Martina Kofer

Intersektionalität als Analyseperspektive im Literaturunterricht der Sekundarstufen

Erzähltheoretische Einordnung und praktische Umsetzung

Einleitung

Intersektionalität ist eine Analyseperspektive, die aus literatur- und kulturwissenschaftlicher Sicht nicht erst für die Gegenwartsliteratur einer ebenso global wie lokal diversen und ungleich gemachten Gesellschaft gewinnbringend ist. Vielmehr bietet das intersektionale Paradigma eine neue Perspektive, die das Potenzial bietet, Texte aus unterschiedlichen historischen und gesellschaftspolitischen Kontexten neu zu lesen und zu interpretieren.

Eine intersektionale Analyse geht dabei weit über die reine Erkenntnis von Überschneidungen, Interdependenzen und Verschiebungen von sozialen Differenzkategorien und der Vervielfachung von Diskriminierungsformen hinaus, sondern birgt immer auch »eine ungleichheitskritische, machttheoretische und antiessentialistisch-performative [Dimension]«.[1] Macht üben Kategorisierungen von daher aus, weil sie nicht nur eng mit der Konstruktion von Normalitäten verbunden sind, sondern auch mit der Ab- und Entwertung derjenigen, die dieser Norm nicht entsprechen. Macht und Norm wirken dabei durch binäre Modelle, die hierarchisch angelegt sind. In der Deutschdidaktik entstehen auf Basis dieser Prämissen in den letzten Jahren vermehrt Unterrichtskonzepte, die diskurs- und strukturanalytisch bzw. macht- und hegemoniekritisch orientiert sind, und sich an einer plural-diversen Gesellschaft orientieren. So konstatiert Dannecker beispielsweise:

> Die Auseinandersetzungen mit intersektionalen Verschränkungen von Differenzkategorien und die multiplen Unterdrückungsformen bzw. Verschiebungen der eigenen hierarchischen Position im variablen Wechselspiel der Kategorisierungen und Normierungen ist in das Konzept einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik einzuordnen, deren Grundlage die machtkritische Reflexion von Diversität sein soll.[2]

1 Penkwitt 2021.

2 Danecker 2023, 395.

Die diversitätsorientierte Deutschdidaktik kann demnach als eine Art Überbau betrachtet werden, um eine intersektionale Perspektive im Deutschunterricht umzusetzen. Aufgrund der Komplexität der Intersektionalitäts- und Diversitätstheorien werden darüber hinaus Spezifizierungen und Schwerpunktsetzungen einzelner Kategorisierungen verfolgt, die beispielsweise in einem ›subjektivierungskritischen Unterricht‹[3], einer ›genderreflektierenden Deutschdidaktik‹[4], einer ›inklusiven Literaturdidaktik‹[5], einer ›postmigrantisch (perspektivierten) Literaturdidaktik‹[6] oder in Ansätzen einer ›postkolonialen Literaturdidaktik‹[7] liegen. Auch eine hegemoniekritische und an den Cultural Studies orientierte interkulturelle Literaturdidaktik denkt das Konzept der Intersektionalität mit.[8] Hier liegen schon übergreifende Konzeptionen vor, in die intersektionale Analyseperspektiven integriert werden können, bzw. die Intersektionalität berücksichtigen. Der Beitrag sieht sich in der Tradition dieser hegemoniekritischen Ansätze und fokussiert vor allem die Textanalyse im Literaturunterricht unter erzähltheoretischen Gesichtspunkten. Am Beispiel Figurenanalyse wird ersichtlich, dass soziale Kategorisierungen im Unterricht durchaus thematisiert und evtl. sogar reflektiert werden, jedoch wird in der Regel nur eine Differenzkategorie wie z.B. Geschlecht oder Kultur in den Blick genommen, sodass die Deutung der Textwelt eingeschränkt ist, und »das weltbildnerische Potenzial von Literatur zwischen Machtaffirmation, -subversion und -reflexion«[9] nicht vollständig erschlossen werden kann. Darüber hinaus können intersektionale Verflechtungen sowie die Komplexität des Textes im Ganzen nicht hinreichend analysiert werden, wenn die Erzählperspektiven der verschiedenen Figuren nicht in Beziehung zur Perspektive der narrativen Instanz gesetzt werden. Denn gerade im Beziehungsgeflecht der Figuren und in der ungleichen Verteilung narrativer Deutungshoheit zeigen sich Dependenzen und Machtasymmetrien. Die im literarischen Text getätigten Aussagen und Wertungen über eine Figur müssten also im Zuge der Erzähltextanalyse abgeglichen und relativiert sowie vor allem innerhalb eines intersektionalen (Macht)Geflechts interpretiert werden. Die Analyse der Figurenkonzeption und -beziehungen sowie die damit zusammenhängenden Erzählperspektiven können folglich als Kern einer intersektionalen Analyse verstanden werden, weshalb ihnen hier besondere Aufmerksamkeit zuteilwird. Dabei werden auf Basis erzähltheoretischer Grundlagen Leitlinien für den Unterricht formuliert.

Da das Erkennen und Analysieren von intersektionalen Verflechtungen, ihren Interdependenzen und Verschiebungen in der Machtmatrix eine herausfordernde und komplexe Leistung darstellt, werden zunächst Überlegungen zu den notwendigen Reflexionsleistungen und zu dem erforderlichen Wissen angestellt, um im Literaturunterricht Texte mit einem intersektionalen Analysefokus erschließen zu können. Als hilfreich erweisen sich hier vor allem

3 Dirim et al. 2014.
4 Bieker/Schindler 2023.
5 Dannecker 2020.
6 Hodaie 2022; Kofer 2025a.
7 Kißling 2020.
8 Kofer 2024a.
9 Podelo 2023, 334.

Methoden der intersektionalen Pädagogik, die mit gezielten Fragestellungen dazu beitragen können, dass Lehrkräfte intersektionale Verflechtungen in literarischen Texten erkennen. Im Anschluss werden im Kapitel ›Erzähltextanalyse im Literaturunterricht‹ die Analysewerkzeuge Figurenanalyse und Erzählperspektive unter der Fragestellung betrachtet, ob und inwiefern Intersektionalität als Analysekategorie hier relevant ist und welche Konsequenzen bzw. Schwerpunkte sich daraus für den Literaturunterricht ergeben.

Intersektional lesen lernen

Das Wahrnehmen und Analysieren von sozialen Differenzkategorien und damit einhergehenden Diskriminierungen und Privilegierungen stellt insbesondere intersektional perspektiviert eine komplexe und herausfordernde Leistung dar, die ohne eine gründliche Vorarbeit schwer zu bewältigen ist. Dies betrifft Lehrkräfte ebenso wie Schüler*innen. Geht man davon aus, dass einer intersektionalen Analyse literarischer Texte eine diskriminierungskritische Lesart inhärent ist, sollten sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen über ein solides Vorwissen zu sozialen Kategorisierungen, den mit ihnen verbundenen Diskriminierungsformen und Zuschreibungen sowie zur Intersektionalitätstheorie verfügen, um diese im Text überhaupt erkennen und analysieren zu können. Hier stellt die intersektionale Pädagogik Methoden bereit, die dazu geeignet sind, Schüler*innen im Vorfeld zu sensibilisieren. Ziel ist also zunächst, im Unterricht ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Menschen in soziale Machtverhältnisse eingebunden sind und dass sie von Zuschreibungen und Stereotypisierungen betroffen sind, die im Vergleich zu einer gesetzten Norm stehen. So eignet sich die Übung ›Alle gleich, alle verschieden‹ beispielsweise dafür, zu erkennen, »welche Rolle Zuschreibungen bei einer ersten Einschätzung anderer Personen spielen«.[10] Ziel ist es, »gesellschaftliche Normen sowie die (Un-)Möglichkeiten, sich ohne Bezug darauf über andere Menschen zu verständigen« bewusst zu machen »und […] die Funktion von Zuschreibungen und Vorurteilen« zu erkennen.[11] Darüber hinaus kann ein Bewusstsein für die Vielfalt von Lebensentwürfen und Identitäten geschaffen werden und können gesellschaftliche Normsetzungen kritisch hinterfragt werden. Die Methode besteht darin, dass in Kleingruppen anhand eines Fotos aus einem Setting verschieden positionierter Jugendlicher Fragen diskutiert werden, wie »welche Eigenschaften und Merkmale die abgebildete Person charakterisieren könnten, und die Person dann möglichst detailliert zu beschreiben [Vorlieben, Familienstand, Religiösität, Freizeitverhalten, Berufstätigkeit, Sprachbiographie etc.]«.[12] Im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse der Gruppenarbeit erfolgt eine Diskussion, in der folgende Leitfragen zur Bewusstwerdung von Zuschreibungsmechanismen führen sollen:

10 De Coster et al. 2016, 38.

11 De Coster et al. 2016, 38.

12 De Coster et al. 2016, 38.

> Wie entstehen gängige Zuschreibungen und Vorurteile? Gibt es gute und schlechte? Welche Funktion haben sie?
> […]
> Wann macht ihr solche Zuschreibungen im Alltag und welche Bedeutung haben sie für euer Handeln anderen Personen gegenüber? Welche Gefahren seht ihr darin?
> […]
> Wie fühlt es sich für euch an, selbst mit Zuschreibungen und Vorurteilen konfrontiert zu werden?
> Verhaltet ihr euch manchmal in einer bestimmten Weise, um Zuschreibungen zu verändern? Was sind wirkungsvolle Mittel, um Zuschreibungen auszuweichen (z.B. Kleidung, Sprache, Bewegung)?[13]

Die Methode eignet sich auch deshalb in literaturdidaktischen Kontexten gut, da auf Basis dieser Sensibilisierung eine reflektiertere Analyse von Zuschreibungen durch und von literarischen Figuren erfolgen kann.

Zur ersten Sensibilisierung von Zuschreibungsmechanismen und symbolischen Repräsentationen eignet sich diese Übung auch in niedrigen Jahrgangsstufen. Allerdings ist parallel zu solchen Methoden sukzessive Wissen zur Entstehung von Herrschaftsdiskursen und Ungleichheitsverhältnissen aufzubauen, die auf Differenzkategorien und Dichotomien basieren. Dieses Wissen wird auch als Diversitätswissen oder auch Diversitätskompetenz bezeichnet. Dazu zählen Körper- und Normalitätsdiskurse, Wissen zur Entstehung der Geschlechterordnung in der Moderne, Wissen zu Rassenideologien und Kolonialismus, Entstehung von Klassismus und Disziplinierungen des Körpers sowie auch Wissen um Intersektionalität.

Für Lehrkräfte ist darüber hinaus der Erwerb von »Standpunktreflexivität«[14] entscheidend für ein diskriminierungskritisches und diversitätsbewusstes Unterrichtssetting. Standpunktreflexivität sollten Lehrkräfte vor allem hinsichtlich des Literaturunterrichts in »mehrfacher Hinsicht […] gewinnen: in Bezug auf ihre eigene Person, hinsichtlich des situierten Blicks der Autor:innen oder auch bezogen auf die innerliterarischen Darstellungsweisen von Figuren oder Erzählperspektiven«.[15] Um den Blick für eben diese innerliterarischen Darstellungsweisen aus einer intersektionalen Perspektive zu schärfen, haben Martina Kofer und Karina Becker einen Kriterienkatalog für Lehrkräfte entwickelt.[16] Zur Veranschaulichung dienen die folgenden Fragen des Katalogs:

> Welche gesellschaftspolitischen, kulturwissenschaftlichen, biographischen Diskurse aus der Entstehungszeit des Textes werden aufgegriffen?
> Welche gesellschaftlichen Vorstellungen von Normalität werden erzählt und wie

13 De Coster et al. 2016, 38.
14 Fereidooni/Simon 2020, 7; Kißling/Tönsing 2024, 9.
15 Kißling/Tönsing 2024, 9.
16 Becker/Kofer 2022.

werden diese im Text verhandelt? Welche Funktion/Wirkung steckt hinter der Darstellung von Disability/Gender/Race/Class? Wie werden die Kategorien verstanden? Als Konstrukte oder universell geltende Konzepte?[17]

Bei der Textauswahl gilt es zu beachten, dass es literarische Texte gibt, die sich aufgrund ihrer Figurenkonzeption und -konstellation bzw. ihres thematischen Schwerpunkts besonders gut dazu eignen, intersektionale Verflechtungen bewusst zu machen und zu untersuchen. Dazu zählen beispielsweise Texte der postmigrantisch perspektivierten Gegenwartsliteratur, die auf ästhetisch anspruchsvolle Weise und mit ihrem radikal diversen Figurenensemble Intersektionalität erzählen.[18] Und auch Texte, die queer konzipiert sind, zeigen mit ihrem Fokus auf Gender und Sexualität die Verflechtung mit anderen Kategorien wie Class oder Race auf. Mit Blick auf die Textauswahl ist Intersektionalität als Analysekategorie jedoch nicht nur für die Untersuchung »postkoloniale[r], (post)migrantische[r] Identitätsentwürfe und fragile[r] Geschlechterkonstruktionen sowie deren ästhetische und diegetische Gestaltungsmerkmale«[19] von Interesse. Vielmehr kann jeder literarische Text aus jeglichem historischen Kontext intersektional perspektiviert neu interpretiert werden, wie Becker und Kofer am Beispiel von *Effi Briest* gezeigt haben.[20] Nadine Bieker und Kirsten Schindler verstehen sogar nahezu jede literarische Figur als interdependent, vor allem, wenn durch Nichtmarkierung Norm hergestellt wird.[21] Ein diskriminierungskritischer Literaturunterricht ist Magdalena Kißling folgend von daher auch nicht zwangsläufig an eine ›diskriminierungsfreie‹ oder explizit diskriminierungsreflektierte und -kritische Auswahl von Lerngegenständen gebunden, »sondern primär an den didaktisch-methodischen Konzeptualisierungen des Umgangs mit Literatur«[22]. Hier spielen dann vor allem normwidrige und machtkritische Ansätze eine Rolle, mithilfe derer nicht nur die inhaltlichen Aussagen des Textes einer kontrapunktischen Lektüre unterzogen werden können, sondern auch die Form des Erzählens kritisch mit Blick auf ihre »Träger[schaft] ideologischer Bedeutungsstrukturen«[23] hin untersucht werden kann.

Intersektionale Erzähltextanalyse im Literaturunterricht

Die literarische Textanalyse ist ein zentraler Bestandteil des Deutschunterrichts und kann u.a. eine »Aneignung und Nutzung von neuen Sichtweisen«[24] bei den Schüler*innen bewirken. Solch eine neue Sichtweise im Sinne des Intersektionalitätsparadigmas wäre es,

17 Becker/Kofer 2022, 78.
18 Kofer 2025a.
19 Rösch 2023, 471.
20 Becker/Kofer 2022.
21 Bieker/Schindler 2023, 63.
22 Kißling 2020, 365.
23 Barthold 2023, 211.
24 Leubner et al. 2010, 39.

die in der Regel sich auf innere, äußere und soziale Merkmale konzentrierende Analyse um eine Struktur-Analyse von Differenzkategorien, Machtverhältnissen, Ungleichheiten und Diskriminierungsformen, die auch die Ebene der symbolischen Repräsentation mitdenkt, zu erweitern. Eine Sensibilisierung für Differenzkategorien, Ungleichheiten und Privilegien kann anhand von Texten, die explizit Diskriminierung und Ungleichheit bzw. gesellschaftliche Normsetzungen thematisieren, schon in der Sekundarstufe I am Beispiel von Kinder- und Jugendliteratur oder auch Kurzgeschichten erfolgen. Hier bietet sich u.a. der Jugendroman *Die Sonne, so strahlend und Schwarz* von Chantal-Fleur Sandjon an, in dem die Geschichte der Schwarzen lesbischen Nova erzählt wird, die durch die häusliche Gewalt des Partners ihrer Mutter traumatisiert ist.[25] Ab Klasse 9 können auch postmigrantisch perspektivierte Romane wie Shida Bazyars *Drei Kameradinnen* oder Deniz Ohdes *Streulicht* untersucht werden.[26]

Im Zusammenspiel mit dem inhaltlichen Fokus auf Narrative der Ungleichheit und Kategorisierung, sollte unbedingt auch das *Wie* des Erzählens in den Blick genommen werden. Denn

> [f]ür die Untersuchung interdependenter Identitätskategorien und ihrer Verbindung mit Formen der Ungleichheit und Diskriminierung […] sind […] auch die historisch spezifischen Erzählmuster von Relevanz, mit deren Hilfe literarische Texte an der Produktion und Deutung intersektionaler Wirklichkeiten mitwirken.[27]

Mit anderen Worten geht es – zumindest in der Sekundarstufe II – auch um das Erkennen der »permanente[n] Konstruktion und Dekonstruktion von Differenz *durch das Erzählen*«.[28] Für die Textanalyse im Literaturunterricht bedeutet dies, dass ein Text nicht nur danach befragt werden sollte, *welche* Ungleichheiten und Privilegierungen erzählt werden, sondern auch, inwiefern narrative Strukturen dazu beitragen, Differenz, Ungleichheiten und Normsetzungen zu bestätigen oder zu dekonstruieren. Wiebke Dannecker plädiert in diesem Kontext für »eine narratologisch und intersektional orientierte Betrachtung literarischer Texte als methodischer Zugriff im Sinne des ›narrating intersectionality‹«.[29] Diese umfasst,

> Aspekte wie Erzählperspektive, Figuren, Zeit und Raum im Unterricht in Bezug auf die Darstellung von Race, Class, Gender Dis/ability […] und ihre interkategorialen Relationen heraus[zu]arbeiten.[30]

Ziel im Sinne der von Dannecker gewählten *critical literacies*-Methode ist es dabei einerseits, »ein Bewusstsein für fiktional konstruierte und kommunikativ realisierte Machtstrukturen

---

25 Sandjon 2022.
26 Bazyar 2021; Ohde 2020.
27 Barthold 2023, 212.
28 Blome 2016, 66.
29 Dannecker 2023, 392.
30 Dannecker 2023, 392.

bei den Lernenden«[31] zu schaffen, andererseits sollen die Schüler*innen lernen, ihre eigenen Standpunkte zu einem Thema zu hinterfragen und so die oben erwähnten neuen Sichtweisen entwickeln. Dabei sollte mitbedacht werden, dass sich der Fokus je nach Kategorie und kategorialen Verschränkungen verändern kann. So geht es beispielsweise in Bezug auf Sexualitäts-, Gender- und Dis/Ability-Diskurse nicht nur darum,

> Ursachen [und Verschränkungen] sozialer Ungleichheit und Diskriminierung zu untersuchen, sondern auch […] die unterschiedlichen Konstruktionen von Identität, besonders im Kontext von Normalitätsdiskursen [zu betrachten].[32]

Auf Basis dieser Überlegungen werden nun die beiden textanalytischen Werkzeuge Figurenanalyse und Erzählperspektive mit einem intersektionalen Analysefokus näher betrachtet.

Figurenanalyse

Für die intersektionale Analyse scheint die Untersuchung der Figuren, ihre Konzeption und Konstellation sowie ihre Funktion als Handlungsträger unter Berücksichtigung der Erzählperspektive und -situation zentral zu sein. Dies erklärt sich dadurch, dass Figuren in vielen literarischen Texten als »Kristallisationspunkte gesellschaftlicher Diskurse um Zugehörigkeit, Diskriminierung und Differenz«[33] gelesen werden können, wobei »Ethnizität, Religion, Gender oder Klasse […] zu den konfliktträchtigsten und meistdiskutiertesten Aspekten von Figuren«[34] gehören. Schon an dieser Aufzählung wird deutlich, dass die Figurenanalyse im Deutschunterricht ein als ambivalent einzuschätzendes Analysewerkzeug darstellt. Denn eine Einordnung von Figuren in die entsprechenden sozialen Kategorien lässt sich nicht umgehen, was ohne eine kritische Reflexion der damit verbundenen Normsetzungen, Stereotypenbildung und Ungleichheitsverhältnisse eine bedenkliche Reproduktion gesellschaftlicher Macht- und Diskriminierungsverhältnisse nach sich ziehen kann. Der analytische Blick der Schüler*innen sollte also dahingehend geschärft werden,

> ob und wie eine literarische Figur oder Erzählinstanz sich selbst oder andere in solche Kategorien einordnet und wie daraus Funktionen und Effekte in einem literarischen Text abgeleitet werden können.[35]

---

31 Dannecker 2023, 392.
32 Wille 2019, 138.
33 Podelo 2023, 328.
34 Eder 2014, 21–22.
35 Lammer 2020, 49.

Bisher besteht allerdings in der literaturdidaktischen Diskussion lediglich dazu Konsens, dass in der Schule

> die Aspekte Figurenmerkmale und Art der Informationen über Figuren sowie Figurenkonzeption […] [und] die Beziehungen zwischen Figuren und deren Funktion für die Handlung berücksichtigt[36]

werden sollten. In den Bildungsmedien und der Unterrichtspraxis hat sich derweil eine Unterscheidung zwischen inneren, äußeren, und in einigen Fällen auch sozialen, Merkmalen etabliert, alternativ dazu wird auch von der Untersuchung von Eigenschaften einer Figur gesprochen.[37] Als Orientierungspfeiler für die Analyse werden den Schüler*innen Merkmale wie Aussehen, Gedanken und Gefühle und Eigenschaften in den Lehrmedien vorgeschlagen, darüber hinaus wird teilweise auch die Untersuchung der »soziale[n] Stellung, […] Einstellungen/Wertvorstellungen sowie Sprache/sprachliches Verhalten«[38] angeregt. Gängig, und auch in den Rahmenlehrplänen gefordert, ist darüber hinaus die Untersuchung der Figurenbeziehungen bzw. der Figurenkonstellation sowie in einigen Lehrwerken auch die Entwicklung einer Figur. Aus dieser bisherigen Umsetzung ergeben sich aus einer diskriminierungskritischen, diversitätsorientierten und intersektionalen Perspektive einige Probleme, die auch in der literaturdidaktischen Diskussion zu Intersektionalität immer wieder genannt und im Folgenden zusammengefasst werden.

Schüler*innen werden durch die bisherigen Kategorien der Figurenanalyse wie innere und äußere Eigenschaften quasi dazu angeleitet, Figuren anhand von Kategorisierungen via soziale, kulturelle, geschlechtliche und körperliche Merkmale zu charakterisieren und sie sich so über stereotype und normierte bzw. normwidrige Eigenschaften deskriptiv zu erschließen. Wie problematisch dieses Modell ist, zeigt sich beispielsweise daran, dass Geschlecht zu den äußeren Merkmalen gezählt wird, also nur als biologisierte Kategorie von Relevanz ist, und die Zuordnungsmöglichkeiten meist nicht über die Binarität von männlich/weiblich hinausgehen. Ebenso problematisch kann es sein, Herkunft über äußere Merkmale zu erschließen und so die Dichotomie eines »natio-ethno-kulturellen Wir«, das aus der hegemonialen Perspektive über die Kategorie Weiß definiert wird, in Kontrast zu einem »natio-ethno-kulturellen Nicht-Wir«, das of Color markiert wird, zu setzen.[39]

Als weiteres Defizit zeigt sich, dass Schüler*innen zwar Informationen zu Figuren zusammentragen, sie »jedoch oft nicht darauf [achten], dass solche figurenbezogenen Informationen einen ganz unterschiedlichen Status haben können«.[40] Zu berücksichtigen ist folglich, dass »die Ausgestaltung und Konkretisierung der verfügbaren Subjektpositionen in literarischen Perspektivenstrukturen nicht machtneutral [ist], da beides eng damit zu-

36 Leubner/Saupe 2017, 33.

37 Leubner/Saupe 2017, 31.

38 Leubner/Saupe 2017, 30–31.

39 Mecheril 2010, 13–14.

40 Fricke/Heiser 2020a, 16.

sammenhängt, wie ein Text Figuren und Gruppen konstituiert, präsentiert und repräsentiert«.[41] Welchen Grad des Einflusses im Text durch einzelne Figuren repräsentierte Wirklichkeitsvorstellungen auf die Leser*innen hat, hängt im Wesentlichen davon ab, ob ihnen durch ihre narrative Konzeption viel oder wenig Deutungshoheit zuerkannt wird. Leubner und Saupe sehen es zudem kritisch, dass Schüler*innen »dazu neigen, indirekt dargestellte Merkmale oder Beziehungen von Figuren entweder nicht zu berücksichtigen oder aber in rein spekulativer Weise zu deuten«.[42] Beide konstatierten Mängel in der Umsetzung von Figurenanalyse im Unterricht sind für eine intersektionale und hegemoniekritische Analyse problematisch, da die Unterscheidung zwischen und die Auswertung von direkter und indirekter Charakterisierung sowie zwischen Selbst- und Fremdcharakterisierung im entscheidenden Maße dazu beitragen, Informationen zu Figuren kritisch zu hinterfragen und abzuwägen. Wenn jedoch mithilfe der oben genannten Merkmale Figurenanalyse rein deskriptiv umgesetzt wird und Quelle und Qualität der Informationen über Figuren nicht ausgewertet werden, läuft sie Gefahr, binäre Zuordnungsmuster zu reproduzieren und durch die Bestimmung von äußeren Merkmalen biologisierende, kulturalisierende, klassistische, rassistische und andere Zuschreibungen zu reproduzieren. Schüler*innen sollten also sukzessive lernen, »die Art der Information über die Figur [zu] evaluieren und ein[zu]ordnen«.[43] Um den innerdiegetischen Machtverhältnissen auf die Spur zu kommen, sollten die wertende bzw. informierende Figur und die bewertete und charakterisierte Figur in eine hierarchische Beziehung zueinander gesetzt werden, die gesellschaftliche Machtverhältnisse und Deutungshoheiten berücksichtigt.[44] Auf diese Weise kann entschieden werden, ob es sich um eine Bestätigung oder Dekonstruktion von gesellschaftlichen Machthierarchien handelt. Eine Dekonstruktion gesellschaftlicher Machthierarchien ist beispielsweise im Roman *Drei Kameradinnen* von Shida Bazyar sowohl auf der innerdiegetischen als auch auf der extradiegetischen Ebene festzustellen. So verfügt hier die Figur Kasih als rassismuserfahrene Ich-Erzählerin über die Deutungshoheit der Ereignisse, d.h., es wird aus der Perspektive einer gesellschaftlich mehrfach marginalisierten Person erzählt. Dabei wird die eigene Deutungshoheit sogar explizit von der Erzählerin thematisiert: »[…] ich bin die, die schreibt, und solange ich schreibe, bin ich die Uhr. Ich bin die Zeit.«[45]

Die Einordnung von Informationen über eine Figur sollte einhergehen oder angeschlossen werden an eine diskursive Auswertung der direkt oder indirekt genannten Merkmale. Diese diskursive Auswertung kann sich im Sinne einer intersektionalen Analyse und im Anschluss an Degele und Winker an der Unterscheidung zwischen Selbstidentifikation, (kulturelle/symbolische) Repräsentation und Struktur orientieren.[46] Dabei werden die einzelnen Ebenen nicht

---

41 Prieske 2023, 97.

42 Leubner/Saupe 2017, 35.

43 Leubner/Saupe 2017, 35.

44 In der Erzähltheorie bezeichnet der Begriff »innerdiegetisch« das, was sich innerhalb der erzählten Welt, der sogenannten Diegese, ereignet. Das »Wie« des Erzählens wird dazu ergänzend als »extradiegetisch« bezeichnet.

45 Bazyar 2021, 286.

46 Degele/Winker 2007.

getrennt voneinander oder in einer Hierarchie zueinander stehend, sondern als einander bedingend und verstärkend verstanden. Neben der strukturellen Einordnung in die Kategorien Gender, Race/Culture/Ethnicity, Class und Körper spielen Repräsentationen im intersektionalen Kontext eine bedeutende Rolle. Symbolische Repräsentationen umfassen die Normen und Werte, die Stereotypisierungen/Typisierungen und die Ideologien, die eine Figur repräsentiert. Diese werden vor allem durch Akte der Performanz und durch Subjektivierungen im Sinne der herrschenden Machtverhältnisse stabilisiert. Verbunden sind symbolische Repräsentationen immer mit den zentralen strukturellen Kategorien Race, Gender, Class und Körper. Die Unterscheidung von Figuren, die eine »Repräsentanzfunktion« einnehmen und »einen Typ verkörpern«, und »Individualcharaktern«, die »für sich stehen«, ist aus diskursanalytischer und intersektionaler Perspektive eine Illusion.[47] Vielmehr bestehen in literarischen Texten immer, wie Ines Heiser richtig konstatiert, »direkte Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Diskursen als symbolische Repräsentationen […] und Identitätskonstruktionen«.[48] Die Fragen, die im Vorfeld (von der Lehrkraft) an den Text gestellt werden sollten, könnten sich an den folgenden Formulierungen sinngemäß orientieren:

> Welche gesellschaftlichen Repräsentationen und Strukturen schlagen sich in Form welcher textuellen Erzählverfahren in Bezug auf die Figurengestaltung nieder? Welche Aspekte werden direkt im Text benannt, welche indirekt und welche direkt bleiben der Interferenzfähigkeit der Leser:innen überlassen?[49]

Die »stete Verbindung zu übergeordneten Diskursmustern sowohl auf der Text- als auch Gesellschaftsebene«[50] sollte also auch – Julia Podelo folgend – in der Figurenanalyse mitbedacht werden. Podelo schlägt vor diesem Hintergrund vor, im Anschluss

> an das Identifizieren der im Text direkt und indirekt benannten Differenzkategorien einer Figur […] die Zuordnung und Realanalyse der Differenzkategorien auf der Repräsentations- und Strukturebene [zu erarbeiten].[51]

Um die Schüler*innen für die Macht von Differenzkategorien zu sensibilisieren, bieten sich postmigrantisch perspektivierte Erzähltexte an. Allein die »radikal diverse Figurenkonzeption und -konstellation fordert die gewohnten Kategorien der Figurenanalyse als Kernelement der literarischen Textanalyse« an sich schon heraus, da diese sich zumeist an binären Ordnungen orientieren.[52] Auch die Figuren in postmigrantisch perspektivierten Texten sind nicht frei von diskursiven Zuschreibungen, sie führen sie jedoch oftmals vor und unterwandern sie durch

47 Ehlers 2017, 183–184.
48 Heiser 2023, 403.
49 Podelo 2023, 339.
50 Podelo 2023, 324.
51 Podelo 2023, 334.
52 Kofer 2025a, 33.

performative ›Verschiebungen‹.[53] Auf diese Weise nehmen sie eine »selbstreflexive dynamische Position […] gegenüber [ihrem] Stoff, aber auch gegenüber [ihrer] eigenen Verortung und gegenüber dem Leser« ein.[54] Ein sehr gelungenes literarisches Beispiel für ein solches Procedere ist die einleitende Selbstcharakterisierung der zentralen Figur und Erzählerin Kasih in Shida Bazyars Roman *Drei Kameradinnen*:

> Ich möchte fair bleiben, alle Missverständnisse aus dem Weg räumen und von vornherein erklären, wer ich bin und wer ich nicht bin. Ich bin nicht: die Ausgeburt der integrierten Gesellschaft. Ich bin nicht: das Mädchen, das ihr euch angucken könnt, um mitleidig zu erklären, ihr hättet euch mit den Migranten beschäftigt und es sei ja alles so dramatisch, aber auch so bewundernswert. Ich bin nicht: das Mädchen aus dem Getto. Ich bin: das Mädchen aus dem Getto. Aber das ist eine Frage der Perspektive. […] Ich bin nicht: ein Mädchen. Ich bin zu alt, um Mädchen genannt zu werden […]. Dafür trage ich einen Pferdeschwanz und einen Rock, und beides, in Kombination mit den fehlenden Kindern, macht mich in dieser Welt zu einem Mädchen.[55]

An diesem Beispiel kann mit Schüler*innen sehr gut das Zusammenspiel der Identitätsebene, der symbolischen Repräsentation und der Strukturebene erarbeitet werden. Auf der Ebene der Struktur stehen hier die Kategorien Race, Gender, Class und Körper (Alter) in ihrer intersektionalen Dependenz im Zentrum. Die Erzählerin greift zum einen die symbolische Repräsentation der ›Migrantin‹ auf, die vor allem mit Othering-Prozessen in Verbindung steht. Auf der Ebene der Repräsentation ist sie derweil die Migrationsandere, die entweder *besonders* zu bemitleiden oder *besonders* zu bewundern ist, jedoch nicht der vermeintlichen Normalität der Dominanzgesellschaft entspricht. Zudem wird hier die dichotom hierarchische Ordnung der Angehörigen der Dominanzgesellschaft, die auf die ›Anderen‹ »mitleidig« hinabblicken, thematisiert, und wird eine weitere symbolische Repräsentanz, die der sozial benachteiligten ›Migrant*innen‹, ins Spiel gebracht. Die Erzählerin reflektiert jedoch auch eine selbstreflexive Sicht auf ihre eigene Privilegierung bzw. Deprivilegierung, die die Schüler*innen auf den ersten Blick irritieren mag, die aber dann mithilfe einer intensiven Analyse des gesamten Textausschnitts eine intersektionale Sensibilität gut erwirken kann. Denn je nach Perspektive ist »das Mädchen aus dem Getto« enorm privilegiert oder deprivilegiert. So wäre aus der Perspektive einer Slumbewohnerin die Wohnung in einer Hochhaussiedlung mit Privilegien verbunden, während aus der Perspektive der Eigenheimbesitzer*in das Hochhaus wie ein Getto wirkt. Hier wird deutlich, dass die eigene soziale Situierung variieren kann und Menschen in verschiedenen räumlichen und sozialen Kontexten von einer privilegierten Situation in eine deprivilegierte Situation wechseln können und umgekehrt. Schüler*innen können

53 Kofer 2024b, 99.

54 Geiser 2015, 595.

55 Bazyar 2021, 7–8.

hieran üben, Handlungsmöglichkeiten von Figuren in Beziehung zu ihrer gesellschaftlichen Privilegierung oder Deprivilegierung zu setzen.

Erzählperspektive

Wie im vorangehenden Kapitel dargelegt wurde, wird im Kontext des Figurenverstehens, das auch das Lernziel Perspektivenübernahme einschließt, bisher kaum danach gefragt, »von wem […] wir etwas über die Figuren und die Ereignisse etc. der erzählerisch konstruierten Textwelt«[56] erfahren und wie die Erzählinstanz sozial und machthierarchisch situiert ist. Dabei wäre dies für eine intersektionale Analyse ein wichtiger Aspekt, denn die gewählte(n) Erzählperspektive(n) entscheidet/n darüber,

> [wie] Welt jemandem (etwa einer Figur) erscheint und wer dieser Jemand ist; dass es sich um eine perspektivierte Verarbeitung von Welt handelt und von welchem Standpunkt aus Leser*innen dieses Erscheinen vermittelt wird.[57]

Sie gibt nicht nur »wichtige Aufschlüsse über die Denkweisen und Wirklichkeitsvorstellungen […], die einem Text zugrunde liegen«[58], sondern »beeinflusst entscheidend die Wirkung, die eine Erzählhaltung auf ihre Rezipienten haben kann«[59]. Letzteres ist vor allem für den Lehr-Lern-Kontext wichtig, da hier ein klarer Einfluss auf die Schüler*innen und ihre Sicht auf Welt deutlich wird. So bewirkt eine »stark subjektive Sichtweise auf das Geschehen« und die Gedanken und Gefühle der Figuren eine ebenso starke Sympathielenkung der Leser*innen.[60] Von daher wird in der aktuellen literaturdidaktischen Forschung u.a. gefordert, im Literaturunterricht nicht nur »die im Text enthaltenen Perspektiven von Figuren und Erzählinstanz« zu untersuchen, sondern »immer auch die von ihnen ausgehende Rezeptionslenkung, ihre Auswirkungen und Einflüsse auf den empirischen Leser / die empirische Leserin in den Blick [zu] nehmen«.[61]

Darüber hinaus nimmt der hierarchische Stellenwert einer Perspektive »maßgeblichen Einfluss darauf, welche Perspektive(n) übernommen wird bzw. werden«.[62] Aus einer hegemoniekritischen Perspektive sind dann vor allem Fragen relevant wie,

> [m]it welchen Subjektpositionen die wirklichkeitskonstitutiven Perspektiven eines Textes besetzt [sind] [,] [w]elche Sichtweisen […] die Perspektivträger:innen aus ihren jeweiligen Subjektpositionen aufeinander [entwickeln] und […] [wie] diese im Textzusammenhang hierarchisiert [werden] […].[63]

---

56 Von Heynitz et al. 2023, 127.
57 Von Heynitz et al. 2023, 117.
58 Prieske 2023, 96.
59 Schmeling 1991, 97.
60 Schmidt 2018, 117.
61 Kloppert 2022, 26.
62 Kloppert 2022, 89.
63 Prieske 2023, 97.

Perspektivverstehen kann so nicht nur maßgeblich dazu beitragen, Diversitätsbewusstsein bei Schüler*innen zu fördern, sondern auch für die im Text verhandelten Macht- und Unterdrückungsverhältnisse zu sensibilisieren. Sie lernen, dass ›Wahrheiten‹ nicht allgemeingültig sind, sondern dass sie vielmehr ausdrücken, »[wie] Welt jemandem (etwa einer Figur) erscheint und wer dieser Jemand ist«[64], und dass die individuelle Perspektive eng verbunden ist mit der sozialen Positionierung desjenigen, der seine Sicht auf Welt preisgibt. Folglich werden »Gefühle, Wahrnehmungen, Handlungsmotive, Gedanken und Äußerungen literarischer Figuren als *eine* perspektivische Sicht auf die Welt«[65] im Unterricht vermittelt werden, die von der eigenen oder der Sicht anderer Figuren und der Erzählinstanz entscheidend abweichen kann.

Die Perspektivenstruktur eines Textes zu erarbeiten, ist vor allem deshalb von Bedeutung, da sich hier am ehesten innerdiegetische Machtverhältnisse durch die Verteilung von narrativer Autorität und Deutungshoheit zeigen. So können beispielsweise eurozentristisch-tradierte und normierte Perspektiven des Weißen Blicks durch die Besetzung einer gesellschaftlich marginalisierten, veranderten, Erzählinstanz in einer hierarchisch hohen narrativen Position gesellschaftliche Machtverhältnisse vorführen und dekonstruieren. Corinna Assmann sieht daher in der Analyse der Erzählperspektive großes Potenzial für eine dekonstruktive Lektüre gesellschaftlicher Machtverhältnisse:

> Die Perspektivenstruktur eines Textes stellt unterschiedliche Positionen und Perspektiven miteinander in Beziehung und erlaubt Rückschlüsse auf strukturelle Machtverhältnisse, indem sie diese bestätigt oder auch subvertiert. So verdeutlichen diese Verknüpfungen zwischen Intersektionalität und Erzählen mit Blick auf die Repräsentationsebene das emanzipatorische Potential von Literatur und ihre Möglichkeiten, Narrative und festgeschriebene Rahmen umzudeuten und so einerseits hegemoniale Wahrnehmungs- und Kategorisierungsmuster zu rekalibrieren und andererseits Identitäten und Lebenswege neu zu imaginieren.[66]

Um im Literaturunterricht intersektionale Interdependenzen erarbeiten zu können, ist vorangehend »die Beschreibung der perspektivierten Instanzen und ihrer Relationen zueinander«[67] zu analysieren. Denn werden Figuren und Erzählinstanzen nicht aus einer hegemoniekritischen Perspektive in Relation zueinander betrachtet, werden soziale Kategorisierungen möglicherweise reproduziert bzw. nicht in ihrer Komplexität erfasst. Ist die Erzählinstanz einer Gruppe gesellschaftlich Marginalisierter und Veranderter angehörig, die von der Dominanzgesellschaft und in der Literatur ansonsten eher als Randfigur und/oder objektiviert ist, können Schüler*innen darüber hinaus vor allem anhand von postmigrantisch perspektivierter Literatur einen »Perspektivwechsel von den Beschriebenen zu den Beschreibenden«[68] erfahren

64 Von Heynitz et al. 2023, 117.
65 Zabka et al. 2022, 55.
66 Assmann 2023, 46.
67 Prieske 2023, 107.
68 Kißling 2020, 322.

und so zugleich eurozentristische und Weiß normierte Perspektiven auf Welt und Wissen relativieren. Es findet dann eine »Perspektivrelativierung« statt.[69]

Mit den Schüler*innen sollte zunächst erarbeitet werden, welche Perspektiven im Text figural und welche narratorial bestimmt oder ambivalent sind. Darauffolgend sollten diese in Beziehung zueinander gesetzt werden. Dabei sollte nicht nur das Machtgefälle und die narrative Deutungshoheit analysiert, sondern auch die Standpunktrelativität erarbeitet werden. Dies lässt sich gut am Beispiel von Rasha Khayats Roman *Ich kehre nicht zurück*[70] demonstrieren, in welchem über die zerbrochene Freundschaft von Hannah, Cem und Zeyna aus der Perspektive von Hannah erzählt wird. Hannah gehört der Dominanzgesellschaft an und ist Weiß, kommt jedoch aus einfachen sozialen Verhältnissen und verbindet mit dem geflüchteten Mädchen Zeyna die Erfahrung, in jungen Jahren ihre Mutter zu verlieren. Die Freundschaft beginnt zu kriseln, als sich die Lebenssituation von Cem und Zeyna und ihren Familien durch die antimuslimischen Diskriminierungen im Zuge des 11. Septembers 2001 entscheidend verändert. Rückblickend wird deutlich, wie unterschiedlich Cem, Zeyna und Hannah die Ereignisse des 11. Septembers und ihre globalen Folgen wahrgenommen haben und dass Cems Perspektive (figural) sich maßgeblich von der Hannahs (narratorial) unterscheidet:

> »Und überhaupt«, unterbricht er mich. »Nach dem Sommer damals ist sie nie mehr wieder ganz hier angekommen.«
> *Welcher Sommer?*
> »Welcher Sommer?«
> Er neigt den Kopf zur Seite und schaut mich spöttisch an.
> »*Der* Sommer. Der Sommer, in dem sie ihren Job verloren hat.
> In dem meine Eltern angefangen haben, so viel zu streiten. In dem Nabil nachts nicht mehr arbeiten wollte.«
> *Ach, der Sommer.*
> Verschämt schiebe ich ein Stück Pizzarand auf meinem Teller hin und her.
> »Schon ewig nicht mehr daran gedacht, an den Sommer.«
> Er schnauft leicht.[71]

Die Freund*innen Cem und Hannah reflektieren hier ihre Freundschaft. Insbesondere Hannah versucht zu ergründen, warum Zeyna den Kontakt zu ihr abgebrochen hat. Dabei zeigen sich die Ereignisse und politischen Maßnahmen rund um den 11. September 2001 vor allem für Cem und Zeyna als muslimisch markierte Bürger*innen als ein entscheidender Einschnitt in ihrem Leben. Diskriminierung, Bedrohung, Verdächtigung und Ausschluss sind für sie die Folgen einer zunehmend muslimfeindlichen Bevölkerung. Wie an dem Textauszug ersichtlich wird, unterscheidet sich Cems Perspektive (figural) hier maßgeblich von der

---

69 Rietz 2017, 92.

70 Khayat 2024.

71 Khayat 2024, 107.

Hannahs (narratorial) und wird das Privileg Hannahs, als Weiße Deutsche und Nichtmuslima nicht dieselbe Erfahrung zu machen wie Cem und Zeyna, deutlich. Während der Sommer für Hannah wie jeder andere ist, hinterlässt er bei Cem und Zeyna bleibende Wunden. Denn während Hannah zugehöriger denn je ist, verstärkt sich für Zeyna das Gefühl, von der Dominanzgesellschaft nicht gewollt zu sein. In einer weiteren Passage wird das Machtverhältnis Westen/Rest; ›muslimische Welt‹/westlich-aufgeklärte Welt darüber hinaus sehr deutlich dargestellt:

> »Heute sind wir alle Amerika«, titelte die BILD-Zeitung, und wir haben noch darüber gelacht. Amerika, wir? »Was soll das überhaupt heißen?«, sagte Theo. »Ich bin doch ich, ich bin nicht Deutschland oder Amerika oder was auch immer. Ich bin ich. Und Nabil ist Nabil. Und Zeyna ist Zeyna, und du bist du.« Er wollte mich damit beruhigen, ich weiß das, aber auch er hat es einsehen müssen.[72]

Den Schüler*innen kann hier gut die Verknüpfung von Identitätsebene, symbolischer Repräsentation und Strukturebene deutlich gemacht werden. Während der Großvater versucht, die symbolische Repräsentation des ›Westens‹, die verbunden ist mit einer hierarchisch hohen Machtposition, abzuwehren und die Identitätsebene hervorzuheben, ist ihm zugleich bewusst, dass die Freund*innen muslimisiert und als ›Andere‹ des ›Westens‹ gelten. Dies ist zwar gut gemeint, ignoriert jedoch die Machtverhältnisse und die mit ihnen einhergehenden Diskriminierungsformen. So sieht Zeyna hingegen klar, dass sich hier eine Differenz zwischen ihnen eingeschlichen hat, die in dem Maße vor dem 11. September nicht spürbar war:

> Es war der Tag, an dem sich alles änderte für dich. Du hast es damals schon gesagt, ich wollte es nicht glauben. »Dich wird das nicht betreffen«, hast du gesagt, »guck dich doch an.« Und du gucktest mich an, das schwächste Tier im Wurf, nicht mehr ich und du, wir zwei, nur noch *du*.[73]

Am Beispiel dieser Textpassage kann mit den Schüler*innen erarbeitet werden, inwiefern Differenzkategorien im Zusammenspiel mit symbolischen Repräsentationen zu Ausschluss und Diskriminierung führen können und welche Verletzungen dies für alle Figuren nach sich zieht. Vor allem kann an Rasha Khayats Roman deutlich werden, dass Diskriminierung und rassistische Bedrohung und Gewalt die Weiße Dominanzgesellschaft in der Regel nicht betrifft, aber auch bei ihren Angehörigen Verletzungen bewirken. Am Beispiel der Freundschaft zwischen Hannah, Cem und Zeyna erzeugt die Verschränkung der Differenzlinien Kultur und Religion eine trennende Differenz des Erfahrungsraums der beiden Mädchen Zeyna und Hannah und eine Beeinträchtigung der Nähe, die sie sonst miteinander erlebt haben.

---

72 Khayat 2024, 114.

73 Khayat 2024, 113.

Abschluss

Das textanalytische Verfahren bietet für eine intersektionale Analyseperspektive großes Potenzial, Schüler*innen für Kategorisierungen, Zuschreibungen, Diskriminierungsformen und ihre Verschränkungen und Relativierungen zu sensibilisieren. Um einen hegemoniekritischen Blick auf Textinhalte und Erzählstrukturen zu schulen, ist sowohl eine Sensibilisierung der Schüler*innen als auch der Lehrkraft im Vorfeld unabdingbar. Hierzu gehört auch Standpunktreflexion zu entwickeln und die eigene Textauswahl kritisch zu überprüfen. Die Figurenanalyse ist ein wichtiges Werkzeug, um Diversitätsbewusstsein zu schaffen und Zuschreibungen und Kategorisierungen zu hinterfragen. Allerdings müssen die Schwerpunkte hier anders gesetzt werden. Wird sie rein deskriptiv umgesetzt, kann Figurenanalyse eine intersektional perspektivierte Erschließung unterlaufen und Kategorisierungen und Stereotypisierungen und somit auch binäre Ordnungen und asymmetrische Machtverhältnisse bestätigen. Um die Beziehungen der Figuren intersektional erschließen zu können, sollte vor allem die Unterscheidung von direkter und indirekter Figureninformation, Selbst- und Fremdcharakterisierung sowie die Einschätzung des Status der Information und die damit einhergehende Wertung ›von oben‹ eingeübt werden. Eng damit verbunden ist die Analyse der Erzählperspektive und das In-Beziehung-Setzen der verschiedenen Perspektiven, um narrative Autoritäten und Deutungshoheiten erschließen zu können. Werden diese Schwerpunkte mit veränderten Fragestellungen an den Text verbunden, können Schüler*innen dazu befähigt werden, intersektionale Verschränkungen von Differenzkategorien und Diskriminierungsformen ebenso wie ihre Relativität und Verschiebbarkeit zu analysieren und kritisch zu hinterfragen.

Literatur

Assmann 2023 = Corinna Assmann, Zur Verschränkung von Intersektionalität und literarischem Erzählen. Bernardine Evaristos Roman *Girl, Woman, Other* als intersektionale Intervention, in: Verónica Abrego/Ina Henke/Magdalena Kißling/Christina Lammer/Maria-Theresia Leuker (Hrsg.), Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt 2023, 39–56, https://doi.org/10.21248/gups.73812.

Barthold 2023 = Willi Wolfgang Barthold, Ungleichheitssensitive Geschichten vom Land. Über Dorf und Provinz als literarische Räume der Darstellung und Reflexion von Intersektionalität, in: Verónica Abrego/Ina Henke/Magdalena Kißling/Christina Lammer/Maria-Theresia Leuker (Hrsg.), Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt 2023, 211–231, https://doi.org/10.21248/gups.73825.

Bazyar 2021 = Shida Bazyar, Drei Kameradinnen. Köln 2021.

Becker/Kofer 2022 = Karina Becker/Martina Kofer, Inklusion – Gender – Race. Ein kritischer Blick auf Unterrichtsgestände und -materialien sowie Seminarkonzepte, in: Kirsten Schindler/Wiebke Dannecker (Hrsg.), Diversitätsorientierte Deutschdidaktik – Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten. SLLD(B) Band 4, 69–83.

Bieker/Schindler 2023 = Nadine Bieker/Kirsten Schindler, Deutschdidaktik und Geschlecht. Konzepte und Materialien für den Unterricht. Bielefeld 2023, https://doi.org/10.36198/9783838560205.

Blome 2016 = Eva Blome, Erzählte Interdependenzen. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Intersektionalitätsforschung, in: Peter C. Pohl/Hania Siebenpfeiffer (Hrsg.), Diversity Trouble? Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur. Berlin 2016, 43–65.

Dannecker 2020 = Wiebke Dannecker, Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten, Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen. Bielefeld 2020.

Dannecker 2023 = Wiebke Dannecker, Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomaes Roman *Brüder* und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der diversitätsorientierten Deutschdidaktik, in: Verónica Abrego/Ina Henke/Magdalena Kißling/Christina Lammer/Maria-Theresia Leuker (Hrsg.), Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt 2023, 375–400, https://doi.org/10.21248/gups.73886.

De Coster et al. 2016 = Claudia de Coster/Niklas Prenzel/Nora Zirkelbach (Hrsg.), Intersektionalität. Bildungsmaterialien der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Nr. 4, 2016, https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Bildungsmaterialien/RLS-Bildungsmaterialien_Intersektionalitaet_12-2016.pdf (letzter Zugriff: 17.4.2025).

Degele/Winker 2007 = Nina Degele/Gabriele Winker, Intersektionalität als Mehrebenenanalyse, 2007, portal-intersektionalitaet.de (letzter Zugriff: 16.4.2025).

Dirim et al. 2014 = İnci Dirim/Ulrike Eder/Birgit Springsits, Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe, in: Ira Gawlitzek/Bettina Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart 2013, 121–142.

Ehlers 2017 = Swantje Ehlers, Der Roman im Deutschunterricht. Paderborn 2017, https://doi.org/10.36198/9783838547442.

Fereidooni/Simon 2020 = Karim Fereidooni/Nina Simon, Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? Einleitende Gedanken, in: Dies. (Hrsg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden 2020, 1–17, https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_1.

Fricke/Heiser 2020a = Gunnar Fricke/Ines Heiser, Wer ist denn dieser Wilbraham? Wissen wir, was wir über die Figuren wissen?, in: Deutsch 5–10, 64, 2020, 16–19.

Fricke/Heiser 2020b = Gunnar Fricke/Ines Heiser, Figurenbeschreibungen präzise formulieren, in: Deutsch 5–10, 64, 2020, 36–37.

Geiser 2015 = Myriam Geiser, Der Ort transkultureller Literatur in Deutschland und in Frankreich, Deutschtürkische und frankomaghrebinische Literatur der Postmigration. Würzburg 2015.

von Heynitz et al. 2023 = Martina von Heynitz/Birgit Schlachter/Michael Steinmetz/Ricarda Freudenberg, Perspektive und Perspektivverstehen narratologisch und empirisch. Befunde aus dem Design-Research-Projekt *PAuLi*, in: Sebastian Bernhardt/Ina Henke (Hrsg.), Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Berlin 2023, 115–134, https://doi.org/10.1007/978-3-662-66918-1_8.

Hodaie 2022 = Nazli Hodaie, Der Postmigrantische Literaturunterricht, in: Renata Behrendt/Söhnke Post, (Hrsg.), Heimat in der postmigrantischen Gesellschaft. Literaturdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler 2022, 133–148.

Khayat 2024 = Rasha Khayat, Ich komme nicht zurück, Köln 2024.

Kißling/Tönsing 2024 = Magdalena Kißling/Johanna Tönsing (Hrsg.), Einfach aussortieren? Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons. Berlin 2024, https://doi.org/10.26530/20.500.12657/92421.

Kißling 2020 = Magdalena Kißling, *Weiße* Normalität. Perspektiven einer postmigrantischen Literaturdidaktik. Bielefeld 2020, https://doi.org/10.5771/9783849814786.

Kloppert 2022 = Katrin Kloppert, Perspektivgestaltung und Perspektivverstehen in Kurzgeschichten, Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Überlegungen. Bielefeld 2022.

Kofer 2024a = Martina Kofer, (Neue) Aufgaben und Ziele der (interkulturellen) Literaturdidaktik in der postmigrantischen Gesellschaft – Auseinandersetzungen mit Rassismuskritik, Dekolonialisierung und Intersektionalität, in: Jörn Bockmann/Margot Brink/Isabelle Leitloff/Iulia-Karin Patrut (Hrsg.), Transnationale und interkulturelle Literaturwissenschaft und -didaktik. Bielefeld 2024, 57–77, https://doi.org/10.1515/9783839466544-004.

Kofer 2024b = Martina Kofer, Postmigrantische Identitätskonstruktionen, in: Nazli Hodaie/Michael Hofmann (Hrsg.), Postmigrantische Literatur. Grundlagen, Analysen, Positionen. Heidelberg 2024, 93–108, https://doi.org/10.1007/978-3-662-69953-9_6.

Kofer 2025a = Martina Kofer, Postmigrantische Narrative und ihre Ästhetik – Deutschdidaktische Interventionen und Möglichkeiten literar-ästhetischen Lernens in der Migrationsgesellschaft, in: Johannes Odendahl/Marcel Illetschko (Hrsg.), Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen. Berlin 2025, 81–99, https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8880-8_5.

Kofer 2025b = Martina Kofer, »Decolonize your mind« – Narrative Entmachtungsstrategien von *race* und *whiteness* in Shida Bazyars *Drei Kameradinnen* und Mithu Sanyals *Identitti*, in: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 2024: Postmigrantisch. Literatur – Kultur – Bildung, 41–65, https://doi.org/10.18778/2196-8403. 2024. 03.

Lammer 2020 = Christina Lammer, Erinnerung und Identität. Literarische Konstruktionen in Doeschka Meijsings Prosa. Bielefeld 2020, https://doi.org/10.1515/9783839450444.

Leubner/Saupe 2017 = Martin Leubner/Anja Saupe, Erzählende Texte im Literaturunterricht und Textanalyse. Baltmannsweiler 2017.

Leubner et al. 2010 = Martin Leubner/Anja Saupe/Matthias Richter, Literaturdidaktik. Berlin 2010, https://doi.org/10.1524/9783050052892.

Mecheril 2010 = Paul Mecheril, Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive, in: Ders./María do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Annita Kalpaka/Claus Melter (Hrsg.), Migrationspädagogik. Weinheim/Basel 2010, 7–22.

Ohde 2020 = Deniz Ohde, Streulicht, Berlin 2020.

Penkwitt 2021 = Meike Penkwitt, Intersektionalität, in: Inklusion-Lexikon 2021, http://www.inklusion-lexikon.de/Intersektionalitaet_Penkwitt.php (letzter Zugriff: 14.4.2025).

Podelo 2023 = Julia Podelo, Intersektionale Figurenanalyse. Anknüpfungspunkte und Anregungen für eine intersektional ausgerichtete Figurenanalyse mit Praxisbeispiel, in: Verónica Abrego/Ina Henke/Magdalena Kißling/Christina Lammer/Maria-Therese Leuker (Hrsg.), Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt 2023, 315–342, https://doi.org/10.21248/gups.73884.

Prieske 2023 = Lukas Prieske, Intersektionalität und Perspektivenstruktur: Entwurf eines Modells für die Untersuchung von Intersektionalität in multiperspektivischen Erzähltexten, in: Verónica Abrego/Ina Henke/Magdalena Kißling/Christina Lammer/Maria-Therese Leuker (Hrsg.), Intersektionalität und erzählte Welten, Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt 2023, 91–110, https://doi.org/10.21248/gups.73816.

Rietz 2017 = Florian Rietz, Perspektivübernahmekompetenzen, Ein literaturdidaktisches Modell. Baltmannsweiler 2017.

Sandjon 2022 = Chantal-Fleur Sandjon, Die Sonne so strahlend und Schwarz. Stuttgart 2022.

Schmeling 1991 = Manfred Schmeling, »Wir wollen keine Philister sein«: Perspektivenvielfalt bei Hoffmann und Tieck. »Perspektive« in der Erzähltheorie, in: Armin Paul Frank/Ulrich Mölk (Hrsg.), Frühe Formen mehrperspektivischen Erzählens von der Edda bis Flaubert: ein Problemaufriß. Berlin 1991, 97–101.

Schmidt 2018 = Frederike Schmidt, Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen und bewerten. Konkretisierung eines prominenten Aspekts literarischen Verstehens, in: Daniel Scherf/Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim 2018, 116–129.

Wille 2019 = Lisa Wille, Von Diskriminierung zu Intersektionalität, von den Disability Studies zu einer transdisziplinären Literaturwissenschaft. Oder: Die Krux der Normativität und die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive, in: Matthias Luserke-Jaqui (Hrsg.), Literary Disability Studies. Theorie und Praxis in der Literaturwissenschaft. Würzburg 2019, 115–148.

Zabka et al. 2022 = Thomas Zabka/Iris Winkler/Dorothee Wieser/Irene Pieper, Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten. Hannover 2022.

Autorin

Martina Kofer

Akademische Mitarbeiterin im Bereich ›Didaktik der deutschen Literatur‹ an der Universität Potsdam. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Postmigrantische und postkoloniale Literaturwissenschaft und -didaktik, literarische Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik, Gender als Analysekategorie, Intersektionalität als Analysekategorie, Kinder- und Jugendliteratur.

martina.kofer@uni-potsdam.de

Open Access

Der Beitrag ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.