interessant an DER Stelle ist, die Abendkurse generell und bei dem war das auch so, das sind fast nur Männer drin, weil die Frauen dann teil- meistens dann wohl eher in den Vormittags- oder die Nachmittagskurse gehen. Ähm... da WAREN Frauen drin, aber an dem Tag waren tatsächlich keine da. Und vielleicht ist auch deswegen das überhaupt aufgekommen, dass dieser eine äh Teilnehmer halt ja irgendwie ... dann halt seine Fragen da irgendwie gestellt hat, weil er dann halt irgendwie dachte, na sind ja keine Frauen da (lacht). Kann sein. Und die Zusammensetzung war, es waren ähm... ja, also vom Alter her... so ab, würd' ich sagen, 24 bis... 40 oder so, vielleicht, vielleicht ein, zwei Ausreißer nach oben und unten. Ähm... und ähm... hauptsächlich ähm... Syrer sowohl syrische Araber als auch syrische Kurden, aber auch ein paar andere waren auch dabei, also es war auch, zwei Libanesen kann ich mich noch erinnern, und ein Italiener (lacht). Der war da so... ja, der war der einzige Europäer oder Westeuropäer. Und ich glaube noch zwei Polen... und ja, ich muss grad mal überlegen, ob da noch irgendwelche anderen... Hintergründe waren... aber ich glaube nicht, also da war keiner aus Afrika zum Beispiel dabei. WENN, wenn noch andere dabei waren, waren das zumindest auch alles so... Großregion um Syrien rund herum, also vielleicht noch irgendwie tatsächlich noch ja, ein Ägypter oder so, das kann sein, aber da erinnere ich mich nicht mehr.

I: Ja, das ist nicht so wichtig, das ist nur Interesse. Ähm... Und du meinst gerade, du hattest den Eindruck, dass während der Stunde das schon gepasst hat, aber ich Nachhinein haben sich da irgendwie die Teilnehmenden oder zumindest zwei davon DOCH beschwert. Ähm... wie war denn dein Eindruck in der STUNDE? Also wie gingen die damit um? War das eh okay oder...?

E: ... Ja, also es war so, WARUM das entstanden ist, war ja tatsächlich irgendwie, dass... also so ein bisschen so wie als wenn so ein Ballon geplatzt wäre, also irgendwie... jemand hat's angestoßen und dann äh kamen dann halt auch Fragen. Also es war halt nicht so, dass ich das denen irgendwie, das hat sich tatsächlich, also dass ich jetzt sofort da irgendwie eine Tabelle angezeichnet hab, sondern da kamen erstmal kamen halt auch andere Fragen. Ja, wie sagt man das und das, und dann ähm... hab' ich das halt gemacht und sie haben halt... es haben schon viele mitgearbeitet, aber sicherlich nicht alle, wobei das halt IMMER natürlich auch so ist. Also... ich hab jetzt nicht ähm, ich hatte jetzt nicht den Eindruck, dass irgendjemand so ... ähm... ganz verschämt unter sich guckt oder sowas oder ähm... auch vielleicht wütend ist oder sowas, das GAR nicht, ähm... und ich, das Problem ist auch, ich weiß auch nicht genau, ob sich äh... ob sich diese zwei Teilnehmer beschwert haben, weil so wurde mir das nicht ähm... widergegeben, sondern das war, weil ich irgendwann später dann mit diesem, mit der Schulleitung dann, einen Konflikt hatte, ähm... da kam das dann raus, dass welche da waren, aber es kann auch sein, dass sie gesagt haben, sie fanden das GUT. Also weißt du, als ähm... sozusagen es wurde mir nur vorgeworfen, dass ich nicht dem Lehrplan gefolgt bin.

I: Okay... das heißt du hattest da jetzt keine großartigen Probleme oder irgendwas deswegen.

E: Ne, ne, aber was war mir auch ehrlich gesagt egal. Muss ich auch sagen. Also ich hab das ähm... es war jetzt NICHT so, dass ich das Gefühl hatte danach das war jetzt falsch das zu tun oder so, ähm... es war nur, also so dass ich halt äh schon das Gefühl hatte, dass ich EIGENTLICH gerne besser darauf vorbereitet WÄRE, als dass ich ähm... gerne irgendwie mich damit wirklich mal beschäftigen würde, WIE ich das am sinnvollsten mache. Und vor allem halt auch, ich mein' das war jetzt für mich einfach, weil es irgendwie dann alles ähm... Männer waren und ähm, aber halt auch zum Beispiel wie man sowas beispielsweise in einer gemischten Gruppe machen kann. Ob das dann einen Unterschied gibt nochmal, das kann ich halt nicht sagen, weil ich halt- diese Erfahrung hab ich nicht gemacht. ... Ähm... Also das sind so Sachen, die mir vielleicht danach irgendwie so äh... mal durch den Kopf gegangen sind, wobei ich mich jetzt auch nicht übermäßig damit beschäftigt hab, das ist ja öfter so, dass ich was ähm... einfach ergibt und man das dann halt macht und ähm... und dann klappt es halt oder es klappt halt auch nicht meinetwegen, aber ähm... jedenfalls fand ich jetzt nicht, also ich fand es jetzt keine ähm... ungelungene Stunde, weil ich mein, was ein sehr positiver Punkt war, sie haben- viele haben halt gesprochen halt auch, was ja auch immer das Ziel ist, so mal ganz ab jetzt vom Thema, und äh insofern war das durchaus eine GELUNGENE Stunde, aber ähm...

ja. Ich weiß nicht ganz genau, ob es ähm, ob es ihnen dann so viel gebracht HAT wie es ihnen bringen MÜSSTE. Das kann ich nicht sagen.

I: Ja. Und du meinst gerade auch, dass das, also klar, man hat nicht immer die Zeit, sich nochmal damit zu beschäftigen und irgendwie sich da drauf vorzubereiten, aber prinzipiell hältst du das schon für wichtig irgendwie. Also hattest du das, den Eindruck, dass es für die, für die Leute schon interessant wäre das irgendwie... öfter mal zu machen oder in, in jedem Kurs vielleicht eine kleine Einheit oder so, oder welche Ziele könnten die damit irgendwie verbinden?

E: Ja, ich glaub es sind ja eigentlich im Prinzip... MEHRERE Teilbereiche, die da irgendwie dazugehören. Weil ich mein jetzt das eine sind so irgendwie die Begrifflichkeiten, äh tatsächlich, wo ich auch, wo ich mich schon immer drüber geärgert hab, dass beispielsweise in Lehrbüchern halt irgendwie ähm... zum Beispiel Figuren sind, wo dann irgendwie Hand, Finger, sonst was bezeichnet wird, und das... groß ausgespart wird wie bei so Barbie-Puppe, als wenn's keine Geschlechtsteile gibt, was ich auch schwierig finde, vor allem für den Fall, einfach auch selbst wenn man sagt okay, wir unterrichten KEINE ähm... keine äh... umgangssprachlichen Begriffe, aber ich finde halt, man sollte schon in der Lage sein, falls man ein Problem hat, was weiß ich, einen vergrößerten Hoden oder irgendwie äh... irgendetwas, dann sollte man halt die Wörter dafür kennen, damit man das beim Arzt sagen kann. Hab ich DA auch, auch schon ... gehört halt, dass teilweise dann halt irgendwie Migrantinnen irgendwie, WEIL sie die Begriffe nicht kennen, dann beim Arzt irgendwie komische Wörter sagen... und zum Glück ist es dann nicht so peinliche Situationen gibt, weil die ... die, die Ärzte halt sich dann schon wahrscheinlich schon denken, dass sie halt einfach keinen anderen Begriff gelernt haben, aber äh die das irgendwie komisch halt bezeichnen. Also ich finde DAS wichtig. Das andere, der andere Teilbereich ist dann halt tatsächlich so ähm... wo's dann halt vielleicht schon wieder so ein bisschen mehr in die Kultur geht und das ist dann halt auch wieder so schwammig, aber halt dass... man irgendwie, dass die Leute halt so teilweise vielleicht keine Vorstellung haben, WIE funktioniert das, als wie sprech' ich jemanden an, ähm... was bedeutet das. Und das ist ja auch ganz schwierig, also das ist ja nicht, was man jetzt ... LEHREN kann in dem Sinne, aber ich finde halt, es könnte halt VORKOMMEN halt auch beispielsweise. Ähm... in Lehrbüchern, dass solche Situationen sind, DASS vielleicht mal jemand angesprochen wird oder so. Also es muss ja dann nicht unbedingt zum Äußersten kommen, aber dass es zumindest so ein BISSCHEN ähm... VORKOMMT find ich schon wichtig. Weil so ist

die ähm... macht man halt eigentlich die Klappe zu und die Leute KÖNNEN sich dann eigentlich auch fast nur falsch verhalten unter Umständen, weil sie halt keine Ahnung haben, wie sie sich richtig verhalten MÜSSTEN vielleicht. Und vor allem, gut, es gibt nicht immer ein richtig und falsch, also, aber... ähm... so ein bisschen das halt irgendwie anzugehen. Also insofern fänd' ich das schon wichtig, äh, und ansonsten find ich halt wichtig, ähm... auch tatsächlich vielleicht, ja... so ein bisschen aufzuzeigen für diejenigen, DIE irgendwie... sich damit beschäftigen wollen, also es muss ja nicht im Unterricht sein, aber wenn's halt meinetwegen irgendwie... ja, WO finde ich, wo finde ich sowas, also wo... kann ich mich informieren. Und bei ganz verschiedenen Bereichen auch wiederum, also... sei's jetzt tatsächlich Begrifflichkeiten oder sei's beispielsweise dann halt auch Sexualitäten halt, ja, ähm... ich denke halt zum Beispiel es ist irgendwie wichtig, das muss nicht super explizit sein, aber ich find's wichtig, dass irgendwie an irgendeiner Stelle vielleicht auch mal irgendwie Homosexualität auch zum Thema wird, NICHT nur, in Deutschland gibts ja diesen Orientierungskurs, äh... äh, wo das dann mal EIN MAL irgendwie thematisiert wird, aber vielleicht als einfach so ein VERLAUF, zu sagen pass mal auf. Für den Fall, explizit halt, dass irgendjemand SELBST äh schwul oder lesbisch ist ODER aber halt meinetwegen halt auch, und das find ich auch nicht unwichtig, vielleicht irgendjemand in der Familie das ist und ähm... dass da halt ein bisschen so den Weg aufzeigt, wie man damit umgehen kann oder an wen man sich wenden kann und so weiter.

I: Und als Lehrperson hast du dich in der Situation eher gefühlt wie in jeder anderen Stunde oder schon ein bisschen anders? Und wenn ja, wie anders? Oder wie war das für dich?

E: Ähm... Naja, also ich hab mich nicht, eigentlich nicht wirklich sehr viel ANDERS gefühlt, ähm... es war eigentlich eher so... zwischendrin gabs vielleicht mal irgendwie so einen, den äh Moment,... ne eigentlich nicht mal, eigentlich eher danach, dass ich so gedacht hab, okay, es wäre eigentlich gut gewesen wenn ich sowas vielleicht irgendwie, wenn ich darauf irgendwie vorbereitet gewesen wäre, vielleicht hätte ich dann einige Sachen irgendwie anders oder besser machen können. Aber... ne, es war nicht irgendwie, als ich war nicht peinlich berührt oder sowas. Ich hab' halt einfach nur währenddessen halt bemerkt, was ich vorher schon gesagt hab, dass ich äh... teilweise vielleicht dann nicht so genau wei- äh WEISS, welche Begrifflichkeiten sind jetzt irgendwie... GUT, welche sind halt eher irgendwie schwierig ähm... Das war vielleicht sowas, was man zwischendrin auch mal in meinem Kopf dann gearbeitet hat, aber... an sich hab' mich jetzt nicht irgendwie äh... anders gefühlt, ne.

I: Super, umso besser. Ähm... Ich bin eh schon fast durch. Ich hab' da- Ne ich hab noch kleine Sachen. Einmal wollte ich dich noch fragen, wie dein Verhältnis zur Gruppe war, das würde mich nämlich noch interessieren, ob du die schon länger kanntest oder ob du da eher so... der Kumpel-Typ warst oder eher so ein strenger, was ich- ja,... einfach noch gern wissen würden.

E: Also die waren schon, so ein, so ein Integrationskurs geht ja immer 600 Stunden und das war schon relativ weit fortgeschritten. Ich weiß jetzt nicht mehr genau... wie weit, aber wir kannten uns schon GUT, wobei natürlich immer einige neu dazukommen und ein paar weggehen, aber ähm... also ich kannte die Gruppe an für sich gut. Und die... ich würde jetzt sagen, ich hab eigentlich normalerweise so ein ähm... gewisses Vertrauensverhältnis zu denen, also ich hab eigentlich schon immer irgendwie ihnen aufgezeigt, dass sie mich auch immer ansprechen können und fragen können, das war halt auch jetzt so, um mal irgendwie nur ein Beispiel zu nennen, dass sie halt meinetwegen irgendwie mit ihren Briefen teilweise zu mir gekommen sind und ich dann irgendwie versucht hab ihnen zu erklären, was wichtig ist und was nicht. Äh... also insofern würd' ich sagen, war das locker. Streng bin ich generell nicht, nicht unbedingt, wobei ich es versucht habe in diesen Kursen, weil die halt abends doch tendenziell halt einfach nicht mehr vielleicht so aufnahmefähig sind oder auch vielleicht generell auch nicht. Äh... aber ich bin kein strenger Lehrer, also insofern... ne.

I: Ja, hab' ich ehrlich gesagt auch nicht erwartet, aber ich wollte dir das jetzt nicht in den Mund legen, deswegen noch (beide lachen). Mhm... und... sozusagen fast schon meine Abschlussfrage: Wenn... andere Lehrer in diese Situation geraten, hättest du irgendwelche Tipps für die? Oder... Ratschläge vielleicht?

E: Ja, find ich, find ich auch ein, eigentlich einen schwierigen Punkt, weil ich glaub', man kann's ja wirklich nicht so generalisieren, das ist ja das Schwierige bei der Thematik. Ähm... ICH glaub halt, dass es halt wirklich wichtig ist, dass man, also man soll natürlich keine EIGENE Grenze auch überschreiten, wenn man da irgendwie Schwierigkeiten hat, aber ich glaub schon, dass es eigentlich wichtig ist, dass man äh... versucht, dieses Thema halt auch mal so ein bisschen aus dieser Schmutzdecke rauszuholen, weil... das gehört einfach zum Leben dazu. Und ähm... halt damit irgendwie in einer gewissen Art neutral umgeht oder halt sagt so ja, ähm... ganz klar halt auch sagt, es gibt vielleicht Begriffe, die schwierig sind, aber äh auf der anderen Seite ist das wichtig also irgendwie das auch rüberbringt, dass das jetzt



nicht, dass man, dass SIE halt auch nicht also, die SCHÜLER auch nicht irgendwie peinlich berührt sein müssen. Aber... ansonsten glaub ich, wüsst- also ich hätte jetzt keine Handhabung äh... wie man sowas am besten aufbaut. Ich glaub halt n- tatsächlich, dass es wie immer wichtig ist, bei sich SELBST auf der einen Seite zu bleiben, und ich glaub aber das Thema angemessen ist es auch, dass man nicht so ein beiß- also wie so mit so einer Greifzange wie so ein... ähm... sagt so Gott, darüber dürfen wir auf keinen Fall sprechen, weil das find ich auch sehr kontraproduktiv. Also wenn ich das selber nicht machen möchte, dann würde ich auch trotzdem irgendwie eigentlich erwarten, dass man dann irgendwie äh... das jetzt nicht irgendwie ähm... ja, halt so darstellt, als wenn jetzt zum Beispiel, in dem Fall war das ja so, ähm... dass ein Schüler ein Wort benutzt hat, das vielleicht nicht angemessen war, und ich jetzt irgendwie dann da ähm ganz entsetzt zu ihm gewesen wäre, hätte ich jetzt nicht angemessen gefunden. Also das zu erklären, dass man das vielleicht nicht benutzen soll, wichtig, find ich wichtig, aber ähm ich finde, man muss halt auch irgendwie immer im Hinterkopf behalten, dass die Leute halt Sachen irgendwie aufschnappen und das vielleicht nicht einordnen können und auf der anderen Seite, dass das Thema halt auch irgendwie sich nicht mal eben so erschließt. Also... ja. ... Ich weiß jetzt gar nicht, ob ich irgendwas Interessantes dazu gesagt habe (lacht).

I: Nein voll, voll! Ähm... ich hätte jetzt auch noch meine Abschlussfrage, nämlich: Fällt dir noch irgendwas ein, über das du gerne noch sprechen möchtest? Oder wo du meinst, das liegt dir irgendwie noch am Herzen, dass man das noch... dazu nimmt, oder... irgendwas einfach Kommentarmäßiges? Oder ist alles geklärt?

E: ... Ja, ähm... Also ich fänd's interessant, wenn man so in die Richtung denkt, ähm... jetzt gar nicht mal so explizit Sexualität, sondern ich würd' das fast schon eher auf der Beziehungsebene sehen, das gab's ja auch bei deinem Workshop so einen ganz interessanten Punkt, wo die eine... ich weiß nicht mehr von welchem Verlag die ist, die später dann gesagt hat, äh... dass es gut war, dass es irgendwie nur ein additives Material war irgendwie, wo's um ein schwules Pärchen ging. Und... ich persönlich find's eigentlich wichtig, dass irgendwie äh... verschiedene Beziehungsformen irgendwie auch aufscheinen oder sowieso generell irgendwie Lehrwerke oder Lehrbücher vielleicht ein bisschen äh... vielfältiger werden in VIELERLEI Hinsicht, also nicht nur was Sexualität betrifft. Ähm... und... dass es gar nicht immer unbedingt EXPLIZIT sein muss. Also man- unter Umständen ist es vielleicht, wenn, wenn da zwei Frauen sind, kann man auch einfach die, kann die Frage auf OFFEN sein, sind die jetzt, sind

die zusammen oder sind das Schwestern oder sonst was. Einfach nur dadurch, dass es dann mal in den Raum gebracht wird, das KÖNNTE SEIN, dass die zusammen sind, find ich, ist schon ein Wert an sich. und äh... ich glaube, dass das wirklich halt auch ein bisschen FEHLT. Also man erwartet zwar von den Leuten irgendwie, dass sie das alles irgendwie mitkriegen und, und damit okay sind und sonst was, aber in Wirklichkeit ähm... wird es nicht wirklich thematisiert und aber auch ähm... mal abseits von, vom Migrationsbereich, find ich das halt auch exkludierend äh... in anderen... Situationen, also auch wenn's Studierende sind und äh... halt tatsächlich immer nur hetero-normative Sachen vorkommen, find ich irgendwie nicht angemessen. ... Also DAS vielleicht noch so... was ich wichtig finde. Aber ich weiß nicht, ob das so dein Fokus ist für DEINE Forschung.

I: Doch, das fällt da ja mit rein. Also ich mach mir grade erstmal so ein... GROSSES Bild, deswegen ist das alles sehr... sehr nützlich und sehr spannend auch. Ja, und zu sehen, in welche Richtung das dann vielleicht führen kann.

E: Okay... Ja.

I Ja. Schön, dann-

E: Hast du noch andere Fragen?

I: Nein. Du darfst dann gerne deine Fragen stellen (lacht). Ja, danke auf jeden Fall aber noch! Es war sehr, sehr spannend und passt ganz gut zum Rest so was ich gehört hab bis jetzt.

### **III. Abstract**

Die Thematisierung von Sexualität im Fremdsprachenunterricht wird tendenziell als schwierig erachtet und daher häufig vernachlässigt oder sogar komplett umgangen. Dabei wäre dies für viele Lernende von großer Wichtigkeit: Gemäß Altmayers Konzept der diskursiven Landeskunde sind der zentrale Gegenstand von Fremdsprachenunterricht nicht länger Faktenwissen oder kulturspezifische Verhaltensweisen, sondern vielmehr Diskurse. Ziel von modernem Fremdsprachenunterricht ist dementsprechend die Entwicklung der Fähigkeit, an eben diesen Diskursen und damit am eigentlichen Leben teilnehmen zu können. Gerade zum Thema Sexualität begegnen den Lernenden sowohl im privaten als auch im öffentlichen Leben immer wieder zahlreiche Diskurse und dennoch findet das Thema kaum Eingang in den DaZ-Unterricht.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage nach den notwendigen Bedingungen zur Thematisierung von Sexualität im DaZ-Unterricht, deren konkreter Umsetzung sowie dabei auftretenden Problemen und Lösungsstrategien. Sie ist in zwei Teile gegliedert: Zunächst werden theoretische Grundlagen diskutiert, der aktuelle Stand der Forschung wiedergegeben und die Forschungsfragen hergeleitet. Diese Fragen werden dann im zweiten Teil anhand von empirischen Daten beantwortet. Neben einem ausführlichen Kapitel zum methodischen Vorgehen werden vor allem die aus den Daten gewonnenen Ergebnisse dargestellt und interpretiert.

#### **IV. Danksagung**

Diese Arbeit sowie auch mein gesamtes Studium wären nicht so unbeschwert ohne einige liebe Menschen möglich gewesen, die ich an dieser Stelle kurz nennen möchte.

Als erstes wären da meine Eltern, Anita und Stefan Koch. Ein riesengroßes Dankeschön an euch für die finanzielle wie auch ideelle Unterstützung über all die Jahre! Obwohl meine ‚brotlose‘ Fächerkombination, mehrere Auslandsaufenthalte und einige Verzögerungen anderer Art euch wohl mehr als nur eine schlaflose Nacht beschert haben, seid ihr doch immer voller Vertrauen hinter mir gestanden.

Ähnliches gilt auch für meine Freund\*innen. Ein besonderer Dank geht an dich, liebe Martina Kritinar, für gegenseitige Motivation in der Master-Endphase, deine ermutigenden Worten bei kleinen und großen Lebenskrisen, gemeinsames Bangen wegen Fristen und dein immer offenes Ohr, egal wo wir gerade sind!

Tausend Dank auch dir, liebe Paula Linke, für zahlreiche anregende Gespräche, deine hilfreichen Ratschläge in persönlichen und Uni-Belangen, konstruktives Feedback und deine immer positive, wertschätzende Art!

Herzlichen Dank außerdem an euch, Ramona Küchenmeister, Xenia Gschnitzer und Michael Fanelli, für unzählige arbeitsame Stunden in Bibliotheken und Kaffeehäusern, für gemeinsame Kochabende, Picknicks und Spaziergänge. Trotz anderer Studienfächer habt ihr euch geduldig endlose Berichte angehört, Tipps gegeben oder mich auch einfach auf andere Gedanken gebracht.

In diesem Sinne auch danke an dich, liebster Jojo, für eine absolut unbeschwerte, vertraute und herrlich bescheuerte Kommunikation, wie es sie vermutlich nur unter Geschwistern gibt.

Ganz herzlicher Dank gilt außerdem auch meinen Interview-Partner\*innen Raphael Martin, Jana Reißmann, Laszlo Ranics, Virginia Suter-Reich, Oliver Völkel und Vanessa Winkler. Respekt vor eurem/Ihrem Einsatz im Unterricht und dem Mut, heikle Themen nicht nur mit Lernenden zu besprechen, sondern dazu auch noch Interviews zu geben. Vielen Dank dafür und auch für die sehr netten und interessanten Gespräche im Anschluss!

Zum Schluss sei natürlich noch mein Betreuer genannt: Lieber Hannes Schweiger, du hast mich ermutigt, mich mit dem Thema auseinanderzusetzen, mir stets hilfreiche Ratschläge gegeben und hattest immer Verständnis für Verzögerungen. Vielen Dank für die Unterstützung, die gute Betreuung und das Vertrauen in mich!