

Freie Universität Berlin
Dahlem School of Education

Masterarbeit zur Erlangung des Titels Master of Education
am Institut der Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen

Erstgutachterin: Prof. Dr. Daniela Caspari
Zweitgutachterin: Jeannine Feix

Materialien zum genderreflektierten Lernen im Spanischunterricht

vorgelegt am 18.06.2019

von Matthias Laiß
Matrikelnummer [REDACTED]

Studiengang: Master of Education für das Lehramt Gymnasium / ISS
1. Fach: Spanisch
2. Fach: Politische Bildung

Adresse: [REDACTED]

E-Mail: [REDACTED]

Selbstständigkeitserklärung:

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel:

„Materialien zum genderreflektierenden Lernen im Spanischunterricht“

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe.

Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbstständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

Datum, Name

Mein herzlicher Dank gilt Frau Prof. Caspari für die Betreuung meiner Masterarbeit. Ohne ihre erkenntnisreichen, ermutigenden und konstruktiven Rückmeldungen wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

Des Weiteren danke ich Frau Feix für die gewinnbringende Verzahnung theoretischer Überlegungen mit praktischen Erfahrungen während des Praxissemesters und darüber hinaus.

Auch Frau Dr. König danke ich von Herzen für die freundliche Besprechung der Erkenntnisse ihrer Doktorarbeit.

Zuletzt will ich meiner Familie für ihre liebevolle Unterstützung während meines Studiums danken. In allen Phasen des Auftriebs, des Hinterfragens oder Richtungswechsels konnte ich mir ihres Rückhalts sicher sein. Ihr offenes Ohr und ihr kraftvolles Vertrauen in mich sind für mich ein Wegweiser durch alle Lebenslagen.

*„If gender appears as something that is not always apparent, but always present, it is the task of educators to raise its presence in the classroom so that students can explore different gender roles and find this to be a lasting enrichment of their individual identities“
(Volkmann 2007: 181)*

1. Einleitung

Geschlecht ist ein Phänomen, welches unser alltägliches Leben beeinflusst und das soziale Miteinander organisiert. Meist nur unterschwellig wahrgenommen, ist Geschlechtlichkeit jedoch omnipräsent. Diese gesellschaftliche Realität betrifft auch den Spanischunterricht und wird nicht zuletzt auch in curricularen Vorgaben für die 1. bis 10. Klasse thematisiert. So sind in dieser Hinsicht auch zwei übergreifende Themen im Berliner Rahmenlehrplan von 2017 verankert: Unter dem Stichwort „Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)“ (SenBJF 2017b: 11) sollen Lernende unter anderem die „geschlechtliche [...] Vielfalt unserer und anderer Gesellschaften kennen und wertschätzen“ (ebd.). Ein weiteres übergeordnetes Thema besteht in der „Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming)“ (ebd.: 11), nach welchem die Schüler*innen lernen, „sich mit Normen und Werten der Gleichberechtigung der Geschlechter auseinanderzusetzen und Strategien zu entwickeln, um Benachteiligungen zu vermeiden.“ (ebd.).

In der vorliegenden Arbeit will ich Möglichkeiten aufzeigen, wie der Spanischunterricht zu diesen erklärten Zielen beitragen kann. Die Bedeutung von Geschlechtlichkeit im Kontext des Fremdsprachenunterrichts kann dabei unter sehr verschiedenen Gesichtspunkten untersucht werden. Ein möglicher Blick könnte auf der Rolle der Lehrkraft in Interaktion mit Schüler*innen¹ liegen und die Frage betonen, welche geschlechterbezogenen Unterschiede sich hier ergeben (siehe Decke-Cornill 2007). Auch einer vermeintlichen Privilegierung von Mädchen* beim Fremdsprachenlernen wird nachgegangen (Alexiou 2016). Die sich daraus ergebende Konsequenz, Jungen* stärker durch ihnen

¹ Aufgrund ihres thematischen Schwerpunkts auf die Reflexion über Geschlecht im Fremdsprachenunterricht weist diese Arbeit einen gendersensiblen Sprachstil auf. Formulierungen wie das hier angewandte ‚Gendersternchen‘ schaffen Raum für eine sprachliche Sichtbarmachung von Geschlechterkonstitutionen, die über einen Gegensatz von ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ hinausgehen. Auch neutralisierende Formulierungen wie ‚Lernende‘ oder ‚Lehrkraft‘ werden – unter gleichzeitigem Beibehalt eines möglichst reibungslosen Lesensflusses – für einen genderinklusiven Sprachstil verwendet.

naheliegende Themen und Zugriffe zu fördern, wird ebenfalls diskutiert (Volkman 2016: 124). Damit einhergehend könnte auch die Profession des Fremdsprachenlehrens und deren geschlechtliche Konnotationen untersucht werden, wie Haas (2007) es tut.

Auch geschlechterbasierte Gewalt bildet eine schulische Realität, die beispielsweise mit Blick auf Stigmatisierung homosexueller Schüler*innen untersucht wird (Höblich 2014). Vor diesen und weiteren möglichen Fokussen soll sich meine Masterarbeit der Geschlechtlichkeit im schulischen Kontext, mit Blick auf die im Unterricht verwendeten Materialien, widmen. So untersuche ich die Forschungsfrage, wie Materialien zu einer Genderreflexion im Spanischunterricht beitragen können. Dabei beziehe ich mich auf Filme, welche als Ausgangspunkt für eine Sensibilisierung, Aufklärung, Hinterfragung und Diskussion – zusammengefasst: Reflexion – von Gender dienen sollen. Um diesem Erkenntnisinteresse nachzugehen, müssen zunächst mehrere damit verbundene Fragen geklärt werden: Was bedeutet Geschlecht eigentlich? Wo eröffnen sich im Spanischunterricht dafür Räume? Wieso sind Filme als Medien für eine Reflexion geeignet? Wie können mögliche Umsetzungen aussehen? Weshalb ist dies überhaupt ein relevantes Anliegen im fremdsprachlichen Unterricht Spanisch?

1.1. Relevanz des Themas

Wie Volkman im eingangs angeführten Zitat anmerkt, sind Geschlecht, Liebe und Sexualität als bestimmende Faktoren im gesellschaftlichen wie auch im privaten Alltag omnipräsent: Die höfliche Ansprache eines Gegenübers erfolgt durch die geschlechterbasierten Anreden ‚Herr‘ oder ‚Frau‘ in Verbindung mit dem Nachnamen. Unzählige Popsongs handeln von Liebesglück oder -kummer. Auch beispielsweise Werbeprodukte sind auf definierte männliche oder weibliche Zielgruppen zugeschnitten und transportieren damit verbundene Vorstellungen.

Heranwachsende lernen Geschlecht und damit verbundene ‚Spielregeln‘ ab dem Kindesalter kennen: Die stereotype Einteilung in blaues Spielzeug für Jungen und dazu kontrastierend rosa Accessoires für Mädchen gilt ununterbrochen. Auch geschlechterspezifische Verhaltensweisen und Rollenbilder werden vermittelt. In der jugendlichen Phase der Pubertät bildet Geschlechtlichkeit ein wichtiges Thema, das mit Entdeckungen, Unsicherheiten und der Suche nach der eigenen Identität verbunden ist. Diese innere Entwicklung geschieht auch unter dem Einfluss von Familie, gesellschaftlichen Vorbildern, vor allem aber Peers, die als „wichtigstes Forum für Austausch und Orientierung auch im Hinblick auf Lebensplanung und Moralvorstellungen“ (Gerne Anders! 2015: 7) dienen.

Trotz seiner Omnipräsenz ist das Thema Gender jedoch auch mit zahlreichen Ausprägungen von Macht, mit Tabuisierungen, Einsamkeit, Angst oder Ausgrenzung verbunden. Kaum einer der angesprochenen Popsongs behandelt eine Liebe, die sich nicht zwischen einem (eindeutig umrissenen) Mann und einer Frau entspinnt. Frauen* besetzen deutlich weniger Spitzenpositionen in Politik, Kultur und Wirtschaft. Im öffentlichen Raum führen unkonventionelle Verhaltensmuster oder Kleidungsstile zu Verwunderung, im schlimmsten Fall sogar zu Abwehrreaktionen bis hin zu trans*feindlicher Gewalt.

Sehen wir Geschlecht also als eine grundlegende Dimension der persönlichen Identität, des gesellschaftlichen Zusammenlebens und kulturellen Wirkens, so bietet es in mehrfacher Hinsicht einen relevanten Sprechanlass für den fremdsprachlichen Unterricht Spanisch. Anders ausgedrückt: Reflexion über Gender bildet einen wertvollen und bedeutsamen Kommunikationsanlass. Dieser nährt sich auch aus Begegnungen im schulischen Alltag: Darstellungen von Paaren und Familien in Schulbüchern sind zumeist heterosexuell (Klocke 2012). In einer Studie der Berliner Humboldt-Universität gaben 54% der befragten hauptstädtischen Neunt- und Zehntklässler*innen an, ‚schwul‘ oder ‚Schwuchtel‘ als Schimpfwort zu verwenden (ebd.). Im Spanischunterricht selbst sind Lernende auch bei technokratisch anmutenden Übungen zur Adjektivangleichungen mit Gender konfrontiert.

Deshalb kann die Thematisierung von bzw. die Reflexion über vielfältige Lebensweisen auch jenen Schüler*innen bei der Identitätssuche helfen, die vorherrschenden Normen zu Geschlecht und Sexualität eben nicht entsprechen. Ein höheres Maß an Sichtbarkeit bzw. der Einbezug entsprechender Lebensentwürfe in den Unterricht trägt zur Persönlichkeitsentwicklung entscheidend bei (ebd.). Der Spanischunterricht kann hierfür mit seinem Fokus auf interkulturelles Lernen auf ein reichhaltiges Repertoire zurückgreifen. So unterstreicht der fachspezifische Teil des Berliner Rahmenlehrplans für moderne Fremdsprachen die „Bereitschaft und die Fähigkeit, anderen respektvoll zu begegnen, sich gleichermaßen offen und kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und beim eigenen Sprachhandeln sprachliche und inhaltliche Risiken einzugehen. Dies umfasst auch die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivwechsel.“ (SenBJF 2015: 10). Diese Ziele können auch für einen Abbau von Diskriminierung aufgrund von geschlechtlicher Identität oder sexueller Orientierung genutzt werden.

Einen persönlichen Anlass für die Beschäftigung mit Genderreflexion im Spanischunterricht gab meine praktische Tätigkeit als Vertretungslehrkraft an einer Berliner Schule. Dort unterrichtete ich derzeit eine Klasse, in der sich ca. ein Drittel meiner Schüler*innen als queer versteht. Diese Jugendlichen im Alter von 17 Jahren gehen beeindruckend selbstbewusst und offen mit ihrer Homosexualität und Trans*identität um. Dieses Beispiel aus einem nicht gerade als besonders weltoffen bekannten Bezirk am Stadtrand zeigte mir, wie sich auch vielfältige Geschlechter- und Sexualitätsentwürfe verändern und ‚normaler‘ werden. Wird also im fremdsprachlichen Unterricht für eine affektiv-emotionale Herangehensweise oder eine Orientierung des Unterrichts an den Bedürfnissen der Lernenden

plädiert, so müssen auch diese Realitäten aufgegriffen und ihnen Rechnung getragen werden. In der Tat bildet eine solche Konstellation in keiner Weise den Regelfall an Berliner Schulen ab, sondern stellt eine überproportional queere² Lerngruppe dar. Dennoch geht es bei Gender-Reflexion nicht um eine auf lesbische, schwule oder trans*idente Schüler*innen zugeschnittene Diversity-Arbeit, sondern um eine Auseinandersetzung mit kulturellen und sozialen Bedingungen, mit Wirk- und Machtmechanismen, die alle Schüler*innen betreffen. Verstehen wir fremdsprachliches Lernen als Bildungsarbeit, sollte dies alle Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Lebensentwürfen einbeziehen.

Gerade der Spanischunterricht eignet sich aus meiner Sicht besonders dazu, Prozesse der Genderreflexion anzustoßen: So stellt die Fremdsprache eine Distanz zu dem intimen, verunsichernden Thema her. Da Begriffe und Ideen rund um Sexualität und Gefühle durchaus kontrovers sind und schambehaftet sein können, eröffnet eine fremdsprachliche Genderreflexion hier den Lernenden einen Schonraum, der eine direkte Konfrontation aufweicht. Gleichzeitig kann die Reflexion über Gender den Fremdsprachenunterricht als Raum zur Reflexion bedeutsamer Strukturen, Mechanismen und Diskursen nutzbar machen und somit bereichern.

Dabei können Filme eine besonders produktive Grundlage bilden. „In vielen fiktionalen Texten werden [...] unterschiedliche Konzeptionen von Gender in Form von Geschichten dargestellt. Traditionelle Rollenbilder können dabei ebenso zur Diskussion über alternative Lebensentwürfe anregen, wie Charaktere, die mit solchen Vorstellungen [...] brechen“ (König / Surkamp 2011: 176).

1.2. Status Quo des Themas Gender innerhalb der Fachdidaktik Spanisch

Angesichts dieser immensen Bedeutung von Geschlecht für junge Schüler*innen überrascht es, dass der Zusammenhang von Gender und Spanischunterricht ein kaum berücksichtigter Gegenstand der deutschsprachigen Spanischdidaktik ist. So liefert das Informationszentrum für Fremdsprachenforschung der Universität Marburg für das Schlagwort *Gender* zwar 42 Beiträge; bei einer Eingrenzung dieser Suche auf das Schlagwort *Spanisch* bleiben nur vier Ergebnisse, die bei näherer Betrachtung jedoch keine wirkliche Verbindung zum Schulfach Spanisch haben.

Auch in Greins Beitrag zum Sammelband *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (Kampshoff / Wiepcke 2012) werden geschlechterbezogene Spezifika des Schulfachs Spanisch nur

² Als ‚queer‘ werden (in einem breiten Verständnis) Menschen bezeichnet, die sich nicht als heterosexuell oder nicht eindeutig männlich bzw. weiblich verstehen. Für eine Erläuterung dieses Begriffs und weiterer siehe Glossar (Kapitel 8).

unter dem Deckmantel der romanischen Sprachen aufgegriffen. Grein legt den Fokus deutlicher auf das Fach Französisch und problematisiert dessen Konnotation als „Mädchenfach‘ [bzw.] ‚Schwulensprache‘“ (ebd. 2012: 171). Er beleuchtet des Weiteren das Verhältnis von männlichen bzw. weiblichen Lernenden in beiden Fächern zwischen 2002 und 2011. Gleichwohl konstatiert er auch mit Blick auf die derzeitige Forschungslage (2012), dass „Geschlechtergerechtigkeit kein bestimmendes Thema in der Französischdidaktik“ (ebd. 2012: 170) sei.

Zu den wenigen Publikationen für den Fremdsprachenunterricht Spanisch gehört der von Lünig & Vences (2007) herausgegebene Sammelband *Mujeres de clase en clase*. Darin werden die gesellschaftliche und kulturelle Situation von Frauen unter Aspekten von wirtschaftlicher (Un)abhängigkeit und Diskriminierung sowie geschlechterbasierter Gewalt diskutiert. Mehrere didaktische Vorschläge für den Spanischunterricht bereichern die Diskussion. Gleichzeitig geht dieser Sammelband von einem binären und starren Geschlechterverständnis aus, das auf der einen Seite Frauen, auf der anderen Seite Männer sieht. Eine gendertheoretische Begründung wird hier ebenso vermisst wie die Beleuchtung von Personen, welche sich einem klassischen, dichotomen Geschlechterverständnis (Mann – Frau) entziehen.

Weitere bei meiner Recherche gefundene Beiträge stammen aus anderen Ländern, deren Erkenntnisse durchaus aufschlussreich sein können. So untersuchen Kuzmanović Jovanović / Đuričić (2015) Spanischlehrbücher auf ihre gendersensible Sprachpolitik und die Dekonstruktion geschlechterbasierter Stereotype. Allerdings können daraus resultierende Einsichten nur bedingt genutzt werden, denn die hier getroffene Lehrbuchauswahl bezieht sich auf einen in Serbien bestehenden Korpus und verortet sich somit nicht im deutschsprachigen Diskurs fremdsprachendidaktischer Überlegungen und seinen spezifischen Gegebenheiten.

Der Blick in andere Fremdsprachendidaktiken zeichnet dagegen ein etwas facettenreicheres Bild: So wird in der Englischdidaktik das Verhältnis von Gender und Fremdsprachenunterricht seit den 1990er-Jahren beleuchtet – maßgeblich sind dabei Arbeiten Carola Surkamps und Decke-Cornills zu nennen. Decke-Cornill und Gdaniecs bilden (1992) den Grundstein für Genderüberlegungen im Englischunterricht. Sie legen die Bedeutung feministischer Forschung für die englische Literatur- sowie Sprachwissenschaft dar und erarbeiten die Implikationen, die sich daraus für den Englischunterricht ergeben (König 2018: 25).

Der von Elsner / Lohe (2016) herausgegebene Sammelband *Gender and Language Learning. Research and Practice* beleuchtet die Verbindung von Gender und dem schulischen Englischunterricht und wirft hierbei die Frage auf, was es denn heiße, Gender zu unterrichten (König / Lewin / Surkamp 2016). Daran anschließend werden verschiedene Konstituenten des Fremdsprachenunterrichts mit

Geschlechtlichkeit in Bezug gesetzt. Das Augenmerk auf die Lehrenden konkretisiert sich so bspw. in Viebrocks (2016) Frage nach der Fremdsprachendidaktik als weiblicher Domäne. Auf der Ebene der Schüler*innen werden in dem Sammelband speziell die weiblichen* Lernenden in den Blick genommen. Weitere Beiträge zu den Dimensionen Sprache und Text bereichern den Sammelband. Darin zeigt Volkmann (2016) literarische Möglichkeiten zu einem erhöhten Genderbewusstsein auf. Linke (2016) schlägt vor, Geschlecht über popkulturelle Texte zu erkunden. Ein abschließender Blick auf die thematische wie auch mediale Dimensionen von Unterricht geht Fragen zur Repräsentation geschlechtlicher Vielfalt in Schulbüchern (Benitt / Kurtz 2016) und der Ausgewogenheit verschiedener Genderthemen (Thaler 2016) nach.

Aus einer medienpädagogischen, bildungstheoretischen und didaktischen Perspektiven heraus beschäftigt sich der von Luca / Decke-Cornill (2010) herausgegebene Sammelband *Jugend – Film – Gender* mit dem titelgebenden Spannungsfeld.

Die Fachzeitschrift *Unterricht Englisch* widmete dem Thema Gender eine komplette Ausgabe (König / Surkamp / Decke-Cornill 2015). Darin werden geschlechtliche und sexuelle Vielfalt theoretisch erläutert und didaktische Vorschläge unterbreitet. Diese reichen von der Erprobung von Identitätsentwürfen mit dramapädagogischen Mitteln (Nowoczien 2015) bis hin zur Untersuchung von Genderkonstruktionen in der Werbung (Lewin 2015a).

Ein ähnliches Schwerpunktheft erschien in *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* (Schmenk 2009). Darin wurden neben theoretischen „Grundsatzüberlegungen“ (ebd. 2009: 4) auch unterrichtspraktische Vorschläge und Arbeitsblätter für das Fach Englisch geliefert, aber auch Ideen für den französisch- wie auch russischsprachlichen Unterricht entwickelt.

Dies ist nicht der einzige Beitrag innerhalb der sonst gerne als konservativ wahrgenommenen Französischdidaktik. Auch finden sich einige aktuelle Beiträge wie die Untersuchung Anne Marie Ringwalds (2018) zur Repräsentation sozialer Vielfalt in Französischlehrwerken. Sie argumentiert im Rückgriff auf differenzpädagogische Ansätze, dass sich „[g]esellschaftliche Machtverhältnisse [...] an körperorientierten, sozial/räumlich sowie ökonomisch orientierten Differenzlinien ablesen“ (ebd. 2018: 120f.) lassen und unterzieht zwei prominente Französischlehrwerke für den Anfangs- sowie fortgeschrittenen Unterricht einer kritischen Diskursanalyse. Dabei untersucht sie die Darstellungen von Geschlechterkonstruktionen, sexuellen Orientierungen und Familienkonstellationen, die sich in Kleidungs- und Berufswahl, Interessen, Vorlieben und schulischen Kompetenzen (ebd. 2018: 125) äußern.

Ein umgekehrter Blick, der didaktische Ausführungen innerhalb der Geschlechterforschung sucht, zeichnet ein ähnliches Bild: So konstatiert das Metzler Lexikon Gender Studies: „Auch die D[idaktik] als

Unterrichtstheorie bedarf kritisch-konstruktiver Ansätze. Aufgaben der Gestaltung und Veränderung des Unterrichtshandelns von Lehrkräften sind von der Geschlechterforschung in der D[idaktik] bislang kaum thematisiert worden“ (Kaiser 2002). Nötig seien hier v.a. entsprechende didaktische Konzepte.

In ihrer *Einführung in die Gender Studies* unterstreicht Schößler (2008) Geschlecht als zentralen Gegenstand der Didaktik und bemängelt gleichzeitig die geringe Anzahl an „didaktischen Überlegungen, wie die wissenschaftlichen, zum Teil hoch abstrakten Gender-Theorien, für die Unterrichtspraxis tauglich zu machen seien“ (ebd. 2008: 17).

Diese überschaubare Forschungslage schließt Lotta König (2018) mit ihrer Dissertation *Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht*. Darin beleuchtet sie Möglichkeiten der Einbettung von Gender in der Literaturdidaktik theoretisch fundiert und an durchgeführten Praxisbeispielen. Die dargestellte Relevanz, sowie Realisierungsmöglichkeiten innerhalb eines kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachenunterrichts erscheinen mir richtungsweisend und bilden eine wichtige Grundlage, auf die sich diese Arbeit stützt.

1.3. Methodisches Vorgehen

Diese Arbeit geht der Frage nach, wie Materialien zur Genderreflexion im Spanischunterricht beitragen können. Eingangs wurde die Relevanz dieses Anliegens dargelegt und auf die überschaubaren Publikationen innerhalb der Spanischdidaktik eingegangen. Vor diesem Hintergrund will ich mit dieser Arbeit Erkenntnisse aus anderen Bereichen, maßgeblich der englischsprachlichen Fachdidaktik, für den Spanischunterricht nutzbar zu machen. Wie eben angeführt, lehnt sich diese Arbeit dabei vornehmlich an Lotta Königs Aushandlungen zur *Genderreflexion mit Literatur im Englischunterricht* (2018) an, die für den Spanischunterricht mit seinen Spezifika als zweite (oder dritte) Fremdsprache fruchtbar gemacht und auf filmische Materialien als meines Erachtens besonders zuträgliche Medienformate zugeschnitten werden soll.

So soll zunächst geklärt werden, was unter Geschlecht verstanden werden kann und was das für den schulischen Unterricht bedeutet (Kapitel 2). Hier greife ich Degeles Einteilung gendertheoretischer Ansätze (2008) auf und erkläre zunächst einen strukturorientierten Geschlechterbegriff, der die Auswirkungen stereotyper Zuschreibungen und strukturellen Ungleichheiten von Geschlecht fokussiert. Anschließend wird eine interaktionistische Perspektive angeführt, die anmerkt, dass Geschlecht keine feste Kategorie ist, sondern in alltäglichen Prozessen der Interaktion hergestellt wird. Ein diskurstheoretisch begründeter Ansatz auf Geschlecht verdeutlicht die Fragilität und Widersprüche

von vermeintlich feststehenden Geschlechterverkettungen. An die jeweiligen Zugriffe auf Geschlecht schließen sich Impulse für den schulischen Unterricht an.

In Kapitel 3 untersuche ich die curricularen Rahmenbedingungen des Spanischunterrichts in Berlin nach Anknüpfungspunkten einer Thematisierung von Gender als Querschnittsaufgabe bzw. -perspektive. Dabei gehe ich auf die Prämissen des Spanischunterrichts in der Sekundarstufe I ein und erläutere Möglichkeiten der Genderreflexion innerhalb der Themenfelder der Sekundarstufe II. Eine kurze Betrachtung der Hinweise zur Sexualerziehung für Berliner Schulen ergänzt diese Übersicht.

Kapitel 4 widmet sich dem Potenzial, das Filme für eine Reflexion über Geschlecht bieten. Neben den Gründen, warum sich eine filmische Herangehensweise an Genderfragen eignet, greife ich Königs (2018) Überlegungen auf, wie filmdidaktische Zugänge für eine Genderreflexion genutzt werden können. Eine Übersicht grundlegender Kriterien und Hinweise soll eine Orientierung zur Auswahl von filmischen Materialien zur Genderreflexion bieten.

Diese Überlegungen zu einer genderreflektierenden Einbettung von Materialien (Filmen) im Spanischunterricht soll anhand von zwei Beispielen verdeutlicht werden (Kapitel 5). Dazu werden Vorschläge für die Sekundarstufe I und II gemacht, die jeweils an unterschiedliche gendertheoretische Standpunkte anknüpfen und Impulse für eine filmbasierte Genderreflexion im Spanischunterricht setzen: Der argentinische Werbespot *The Cleaner* (López Saubidet NN) wird als klischeehafte Geschlechterdarstellung in Bezug auf sein didaktisches Potenzial beziehungsweise Anschlussmöglichkeiten untersucht. Der chilenische Spielfilm *Una mujer fantástica* (López Saubidet) hingegen rückt eine Trans*frau ins Zentrum seiner Handlung und soll auf seinen Gehalt für eine diskurstheoretisch fundierte Auseinandersetzung im Oberstufenunterricht untersucht werden.

Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden diskutiert (Kapitel 6) und abschließend auf die Ausgangsfrage zurückgeführt.

2. Gendertheoretische Perspektiven und ihre didaktischen Implikationen

Bevor die Möglichkeiten der Thematisierung von Gender beleuchtet werden können, soll zunächst geklärt werden, was unter dem Begriff ‚Gender‘ verstanden werden kann. Dazu werden in diesem Kapitel verschiedene theoretische Konzepte von Geschlechtlichkeit kurz erörtert: Was ist Geschlechtlichkeit? Wie äußert sie sich? Wie kommt sie zustande? Überlegungen hierzu haben sich zum Forschungsfeld der *Gender Studies* kondensiert, welches sich Ansätzen und Methoden verschiedener Disziplinen bedient und mittlerweile einen festen Platz innerhalb des akademischen Diskurses einnimmt. Innerhalb der Geschlechterforschung lassen sich dabei drei Strömungen ausmachen: die strukturorientierte Gesellschaftskritik (siehe Kapitel 2.1), der interaktionistische Konstruktivismus (2.2) und der diskurstheoretische Dekonstruktivismus (2.3). Die Genese der drei Theoriestränge erfolgte zwar zeitlich aufeinanderfolgend und unter Bezugnahme aufeinander, jedoch bilden sie keine chronologische Weiterentwicklung, sondern bieten jeweils eigene Zugangsformen und Erklärungen zur Bedeutung von Geschlecht an (vgl. König 2018: 85) und setzen jeweils eigene Akzente: so beziehen sie sich auf übergeordnete Strukturen, auf das individuelle Handeln zur Herstellung von Geschlecht beziehungsweise dessen diskursiver Komponente (2.3).

Diese Einteilung in drei übergeordnete Stränge wird in Degeles Einführung *Gender/Queer Studies: Eine Einführung* (2008) vorgeschlagen, welches als Standardwerk der Geschlechterforschung gilt³. Selbstverständlich kann (und will) dieser kurze Umriss nicht alle Standpunkte, Theorien und Widersprüche einer lebhaft diskutierten Forschungsdisziplin gänzlich umreißen oder gar ausführen. Vielmehr soll dieses Kapitel eine kurze Orientierung darüber geben, was unter dem Begriff ‚Geschlecht‘ verstanden werden kann; schließlich ist solch eine grundsätzliche Klärung für einen genderreflektierenden Unterricht unabdingbar.

Darüber hinaus werden unter Bezugnahme auf König (2018) diese Perspektiven auf Geschlecht in Beziehung zum fremdsprachlichen Unterricht gesetzt und weiterführende Fragen erörtert: Welche didaktischen Implikationen ergeben sich je nach Blickwinkel auf den Gegenstand Geschlecht? Welche Zugänge oder Möglichkeiten der Thematisierung eröffnen sich je nach Perspektive für den schulischen (Fremdsprachen-)Unterricht? Welche Fragestellungen werden relevant?

³ In diesem Sinne wird es auch von König (2018) und König / Lewin / Surkamp (2016) als Grundlage genutzt.

2.1 Geschlecht als gesellschaftliches, strukturelles Phänomen

Eine der ältesten Perspektiven der Gender Studies wird von Degele als „Strukturorientierte Gesellschaftskritik“ (ebd. 2008: 58) bezeichnet und entspringt der wissenschaftlichen Betrachtung von Frauen* und dem erstarkenden Feminismus der 1970er- und 80er-Jahre. Diese Perspektive beleuchtet die gesellschaftlichen Verhältnisse (König 2018: 86), in die Frauen* und Männer* eingebunden sind. Sie benennt Geschlecht als wirkmächtige Kategorie in unserem sozialen Zusammenleben: Ob in Lohnunterschieden, in der Diskriminierung bzw. Privilegierung aufgrund von Geschlecht oder struktureller, geschlechterbasierter Gewalt - Geschlecht bildet einen bedeutenden Faktor für soziale Ungleichheiten (Degele 2008: 60).

Als größter Erfolg strukturorientierter Ansätze wird das Aufbrechen von Geschlecht in ein biologisches (*sex*) sowie soziales (*gender*) Geschlecht gewertet. *Sex* konstituiert sich über körperliche Merkmale, während *gender* auf Geschlechterrollen, -identitäten und -ordnungen Bezug nimmt. Damit wendet sich die strukturorientierte Gesellschaftskritik explizit gegen den von ihr beschriebenen vorherrschenden „Kausalzusammenhang“ (Degele 2008: 67) zwischen körperlichen Merkmalen und daraus resultierenden charakterlichen Eigenschaften bzw. sozialen Möglichkeiten.

Mit dieser Perspektive entgegnen die aus der Frauenbewegung und Frauenforschung entstandenen, strukturorientierten Ansätze einem Verständnis, das sich auf das 18. Jahrhundert zurückdatieren lässt: Damals wurden mit dem Fortschreiten der Medizin „physiologisch diagnostizierte Unterschiede zwischen Männern und Frauen als natürlich, die Geschlechterhierarchie als anatomischer Sachverhalt, und Mütterlichkeit zur bio-ethischen Notwendigkeit erklärt“ (Honegger 1989 in Degele 2008: 60): Das an Bedeutung gewinnende Feld der Anatomie definierte eine grundsätzlich unterschiedliche Konstitution männlicher und weiblicher Körper, die auch mit unterschiedlichen Funktionen einhergehe.

Dabei wurde der männliche Körper als Standard gesehen, von dem der weibliche Körper abweicht und bspw. in einer eigens eingeführten Frauenheilkunde, der Gynäkologie, untersucht wird. Diese Dichotomisierung von Geschlecht fand nicht nur in Bezug auf das Körperliche statt, sondern führte auch zu einer Begründung fundamentaler psychischer Unterschiede⁴ (Degele 2008: 61).

Die Naturalisierung von Unterschieden äußert sich in einem Männlichkeitsbild, das durch Aktivität und Tun geprägt ist: Männer seien bestimmt für ein öffentliches Leben, für das sie „Energie“, „Festigkeit“,

⁴ Als prominentes Beispiel lässt sich hier das Krankheitsbild der Hysterie anführen: Im 19. Jahrhundert gewann diese gleichwohl diffuse wie stigmatisierende Diagnose an Bedeutung und wird als speziell weibliche Krankheit definiert (Schöblier 2008: 37ff).

„Tapferkeit“ mitbrächten und „selbstständig“, mithilfe von „Durchsetzungsvermögen“ und „Gewalt“ (alle: Hausen 1976 in König 2018: 90f) agierten. Frauen hingegen seien für die private Sphäre bestimmt. Ihr passiver Charakter sei von „Schwäche“ und „Hingebung“ gezeichnet und mit seinen Attributen der Fürsorge, und Abhängigkeit mehr auf das „Sein“ denn das Tun (auch im Sinne des Produzierens) gerichtet (alle: ebd.). In anderen Worten: Die Natur habe vorgesehen, dass Frauen als gebärfähige Wesen in die Rolle der Mutter gehen und sie mit einem entsprechenden „Geschlechtscharakt[er]“ (Degele 2008: 60) ausgestattet.

Kritische, feministische, Ansätze widerrufen diesen Kausalzusammenhang: „Rationalität“ (Hausen 1978 in Schößler 2008: 27) oder „Emotionalität“ (ebd.) seien weder an anatomische oder hormonelle Gegebenheiten geknüpft noch derart trennscharf gegenüberzustellen. Darüber hinaus hinterfragen sie auch die Zuspitzung anatomischer, hormoneller oder chromosomaler Gegebenheiten zu klar definierten und voneinander abgegrenzten Geschlechtern (*sexes*). Vielmehr sieht die strukturorientierte Geschlechterforschung die beiden Pole Mann – Frau als gesellschaftlich erschaffene Konstruktionen.

Diese stehen sich allerdings nicht einfach nebeneinander, sondern befinden sich in einer hierarchischen Geschlechterordnung, in der Frauen* strukturell benachteiligt und Männer* strukturell privilegiert sind (König 2018: 91). Dies äußert sich beispielsweise in der Gegenüberstellung von produktiver (Erwerbs-)Arbeit und reproduktiven häuslichen Arbeiten und den daraus resultierenden Abhängigkeiten, Unvereinbarkeiten und Ungleichheiten (bspw. dem *Gender Pay Gap*⁵). Degele merkt an, dass eine geschlechterbasierte Hierarchie bereits in vorindustriellen, „auf Familienwirtschaft beruhenden Gesellschaften“ (ebd. 2008: 63) existiert habe. Jedoch sei die Trennung von Erwerbs- und Familienarbeit „mit dem Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft“ (ebd.) festgeschrieben worden. Es lässt sich eine strukturelle Überrepräsentation von Frauen in marginalisierteren Aufgabenbereichen sowie weniger einflussreichen Gruppen und Zusammenhängen feststellen (Bubitz 1992: in Degele 2008: 65).

Auch subtilere Formen von Macht(ausübung) werden benannt: Der Begriff des *male gaze* bezeichnet die Praxis des männlichen* Blicks, der auf die Frau* schaut und sie somit zum Objekt macht – ein Phänomen, das beispielsweise mit Blick auf die Werbeindustrie auch außerhalb wissenschaftlicher oder feministischer Kreise diskutiert wird⁶ (König 2018: 92).

⁵ Der *Gender Pay Gap* bezeichnet den Unterschied zwischen dem durchschnittlichen Brutto-Stundenlohn von Frauen* und Männern*. Als Ursachen für die entstehende Lohnlücke werden die Segregation des Arbeitsmarktes, unterschiedliche Erwerbsbiografien sowie Erwerbsunterbrechungen u.a. durch Schwangerschaft benannt. Für einen ausführlichen Überblick siehe BPB 2014.

⁶ Für einen ausführlichen Überblick siehe Holtz-Bacha (2011). Des Weiteren beschreibt Unckrich (2018) in einem journalistischen Beitrag ein verändertes Frauen*bild in der Mainstream-Werbung.

Des Weiteren betreffen patriarchale Strukturen auch Machtgefüge unter Männern*. McConnell eröffnet hier vier Typen von Männlichkeit: Eine hegemoniale Männlichkeit ist die „zu einem bestimmten Zeitpunkt kulturell hervorgehobene Männlichkeit“ (König 2018: 98). Sie erhebe den Anspruch auf Autorität und sei von Machtausübung gegenüber Frauen* sowie dem Ausschluss anderer Männlichkeiten geprägt. Eine komplizenhafte Männlichkeit vereine zwar nicht alle Aspekte dieses Idealbilds – profitiere jedoch von dessen Vormachtstellung. Marginalisierte Männlichkeiten hingegen würden aufgrund anderer wirkmächtiger Kategorien wie der Zugehörigkeit zu unterdrückten Schichten oder Ethnien geschwächt. Andere Männlichkeiten, die mit diesem Ideal kollidieren – bspw. nicht-heterosexuelle Männlichkeitsentwürfe – würden untergeordnet (ebd.).

Gleichzeitig wurden Erklärungsansätze für das Bestehen ungleichheitszementierender Strukturen gesucht: Wie werden solche Ungleichheitsverhältnisse aufrechterhalten? Eine Antwort liefert Thürmer-Rohrs These der weiblichen Mittäterschaft: Frauen* könnten „patriarchale Muster und Geschlechternormierungen internalisier[en]“ (König 2018: 94) und zu deren Reproduktion beitragen. Schließlich werden Menschen ab dem Kindesalter nach bestimmten Geschlechternormierungen sozialisiert: Eltern, Peers und Medien tragen dazu bei, spezifische Vorstellung von Geschlecht zu transportieren. So werden beispielsweise bei Mädchen* eher emotionale oder ängstliche Verhaltensweisen breiter akzeptiert. Jungen* hingegen lernen tendenziell eher Durchsetzungsvermögen und Stärke zu zeigen (Eckert / Connell-Ginet 2003: 17f).

Diese Wirkmacht von Geschlecht als Parameter der sozialen Ordnung bleibt nicht unhinterfragt: So erkennt Luhmann einen Bedeutungsverlust dieser Kategorie: gesellschaftliche Differenzierung verlaufe nichtmehr entlang von Kategorien wie Geschlecht, sozialer oder ethnischer Herkunft, sondern sei funktionaler Natur (Degele 2008: 70f). Für die ordnungsgemäße Reparatur eines Fahrzeugs bspw. spiele es keinerlei Rolle, welches Geschlecht die Mechaniker*in habe.

Dieser Auffassung werden jedoch weiter anhaltende strukturelle Ungleichheiten und fehlende Repräsentation von Frauen* in Führungspositionen entgegengehalten⁷.

Zwar haben sich Lebensrealitäten stark diversifiziert und vielfältige Modernisierungstendenzen sind erkennbar: Männer* sind in heterosexuellen Paarbeziehungen längst nicht mehr die Alleinverdiener*. Allerdings bleiben Haushalts- und Erziehungsaufgaben weiterhin stärker Aufgabe der Frau*. Auch uneindeutige Identitätsentwürfe würden zwar möglicher, doch „ein polarisiertes

⁷ Einen medial wirksamen Indikator stellt beispielsweise der Anteil von Frauen* in wirtschaftlichen oder politischen Führungspositionen dar. Bei den börsennotierten Unternehmen liegt dieser im Jahr 2018 bei 7,8% (Manager Magazin 2018). Damit verbunden ist auch der Ausdruck der Gläsernen Decke – eine Umschreibung für Karrierechancen, die sich als weniger ungehindert herausstellen als sie scheinen. Siehe auch: Metz-Göckel (2004).

Geschlechterverständnis und die damit verbundenen gesellschaftlichen Unterschiede“ (ebd. 2008: 96) blieben weiterhin bestehen und werden dadurch mit weiteren Ansprüchen verbunden.

Halten wir fest: Strukturorientierte, gesellschaftskritische Ansätze der Geschlechterforschung benennen Geschlecht als Strukturkategorie, die gesellschaftliches Miteinander organisiert und Machtverhältnisse herstellt. Sie unterscheiden in ein biologisches (*sex*) wie kulturelles Geschlecht (*gender*) und unterstreichen, dass diese nicht naturgegeben und somit veränderbar sind. Eine in diesem Zusammenhang oft angeführte These stammt von Beauvoir⁸: „On ne naît pas femme, on le devient“ (ebd. 1949: 15). Frau*sein werde durch kein übernatürliches, biologisches oder psychisches Schicksal vorherbestimmt, sondern gesellschaftlich hervorgebracht. Des Weiteren richtet eine solche Perspektive ihr Augenmerk auf damit verbundene Machtmechanismen. Diese befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen Tendenzen der Gleichstellung und Hierarchisierungsbewegungen.

2.1.1. Impulse eines strukturorientierten Geschlechterverständnisses für die Fremdsprachendidaktik

Indem der *gender*-Begriff „Männer und Frauen als soziale Konstruktionen begreif[t], fordert [er] die vermeintliche Natürlichkeit von Kategorien heraus. Ebenfalls gestattet [er], Geschlechterverhältnisse und damit Relationen und Prozesse in den Blick zu bekommen“ (Degele 208: 69). Auch Schüler*innen sind diesen Stereotypen und Erwartungshaltungen ausgesetzt. Zwar haben geschlechtsspezifische Ungleichheiten im Zuge der Emanzipationsbemühungen an Schärfe verloren – so bestehen (mit wenigen Ausnahmen wie z.B. innerhalb der katholischen Kirche) keine expliziten geschlechter-spezifischen Berufsverbote. Dennoch spielen „geschlechterstereotype Zuschreibungen und damit verbundene soziale Ungleichheiten“ (König 2018: 100) weiterhin eine Rolle, mit denen auch Schüler*innen konfrontiert sind. Tatsächlich werden ab dem Kleinkindalter „geschlechtsspezifische Muster und soziale Erwartungen [...] von den Kindern übernommen [...] und unter Gleichaltrigen rigoros eingefordert.“ (ebd. 2018: 94).

In diesem Sinne plädiert König für eine Thematisierung von Geschlecht als Sozialstruktur: Durch die Analyse geschlechterbasierter Zuschreibungen und damit einhergehenden gesellschaftlichen Privilegien, Herausforderungen und Machtverhältnissen würden Schüler*innen Ungleichheits-erfahrungen benennen und sich damit auseinandersetzen können (ebd. 2018: 100).

⁸ Für eine knappe Darstellung und Einordnung Beauvoirs Überlegungen siehe Schöblier (2008: 53ff).

Gerade der Fremdsprachenunterricht biete sich für die Herausarbeitung eines Verständnisses von Geschlecht als sozial konstruierter Kategorie an: Er biete das Potenzial, „interkulturelle oder auch historische Vergleiche“ (ebd.) greifbar zu machen. Die Thematisierung verschiedener Vorstellungen, Anforderungen und Machtkonstellationen in Zielsprachlichen Kulturen sowie die Reflexion über jene Vorstellungen im eigenen kulturellen Kontext wird im fremdsprachlichen Unterricht ebenso möglich wie ein Blick auf geschichtliche Veränderungen.

In ihrem Beitrag *What does it mean to teach about gender?* merken König / Lewin / Surkamp an: „Making this a topic at school can help students understand – and criticise – contradictions caused by the discrepancy between the ideal and existing social conditions not as an individual, but as a structural, social problem“ (ebd. 2016: 25).

Im Sinne eines schüler*innenzentrierten Fremdsprachenunterrichts empfiehlt König eine enge Verknüpfung des Themas mit der Lebenswelt der Lernenden. Dies könne über die Reflexion „geschlechtsspezifische[r] Sozialisationserfahrungen [geschehen, welche] einen guten Sprechanlass liefern“ (ebd.: 101). Gleichzeitig müsse hierbei der möglichen Gefahr eines Nachzeichnens bzw. Bestärkens von Geschlechterstereotypen begegnet werden: Mädchen* seien nicht automatisch „wehrlose oder gar schutzbedürftige Oper noch Jungen* [...] gewissenlose Täter und Nutznießer einer patriarchalen Geschlechterordnung“ (ebd.).

Trotz eines möglichen parteilichen Fokus auf weibliche* Perspektiven und der Kritik von Ungleichverhältnis sei ein Empowerment aller Schüler*innen anzustreben, indem die insgesamt einschränkende Wirkung von Geschlechtervorstellungen thematisiert würden (ebd. 2018: 102).

2.2 Geschlecht als Handeln in Interaktion

Eine zweite Perspektive auf Geschlechtlichkeit führt das Postulat der Konstruiertheit fort, richtet dabei aber ihren Blick nicht auf gesellschaftliche Strukturen. Vielmehr besinnen sich interaktionistische Ansätze auf die Annahme, dass sich die Gesellschaft als übergeordnete Entität auf konkrete, soziale Interaktion beruft. Somit gerät das Handeln zwischen Personen ins Zentrum dieser aus der Ethnographie entstandenen Perspektive (Degele 2008: 78f).

Wegweisend hierbei war Garfinkels Studie über die Trans*sexuelle⁹ Agnes. Garfinkel untersuchte, wie Agnes neben der körperlichen Transformation auch erlernte Verhaltensweisen und kulturelle Codes anpasste, um als Frau* wahrgenommen zu werden. Er analysierte anhand von Agnes, „wie Geschlechtszugehörigkeit in Alltagsinteraktionen fortlaufend hergestellt wird“ (Wetterer 2004: 123). West / Zimmerman entwickelten aus diesen Beobachtungen das Konzept des *doing gender*. Dieser Begriff bezeichnet „das Einhalten normativer Konzeptionen, die zu einer Geschlechterkategorie passen.“ (Holzleithner 2002, Hervorhebung entfernt) und erweitert die bekannte strukturalistische Aufteilung in *sex/gender* um die Dimensionen der *sex category*, der eigenen geschlechtlichen Einordnung:

Agnes besitzt nicht die gesellschaftlich relevanten biologischen Merkmale (*sex*), nach denen andere Menschen sie als biologisch weiblich einordneten. Dennoch sieht sie sich als Frau* (*sex category*). Wie das Beispiel Agnes' zeigt, muss die Selbstidentifikation nicht mit den gesellschaftlich vereinbarten Prämissen der (zwei)geschlechtlichen Zuordnung übereinstimmen. West / Zimmerman schaffen also ein theoretisches Framework, das nicht nur trans*inklusiv ist. Sie zeigen auch, „dass eine Person nicht den geschlechtsbezogenen kulturellen Erwartungen entsprechen kann und dennoch nicht in ihrer *sex category* in Frage gestellt wird“ (König 2018: 105, Hervorhebung im Original).

Die Untersuchung Agnes' machte deutlich: Neben einer hormonellen / operativen Behandlung musste sie auch ihr *gender* verändern. Sie musste viel „Interaktionsarbeit [leisten], um als Frau ‚durchzugehen‘“ (Degele 2008: 80). Erst das Auftragen von Make-up, die Kleiderwahl, sowie der Einsatz von Mimik, Gestik oder Stimme¹⁰ trugen dazu bei, dass Agnes als Frau angesehen wurde.

Interaktionistische Perspektiven argumentieren also wie folgt: „Gender wird im Kontext einer routinisierten, permanent wiederholten Praxis erworben“ (Wetterer 2004: 122). Es wird verstanden als Darstellung von Geschlecht, als kontinuierlicher Prozess des Darstellens und Rezipierens. Auch eigentlich „bedeutungslose körperliche Phänomene und Verhaltensweisen“ (Degele 2008: 80) werden zu Bedeutungsträgern. „Anders als die Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung, die auf einer Unterscheidung von *sex* und *gender*, von biologischem und sozialem Geschlecht basieren und sich auf dieser Grundlage auf die Analyse des sozialen Geschlechts konzentrieren, wird damit in der Konsequenz auch das biologische Geschlecht, auch der Geschlechtskörper historisiert und nicht als Basis, sondern als „Effekt sozialer Praxis“ (Hirschauer 1989: 101 in Wetterer 2004: 122) begriffen.

⁹ Das angefügte Glossar (Kapitel 8) bietet eine Bestimmung des Begriffs ‚trans*sexuell‘ wie auch weiterer wichtiger Beschreibungen geschlechtlicher Identität.

¹⁰ Eckert / McConnell-Ginet (2003) geben eine anschauliche Einführung über den Zusammenhang zwischen Gender(performance) und Sprachgebrauch.

Weiblichkeit oder Männlichkeit gelten nicht als biologisch gesetzt, sondern werden kontinuierlich dargestellt, gelesen und ausgehandelt.

Kritische Stimmen hinterfragen interaktionistische Ansätze als zu kleinschrittig: Sie rückten situative Handlungen zwischen zwei Subjekten ins Zentrum ihrer Gesellschaftsanalyse und ließen eine Verknüpfung zur makrosoziologischen Ebene vermissen. Wetterer erwidert darauf mit den Ausführungen Erving Goffmans, der „die Perspektive durch den Blick auf die institutionalisierten Rahmenbedingungen, die Geschlechterarrangements [erweitert], die ein ‚doing gender‘ nahelegen, es vorstrukturieren und abstützen“ (ebd. 2004: 123): Die andauernde Herstellung von Geschlechterunterschieden zementiere die Vorstellung von Geschlecht als etwas Unveränderbarem und Natürlichem anhand strenger Verhaltensregeln (König 2018: 106). Damit fließen „Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit in die Analyse ein, die erkennbar über die später vielfach monierten mikrosoziologischen Engführungen des konstruktivistischen Paradigmas hinausweisen.“ (Wetterer 2004: 123)

Auch interaktionistische Ansätze widmen sich also Fragen der Machtverteilung und legen dabei einen Fokus auf Arbeitsteilung. Dabei suchen sie jedoch keine Ursachen, sondern verfolgen eine Darlegung der zugrundeliegenden Hierarchisierungsmechanismen. Arbeitsteilung werde nicht als Auswirkung von Geschlechtervorstellungen begriffen, sondern als „eine zentrale Möglichkeit [...], Zweigeschlechtlichkeit herzustellen“ (Degele 2008: 82). Erst die Arbeitsteilung konstituiere Geschlecht: So sei beispielsweise die Tätigkeit eines Sekretärs eine historisch prestigereiche und männlich dominierte Domäne gewesen. Mit der zunehmenden Repräsentation von Frauen* in diesem Beruf habe dessen Bild an Status verloren. Würden Berufe hingegen zunehmend auch von Männern* wahrgenommen, sei dies „mit [einem] Statusgewinn¹¹ verbunden“ (ebd. 2008: 83). Somit werde Männlichkeit nicht zu einem Inhalt, sondern zu einer Position innerhalb eines Machtgefüges (ebd. 2008: 84).

Foucault überträgt diese Erkenntnisse auf den Gegenstand der Sexualität und zeigt beschreibt diese nicht als etwas Natürliches, sondern als Konstruktion, die sich als „doing sexuality“ (ebd. 2008: 84, Hervorhebung im Original) greifen lässt. So zeige er auf, wie Homosexualität unter dem Begriff *Sodomie* bis ins 19. Jahrhundert als (zumeist strafbare) Handlung und nicht als Identität definiert wurde (Degele 2008: 85). Dieses Verständnis sehe er als moderne Erfindung, die über Handlungen hinausgeht und Menschen „eine Persönlichkeit, einen „Charakter, eine Lebensform“ (ebd. 2008: 86) beimisst.

¹¹ Degele nennt einige Entwicklungslinien wie die von der Krankenschwester zum Krankenpfleger, von der Putzfrau zur Reinigungskraft (ebd. 2008: 83)

Auch diese Identitätsbildung finde durch Abgrenzung statt, so weist Foucault darauf hin, dass der Begriff *Heterosexualität* erst ein Jahrzehnt nach dem Begriff *Homosexualität* auftaucht (ebd.).

Sexualität ist somit keinesfalls von Macht losgelöst. Als bedeutendstes Konzept hierzu gilt der Begriff der Heteronormativität. Dieser beschreibt ein System, in dem es zwei genau umrissene, kongruente und voneinander abgegrenzte Geschlechter gibt. Jedes Geschlecht geht mit einer bestimmten Geschlechtsidentität, Geschlechtsrolle und sexueller Orientierung einher. Diese beiden entstehenden Pole sind aufeinander ausgerichtet. Somit beschreibe der Begriff der Heteronormativität ein Geflecht aus Institutionen, Denk- und Wahrnehmungsmustern, das Heterosexualität zur Norm erhebe und entsprechend privilegiere. Heteronormativität sei das Ergebnis einer Naturalisierung, die Komplexität reduziert und sich in gesellschaftliche Strukturen einbrennt (Degele 2008: 88ff.).

Die Ansätze des *doing gender* gehen also von einer Omnipräsenz von Geschlecht aus: Geschlecht sei immer ein bedeutungsschaffendes Momentum, welches das soziale Miteinander in alltäglichen Interaktionen konstituiere und dabei von Macht geprägt sei. Diese Auffassung wurde später zu *doing difference* erweitert: Neben Geschlecht können auch andere Differenzkategorien hergestellt und betont werden: So können ebenfalls *class* und *race* als bedeutungskonstituierende Parameter gesehen werden. Die Herangehensweise hierbei verläuft entsprechend des *doing gender* oder *doing sexuality*, welche bereits dargestellt wurden: Die Natürlichkeit von *gender*, *sexuality*, *class*, *race* wird in Frage gestellt, Kategorien verflüssigt und als Ausgrenzungspraxen benannt (Degele 2008: 94).

Hirschauer hinterfragt die Grundannahme einer Omnipräsenz von Geschlecht und merkt an, Geschlecht könne „situativ vergessbar“ (ebd. 2013: 161 in König 2018: 108) werden. Aus pragmatischen Gründen könne Geschlecht als Differenzierungslinie in den Hintergrund rücken. Gleichzeitig benennt er aktuelle Tendenzen und Bestrebungen zur Reduktion von Stereotypen: Somit eröffne sich ein Spannungsfeld zwischen rechtlich verankerten Garantien einer Geschlechterneutralität und einer alltäglichen Veranschlagung von Geschlecht (ebd. 2013: 167 in König 2018: 109).

2.2.1. Impulse eines interaktionistischen Geschlechterverständnisses für die Fremdsprachendidaktik

Wie können Schüler*innen also befähigt werden, die interaktive Herstellung von Geschlecht zu verstehen und in diesem Sinne mündig zu handeln? Vor dem Hintergrund dieser Frage plädiert König für eine Reflexion und Thematisierung der kulturellen Konstruktionsmechanismen von Geschlecht.

Dabei sei das Aufzeigen der zugrundeliegenden Prozesse – nicht zu verwechseln mit deren Ergebnissen – eine Herausforderung, zumal die Darstellungen von Männlich- beziehungsweise Weiblichkeit „so alltäglich und allgegenwärtig“ (ebd. 2018: 110) sind.

Auf die Frage danach, wie eine von interaktionistischen Ansätzen angestrebte „Befremdung mit der eigenen Kultur“ (ebd.) gelingen könne, schlägt sie eine Verbindung zu den Prinzipien des inter- bzw. transkulturellen Lernens. Ein besonderes Augenmerk fällt hier auf literarische Texte: Diese eröffneten die Möglichkeit, die Codes der Geschlechterkonstruktion zu verdeutlichen und Reflexionsprozesse anzustoßen.

Beschreibungen, Redeanteile oder auch nonverbale Kommunikationsmittel trügen zum *doing gender* bei und könnten eben darauf untersucht werden. Gerade letztere bildeten eine gerne vernachlässigte Dimension der Kommunikation, die jedoch sehr aufschlussreich sein könne: Bilde Kommunikation den Kern eines modernen Verständnisses von Fremdsprachenunterricht, so könnten Interaktionen als Aushandlungsorte von Geschlecht besonders interessant werden (ebd.). Nähe- und Distanzverhalten im Raum, Gestik, Mimik, aber auch Accessoires, Styling und Körperhaltung können „Hinweise zur (zwei-)geschlechtlichen Einordnung geben“ (ebd.)

König plädiert hierbei ausdrücklich für die Einbeziehung „von literarischen Perspektiven, welche nicht heteronormativen Vorstellungen entsprechen“ (ebd.). Diese sollten aber nicht als ausgefallenes Gegenbeispiel zu heteronormativen, zweigeschlechtlichen Konstruktionen bestehen, sondern „mit dem Ziel, Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu fördern, eingebracht werden“ (ebd.).

Damit verbunden könne die institutionelle Reflexivität von Geschlecht auch in den Klassenraum geholt werden: Gerade die „Analyse von Texten und Filmen“ (ebd.) oder die Untersuchung von Männer*-Produkten und Frauen*-Produkten stelle geeignete Analysen über die Wirkmacht von Geschlecht dar.

Vor allem für Jugendliche, die heteronormativen Vorstellungen der Zweigeschlechtlichkeit nicht entsprechen, können von der Offenlegung dieser Konstruktionsmechanismen profitieren, soweit der Gefahr einer Festschreibung eben der zu hinterfragenden Stereotype entgegengewirkt werde (ebd.).

Ebenso bilde eine bewusste Nicht-Betonung von *doing gender* eine Möglichkeit der Umsetzung im Unterricht. Durch eine bewusste Nicht-Betonung lasse sich Geschlecht entdramatisieren (ebd. 2018: 111). Dies könne sich im Unterricht insofern äußern, dass *gender* nicht explizit behandelt werde, aber ein Querschnittsthema bilde, das in ein übergeordnetes Bewusstsein von *doing difference* (ebd. 2018: 111f) eingebettet werde¹².

¹² Siehe hierzu die Ausführungen zu gesellschaftlicher Vielfalt in den Berliner Rahmenlehrplänen (in Kapitel 3 dieser Arbeit)

2.3 Geschlecht als Ordnungsprinzip auf der Ebene von Bedeutungen

Ein weiterer Zugriff auf Geschlecht liegt im diskurstheoretisch fundierten Dekonstruktivismus. Dieser Theoriestrang überführt die interaktionistische Offenlegung gesellschaftlicher Herstellungsprozesse zu Geschlechtlichkeit in eine „Kategorienkritik, [die davon ausgeht], dass nicht nur *gender*, sondern auch *sex* Produkte von Machtverhältnissen sind“ (Degele 2008: 101). Dekonstruktivistische Überlegungen hinterfragen generell die mögliche Einheitlichkeit eines Subjekts und fokussieren sich auf die Konstruktion von Realitäten durch Sprache. Dies bedarf einer Erläuterung:

Der Dekonstruktivismus entspringt den differenztheoretischen Überlegungen Jacques Derridas. Derrida entwickelte ein Lektüreverfahren, das nicht die hermeneutische Auslegung eines Textes zum Ziel hat, sondern nach den Widersprüchen und Leerstellen innerhalb des Texts sucht. Dekonstruktion bedeutet in diesem Sinne ein „Aufspüren der konstitutiven semantischen Oppositionen eines Textes, der Etablierung des zugrunde gelegten Hierarchieverhältnisses sowie in der Aufhebung dieser zentralen Unterscheidung und dem Zutagefördern der durch sie nivellierten Widersprüche“ (Barry 2009: 70f in Schwanebeck 2013: 2).

„Die Texte, die dabei [dekonstruiert] werden, sind Diskurse“ (König 2018: 113). Einem Foucaultschen Verständnis folgend ist ein Diskurs eine „Menge von Aussagen“ (Foucault 1981: 170), die einen Raum zu einem bestimmten Zeitpunkt ordnen. Ein Diskurs drückt also das Verständnis von Wirklichkeit innerhalb einer Domäne, eines „Formationsgebietes“ (ebd.) aus. Folglich bestünden immer mehrere Diskurse nebeneinander. Dabei sei ein Diskurs ebenfalls geprägt von Macht: Er sei ein „privilegierte[r] Ort der Konstitution und Konstruktion sozialer Wirklichkeit“ (Villa 2012: 20). Er bestimme, welche Aussagen von wem getätigt werden dürfen oder nicht. Somit würden Diskurse zu Denksystemen, in denen Sprache Wirklichkeit nicht ausdrücke, sondern hervorbringe.

Diese Grundannahme wurde von Judith Butler, der wohl prominentesten Vertreter*in zeitgenössischer Geschlechterforschung, aufgenommen. Butler argumentiert, „dass Diskurse nicht nur beschreiben und ordnen, sondern vielmehr hervorbringen, was sie nur sprachlich abzubilden scheinen“ (König 2018: 114). Geschlecht sei also keine „vordiskursive anatomische Gegebenheit“ (Butler 1991a: 26 in Degele 2008: 105), sondern würde erst in routinierten Äußerungen performativ hervorgebracht. Diesen Zugriff kennen wir bereits aus den interaktionistischen Perspektiven (Kap. 2.2). Mit dem Begriff der Performatio bezieht sich Butler jedoch nicht auf das Handeln eines Subjekts, sondern auf eine Handlung, welche das Subjekt erst konstituiere (Villa 2012: 38).

Fausto-Sterling drückt es so aus:

„Labeling someone a man or a woman is a social decision. We may use scientific knowledge to help us make the decision, but only our beliefs about gender – not science – can define our sex. Furthermore, our beliefs about gender affect what kinds of knowledge scientists produce about sex in the first place“ (Fausto-Sterling 2000: 3 in Eckert / McConnel-Ginet 2013: 10f.)

So sei letztendlich auch der anatomische Geschlechterunterschied eine gesellschaftliche Konstruktion. Nicht nur in einer philosophischen Annäherung sei die bestimmende Vorstellung von Zweigeschlechtlichkeit brüchig; auch innerhalb der Biologie bestünden Differenzierungen, die auch in dieser Arbeit bereits angeführt wurden: So könne Geschlecht chromosomal, hormonal und an äußerlichen Geschlechtsmerkmalen festgemacht werden (König 2018: 117). So ergeben sich vielfältige Kombinationsformen, die weit über klar definierte, dichotome Gegensätze hinausgehen und entsprechend dekonstruiert werden können. Schließlich eigne sich die von Derrida entwickelte Dekonstruktion als Aufsuchen von Widersprüchen und Hinterfragung von Gegebenheiten „vor allem zur Anwendung auf Gegenstände [...], deren inhärentes Wertesystem klar in binären Oppositionen strukturiert ist und auf der Verdrängung und dem Ausschluss eines abgewerteten Anderen basiert“ (Schwanebeck 2013: 2).

Die vermeintliche Identität eines geschlossenen Subjekts ist also in einer diskurstheoretischen, dekonstruktivistischen Sichtweise auf eine wiederholte sprachliche Performativität zurückzuführen: „Wer von der ersten Sekunde des eigenen Lebens zu hören bekommt, sie sei ein Mädchen, glaube es auch und verhalte sich irgendwann entsprechend“ (Degele 2008: 106). „Das bei Geburt zum Mädchen gemachte Kind wird ‚von den verschiedensten Autoritäten und über diverse Zeitabschnitte hinweg‘ [Butler 1997: 29] immer wieder als solches angerufen stellt sich selb[st] als solches dar“ (Meissner 2008: 13). So entstehe eine Natürlichkeit von Geschlecht, die immer auch mit Ausschluss verbunden sei: Frau*sein bedeute eben Nicht-Mann*sein.

Ein wichtiger Begriff Butlers stellt die Intelligibilität von Geschlechtern dar. Intelligibel „seien sinnvolle und gesellschaftlich anerkennbare Geschlechter“ (Villa 2012: 66). In anderen Worten: Da Geschlecht als Ordnungsprinzip gelte, müsse es verständlich und somit überlebensfähig sein. Gender ist also kein bestimmter Inhalt, sondern eine Norm – „der Apparat, durch den die Produktion und Normalisierung des Männlichen und Weiblichen vonstattengeht“ (Butler 2009a: 74 in Villa 2012: 67). Diese Anerkennbarkeit stütze sich zudem auf eine Kohärenz zwischen zugewiesenem Geburtsgeschlecht, gelebtem Geschlecht und Begehren (*desire*); auch hierbei werde nach der Prämisse der

Anerkennbarkeit binär beziehungsweise dichotom vorgegangen: Homosexualität bedeute eben Nicht-Heterosexualität¹³ (König 2018: 115).

Gleichzeitig ergibt die Verkettung von *desire* mit Geschlecht das, was Butler *heterosexuelle Matrix* nennt: der normative Rahmen, ein dichotomes System, in dem sich Sexualität und Geschlecht gegenseitig verstärken, wie auch im Sprachgebrauch abzulesen sei. So führt König im Anschluss an Hirschauer an, wie die Benennung von Formen des Verlangens nicht allein auf ein Gegenüber abzielen und somit *androphil* oder *gynophil* lauten, sondern auch die „geschlechtliche Position der [...] Begehrenden“ (ebd.) einbeziehe und als *Homo-* und *Heterosexualität* benannt werden.

Diese heterosexuelle Matrix als „Dreieinigkeit“ (ebd. 2018: 116) aus anatomischem wie gelebtem Geschlecht und Begehren werde als „stillschweigend vorausgesetzt[e], ‚normale‘ Beziehungsform überall vor[ge]sehen verfestigt[t]“ (ebd.).

Die Privilegierung und Naturalisierung von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität werde also dekonstruktivistisch als normierendes Prinzip, als Heteronormativität kritisch hinterfragt (Kleiner 2016: 1). Gerade Menschen, die diesen Prinzipien nicht entsprechen wollen oder können, haben unter enormen institutionellen Zwängen zu leiden. Als Beispiele seien die erzwungene Einordnung von intersexuellen Neugeborenen durch medizinische Eingriffe genannt oder die Ehe als privilegierte, institutionalisierte Form von Beziehung zweier Personen ‚unterschiedlichen‘ Geschlechts.

Eben mit ihrem kritischen Blick auf das, „was sich ganz allgemein als das verschwiegene *Andere* benennen lässt“ (Schwanebeck 2013: 2), folgen diese Überlegungen dem Dekonstruktivismus Derridas. Schließlich werde auch sein Interesse „von einer marginalen Position aus realisiert [und richte sich an] Schwellenphänomen[e] wie der Signatur [...] oder dem Rahmen in der Malerei [...]“ (ebd.). So rücke widerständiges Handeln ins Bild des Möglichen, welches dabei nicht auf gefestigte Subjekte zurückgreifen müsse (Kleiner 2016: 2).

Ein oft geäußertes Unbehagen liege in einer befürchteten Beliebigkeit bzw. Ordnungslosigkeit von Körpern. Butler entgegnet dem jedoch mit der Feststellung, dass die wirkmächtigen diskursiven Zwänge der heterosexuellen Matrix eine Bedeutungslosigkeit von Körpern unterbinden (König 2018: 118). Des Weiteren ist es genau das Ziel dekonstruktivistischer Ansätze, für ein ‚Unbehagen der Geschlechter‘ zu sorgen – eben so lautet der Titel des wichtigsten Werks von Butler.

Gerade unübliche, auffällige Figuren eigneten sich besonders dazu, die Konventionen und Regulationen der Geschlechterzuordnung durch die eigene Nonkonformität zu spiegeln und

¹³ König weist in diesem Zusammenhang auf die Erklärung Butlers für eine mögliche Entstehung von Homophobie hin: diese ließe sich als „Abwehrreaktion auf das verstehen, was eine Person abspalten musste“ (König 2018: 115).

offenzulegen. So gilt Butlers Interesse beispielsweise der Travestie als einer parodischen, überzeichnenden und bewussten Darstellung geschlechterkonstituierender Merkmale. In ihrer Uneindeutigkeit demaskierten *Drag¹⁴ Queens* und *Drag Kings* Mechanismen der Geschlechterordnung (ebd.).

Im Hinblick auf geschlechtliche Verflechtungen mit Bildungsprozessen sagt Butler: „We might say that the first education becomes explicitly thematized in the second, and that the classroom, the school, and the university, all become ways in which we continue a new way to reflect upon the conditions of our own formation” (Butler 2012: 19 in König 2018: 119). Sie konstatiert also eine primäre Geschlechter-Bildung (im Sinne von Geschlechter-Lernen) durch Spracherwerb. Diese könne im Sinne einer Meta-Reflexion aufgegriffen werden. Allerdings seien dieser Reflexion auch Grenzen gesetzt – schließlich würde das Lehren in institutionalisierten Kontexten immer mit einer Normalisierung einhergehen (ebd.).

2.3.1. Impulse eines dekonstruktivistischen Geschlechterverständnisses für die Fremdsprachendidaktik

Auch wenn dieser abstrakte, da diskursiv argumentierte, Zugriff auf Geschlecht als schwer zu durchschauen gelten mag, so ergeben sich dennoch beachtenswerte didaktische Folgerungen im Allgemeinen wie auch mit Blick auf den fremdsprachlichen Unterricht Spanisch:

Wird Geschlecht als performativ hervorgebracht verstanden, so liegt eine Verbindung zwischen dessen Fokus auf Sprache und fremdsprachlichem Lernen auf der Hand. Entsprechend könne es in einen reflektiven Prozess einbezogen werden: Einmal mehr könne eben die Fremdheit der Fremdsprache dafür genutzt werden, ein fest verankertes Normenverständnis aufzubrechen bzw. eine kritische Annäherung daran zu ermöglichen (ebd. 2018: 120). Innerhalb der spanischen Sprache und ihren grammatischen Strukturen fungieren so neben Pronomina, Berufsbezeichnungen und Anreden auch Adjektive als diskursive Agenten, die Geschlecht hervorbringen. Bei der Thematisierung dieser Phänomene öffnet sich ebenso ein Raum, entsprechende Normen zu beleuchten und Vorschläge zu deren Offenlegung oder Überwindung zu thematisieren. Diese bestehen beispielsweise in der Verwendung des @-Zeichens als inklusive Verschmelzung gegenüber einem Gegensatz der Adjektiv- sowie Substantivendungen *-a* und *-o*, welche Binarität erzeugen. Eine Alternative dazu stellt das

¹⁴ Zur Beschreibung der Etymologie des Begriffs *Drag* wird oft auf Shakespeare verwiesen. Im Viktorianischen Zeitalter waren Frauen* nicht als Darstellende zugelassen. ‚Weibliche‘ Rollen wurden für die männlichen* Schauspieler* mit dem Vermerk *Dressed As a Girl* gekennzeichnet (Racca 2017).

Zeichen x dar. Ähnliche sprachpolitische Bemühungen werden auch im Deutschen diskutiert. König führt an, dass sich hier eine genaue Untersuchung der Fremdsprache lohne, denn sie offenbare Vorstellungen der Zweigeschlechtlichkeit, die queere¹⁵ Perspektiven ausschließen würden. Gerade die Herausarbeitung dieser Normen könne ein sinnvoller Ansatzpunkt sein, der selbstverständliche Annahmen benenne und hinterfrage (ebd. 2018: 121). Gleichzeitig rekurriert König in ihrer Darstellung didaktischer Folgerungen auf das bereits beschriebene Spannungsverhältnis, welches zwischen einer möglichen und existierenden kulturellen Vielfalt einerseits und starken regulatorischen Mechanismen der Macht andererseits bestehe (ebd.).

Eine der Selbstverständlichkeiten, die sich zu hinterfragen anbietet, ist die heteronormative Geschlechtervorstellung in ihrer Verkettung von Geschlecht und Sexualität. Inwiefern schafft ein solches normativ gesetztes System Ordnung, Verständlichkeit und einen Überblick? Welche repressiven Auswirkungen hat ein solches System der Klassifikation? „Ein Bewusstsein für Heteronormativität zu etablieren könnte bedeuten, immer zu hinterfragen, welche sozialen und kulturellen Erwartungen in scheinbar neutralen Äußerungen transportiert werden“ (König 2018: 120). Auch in schulischen Kontexten sei dies der Fall, zum Beispiel würden Wertevorstellungen in literarischen Vorlagen ebenso transportiert wie in Anrufungen und Äußerungen auf dem Schulhof. Stärker greifbar würden diese bei Schimpfwörtern, aber auch bei Kosenamen (ebd.).

Nicht nur Geschlecht, auch Heterosexualität könne mit einem diskurskritischen Blick untersucht werden, die Frage nach der Verquickung von Sexualität und Geschlecht gestellt und Alternativen dazu erläutert werden. Beziehungen des Liebens und Begehrens seien Teil vieler kultureller Produkte und könnten eben durch marginalisierte Perspektiven ergänzt werden (ebd. 2018: 122). Hierbei wird allerdings betont, dass eine Beleuchtung auch von nicht-heterosexuellem Begehren ohne eine Beleuchtung von Machtmechanismen Gefahr laufe, eben als Opposition zum ‚normalen‘ Zusammenhang zwischen Geschlecht und Sexualität wahrgenommen und als ‚anders‘ gekennzeichnet zu werden. Eine Enthierarchisierung von Unterschieden könne nur stattfinden, indem zugrundeliegende Normen ebenfalls angesprochen würden. So ließe sich eine Anerkennung vielfältiger Geschlechter- und Sexualitätsentwürfe verfolgen, welche auch „eigene Verunsicherungen durch diese Begegnung“ (ebd. 2018: 123) zulasse.

¹⁵ *Queer* bedeutet für mich *nicht* ‚heteronormativen Vorstellungen entsprechend‘. Für eine ausführlichere Klärung des Begriffs und eine Abgrenzung dieser breiten Definition zu einem engen Begriff siehe Glossar (Kapitel 8).

3. Chancen eines genderreflektierenden Spanischunterrichts innerhalb der curricularen Rahmenbedingungen

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, Möglichkeiten der Einbettung von Genderreflexion im Spanischunterricht auszuloten. Nach der theoretischen Klärung von geschlechtertheoretischen Standpunkten und ihrer didaktischen Implikationen sollen im Folgenden die gesetzlichen Rahmenbedingungen in den Blick genommen werden; schließlich ist der schulische Spanischunterricht in curriculare Anforderungen und Vorgaben eingebunden. Hier stellen sich folgende Fragen: Welche Perspektiven auf Geschlechtlichkeit werden in schulischen Curricula evident? Welche Spielräume eröffnen sich zur Thematisierung von Geschlecht? Außerdem werden beispielhafte Anknüpfungspunkte angeführt, abgewogen oder kommentiert, die jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder gar eine systematische Einordnung erheben. Vielmehr soll die Übersicht dazu dienen, die Anschlussfähigkeit gendertheoretischer Überlegungen an gesetzliche Vorgaben aufzuzeigen, auf darin bestehende Lücken hinzuweisen und Impulse für mögliche Implementationsformen anzuregen.

3.1. Genderbezogene übergreifende Themen im fachspezifischen Teil C des Berliner Rahmenlehrplans (Klassen 1 – 10)

Bei der Konzeption von schulischem Unterricht gilt ein anfänglicher Blick vieler Lehrkräfte den entsprechenden Rahmenlehrplänen. Einleitend wurde bereits auf die Vorgaben des Berliner Rahmenlehrplans verwiesen, die für diese Arbeit maßgeblich sind: Hierzu wurden in einem entsprechenden Fachbrief (SenBJF 2018) dreizehn übergeordnete Themen formuliert, die sich als Querschnittsthemen durch alle Belange schulischen Handelns ziehen sollen. Vor dem Hintergrund dieser Arbeit werden drei übergeordnete Themen interessant: So weist der Fachbrief mit den übergeordneten Themen „Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt“ (ebd. 2018: 3), „Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter“ (ebd.) und die „Sexualerziehung / Bildung für sexuelle Selbstbestimmung“ (ebd.) drei Themen mit Genderbezug aus. Sie sollen „auf allen Ebenen der Schule, über Jahrgänge hinweg und in allen Fächern implementiert“ (ebd.) werden. Für den modernen Fremdsprachenunterricht werden dabei im entsprechenden Fachbrief folgende Einbettungsmöglichkeiten vorgeschlagen:

Übergreifendes Thema	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9	Klasse 10
Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity) (SenBJF 2018: 5)	Familie	Identität	Verhältnis der Generationen	Lebenskonzepte
Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming) (SenBJF 2018: 5)	Stereotype	Freunde, Partnerschaft	Verhältnis der Geschlechter	Arbeits- und Rollenverteilung
Sexualerziehung/ Bildung für sexuelle Selbstbestimmung (SenBJF 2018: 6)	Personenbeschreibung	der menschliche Körper	Selbstbild	Liebe und Partnerschaft

Abbildung 1: Genderbezogene übergreifende Themen in der Sekundarstufe I und ihre Ausprägungen (Darstellung nach SenBJF 2018: 5f.)

Diese Systematisierung entspringt dem Gedanken, eine „abgestimmte Einbettung der Themen über die Schuljahre hinweg“ (ebd. 2018: 5) zu erreichen, sodass „die Themen immer wieder, altersentsprechend und aus verschiedenen Blickwinkeln“ (ebd.) aufgegriffen werden können.

Das erste übergeordnete Thema lautet *Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt*. Geschlechtliche Vielfalt stellt eine von mehreren Dimensionen gesellschaftlicher *Diversity* dar. Der Fachbrief formuliert dazu als Ziel, dass die Schüler*innen, „die soziale, geschlechtliche, altersbezogene, körperliche, geistige, ethnische, sprachliche, religiöse und kulturelle Vielfalt unserer und anderer Gesellschaften kennen und wert[zuschätzen“ (ebd. 2018: 2) lernen. In Klasse 7 soll dies mit Blick auf das Thema *Familie* realisiert werden. Hierbei eröffnet sich die Möglichkeit, unterschiedliche Familienkonstellationen zu beleuchten und neben traditionellen Familienkonzepten auch Patchwork- oder Regenbogenfamilien¹⁶ mit einzubeziehen. Der Fachbrief nennt als praktische Anregung für den Fremdsprachenunterricht sogar ein audiovisuelles Medium: Zur US-Serie *Modern Family* wird eine „Analyse der Charaktere / des der Serie zugrunde liegenden Konzeptes von Familie“ (ebd. 2018: 6) explizit vorgeschlagen. Gleichzeitig gilt hier zu beachten, dass im englischsprachlichen Beispiel auf eine Kompetenzentwicklung zurückgegriffen werden kann, die im Falle des spanischsprachlichen Unterrichts als zumeist in der 7. Klasse einsetzender zweiter Fremdsprache nicht vorhanden ist. Dennoch lassen sich alternative Familienkonstellationen auch über Bilder und dem Kompetenzniveau entsprechend, ausgewählte Texte einbringen.

¹⁶ Als Regenbogenfamilien werden Familienkonstellationen verstanden, bei denen die Eltern nicht in einer heterosexuellen Mann-Frau-Beziehung leben, sondern Kinder zwei Mütter*, zwei Väter* oder ein trans*-Elternteil haben. Für weitere Informationen siehe Glossar (Kapitel 8).

Das für Klasse 8 vorgeschlagene Feld *Identität* lässt sich ebenfalls auf Geschlecht beziehen. Je nach eingenommener Perspektive ergeben sich unterschiedliche Fragestellungen. So lässt sich aus einer strukturorientierten Blickrichtung fragen, welche Folgerungen Mann*sein oder Frau*sein mit sich bringen. Ein interaktionsbasierter Ansatz eignet sich, um herauszuarbeiten, wie Identitäten z.B. Charaktere in literarischen Vorlagen erschaffen werden. Ebenso ließe sich auf die zugrundeliegenden sprachlichen Konzeptionen eingehen.

Das Thema *Verhältnis der Generationen* in Klasse 9 bietet die Chance, auf die (in Kapitel 2 genannten) Entwicklungen bezüglich Familien-, Arbeits- und Wertevorstellungen einzugehen und deren Veränderungen auch im Hinblick auf Geschlecht zu untersuchen. Ebenfalls der Aspekt der *Lebenskonzepte* in Klasse 10 weist auf die Pluralität von geschlechtlichen Konzepten, Lebens- und Liebesformen hin. Typischerweise bilden auch Ausdrucksformen jenseits des Indikativs sprachliche Mittel dieses Lernalters; Fragestellungen wie beispielsweise *Si yo fuera hombre / mujer, ¿cómo sería mi vida?* stellen mögliche geschlechterfokussierte Erkenntnisinteressen an verschiedene Lebenskonzepte dar. Diese müssen allerdings nicht unbedingt am Beispiel der eigenen Person verhandelt werden, sondern können auch auf fiktive Figuren in literarischen, bildlichen oder filmischen Beispielen bezogen werden.

Das zweite übergeordnete Thema des *Gender-Mainstreaming*¹⁷, wird im vorliegenden Fachbrief als „Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter“ (SenBJF 2018: 5) verstanden. Für die Klassen 7 – 10 wird dabei eine Abfolge der Bausteine *Stereotype, Freunde und Partnerschaft, Verhältnis der Geschlechter* und *Arbeits- und Rollenverteilung* vorgeschlagen. Als praktischer Anwendungsvorschlag wird hierbei die „Verwendung von geschlechtergerechter Sprache in Zielländern“ (ebd. 2018: 6) benannt, derer sich Lernende in einer Online-Recherche nähern können. Ebenso wird die Untersuchung von Stereotypen in Werbeprodukten genannt, die zur „Auseinandersetzung mit Formen der Geschlechterstereotypisierung“ (ebd.) als angestrebtem Kompetenzerwerb bzw. angestrebter Wertevermittlung führen soll.

Neben mehreren englischsprachigen Beispielen findet sich mit dem Video *Inspirando un futuro sin estereotipos* auch ein spanisch anmutender Vorschlag (ebd. 2018: 6f.). Leider entpuppt sich dieser jedoch als nicht besonders zielführend, da das Video entgegen seines spanischlautenden Titels auf Englisch verfasst ist und lediglich spanischsprachige Untertitel aufweist. In dem durchaus sehenswerten Beitrag werden Kinder aufgefordert, eine*n *firefighter, surgeon* und *pilot* zu zeichnen.

¹⁷ Das angehängte Glossar (Kapitel 8) bietet eine kurze Einführung in den Begriff Gender-Mainstreaming.

Sie zeichnen allesamt männliche Figuren und sprechen über diese auch unter Verwendung des Pronomens *he*. Daran anschließend lernen die Kinder eine Feuerwehrfrau, eine Chirurgin sowie eine Kampfpilotin kennen, von deren Weiblichkeit sie sichtlich überrascht sind. Die Dienlichkeit einer solchen Vorlage ist für den spanischsprachlichen Unterricht jedoch stark eingeschränkt, da es sich erstens nicht um ein authentisches Produkt aus den Zielkulturen des Faches handelt und zweitens selbst die Untertitel bei einer Einbettung des Themenbausteins *Stereotype* in der siebten Klasse nicht verstanden würden. Drittens ist der Überraschungseffekt dieses Vorgehens in der spanischen Sprache nur erschwert möglich, da die linguistischen Voraussetzungen andere sind: Aufgrund der in den meisten Berufsbezeichnungen nötigen Angleichung des grammatischen Genus an das (wahrgenommene) biologische Geschlecht würden die Kinder aufgefordert werden müssen, eine *bombera*, *pilota* oder *cirujana* zu zeichnen. Wie auch schon im übergeordneten Thema *Diversity* wird also ersichtlich, dass die Konzeptionen zu Gender-Mainstreaming vor allem auf den Englischunterricht abzielen. Für eine Implementierung im Spanischunterricht müssen jedoch die spezifischen Bedingungen des Faches als (zumeist) zweite oder gar dritte Fremdsprache mitgedacht werden und für die Sekundarstufe I sprachlich niedrigschwellige Medien gefunden werden, die eine Auseinandersetzung mit Stereotypen erlauben.

Für eine Einbettung des Themas *Freunde und Partnerschaft* in Klasse 8 schlage ich eine Änderung zu *Freundschaft und Liebe* vor, welche konzeptionell breiter angelegt ist. Mögliche Fragestellungen hierbei sind: Sind Freundschaften unter Mädchen* anders als die unter Jungs*? Sind Freundschaften unabhängig von Geschlecht möglich? Ebenso eröffnet sich auch die Möglichkeit, nicht-heterosexuelle Partner*schaften einzubringen. Der für Klasse 9 vorgeschlagene Aspekt *Verhältnis der Geschlechter* bedarf einer Konkretisierung, auf was sich dieses Verhältnis beziehen soll. Zwar werden an dieser Stelle Freiräume in der Ausgestaltung gelassen, gleichzeitig verbleibt der Entwurf jedoch vage. Deutlich spezifischer ist die Angabe von *Arbeits- und Rollenverteilung* für Klasse 10, die beispielsweise Raum zur Thematisierung struktureller Ungleichheiten bieten (vgl. Kapitel 2.1).

Das dritte übergeordnete Thema „Sexualerziehung / Bildung für sexuelle Selbstbestimmung“ (ebd. 2018: 7) gibt vor, die Schüler*innen sollen „Wissen über den menschlichen Körper und seine Funktionen bezüglich der Sexualität und Fortpflanzung kennen und nutzen dieses für ein vorurteilsfreies Miteinander mit anderen Menschen“ (ebd. 2018: 3). Für dieses (etwas umständlich formulierte) Thema wird die Abfolge *Personenbeschreibung – der menschliche Körper – Selbstbild – Liebe und Partnerschaft* von Klasse 7 bis 10 angeführt. Als mögliche Konkretisierung wird die Thematisierung

medialer Idealisierungen¹⁸ in Bezug auf Körper genannt und eine „Auseinandersetzung mit stereotypen Körperidealen“ (ebd.) als Kompetenzerwerb angestrebt. Auch hier wird leider ausschließlich auf englischsprachige Beispiele verwiesen. Vorschläge für Spanisch fehlen leider ebenso wie jene für andere moderne Fremdsprachen. Ebenso wird ein Verweis zu den überfachlich geltenden *Allgemeinen Hinweisen zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule A V 27: Sexualerziehung* vermisst, die hier in Kapitel 3.3 kurz erläutert werden.

Hierzu soll abschließend bemerkt werden, dass sich bei den angemarkten Punkten nicht um Vorgaben, sondern Möglichkeiten der Einbettung handelt. Dies wird explizit durch eine mitgelieferte Leermaske unterstrichen. Es bietet sich an, die benannten Aspekte innerhalb des Schulkollegiums zu koordinieren und in Abwägung zu den zehn weiteren übergeordneten Themen zu setzen, die neben der Dimension Gender benannt werden.

Weiterhin gibt der Fachbrief Lehrkräften (und Interessierten) eine „Übersicht über die Verknüpfungsmöglichkeiten der übergreifenden Themen mit den Themen und Inhalten des Fachteil C des Rahmenlehrplans 1-10“ (SenBJF 2018: 9) zur Hand, die im Folgenden abgebildet werden soll:

Übergreifendes Thema	Themenfeld Fachteil C	Themen und Inhalte	
Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity) (SenBJF 2018: 9)	3.1 Individuum und Lebenswelt	Individuum und Lebenswelt: Personenbeschreibung, der menschliche Körper, individuelle Merkmale, Kleidung, eigene Biografie, Selbstbild, Identität, Interessen, Hobbys, Aktivitäten, Lebensentwürfe, Träume und Hoffnungen, Vorbilder, Berühmtheiten	Kontakte, Alltag und Konsum: Familie, Verhältnis der Generationen und Geschlechter, Partnerschaft, Rollen- und Arbeitsteilung
	3.2 Gesellschaft und öffentliches Leben	Gesellschaftliches Zusammenleben: Lebensbedingungen, öffentliche Institutionen, Regeln/Normen des Zusammenlebens, Nationalitäten, Sprachen, kulturelle Vielfalt, ethnische und/oder religiöse Zugehörigkeiten, Lebenskonzepte, Stereotype	--
	3.3 Kultur und historischer Hintergrund	Traditionen und historische Aspekte: Feiertage, Feste, Essen und Trinken (regionale Küche), Persönlichkeiten, Verbreitung der Zielsprache, Globalisierung und nationale Identität	Kulturelle Aspekte: Musik, Film, Literatur, bildende Kunst, traditionelle und aktuelle Kunstformen

¹⁸ An dieser Stelle möchte ich auf Degeles Monografie ‚Sich schön machen‘ (2004) verweisen. Unter diesem Titel analysiert sie die soziologischen Prozesse und Prämissen von Geschlecht und Schönheitshandeln.

Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming) (SenBJF 2018: 10)	3.1 Individuum und Lebenswelt	Persönlichkeit: eigene Biografie, Selbstbild, Identität, Lebensentwürfe, Träume und Hoffnungen	Kontakte, Alltag, Konsum: Familie, Verhältnis der Generationen und Geschlechter, Liebe, Partnerschaft, Rollen- und Arbeitsteilung
Sexualerziehung/ Bildung für sexuelle Selbstbestimmung (SenBJF 2018: 10)	3.1 Individuum und Lebenswelt	Persönlichkeit: eigene Biografie, Selbstbild, Identität	Kontakte, Alltag, Konsum: Familie, Verhältnis der Geschlechter, Liebe, Partnerschaft

Abbildung 2: Passung übergeordneter Themen zu den Themen und Inhalten der Sekundarstufe I (Darstellung nach SenBJF 2017b: 9f.)

Auf einzelne Elemente dieser Übersicht wurde bereits eingegangen. Diese Übersicht zeigt jedoch – der generellen Offenheit der Rahmenlehrpläne entsprechend – auf, dass die für den Unterricht der modernen Fremdsprachen festgelegte Themenfelder mit den benannten übergeordneten Themen in Einklang gebracht werden können. Geschlecht findet somit als Querschnittsaufgabe aller Fächer auch im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I Realisierungsmöglichkeiten. Weitere, fachspezifische Überlegungen wären jedoch wünschenswert, um die dargelegten Vorschläge und Impulse auch für moderne Fremdsprachen abseits des Englischen greifbarer zu machen.

3.2. Mögliche Anknüpfungspunkte von Genderreflexion zu den Themenfeldern des Berliner Rahmenlehrplans für den Spanischunterricht der Sekundarstufe II

Der *Berliner Rahmenlehrplan Spanisch für die Sekundarstufe II* (SenBJF 2017b) fordert unter dem Hinweis „Gleichberechtigung für Mann und Frau“ (ebd. 2017b: 11) die „Integration geschlechtsspezifischer Perspektiven in den Unterricht“ (ebd.), welche individuelle Entscheidungsfindungen „unabhängig tradiert Rollenfestlegungen“ (ebd.) ermöglichen und „die Verwirklichung von gleichberechtigten Lebensperspektiven“ (ebd.) unterstützen soll. Die angestrebte fremdsprachliche Handlungsfähigkeit schließt „die Sensibilisierung für fremde Wahrnehmungen und Perspektiven, die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivwechsel, zum Umgang mit kulturell sensiblen Themen und Situationen, Vorurteilen und Stereotypen ein“ (ebd.2017b: 13f). Dazu gehöre ebenfalls eine kritische Hinterfragung der „eigenen kulturell geprägten Identität“ (ebd.).

Verstehen wir Geschlecht als kulturelles bedingtes und hervorgebrachtes Phänomen, wie es alle drei in dieser Arbeit vorgestellten Perspektiven der Geschlechterforschung tun, so ergeben sich einige Anknüpfungspunkte, die sich auch in den für die Sekundarstufe II vorgeschlagenen Themenfeldern widerspiegeln. Über die vier Semester der Oberstufe verteilen sich die Komplexe „Individuum und Gesellschaft“ (SenBJF 2017b: 32), „Nationale und kulturelle Identität“ (ebd. 2017b: 33), „Eine Welt – globale Fragen“ (ebd. 2017b: 34) sowie „Herausforderungen der Gegenwart“ (ebd. 2017b: 35). Diese gelten als „verbindlich“ (ebd. 2017b: 31) und sollen mit der „sich bietende[n] Medien- und Textsortenvielfalt“ (ebd.) aufbereitet werden. Sie „bilden eine Grundlage, [die] Kenntnisse [der Lernenden] über die gegenwärtige soziale, politische und kulturelle Realität der hispanophonen Länder und deren geschichtliche Hintergründe zu vertiefen und diese im Kontext europäischer und globaler Prozesse zu begreifen“ (ebd.). Aus der konzeptionellen Offenheit der Vorgaben ergeben sich erkennbare Möglichkeiten der Einbettung geschlechterbezogener Fragestellungen. Folgende Themenfelder halte ich dabei als besonders geeignet für genderreflektierende Herangehensweisen:

Kurshalbjahr & -thema	Mögliche Anknüpfungspunkte
1. Individuum und Gesellschaft (SenBJF 2017b: 32)	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollos sociales, políticos y económicos en Latinoamérica en la actualidad • España después de la transición: cambios políticos, económicos y sociales después de Franco • Biografías en España y Latinoamérica • (Compromiso social y político)
2. Nationale und kulturelle Identität (SenBJF 2017b: 33)	<ul style="list-style-type: none"> • El encontronazo de la cultura española con las culturas precolombinas • España en Europa
3. Eine Welt – globale Fragen (SenBJF 2017b: 34)	<ul style="list-style-type: none"> • Convivencia social y tendencias socioculturales • El mundo de los medios de comunicación
4. Herausforderungen der Gegenwart (SenBJF 2017b: 35)	---

Abbildung 2: curriculare Anknüpfungspunkte für eine Genderreflexion in der Sekundarstufe II (eigene Darstellung nach SenBJF 2017b)

Für das erste Kurshalbjahr wird unter dem Titel „Desarrollos sociales políticos y económicos en Latinoamérica“ (ebd. 2017b: 32) folgendes Ziel gesetzt:

„Die Schülerinnen und Schüler kennen und bewerten aktuelle soziale, politische und wirtschaftliche Entwicklungen [...] Lateinamerika. Sie vernetzen ihre Kenntnisse über verschiedene Länder Lateinamerikas, erkennen Unterschiede und Gemeinsamkeiten und beurteilen aktuelle Entwicklungen

vor dem Hintergrund länderübergreifender und länderspezifischer Prozesse. Dabei nehmen sie besonders das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in den Blick“ (ebd.).

Unabhängig von einem strukturorientierten, interaktionistischen oder diskurstheoretischen Zugriff auf Gender ist dieser Gegenstand in gesellschaftliche Prozesse eingebettet, welche individuelle Auswirkungen haben. Eine Reflexion gesellschaftlicher, politischer, auch wirtschaftlicher Entwicklungen kann auch unter Einbeziehung von Geschlecht erfolgen. Gerade zu strukturorientierten Ansätzen besteht eine besondere Nähe. So fassen diese strukturelle wie auch individuelle geschlechterbasierte Gewalt oder Formen der Arbeits- und Rollenverteilung. In Lateinamerika erhielten diese Phänomene spätestens mit den breiten Massenbewegungen unter dem Motto *Ni una menos* eine bedeutende soziale Relevanz. Die Vereinten Nationen merken an, dass die Hälfte der 25 Länder mit besonders hohen Fällen von Frauenmord (*feminicidios*¹⁹) in Amerika liegen (UN Mujeres 2019) und versucht, diesem Phänomen mit überstaatlichen Gesetzesvorlagen entgegenzuwirken. Auch Personen, die nicht sich nicht in ein binär-heterosexuelles System einordnen (lassen), werden verstärkt Opfer von trans*- und homophoben Übergriffen. Gleichzeitig stellt die interamerikanische Kommission für Menschenrechte „importantes cambios en favor de la protección, el reconocimiento y la garantía de los derechos de las personas LGBTI en diversos países“ (CIDH 2019: 9) fest.

Für Spanien wird der politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandel nach Ende der franquistischen Diktatur als Thema festgesetzt. Die Schüler*innen sollen sich laut Rahmenlehrplan „mit diesem Wandel [auseinandersetzen] und [...] ihn in verschiedenen Bereichen“ (ebd.) beurteilen. Dieses Thema kann ebenfalls mit einem strukturorientierten Blick auf Geschlecht in Verbindung gebracht werden; schließlich markierte die sogenannte *Transición* einen Übergang von den dezidiert wertekonservativen und durchaus hierarchischen Arbeits-, Rollen- und Familienverhältnissen des Franco-Regimes hin zu einer breiteren Vielfalt an Lebens-, Liebes- und Erwerbsmodellen. Ein Blick auf die weitere Entwicklung dieser Verhältnisse zeichnet jedoch ein ambivalentes Bild: Gehen Frauen* zum Beispiel heute wie in anderen modernen Industrienationen eigenständig Berufen nach, fallen ihnen doch vermehrt Hausarbeiten zu (Garrido 2016). Eine interaktionistische Perspektive könnte ebensolche Konstellationen auf ihre geschlechterkonstituierende Funktion hin untersuchen und Möglichkeiten der Entdramatisierung im Sinne eines *doing difference* beleuchten (siehe Kapitel 2.2).

Ein weiterer möglicher Anknüpfungspunkt erscheint hier naheliegend: Die *movida madrileña* war als hedonistische und extrovertierte Kunstbewegung der 1980er-Jahren Symbol eines neu aufblühenden

¹⁹ Der Begriff *feminicidio* ist eine Weiterentwicklung des spanischen Begriffs *homicidio* (= Mord) und benennt den Mord an Frauen* aufgrund ihres Geschlechts.

Liberalismus und prägte die postfranquistische Gesellschaft bis heute. Sie war mit emanzipatorischen Fortschritten für sexuelle Minderheiten wie auch für Frauen* verbunden und wird Ausdruck des spanischen Demokratisierungsprozesses wahrgenommen. Der prominenteste Vertreter der *movida*, Pedro Almodóvar, gehört zum festen Bestandteil spanischdidaktischer Überlegungen. Die Verhandlung von Geschlechterfragen und Fokussierung auf Frauen* und nicht-heterosexuelle Formen des Begehrens bilden ein Markenzeichen seines cineastischen Schaffens. Diese künstlerischen Darstellungen können also mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen verschmolzen werden (Guijarro-Ojeda / Ruiz-Cecilia 2011).

An dieser Stelle ergibt sich eine Verbindung zum nächsten Themenfeld, welches der Rahmenlehrplan vorstellt: „Biografías en España y Latinoamérica“ (SenBJF 2017b: 32). Interessant hierbei erscheint der vorgeschlagene individuelle Zugriff, der fiktive wie auch reale Biografien „vor dem Hintergrund historischer, politischer und sozialer Entwicklungen und im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft“ (SenBJF 2017b: 32) zu reflektieren sucht. Er ermöglicht es, von einzelnen Personen ausgehend Eigenwahrnehmungen und Erfahrungen zu fassen und diese in Bezug zu Mechanismen und Prozessen beispielsweise des *doing gender* zu setzen. Dies öffnet aber auch die Möglichkeit einer (im Sinne Butlers anvisierten) Darlegung marginalisierter Perspektiven und ihren jeweiligen Herausforderungen in spezifischen gesellschaftlichen Kontexten oder die Kontrastierung von verschiedenen Geschlechterentwürfen, die heteronormativen Erwartungen mehr bzw. weniger entsprechen. Im Herbst dieses Jahres erscheint in Deutschland mit *Dolor y Gloria* ein stark autobiografischer, introspektiver Film Almodóvars, welcher das Leben eines älter werdenden, homosexuellen Künstlers behandelt²⁰. Dies ist nur eine, tagesaktuelle Anregung; selbstverständlich lassen sich zahlreiche weitere spanische und lateinamerikanische Biografien mit dem Anliegen einer Genderreflektion thematisieren. Dabei kann ein Blick sowohl berühmten, kontroversen, progressiven oder kritischen Figuren gelten; gleichzeitig kann aber auf Genderaspekte authentischer, weniger bekannter Biografien eingegangen werden, die beispielsweise dem Alter der Lernenden entsprechen.

Obwohl das nächste vorgeschlagene Thema „compromiso social y político“ (ebd.) in seinem Titel zunächst auch Querverbindungen zu genderpolitischen Fragestellungen zulässt, wird aus den dazu gemachten Erläuterungen deutlich, dass damit das Feld der Entwicklungszusammenarbeit ins Auge gefasst wird. So sollen Schüler*innen „politische und/oder soziale Hilfsprojekte (sic!²¹)“ (ebd.) kennen

²⁰ Der Film ist gewohnt prominent besetzt: Neben Penélope Cruz und der jungen Musikerin Rosalía spielt darin Antonio Banderas. Dieser wurde für seine schauspielerischen Leistungen in *Dolor y Gloria* jüngst mit der Goldenen Palme der Filmfestspiele von Cannes ausgezeichnet (Buchanan 2019).

²¹ Im Sinne einer (entwicklungs-)politischen Zusammenarbeit auf Augenhöhe wird im politischen Diskurs von Begriffen wie *Hilfsprojekten* zunehmend Abstand genommen.

lernen und beurteilen. Eine transnationale (staatenübergreifende) Interessensvertretung von Frauen* oder LSBTIQ*²² besteht zwar in Organisationen wie *Terres des Femmes*, der *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association* (kurz: ILGA) oder dem Dachverband *InterPride*, in welchem sich CSD-Vereine²³ organisieren. Jedoch erscheinen andere Zugriffe auf inter- und transnationale Zusammenarbeit, beispielsweise zur Armutsbekämpfung, hier naheliegender. Nichtsdestotrotz bestehen (auch im eventuell für Schüler*innen interessanten Freiwilligendienst *weltwärts* oder *kulturwärts*) zahlreiche entwicklungspolitische Initiativen, die frauen*- oder LSBTIQ*-politische Schwerpunkte setzen und als eine Interpretationsform gesellschaftlichen Engagements denkbar sind.

Das zweite Kurshalbjahr der Sekundarstufe II steht unter der Überschrift „Nationale und kulturelle Identität“ (SenBJF 2017b: 33). Als eine mögliche Beschäftigung sieht der Rahmenlehrplan hierbei die Auseinandersetzung mit dem Aufeinandertreffen indigener Kulturen des heutigen Amerikas und den spanischen Konquistadoren*. Hierzu heißt es, die Schüler*innen „kennen mindestens eine präkolumbische Kultur und den Kolonialisierungsprozess in der ‚Neuen Welt‘. Sie analysieren und beurteilen die politischen und gesellschaftlichen Folgen für Eroberte und Eroberer“ (ebd.).

Dieser Impulse vermag auf zwei Arten mit Geschlecht in Verbindung gebracht werden. Zum einen kann damit die kulturell variable Konzeption von Geschlecht und damit verbundenen Implikationen beleuchtet werden. So merkt Vallbona (2003) an, wie die gesellschaftliche Position von Frauen* zwischen den vorkolumbianischen Kulturen des heutigen Amerikas deutlich variierte und klassifiziert die Imperien der Inka und Azteken als patriarchal, während Frauen* in den Gebieten der Maya oder Taínos (auf den Großen Antillen) eine starke Stellung innerhalb der sozialen Organisation zugesprochen worden sei. Zum anderen lässt sich Geschlecht auch als Analysekategorie historischer Prozesse und Ereignisse anlegen. Die im Rahmenlehrplan angeregte Frage nach Folgen für Gewinner*innen und Verlierer*innen der spanischen Invasion lässt auch einen Blick auf die speziellen Folgen für Frauen* zu, die sicherlich zu interessanten Einsichten führen kann. Schließlich unterstützte mit der Katholischen Königin Isabella I. von Kastilien auch eine Frau maßgeblich Kolumbus' Pläne zur Überfahrt nach ‚Indien‘. Maura (2002) unterstreicht, wie auch Frauen* ein knappes Drittel derer ausmachten, die in die ‚Neue Welt‘ emigrierten. Diese hätten ebenso eine wichtige Rolle in der kulturellen wie wirtschaftlichen Entwicklung der Kolonialisierung gespielt, welche von Historiker*innen zu wenig beachtet werde (ebd.). Die unterschiedlichen Rollen von Frauen* als Prostituierte, Versklavte, Geliebte, aber auch Herrschende, Mitläufer*innen und Täter*innen bilden

²² LSBTIQ* ist ein Akronym, das vielfältige Entwürfe geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung benennt. Für eine kurze Erläuterung siehe Glossar (Kapitel 8).

²³ CSD steht für *Christopher Street Day* und ist die Abkürzung für die in vielen Metropolen jährlich stattfindenden Demonstrationen geschlechtlicher und sexueller Minderheiten. Für weitere Informationen zu dieser Bewegung siehe Glossar (Kapitel 8).

einen durchaus bedeutenden Teil des kolonialen *encontronazo* zwischen Spanier*innen und Indigenen. Als prominenteste Figur erscheint dabei wohl Malinche, die während des spanischen Feldzugs in Mexiko als Übersetzerin diente. Ihre Figur verortet sich auf einer Bandbreite, die von dem Bild als verräterische Kollaborateurin bis hin zur tragischen Sklavin reicht, die dem Konquistadoren Hernán Cortés geschenkt wurde²⁴. Diese Biografie wurde auch vom Langenscheidt-Verlag in einer didaktisierten Lektüre für fortgeschrittene Spanischlernende (Ardila / Kornberger 1992) aufgegriffen. Aus diskurskritischer Perspektive lässt sich fragen, wieso die Geschichtsschreibung die Eroberung amerikanischer Territorien so männlich* dominiert ist. Maura führt hier an: „La ausencia del elemento femenino en el contexto general de la conquista de América obedece a la idea generalizada de brutalidad y pillaje que se ha querido atribuir al colonizador español“ (ebd. 2002).

Das angeführte Themenfeld „España en Europa“ (SenBJF 2017b: 33) soll Lernende dazu befähigen, „aktuelle politische und soziale Entwicklungen in Spanien“ (ebd.) zu kennen, zu bewerten und mit anderen europäischen Ländern zu vergleichen. Setzen wir Geschlecht als Parameter dieser Analyse an, eröffnen sich ähnliche Themen wie im Gegenstand des gesellschaftspolitischen Engagements oder der Beleuchtung Spaniens nach dem Übergang zu einer Demokratie; allerdings mit Europa als Referenzrahmen. Das spanische Statistikamt stellt einen ununterbrochenen Anstieg geschlechterbasierter Gewalt in Spanien seit 2014 fest (Valdés 2019), die vor allem junge erwachsene Frauen* betreffe²⁵. Auch das Europäische Institut für Gleichstellungsfragen bietet zahlreiche Statistiken und Publikationen, anhand derer sich datenbasierte Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Entwicklungen in Bezug auf Geschlecht erarbeiten lassen. Aber auch weniger politik- und stärker fremdsprachendidaktisch orientierte Annäherungen können Überlegungen zu sozialen Entwicklungen in Europa greifbar machen²⁶. Ein weiterhin prägendes Phänomen der letzten Jahre stellt beispielsweise die massenhafte Jugendarbeitslosigkeit in Spanien dar, die mit innereuropäischen Migrationsbewegungen verknüpft ist. Der Spielfilm *Hermosa Juventud* (Rosales 2014) greift dieses Phänomen am Schicksal der jungen Erwachsenen Natalia auf, die sich in Hamburg bessere Zukunftsaussichten erhofft. Dabei muss sie ihre Tochter in Spanien zurücklassen.

Auch in den Inhalten des dritten Kurshalbjahres lassen sich breit konzipierte Themenfelder unter dem Motto „Eine Welt – globale Fragen“ (SenBJF 2017b: 34) auf Genderfragen zuspitzen, so definierte ich

²⁴ Hierbei sei auf Leitners Untersuchung *Der Malinche-Komplex* (2009) verwiesen. Leitner geht nicht nur der historischen Figur und ihren Übersetzungsleistungen nach, sondern untersucht auch ihre Rezeption bis hin in popkulturelle Diskurse der Gegenwart.

²⁵ Besonderes Aufsehen erregte dabei der als *La Manada* bekannte Missbrauchsfall einer jungen Frau* bei den San-Fermín-Feierlichkeiten 2016 in Pamplona. Dieser wurde in Spanien kontrovers diskutiert und führte zu mehreren Massenprotesten.

²⁶ Grünewald et al. (2017) setzen Impulse für eine Realisierung politischer Bildung im Spanischunterricht und zeigen dabei didaktische Grundlagen, Methoden und Materialien auf.

während meines Praxissemesters im Leistungskurs eines Berliner Gymnasiums eine Unterrichtssequenz, welche den Komplex „Convivencia social y tendencias socioculturales“ (ebd.) zu einer Argumentation unter der Fragestellung *Género – ¿en qué situación se encuentra la mujer hoy en día?* ausformulierte. Laut Rahmenlehrplan sollen die Schüler*innen „Besonderheiten des sozialen und kulturellen Zusammenlebens in spanischsprachigen Ländern (z. B. Familienleben, Geschlechterrollen und Generationskonflikte, Alltagsleben und Feste, Sitten und Gebräuche) [kennen], bewerten und beurteilen“ (ebd.) Sie sollen „kritisch dazu Stellung [nehmen] und vergleichen sie mit Entwicklungen in Deutschland und anderswo.“ (ebd.). Unter Einbezug verschiedener Medienformate setzten sich die Lernenden mit Stereotypen, Geschlechterzuschreibungen, veränderten Familienkonstellationen, Arbeitsteilung im Haushalt, Aufstiegschancen im Beruf und geschlechterbasierter Gewalt auseinander.

Das Unterthema „El mundo de los medios de comunicación“ (ebd.) eröffnet die Möglichkeit, auch die mediale Repräsentation geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu reflektieren und dabei „Rolle und Wirkungsweise der Medien [in] unterschiedliche[n] Medienformate[n oder] Werbung“ (ebd.) zu analysieren.

Halten wir also fest, dass ein Verständnis von Geschlecht, welches den Ansätzen des Gender-Mainstreaming folgt, zahlreiche Möglichkeiten bietet, die gesellschaftspolitischen und kulturellen Themenfelder für den spanischsprachlichen Oberstufenunterricht eben entlang des Parameters Geschlecht auszuformulieren. Am naheliegendsten erscheint dabei eine Verknüpfung mit einem strukturorientierten Zugriff auf Geschlecht, welcher nach den gesellschaftlichen Konsequenzen aufgrund eines (zugeordneten) biologischen Geschlechts fragt. Allerdings können dieselben Inhalte auch aus einer diskurskritischen Perspektive beleuchtet werden und etwa die Geschichtsschreibung zum spanischen Kolonialismus hinterfragen. Der Gegenstand Geschlecht wird somit zwar in den curricularen Vorgaben der Berliner Senatsverwaltung für den Oberstufenunterricht Spanisch nicht als explizites Themenfeld ausgewiesen, kann jedoch vielfältig eingebracht werden.

3.3. Bezüge zu den Hinweisen zur Sexualerziehung an Berliner Schulen

Seit 2001 schreiben die *Allgemeine[n] Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule (AV 27: Sexualerziehung)* die Sexualerziehung „als einen wichtigen und unverzichtbaren Teil“ (SenBJF 2001: 2) des schulischen Erziehungsauftrags fest. Von einem holistischen Sexualitätsverständnis als „eine[r] Lebenskraft, die in allen Phasen menschlichen Lebens in körperlicher, geistig-seelischer und sozialer Hinsicht wirksam wird“ (ebd.) soll ein „sachlich fundiertes Wissen zu Sexualität [vermittelt werden]. Dieses Wissen soll [den Schüler*innen] helfen, personale,

partnerschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge im Bereich der Sexualität zu verstehen und sich ein eigenes Urteil zu bilden [...] [und] sich kritisch mit den Darstellungen von Sexualität in den Medien auseinander zu setzen.“ (ebd.). Respekt und Toleranz werden als wichtige Leitlinien unterstrichen.

Diese Bestimmungen unterstreichen die Befähigung zur Kommunikation über Sexualität als „unbedingt notwendig“ (ebd.), denn diese sei „trotz der starken medialen Präsenz sexueller Themen noch immer schwer und findet nur in geringem Umfang statt“ (ebd. 2001: 4). Gerade die Beleuchtung sprachlicher Aspekte lässt Querverbindungen zum Fremdsprachenunterricht zu. Sprache als wichtigstes Medium des Unterrichts könne „das Verstehen und das Verstanden-Werden fördern [...] aber auch verletzen, demütigen und diskriminieren.“ Diese Funktionen von Sprache im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen zu reflektieren, dient im Bereich des Sexuellen der eigenen Standortfindung und dem Erwerb kommunikativer Kompetenz die Möglichkeit, Vertrauen zu schaffen und Intimität zu schützen.

Gerade der Fremdsprachenunterricht kann dazu beitragen, bei der Behandlung eines sehr intimen einen Schutzraum zu schaffen, der eine kritische Distanz ermöglicht. Außerdem wird bei einer möglichst zielsprachigen Kommunikation über die in den Hinweisen ausgemachten Aspekte *Geschlechterrollen, gleichgeschlechtliche Lebensweisen, kulturelle Unterschiede, Körper und sexuelle Gewalt* (ebd. 2001: 1) einem möglichen Ungleichgewicht der sprachlichen Voraussetzungen in interkulturellen Klassen entgegengewirkt (ebd. 2001: 7).

4. Genderreflexion mit Filmen: Gründe, Möglichkeiten und Kriterien

In den vorherigen Teilen dieser Arbeit habe ich dargelegt, weshalb die Beschäftigung mit Geschlecht eine relevante Überlegung schulischen Unterrichts darstellt, die jedoch innerhalb der spanischsprachlichen Fachdidaktik jedoch wenig Berücksichtigung findet. Ich habe aufgezeigt, welche grundlegenden Perspektiven in Bezug auf Geschlecht bestehen und welche Anknüpfungspunkte diese in den curricularen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht Spanisch (in Berlin) haben. Bevor ich in einem nächsten Schritt auf die spezifischen Potenziale von bildlichen Medien für eine Genderreflexion eingehe, sollen zunächst Querverbindungen zwischen dem Gegenstand Geschlecht und fachdidaktischen Ansätzen des kulturellen Lernens gezogen werden. Geschlecht als sozialer beziehungsweise symbolischer Kategorie wird auch innerhalb der Kulturwissenschaften ein großes

Interesse zuteil, deren Erträge von der Fachdidaktik produktiv genutzt würden (König 2018: 43). Diese Verbindung von Gender als Dimension kulturellen Lernens bildet einen Grundstein, auf dem anschließend bild- und filmdidaktische Zugänge zur Umsetzung genderreflektierenden Spanischunterrichts aufgezeigt werden.

Wie bereits dargestellt wurde, bildet Geschlecht eine wichtige Dimension kultureller Fragestellungen. So gehen alle drei der in dieser Arbeit beleuchteten Blickweisen auf Geschlecht auf dessen kulturelle Verfasstheit ein: strukturorientierte Ansätze unterstreichen die unterschiedlichen, kulturell geprägten Konnotationen, Auswirkungen und Erwartungen an *gender* als das soziale Geschlecht, also die Geschlechterrolle. Diese ergeben sich aus der Zugehörigkeit zu einem biologischen *sex* und sind menschengemacht. Interaktionistische Ansätze untersuchen die kulturellen Konstruktionsmechanismen von Geschlecht und verstehen dieses mit dem Begriff des *doing gender*, bzw. in seiner Weiterführung als *doing difference*, als Effekt sozialer Praxis. Auch diskurstheoretische Überlegungen gehen bei ihrer Dekonstruktion von Geschlecht kulturellen Wirkungsmechanismen und Denksystemen nach.

König verweist auf den Zusammenhang von Geschlechterreflexion zu kulturellem Lernen. Diskurse über Geschlecht seien „auch kulturell und damit für die (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur von Bedeutung und schließlich in der Lebenswelt der Lernenden sehr zentral, so dass sich die Schüler*innen gut dazu in Beziehung setzen können.“ (ebd. 2018: 49).

Zu Beginn zeige ich auf, *warum* Filme ein geeignetes Medium zur Reflexion von Geschlecht darstellen. Danach will ich umreißen, *wie* bei der genderreflektierenden Filmarbeit vorgegangen werden kann, um im Anschluss der Frage nachzugehen, *welche* Filme sich für eine Genderreflexion eignen.

4.1. Gründe für eine Genderreflexion mit Filmen

Filme eignen sich für einen genderreflektierenden Unterricht in besonderem Maße. Schumann merkt an, „[v]isuelle Medien wie Bilder und Filme bieten als Trägermedien von kulturellem Wissen und kulturellen Perspektiven vielfältige Anlässe zur Wahrnehmungsschulung und zur Sensibilisierung für kulturelle Andersartigkeit“ (Schumann 2009: 173). Dies kann auch auf das kulturell wirkmächtige Phänomen Geschlecht bezogen werden.

Filme sind komplexe Zeichensysteme, bei denen Bild, Sprache und Ton zusammenwirken (Leitzke-Ungerer 2009: 12). Somit bedienen sie mehrere Wahrnehmungskanäle, die auch Geschlecht als „kulturell stark aufgeladene und zugleich für die jugendlichen Lernenden lebensweltlich sehr relevante

Kategorie“ (König 2016: 272) konstruieren. Umgekehrt betonen Hecke & Surkamp den Stellenwert „einer ästhetischen und kulturellen Grundbildung für den Fremdsprachenunterricht“ (ebd. 2010: 13), welcher visuelles Lernen nicht als „inhaltsleere Bildarbeit“ (ebd.) begreife. Hallet merkt kritisch an, dass bei auffällig vielen didaktischen Überlegungen zur Film- und Medienbildung „Fragen des Inhalts, der Thematiken, der Relevanz für die Lebens- und Erfahrungswelt der jungen Menschen sowie der Verwobenheit in gesellschaftliche Diskurse und der Werteorientierung so gut wie keine oder eine untergeordnete Rolle spielen“ (ebd. 2016: 178).

Die filmische Beschäftigung mit Geschlechterfragen bildet hier einen Ausweg, einen kulturellen Mehrwert, der über eine reine Zielsetzung von „fremdsprachliche[r] Handlungs- und Kommunikationskompetenz“ (Henseler et al. 2011: 23) im Sinne eines funktional-kommunikativen Hör-Seh-Verstehens hinausgeht. Vielmehr bietet eine genderperspektivierte Filmarbeit die Chance, die (inter-)kulturelle Kompetenz der Lernenden im Sinne einer „Förderung des Fremdverstehens [oder] Entwicklung der Reflexionsfähigkeit über eigen-, ziel- und transkulturelle Aspekte“ (ebd. 2011: 23) zu schulen. Indem wir Gender als kulturelles Phänomen greifen, entsteht hier eine Verbindung zum erklärten filmdidaktischen Ziel, den eigenen Horizont zu erweitern (ebd.) und Perspektivwechsel zu ermöglichen.

Gerade Filme eignen sich dazu besonders, da sie das Handeln von Figuren in den Mittelpunkt rücken und damit Identifikationsangebote schaffen, mit denen sich Lernende auseinandersetzen können (König 2018: 176f.). Gendertheoretisch fundierte Zielsetzungen für den Unterricht wie das Aufzeigen geschlechtlicher Konstruktionsmechanismen (siehe Kapitel 2.2.1 und 2.3.1) gehen einher mit Facetten der „filmästhetischen und -kritischen Kompetenz“ (Henseler et al. 2011: 23) im Sinne einer „Aneignung und Schulung zur kritischen Analyse und Bewertung“ (ebd.). Filme bieten „neben verbalen auch non-verbale, paralinguistische Aspekte von Kommunikation wie Mimik, Gestik, Körpersprache, bzw. Intonation, Sprechtempo, Sprechpausen“ (Henseler et al 2010: 9), die beispielsweise auch im Hinblick auf Geschlecht untersucht werden können.

Diese Überschneidungen werden insofern potenziert, als dass sowohl das Medium Film als auch der Gegenstand Geschlecht in der Lebenswelt junger Schüler*innen relevant sind. Filme sind ein beliebtes und häufig konsumiertes Medium, aber auch inhaltlich bieten sie eine lebensweltliche Nähe zu jungen Lernenden, indem sie „eine eigene fiktionale Welt erschaffen, innerhalb derer sie in Anlehnung an lebensweltliche Situationen und Verhältnisse [...] menschliche Begegnungen und Konflikte inszenieren“ (Henseler et al. 2011: 8). Die in Filmen verhandelten Beziehungsgefüge, Verhaltensweisen, Probleme und deren Lösungsmodelle regen „zur kritischen Auseinandersetzung mit

transportierten Werten“ (ebd.) an. Dies lässt sich für eine Reflexion von Gender als gerade im Teenager-Alter lebensweltlich bedeutsamem Aspekt nutzen.

Aus den beschriebenen Charakteristika von Filmen leiten sich vielfältige Sprech-, Schreib-, Handlungs- und somit Reflexionsanlässe ab. Das Zusammenwirken von Bild und Ton kann irritieren, amüsieren, beunruhigen, bewegen, trösten oder nachdenklich stimmen. Filme fordern in ihrer Verknüpfung visueller und auditiver Darstellung in Regel stärker als z.B. das Lesen eines Buches „zu emotionalen Reaktionen und persönlichen Stellungnahmen“ (ebd. 2011: 9) heraus.

Insofern wird eine Anschlusskommunikation auch dadurch erleichtert, dass die Lernenden in ihrer Rolle als Zuschauer*innen einen gewissen Schutz genießen. Wenn Filme bedeutsame und bewegende Themen verhandeln, fordern sie zu einer Auseinandersetzung heraus. Allerdings können Lernende „ihre Lebenssituation, ihre Erfahrungen und Wünsche in den dargestellten Figuren, Situationen und Konfliktkonstellationen spiegeln“ (Henseler et al. 2011: 12). Aspekte wie Liebe, Macht, Gewalt, Konflikt, Verzweiflung, Freude, Ausgrenzung, Akzeptanz oder Einsamkeit werden im Film verhandelt und können im Gespräch über den Film thematisiert werden. Insofern fungiert der nicht nur in Bezug auf seine Machart als Reflexionsanlass. Eine Auseinandersetzung mit den dargestellten Charakteren eröffnet die Möglichkeit anhand deren Schicksal oder Handlungen als Stellvertreter*innen einen durchaus intimen und mit Unsicherheiten verbundenen Gegenstand wie Geschlechtlichkeit zu thematisieren. Die Innenperspektive der Protagonist*innen könne aus einer sicheren Distanz nachvollzogen werden (König 2018: 139), was die Rezipient*innen des Films stark entlastet.

4.2. Filmdidaktische Möglichkeiten der Genderreflexion

Welche filmdidaktischen Herangehensweisen können nun für eine Genderreflexion nutzbar gemacht werden? Dazu will ich im Folgenden auf die Aspekte Filmbeschreibung, Filmanalyse, Filmerleben und Aushandlung eingehen. Diese Herangehensweisen sollen nicht als eine unmittelbar in der Unterrichtspraxis nutzbare Phaseneinteilungen im Sinne von *actividades antes, durante y después del visionado* verstanden werden. Auch methodische Verfahren des Filmzeigens, wie sie Henseler et al. in einer Gegenüberstellung von Intervall-, Sandwich oder Segment-Präsentation und dem Zeigen eines Films am Stück diskutieren (ebd. 2011: 34ff.), sind hiermit nicht gemeint. Vielmehr stehen grundlegende Zugänge zu Film und deren Vereinbarkeit mit dem Ziel, Geschlecht zu reflektieren, im Vordergrund.

4.2.1. Filmbeschreibung

Bevor ein Film vertieft behandelt wird, also kognitiv analysiert oder durch handlungs- und produktionsorientierte Methoden bearbeitet, interpretiert bzw. ausgehandelt wird, liegt es nahe, zunächst einmal ein grundlegendes Verständnis des Films zu schaffen. Was sind die Handlungsabläufe im Film? Wo spielt der Film? Welche Figuren sind zu sehen? Aus wessen Regie stammt der Film? Wo erschien er?

Diese erste, möglichst objektiv verstandene Herangehensweise erfüllt zweierlei Funktionen: Zum einen kann somit ein grundlegendes Verständnis der Filmaussagen festgestellt werden. Schließlich baut Filmarbeit im Sinne einer Filmbildung mit ihren kulturellen bzw. interkulturellen auf Hör-Seh-Verstehensprozessen auf, die je nach sprachlicher, inhaltlicher oder filmästhetischer Ausgestaltung des Mediums stärker oder schwächere Anforderungen mit sich bringen. Dargestellte Sprachvarietäten, die Bekanntheit des verwendeten Vokabulars oder die thematische Komplexität haben einen ebenso großen Einfluss auf das Verständnis der Handlung wie die baulichen Elemente des Films und die Fähigkeit der Lernenden, das Gezeigte zu kontextualisieren. Auch die Frage, ob im Spanischunterricht schon mit Filmen gearbeitet wurde, spielt hier eine wichtige Rolle. Eine möglichst nüchterne Beschreibung legt somit den Grundstein für eine vertiefte Behandlung des Films.

Zum anderen kann das Festhalten grundlegender Aussagen, Motive, Figuren und Informationen über den Film aber auch einen Ausgangspunkt für Reflexionsprozesse darstellen. Darauf kann in einer vertieften Analyse, einer Interpretation, Kontextualisierung oder kritischen Hinterfragung zurückgekommen werden. Wieso erkennen wir beispielsweise das Gefüge zweier Filmfiguren als Mutter-Tochter-Beziehung? Wieso können wir die Antagonistin des Films sofort ausmachen? Womit erzeugt der Film den Nervenkitzel, den wir spüren? Diese Fragestellungen sind interessant und werden vor dem Hintergrund einer nüchternen Beschreibung des Films besonders greifbar. Davon ausgehend lassen sich die Wirkungen oder Aussagen auch im Hinblick auf die in dieser Arbeit eingebrachten Gender-Aspekte analysieren. Sollen strukturelle Unterschiede zwischen Geschlechtern, geschlechtsstereotype Zuschreibungen oder Formen des *doing gender* beleuchtet werden, so gilt eine grundlegende Bestandsaufnahme erster Eindrücke als passender Ausgangspunkt. Einem dekonstruktivistischen Ansatz entsprechend, kann diese vermeintlich objektive Ausgangsbasis auf ihre impliziten oder unhinterfragten Annahmen hin untersucht werden.

4.2.2. Filmanalyse

Eine durchaus gängige Herangehensweise an Filme ist ihre Analyse. Sehen wir Filme als „Trägermedien von kulturellem Wissen“ (Schumann 2009: 173), so können diese ebenso wie literarische Texte analysiert werden. „Handlungsverlauf und -struktur, Figurenzeichnung, Raum- und Zeitdarstellung, die Erzählweise sowie die filmspezifischen Ausdrucksmittel“ (Leitzke-Ungerer 2009: 19) stellen mögliche Aspekte dar, die auch unter gendertheoretischen Gesichtspunkten untersucht werden können.

Blell / Lütge machen unter der Überschrift ‚*Gendered Views & Sounds*‘ (2009) einige Vorschläge zu einer genderperspektivierten Filmarbeit und unterscheiden dabei in die Analyseebenen Ton und Bild. Sie regen an, die Stimmen der Filmfiguren auf Tonhöhe, Sprechgeschwindigkeit und Lautstärke zu untersuchen und dabei Vorstellungen von Männlichkeit oder Weiblichkeit zuzuordnen. Diese nähere Betrachtung trage zu einer gendersensiblen „Wahrnehmungsschulung“ (ebd. 2009: 254) bei. Auch der Einsatz von Musik zur Unterstreichung männlicher* oder weiblicher* Charaktere könne analysiert werden (ebd. 2009: 254). Auf einer Bildebene tragen Kleidung, Gesten, Bewegungsmuster, Nähe- und Distanzverhalten sowie andere Facetten des äußeren Erscheinungsbilds zur Visualisierung von Maskulinität und Feminität bei, die entsprechend analysiert werden könnten (ebd.). Das heißt, es bestehen starke Bezüge zwischen den filmischen Ausgestaltungsmitteln zur Inszenierung von Charakteren oder Handlungen und den Konstruktionsmechanismen von Geschlecht, die ein interaktionistischer Zugriff nahelegt. Somit liegt in der Filmanalyse eine besondere Verbindung zum Konzept des *doing gender* (bzw. *doing sexuality* oder *doing difference*), die produktiv nutzbar wird.

Des Weiteren unterstreichen Luca / Decke-Cornill unter Verweis auf Propps und Campbells erzähltheoretische Ausführungen, dass „Erzählungen dadurch Ordnung und Bedeutsamkeit [schaffen], dass sie Komplexität reduzieren und Binaritäten konstruieren: Mann und Frau, Gut und Böse, Zusammengehörigkeit und Differenz, Subjekt und Objekt, stark und schwach usw.“ (ebd. 2010a: 13). Handlungsabläufe, Figurenkonstellationen und die „Bauformen“ (Faulstich 2008: 24) des Films tragen zu dieser Dichotomisierung bei und können in analytischer Nähe zum Begriff des *doing gender* untersucht werden. Die Kameraführung ist hier als eine weitere Bauform auszumachen. Auch sie kann als filmästhetischer Parameter auf seinen Beitrag zur Herstellung von Geschlecht hin analysiert werden: Werden bspw. die Emotionen bestimmter Figuren durch Nahaufnahmen hervorgehoben? Unterstreicht die Kameraperspektive bestimmte Machtverhältnisse im Film? (König 2018: 275)

Ebenso ertragreich für eine kritische Analyse bzw. Bewertung von Geschlechterrollen kann ein Blick auf die kulturelle Verortung des Films sein. So fragen Blell / Lütge in Anlehnung an medienkritische

Fragestellungen: In welche sozialen Bedingungen lässt sich der Film einordnen? Welche Rollenbilder herrsch(t)en zum Zeitpunkt der Filmentstehung und wie verhält sich der Film dazu? Was ist sein gesellschaftliches Anliegen bzw. sein Effekt? Welche Person steht hinter diesem Kulturprodukt und wie konstruiert sie die Welt von Menschen in Bezug auf ihr Geschlecht? (ebd. 2009: 254)

Mit der Frage nach (impliziten) Annahmen bzw. der fehlenden Berücksichtigung von Perspektiven im Film werden Impulse gesetzt, die sich einem dekonstruierenden Geschlechterverständnis zuordnen lassen. Methodisch kann eine Filmanalyse durch kreative Verfahren ergänzt werden. „Zu den kreativen Methoden gehören [...] u.a. [...] die Füllung von Leerstellen in der Figurendarstellung oder in der Handlung [...] sowie die Umformung der Fiktion“ (Leitzke-Ungerer 2009: 19). Dies könnte beispielsweise in der Umkehrung von männlicher* und weiblicher* Rollen in einem Standbild realisiert werden (Blell / Lütge 2009: 255).

4.2.3. Filmerleben

Ein nicht kognitiv-analytischer Zugang zu Filmen besteht im Filmerleben. Dieses „setzt [...] auf einen affektiv-emotionalen, subjektbezogenen Umgang mit Film“ (Leitzke-Ungerer 2009: 17) und unterstreicht dessen „suggestive Kraft [...], die Faszination, die von den bewegten Bildern ausgeht“ (Decke-Cornill / Luca 2010b: 19). Diese Kraft wirkt hin auf ein Einfühlen, Nachempfinden bzw. Nachvollziehen der im Film dargestellten Probleme, Fragen, Motivationen und Sichtweisen. Diese emotionale Beteiligung der Zuschauer*innen am Film kann für eine filmdidaktische Reflexion über Geschlecht ebenfalls genutzt werden. Schließlich seien Gefühle als Träger von Informationen auch Mittel des Erkennens (Bürmann 1998: 322 in Decke-Cornill / Luca 2007: 23).

Vor allem handlungs- und produktionsorientierte Verfahren können ein Filmerleben verstärken und „damit subjektiv-emotionalen Reaktionen ein[en] größere[n] Raum“ (Blell / Lütge 2009: 245) bieten. König plädiert dafür, diese Empathie speziell für eine Übernahme von Perspektiven zu nutzen, die im gesellschaftlichen Alltag weniger Beachtung finden (ebd. 2018: 156). Welche inneren Konflikte muss der verheiratete Fischer Miguel in *Contracorrientes* (Fuentes León 2009) ausmachen, als er sich in einen Fotografen verliebt? Was gab den beiden Frauen Elisa y Marcela im gleichnamigen Film von Isabel Coixet (2019) den Mut und Erfindergeist, dass sich eine von beiden als Mann verkleidet, um im Spanien der Jahrhundertwende zu heiraten? Wie sähe das Leben der jungen Raimunda in *Volver* (Almodóvar 2016) aus, hätte sie nicht ihren inzwischen apathischen und arbeitslosen Ehemann Paco geheiratet? Derartige Fragen können gewinnbringende Reflexionsprozesse anstoßen und in eine „nachvollziehende, anerkennende Auseinandersetzung“ (König 2018: 156) münden.

Methodisch schlägt König hier im Sinne eines strukturorientierten Gender-Zugriffs vor, bestehende genderbasierte Ungleichheiten durch „Erschreiben weniger privilegierter Perspektiven“ (ebd. 2018: 198) sichtbar bzw. erfahrbar zu machen. Indem Lernende beispielsweise Briefe an Filmfiguren schreiben, die aus Sicht deren Verwandter oder Peers formuliert sind, können dadurch auch die gesellschaftlichen Erwartungen aufgrund geschlechtsstereotyper Zuschreibungen deutlich gemacht werden (König 2018: 196). Weitere mögliche Umsetzungen bestehen in dramapädagogischen Übungen, zum Beispiel indem die Lernenden „geschlechtsspezifisch konnotierte Sitzhaltungen“ (König 2018: 203) ausprobieren. Dadurch würden Prozesse der Geschlechterkonstruktion im Sinne eines *doing gender* am eigenen Leib erfahrbar und nachvollziehbar.

Obwohl sich ein rezeptionsästhetisch angelehntes Filmerleben eigne, weniger hierarchische Perspektiven einzunehmen, sei einem dekonstruktivistischen Genderbegriff folgend auch eine „Beschäftigung mit der hegemonialen Perspektive interessant“ (König 2018: 157) möglich. Die Verfremdung (etwa durch Übersteigern, Ironisieren, Parodieren oder Umkehren) von Männlichkeitskonstruktionen wäre eine Möglichkeit, die dramenpädagogisch, filmschaffend oder schriftlich erfolgen könnte. Gleichzeitig könnten mit „empathiefördernde[n] Aufgaben auch auf die [...] marginalisierten oder ausgesparten Perspektiven“ (ebd. 2018: 181) eingegangen werden.

Abschließend soll hier darauf eingegangen werden, dass kognitiv-analytische und emotional-affektive Herangehensweisen sich zwar unterscheiden, sich jedoch auch gegenseitig verstärken können. So betont neben Decke-Cornill / Luca (2007) auch Leitzke-Ungerer dieses Zusammenspiel: Auch ein emotional-subjektiver Zugang führe zu einer Durchdringung, die über eine rein kognitive Dimension hinausgehe (ebd. 2009: 17).

4.2.4. Aushandlung & Transfer

Ein weiterer Baustein filmischer Arbeit liegt in der Aushandlung dessen Aussagen. Dies bedeutet einen Abgleich der dargestellten Genderinszenierungen oder -normen mit der eigenen Realität. Filme bieten zwar ein Wirkungspotenzial an, das allerdings erst in Rückkopplung an die Erfahrungen der Zuschauenden gänzlich entfaltet werde (König 2018: 136). König erinnert hier an die Appellstruktur, die literarischen Texten innewohne und sich auch auf Filme übertragen lässt: Filme erschaffen ebenso wie „literarische Texte [...] ein eigenes Modell von Wirklichkeit, das bestimmten Regeln unterliegt – auf die sich die [Zuschauenden] einlassen (können) müssen. (ebd. 2018: 138). Diese Auseinandersetzung mit aufgezeigten Gendernormen bedürfe jedoch eines Abgleichs mit eigenen

Erfahrungen und Positionen (ebd. 2018: 182). Erst dadurch verbleiben Reflexionsprozesse nicht an der filmischen Vorlage behaftet, sondern erhalten einen realen, persönlichen Bezug.

Filme stellen zwar ein fiktives, kulturelles Produkt dar. Ein Anschluss an die eigene Lebenswelt finde dabei zwar bereits auch während der genannten Analyse und Einfühlung statt. „Die besondere Gelegenheit einer kollektiven Anschlusskommunikation lässt sich jedoch nutzen, [...] die verschiedenen Perspektiven innerhalb des Klassenzimmers [...] zur Disposition“ (ebd.) zu stellen.

Die Beschäftigung mit Filmen führt zu keinen eindeutig richtigen oder falschen Antworten, vielmehr „lassen sich an ihrem Beispiel Impulse und Interpretationen in Bezug auf die Aushandlung von Geschlecht gewinnen, die jedoch offen verhandelbar sind und Raum für diverse Lesarten [Sichtweisen] bietet“ (ebd. 2018: 159). Somit entstehen Möglichkeit, unterschiedliche Standpunkte zu koordinieren, zu verhandeln, revidieren oder konkretisieren (ebd. 2018: 160).

Die Aushandlung bedeute auch eine Herausforderung und beanspruche eine Ambiguitätstoleranz, das heißt ein Aushalten gegenläufiger Ansichten oder Kontextualisierungen sowie einen Umgang mit „Perspektiven [...], die am Ende nicht unbedingt kongruent sein müssen“ (ebd. 2018: 158). Dieser Herausforderung müsse mit „Strukturen und Unterrichtsszenarien [begegnet werden], in denen möglichst alle zu Wort kommen“ (ebd. 2018: 159). Die Verschiebung vom Film hin zu den Rezipient*innen und ihren Kontexten erfordere eine besondere Sensibilität für Machtstrukturen innerhalb der Lerngruppe.

Gleichzeitig sei der institutionelle Rahmen einer im schulischen Unterricht verorteten Genderreflexion immer mit zu bedenken. Dieser sei nie frei von Hierarchien. „Bei der privaten Lektüre können wir über unsere Leseerfahrungen kommunizieren, im Literaturunterricht müssen wir dies“ (Decke-Cornill 2007a: 255 in König 2018: 160). Dies gilt für eine filmische Genderreflexion uneingeschränkt. Entsprechend dürfen die Schüler*innen nicht zum Verlassen des Schonraums gedrängt werden. Die Aufgabengestaltung sollte „immer so formuliert formuliert sein, dass keine individuell-persönlichen Aussagen getroffen werden müssen, sondern dass auch allgemeine Äußerungen und Bezüge [...] zulässig sind“ (ebd.).

4.3. Die Auswahl von Filmen zur Geschlechterreflexion

Welche Filme eignen sich besonders zur Genderreflexion im Fremdsprachenunterricht? Natürlich gelten für eine genderreflektierende Filmarbeit zunächst einmal die grundsätzlichen Kriterien, die für den Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht relevant sind. Dazu zählt an erster Stelle die inhaltliche wie auch sprachliche Passung des Films an den Kompetenzstand der Lernenden, um somit einer Überforderung der Schüler*innen entgegen zu wirken, wie Henseler et al. (ebd. 2011: 32) anmerken. Gerade für Lernende der Sekundarstufe I würden Filme mit einer klar umrissenen Handlung sowie jene Filme zuträglich, die die erzählte Geschichte über eine starke Bildsprache verdeutlichen (ebd.). Auch die Verständlichkeit der im Film gesprochenen Sprache mit Bezug auf Hintergrundgeräusche, Sprechgeschwindigkeit sowie verwendete Varietäten seien zu berücksichtigende Faktoren (ebd.).

Das für den Fremdsprachenunterricht grundlegende Prinzip des Lebensweltbezugs solle ebenfalls in die Filmauswahl einfließen: So sollten Schüler*innen Verbindungen zu den Themen, Figuren und Handlungen herstellen können, sie als relevant oder bedeutsam erachten (ebd.). Diesem Impuls folgend genießen Jugendfilme bzw. *Coming-of-Age*²⁷-Filme innerhalb der Fremdsprachendidaktik einen hohen Stellenwert und können ebenso für eine genderperspektivierte Filmarbeit herangezogen werden. Gleichzeitig sollten Filme dennoch eine Neuigkeit beinhalten, die „dem Bedürfnis heutiger [Schüler*innen] nach neuen Formen der Orientierung in der Welt“ (ebd. 2011: 32) entspreche.

Wenngleich Schöpp (2009) Literaturverfilmungen für den französischsprachlichen Oberstufenunterricht nutzbar macht und Reimann (2009) der Verfilmung italienischer Jugendliteratur nachgeht, so erinnern Henseler et al. an die Bedeutung eigenständiger Filme ohne literarische Vorlage als Möglichkeit, die besonderen Spezifika dieses Mediums zu erfahren (ebd. 2011: 33). Schließlich räumen Henseler et al. noch ein sehr pragmatisches Argument ein: Lehrkräfte sollten auch die Verfügbarkeit eines Films berücksichtigen (ebd.). Auch ein vielversprechender Trailer, der bei einer Online-Recherche gefunden wurde, wird nichtig, wenn der Film nicht oder nur sehr kompliziert abrufbar ist. Auf diesen Aspekt wird noch zurückzukommen sein.

Die Auswahl eines Films begründet sich des Weiteren immer in den gesteckten Zielen. Soll den Ungleichheitsverhältnissen zwischen den Geschlechtern entgegengetreten werden, so bedeute das eine stärkere Einbringung von weiblichen* bzw. queeren Perspektiven. Dies kann einen bewussten Fokus auf weibliche* oder queere Filmschaffende bedeuten, oder auch die Auswahl von Filmen, die in

²⁷ Der *Coming-of-Age*-Film wird als ein bestimmtes Genre innerhalb der Jugendfilme verstanden. Es rückt den Prozess des Erwachsenwerdens ins Zentrum und beleuchtet damit verbundene Gefühle, Themen und Fragestellungen. Mediasteak (2017) führt dies an einigen Beispielen aus.

ihrem Inhalt und ihrer (in Anlehnung an Faulstich) baulichen Ausgestaltung des Films solche Perspektiven betonen.

In Bezug auf den englischsprachlichen Literaturunterricht weist Volkmann (2007) auf eine Dominanz (weißer) männlicher Autoren in hin: Diese würden, einem inoffiziellen Kanon folgend, durchweg häufiger rezipiert und präsentierten „dominant männliche Lebens- und Erfahrungswelt [...], während weibliche Figuren oft von sexistischen Frauenbildern geprägt sind“ (Würzbach 1996: 92f. in Volkmann 2007: 168). Eine solche Kanonisierung trägt nach meiner Einschätzung bei der Filmarbeit im Spanischunterricht weniger starke Wurzeln, da der Gegenstand Film ein relativ neues Medium des Fremdsprachenunterrichts ist. Dennoch stellt Núñez Domínguez mit Blick auf die spanische Filmindustrie fest, dass in den Jahren 2006 und 2007 nur etwa 5% der Filme von Regisseurinnen gedreht wurden (ebd. 2010: 123). Nur wenige können sich wie Isabel Coixet oder Icíar Bollaín innerhalb der spanisch(sprachig)en Filmindustrie durchsetzen. Eine Einbringung eben dieser Perspektiven in den Fremdsprachenunterricht entspräche zwar zahlenmäßig nur einem kleinen Panorama der zielsprachlichen Filmlandschaften, dafür jedoch umso mehr einem zentralen Anliegen innerhalb des strukturorientierten, gesellschaftskritischen Feminismus.

Gleichzeitig gibt die Weiblichkeit einer Filmschaffenden keine Garantie für eine gendersensible, feministische Haltung; noch muss diese Perspektive durch einen männlichen Regisseur verstellt werden. So gelten Almodóvars Werke als prominentes Beispiel für ein Kino, das weibliche und nicht-binäre Figuren in den Vordergrund rückt (vgl. *Almodóvar und seine Frauen* von Mondelo).

Bedeutsam erscheint die Perspektive, die im Film selbst eingenommen wird. Welche Sichtweisen, Schicksale, Verhaltensmuster und Fragestellungen werden diskutiert? So untersuchen Lenzen / Prasuhn popkulturelle Musikvideos auf ihre medialen Körperbilder und stellen fest, wie diese „in Kameraeinstellung, Perspektive und Blickkonstruktion“ (ebd. 2010: 91) auf einen stereotypisch männlichen Zuschauer zugeschnitten sind. Dieses als *male gaze* bekannte Phänomen (vgl. Kapitel 2.2) findet auch in spanischen und lateinamerikanischen popkulturellen Musikvideos wieder und gilt besonders im Reggaeton-Genre fast schon als Wesensmerkmal. Auch in Bezug auf Werbevideos wird der männliche Blick breit diskutiert.

Volkmann erinnert an den sogenannten Bechdel-Test, welcher auf nicht-wissenschaftliche Weise filmische Repräsentationen untersuche (ebd. 2016: 125). Er umfasse drei Kriterien: Es sollten (1.) mindestens zwei Frauenrollen zu sehen sein, die (2.) miteinander sprechen, aber (3.) über etwas anderes als einen Mann (Volkmann 2016: 125).

Fundiertere Ausprägungen genderstereotyper bzw. sexistischer Darstellungen schlagen Sunderland / Linke in Bezug auf eine Schulbuchanalyse vor: Diese umfassten die Unsichtbarkeit weiblicher

Charaktere, stereotype Darstellungen in Bezug auf Berufswahl, Charaktereigenschaften oder Interaktionen zwischen Mann/Frau, sowie eine offene Abwertung von Frauen (Sunderland / Linke 2012: 156 in Volkmann 2016: 126). Solche sexistischen Vorstellungen können durch „analytisch-reflexive Aufgaben [bearbeitet] werden um diese Verhältnisse [...] kognitiv zu verdeutlichen und die Auswirkungen bewusst zu machen“ (König 2018: 181)

Gleichzeitig könnten auch „Brüche mit erwarteten Wahrnehmungsmustern gerade aufgrund der mehrkanaligen Rezeption bei Filmen [...] besonders irritieren und zugleich besonders eindrücklich sein. Audiovisuelle Texte konfrontieren [...] in besonderem Maße mit den eigenen geschlechtsbezogenen Erwartungen, die daraufhin analysiert und reflektiert werden können“ (König 2018: 167)

Gleichzeitig plädiert König unter Bezugnahme auf diskurstheoretisch-dekonstruktivistische Perspektiven auch für die Einbringung queerer Lebensweisen in den Unterricht. Dabei greift sie den von der US-amerikanischen LSBTIQ*-Organisation GLAAD (*Gays and Lesbians Against Defamation*) entwickelten Vito-Russo-Test auf (König 2018: 168). Dieser lehnt sich an den Bechdel-Test an und nennt als Kriterium erstens die Existenz eines LSBTIQ*-Charakters in einem Film. Zu einer fairen, korrekten und inklusiven Darstellung von LSBTIQ* gehöre aber auch, dass entsprechende Figuren nicht nur über ihre geschlechtliche Identität oder sexuelle Orientierung definiert werden, sondern darüber hinaus individuelle Charakterzüge aufweisen. Diese solle nicht als ‚Quotenschwuler, -lesbe, etc.‘, zur bunten Ausschmückung des Filmgeschehens beitragen, sondern eine signifikante Rolle für die filmische Handlung darstellen (GLAAD 2014).

Perriam / Waldron (2016) bieten in ihrer Untersuchung queerer Filme aus Frankreich und Spanien sowie deren (transnationale) Rezeption bei LSBTIQ*-Filmfestspielen eine aktuelle LSBTIQ*-Filmographie. Ihr erstellter Korpus listet jüngere und bekannte Werke, aber auch eher unbekanntere Filme auf, die teilweise bis in die 1930er-Jahre zurückreichen. Die Filmographie umfasst Spielfilme mit trans*-Schwerpunkt wie *La piel que yo habito* (Almodóvar 2016). Sie nennt Filme mit einem Fokus auf Bisexualität wie *El sexo de los ángeles* (Villaverde 2012) und listet auch Filme mit hauptsächlich homosexuellen Charakteren, z.B. *Los amantes pasajeros* (Almodóvar 2013). Auch Filme mit einem Blick auf das Phänomen der Intersexualität wie z.B. *XXY* (Puenzo 2007) sind zu finden. Eine Übersicht über Dokumentarfilme und Kurzfilme ergänzt diese Auflistung.

Eine solche Übersicht kann eine Orientierung bieten; gleichzeitig muss ein solcher Kanon vor dem Hintergrund des Alters und der Sprachkompetenzen der Lerngruppe überarbeitet werden. Einige Filme sind aufgrund ihrer sprachlichen Komplexität oder nicht altersgerechten Sex- und Gewaltdarstellungen für einen Filmarbeit im spanischsprachlichen Unterricht ungeeignet. Auch die bereits angesprochene Frage nach der Verfügbarkeit queerer Filmproduktionen ist ein zu berücksichtigender

Aspekt. Viele queere Filme werden als Independent-Produktionen nicht international vertrieben. So muss sich schließlich auch der Mehrwert einer Einbeziehung queerer Filmfestspiele wie *LesGaiCine* in Madrid oder *FICGLB* in Barcelona in eine Recherche nach geeignetem Filmmaterial an der Verfügbarkeit ihrer Produktionen messen lassen. Dennoch können entsprechende Festivals wie *DIVERSA* in Buenos Aires, *AMOR Festival* in Santiago de Chile oder *Outfest Peru* in Lima bei der Suche nach queerem Filmmaterial eine aufschlussreiche Orientierung geben und als Inspirationsquelle dienen.

Zusammenfassend plädieren Blell / Lütge für einen Einsatz „sowohl kanon-konforme[r] Filme als auch Filme, die ‚andere‘ Geschlechterkonstruktionen in den Mittelpunkt stellen [...], um für Differenzerscheinungen zu sensibilisieren“ (ebd. 2009: 255). König merkt hierzu an: Werde „Gender-Reflexion „als emanzipatorische Auseinandersetzung mit Geschlechtervorstellungen verstanden, spielt das in dieser bestimmten Hinsicht kritische Potenzial des Texts [Films] bzw. einzelner Aspekte des Texts [Films] eine zentrale Rolle für didaktische Entscheidungen.“ (ebd. 2018: 181). Beinhalten Filme unkonventionelle Darstellungen von bzw. Perspektiven auf Geschlecht, seien „geschlechtsbezogene Aushandlungsprozesse in der Darstellung und dem Dargestellten“ (ebd.) deutlich, so seien vor allem die Impulse zur Einfühlung, Nachempfinden und Interpretation naheliegend. Stereotyp aufgeladene Filme laden zu einer Analyse von zugrundeliegenden Konstruktionsmechanismen ein.

5. Zwei Beispiele für eine filmbasierte Genderreflexion im Spanischunterricht

Anhand von zwei filmischen Beispielen will ich nun aufzeigen, wie eine mögliche Genderreflexion im Spanischunterricht aussehen kann. Die Festlegung der Beispiele folgt mehreren Kriterien, die ein möglichst breites Verständnis dessen eröffnen sollen, was Genderreflexion bedeuten kann. So wird AXE-Werbespot *The Cleaner* ein Vorschlag für Lernende der Sekundarstufe I unterbreitet, der die Inszenierung von Geschlecht beziehungsweise der Darstellung struktureller Ungleichheit verdeutlichen soll. Der Spot entspricht dominanten Geschlechtervorstellungen nicht nur, sondern kann durchaus schon als sexistisch eingestuft werden.

Davon abgegrenzt verdeutlicht als zweites Beispiel der Spielfilm *Una mujer fantástica* eine marginalisierte Perspektive, die mit jenen Vorstellungen bricht und für eine Bewusstseinschaffung für die bestehende Heteronormativität genutzt werden kann. Letzteres Beispiel richtet sich an Lernende

der Sekundarstufe II. Diese Festlegung bedeutet jedoch nicht, dass queere Perspektiven jüngerer Lernenden nicht zugänglich gemacht werden können. Vielmehr ergibt sich die vorliegende Zuteilung aus der Länge sowie den sprachlichen Anforderungen der jeweiligen Filme. Mit der vorliegenden Einteilung soll dem Bestreben Rechnung getragen werden, je einen Vorschlag die Sekundarstufe I und II zu formulieren, ein konformes wie non-konformes Beispiel anzuführen und alle in dieser Arbeit vorgestellten gendertheoretischen Zugänge einzubeziehen. Die hier beschriebenen Vorschläge gehen also jeweils von bestimmten Genderbegriffen aus und folgen den dargelegten Herangehensweisen der Filmbeschreibung, Filmanalyse, Filmerleben und Aushandlung. Dies ist nicht als ausdefinierte Abfolge im Sinne einer Unterrichtssequenz zu sehen, sondern als praxisnahe Unterstreichung der in dieser Arbeit dargestellten Anregungen.

5.1. *doing gender* und strukturelle Ungleichheit im AXE-Werbespot *The Cleaner*

Zuerst zeige ich ein Beispiel auf, das im Unterricht Sekundarstufe I eingebettet werden kann. Anhand des argentinischen Werbespots *The Cleaner* für das Produkt *AXE Body Wash* der Firma Unilever sollen Vorschläge zur Reflexion über *doing gender* sowie strukturelle Ungleichheiten zwischen Mann und Frau abgeleitet werden. Damit folge ich einem Vorschlag, der im entsprechenden Berliner Fachbrief (vgl. Kapitel 3.1) explizit gemacht wird. Dort wird das Aufgreifen von Stereotypen in Werbeprodukten als eine Möglichkeit benannt, mit dem eine „Auseinandersetzung mit Formen der Geschlechterstereotypisierung“ (SenBJF 2018: 6) als angestrebter Kompetenzerwerb verfolgt werden soll²⁸.

Aus meiner Sicht eignet sich dieser Werbeclip besonders, da er ein Produkt bewirbt, das den jugendlichen Lernenden ebenfalls bekannt sein dürfte und sich bei ihnen großer Beliebtheit erfreut – männliche Jugendliche beziehungsweise junge Erwachsene bilden die Zielgruppe dieser Produktlinie, die auch in Deutschland beworben wird (Geißler 2013). Darüber hinaus erzählt das Video eine kurzweilige Geschichte, die mit sehr wenigen und einfachen Sätzen auskommt. Die starke Bildsprache des Films würde auch bei Schüler*innen im ersten Lernjahr eine Rezeption der dargestellten Handlung ermöglichen. Gleichzeitig handelt es sich bei dem argentinischen Werbefilm um ein authentisches Kulturprodukt, das auf den Videoplattformen YouTube und Vimeo mehrmals hochgeladen und somit unkompliziert und kostenlos zugänglich ist.

²⁸ Gleichzeitig steht ein Werbefilm auch in Zusammenhang zur Verbraucher[*innen]bildung als weiterem übergreifenden Thema. Der entsprechende Fachbrief benennt hier: „Werbung des Ziellandes analysieren und selbst verfassen“ (ebd. 2018: 6) als Ziel.

The Cleaner kann mit seiner für Werbeformate ungewöhnlich langen Spieldauer von drei Minuten schon als Kurzfilm betrachtet werden. Dennoch ist es nicht irgendein Kurzfilm, sondern ein Marketingformat, das ein Hygieneprodukt für jugendliche, männliche Konsumenten bewirbt. Gerade mit einer sehr starken Anlehnung an vorherrschende Geschlechterklischees greift er Verhaltensmuster auf, die den Zuschauenden auch durch andere Filme bekannt sein dürften.

Doch worum geht es in dem Film? Ein auf Diskretion bedachter Agent eilt einem jungen Mann zu Hilfe und beseitigt in dessen Wohnung zahlreiche Damenslips und andere Spuren einer ausschweifenden Nacht, bevor augenscheinlich dessen Freundin nach Hause kommt. Dem Werbeauftrag folgend, hat der Anzugträger auch das beworbene Produkt im Gepäck, mit dem sich der junge Darsteller duscht. Analog zu dem (in Kapitel 4.2) präsentierten Vierschritt will ich zunächst die Filmhandlung beschreiben. Die dargelegten Inhalte verknüpfe ich dann mit gendertheoretischen Ansatzpunkten und sich daraus ergebenden Fragestellungen bzw. Fokussierungsmöglichkeiten und erläutere abschließend einige methodische Ausgestaltungsmöglichkeiten.

Ein junger Mann wacht übernachtigt in einer Wohnung auf. Er greift zum Telefon und ruft einen elegant gekleideten Mann an, welcher in seiner luxuriösen Limousine sofort zu ihm fährt. An der Wohnung angekommen, wird der Anzugträger von dem jungen Mann erwartet und inspiziert die Wohnung: Im Bett liegt eine leicht bekleidete Frau, in der Wohnung herrscht Chaos. Im Bad öffnet der Gerufene einen Koffer und holt das beworbene Duschgel sowie einen Duschschwamm hervor. Er erklärt dem Jüngeren, wie er das Produkt aufzutragen habe und dass er vor allem seinen Hals waschen solle: *en el cuello como un hombre*. Als sich der Jüngere beim Anblick rosafarbener Damenunterwäsche hinter dem Duschvorhang erschrickt, wird er von dem Anzugträger geohrfeigt. Der Herr packt die Unterwäsche in eine Plastiktüte und fügt dem noch zahlreiche weitere Slips und Gegenstände aus der sehr unordentlichen Wohnung hinzu. Er haucht gegen einen Spiegel und entfernt Handabdrücke, die darauf zu sehen sind. Während sich der junge Mann einseift, ersetzt der Anzugträger ein Rotlicht im Wohnzimmer durch eine weiße Glühbirne und tauscht die Hülle einer DVD-Schachtel. Er putzt die Küche und verbrennt ein auf der Spüle gefundenes Haar. Anschließend hebt er die immer noch schlafende Frau aus dem Bett, bedeckt sie mit einem weißen Laken und legt sie in ein Taxi. Dessen Fahrer fährt davon. Der junge Mann kommt in das aufgeräumte Wohnzimmer zurück, woraufhin der Anzugträger ihm sein Handy zuwirft und ihn auffordert, das zuletzt geführte Telefonat zu löschen. Der Anzugträger tritt aus der Wohnung und der Jüngere findet ein gebügeltes T-Shirt auf einem Tisch. Während der Anzugträger aus dem Hauseingang tritt, nähert sich eine junge Frau. Kurz später öffnet der Mann ihr die Wohnungstür und lächelt sie an. Der Anzugträger fährt durch eine städtische Skyline davon und erhält einen weiteren Anruf. Der Schriftzug *Limpia los rastros de la noche anterior* wird eingeblendet. Das Video endet mit einem schwarzen Hintergrund, auf dem in die weiße

Aufschrift *The Cleaner* zu sehen ist, verbunden mit dem Hinweis auf die (nicht mehr aktive) Webadresse www.limpialosrastros.com.



(Abbildung 3:
Szene aus *The Cleaner*: Der Anzugträger reicht dem jungen Mann das beworbene Duschgel)

Für die Analyse dieser Handlung eignet sich besonders gut der Rückgriff auf das Konzept des *doing gender*. So zeichnet der Film ein deutliches klischeehaft konturiertes Männlichkeitsbild, dessen Konstruktionsmechanismen nachgegangen werden kann. Ein Analyseauftrag kann darin liegen, dieses Männlichkeitsbild zu untersuchen:

Auf der Handlungsebene entspannt sich eine Lehr-/Lernsituation zwischen den beiden Protagonisten: Der junge Protagonist wacht in seiner Wohnung auf, überall herrscht Unordnung. Außer einer noch regungslosen Frau sind keine anderen Personen mehr anzutreffen, lediglich die zahlreiche Damenunterwäsche deutet auf die Anwesenheit mehrerer Frauen und auf eine ‚wilde Nacht‘ hin. Der junge Mann wird als ‚Hahn im Korb‘ inszeniert, der eine große Zahl an Frauen erobert haben muss. Dennoch ist er angesichts dieser Situation überfordert und ruft einen ‚erfahrenen Experten‘, der ihm aus seiner Notlage hilft. Dessen Handlungen sind zielgenau, ruhig, und präzise. Er überlegt nicht, sondern wendet sein Fachkenntnis an und weist den jungen Galan in die Details des Männerdaseins ein.

Auch die Kleidung trägt zu diesem Bild bei: Der freie Oberkörper des jungen Mannes zeugt von sportlicher Fitness und wird entsprechend von der Kamera eingefangen. Der ältere Mann hingegen trägt einen eleganten Anzug in gedeckten Farben. Das luxuriöse Automobil zeugt von wirtschaftlichem Erfolg, seine Sonnenbrille von Coolness. Er stellt seinem männlichen Gegenpart ein sauber

zusammengefaltetes weißes Polo-Shirt zur Verfügung. Diese weiße ‚Weste‘ trägt der junge Mann beim Eintreffen seiner Freundin.

Die Kameraeinstellung folgt wiederholt der Spurensuche des Anzugträgers nach Anzeichen der wilden Nacht: Wir sehen, wie ein kompromittierendes DVD-Cover ausgetauscht wird, in der Küche richtet sich die Detailaufnahme auf ein blondes Haar, das der Agent verbrennt. Ein Bewusstsein für entsprechende Fokussierungen kann beispielsweise unter Verwendung von Standbildern verdeutlicht werden. Die weiblichen Charaktere werden nicht nur kurz, sondern auch unscharf eingeblendet: Die Frau im Bett des jungen Mannes wird in einer Halbtotale eingefangen. Die später eintreffende brünette Freundin verschwimmt, indem die Kamera den Agenten fokussiert. An der Wohnung angekommen, nimmt die Kamera die Freundin mit einem Blick über deren Schulter ein und richtet ihr Bild somit wieder auf das sichtlich erleichtert grinsende Gesicht des jungen Mannes. Somit unterstreicht die Kameraführung den Fokus des Films auf Männlichkeiten und blendet weibliche Figuren aus.

Auch die auditive Ebene trägt zur Inszenierung von Männlichkeit bei. Die unheilvolle Filmmusik kreierte eine angespannte Atmosphäre, die sich mit Gefahr, Risiko, aber auch Aktion und kühler Taktik assoziieren lässt. Damit erinnert sie an Agentenfilme wie James Bond mit starken Heldenfiguren. Diese Assoziationen ließen sich beispielsweise in einer *mapa mental* festhalten. Eine Untersuchung des knappen Dialogs trägt zum Bild einer wortkargen, nicht notwendigen Kommunikation seitens der Männer bzw. unter Männern bei.

Somit lässt sich analytisch untersuchen, welchen Mitteln sich der Film bedient, um eine Vorstellung von Männlichkeit zu erschaffen, die sich durch die Objektivierung von Frauen, Fremdgehen, komplizierten Zusammenhalt, Vertuschung, aber auch durch rationale Gründlichkeit und fachmännische Präzision auszeichnet. Dabei ist die Intention des Films als auf eine männliche Zielgruppe zugeschnittenes Marketingprodukt nicht zu vernachlässigen. Die Berücksichtigung des Entstehungszusammenhangs kann zu einer Anschlusskommunikation über genderspezifisch designte Produkte (wie etwa der ‚männlichen‘ Coca-Cola Zero versus einer ‚weiblichen‘ Coca-Cola light) führen.

Erlebnisorientierte Zugänge, die eine Übernahme von Perspektiven fördern, können hierbei für ein Einfühlen in marginalisierte Perspektiven nutzbar gemacht werden: So erscheint es aufschlussreich, das Schicksal beziehungsweise die Gefühle der im Taxi abtransportierten jungen Frau zu beleuchten. Dies kann beispielsweise in einem Arbeitsauftrag realisiert werden, der das Verfassen einer Textnachricht an eine befreundete Person zum Ziel hat, oder in anderen produktionsorientierten Verfahren. Wo ist die im Taxi weggebrachte Frau aufgewacht? Wie geht es ihr? Was hat sie auf der Party erlebt? In welcher Beziehung steht sie zu dem jungen Mann? Auch eine thematische Bezugnahme auf die eintreffende Freundin kann vor dem Hintergrund der starken

Männlichkeitsinszenierung zu einer Perspektivöffnung dienen und zur Übernahme einer Perspektive führen, die Frauen nicht nur als sündhaftes Objekt darstellt.

Soll die Filmhandlung mit der Lebenswelt der Lernenden abgeglichen werden, kann dies anhand unterschiedlicher Fragestellungen geschehen: Sind den Lernenden ähnliche Prozesse der Männlichkeitsinszenierung bekannt? Welchen anderen Inszenierungen von Männlichkeiten begegnen sie im Alltag? Welche Marketingmaßnahmen ergreifen die Hersteller*innen des auch in Deutschland erhältlichen Produkt? Auch diese Impulse liefern Raum zur kreativen Auseinandersetzung, indem die Schüler*innen beispielsweise Geschlechterinszenierungen filmdokumentarisch festhalten –oder in einem „Fotospaziergang“ (König 2018: 274) darstellen und diskutieren, wie König es vorschlägt.

Neben einem Zugriff anhand des Konzepts *doing gender* lassen sich auch Erkenntnisse aus einem strukturorientierten Geschlechterverständnis²⁹ einbringen und verhandeln. Diese Perspektive beleuchtet soziale Auswirkungen der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht und untersucht somit strukturelle Ungleichheit, die bis hin zur strukturellen Gewalt gegenüber Frauen* reicht. Besonders Connells Begriff einer hegemonialen Männlichkeit als Macht gegenüber Frauen (vgl. Kapitel 2.1.) kann hier eingebracht werden. So weist der Film auf zahlreiche Ungleichheiten auf: Die im Film *handelnden* Personen sind ausschließlich männlich: Der junge Mann ebenso wie der Anzugträger bilden die Protagonisten, aber auch im Taxi, in dem die junge Frau teilnahmslos abtransportiert wird, sitzt ein Mann am Steuer. Eben diese junge Dame wird nicht mit ihrem Gesicht dargestellt, sondern ist lediglich auf ihre Reizwäsche fokussiert und wird als schlafendes Bündel im Arm des Anzugträgers gezeigt. Weitere weibliche Figuren sind nur durch quer in der Wohnung verstreute Unterwäsche angedeutet. Diese objektivierende Darstellung von Frauen erfüllt bereits auf sehr eindeutige Weise die von Sunderland / Linke formulierten Sexismus-Kriterien (vgl. Kapitel 4.3) – steht aber in Bezug zur Zielgruppe des Werbevideos.



Abbildung 4
Szene aus *The Cleaner: Der Agent beseitigt Spuren der zurückliegenden Nacht*)

²⁹ Schließlich sind die (in Kapitel 2 ausgeführten) gendertheoretischen Perspektiven nicht als exklusiv, sondern in Ergänzung zueinander zu sehen.

Deutlich kritischer erscheinen mir allerdings die vielfachen Gewaltbezüge, die im Film deutlich werden: Der Werbespot bedient sich bekannter Bausteine eines Agentenfilms. Die musikalische Untermalung erzeugt eine Spannung, die an geheime Missionen in James-Bond-Filmen erinnert. Der Anzugträger kommt als Tatortreiniger in die Wohnung und hilft dem in seiner ‚Notlage‘ unbeholfenen jungen Mann bei der Vernichtung von Beweisen. Unterstrichen wird dies durch die Einblendung *Limpia los rastros de la noche anterior* im Abspann. Die im Bett liegende Frau ist zu keinem Zeitpunkt des Films bei Bewusstsein; es lässt sich hinterfragen, wie einvernehmlich die angedeuteten sexuellen Handlungen verliefen. Damit schwingt eine Analogie zu sexueller Gewalt gegenüber Frauen* immer mit.

Auch zwischen den männlichen Figuren kommt es zu Gewalt: Als sich der jüngere Protagonist erschrickt, wird sein unmännliches Verhalten unverzüglich sanktioniert: er wird von dem Anzugträger souverän und entschieden geohrfeigt. In Connells Konzeption kann damit der junge Mann einem komplizierten Männlichkeitstyp zugeordnet werden, der eventuell aufgrund seines Alters dem dominierenden Geschlechterverständnis nicht gerecht wird, aber von dessen Machtausübung gegenüber Frauen* durchaus profitiert.

Die deutlichen Analogien zur geschlechterbasierten Gewalt erhalten vor dem Hintergrund des Aufschreis der argentinischen Protestbewegung *Ni una menos* eine besondere Brisanz. Die Grassroot-Bewegung thematisierte den Umstand, dass in Argentinien alle 30 Stunden eine Frau ermordet wird und erstreckte sich bald in zahlreichen lateinamerikanischen Ländern Beachtung (vgl. Kapitel 3.2). Eine Hinführung des Films zu einem gesellschaftlichen Thema wie Frauenmord bedeutet zwar nicht eine Aushandlung entlang individueller Erfahrungen, dennoch ist sie ein Transfer, der einen aktuellen und zentralen Diskurs in Lateinamerika aufgreift und weitere Anschlussmöglichkeiten eröffnet.

5.2. Heteronormativität und geschlechtliche Vielfalt im Spielfilm *Una mujer fantástica*

In diesem zweiten Beispiel gehe ich auf den chilenischen Spielfilm *Una mujer fantástica* von 2017 ein. Das unter Regie von Sebastián Lelio entstandene Werk thematisiert das Schicksal und den Werdegang der transsexuellen Marina nach dem Tod ihres Partners Orlando. Das Drama wurde international groß beachtet und erhielt auf der Berlinale 2017 den Silbernen Bären für das beste Drehbuch, sowie den Berlinale-LGBTIQ*-Award *Teddy* als „handwerklich perfekte[r] Film ‚mit einem großartigen filmischen Ansatz, der eine intime, aber wenig beachtete Geschichte erzählt““ (Welt 2017). Weiterhin wurde *Una mujer fantástica* mit dem mit dem Goya-Preis als bester iberoamerikanischer Film sowie dem Oscar als

beste fremdsprachige Produktion (Belinchón 2018) ausgezeichnet. Mit *Una mujer fantástica* sollen nun Möglichkeiten erörtert werden, wie eine „Bewusstseinschaffung für Heteronormativität“ (König 2018: 296) im Sinne eines diskurstheoretisch-konstruktivistischen Geschlechterbegriffs funktionieren können. Der Film soll für die Sekundarstufe II für das Aufzeigen und Anerkennung verschiedener Geschlechteridentitäten nutzbar gemacht werden.

Neben der kritischen Würdigung durch internationale Fachjurys und der klaren Bezugnahme auf ein marginalisiertes Geschlechterverständnis erscheint der Film auch aus fremdsprachendidaktischen Überlegungen interessant: So erzählt der Film eine klar umrissene Geschichte, deren Dialoge zwar in der häufig als schwer verständlich eingestuften Sprachvarietät Chiles geführt sind, jedoch von fortgeschrittenen Lernenden verstanden werden können. Der größtenteils langsame und vergleichsweise klare Sprachduktus wird ergänzt durch eine starke Bildsprache. In seiner Länge von 104 Minuten eignet er sich für eine in der Oberstufe angesiedelte, vertiefte Auseinandersetzung.

Worum geht es im Film? Die junge Marina führt eine glückliche Beziehung mit dem deutlich älteren Orlando und soll bald in seine luxuriöse Wohnung einziehen. Als sie zusammen die Nacht verbringen, leidet Osvaldo unter plötzlichen Krämpfen und wird von Marina ins Krankenhaus gebracht, wo er jedoch unverhofft verstirbt. Das zuständige Krankenhauspersonal verhält sich Marina gegenüber reserviert. Als Marina aufgelöst aus dem Krankenhaus stürmt, wird sie von der Polizei angehalten, kann sich aber mit der Hilfe von Orlandos Bruder Gabo aus der Situation lösen. Mit dem Tod Orlandos rücken auch dessen weiterer Bruder Bruno und seine Ex-Frau Sonia in Marinas Leben. Sie erheben Besitzansprüche auf die Orlandos Wohnung sowie sein Auto und die Hündin Diabla. Ihre Verachtung gegenüber Marinas Transsexualität äußert sich in dem Ausschluss der Protagonistin von Orlandos Totenwache, was Marina jedoch entschlossen übergeht. Als Marina an Orlandos Totenbett erscheint, wird sie des Raumes verwiesen und später von Bruno bedroht. Dieser zwingt sie, zu seinen Freunden in ein Auto zu steigen und beklebt ihr Gesicht mit Klebeband. Nachdem Marina wieder freigelassen wird, besucht sie eine Disco und tanzt dort mit einem Mann.

Unterdessen wird Marina wiederholt von der Kommissarin Adriana aufgesucht. Adriana sieht Marina nach deren Verschwinden aus dem Krankenhaus als Opfer einer Sexualstraftat und drängt sie dazu, eine Aussage zu Protokoll zu geben. Außerdem erzwingt die Kommissarin, dass ein Polizeifotograf Aufnahmen von ihrem Körper macht. Immer wieder hat Mariana eine Eingebung: Orlando erscheint ihr als Geist aus der Ferne.

Gleichzeitig nimmt sie Gesangsübungen bei einem befreundeten Musiker wahr. In Orlandos Sachen findet Marina einen Schlüssel, der zu einem Schließfach in einer Sauna gehört. Marina betritt halbnackt als Mann die Herrenumkleide der Sauna. Das aufgesuchte Schließfach ist jedoch leer. Dem Rat zweier

Freunde* widersprechend erscheint Marina zur Beerdigung Orlandos auf dem Friedhof, wo die Trauerzeremonie schon geendet hat. Dort trifft sie auf Orlandos Familie, die sie aus einem Auto heraus beschimpft. Kurzerhand klettert Marina auf das Autodach und verlangt die Rückgabe der Hündin Diabla. Nachdem die Familie erschrocken davonfährt, lässt sich Marina von Orlandos Geist zum Leichenschauhaus führen. Dort kann sie sich endlich von Orlando verabschieden. Der Film endet mit einer Szene im ausverkauften Opernhaus: Marina steht auf der Bühne und singt die Arie *Ombra mai fu* aus Händels *Serse*.



Abbildung 5
Filmszene aus
Una mujer
fantástica:
Marina und
Orlando im
Restaurant

Ein diskurstheoretischer Zugriff auf diesen Film ermöglicht eine Analyse „eigener Leseerwartungen, [sowie] Geschlechts- und Begehrenskonstruktionen [...] in der Bildrezeption“ (König 2018: 225). Methodisch ließe sich dies analog zu dem (in Kapitel 3.1) thematisierten Kurzfilm *Inspirando a un futuro sin stereotipos* umsetzen: Ein Arbeitsauftrag könnte lauten, im Internet ein Bild zu recherchieren oder anzufertigen, das eine Sängerin und Kellnerin zeigt, die mit ihrem Freund glücklich ist. An einer solchen Recherche werden die eigenen Kategorisierungstendenzen, aber auch die Beschaffenheit des Fundus deutlich, der überwiegend heterosexuelle Paarbeziehungen aufweist. Dies könnte anschließend mit verschiedenen Standbildern aus *Una mujer fantástica* gebrochen werden. Marinas Figur entspricht nicht der gewohnten, intelligiblen Dreiteilung *sex – gender – desire* und sorgt für Irritationen.

Diese Irritation wird auch in den Dialogen des Films deutlich: Der Polizeifotograf weiß nicht, mit welchem Namen oder Pronomen er die Protagonistin ansprechen soll – in ihrem Pass steht der Vorname Daniel. Das Krankenhauspersonal und die Polizeibeamten sprechen sie unentwegt als *er* an. Die Polizeikommissarin sagt aus, sie wisse Bescheid über *lo que pasa con las personas, perdón, las mujeres como tú*. Anhand dieser Dialoge lässt sich die „Prägung unseres Bewusstseins durch binäre Strukturen und [die] damit verbundenen Ausschlüsse“ (König 2018: 255) analysieren und reflektieren.



*Abbildung 6:
Filmszene aus Una
mujer fantástica.
Sonia trifft Marina
im Parkhaus ihres
Büros.*



*Abbildung 7:
Filmszene aus Una
mujer fantástica.
Marina wird genötigt,
sich vor einem
Kriminalfotografen
und einer
Kommissarin zu
entblößen*

Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit sind ein zentraler Aspekt, der im Film verhandelt wird: Marina wird von der Familie ebenso ignoriert wie ihre Trauer. Sonia beansprucht Orlandos Auto zurück, traut sich aber lediglich, Marina im Parkhaus eines Bürogebäudes zu treffen. Als Marina zur Totenwache stößt, verkündet die Ex-Frau Orlandos laut *Aquí nadie dice nada*. Wird Marinas Erscheinung nicht angesprochen, so kann sie gleich wieder vergessen werden, so gibt es sie nicht. Für Adriana hingegen wird Marina zum Objekt perfiden Spürsinns: Die Kommissarin geht mehrmals auf Marina zu und nötigt sie, sich vor dem Polizeifotografen auszuziehen. Als Person wird sie verkannt; gleichzeitig muss sie sich in aller Intimität vor Fremden preisgeben. Adriana beharrt darauf, während des Fotografierens im Raum zu bleiben. Als Bruno später Marina ins Auto zerrt, überklebt er ihr Gesicht. Marinas Erscheinung wird diskursiv verdrängt, pathologisiert und bildet Anlass zu kommissarischem Argwohn. Marina erlebt nicht nur durch die polizeiliche Untersuchung eine Kriminalisierung; ihrem Körper wird Ziel eines gewalttätigen Übergriffs durch Bruno. Damit ist Marina der heteronormativen Matrix als Ordnungssystem ausgesetzt. Dies kann für eine analytische Auseinandersetzung mit Privilegien, ‚Normalität‘ und Abweichung genutzt werden.

Dramaturgisch nimmt der Film jedoch eine gänzlich andere Rolle ein: *Una mujer fantástica* rückt die mit Marina eine transsexuelle Frau in den Mittelpunkt und erzählt damit die Geschichte einer queeren Person. Damit kommt er dem dekonstruktivistischen Anliegen nach, vielfältige Identitätskonstruktionen und Beziehungsformen sichtbar zu machen. Auch die Kamera ist größtenteils

auf Marinas Gesicht fokussiert. Dies kann mit einer „Visualisierung von queeren Figurenkonstellationen, [beispielsweise in einer] *mindmap* oder Familienstamm[bäumen] von Patchwork- und queeren Familien“ (König 2018: 226) verbunden werden.

Una mujer fantástica ist auch die Geschichte eines Widerstands, einer Verteidigung der eigenen Person und Rechte. Er erzählt in drei Akten von der bestehenden Liebe zwischen Marina und Orlando, von Verlust und Ausgrenzung, und zeigt schließlich die Kraft der Protagonistin. Der *Person* Marina wird in der Abschlusszene eine große Bühne zuteil. Darauf kann sie sich nicht nur beruflich verwirklichen, sondern wird von einem großen Publikum in ihrer Ästhetik begeistert aufgenommen. Einen besonders starken Beitrag leistet hier die musikalische Gestaltung des Films: Die Arie *Ombra mai fu* schlägt eine Brücke zur zeitlosen, klassischen Musik. Das Werk ist eine der bekanntesten Stücke Händels, das die Schönheit einer Platane besingt. Ihr Text evoziert Bilder von Natürlichkeit, Schönheit und Liebe: *Frondi tenere e belle / del mio platano amato (...). Tuoni, lampi, e procelle / non v'oltraggino mai la cara pace / né giunga a profanarvi austro rapace.* (Sanfte und schöne Wedel / meiner geliebten Platane [...]. Mögen Donner, Blitz und Stürme / niemals deinen Frieden stören / noch starke Winde dich entweihen.) Damit gelingt dem Film ein Rückgriff auf eine Szene, in welcher sich Marina gegen einen plötzlich auftretenden, surreal anmutenden Sturm in der Innenstadt wehren muss. Marina war nie ein Schatten (*Ombra mai fu*). Ihre Natürlichkeit, ihre Menschlichkeit und ihr Wesen stehen zu Ende des Films im Rampenlicht.

Ein erlebnisorientierter Ansatz kann hier eine Reflexion über die Situation queerer Menschen unterstreichen. Eine mögliche Aktivität hierzu liegt im szenischen, schriftlichen oder mündlichen Nachempfinden von Erfahrungen des Andersseins. Wie wäre es, beispielsweise in einer homosexuellen Mehrheitsgesellschaft heterosexuell zu sein?, fragt König (ebd. 2018: 226). In dieser Fragestellung liegt eine Umkehrung geschlechterbezogener Erlebnisse, die zu zu einer vertieften Übernahme von marginalisierten Perspektiven führen kann. Diese Perspektivübernahme kann gleichzeitig auch erfolgen, indem tatsächlich bestehende Geschlechterordnungen aufgegriffen und mit dem Coming-Out als notwendiger sozialer Praktik hervorgehoben werden. Lernende könnten beispielsweise das Outing einer Figur beschreiben, die sich als heterosexuell oder eindeutig weiblich beziehungsweise männlich versteht. Wieso wirkt ein so dezidiertes Benennen unnötig oder befremdlich? Mit Verweis auf Butlers Lesbarkeit beziehungsweise Sinnhaftigkeit wird hierbei die symbolische Ordnung durch Geschlecht deutlich. Dies kann zu der Frage führen, warum aber eine gleichgeschlechtliche Form der Liebe oder eine fließende Geschlechteridentität überhaupt ein öffentliches Bekenntnis bedürfen.

Eine weitere Möglichkeit der Aushandlung besteht in der Suche nach trans*identen oder anderen queeren Figuren, die den Schüler*innen bekannt sind. So geben beliebte Streamingplattformen der Darstellung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt einen zunehmenden Stellenwert und können

für eine Koordination verschiedener Perspektiven genutzt werden. Eine andere Form der Aushandlung kann Bezug auf die schulische Lebenswelt der Lernenden nehmen. So manifestiert sich Geschlecht als System der Einordnung auch in der Aufteilung von Toiletten in männlich und weiblich. Das Anliegen, nicht-binären Menschen hier im öffentlichen Raum durch eine genderneutrale Ausstattung entgegen zu kommen, bildet einen Diskurs, der nicht nur im deutschsprachigen Raum präsent ist. Eine Aushandlung des Für und Wider einer nicht-binären Schultoilette wäre demnach eine Kontextualisierung queerer Sichtweisen in die schulische Erfahrungswelt. Gleichzeitig bildet diese Diskussion eine Möglichkeit, eigene Stellungnahmen einzubringen, ohne zu Aussagen über die eigene Person gedrängt zu werden.

Bei diesem Transfer müssen jedoch auch Ordnungen innerhalb der Klasse berücksichtigt werden. Möglichst inklusive Methoden sind hier zielführend. So können beispielsweise von jede*r Schüler*in eine bestimmte Anzahl an Argumenten eingesammelt und geclustert werden. Die Zuweisung bestimmter Sichtweisen durch entsprechende Rollenkarten (Schulleitung, Schülerin mit transsexuellem Bruder, wertkonservative Lehrkraft, etc.) rückt den Transfer zwar weiter weg von eigenen Standpunkten der Schüler*innen, kann jedoch eine gleichwertigen Berücksichtigung verschiedener Perspektiven gewährleisten. Dieses Verfahren bietet auch einen Schutzraum, der persönlichen Argumente abverlangt, aber eine Kontrastierung und Aushandlung unterschiedlicher Meinungen ermöglicht.

5.3. Diskussion

Die beiden Beispiele unterstreichen die Möglichkeit, Gender im Spanischunterricht zu reflektieren. Dabei können verschiedene gendertheoretische Perspektiven nutzbar gemacht werden. Werbefilme stellen ein geeignetes Medium zur Analyse eines *doing gender* dar. In *The Cleaner* tragen Handlung, Figurenkonstellation, Kamera sowie Musik zur Darstellung eines sexistischen Männlichkeitsbildes bei. Je klischeehafter die dargestellten Inszenierungen sind, desto mehr können hier einführende Aktivitäten auf ausgeblendete oder alternative Konstruktionen hinweisen sowie die dargestellte Inszenierung kritisch beleuchten.

Die Bearbeitung von Filmen mit starken queeren Charakteren vermag vielfältige Geschlechter- und Sexualitätsformen aufzuzeigen und schafft somit Sichtbarkeit für nicht-heterosexuelle und nicht-binäre Entwürfe. Diese stellen ein Identifikationsangebot für queere Schüler*innen dar und greifen aber auch damit verbundene Themen des Andersseins auf. *Una mujer fantástica* erscheint mir hier als geeigneter Spielfilm, der eine Trans*frau ins Zentrum rückt und ihre Selbstfindung innerhalb

normativer Anforderungen darstellt. Im Spanischunterricht der Oberstufe können eine Analyse dessen ausdrucksstarker filmischer Mittel, sowie ein Impuls zum Nachempfinden für eine Anerkennung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt genutzt und ausgehandelt werden.

Schößler weist zwar zurecht auf didaktisch-methodische Probleme bei der Thematisierung von Gender-Fragen hin und befürchtet Unverständnis und fehlende Bereitschaft unter den Jugendlichen, geschlechterbasierte Verhältnisse und Mechanismen kritisch zu hinterfragen. Gleichzeitig dürften „diese nicht schlicht ignoriert werden, zumal die suggestiven Geschlechterimagines in den Medien, die attraktiven Bilder von ‚wahrer‘ Männlichkeit und Weiblichkeit, den Druck auf Jugendliche verstärken“ (Schößler 2008: 18).

Filmbasierte Genderreflexion gibt einen Impuls zur Auseinandersetzung mit geschlechterbezogenen Konstruktionsmechanismen oder Selbstentwürfen. Sowohl für das Hinterfragen bekannter Muster als auch ein Aufzeigen neuer Perspektiven kann der Spanischunterricht auf ein breites Repertoire an Methoden und Verfahren und Prinzipien der Filmdidaktik sowie des interkulturellen Lernens zurückgreifen, die hier nur beispielhaft angerissen wurden. Speziell erlebnisorientierte Zugänge, sowie ein Mitbedenken von Machtmechanismen innerhalb der Lerngruppe können dabei dem von Schößler artikulierten Unverständnis oder einer Diffamierung marginalisierter Konstruktionen entgegenwirken.

Die Sensibilität beziehungsweise Intimität des Themas Gender kann eine Reflexion darüber blockieren. Dennoch stellt hier das Aufzeigen normativer Vorstellungen oder vielfältigen Geschlechterarrangements mit Hilfe eines Films stellt jedoch einen Schutzraum dar, welcher einer persönlichen, individuellen Konfrontation mit Geschlechterfragen entgegenwirkt und eine Überforderung abwendet.

Das Fach Spanisch als zumeist zweite oder dritte Fremdsprache steht erwiesenermaßen vor der Herausforderung, eine vorgegebene Kompetenzentwicklung innerhalb einer geringeren Zeit zu erreichen, als der Englischunterricht sie zur Verfügung hat und soll neben den hier genannten noch weitere übergreifende Themen behandeln. Dennoch bildet gerade die filmbasierte Reflexion von Genderfragen eine praktikable Möglichkeit, nicht nur landeskundlichem Wissen nachzugehen, sondern ein kulturell bedeutsames Phänomen schüler*innenorientiert zu behandeln.

6. Fazit & Ausblick

Diese Arbeit ging der Frage nach, wie Materialien – bezogen auf Filme – zu einem genderreflektierenden Spanischunterricht beitragen können. Die Relevanz dieser Untersuchung wurde zum einen in der gleichzeitigen Omnipräsenz und Tabuisierung festgemacht, die auch Schüler*innen lebensweltlich betreffen. Zum anderen wurde das Potenzial angedeutet, welches der Spanischunterricht als Schonraum zur Behandlung eines sensiblen Themas aufweist. Vor diesem Hintergrund brachte ein Blick in die fremdsprachliche Forschungsliteratur überraschend wenig Erkenntnisse. Daher bildete der Rückgriff auf Lotta Königs Überlegungen zur Genderreflexion mit Literatur Ausgangspunkt und Grundlage dieser Arbeit und widmete sich dem Medium Film als geeignetem und beliebtem Medium.

Da eine Auslotung von Möglichkeiten zur Geschlechterreflexion auch ein grundlegendes Verständnis von Gender erfordert, wurden zunächst drei große Strömungen aufgezeigt, die Geschlecht als kulturell hervorgebrachtes Phänomen begreifen. Sie erklären strukturelle Ungleichheiten, beleuchten interaktive Konstruktionsprozesse beziehungsweise eine diskursive Formation von Geschlecht mit ihren Auswirkungen. Aus diesen Zugängen ließen sich didaktische Impulse ableiten, die von einer Bewusstseinschaffung für bestehende Ungleichheiten über ein Aufzeigen und Entdramatisieren (inter-)kulturell bedingter Geschlechterkonstruktionen bis hin zur Beleuchtung von vielfältigen Identitäts- und Beziehungskonzepten reicht.

Anschließend wurde in den curricularen Vorgaben des Berliner Spanischunterrichts nach Möglichkeiten gesucht, diese Aspekte zu verorten. Dabei konnten sowohl für den Unterricht der Sekundarstufe I als auch II zahlreiche Spielräume und Anknüpfungspunkte ausgemacht werden. Es wurde dargestellt, dass Gender als Querschnittsdimension Verbindungen zu den vorgegebenen Themenfeldern zulässt. Der Berliner Fachbrief zur Einbettung der übergeordneten Themen bleibt jedoch in seinen Handlungsempfehlungen teilweise vage und bedarf einer kritischen Ergänzung.

Aufgrund ihrer ausdrucksstarken Verknüpfung von Ton und Bild eignen sich Filme in besonderem Maße, geschlechterbezogenen Fragestellungen nachzugehen. Filme sind für jugendliche Lernende ebenso relevant wie der Gegenstand Gender und können insofern als Träger kulturellen Wissens nutzbar gemacht werden. Dabei kann auf verschiedene filmdidaktische Herangehensweisen zurückgegriffen werden: Eine schreibende Annäherung sichert ein allgemeines Verständnis der zentralen Aussagen eines Films und lässt sich anschließend kritisch hinterfragen. Analytisch kann eine Erarbeitung von Geschlechterstrukturen, -prozessen und -diskursen kognitiv anhand der Charaktere, sowie der Dramaturgie und Bauform eines Films erfolgen und kreativ handelnd ausgestaltet werden.

Ein erlebnisorientierter Filmzugang ermöglicht die Übernahme von marginalisierten Perspektiven. Der Abgleich einer filmischen Vorlage mit den lebensweltlichen Kontexten der Lernenden ermöglicht eine fundiertere Auseinandersetzung und Koordination unterschiedlicher Standpunkte. Zur Filmauswahl wurde neben den allgemeinen fachdidaktischen Kriterien auch die Verfügbarkeit gerade queerer Perspektiven als wesentliches Merkmal angeführt.

Zu diesen grundsätzlichen Überlegungen wurden zwei beispielhafte Möglichkeiten für einen genderreflektierenden Spanischunterricht erörtert. Der Werbefilm *The Cleaner* eignet sich als Grundlage zur Herausarbeitung stereotyper, sexistischer Geschlechtervorstellungen. Das chilenische Drama *Una mujer fantástica* hingegen ermöglicht einen Blick auf weitgehend tabuisierte Identitätsentwürfe und setzt Impulse zur Hinterfragung von Geschlecht als normierendem Symbolsystem.

Diese Arbeit zeigt also den Zusammenhang von Geschlecht, Fremdsprachenlernen und Film auf. Sie nennt exemplarische Gestaltungsansätze für den Spanischunterricht. Weitere didaktische Vorschläge könnten hier das Einbringen genderperspektivierter Fragestellungen als relevante Sprechkanäle für Spanischlehrkräfte erleichtern. Neben der Nutzbarmachung oder Diskussion von weiteren filmischen Materialien erscheinen auch Überlegungen beispielsweise zu visuellen Kommunikationsmedien hier weiterführend. Entsprechende soziale Netzwerke wie Instagram oder Snapchat transportieren ebenso Rollenbilder und -entwürfe. Schüler*innen sind darin noch weitaus mehr als beim Verhandeln eines Films kreativ und produktiv tätig. Dies kann als transkulturelles Phänomen sowie im Sinne einer übergeordneten Medienbildung auch im Spanischunterricht thematisiert werden.

An diese Stelle will ich das eingangs genannte Zitat Volkmanns erneut aufgreifen: Wenn wir Gender als ein nicht immer offensichtliches, jedoch omnipräsentes Phänomen verstehen, ist es die Aufgabe von Lehrkräften, einen Raum für dessen Reflexion und Aushandlung zu schaffen (Volkmann 2007: 181). Nehmen wir die auch für den Spanischunterricht oft stark gemachten Prinzipien der Schüler*innenorientierung und des Lebensweltbezugs ernst, können so identitätskonstituierende Themen wie Geschlecht oder Sexualität nicht ignoriert werden. Ihnen muss – in ihren vielfältigen Ausprägungen – Rechnung getragen werden. Wird im Fremdsprachenunterricht eine kulturelle Handlungsfähigkeit angestrebt, lässt sich darunter auch eine genderkompetente Handlungsfähigkeit verstehen.

7. Literaturverzeichnis

7.1. Filmnachweis

- **Almodóvar und seine Frauen.** (Frankreich 2015). Regie: Sergio Mondelo.
- **Contracorrientes** (Peru 2009). Regie: Javier Fuentes León
- **El sexo de los ángeles** (Spanien 2012). Regie: Xavier Villaverde
- **Elisa y Marcela** (Spanien 2019). Regie: Isabel Coixet
- **The Cleaner – Evidencias** (Argentinien 2012). Regie: Rafael López Saubidet. Werbeclip für Unilevers Axe Shower Gel. Online-Quelle: <https://youtu.be/1ojClh5FeFY> [zuletzt abgerufen am 15.06.2019]
- **Hermosa Juventud** (Spanien 2014). Regie: Jaime Rosales
- **La piel que yo habito** (Spanien 2012). Regie: Pedro Almodóvar
- **Los amantes pasajeros** (Spanien 2013). Regie: Pedro Almodóvar
- **Una mujer fantástica** (Chile 2017). Regie: Sebastián Lelio
- **XXY** (Argentinien 2007). Regie: Lucía Puenzo.

7.2. Sekundärtexte

- **ALEXIOU, THOMAI (2016):** "Gender Research in EFL Classrooms – or. Are Girls Better Language Learners?" In: In: Lohe, Elsner, Daniela / Lohe, Viviane (Hrsg.): *Gender and Language Learning. Research and Practice*. Tübingen: Narr. S. 85 – 94.
- **ARDILA, JULIO / KORNBERGER, REINER (1992):** Yo, Malinche. Un relato sobre la conquista de México. Stuttgart: Langenscheidt (Klett).
- **BENITT, NORA / KURZ, JÜRGEN (2016):** „Gender Representation in Selected EFL Textbooks – A Diachronic Perspective“. In: Lohe, Elsner, Daniela / Lohe, Viviane (Hrsg.): *Gender and Language Learning. Research and Practice*. Tübingen: Narr. S. 169 – 188.
- **BELINCHÓN, GREGORIO (2018):** "Una mujer fantástica logra el Oscar para Chile". In: *El País Online* vom 05.03.2018. Online-Quelle: https://elpais.com/cultura/2018/03/05/actualidad/1520218277_143950.html [zuletzt abgerufen am 16.06.2019]
- **BITTNER, MELANIE (2011):** Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Berlin: GEW.
- **BLELL, GABRIELE / LÜTGE, CHRISTIANE (2009):** „Gendered Views & Sounds. Zu Gender-Aspekten bei der Arbeit mit Teenage-Filmen im Fremdsprachenunterricht“. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem. S. 241-257.

- **BLELL, GABRIELE / GRÜNEWALD, ANDREAS / KEPSEK, MATTHIAS / SURKAMP, CAROLA (2016):** Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- **BUCHANAN, KYLE (2019):** "Cannes Film Festival. Is Antonio Banderas Playing Pedro Almodóvar Onscreen?". In: *New York Times Online* vom 21.05.2019. Online-Quelle: <https://www.nytimes.com/2019/05/21/movies/cannes-film-festival-antonio-banderas-pedro-almodovar.html> [zuletzt abgerufen am 03.06.2019]
- **BÖTTGER, HEINER (2016):** Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt UTB.
- **BPB (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG) (2014):** „Geschlechterungleichheiten. Gender Pay Gap.“. Online-Quelle: <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/187830/gender-pay-gap?p=all> [zuletzt abgerufen am 02.04.2019]
- **CASPARI, DANIELA (HRSG.) (2010):** Wege zu interkultureller Kompetenz: fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit. Unter Mitarbeit von Lutz Küster: Frankfurt am Main u.a. : Lang.
- **CASPARI; DANIELA (HRSG.) (2016):** Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr.
- **CUEVAS ALCAÑIZ, ANGELA (2010):** Jóvenes españoles del siglo XXI y su sexualidad. Stuttgart: Schmetterling Verlag
- **CIDH (COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS) (2019):** Reconocimiento de derechos de personas LGBTI. Avances y Desafíos hacia el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTI en las Américas. Online-Quelle: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/LGBTI-ReconocimientoDerechos2019.pdf> [zuletzt abgerufen am 03.06.2019]
- **DECKE-CORNILL, HELENE (2007):** "The Issue of Gender and Interaction in the L2 Classroom." In: Decke-Cornill, Helene / Volkman, Laurenz (Hrsg.): *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. S. 77 – 90.
- **DECKE-CORNILL, HELENE / GDANIECS, CLAUDIA (1992):** Sprache – Literatur – Geschlecht. Theoretische Voraussetzungen für Gender Studies im fortgeschrittenen Englischunterricht. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- **DECKE-CORNILL, HELENE / LUCA, RENATE (2007):** „Filmanalyse und/der Filmerleben? Zum Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt“. In: dies. (Hrsg.): *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*. München: kopaed. S. 11 – 30.

- **DECKE-CORNILL, HELENE / VOLKMANN, LAURENZ (HRSG.) (2007):** Gender Studies and Foreign Language Teaching. Tübingen: Narr.
- **DECKE-CORNILL, HELENE; HERMANN, MARC-PHILIP; KLEINER, BETTINA; RHEIN, SVEN (2008):** "Fällt Euch eigentlich auf, was hier gerade passiert?" Literaturunterricht und Heteronormativität aus Lehrersicht. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 37, S. 252–267.
- **DECKE-CORNILL, HELENE / LUCA, RENATE (2010A):** „Geschlechterkonstruktionen im Film“. In: dies. (Hrsg.): *Jugend – Film – Gender*. Stuttgart: ibidem. S. 11 – 27.
- **DECKE-CORNILL, HELENE / LUCA, RENATE (2010B):** „Ein Film – zwei Zugangsweisen. Erlebnisorientierte und hermeneutisch-analytische Filmarbeit“. In: dies. (Hrsg.): *Jugend – Film – Gender*. Stuttgart: ibidem. S. 193-212.
- **DEGELE, NINA (2004):** Sich schön machen. Zur Soziologie von Geschlecht und Schönheitshandeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **DEGELE, NINA (HRSG.) (2008):** Gender, Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn: Fink.
- **DUDEEN (2019):** „Queer“. In: *Duden Online-Wörterbuch*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/queer> [zuletzt abgerufen am 15.06.2019]
- **ECKERT, PENELOPE / MCCONNELL-GINET, SALLY (2013):** Language and gender. 2nd edition. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- **ELSEN, HILKE (2018):** „Gender in Lehrwerken“. In: *Feministische Studien* 36 (1), S. 178–187.
- **ELSNER, DANIELA / LOHE, VIVIANNE (2016):** Gender and language learning. Research and practice. Tübingen: Narr.
- **FAULSTICH, WERNER (2008):** Grundkurs Filmanalyse. 2 Auflage. Paderborn: Fink.
- **FINSTERWALD, MONIKA (2008):** „Geschlechtsrollenstereotype in Schulbüchern“. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): *Fachdidaktik und Geschlecht. Vechtaer fachdidaktische Forschungen und Berichte*. Heft 16, Januar 2008. Vechta: Hochschule Vechta. S. 29 – 39.
- **FOUCAULT, MICHEL (1981):** Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main
- **FRITZSCHE, BETTINA (2007):** „Das Begehren, das nicht eins ist. Fallstricke beim Reden über Bisexualität“. In: Hartmann, Julia / Klesse, Christian / Wagenknecht, Peter / Hackmann, Kristina (Hrsg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 115 – 134.
- **FROMMKE, LEONIE (2015):** Hispanoamerikanische Telenovelas und interkulturelles Lernen im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. Überlegungen zur Förderung der Teilkompetenz „savoir s’engager“. Masterarbeit in der Fachdidaktik Spanisch. Berlin: Refubium. Repositorium der Freien

Universität Berlin. Online-Quelle: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/16575> [zuletzt abgerufen am 08.06.2019]

- **GARRIDO, HÉCTOR M. (2016)**: El reparto desigual en las tareas del hogar, germen de la brecha laboral de género en España. In: *20Minutos* vom 24.10.2016. Online-Quelle: <https://www.20minutos.es/noticia/2870358/0/brecha-genero-mercado-laboral-espana-fedea/#xtor=AD-15&xts=467263> [zuletzt abgerufen am 03.06.2019]
- **GERNE ANDERS! (NRW-BERAUTUNGSSTELLE SEXUELLE VIELFALT & JUGENDARBEIT) (2015)**: „Jetzt! Selbst! Was tun! Sexuelle Vielfalt & Jugendhilfe“. Online-Quelle: <https://gerne-anders.de/media/gerne-anders-Praxistips-Hintergr%C3%BCnde.pdf> [zuletzt abgerufen am 15.06.2019]
- **GEIßLER, HOLGER (2013)**: „BrandIndex. Der Axe-Effekt. Nur für Männer“. In: *Wirtschaftswoche* Online vom 02.12.2013. Online-Quelle: <https://www.wiwo.de/unternehmen/industrie/brandindex-der-axe-effekt-nur-fuer-maenner/9149186.html>
- **GLAAD (GAYS AND LESBIANS AGAINST DEFAMATION) (2014)**: The Vito Russo Test. Online-Quelle: <https://www.glaad.org/sri/2014/vitorusso> [zuletzt abgerufen am 11.06.2019]
- **GOFFMAN, ERVING / KNOBLAUCH HUBERT (2001)**: *Interaktion und Geschlecht*. 2. Auflage. Frankfurt u.a.: Campus-Verlag.
- **GRÜNEWALD, ANDREAS (HRSG.) (2017)**: *Praxismaterial. Politische Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen, Methoden, Materialien*. Stuttgart [u.a.]: Klett.
- **GUIJARRO-OJEDA, JUAN R. / RUIZ-CECILIA, RAÚL (2011)**: “Los discursos del género en español como lengua extranjera. A propósito de Pedro Almodóvar”. In: *Hispania*, 94/1. Baltimore: Johns-Hopkins-University Press. S. 13-24. Online-Quelle: <https://muse.jhu.edu/article/424425/pdf> [zuletzt abgerufen am 03.05.2019]
- **GRADINARI, IRINA (2015)**: „Feministische Filmtheorie“. In: *Gender Glossar*. Online-Quelle verfügbar unter <http://gender-glossar.de> [zuletzt abgerufen am 15.04.2019]
- **GREIN, MATTHIAS (2012)**: „Geschlechterforschung und Fachdidaktik Französisch. Mit Hinweisen auf Fachdidaktik Spanisch“. In: *Kampshoff, Martia / Wiepcke, Claudira (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer. S. 169 – 183.
- **HAAS, RENATE (2007)**: „Language Teaching as a ‘Woman’s Job’. Historical and Current Perspectives“. In: *Decke-Cornill, Helene / Volkmann, Laurenz (Hrsg.): Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr. S. 31 – 46.

- **HALLET, WOLFGANG (2016):** Was heißt film literacy? In: Blell, Christiane / Grünewald, Andreas / Kepser, Matthias / Surkamp, Carola (Hrsg.): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.177 – 194.
- **HARTMANN, JULIA (2014):** Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule. Normativität und Ambivalenz als zentrale Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In: Kleiner, Bettina / Rose, Nadine (Hrsg.): *(Re-) Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag*. Opladen: Budrich. S.97 – 115.
- **HARTMANN, JULIA / KLESSE, CHRISTIAN / WAGENKNECHT, PETER / HACKMANN, KRISTINA (HRSG.) (2007):** Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **HECKE, CAROLA (2010):** Mit Bildern zu visueller Kompetenz im Französischunterricht. In: *Französisch heute*. 4/2010: S. 158-164
- **HECKE, CAROLA (2012):** Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Die Bildwissenschaft als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz. Göttingen: Dokumentenserver eDiss der Georg-Augustus-Universität Göttingen. Online-Quelle: <http://hdl.handle.net/11858/00-1735-0000-000D-EF96-D> [zuletzt abgerufen am 09.06.2019]
- **HENSELER, ROSWITHA / MÖLLER, STEFAN / SURKAMP, CAROLA (2011):** Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres. Seelze: Klett.
- **HÖBLICH, DAVINA (2014):** „Das ist doch voll schwul!“. In: *Sozial Extra*, 38 (3), S. 43–46.
- **HOLTZ-BACHA, CHRISTINA (2011):** Stereotype? Frauen und Männer in der Werbung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- **HOLZLEITHNER, ELISABETH (2002):** „Doing Gender“. In: Kroll, Renate (Hrsg.): *Metzler Lexikon Gender Studies Geschlechterforschung*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler. S. 72
- **KAISER, ASTRID (2002):** „Didaktik“. In: Kroll, Renate (Hrsg.): *Metzler Lexikon Gender Studies Geschlechterforschung*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler. S. 67
- **KAMPSHOFF, MARITA / WIEPCKE, CLAUDIA (HRSG.) (2012):** Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer
- **KILIAN, EVELINE (2008):** „Transgender im Film. Boys Don't Cry“. In: Degele (Hrsg.): *Gender / Queer Studies*. Paderborn: Fink. S. 220–235.
- **KLEINER, BETTINA (2007):** Geschlechter und Beziehungsformen in Deutschlehrwerken für Erwachsene. Eine inhaltskritische Analyse. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

- **KLEINER, BETTINA (2015):** Subjekt Bildung Heteronormativität. Rekonstruktion Schulischer Differenzenerfahrungen Lesbischer, Schwuler, Bisexueller und Trans*Jugendlicher. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser (Studien Zu Differenz, Bildung und Kultur Ser, v.1). Online verfügbar unter
- **KLEINER, BETTINA (2016):** „Heteronormativität“. In: *Gender-Glossar*. Online-Quelle: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-220314> [zuletzt abgerufen am 31.05.2019]
- **KLOCKE, ULRICH (2013):** Wie können wir Homo- und Transphobie bei Kindern und Jugendlichen abbauen? Studie herausgegeben von der Humboldt-Universität zu Berlin. Online-Quelle: <https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/fb> [zuletzt abgerufen am 15.06.2019]
- **KÖNIG, JULIA (2013):** „Simone de Beauvoir. Le Deuxième Sexe“. In: Samuel Salzborn (Hrsg.): *Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait*. Wiesbaden: Springer VS. S. 157-161.
- **KÖNIG, LOTTA (2015):** „Teaching Gender Reflection! Theoretische Grundlagen und literaturdidaktische Unterrichtsbeispiele für einen genderreflektierenden Englischunterricht“. In: Wedl, Juliette / Bartsch, Annette (Hrsg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: Transcript Verlag. S. 261 - 288.
- **KÖNIG, LOTTA (2016):** „Kulturelles Handeln mit Film. Eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Filmbildung in den fremdsprachlichen Fächern am Beispiel der Kategorie ‚Gender‘“. In: Blell, Christiane / Grünwald, Andreas / Kepser, Matthias / Surkamp, Carola (Hrsg.): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 271-285.
- **KÖNIG, LOTTA (2018):** Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht. Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- **KÖNIG, LOTTA / SURKAMP, CAROLA (2010):** Gender und die Suche nach Identität. Der Film Juno im fremdsprachlichen Klassenzimmer. In: Decke-Cornill, Helene / Luca, Renate (Hrsg.): *Jugend – Film – Gender*. Stuttgart: ibidem. S. 173 – 191.
- **KÖNIG, LOTTA / SURKAMP, CAROLA / DECKE-CORNILL, HELENE (HRSG.) (2015):** Negotiating Gender. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. Jg.49/ H.135.
- **KÖNIG, LOTTA / LEWIN, SONJA / SURKAMP, CAROLA (2016):** “What does it mean to teach about Gender?” In: Elsner, Daniela / Lohe, Vivianne (Hrsg.): *Gender and language learning. Research and practice*. Tübingen: Narr. S. 19 - 36.
- **KUZMANOVIĆ JOVANOVIĆ, ANA / ĐURIČIĆ, MILICA (2015):** “Políticas lingüísticas sensibles al género y la deconstrucción de estereotipos de género en los manuales de ELE”. In: *VERBA HISPANICA*. 23(1). Ljubljana: Ljubljana University Press. S.107 – 125.

- **LEITNER, CLAUDIA (2009):** Der Malinche-Komplex. Conquista, Genus, Genealogien. München: Fink.
- **LEITZKE-UNGERER, EVA (2009):** „Film im Fremdsprachenunterricht. Herausforderungen, Chancen Ziele“. In: dies. (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag. S. 11 – 32.
- **LEWIN, SONJA (2015A):** „Gender on the Billboard. Genderkonstruktionen in der Werbung und im Alltag aufspüren“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 135. S. 26 – 31.
- **LEWIN, SONJA (2015B):** „Mit Bildern das Thema Gender bearbeiten. Praxisanregungen für den Englisch- und Französischunterricht der Sekundarstufe II“. In: Wedl, Juliette / Bartsch, Annette (Hrsg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: Transcript Verlag. S. 289 – 312.
- **LINKE, GABRIELE (2016):** „Beyond Stereotypes? Exploring Gender through Popular Culture in the EFL Classroom.“ In: Elsner, Daniela / Lohe, Viviane (Hrsg.): *Gender and language learning. Research and practice*. Tübingen: Narr. S. 133 – 152.
- **LÜNING, MARITA / VENCES, URSULA (2007):** Mujeres de clase en clase. Materialien zur Gender-Orientierung im Spanischunterricht. Berlin: Tranvía.
- **MANAGER MAGAZIN (2018):** „Frauenanteil in Chefetagen steigt nur langsam“. In: *Manager Magazin* vom 05.07.2018. <http://www.manager-magazin.de/unternehmen/karriere/dax-unternehmen-frauenanteil-im-vorstand-stagniert-a-1216842.html> [zuletzt abgerufen am 04.04.2019]
- **MAURA, JUAN FRANCISCO (2002):** „Adelantadas, virreinas y aventureras en los primeros años de la conquista de América“. In: *Lemir. Revista de Literatura Española Medieval y del Renacimiento*. Ausgabe 6. Valencia: Universidad de Valencia. Online-Quelle: <http://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista6/Maura/Maura.htm> [zuletzt abgerufen am 03.06.2019]
- **MEDIASTEAK (2017):** „Wie fühlt sich Erwachsenwerden an? Diese Filme zeigen es uns“. In: *Bento Online* vom 21.01.2017. Online-Quelle: <https://www.bento.de/tv/coming-of-age-filme-die-vom-erwachsenwerden-erzaehlen-a-00000000-0003-0001-0000-000001137158> [zuletzt abgerufen am 15.06.2019]
- **MEISSNER, HANNA (2008):** „Die soziale Konstruktion von Geschlecht. Erkenntnisperspektiven und gesellschaftstheoretische Fragen“. In: *Gender – Politik – Online*. Juni 2008. Online-Quelle: https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/soz_eth/Geschlecht_als_Kategorie/Die_soziale_Konstruktion_von_Geschlecht_Erkennnisperspektiven_und_gesellschaftstheoretische_Fragen/hanna_meissner.pdf [zuletzt abgerufen am 31.05.2019]

- **METZ-GÖCKEL, SIGRID (2004):** „Eliten. Eine Frage von Herkunft, Geschlecht und Leistung“. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 605 – 610.
- **MITTAG, MARTINA (2015):** „Geschlecht als leerer Signifikant. Gendersensible Didaktik im Fremdsprachenunterricht“. In: Wedl, Juliette / Bartsch, Annette (Hrsg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: Transcript Verlag. S. 251 – 260.
- **NELSON, CYNTHIA D. (2007):** “Queer Thinking about Language Teaching. An Overview of Published Work”. In: Decke-Cornill, Helene / Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr. S. 63 – 76.
- **NOWOCZIEN, JESSICA (2015):** “Being A.N. Other. Identitätsentwürfe mit dramapädagogischen Mitteln spielerisch erproben“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 135. S. 14 – 19.
- **NÚÑEZ DOMÍNGUEZ, TRINIDAD (2010):** „Mujeres directoras de cine. Un reto, una esperanza“. In: *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2010, (37). S. 121 – 133.
- **PAVLENKO, ANETA (2008):** “Research methods in the study of gender in second / foreign language education“. In: King, K.A. / Hornberger, Nancy H. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education*. New York: Springer Science + Business Media. S. 165–174.
- **PERRIAM, CHRIS / WALDRON, DARREN (2016):** *French and Spanish Queer Film. Audiences, Communities and Cultural Exchange*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- **RACCA, STEFANIE (2017):** „A Brief History of Drag Queens“. In: *Odyssey*. Online-Quelle: <https://www.theodysseyonline.com/history-drag-queens> [zuletzt abgerufen am 31.05.2019]
- **REIMANN, DANIEL (2009):** „Italienische Jugendliteratur und ihre Ferfilmung. *Tre metri sopra il cielo* und *Notte prima degli esami*“. In: In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem. S. 137 – 152.
- **RIFKIN, BENJAMIN (1998):** „Gender Representation in Foreign Language Textbooks. A Case Study of Textbooks of Russian“. In: *The Modern Language Journal*, 82/2, S. 217 - 236.
- **RINGWALD, ANNA LENA (2018):** „Die Darstellung sozialer Vielfalt in Französisch-Lehrwerken“. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*. 12.1. Hannover: ibidem. S. 119-140.
- **RÖSLER, DIETMAS; SCHAT, MICHAEL (2016):** „Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Band 43, Heft 5.S. 483 – 493.

- **RUPP, MARINA (2009):** „Regenbogenfamilien“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 31/2009)*. Online-Quelle: <http://www.bpb.de/apuz/31713/regenbogenfamilien?p=all> [zuletzt abgerufen am 15.06.2019]
- **SCHENK, CHRISTIAN (2008):** „Frauenförderung, Gender Mainstreaming und Diversity Management. Gleichstellungspolitische Praxen im Lichte der Geschlechterforschung.“ In: Degele, Nina (Hrsg.): *Gender / Queer Studies*. Paderborn: Fink. S. 149 – 165.
- **SCHÖPP, FRANK (2009):** „„Normalement, le livre est meilleur que le film.“ – Literaturverfilgungen im Französischunterricht der Oberstufe am Beispiel von *Je vais bien, ne t'en fais pas*“. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem. S. 97 – 116.
- **SCHÖBLER, FRANZISKA (2009):** Einführung in die Gender Studies. Berlin: Akademie Verlag.
- **SCHUMANN, ADELHEID (2009):** „Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht“. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag. S. 171 - 185.
- **SCHWANEBECK, WIELAND (2013):** Dekonstruktion. In: *Gender Glossar*. Online-Quelle verfügbar unter: <http://gender-glossar.de> [zuletzt abgerufen am 15.04.2019]
- **SenBJF (BERLINER SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE) (2001):** Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule A V 27: Sexualerziehung. Online-Quelle: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-schulorganisation-lehrplaene-av27_2001.pdf [zuletzt abgerufen am 03.06.2019]
- **SenBJF (BERLINER SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE) (2015):** Rahmenlehrplan. Jahrgangsstufen 1 - 10. Teil B. Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung. Online-Quelle: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf [zuletzt abgerufen am 21.04.2019]
- **SenBJF (BERLINER SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE) (2017A):** Rahmenlehrplan 1-10 kompakt. Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts im Überblick. Online-Quelle: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/rlp1-10/rlp-kompakt-1-10.pdf> [zuletzt abgerufen am 22.04.2019]
- **SenBJF (BERLINER SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE) (2017B):** Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Spanisch. https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/sekii_spanisch_2017.pdf [zuletzt abgerufen am 17.02.2019]

- **SenBJF (BERLINER SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE) (2018):** Fachbrief Nr. 7. Moderne Fremdsprachen. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/moderne_fremdsprachen/Fachbrief_MFS_07.pdf [zuletzt abgerufen am 17.04.2019]
- **STIEGLER, BARBARA (2012):** „Gender-Mainstreaming. Überflüssig oder kontraproduktiv? Eine Diskussion“. In: BPB (2012): *Dossier Gender-Mainstreaming*. Online-Quelle <http://www.bpb.de/gesellschaft/gender/gender-mainstreaming/147208/gender-mainstreaming-ueberfluessig-oder-kontraproduktiv-eine-diskussion?p=all> [zuletzt abgerufen am 03.06.2019]
- **SURKAMP, CAROLA (2008):** “A Cultural Approach to Films in the Foreign Language Classroom. Gender Roles and Questions of Identity in The Hours”. In: Donnerstag, Jürgen / Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Media and American Studies in the EFL-Classroom*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. S. 15-30.
- **TESKE, DORIS (2007):** „Gender Difference and the Cultural Component in foreign Language Teaching“. In: Decke-Cornill, Helene / Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr. S. 91 – 102.
- **THALER, ENGELBERT (2016):** “Topics in the EFL Classroom – Are They Gender-Balanced?” In: In: Elsner, Daniela / Lohe, Vivianne (Hrsg.): *Gender and language learning. Research and practice*. Tübingen: Narr. S. 155 – 168.
- **TIETZ, LÜDER (2007):** „Geschlechter-Inszenierungen von Schwulen auf Pride-Paraden. Eine heteronormativitätskritische Analyse“. In: Hartmann, Julia / Klesse, Christian / Wagenknecht, Peter / Hackmann, Kristina (Hrsg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 197 – 218.
- **UNCKRICH, BÄRBEL (2018):** „Es lebe die Vielfalt! #MeToo und die Folgen. Ein verändertes Frauenbild erobert die Mainstream-Werbung. Geschlechterklischees geraten ins Wanken“. In: *Horizont*, Heft 23, S. 22 – 23.
- **UN MUJERES (EINHEIT DER VEREINTEN NATIONEN FÜR GLEICHSTELLUNG UND ERMÄCHTIGUNG DER FRAUEN) (2019):** Ley Modelo sobre femicidio/feminicidio propone actualizar la legislación en la región. Mitteilung vom 22.03.2019. Online-Quelle: <http://lac.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2019/3/ley-modelo-femicidio-propone-actualizar-legislacion> [zuletzt abgerufen am 03.06.2019]
- **VALDÉS, ISABEL (2019):** “La violencia machista crece más entre los hombres jóvenes”. In: El País Online vom 28.05.2019. Online-Quelle. https://elpais.com/sociedad/2019/05/28/actualidad/1559032717_019231.html [zuletzt abgerufen am 03.06.2019]
- **VALLBONA, RIMA DE (2003):** “El papel de la mujer indígena en algunas culturas precolombinas”. In: *Alba de América. Revista Literaria*. 22 (41- 42). S. 195- 223

- **VIM (VEREIN INTERSEXUELLE MENSCHEN E.V. BUNDESVERBAND) (2018):** Intersexualität. Online-Quelle: <https://www.im-ev.de/intersexualitaet/> [zuletzt abgerufen am 03.06.2019]
- **VILLA, PAULA IRENE (2012):** Judith Butler. 2., aktualisierte Auflage. Frankfurt a. M.: Campus Verlag
- **VOIGT, ANNA (2017):** Inszenierte Formen von Männlichkeit in TV-Serien. Fürsorglichkeit und männliche Herrschaft in Six Feet Under. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- **VOLKMANN, LAURENZ (2007):** „Gender Studies and Literature Didactics. Research and Teaching – Worlds Apart?“. In Decke-Cornill, Helene / Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr. S. 161 – 184.
- **VOLKMANN, LAURENZ (2015):** „Die Auswirkungen der Globalisierung auf den modernen Fremdsprachenunterricht. Globale Herausforderungen als Lernziele und Inhalte des fortgeschrittenen Englischunterrichts. Are We Facing the Future?“. In: *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, Band 63, Heft 1.
- **VOLKMANN, LAURENZ (2016):** „Gender and Literature. Crating Gender Awareness.“ In: Lohe, Elsner, Daniela / Lohe, Viviane (Hrsg.): *Gender and Language Learning. Research and Practice*. Tübingen: Narr. S. 113 – 132.
- **WAGENKNECHT, PETER (2007):** „Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs“. In: Hartmann, Julia / Klesse, Christian / Wagenknecht, Peter / Hackmann, Kristina (Hrsg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 17 – 34.
- **WEDL, JULIETTE / BARTSCH, ANNETTE (2015):** Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: Transcript Verlag.
- **WEIDNER, CAROLIN (2017):** „Transgender-Drama ‚Eine fantastische Frau‘. Was zum Gucken“. In: *Spiegel Online* vom 06.09.2017. Online-Quelle: <https://www.spiegel.de/kultur/kino/transgender-drama-eine-fantastische-frau-was-zum-gucken-a-1166184.html> [zuletzt abgerufen am 15.06.2019]
- **WELT (AUTOR UNBEKANT) (2017):** „Una Mujer Fantástica gewinnt Teddy-Filmpreis“. In: *Welt Online* vom 18.02.2017. Online-Quelle: <https://www.welt.de/regionales/berlin/article162185741/Una-Mujer-Fantastica-gewinnt-Teddy-Filmpreis.html> [zuletzt abgerufen am 15.06.2019]
- **WETTERER, ANGELIKA (2004):** Konstruktion von Geschlecht. Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 122 – 131.

8. Anhang: Kurzes Glossar wichtiger Gender-Begriffe

Bisexualität, bisexuell

(la bisexualidad / bisexual)

Der Begriff Bisexualität beschreibt die romantische, erotische und / oder emotionale Neigung für sowohl männliche als auch weibliche Personen. Er leitet sich ab vom lateinischen Präfix *bi* (= zwei).

Community

(la comunidad)

Die Gemeinschaft verschiedener → LSBTIQ*-Organisationen, Einrichtungen, Akteure und Mitglieder und generell Subkulturen wird lose als Community bezeichnet. Dieser Begriff verdrängt zunehmend den Begriff der Szene, welcher Gefahr läuft, als verrückt wahrgenommen zu werden. Mit einem Blick auf staatenübergreifende Ambitionen zur Verbesserung der Lebenslagen geschlechtlicher und sexueller Minderheiten wird auch von einer *weltweiten [queeren, Gay-, LSBTIQ*-, ...] Community* gesprochen.

Christopher Street Day / CSD / Pride

(el orgullo)

In den USA der 1960er-Jahre waren → queere Menschen massiven Repressalien seitens der Polizei ausgesetzt: So kam es in zahlreichen Bars und anderen Treffpunkten immer wieder zu Razzien, bei denen die Personalien der Anwesenden festgestellt und Anklagen wegen ‚anstößigem Verhalten‘ (dazu zählten der Austausch von Küssen oder Händchenhalten) erlassen wurden. In der Nacht zum 28. Juni 1969 rebellierten in der New Yorker Christopher Street mehrere → queere, vornehmlich nicht-weiße Besucher*innen der Bar ‚Stonewall Inn‘ gegen eine Razzia und vertrieben die Polizist*innen gewaltsam. Daraus entwickelte sich ein fünftägiger Aufstand, in welchem sich ein angesichts der anhaltenden Repressionen aufgetauter Zorn entlud (Tietz 2007). Diese Ereignisse machten die Kräfte der queeren Gemeinschaft (→ Community) zum ersten Mal sichtbar. Sie führten zum einen zu einer neuen Vernetzung und Organisation queerer Menschen im Kampf um gesellschaftliche Anerkennung, zum anderen auch zu einem neuen Selbstbewusstsein: die eigene sexuelle Orientierung wie auch die

geschlechtliche Identität wurden stolz gezeigt. Mit dem Christopher Street Day / CSD wird weltweit in hunderten Städten mit Demonstrationen, Kundgebungen oder Festivals an die Anfänge dieser Emanzipationsbewegung erinnert und auf heutige gesellschaftspolitische Forderungen hingewiesen. Im Englischen werden diese Veranstaltungen überwiegend als *(Gay) Pride* bezeichnet; entsprechend hat sich im spanischsprachigen Raum die Bezeichnung *orgullo* durchgesetzt.

Coming Out / Outing

(la salida del armario / salir del armario / salir del closet)

Das Coming-Out bezeichnet das Eingestehen der eigenen, homosexuellen Orientierung. Sprachlich abgeleitet ist es von der englischen Redewendung *coming out of the closet*, also einem Heraustreten aus dem Schrank als Versteck und Rückzugsort. Unterschieden wird in ein inneres wie äußeres Coming-Out. Das innere Coming-Out bezieht sich auf das Feststellen, Aushandeln und Eingestehen der sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität gegenüber der eigenen Person. Ein äußeres Coming-Out benennt sprachliche Praxen, welche diese innere Gewissheit auch in der Öffentlichkeit vertreten. Wird die sexuelle Orientierung oder Identität einer Person durch Andere öffentlich gemacht, so wird dies als *Outing* bezeichnet.

Gender-Mainstreaming

(el enfoque integrado de género / la transversalización de género)

Gender-Mainstreaming wird von Schenk als „Implementierung von geschlechtsbezogener Gleichstellungspolitik in die Organisationen oder im politischen Bereich allgemein üblichen Fragestellungen, Analysen, Diskussionen, Entscheidungsprozesse, et cetera“ (ebd. 2008: 154) verstanden. Der Begriff entstand in der internationalen Entwicklungspolitik als eine Forderung, welche über die Formulierung konkreter, gruppenspezifischer Ziele hinausgeht. Gendergerechtigkeit soll als Querschnittsthema alle Bereiche politischer Organisation durchziehen. Seit 1999 ist Gender-Mainstreaming innerhalb der Gleichstellungs- und Antidiskriminierungspolitik der EU festgesetzt und somit für ihre Mitgliedsstaaten bindend. Seitens wertekonservativer und populistischer Kreise wird Gender-Mainstreaming des Öfteren als ‚Umerziehungsmaßnahme‘ gebrandmarkt, welche (bestehende, dichotome) Identitäten zerstören wolle (Stiegler 2012).

Heteronormativität

(la heteronormatividad / la heteronorma)

Queertheoretische Stimmen hinterfragen mit dem Begriff der *Heteronormativität* die „Naturalisierung und Privilegierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit“ (Kleiner 2016). Dahinter wird die im Alltagsverständnis vorherrschende Verknüpfung von biologischem und sozialem Geschlecht mit Sexualität bzw. *sex – gender – desire* (ebd.) als Raster, welches zwar „kulturelle Intelligibilität“ (ebd.), also Sinnhaftigkeit bzw. Verständlichkeit ermögliche, dabei jedoch Entwürfe diskriminiere und ausschließe, die diesem Verweisungszusammenhang nicht entsprechen. Für eine grundlegende Einführung in den Begriff und seine Geschichte siehe Wagenknecht (2007).

Homophobie

(la homofobia)

Homophobie bezeichnet eine Feindlichkeit, Ablehnung, Hass und Gewalt gegenüber Homosexuellen. Von LSBTIQ* wird der Begriff auch als Euphemismus kritisiert: Das darin enthaltene Wortbestandteil *Phobie* (Angst) verdrehe die Machtverhältnisse, die dieser Ablehnung oder Gewalt innewohnen und verkehrt mögliche Täter*innen zu Opfern, deren Gewalt als angstbehaftete Reaktion legitimiert wird. Berlin ist die einzige Stadt in Deutschland, in der homo- wie auch transfeindliche Straftaten in Polizeiberichten gezielt publik gemacht werden. Homophobie kann darüber hinaus auch institutionell verankert sein, wie beispielsweise in der Diskussion um die Öffnung der *Ehe für alle* artikuliert wurde. Nachdem die Weltgesundheitsorganisation UNO am 17. Mai 1990 Homosexualität von ihrer Liste psychischer Krankheiten strich, hat sich der 17. Mai zu einem internationalen Aktionstag gegen Homophobie entwickelt. Das englische Akronym IDAHO (*International Day Against Homophobia*) wird teilweise zu IDAHOBIT erweitert, wodurch auch Bi- und Transfeindlichkeit aufgegriffen werden. In Deutschland erhält der 17. Mai auch durch den Bezug zu §175 eine besondere Bedeutung. Dieser Paragraph kriminalisierte seit dem 18. Jahrhundert Homosexualität unter Männern und wurde im Nationalsozialismus verschärft. In der Bundesrepublik wurde der ‚Schwulenparagraf‘ erst 1994 aus dem Strafgesetzbuch gestrichen.

Homosexualität, homosexuell

(la homosexualidad / homosexual / gay / gai)

Homosexualität bezeichnet das sich hingezogen Fühlen zum eigenen Geschlecht. Die Bezeichnung homosexuell wird übergreifend für Personen männlichen wie weiblichen verstanden. Seinen Ursprung findet der Begriff im griechischen *homós* (=gleich) und lateinischen *sexus* (=Geschlecht). Während der Begriff *homosexuell* gemeinhin als wertfreie oder neutral-offizielle Bezeichnung für Schwule und Lesben verwendet wird, kritisieren der Sexualwissenschaftler Magnus Hirschfeld im Berlin der 1920er-Jahre den im Begriff inhärenten Verweis auf sexuelle Handlungen als zu kurzfristig. Auch Foucault setzt sich mit der Genese dieses Begriffs kritisch auseinander (→ Kapitel 2.2). Bisweilen wird die Bezeichnung Homosexueller auch zu ‚Homo‘ abgekürzt; diese Bezeichnung gilt als verletzend und pejorativ (bspw. in der homophoben Betitelung der →Community als ‚Homo-Lobby‘, einer vermeintlichen queeren Elite, welche gegenüber der ‚normalen‘ Mehrheitsgesellschaft Sonderrechte beansprucht).

Intersexualität, intersexuell, inter*

(la intersexualidad / intersexual / inter)

Menschen, die mit uneindeutigen Geschlechtsmerkmalen geboren werden, werden als *intersexuell* bezeichnet. In der Medizin besteht hierfür die Diagnose *Disorders of sexual development* (DSD), in der Alltagssprache auch weitere entwürdigende Bezeichnungen. Oftmals wird dieser pathologisierte Zustand bereits bei Babys in chirurgischen oder medikamentösen Behandlungen zwangskorrigiert. Diese Praxis wird jedoch von Betroffenen scharf verurteilt und steht auch nach Überzeugung von UN-Menschenrechtsexpert*innen in Widerspruch zu den Menschenrechten (VIM 2018).

Lesbisch

(über Personen: *lesbiana*, über Themen / Orte / Gegenstände: *lésbico, lesbica*)

Beschreibt die romantische, erotische und / oder emotionale Bindung einer weiblich identifizierten Person zu anderen weiblichen Personen. Der Begriff leitet sich von der griechischen Insel Lesbos ab. Dort verortet sich die Liebe zweier Frauen, welche die Dichterin Sappho behandelte.

LGBT / LSBT / LSBTIQ* / LGBTIQ* / LGBTTIQ* / LGBT+

(LGBT / LGBTIQ* / LGBT+)

Das Akronym LGBT steht für Lesbian, Gay, Bi, Trans*; entsprechend im Deutschen: Lesbisch, Schwul, Bi, Trans* (LSBT). Es dient als Überbegriff, der verschiedene geschlechtliche und sexuelle Minderheiten in sich vereint und ist in verschiedenen Ausprägungen zu sehen. Erweitert wurde das Akronym um die Buchstaben IQ*, welche intersexuelle wie auch queere Menschen einschließen. Ebenso erfolgt bisweilen eine Aufspaltung von → Trans* in Trans*sexuelle wie Trans*gender. Der Begriff steht in einem Spannungsverhältnis zwischen einer teilweise kritisierten oder belächelten Unaussprechlichkeit („Buchstabensalat“) und dem Bestreben, möglichst vielen Ausprägungen geschlechtlicher Identität wie sexueller Orientierung Sichtbarkeit zu verschaffen. Das Akronym wird oft in Wortverbindungen benutzt, bspw. LSBTIQ*-Personen und in dieser Funktion gerne synonym zu → ‚queer‘ (in einem breiten Verständnis) verwendet.

Regenbogen (-fahne, -community, -familien)

(*el arco iris / la bandera arco iris / familias arco iris*)

Der US-amerikanische Künstler erschuf 1978 Gilbert Baker mit seiner ‚Gay Flag‘ eine Regenbogenflagge, welche der in San Francisco angesiedelten Schwulen- und Lesbenbewegung ein freundliches und buntes Erkennungsmerkmal geben sollte. Der auf die vielfältigen Lebensweisen der Buntheit fassen sollte. Ursprünglich bestand sie aus acht Farben, welche Sexualität (Pink), Leben (Rot), Heilung (Orange), Sonne (Gelb), Natur (Grün), Kunst (Türkis), Frieden/Harmonie (Blau) und Geist (Violett) verkörperten. Aus pragmatischen Gründen wurden sie auf nur 6 Farben reduziert und gilt bis heute als Erkennungssymbol homosexueller Emanzipationsbewegungen oder auch Offenheit von Einrichtungen (Supermärkten, Apotheken, etc.) gegenüber → queeren Menschen. Gleichzeitig besteht eine Vielzahl an Flaggen für unterschiedliche Subgruppierungen, die als gemeinschaftsstiftendes und Erkennungszeichen, gleichzeitig auch Alleinstellungsmerkmal für Trans*Menschen bis polyamore Menschen gelten. Der Regenbogen als Synonym für Homosexuelle bzw. queere Menschen führte auch zu Wortschaffungen wie Regenbogencommunity oder Regenbogenfamilien. Rupp (2009) erklärt die Situation von Regenbogenfamilien, die er als gleichgeschlechtliche Paare mit Kindern sieht. Verschiedene Sub-Gruppen der LGBTIQ*-Community (Trans*-, Inter- oder Asexuelle, schwule haben weitere Flaggen als symbolische Repräsentation der jeweiligen Identitätskonstruktion.

Trans* / trans*gender / trans*sexuell

(trans / transgénero / transsexual)*

Der Begriff *transsexuell* geht auf das lateinische Präfix *trans* zurück, welches *jenseits* bedeutet. Er entspringt medizinischen Kontexten und bezeichnet eine wahrgenommene Geschlechteridentität, die nicht dem bei Geburt zugewiesenen biologischen Geschlecht entspricht. Die Ungenauigkeit des Begriffsbausteins *-sexuell* führte zur Implementation alternativer Begrifflichkeiten wie ‚trans*ident‘, ‚trans*gender‘ oder auch nur *trans**. Die Schreibweise mit Asterisk verdeutlicht die Offenheit von *trans** als Sammelbegriff verschiedener Identitäten und Lebensweisen, die sich einer Eindeutigkeit entziehen (Kleinerer / Scheunemann 2016). *Trans** vereint also Identitätswürfe, die sich in einer Transformation bzw. Umwandlung hin zu einem anderen Geschlecht befinden können oder diesem Wunsch nicht nachgehen und außerhalb einer binären Ordnungslogik angesiedelt sind³⁰.

Transphobie, transphob

(la transfobia)

Transphobie bezeichnet Ablehnung, Hass oder Gewalt gegenüber Trans*personen (Siehe → Homophobie). Sie gipfelt in schwerwiegenden Gewalttaten, darunter Morden, deren Opfer international am *Transgender Day of Remembrance* (20. November) gedacht wird.

Queer

(queer)

Der englische Begriff *queer* bedeutet wörtlich *komisch*, *seltsam* oder *schräg*. Ursprünglich bestand er als Schimpfwort gegenüber → LSBTIQ* - vergleiche hierzu den englischen Begriff *straight* als *geradlinig*, aber auch *heterosexuell*. Schließlich eigneten sich aber LSBTIQ* den Begriff selbst an. Dahinter steht die emanzipatorische Idee, dem Begriff seine diffamierende Gewalt zu nehmen und eigene, zu traditionellen Geschlechterentwürfen querliegende, Selbstkonzepte stolz und souverän zu vertreten. Die Online-Präsenz des Duden erklärt *queer* als „in der Geschlechtsidentität von einer gesellschaftlich verbreiteten heterosexuellen Norm abweichend“ (Duden 2019). In einem breiten Verständnis wird ‚queer‘ insofern für Menschen verwendet, die sich nicht als heterosexuell oder nicht

³⁰ Das Gegenteil dazu lautet ‚cis‘. Dieses lateinische Wort für ‚diesseits‘ bezeichnet eine Übereinstimmung von Geschlechtsidentität und dem bei Geburt zugeordneten biologischen Geschlecht.

eindeutig männlich bzw. weiblich verstehen. In einem engen Verständnis verweist *queer* auf die queertheoretischen Konzeptionen, die v.a. durch die Arbeiten Judith Butlers maßgeblich begründet wurden (→ siehe Kapitel 2.3).