

Diskursives Sprechen über queere Asylbewerber*innen in Deutschland: Postkoloniale Konstruktionen von Überlegenheit im Geographieunterricht kritisch reflektieren

* walz.patrick@semgym.hn.schule-bw.de, Didaktik der Geographie, Universität Bayreuth

**lotte.hiller@posteo.de, Institut für Umweltwissenschaften und Geographie, Universität Potsdam

eingereicht am: 15.09.2024, akzeptiert am: 18.02.2025

Der Beitrag zeigt anhand des Beispiels von institutionellen Unterstützungsstrukturen für queere Asylbewerber*innen in Deutschland, wie der Einsatz einer diskursanalytischen Methode zur Dekonstruktion diskursiv hergestellter Rollenzuordnungen von Retter*innen, Täter*innen und Opfern gelingen kann. Dadurch wird ein Sprechen über die Komplexitäten des Themenfeldes Queerness und Migration ermöglicht, was schließlich dazu beiträgt, postkoloniale Narrative des Helfens und Rettens kritisch in den Blick zu nehmen.

Keywords: Queere Asylbewerber*innen, Diskursanalyse, Postkoloniale Narrative, Dekonstruktion

Speaking Discursively about Queer Asylum Seekers in Germany: Critically Reflecting on Postcolonial Constructions of Superiority in Geography Lessons

Using the example of institutional support structures for queer asylum seekers in Germany, the article presents an analytical method which offers guidance for students to deconstruct post-colonial discourses of saviours, victims and persecutors. This allows deeper discussions about complex intersections of queerness and migration, which contributes to taking a critical look at postcolonial narratives of helping and rescuing in geography lessons.

Keywords: Queer Asylum Seekers, Discourse Analysis, Postcolonial Narratives, Deconstruction

1 Einleitung

Die Ergebnisse der Studie von Sonja Schwarze (2020: 266) legen nahe, dass postkoloniale Erzählstrukturen nach wie vor im konkreten Geographieunterricht vorherrschen und paternalistische Denk- und Handlungsmuster bei Lernenden der Sekundarstufe I begünstigen (vgl. Schwarze 2020: 383). Postkoloniale Erzählstrukturen greifen dabei auf die Zuordnung kolonialer Rollenkonstruktionen zurück und bedingen in der Folge verräumlichte Vorstellungsmuster der Lernenden. Diese Vorstellungsmuster funktionieren dabei häufig entlang einer dichotomen, homogenisierenden Struktur, in der der ‚Nicht-Westen‘ als das ‚Andere‘ in Abgrenzung zu einem überlegenen ‚Westen‘ konstruiert und untergeordnet positioniert wird (vgl. Kersting 2011: 4f.; Reuber 2012: 191f.). Zurückzuführen lassen sich die Rollenkonstruktionen primär auf Diskurse und Narrative, die in der Kolonialzeit

angelegt wurden und die bis heute fortwirken und ein eurozentrisches Denken und Handeln bei Lernenden begünstigen (vgl. Aikins et al. 2013; Marmer 2013; Kersting & Hoffmann 2011).

Die Vorstellungsmuster gehen dabei in der Regel mit dem postkolonialen, unterkomplexen Rollenschema von Retter*in-Täter*in-Opfer einher und bedingen die Ausblendung struktureller, ökonomischer und politischer sowie historischer Ursachen für Ungleichheit, Diskriminierung und Rassismus (vgl. Kanemaki et al. 2022: 18). Das Rettungsnarrativ stellt entsprechend eine kolonialistische Erzählung dar, die die Überlegenheit des ‚Westens‘ konstruiert und in der Folge Unterdrückungsmechanismen (weiterhin) ermöglicht. Der*die *weiße* Retter*in (*White Savior*) ist durch ein paternalistisches, altruistisches Verhalten charakterisiert, das auf einem scheinbar angeborenen Sinn für Gerechtigkeit beruht. Die als solche konstruierte Hilfe des*der *Weißes* stellt sich letztlich aller-

dings nicht als bedingungslos heraus, sondern dient dem eigenen Gefühl der Erfüllung und Aufwertung (vgl. Hughey 2014; Sow 2018). Das Narrativ bedient sich dichotomer Erzählstrukturen, um die scheinbare Rückständigkeit entsprechender Länder, Kulturen oder Religionen zu untermauern. Damit steht das Rettungsnarrativ in engem Zusammenhang mit der Konstruktion von ‚Entwicklung‘, welche auf der Annahme beruht, dass zwischen ‚entwickelten‘ und ‚unterentwickelten‘ Räumen unterschieden werden kann und das Zweitere mithilfe des ‚Westens‘ diesen ‚unterentwickelten‘ Status Quo überwinden können. Letztlich legitimiert und rationalisiert das Rettungsnarrativ eine asymmetrische soziale Beziehung (vgl. Hughey 2014: 2) und revitalisiert modernisierungstheoretische Vorstellungen einer nachholenden Entwicklung als implizite Norm in gegenwärtigen postkolonialen (transnational-queeren) Diskursen (vgl. Klappeer 2019).

Während die Fachwissenschaft bereits seit den 1990er Jahren verschiedene Aspekte von queeren Asylbewerber*innen und Geflüchteten erforscht (vgl. Rodríguez 2023), findet sich das Thema im Geographieunterricht – soweit uns bekannt – bisher nicht wieder. Meist werden Migration, Entwicklung und Queerness getrennt voneinander unterrichtet, letzteres wird hierbei aber, trotz seiner gesellschaftlichen Relevanz, nahezu völlig aus dem konkreten Geographieunterricht ausgeschlossen (vgl. Grenz 2021, exemplarisch zur Bildungsplanreform in Baden-Württemberg). Dieser Beitrag legt daher auf einer inhaltlichen Ebene dar, wie das Themenfeld in den kanonisierten Geographieunterricht integriert und seine Vielschichtigkeit sowie Verwobenheit durch eine intersektionale Perspektive zugänglich gemacht werden kann. Ergänzend dazu finden zudem eine Adressierung und Reflexion postkolonialer Narrative, die mit der Zuordnung spezifischer Rollenkonstruktionen einhergehen, im Geographieunterricht ebenfalls bisweilen kaum statt (vgl. Miener 2012: 44). Ursächlich dafür ist ein fehlender ausgearbeiteter Bezug zu postkolonialen Theorien und poststrukturalistischen Methoden (vgl. Kersting & Schröder 2023: 193), sodass in der Unterrichtspraxis weder vorherrschende, eindimensionale Rollenkonstruktionen adressiert und dekonstruiert noch ein kritisch-reflexives Denken bei den Lernenden gefördert werden kann. Auf einer didaktisch-methodischen Ebene nehmen wir diese Leerstelle zum Anlass, um die kodierende Diskursanalyse als ein Analyse-Instrument für die Untersuchung von Erzählstrukturen und Rollenzuweisungen für die schulgeographische Unterrichtspraxis vorzuschlagen. Wir adaptieren hierzu das Modell des Drama-Dreiecks des Psychiaters Stephen Karpman (1968) zur Visualisierungshilfe und entwickeln dieses

zur unterrichtspraktischen Verwendung weiter. Als wir im September 2022 die Anfrage zur Gestaltung eines Projekttagess zur Förderung diversitätssensibler Perspektiven an einer Gesamtschule erhielten, ermöglichte dies uns, das konzipierte Analyseinstrument im Rahmen einer prototypischen Lernumgebung mit Lernenden der Jahrgangsstufe 9 zu erproben, zu reflektieren und zu modifizieren.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist *erstens* die Darstellung des entwickelten und für die Unterrichtspraxis aufbereiteten Analyse-Instruments. *Zweitens* die Vorstellung der didaktisch-methodischen Konzeption der Lernumgebung am Beispiel gegenwärtiger Unterbringungssituationen queerer Asylbewerber*innen in Deutschland durch Organisationen, die sich für die Rechte von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und trans*-Personen einsetzen (im Folgenden: LSBT-Organisationen). *Drittens* erfolgt abschließend eine kurze Darlegung der Erkenntnisse aus der Erprobungsphase vom November 2022. Anzumerken ist, dass kein Anspruch auf eine ausreichend evidenzbasierte Empirie besteht, sondern lediglich erste Indizien und Hinweise auf die Wirksamkeit der Lernumgebung im Allgemeinen, im Speziellen aber in Bezug auf das entwickelte diskursanalytische Instrument aus den Feedbackbögen und aus den Plenumsgesprächen abgeleitet werden können, die entsprechend einer näheren und ausführlicheren Untersuchung bedürfen.

2 Dekonstruktion als didaktisches Prinzip

In der Fachdidaktik wird zunehmend auf Ansätze aus den postkolonialen Theorien zurückgegriffen, um eurozentrische Perspektiven im Geographieunterricht zu dekonstruieren und zu erweitern (vgl. Schröder & Carstensen-Egwuom 2020; Sarpong & Schröder 2021; Kanemaki et al. 2022; Eberth & Lippert 2023; Kersting & Schröder 2023). Ziel postkolonialer Theorien ist es, in eurozentrische Narrative der Wissensproduktion und der Konstruktion verräumlichter Rollen zu intervenieren und hegemoniale Strukturen herauszufordern (vgl. Castro Varela & Dhawan 2015: 78), sodass ein „Aufdecken, kritisches Reflektieren und Dekonstruieren kolonialer Kontinuitäten“ (Eberth 2023: 7) möglich werden kann.

Die Dekonstruktion als didaktisches Prinzip verfolgt das Ziel, scheinbar eindeutige symbolische Vorstellungs- und Ordnungsmuster und koloniale Deutungsschemata sowie (post)koloniale Denk- und Handlungsmuster (vgl. Lossau 2021: 474f.) herauszufordern und aufzubrechen. Lernende sollen daher dazu ermutigt und befähigt werden, Repräsentationen und Sachverhalte nicht als wahr und objektiv gegeben hinzunehmen, sondern im Sinne des critical-

thinking-Ansatzes eine kritisch-reflexive Fragehaltung auszubilden (vgl. Hintermann & Pilcher 2023: 204). Bei der Dekonstruktion als Unterrichtsprinzip geht es daher vor allem darum, narrative Auslassungen zu erkennen und alternative Blickwinkel einzunehmen, die entweder im Nachvollziehen der Konstruktionen anderer zutage treten oder durch die eigene Positionalität erschwert werden (vgl. Reich 2012: 141). Ziel der Dekonstruktion ist es, die diskursive Konstruktion der Aushandlungsprozesse selbst aufzudecken und sichtbar zu machen. Im Prozess des Dekonstruierens wird daher eine forschende Haltung durch die Lernenden eingenommen, indem sie in Anlehnung an die Schriftstellerin Chimamanda Ngozi Adichie (2009) zunächst auf einer inhaltlichen Ebene scheinbar objektive Sichtweisen mit einem Fragezeichen versehen, nach (kolonialen) Leerstellen fragen und mögliche autobiographische Ergänzungen einbringen. Dadurch wird es anschließend möglich, auf der diskursiven Ebene der Darstellung zum einen nach der Art und Weise der dargestellten Wirklichkeit sowie nach der Relevanz der ausgewählten Wirklichkeit zu fragen (vgl. Schröder & Carstensen-Egwuom 2020: 368), aber auch die eigene Perspektive als Beobachter*in zu verschieben und die jeweiligen Motive sowie Interessen hinter bestimmten Darstellungen und Interpretationen zu ergründen. Damit ist auch das Fragen nach der Deutungsmacht von Organisationen, sozialen Gruppen und Individuen, das Reflektieren der Partizipationsmöglichkeiten am Aushandlungsprozess sowie der Einflussmöglichkeiten auf die Repräsentation in Medien gemeint (vgl. Hintermann & Pilcher 2023: 205). Das Einnehmen und Einbringen anderer, nicht-hegemonialer Sicht- und Erzählweisen begünstigt in der Folge ein Herausarbeiten und Offenlegen von Brüchen, Widersprüchen und Ambivalenzen in hegemonialen Diskursen (vgl. Reich 2012: 141; Schröder & Carstensen-Egwuom 2020: 352; Hintermann & Pilcher 2023: 204).

Auf diese Weise wird den Lernenden ermöglicht, gegenüber scheinbar objektiven Wahrheiten und geopolitischen Leitbildern, die sowohl im Schulalltag als auch über Massenmedien reproduziert und verbreitet werden, eine kritisch-reflexive Haltung auszubilden und stets die Positionalität der Sprechenden miteinzubeziehen. Die Relevanz der Dekonstruktion als didaktisches Prinzip zeigt sich daher in der Möglichkeit, postkoloniale Erzählweisen und damit einhergehende Konstruktionen von Überlegenheit und Paternalisierung offenzulegen, normative und einschränkende Denkgewohnheiten zu erkennen und auf selbstständige Weise ein zunehmend kritisches Denken ausprägen. Zur Dekonstruktion postkolonialer Erzählmuster und Rollenkonstruktionen eignen sich daher in besonderer Weise diskursanalytische Verfahren.

3 Kodierende Diskursanalyse als Methode für den Geographieunterricht

Die Rhetorik des Rettungsnarrativs untersucht Makau Mutua (2001) in der Arbeit internationaler Nicht-Regierungs-Organisationen (NGOs) der Entwicklungszusammenarbeit, die sich innerhalb eurozentrisch geprägter Menschenrechtsdiskurse bewegen, wodurch sich seine Analyse gut auf die Arbeit von LSBT-Organisationen mit queeren Asylbewerber*innen übertragen lässt. Aus seiner Analyse geht eine dreidimensionale Metapher¹ hervor, von der jede Dimension wiederum eine eigene Metapher darstellt. Innerhalb dieses Narrativs sind nach Mutua die Rollen klar zugeteilt (vgl. Mutua 2001: 202 ff.): Hypermaskuline und barbarische Schwarze² Männer (Täter) bedrohen vulnerable Schwarze Frauen und Kinder (Opfer), die der Logik folgend nur von *weißen* Männern gerettet werden können (Retter). Den Rollen werden konkrete Attribute zugeschrieben: Die Täter evozieren Bilder von Barbarismus und Grausamkeit. Die Opfer sind dem Modell zufolge als ohnmächtig, hilflos, unschuldig und Opfer der ‚primitiven‘ Gewalttaten der Täter konstruiert. Die Retter beschützen, verteidigen die Opfer vor der Tyrannei der Täter und ‚zivilisieren‘ die Opfer. Während die Täter und Retter als aktiv handelnd konstruiert werden, erscheinen die Opfer als passiv (vgl. Mutua 2001).

Auf Grundlage dieser Rollenkonstruktionen, welche die Machtrelationen zwischen den Rollen miteinander in Beziehung setzen, entwickelten wir ein Modell zur kodierenden Diskursanalyse für den Geographieunterricht. Ziel dieser kodierenden Diskursanalyse ist es, durch die Analyse von narrativen Strukturelementen Wirklichkeitskonstruktionen und Machtverhältnisse aufzudecken, um zu zeigen, wie durch die Verschränkung von Entwicklung und Queerness postkoloniale Kontinuitäten in Form kolonialistischer Rettungsnarrative permanent (re-)produziert und konstituiert werden. Zur Visualisierung und Strukturierung der Diskursanalyse greifen wir auf das bekannte Modell des Drama-Dreiecks nach Stephen Karpman (1968) zurück, welches aus der Transaktionsanalyse stammt, das vergleichbar die Rollen von Retter*innen, Verfolger*innen und Opfern sowie ihre

¹ Mutua benennt sie als savages, victims und saviors. Wir arbeiten im Folgenden mit den deutschen Entsprechungen Täter*innen, Opfer und Retter*innen.

² Schwarz bezeichnet keine biologische Eigenschaft, sondern verweist auf eine gesellschaftliche Position innerhalb des rassistischen Systems. Schwarz stellt eine selbstermächtigende politische Selbstbezeichnung Schwarzer Menschen dar. Diese Selbstbezeichnung bezieht sich dabei nicht auf einen spezifischen Hautton, sondern markiert vielmehr gemeinsame Erfahrungshorizonte und Lebensrealitäten in einer Gesellschaft, in der Weißsein die dominante Norm darstellt (vgl. Sow 2011: 608).

Beziehungen zueinander aufzeigt. An den Eckpunkten des Dreiecks sind die Rollen verortet und deren jeweilige Zuordnung angeführt. An den Seiten des Dreiecks wird beschrieben, in welcher Beziehung die Rollen zueinanderstehen.

In den entsprechenden Textmaterialien ist daher zunächst zu identifizieren, welchen Akteur*innen welche Rolle von wem zugeschrieben wird (Wer wird als Retter*in/Täter*in/Opfer von der LSBT-Organisation konstruiert?). Anschließend werden zu diesen Rollen die beschriebenen Eigenschaften zugeordnet und direkte Textbelege gesammelt, mit welchen Eigenschaften die Rollen explizit/implizit besetzt sind. Die gesammelten Eigenschaften lassen sich später auf Konnotationen der Rollen zurückführen. Im dritten Schritt werden die Beziehungen zwischen den Rollen herausgearbeitet, indem die Handlungen beschrieben werden (*Wer verhält sich wem wie gegenüber?*). Die Richtungen der Beziehungen veranschaulichen die Interdependenzen zwischen den Rollen und weisen schließlich darauf hin, wem als aktive Rolle Handlungsmacht zu- und wem als passive Rolle solche abgesprochen wird. Diese Beziehungen stehen meist in Kohärenz zu den konnotierten Attributen der Rollen, sodass beispielsweise von den hilflosen Opfern wenig bis keine Handlungen ausgehen. Das Modell der kodierenden Diskursanalyse stellt folglich eine vielschichtige Perspektive für die Geographiedidaktik bereit, indem es sozialräumliche Konflikte innerhalb relationaler Strukturen systematisch analysiert und zugleich zur kritischen Reflexion über Machtverhältnisse sowie dominante Diskurse anregt. In diesem Zusammenhang erweist sich das von uns entwickelte Modell der kodierenden Diskursanalyse als besonders geeignet, um im Rahmen des neuen Basiskonzepts der raumbezogenen Deutungs- und Gestaltungsmacht (vgl. DGfG 2024: 26) gewinnbringend in der unterrichtspraktischen Anwendung eingesetzt zu werden.

4 Darlegung der Lernumgebung

4.1 Queere Asylbewerber*innen in Gemeinschaftsunterkünften als Lerngegenstand

Am Beispiel von queeren Asylbewerber*innen in Deutschland wollen wir unterrichtspraktisch verdeutlichen, wie eine intersektionale Perspektive, konkret der Überschneidung von Queerness und Migrationserfahrung, eingenommen werden kann. Intersektionalität beschreibt das Zusammenwirken verschiedener Unterdrückungsmechanismen und setzt diese in eine wechselseitige und sich überschneidende Beziehung zueinander, wodurch die Komplexitäten analysierbar werden (vgl. Crenshaw 2011). Eine Thematisierung

der multiplen Diskriminierungserfahrungen von Migrant*innen sowie den Alltagsrealitäten eines strukturellen Rassismus fehlt aber in der überwiegenden Mehrheit der ausgearbeiteten Lernmaterialien (vgl. Hintermann 2018: 117f.). Menschen, die aufgrund von Verfolgung wegen ihrer geschlechtlichen Identität und/oder ihrer sexuellen Orientierung auf der Flucht sind, können als queere Asylbewerber*innen Schutz in Deutschland suchen. Im Allgemeinen haben sie das Recht, Asyl als besonders schützenswerte Gruppe zu beantragen. Die Asylbewerber*innen müssen dafür allerdings nachweisen, dass sie aufgrund ihrer geschlechtlichen Identität und/oder sexuellen Orientierung im Herkunftsland verfolgt werden. Problematisch ist, dass hierfür intime und teilweise traumatisierende Fragen gestellt werden (vgl. Hübner 2016; de Silva & Quirling 2005). Bis 2017 wurden viele queere Asylbewerber*innen in sogenannte ‚sichere Herkunftsländer‘ zurückgeschickt (vgl. LSVD o.J.). Wie viele von den Asylbewerber*innen in Deutschland queer sind, ist nicht bekannt, denn das wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge nicht statistisch erhoben. Bei queeren Asylbewerber*innen überschneiden sich die potentiellen Gewalterfahrungen durch Queerfeindlichkeit, Rassismus und durch ihren ungewissen Asylstatus, wodurch sich ihre besonderen Bedarfe in Bezug auf Sicherheit ergeben. Queere Asylbewerber*innen berichten häufig davon, dass die Mitarbeiter*innen in Behörden nicht für ihre besonderen Bedarfe sensibilisiert sind und sie von ihnen Diskriminierung erfahren. In den Unterkünften ist das Risiko höher, dass sie Gewalterfahrungen machen. Im Alltag kann es passieren, dass sie von den nicht-queeren Asylbewerber*innen Queerfeindlichkeit und von der *weißen* Mehrheitsgesellschaft Rassismus erfahren (vgl. Danisi et al. 2021). Nicht nur der Migrationsstatus beeinflusst die Situation der queeren Asylbewerber*innen, sondern auch ihre geschlechtliche Identität, ihre sexuelle Orientierung und ihr (ungewisser) Asylstatus. Sie sind insgesamt in Erfahrungen mit Queerfeindlichkeit und (islamfeindlichem) Rassismus verwoben. Gleichzeitig sind sie durch die bürokratischen Anforderungen des Asylverfahrens in ein materiell prekäres und existenziell unsicheres Abhängigkeitsverhältnis eingebunden.

In den letzten Jahren konnte durch die aktivistische Tätigkeit verschiedener LSBT-Organisationen ein größeres politisches Bewusstsein in Deutschland geschaffen werden, wodurch sich die rechtliche Situation von queeren Asylbewerber*innen sukzessive verbessert hat. So konnten queersensible Gewaltschutzkonzepte und Mindeststandards für die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften erstellt werden (vgl. BMFSJ 2021; Hess 2018; für weitere Hintergrundinformationen vgl. LSVD Berlin-Brandenburg 2019). Aufgrund der

unsicheren Situation von queeren Asylbewerber*innen in Gemeinschaftsunterkünften haben sich LSBT-Organisationen dafür eingesetzt, die Wohnsituation zu verbessern. In einigen Städten in Deutschland entstanden so getrennte Unterkünfte, die ausschließlich für queere Asylbewerber*innen vorgesehen sind. Gleichzeitig boten sie Bildungsangebote zur Sensibilisierung des Personals in den Gemeinschaftsunterkünften an. Die Forschung konnte zeigen, dass sich in Diskursen über queere Asylbewerber*innen in deutschen Gemeinschaftsunterkünften postkoloniale Narrative fortschreiben (vgl. Hiller 2021) und dass den LSBT-Organisationen ihre Rolle als Retter*innen zugeschrieben wird (vgl. Hiller 2024a).

4.2 Rahmenbedingungen zur Gestaltung eines diskriminierungssensiblen Lernraums – zentrale Vorüberlegungen

Gerade wenn im Geographieunterricht mit identitätsbezogenen Themen wie Queerness und Migration gearbeitet wird, erscheint es essentiell, bereits im Prozess der Unterrichtsplanung zu reflektieren, wie der Lernraum möglichst diskriminierungssensibel gestaltet werden kann. Der Grundgedanke dahinter ist es, einen Raum zu schaffen, in dem sich möglichst alle Lernenden sicher fühlen, sodass sie an dem Bildungsangebot teilhaben können. Hierfür ist es wichtig anzuerkennen, dass Menschen unterschiedlich privilegiert sind und die Wahrnehmung von Sicherheit im (Unterrichts-)Raum subjektiv geprägt ist. Auf der einen Seite bringen also Lernende Privilegien mit, die ihnen besondere Vorteile verschaffen und die es ihnen ermöglichen, mit weniger Herausforderungen durch das Leben zu gehen. Auf der anderen Seite fühlen sie sich unterschiedlich sicher. Dabei macht das eigene Privileg die Unsicherheit anderer unsichtbar; wer selbst keine Diskriminierungserfahrungen macht, erkennt oft diese Lebensrealität nicht (vollumfänglich) an (vgl. Black & Stone 2005).

Gegenwärtige Schulklassen sind zunehmend von migrationsbedingter Diversität betroffen (vgl. Hintermann 2018: 109), sodass Lehrkräften insbesondere bei der Erstellung von Lernmaterialien zum Themenkomplex Migration eine entscheidende Bedeutung zukommt, diese diversitätssensibel aufzubereiten. Wir gehen davon aus, dass Lernende unterschiedlich starke Erfahrungen mit (migrationsbedingter) Diskriminierung gemacht bzw. diese unterschiedlich reflektiert haben. Von großem Vorteil ist es daher, sich mit den (Migrations-)Biografien der Lernenden vertraut zu machen. Wenn ich weiß, dass eine Person von Diskriminierungserfahrungen betroffen ist, verstehe ich besser, wenn sie untypisches Verhalten zeigt, indem sie beispielsweise unangekündigt den Raum verlässt. Das

dann nicht als Unterrichtsstörung oder -verweigerung zu verstehen, sondern als eine Form des Selbstschutzes, bietet der Lehrkraft eine wichtige Perspektive. Ebenso kann die Lehrkraft auf Hilfsangebote von LSBT- oder Migrations-Organisationen oder psychosozialen Beratungsstellen verweisen.

Neben einer Auseinandersetzung der Lehrkraft mit dem Thema Diskriminierung und der Reflexion der eigenen Haltung demgegenüber kann mit meist wenig aufwändigen Methoden ein diskriminierungssensibler Lernraum geschaffen werden (vgl. Palzkill et al. 2020):

- Da durch die direkte Konfrontation mit Themen, Bildern oder Geschichten möglicherweise psychische Belastungen reaktiviert werden können, sollten Triggerwarnungen genutzt werden, die verhindern, dass sich Menschen unvorbereitet mit etwas befassen müssen und dadurch bspw. traumatisiert werden. Wir haben dementsprechende Hinweise den verwendeten Interviewtranskripten (M4) vorangestellt. So können die Lernenden vorweg entscheiden, ob sie sich mit den Ausführungen auseinandersetzen wollen oder können, und bei Bedarf unkompliziert in eine andere Gruppe wechseln. Prinzipiell war es uns ein Anliegen, keine expliziten Gewaltdarstellungen ins Material aufzunehmen. Dass Gewalt in verschiedenen Formen für die queeren Asylbewerber*innen Realität darstellt, sollte im Unterricht aber zumindest Erwähnung finden.
- Repräsentation von marginalisierten Personen kann betroffenen Lernenden ein Identifikationspotential bieten und sie so bestärken. In unserem Beispiel sind es Menschen mit der Überschneidung von Queerness und Migrationserfahrung.
- Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt soll sich in der Sprache widerspiegeln. Dabei geht es nicht nur um das Verwenden inklusiver Sprache, sondern auch darum, Identitäten genauer zu benennen. Wenn bspw. heterosexuelle Paare als solche benannt werden, dann werden homosexuelle Paare weniger als Abweichung von einer Norm gesehen. Auf unserem Material geben wir dazu noch Worterklärungen mit an, die einen einfacheren Zugang zum Text für alle Lernenden bieten und auch ermöglichen, in der Diskussion später passende Begriffe zu verwenden.
- Aussagen von Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind, bieten konkretere und weniger stereotype Perspektiven auf ihre marginalisierten Lebensrealitäten. Hierfür ist es wichtig, dass diese Stimmen auch im Zusammenhang mit anderen Themen verknüpft werden, um zu verhindern, dass sie weiterhin als ausschließliche Opfer von Diskriminierung konstruiert werden. Für unsere Unterrichtsstunde greifen wir auf ‚echtes‘

Datenmaterial aus einer empirischen Forschung zurück. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass in der vorliegenden Lernumgebung ausschließlich auf die Perspektive der LSBT-Organisationen eingegangen wird. Die fehlende Komplexität muss hierbei entsprechend deutlich angesprochen, herausgehoben und diskutiert werden.

- Wenn die Lehrkraft ihre eigene Haltung reflektiert, kann sie überlegen, ob sie sich als Unterstützer*in (*ally*) oder als betroffene Person in irgendeiner Form zu erkennen gibt. Aus eigener Erfahrung können wir sagen, wie kraftvoll ein offener Umgang mit der eigenen queeren Identität für Lernende sein kann. Trotzdem bleibt es die Entscheidung der Einzelperson, wie sie mit ihren Ressourcen umgeht. Wir sind mit unserer eigenen queeren Identität offen umgegangen, da es uns wichtig war, queeren Lernenden Identifikationsmöglichkeiten anzubieten und ihnen so ein gewisses Maß an Sicherheit zu vermitteln. Gleichzeitig war es uns wichtig, sichtbar zu machen, dass in diesem Fall queere Menschen über queere Menschen sprechen.

4.3 Zielsetzungen

Ziel unseres Unterrichtsentwurfs ist die Analyse der Repräsentation queerer Asylbewerber*innen in deutschen Gemeinschaftsunterkünften aus der Perspektive von Vertreter*innen unterschiedlicher LSBT-Organisationen. Das Offenlegen postkolonialer Rollenmuster, den damit einhergehenden Beschreibungen der jeweiligen Akteur*innen und dargelegten Beziehungen untereinander in den entsprechenden Erzählungen von Vertreter*innen unterschiedlicher LSBT-Organisationen stellt ein zentrales didaktisches Momentum dar. Speziell erlernen die Schüler*innen die Ein- und Zuordnung der Rollen zu verschiedenen Akteur*innen zu beurteilen, indem diese aus einer postkolonialen Perspektive mithilfe vorgegebener Reflexionsfragen problematisiert werden.

Aus einer fachlichen Perspektive erlangen die Lernenden die Kompetenz, über vereinfachte Rollenzuordnungen und -beschreibungen Aspekte der komplexen Unterbringungssituation kritischer beschreiben und erklären zu können. Ausgehend von den verschiedenen Interviewtexten sollen die Lernenden auf einer generalisierenden Ebene das Rettungsnarrativ als postkoloniales Erzählmuster erkennen und bewerten. Obendrein ermöglicht die Lernumgebung den Lernenden in der Folge, die Repräsentation von queeren Asylbewerber*innen intersektional zu analysieren, indem sie die Überschneidungen von Herkunft, Rassismuserfahrung, geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung betrachten und in ihre Analy-

se miteinbeziehen, um auf diese Weise die essentialistische Konstruktion queerer Asylbewerber*innen aufzubrechen und selbstständig zu differenzieren. Dadurch kann zusammen mit den Lernenden den Fragen nachgegangen werden, inwiefern sich im Diskurs um Fluchtmigration, Queerness und (Un-)Sicherheit postkoloniale verräumlichte Vorstellungsweisen und Machtverhältnisse ein- und fortschreiben und mithilfe welcher Strategien postkoloniale Repräsentationen queerer Asylbewerber*innen zukünftig verhindert werden können. Im Bereich der Methodenkompetenz eignen sich die Lernenden ein niederschwelliges Instrument zur Analyse postkolonialer Erzählmuster an, sodass dieses zum einen auf vorhandene Lernmaterialien, aber auch zum anderen auf weiterführende Themenfelder übertragen und für eine kritische, kodierende Diskursanalyse adaptiert werden kann.

4.4 Unterrichtsverlauf

Auf der Grundlage eines moderat-konstruktivistischen Lernansatzes (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 2006: 625 ff.) wurde eine situierte Lernumgebung konzipiert, die den Lernenden sowohl selbstständiges als auch kooperatives und selbstgesteuertes Lernen im Rahmen strukturiert geplanter instruktionaler Phasen an einem realen, für sie überwiegend unbekannten Problem ermöglicht. Angesichts der Tatsache, dass den Lernenden das Modell des Drama-Dreiecks als Analyseinstrument neu und der Umgang mit diskursanalytischen Verfahren bislang unbekannt ist, sind gezielte instruktionale Phasen erforderlich, um ihnen die schrittweise Aneignung der methodischen Vorgehensweise und eine Übertragbarkeit auf neue Kontexte zu ermöglichen. Ziel ist es, durch eine aktive Auseinandersetzung mit den Lernmaterialien den Lernenden zu ermöglichen, ihr Vorwissen eigenständig zu rekonstruieren und zu erweitern, wodurch ihnen eine neue, differenzierte Perspektive auf gesellschaftliche Realitäten eröffnet werden kann.

Zu Beginn der Unterrichtsstunde werden ausgewählte Schlagzeilen zur Situation queerer Asylbewerber*innen in Gemeinschaftsunterkünften betrachtet (M1a). Entlang der Fragen *Welche Akteur*innen werden aufgeführt?* und *Wie werden die unterschiedlichen Akteur*innen in den einzelnen Schlagzeilen repräsentiert?* sammelt die Lehrkraft im Unterrichtsgespräch die Wortmeldungen der Schüler*innen an der Tafel. Anschließend wird die Klasse dazu angeregt, die einzelnen Elemente zu einer zusammenhängenden Erzählung zu verbinden, indem die Frage aufgeworfen wird, welche Geschichte die Medien über die Situation von queeren Asylbewerber*innen in Gemeinschaftsunterkünften erzählen (M1b). Die Schlagzeilen zur Repräsentation queerer Asylbewerber*innen impli-

zieren eine Konstruktion queerer Asylbewerber*innen als Opfer von Gewalt durch heterosexuelle Mitgeflüchtete, die durch LSBT-Organisationen gerettet werden müssen. In den Worten Tilmann Rhode-Jüchterns (2013: 113f.) formuliert, implizieren die Schlagzeilen ein ‚Es ist so!‘, sodass die Lernenden als Betrachter*innen der Schlagzeilen durch einen Schritt zurück zur kritischen Fragehaltung befähigt werden sollen, ihr Denken an der Frage ‚Ist es wirklich so?‘ auszurichten. Der Einstieg zielt darauf ab, eine kritisch-reflexive Fragehaltung zum neuen Lerngegenstand zu entwickeln und eine konstruktivistische Perspektive zu fördern (vgl. Rhode-Jüchtern 2013: 109). Dabei wird die Frage nach den Erzählweisen bisher wenig beachteter Akteur*innen aufgeworfen, um diese in den Fokus möglicher Analysen zu rücken. Zur didaktischen Reduktion konzentriert sich die ausgearbeitete Unterrichtsstunde auf die Erzählstrukturen von LGBT-Organisationen. Der Einstieg kumuliert entsprechend in der Frage: *‚Wie erzählen LSBT-Organisationen über die Situation queerer Asylbewerber*innen in Gemeinschaftsunterkünften?‘*

Im Anschluss daran wird in die Erarbeitungsphase übergeleitet. Entlang der Arbeitsaufträge (M2) wird das neue Analyseinstrument (M3) eingeführt und erklärt. Zur Gestaltung der Lernmaterialien wurden von uns ausgewählte Interviewtranskripte (vgl. Hiller 2024b) gekürzt und geglättet, sodass ein vereinfachter Zugang für die Lernenden zu genuinem Datenmaterial und Einblicke in die gegenwärtige Forschungspraxis ermöglicht werden kann (M4a, M4b, M4c). Im Rahmen der konzipierten Lernumgebung schlüpfen die Lernenden daher in die Rolle von Forschenden, die die erhobenen Interviews analysieren, interpretieren und diskutieren. Im Rahmen der Erarbeitungsphase untersuchen die Lernenden den jeweiligen Interviewausschnitt diskursanalytisch, indem sie das Textmaterial nach dem bereits vorgestellten Kodierschema untersuchen und auswerten. Es wird empfohlen, das Vorgehen an einem Beispiel zusammen mit den Lernenden durchzusprechen. In diesem Zusammenhang hat sich die Verwendung der Zuordnung von Rollenkonstruktionen am Beispiel des Märchens Rotkäppchen in der Praxis als sehr fruchtbar erwiesen (M5). Die Phase der Erarbeitung wird mithilfe der Methode Think-Group-Share als arbeitsteilige Gruppenarbeit konzipiert. Aufgrund der Komplexität und des Schwierigkeitsgrades der Interviewauszüge arbeiten die Lernenden direkt in Partner*innenarbeit an einem der drei Interviewausschnitte. Als Lernprodukt wird das Drama-Dreieck auf Grundlage des jeweiligen Interviewausschnittes erstellt und visualisiert. Die Lernenden arbeiten in einem ersten Schritt aus den jeweiligen Interviewskripten die aufgeführten Akteur*innen heraus und ordnen die jeweiligen

Akteur*innen einer entsprechenden Rolle (Retter*in, Täter*in und Opfer) zu. Im zweiten Schritt charakterisieren die Lernenden zunächst die jeweiligen Eigenschaften der zugewiesenen Rollen, bevor sie in einem dritten Schritt die Beziehungen zwischen den einzelnen Rollen beschreiben. Hierauf erfolgt ein Austausch mit den beiden anderen Teams. Im Rahmen des Austausches vergleichen die drei Teams ihre visualisierten Drama-Dreiecke. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden herausgearbeitet, neue Erkenntnisse und ableitbare Problematiken, die sich daraus ergeben, werden als zusammenfassendes, generalisierendes Ergebnis unterhalb des Drama-Dreiecks auf dem Lernprodukt festgehalten.

In der abschließenden Diskussion im Plenum werden insbesondere die festgestellten Muster postkolonialer Rollenzuordnungen, aber auch Brüche und Widersprüche in den drei Interviewauszügen besprochen und problematisiert, sodass ausgehend von der aufgeworfenen Leitfrage und entlang der ausgewiesenen Reflexionsfragen (M6) eine Diskussion angeregt werden kann. Gemeinsamkeiten innerhalb der Interviewtranskripte zeigen sich insbesondere in der Logik einer räumlichen Trennung queerer Asylbewerber*innen von nicht-queeren Asylbewerber*innen, die zur Sicherheit queerer Asylbewerber*innen führt. In diesem Zusammenhang wird Strafe als legitimes Mittel zum Schutz queerer Personen angesehen und gerechtfertigt. Des Weiteren zeigt sich, dass die Handlungsmacht ausschließlich bei den LSBT-Organisationen liegt, sodass Coping-Strategien queerer Asylbewerber*innen in den Erzählungen und Repräsentationen keine Rolle spielen. Demgegenüber zeigen sich in den jeweiligen Interviewausschnitten aber auch Unterschiede. Hier wird zum einen auf einer strukturellen Ebene die Wohnsituation queerer Asylbewerber*innen, die Gewalt und Diskriminierung bedingt, angesprochen. Zum anderen wird auf der individuellen Ebene die Traumatisierung queerer Asylbewerber*innen angesprochen, die Gewalt und Diskriminierung untereinander begünstigt. Zudem werden der Reflexion der eigenen Positionalität sowie der Reflexion der Positionalität anderer Personen in Bezug auf ausgeprägte Denk- und Handlungsmuster in dieser Phase eine enorme Relevanz zugesprochen und der Bogen zum medienbezogenen Einstieg geschlagen. Aus dieser oft unbewussten eurozentrischen Position heraus wird das Wissen erläutert, begründet und geordnet sowie Sachverhalte in der Folge beurteilt. Es ist daher gegenüber den Lernenden herauszustellen, dass queere Asylbewerber*innen eben nicht ausschließlich als Opfer aufgefasst werden sollten, sondern durch die Macht der Sprecher*innen die Rolle entsprechend zugeschrieben wurde. Mit den Lernenden kann auf diese Weise folglich die komplexe und ambivalente Situati-

on von queeren Asylbewerber*innen herausgearbeitet werden. Sie haben zwar auf der einen Seite besondere Bedarfe aufgrund ihrer höheren Vulnerabilität im Vergleich zu nicht-queeren Asylbewerber*innen und werden häufiger Opfer von Gewalt und Diskriminierung. Gleichzeitig entwickeln queere Asylbewerber*innen aber auch Coping-Strategien, besitzen Unterstützungsnetzwerke und sind auch im lokalen sowie regionalen Aktivismus organisiert. Für eine diskursanalytische Perspektive ist es daher von entscheidender Bedeutung, herauszuarbeiten, mit welcher Intention die queeren Asylbewerber*innen in den Texten als Opfer konstruiert werden.

5 Zusammenfassung und Ausblick

„Ich habe mitgenommen, dass ein klassisches Täter-Opfer-Denken beim Thema Flucht problematisch ist und wir von einem einfachen Schwarz-Weiß-Denken wegkommen müssen.“

(Schüler*in, 9. Klasse, anonymes Feedback)

Die von uns ausgearbeitete Unterrichtsstunde wurde, wie bereits zu Beginn des Beitrags angerissen, im Rahmen eines Projekttagess an einer Gesamtschule im November 2022 bei insgesamt drei Klassen der Jahrgangsstufe 9 à jeweils 90 Minuten erprobt, evaluiert und anschließend modifiziert. Unsere Erfahrungen zeigen, dass die Situation und Belange queerer Asylbewerber*innen von Lernenden in ihrem Alltag kaum bis gar nicht wahrgenommen werden. Die am Ende der Unterrichtsstunde durchgeführte metakognitive Reflexion eröffnete den Lernenden eine neue Perspektive auf das im Geographieunterricht behandelte Themenfeld Migration und begünstigte eindimensionale Repräsentationen queerer Asylbewerber*innen als Opfer kritisch in den Blick zu nehmen.

Das zu Beginn dieses Kapitels aufgeführte Zitat eines*iner Lernenden zeigt auf exemplarische Weise den erfolgreichen Beitrag des Analyse-Instruments auf. Sowohl in den ausgeprägten Reflexionsphasen als auch in den schriftlichen Rückmeldungen kann von einer wirksamen Veränderung im Denken der Lernenden ausgegangen werden. So werden insbesondere scheinbar einseitige und eurozentrische Wirklichkeiten auf zunehmende Weise infrage gestellt, kritisiert und nach (kolonialen) Auslassungen befragt. So stellen die Lernenden heraus, dass die Agency queerer Personen keine ausreichende Berücksichtigung in den vorgelegten Repräsentationen findet. Dadurch wird es möglich – auch im Geographieunterricht –, sozialisationsbedingte Positionalitäten zunehmend zu reflek-

tieren und einen zweiten Blick auf Lerngegenstände zu ermöglichen. Diese Veränderung deuten wir in Anlehnung an Jens Kastner und Tom Waibel (2012: 30) als erste Indizien zur Anbahnung und Ausprägung eines dekolonial-reflexiven Denkens. Ein dekolonial-reflexives Denken versteht sich entsprechend als ein „infragestellendes, zweifelndes, kritisches Denken“ (Kastner & Waibel 2012: 30), mit dem Ziel, eine Form des Lernens anzubahnen, mit der koloniale Wissensstrukturen und damit einhergehende (post)koloniale Denk- und Handlungsmuster verlernt und anderes Wissen zur Veränderung der Welt kennengelernt und diskutiert werden kann. Verlernen kann entsprechend als aktive kritisch-kollektive Intervention verstanden werden, mit dem Ziel, eurozentrische Wissensproduktionen zu hinterfragen, diese permanent zu kontextualisieren und Demokratisierung im Geographieunterricht zunehmend zu fördern (vgl. Castro Varela & Heinemann 2016: 41).

Das von uns adaptierte und für den Geographieunterricht aufgearbeitete Drama-Dreieck als Analyse-Instrument ermöglicht zusammenfassend, verinnerlichte (raumbezogene) Vorstellungen im Kontext postkolonialer Diskurse auf vereinfachte und anschauliche Weise transparent zu machen und den „Blick auf die Welt zu verändern [...]“ (Eribon 2018: 65). Dadurch können zugrundeliegende ver-räumlichte Machtkonstellationen offengelegt und Interdependenzen sowie Bedeutungsstrukturen zwischen vorherrschenden Diskurselementen und deren Rolle für die Produktion von Wirklichkeit analysierbar gemacht werden. Den Lernenden kann dadurch auf zunehmende Weise deutlich werden, dass die „Komplexität der Welt und die Perspektivabhängigkeit der Erkenntnis [...] nicht mehr mit einfachen Wahrheiten erfasst werden [können]“ (Rhode-Jüchtern 2013: 29). Die Förderung einer „postkolonialen Multiperspektivität“ (Kersting & Schröder 2023: 197), mithilfe derer koloniale Kontinuitäten in vorherrschenden Erzählweisen dekonstruiert und transformiert werden können (vgl. Sharp 2009: 9), muss daher als vornehmliches Ziel eines auf die Zukunft ausgerichteten Geographieunterrichts verstanden werden. Die vorgestellte Lernumgebung richtet sich daher explizit gegen jene kritischen Stimmen, die sowohl die Verknüpfung postkolonialer Theorien mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als auch diskursanalytische Methoden als zu komplex für eine unterrichtspraktische Verwendung ansehen.

Danksagung

Die Veröffentlichung dieses Beitrags wurde aus den Open Access Mitteln der Universitätsbibliothek Bamberg unterstützt.

Literatur

- Adichie, C. N. (2009): The danger of a single story. TED Global Talk. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de (20.04.2022)
- Aikins, J. K., A. Brandt, M. M. Eggers, M. Laja, F. Macgilchrist, E. Marmer & F. Tsagué (2013): Offener Brief an die Schulbuchverlage Westermann, Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH. Afrikabild in Schulbüchern. <https://isdonline.de/offener-brief-an-die-schulbuchverlage-westermann-schroedel-diesterweg-schoningh-winklers-gmbh/> (26.07.2024)
- Black, L. & D. Stone (2005): Expanding the Definition of Privilege: The Concept of Social Privilege. In: *Journal of Multicultural Counseling and Development* 33. S. 243–255.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Mindeststandards zum Schutz von geflüchteten Menschen in Flüchtlingsunterkünften. www.bmfsfj.de/resource/blob/117472/7b4cb6a1c8395449cc26a51f407436d8/mindeststandards-zum-schutz-von-gefluechteten-menschen-in-fluechtlingsunterkuenften-data.pdf (02.01.2025)
- Castro Varela, M. & A. M. B. Heinemann (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! https://www.trafo-k.at/_media/download/Zwischenraeume_10_Castro-Heinemann.pdf (03.01.2024)
- Castro Varela, M. & N. Dhawan (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. transcript, Bielefeld.
- Crenshaw, K. W. (2011): Postscript. In: Lutz, H., M. T. Vivar & L. Supik (Eds.): *Framing Intersectionality. Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies*. Ashgate, Farnham. S. 221–233.
- Danisi, C., M. Dustin, N. Ferreira & N. Held (2021): Queering asylum in Europe: legal and social experiences of seeking international protection on grounds of sexual orientation and gender identity. Springer, Cham.
- de Silva, A. & I. Quirling (2005): Zur gegenwärtigen Situation asylsuchender transgeschlechtlicher Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Femina politica: Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft* 14(1). S. 70–82. DOI: <https://doi.org/10.25595/1817>
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2024): Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife. DGfG, Köln. <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/b2788616-95df-486c-baec-288e61cb67a0/Bildungsstandards%20S%20II%20-%20Finale%20Version%2006.09.2024.pdf> (12.03.2025)
- Eberth, A. (2023): Zur Thematisierung von Entwicklungsdiskursen im Geographieunterricht. In: *Praxis Geographie* 3. S. 4–11.
- Eberth, A. & S. Lippert (2023): Othering im Geographieunterricht reflektieren. In: Gryl I., M. Lehner, T. Fleischhauer & K. W. Hoffmann (Hrsg.): *Geographiedidaktik. Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele*. Springer Spektrum, Berlin. S. 185–200.
- Erribon, D. (2018): *Grundlagen eines kritischen Denkens*. Turia + Kant, Wien.
- Grenz, F. (2021): Let's (Not) Talk About Sex. Eine Analyse von Unsagbarkeiten in der Debatte um den baden-württembergischen Bildungsplan. In: Fegter, S., A. Langer, & C. Thon (Hrsg.): *Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung*. Budrich, Opladen. S. 185–200.
- Hess, S. (2018): Leben jenseits von Mindeststandards. Dokumentation zur Situation in Gemeinschaftsunterkünften in Niedersachsen. Rat für Migration. www.fnrnw.de/fileadmin/fnrnw/media/downloads/Themen_a-Z/Unterbringung/Jenseits_von_Mindeststandards_Final.pdf (02.01.2025)
- Hiller, L. J. (2021): Queer asylum politics of separation in Germany: homonationalist narratives of safety. In: *Gender, Place & Culture. A Journal of Feminist Geography* 29(6). S. 858–879. DOI: <https://doi.org/10.1080/0966369X.2021.1931048>
- Hiller, L. J. (2024a): Schutz- und Sorgepraktiken: Wie LSBT-Organisationen in Deutschland Safer Spaces für ihre Arbeit mit queeren Asylbewerber:innen und Geflüchteten adaptieren. In: *Geographica Helvetica* 79(3). S. 205–220.
- Hiller, L. J. (2024b): Safer Spaces für queere Asylbewerber*innen: Expert*inneninterviews mit LSBT-Organisationen in Deutschland. <https://zenodo.org/records/11997955> (02.01.2025)
- Hintermann, C. (2018): Migration(en) im Schulbuch: Dominante Erzählungen, selektive (Re)Präsentation & Blinde Flecken. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): *Migration und Geographische Bildung*. Franz-Steiner-Verlag, Stuttgart. S. 109–122.
- Hintermann, C. & H. Pilcher (2023): Migrations- und Fluchtmythen dekonstruieren. Zur kritischen Analyse der Darstellung von Flucht und Migration. In: Gryl, I., M. Lehner, T. Fleischhauer & K. W. Hoffmann (Hrsg.): *Geographiedidaktik. Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele*. Springer Spektrum, Berlin. S. 201–211.
- Hübner, K. (2016): Fluchtgrund sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität: Auswirkungen von heteronormativem Wissen auf die Asylverfahren LGBTI-Geflüchteter. In: *Feministische Studien* 34(2). S. 242–260. DOI: <https://doi.org/10.1515/fs-2016-0005>
- Hughey, M. W. (2014): *The White Savior Film: Content, Critics, and Consumption*. Temple University Press, Philadelphia.
- Kanemaki, S., K. Singer & M. Neuburger (2022): Handreichung: Reflexion von Othering im Geographieunterricht. Arbeitsgruppe Kritische Geographien globaler Ungleichheiten, Hamburg. https://rassismuskritisch-unterrachten.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2022/03/Handreichung_Reflexion-von-Othering-im-Geographieunterricht_WEB.pdf (09.08.2024)

- Karpman, S. (1968): Fairy tales and script drama analysis. In: *Transactional Analysis Bulletin* 7(26). S. 39–43.
- Kastner, J. & T. Waibel (2012): Einleitung: Dekoloniale Optionen. In: Mignolo, W. (Hg.): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Turia + Kant, Wien. S. 7–42.
- Kersting, P. (2011): AfrikaSpiegelBilder und WahrnehmungsfILTER: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In: Kersting, P. & K. W. Hoffmann (Hrsg.): *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*. Selbstverlag Fach Geographie der Universität Mainz, Mainz. S. 3–10.
- Kersting, P. & B. Schröder (2023): Postkoloniale Perspektiven in der Geographiedidaktik. In: Bauriedl, S. & I. Carstensen-Egwuom (Hrsg.): *Geographien der Kolonialität. Geschichten globaler Ungleichheitsverhältnisse der Gegenwart*. transcript, Bielefeld. S. 191–211.
- Kersting, P. & K. W. Hoffmann (2011): *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag (= (Mainzer Kontaktstudium 12))*. Selbstverlag Fach Geographie der Universität Mainz, Mainz.
- Klaepeer, C. (2019): Transnationale Solidarität als „burden of the fittest“? Zur Problematik einer Einpassung von LGBTIQ*-Rechten in die Logik von Entwicklungszusammenarbeit. In: *Femina Politica* 2. S. 67–81. DOI: <https://doi.org/10.3224/feminapolitica.v28i2.06>
- Lossau, J. (2021): Postkolonialismus. In: Schneider-Sliwa, R., B. Braun, I. Helbrecht & R. Wehrhahn (Hrsg.): *Humangeographie*. Westermann, Braunschweig. S. 474–480.
- LSVD – Verband Queere Vielfalt e.V. (2019): *Flucht unterm Regenbogen. Wegweiser für die Unterstützung von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*, inter* und queeren (LSBTIQ*) Geflüchteten*. https://berlin.lsvd.de/wp-content/uploads/2016/12/Handreichung_LSBT_Gefluechtete.pdf (02.01.2025)
- LSVD – Verband Queere Vielfalt e.V. (o.J.): *Asylrecht: Bei LSBTIQ* Asylsuchenden darf nicht von diskretem Leben ausgegangen werden*. <https://www.lsvd.de/de/ct/1305-asylrecht-bei-lsbtiq-asylsuchenden-darf-nicht-von-diskretem-leben-ausgegangen-werden> (02.01.2025)
- Marmer, E. (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36(2). S. 25–31.
- Miener, K. P. (2012): Diskursanalyse – eine Methode für den Geographieunterricht? In: *Praxis Geographie* 42(1). S. 44–45.
- Mutua, M. (2001): Savages, Victims, and Saviors: The Metaphor of Human Rights. In: *Digital Commons @ University at Buffalo School of Law* 42(1). S. 201–242.
- Palzkill, B., F. G. Pohl & H. Scheffel (2021): *Diversität im Klassenzimmer. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht*. Cornelsen, Berlin.
- Reich, K. (2012): *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Beltz, Weinheim.
- Reinmann-Rothmeier, G. & H. Mandl (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. & B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Beltz, Weinheim. S. 612–658.
- Reuber, P. (2012): *Politische Geographie*. Schönlingh, Paderborn.
- Rhode-Jüchtern, T. (2013): Geographieunterricht – Weltverstehen in Komplexität und Unbestimmtheit. In: Kanwischer, D. (Hg.): *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Borntraeger, Stuttgart. S. 21–33.
- Rodríguez, D. G. (2023): Critiquing Trends and Identifying Gaps in the Literature on LGBTQ Refugees and Asylum-Seekers. In: *Refugee Survey Quarterly* 42. S. 518–541. DOI: <https://doi.org/10.1093/rsq/hdad018>
- Sarpong, L. & G. Schröder (2021): Zur (De-)Konstruktion „Afrikas“ im Geographieunterricht aus post(-)kolonialen Perspektiven. In: Steinbrink, M., M. Gebauer & D. Anhof. (Hrsg.): *Afrika – ein Kontinent in Bewegung*. Selbstverlag Fach Geographie der Universität Passau, Passau. S. 9–16.
- Schröder, B. & I. Carstensen-Egwuom (2020): „More than a single story: Analysen und Vorschläge zum Einstieg in den Geographieunterricht“. In: Fereidooni, K. & N. Simon (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung (= Reihe Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse)*. Springer VS, Wiesbaden. S. 349–375.
- Schwarze, S. (2020): *Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I (= Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe XVII, Band 3)*. readbox unipress, Dortmund.
- Sharp, J. (2009): *Geographies of Postcolonialism: Spaces of Power and Representation*. SAGE Publications Ltd, Thousand Oaks.
- Sow, N. (2018): *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*. BoD-Books on Demand, Norderstedt.

Anhang – Unterrichtsmaterialien

M1a | Einstiegsmaterial



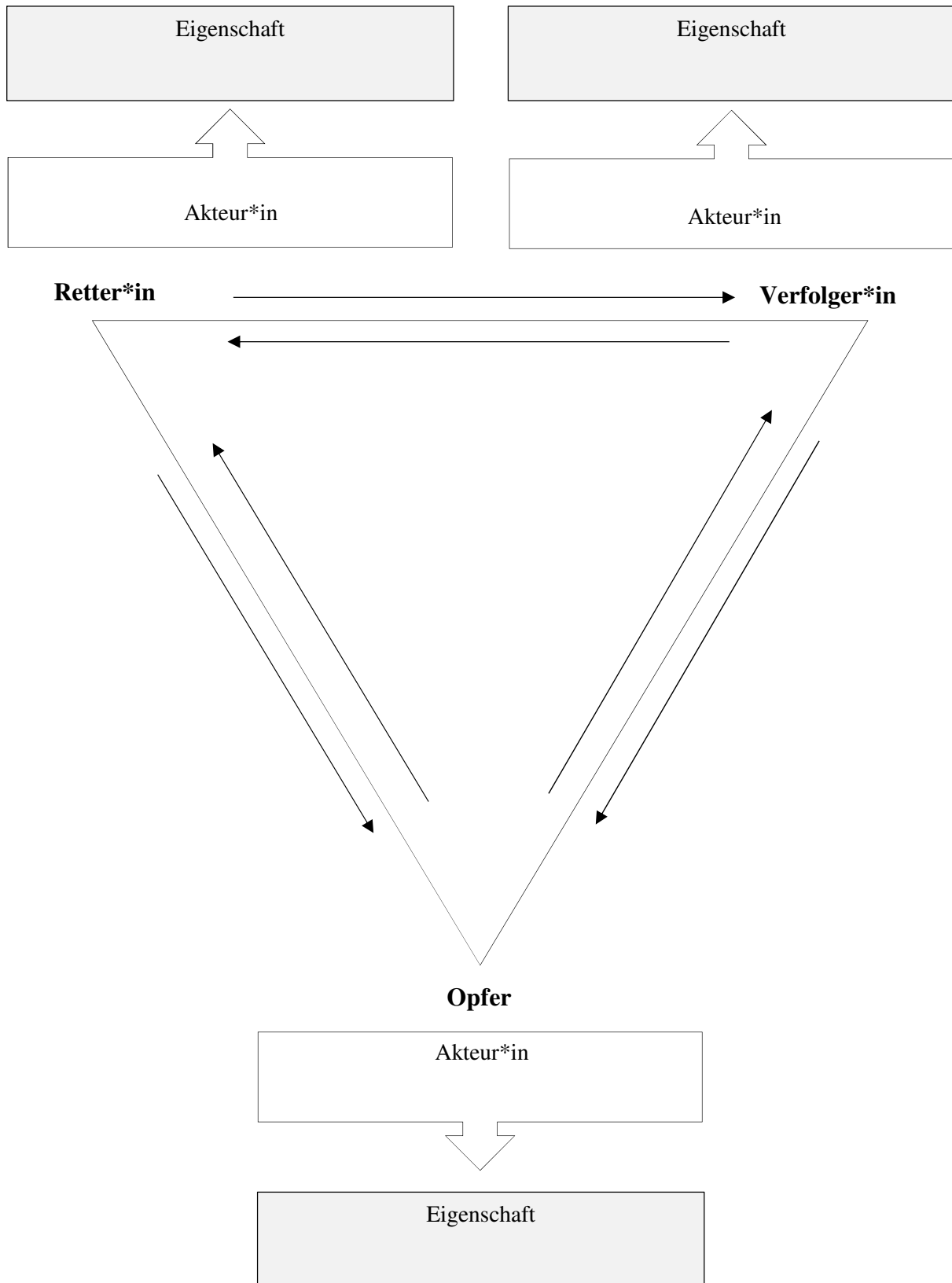
M1b | Narrative Darstellung ausgewählter LSBT-Medien

Queere Asylbewerber*innen sind in deutschen Gemeinschaftsunterkünften nicht sicher. Sie erleben von ihren ‚Landsleuten‘ Gewalt. Die LSBT-Organisationen setzen sich für den Schutz von queeren Asylbewerber*innen ein. Als Lösung wird eine Gemeinschaftsunterkunft für queere Asylbewerber*innen vorgeschlagen.

M2 | Arbeitsaufträge

- 1a. Arbeitet aus dem jeweiligen Interviewausschnitt (**M2a**, **M2b** oder **M2c**) die Rollen heraus, die du identifizieren kannst (*Wer ist Retter*in, Täter*in, Opfer?*).
 - 1b. Arbeitet anschließend heraus, mit welchen Eigenschaften die jeweiligen Rollen beschrieben werden (*Mit welchen Adjektiven werden die Rollen besetzt?*).
 - 1c. Arbeitet im letzten Schritt heraus, welche (Nicht-)Handlungen den einzelnen Rollen zugeschrieben werden (*Wer verhält sich wem wie gegenüber?*). Beachte: Die Pfeilrichtungen veranschaulichen die Abhängigkeiten zwischen den Rollen.
- Übertragt euer Ergebnis in die Vorlage **M3**.
2. Tauscht euch mit den beiden anderen Teams aus und vergleicht eure Ergebnisse (Visualisierung der Drama-Dreiecke), indem ihr Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede herausarbeitet.

M3 | Vorlage zur Veranschaulichung des dreidimensionalen Beziehungsmusters von Retter*in, Verfolger*in und Opfer



(Quelle: eigene Darstellung auf Grundlage von Karpman 1968)

M4a | Interviewausschnitt 1: Übergriffiges Verhalten in einer Unterkunft für Geflüchtete

Inhaltswarning: Der Text enthält transfeindliche Äußerungen.

Interview mit einer Vertreterin des Ökohaus Rostock e.V., 2018.

1 „Das ist natürlich bei Menschen, die sich als transident verstehen, da ist das was anderes, da gehört
 2 das ganz, ganz wichtig zur Identität dazu. Da gibt es schon nochmal einen, das klingt so bescheuert,
 3 ich weiß nicht, ich kann es nicht anders beschreiben, einen exaltierteren Habitus und der wird dann
 4 eben von Bewohnenden anders bewertet. Kann ich ganz konkret sagen: Eine trans* Frau aus
 5 Thailand, die macht bei uns auch Waschraumdienste, also es sind so gemeinnützige Tätigkeiten,
 6 da kommst du natürlich auch in Kontakt mit anderen Bewohnenden. Da habe ich schon auch
 7 gehört: die Person XY ist crazy. Eine schwierige Situation war auch, dass ihr konkret in ihrer Arbeit
 8 dort im Waschmaschinenraum von einem Mann Geld angeboten worden ist, damit sie auf das
 9 Zimmer gehen können und Sex haben können. Sie ist quasi als Sexarbeiterin, als Nutte, als
 10 Prostituierte verunglimpft worden und sie ist in unser Büro gekommen, war total aufgebracht und
 11 mir war klar, wir müssen hier sofort handeln – Ich habe sie gefragt, wie der aussah, und wir haben
 12 dann auch rausbekommen, wer es war. Ich bin sofort zu demjenigen hingegangen und habe gesagt:
 13 „Kommen Sie ins Büro.“ Um sie zu empowern oder um sie aus der Opferrolle herauszubekommen,
 14 habe ich sie mitgenommen und habe gefragt: „Hey, was brauchst du? Ist es in Ordnung, wenn wir
 15 uns unterhalten?“ Ich würde das natürlich besprechen mit demjenigen und sie fragen, ob das in
 16 Ordnung ist oder ob sie dabei sein möchte. Sie hat gesagt, sie will dabei sein, bei dem Gespräch.
 17 Ganz klar ist die Rechnung dann aber auch nicht aufgegangen. Sie hat – wie soll ich sagen – die
 18 erwünschte Entschuldigung, nicht bekommen. Nichtsdestotrotz haben wir uns mit demjenigen
 19 unterhalten und wie es dann immer so ist, war er es nicht und sie ist eine Lügnerin und warum wir
 20 ihr glauben und nicht ihm. Da war auch klar: Hey, wir werden die Wahrheit jetzt hier nicht
 21 rauskriegen. Darum geht es mir nicht, aber der Schutz von ihr ist ein hohes Gut. Du wirst da deine
 22 Wäsche nicht mehr waschen, du gehst jetzt in Haus 10. War erst großes Theater, aber dann hat er
 23 es halt auch akzeptiert. Ich habe natürlich das auch weiter mit ihr besprochen – wenn sie möchte,
 24 kann sie eine Anzeige machen.“

transident: Trans* Personen identifizieren sich nicht mit dem Geschlecht, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde. Transident bedeutet meistens, dass eine Person von männlich zu weiblich (mtf) oder von weiblich zu männlich wechselt (ftm). Auch hier gibt es vielfältige Formen, wie sich die Menschen ihre Geschlechtlichkeit gestalten.

exaltierter Habitus: übertriebenes Verhalten

empowern: Personen, die Diskriminierung erfahren und wenig Mitspracherecht haben, kämpfen für ihre Selbstbestimmung.

verunglimpfen: Anderes Wort für beleidigen. Als Beleidigung wird der Begriff ‚Nutte‘ genutzt. Ein angemessenes Wort für Personen, die Sex als Dienstleistung anbieten, ist Sexarbeiter*in.

M4b | Interviewausschnitt 2: Schutzräume für LSBTIQA+ Geflüchtete in der Unterkunft

Inhaltswarning: Verschiedene Formen von Gewalt werden erwähnt, aber nicht beschrieben.

Interview mit einem Vertreter der Schwulenberatung Berlin, 2018.

1 „Natürlich haben auch wir einen Sanktionskoffer mit schriftlicher Ermahnung, zweiter schriftlicher
2 Ermahnung und mit Hausverbot. Letztendlich haben wir uns mit dem am Anfang sehr schwer
3 getan. Und dann auf der anderen Seite aber auch gemerkt, wenn wir den gar nicht nutzen, dann
4 führt es leider auch oft – nein, führt es manchmal eben auch nicht zu einer Klärung. Und dadurch
5 auch zu einer Verschlimmerung für alle Beteiligten. Das ist wieder der Part, wenn es auch kein
6 freier Raum ist, dann führt auch das zu möglicherweise Zwangsmaßnahmen oder
7 Sanktionsmaßnahmen, die auch unumgänglich sind. So blöd wir das finden. Und wir haben auch
8 schon entweder durch die Ansammlung von verschiedenen Ermahnungen Hausverbote
9 aussprechen müssen und wir haben auch schon in besonders schweren Fällen sofortige Hausverbote
10 aussprechen müssen, ohne vorherige Verwarnung. Dies ist etwas, was wir dann wirklich bei
11 physischer Gewalt und bei sexueller Gewalt oder Übergriffen, Grenzüberschreitungen dann auch
12 nutzen müssen. Wenn wirklich so der Grundkonsens so maßgeblich überschritten wird, mussten
13 wir auch davon schon Gebrauch machen. Wohl wissend, dass sich bei einem Wechsel die Situation
14 sofort für die Rausgeworfenen so verschlechtert, dass sie dann möglicherweise wieder zum Opfer
15 werden. Weil in den anderen Unterkünften sie dann wieder Opfer von Diskriminierung und
16 Gewalt werden. Aber das lässt sich dann aus unserer Sicht nicht vermeiden.“

17 „In den ersten Monaten, als noch niemand wusste, wie das alles zu laufen hat, haben wir Anrufe
18 aus anderen Unterkünften gekriegt und dann wurde gesagt: „Die sind hier nicht sicher.“ Dann
19 hatten wir auch die Absprache mit dem Landesamt, dass wir die einfach aufnehmen dürfen und
20 uns die Kostenübernahme dann am nächsten Tag holen. Das dürfen wir nicht mehr, jetzt sind die
21 Verfahren ja alle geregelter und es ist auch nicht mehr so prekär, wie das 2016 noch war. Sodass
22 wir die Zuweisung einfach über das Landesamt bekommen. Entweder sind das Selbstmelder, die
23 bei uns in die Beratungsstelle kommen und von der Fachstelle für LSBTI-Geflüchtete dann beraten
24 werden und begleitet werden bei dem Unterkunftswechsel. Oder es sind neuankommende
25 Geflüchtete, die am ersten Tag in der Erstregistrierung schon sagen, sie sind schwul, lesbisch, trans*
26 und wir dann die Zuweisung gleich von denen bekommen. Wir kriegen einen Anruf von denen:
27 „Habt ihr einen Platz frei?“. Wir sagen: „Ja.“ Und dann kommen die mit der Kostenübernahme.
28 Von daher ist das Leben nicht unbedingt vergleichbar mit den anderen Unterkünften. Wir haben
29 noch am ehesten Kontakt mit Tempelhoferfeld, Erstaufnahme, Registrierung und dort mit den
30 Sozialarbeitenden. Wenn dort Leute kommen und dann entweder, weil es zu spät ist, dort noch
31 eine Nacht bleiben oder übers Wochenende bleiben. Und dann bei uns einziehen, oder auch im
32 Extremfall, wenn wir eine Person schützen müssen, weil sie vielleicht in unserer Unterkunft sich
33 nicht sicher fühlt oder sicher ist. Und wir sie dann nochmal für ein, zwei Nächte in die
34 Erstaufnahmeeinrichtung schicken und die dort ein separates Zimmer zumindest für ein bis zwei
35 Nächte auch bereitstellen können.“

Sanktion: Strafe

prekär: äußerst schwierig und unsicher

Grundkonsens: Absprachen, über die sich alle geeinigt haben

Erstaufnahmeeinrichtung: Alle Geflüchteten kommen zunächst in diese Einrichtung, von wo aus sie in andere Unterkünfte verteilt werden, nachdem sie ihren Asylantrag gestellt haben.

M4c | Interviewausschnitt 3: Besondere Schutzbedürftigkeit von LSBTIQA+ Geflüchteten

Inhaltswarning: Verschiedene Formen von Diskriminierung werden erwähnt, aber nicht beschrieben.
Interview mit einem Vertreter der Schwulenberatung Berlin, 2018.

1 „Die strukturelle Benachteiligung von Unterbringung und von großen Unterkünften oder von
2 Mehrbettzimmern fördert immer soziale Hierarchien desjenigen, der sich besser durchsetzen kann.
3 Sei es, dass er*sie physisch stärker ist, sei es, dass er*sie für sich mehr Rechte in Anspruch nimmt. Und
4 das führt dazu, dass LSBTI dann besonders vulnerabel werden, weil sie dann
5 Trans*feindlichkeit/Homofeindlichkeit schutzloser ausgesetzt sind. Und damit will ich gar nicht
6 sagen, dass alle anderen Geflüchteten homophob und trans*feindlich sind. Manche haben es nie
7 anders gelernt, haben gar keinen Wissensstand dazu und in großen Unterkünften reicht es dann auch,
8 wenn eine*r von hundert homophob ist und ihm*ihr das Leben zur Hölle macht. Das müssen nicht
9 alle hundert sein und es waren auch nie alle hundert anderen nicht-LSBTI-Geflüchteten. Wenn sie
10 das auch nicht alle erlebt haben, haben sie es dann doch meistens von allen befürchtet, dass LSBTI-
11 Geflüchtete dann gedacht haben: „Oh, hier passiert mir das.“ Sie kommen aus Ländern, wo sie für
12 sich die Erfahrung gemacht haben, dass sie es dort nicht mehr aushalten können, dass sie verfolgt
13 werden und dass sie diskriminiert werden. Und natürlich sind nicht alle LSBTI-Geflüchtete aus den
14 Ländern. Aber die, die geflüchtet sind, sind nicht zwangsläufig nur wegen Krieg und Bürgerkrieg
15 geflüchtet, sondern wegen jahrelanger Ausgrenzung, Stigmatisierung, Inhaftierung, Folter,
16 Kriminalisierung aufgrund von staatlichen Stellen oder vom Staat selber, aufgrund von staatlichen
17 Stellen und Gesundheitsinstitutionen, von Arbeit, Schule, Gesellschaft, Nachbarschaft, Familie und
18 bis hin zur Kernfamilie. Das oft ihr halbes Leben lang, seit der Pubertät, seitdem sie vielleicht selber
19 gefühlt haben, sie sind anders als der Mainstream. Diese langjährige Ausgrenzung und
20 Gewalterfahrung, die ist für die allermeisten sehr prägend gewesen. Ich glaube, diese langjährige
21 Erfahrung unterscheidet sie nochmal von dem Gros der Geflüchteten, die aufgrund von schrecklichen
22 Kriegs- und Bürgerkriegserfahrungen geflüchtet sind. Das macht es nicht weniger schlimm, das macht
23 das andere auch nicht mehr schlimm, aber es macht es anders. Wenn es wirklich so eine langjährige
24 Erfahrung ist. Wir erleben das manchmal, dass wir die erste LSBTI-akzeptierende Stelle in ihrem
25 Leben sind. Dass es okay ist, so wie sie sind, dass sie sich auch so geben können, dass sie sich nicht
26 festlegen müssen, dass sie hier als schwul ankommen oder als bisexuell und sich als junge Menschen
27 und dann irgendwann als Tunte, queer, trans* ausprobieren und gucken, wohin sie die Reise trägt,
28 ohne dass es sofort einen Stempel kriegt oder eine Kategorisierung. Ich glaube aber, wir waren ja bei
29 dieser Erfahrung und ich glaube, dass sie das von der Gruppe nochmal besonders macht. Es gibt
30 wirklich kriminalisierende Gesetze, bis hin zu Todesstrafen in einzelnen Ländern, aufgrund ihres
31 Seins. Und damit ist diese Gruppe halt wirklich besonders verfolgt.“

strukturell: Es handelt sich nicht nur um Einzelfälle.

soziale Hierarchien: In einer Gruppe gibt es Menschen mit mehr und welche mit weniger Rechten.

physisch: körperlich

vulnerabel: verletzlich

homophob: veraltetes Wort für homofeindlich

Stigmatisierung: Vorurteil, eine Person mit einer negativen Eigenschaft zu beschreiben

Kernfamilie: (leibliche) Eltern und deren (leibliche) Kinder

Mainstream: Mehrheitsgesellschaft

Gros: Mehrheit

M5 | Hilfskärtchen

In der Erzählung werden der Wolf als Täter, Rotkäppchen und die Großmutter als Opfer und der Jäger als Retter konstruiert. Innerhalb der Erzählung wird der Wolf als Täter inszeniert, wobei dies mit der Lebenswirklichkeit aber nicht übereinstimmt.

M6 | Fragen zur Reflexion

Beurteilt die Ein- und Zuordnungen der Rollen zu verschiedenen Akteur*innen. Mögliche Reflexionsfragen können euch in diesem Zusammenhang unterstützen.

1. *Welche Stimmen kommen im Material zu Wort? Wer spricht über/für wen, zu welchem Zweck aus welcher Rolle/Position? Was wird nicht gesagt?*
2. *Aus welcher Perspektive wird berichtet? Inwiefern zeigt sich dabei explizit/implizit die überlegene Position der LSBT-Organisationen bzw. in diesem Zusammenhang des ‚Westens‘, bei gleichzeitiger Abwertung und Unterordnung ‚nicht-westlicher‘ Akteur*innen und Räume?*
3. *Wie werden in diesem Zusammenhang sichere und unsichere Räume im Material unterschieden?*