Ina Henke, Magdalena Kißling

Intersektionalität in der germanistischen Literatur- und Mediendidaktik

Ansätze, Forschungsdesiderate und Potenziale

Einleitung

Intersektionalität findet als Forschungsgegenstand, als Schauplatz theoretischer Diskussionen und als Analyseperspektive seit einigen Jahren zunehmend Eingang in unterschiedliche akademische Disziplinen und Bereiche.[1] Auch in der germanistischen Literatur- und Medienwissenschaft wird das ursprünglich der US-amerikanischen *Black-Feminism*-Forschung entstammende Konzept[2] seit einigen Jahren diskutiert. Wichtige Anstöße hierfür lieferten sowohl der 2014 erschienene Sammelband *Intersektionalität und Narratologie* von Christian Klein und Falko Schnicke als auch der 2016 veröffentlichte Beitrag *Erzählte Interdependenzen. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Intersektionalitätsforschung* von Eva Blome, der zu einem Grundlagenaufsatz für die Germanistik geworden ist, weil er die germanistische Auseinandersetzung mit Intersektionalität als eine kulturwissenschaftlich orientierte ausweist. In der germanistischen Literatur- und Mediendidaktik hingegen finden sich bis dato nur wenige explizit als intersektionalitätstheoretisch ausgewiesene Konzepte, die überdies nicht systematisch aufeinander bezogen sind.[3] Zudem wird der Begriff der Intersektionalität vergleichsweise selten und oft nahezu synonym mit den Begriffen Diversität und Heterogenität genutzt.[4]

Vor dieser Folie ist es das Ziel dieses Beitrags, das bisher nur wenig ausdifferenzierte Forschungsfeld der Intersektionalität in der germanistischen Literatur- und Mediendidaktik zu systematisieren und dabei nicht nur wichtige Forschungsdesiderate zu benennen, sondern auch aufzuzeigen, welchen Mehrwert eine Bearbeitung dieser Desiderate für die Fachdisziplin bieten kann. Um dieses Ziel zu erreichen, stellen wir den aktuellen Forschungsstand zunächst dar und arbeiten im Zuge dessen heraus, wo einerseits derzeitige Schwerpunkte, andererseits aber auch Möglichkeiten zur Weiterentwicklung liegen. Anschließend rekonstruieren wir am Beispiel der Fernsehserie *Anne with an E*[5] und anhand von Rezeptionszeugnissen von

1 Abrego et al. 2023, 11.
2 Crenshaw 1989; Combahee River Collective 1977.
3 Abrego et al. 2023, 22.
4 Abrego et al. 2023, 22.
5 Walley-Beckett 2017–2019.

Schüler*innen der Einführungsphase (EF) an einem nordrheinwestfälischen Gymnasium, die sich im Literaturunterricht mit der Fernsehserie befasst haben, das Potenzial, das eine intersektional fundierte Literaturvermittlung mit sich bringen könnte.

Forschungsstand und -desiderate

Die germanistische Literatur- und Mediendidaktik ist eine vielperspektivische Forschungsgemeinschaft. Zum Ausdruck kommt dies in Forschungsdesigns, die sich auf einem Kontinuum zwischen Theorie- und Evidenzbasierung bewegen. Trotz einer gut zwanzigjährigen »forschungsmethodische[n] Konsolidierung«[6] und z.T. forschungsbezogenen Verengung auf Fragen und Vorhaben, die sich stark der empirischen Bildungsforschung verschrieben haben, lässt sich festhalten, dass ein Zweig der Literatur- und Mediendidaktik durchgehend auch kulturwissenschaftlich ausgerichtete Projekte vorantrieb.[7] Entsprechend blickt die Disziplin gegenwärtig auf ein hoch ausdifferenziertes Forschungsfeld, das die domänenspezifischen Kompetenzbereiche ›Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen‹ und ›Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‹[8] systematisch mit Fragen sozialer Ungleichheit verbindet und fachspezifische Implementierungen überfachlicher Querschnittsaufgaben auslotet, die die Kultusministerkonferenz in Form von Handreichungen – z.B. zur Demokratiebildung, zur Europabildung oder zu einer geschlechtersensiblen schulischen Bildung und Erziehung[9] – den jeweiligen Fächern vorlegt.

Wegweisende Arbeiten im Bereich dieser kulturwissenschaftlich orientierten Literatur- und Mediendidaktik haben u.a. Michael Baum und Marion Bönnighausen mit ihrem Sammelband *Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidakti*k von 2010 und Matthis Kepser mit seinem programmatischen Aufsatz zur *Deutschdidaktik als eingreifenden Kulturwissenschaft* von 2013 geleistet.[10] Im Einzelnen liegen seit den 1990er Jahren interkulturelle, migrationspädagogische und postmigrantische,[11] transkulturelle,[12] rassismuskritische und postkoloniale,[13] gendersensible und geschlechterreflektierende[14] sowie heterogenitäts-, inklusions- und diversitätsorientierte Ansätze[15] vor. Darüber hinaus finden ausgewählte Differenzkategorien wie Geschlecht oder Herkunft seit jeher in der Lesesozialisationsforschung und in der Gesprächsdidaktik Be-

6 Nußbaum/Pohl 2021, 96.

7 Elke Grundler (2024, 22) spricht von einer zunehmenden Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik der letzten drei Jahre, die verkennt, dass kulturwissenschaftliche Perspektiven auf eine lange Kontinuität blicken und fest in der Disziplin verankert sind (vgl. Abrego et al. 2023, 22).

8 KMK 2023, 12; KMK 2012, 14.

9 KMK 2018; KMK 2020; KMK 2016.

10 Abrego et al. 2023, 23.

11 Rösch 1992, 1997, 2017; Dawidowski/Wrobel 2006; Hofmann/Pohlmeier 2013; Hodaie/Hofmann 2025.

12 Wintersteiner 2006; Nagy 2022.

13 Rösch 2000; Kißling 2020.

14 Lundt/Tholen 2013; Garbe 2018; Bieker/Schindler 2020; Brendel-Kepser et al. 2020; Brendel-Kepser et al. 2023.

15 Von Brand/Brandl 2017; Krammer/Malle 2019; Olsen/Hochstadt 2019; Dannecker 2020; Dannecker/Schindler 2022.

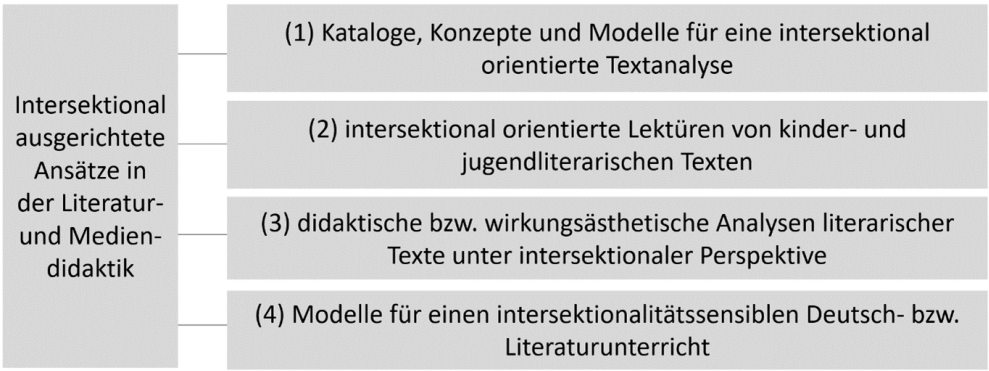

Abb. 1: Übersicht über die intersektional ausgerichteten Ansätze in der Literatur- und Mediendidaktik (eigene Darstellung).

rücksichtigung, z.B. wenn untersucht wird, inwiefern diese für sich genommen oder in Verbindung die Entwicklung zu Nicht-Leser*innen beeinflussen,[16] oder wenn rekonstruiert wird, dass ein Wissen um diskursive Anforderungen an (literarische) Unterrichtsgespräche mit vor- und außerschulischen Literaturerfahrungen korreliert.[17]

Intersektionalität taucht in den oben genannten Studien und Sammelbänden zwar vereinzelt begrifflich auf, beispielsweise wenn dafür plädiert wird, »die Überschneidungsbereiche und Wechselbeziehungen verschiedener Differenzkategorien in intersektionaler Perspektive einzubeziehen«,[18] oder ist implizit mitgemeint, u.a. wenn von Diversität im Deutschunterricht die Rede ist.[19] Eine durchgängige Orientierung am Intersektionalitätsparadigma unter expliziter Berücksichtigung der Frage, inwiefern es bestehende deutschdidaktische Konzepte erweitern und neue Perspektiven auf Unterrichtsforschungen und -modellierungen eröffnen kann, ist bislang jedoch nur selten festzustellen.[20] Zudem finden sich die wenigen Beiträge, die explizit intersektionalitätstheoretisch argumentieren, oft versteckt in Sammelbänden mit thematisch verwandten, aber nicht identischen Fokussen.[21]

Trotz oder gerade wegen seiner Überschaubarkeit lässt sich das Forschungsfeld indes relativ gut systematisieren (vgl. Abb. 1): So können erstens die Beiträge zu einer Gruppe zusammengefasst werden, die ›Kataloge, Konzepte und Modelle für eine intersektional orientierte Textanalyse‹ bereitstellen. Hierzu gehören neben dem Modell für eine intersektional perspektivierte Bilderbuchanalyse von Nadine Seidel,[22] Karina Beckers und Martina Kofers Leitfragenkatalog

16 Jakubanis 2015; Pieper et al. 2004.
17 Heller 2021; Heller/Morek 2019.
18 Brendel-Kepser et al. 2023, 31.
19 Abrego et al. 2023, 23.
20 Abrego et al. 2023, 23.
21 Heiser 2020; Kißling 2023.
22 Seidel 2023.

für eine intersektional orientierte Erzähltextanalyse[23] ebenso wie Julia Podelos Konzept einer intersektional ausgerichteten Figurenanalyse.[24] Gemeinsam haben alle Beiträge, dass sie bestehende narratologische Konzepte[25] so mit kultur- oder explizit intersektionalitätstheoretisch argumentierenden Modellen wie dem Modell der Mehrebenenanalyse von Degele/Winker[26] oder Boltens *fuzzy-culture*-Konzept[27] verbinden, dass eigenständige Modelle für intersektional perspektivierte Analysen literarischer Texte entstehen. Diese Modelle helfen u.a., wichtige gegenstandsbezogene Forschungsfragen z.B. nach den Verschränkungen von Differenzkategorien in literarischen Texten und Medien, die im Deutschunterricht eingesetzt werden, fachlich zu bearbeiten und didaktisch aufzubereiten. Unterschiede zeigen sich indes hinsichtlich der Kontexte, in denen die entwickelten Modelle Einsatz finden sollen: Während Seidel dafür plädiert, ihr Modell in der Lehramtsausbildung einzusetzen, »um (angehende) Deutschlehrer*innen dafür zu sensibilisieren, wie Machtverhältnisse in Bilderbüchern dargestellt […] werden«,[28] spricht sich Podelo für eine Nutzung ihres Modells in konkreten Unterrichtsettings aus.[29] Becker und Kofer benennen sowohl die Lehramtsausbildung als auch die Schulpraxis als Orte, an denen ihr Leitfragenkatalog Verwendung finden kann.[30]

Eine zweite Gruppe bilden die Beiträge, die ›intersektional orientierte Lektüren von kinder- und jugendliterarischen Texten‹ leisten. Gegenständlich sind hier Arbeiten, die die oben genannten Forschungsfragen exemplarisch anhand ausgewählter Texte der Kinder- und Jugendliteratur bearbeiten. Hierzu zählen zum einen Julia Benners Beitrag zu Intersektionalität und Kinder- und Jugendliteraturforschung[31] und zum anderen Jana Mikotas Beitrag zu Diversität und Intersektionalität im Kinderbuch.[32] Die Beiträge sind vornehmlich – abgesehen von einem kurzen Plädoyer Mikotas für eine intersektionalitätssensible Auswahl von Kinder- und Jugendliteratur für den Deutschunterricht in der Grundschule am Ende des Beitrags – literaturwissenschaftlich ausgerichtet und zeigen an verschiedenen Beispielen (z.B. den Romanen Andrea Karimés) auf, welche Potenziale eine intersektionale Perspektive für die Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur in der Schule ebenso wie für die Forschung bietet. Arbeiten dieser Gruppe tragen zugleich zur Formierung eines Kanons intersektionaler Literatur bei, der in dieser Form noch nicht vorliegt.

Mit Blick auf die beiden erstgenannten Gruppen wird bereits ein Forschungsdesiderat offenkundig: So werden zwar sowohl Modelle und Konzepte für intersektional orientierte Analysen literarischer Texte und Medien als auch intersektional orientierte Analysen kinder- und ju-

23 Becker/Kofer 2022.
24 Podelo 2023.
25 Genette 2010.
26 Degele/Winkler 2007.
27 Bolten 2013.
28 Seidel 2023, 371.
29 Podelo 2023, 340.
30 Becker/Kofer 2022, 69.
31 Benner 2016.
32 Mikota 2023.

gendliterarischer Texte und Medien selbst bereitgestellt, andere Gegenstände des Deutschunterrichts, die ebenfalls zentralen Einfluss auf die Unterrichtspraxis nehmen wie z.B. Schulbücher, Unterrichtsmaterialien oder Schüler*innen- und Lehrer*innenhandreichungen, werden von der Forschung jedoch kaum in den Blick genommen. Dementsprechend existieren keine Untersuchungen dazu, inwiefern unterschiedliche Differenzkategorien und ihre Verschränkungen sowohl in den ausgewählten Primärtexten als auch in den Aufgaben oder Instruktionstexten der Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht eine Rolle spielen. Dies wäre aber umso wichtiger, als beispielsweise auch durch die Auswahl bestimmter Textauszüge oder Aufgabenstellungen in Schulbüchern einer diskriminierenden Verschränkung von Differenzkategorien Vorschub geleistet werden kann.

Neben den benannten Gruppen lässt sich weiterhin eine dritte Gruppe von Beiträgen ausmachen, die ›didaktische bzw. wirkungsästhetische Analysen literarischer Texte unter intersektionaler Perspektive‹ vornehmen. Hierunter fällt zunächst ein Beitrag von Ines Heiser zur intersektionalitätssensiblen Textauswahl für den Literaturunterricht, in dem sie eine didaktische Analyse eines Kinderromans unter intersektionaler Perspektive durchführt und dabei zeigt, dass die Absolutsetzung eines Differenzkriteriums, konkret des Kriteriums Geschlecht, zu einer irreführenden Einschätzung des Herausforderungsniveaus eines Textes führen kann.[33] Vor diesem Hintergrund plädiert sie dafür, bei der Auseinandersetzung mit der Frage nach der Zugänglichkeit eines Textes die Überkreuzungen von Differenzkategorien auf Ebene des Textes sowie auf Seiten der Lernenden mitzudenken und in eine Passung zu bringen. Für eine stärkere Beachtung der Lernendenseite spricht sich Heiser darüber hinaus in ihrem Beitrag *Literaturunterricht und Intersektionalität*[34] aus. An zwei Fallbeispielen zeigt sie auf, wie sich Verschränkungen von Differenzkategorien auf Seiten von Schüler*innen auf ihren Umgang mit literarischen Texten auswirken. Vor dieser Folie betont sie die Relevanz einer Erweiterung bestehender Ansätze eines gendersensiblen Literaturunterrichts durch eine intersektionale Perspektive. Ähnlich lerner*innenbezogen wie Heiser argumentiert auch Ralph Olsen,[35] der einen Jugendroman wirkungsästhetisch analysiert und dabei »neben eingeschriebenen Lesern [sic] auch (mehr oder weniger) konkrete zukünftige Leser:innen (hier: Schüler:innen) in den Blick«[36] nimmt. Den Beiträgen dieser Gruppe ist also gemein, dass sie etwaige Lerner*innen und ihre unterschiedlichen Lernausgangslagen – wesentlich deutlicher als die stark gegenstandsorientierten Beiträge der ersten beiden Gruppen – schon im Zuge der Analysen der Texte mitberücksichtigen und sich dafür aussprechen, dass Lehrkräfte wirkungsästhetische oder didaktische Analysen unter intersektionaler Perspektive durchführen lernen, um eine reflektierte Textauswahl treffen, Differenzierungsmaterialien anbieten, Aufgabenstellungen anpassen und eine angemessene Bewertung vornehmen zu können – kurzum: um eine »intersektional orientierte Sensibilität«[37] zu entwickeln.

33 Heiser 2023.
34 Heiser 2020.
35 Olsen 2023.
36 Olsen 2023, 454.
37 Olsen 2023, 464.

Gerade die Hinweise Olsens und Heisers auf die Bedeutsamkeit eines Einbezugs der Lernenden und ihrer unterschiedlichen Lernausgangslagen lassen jedoch weitere Desiderate offensichtlich werden: So liegen in der germanistischen Literatur- und Mediendidaktik kaum Untersuchungen vor, die die Lernenden in den Fokus rücken und sich beispielsweise mit lernseitigen Konzepten, Einstellungen und Überzeugungen zu Intersektionalität sowie den Auswirkungen intersektionaler Verschränkungen auf den Umgang der Lernenden mit den Gegenständen des Literaturunterrichts auseinandersetzen. Überdies wurden bisher nur von Kißling in einer lediglich explorativen Studie empirische Daten zum Umgang von Schüler*innen mit literarischen Gegenständen, die Intersektionalität zur Darstellung bringen, einbezogen und damit die realen Herausforderungen, die diese Gegenstände an die Lernenden stellen, in den Blick genommen.[38] Gleiches gilt für die Lehrenden: Auch deren Konzepte, Einstellungen und Überzeugungen zu Differenzkategorien und deren Verschränkungen werden in der Forschung nicht systematisch untersucht, obwohl dies insofern relevant wäre, als das Vorherrschen kulturell verankerter Stereotype in Bezug auf Differenzmerkmale auf Seiten von Lehrenden – wie Olsen[39] betont – dazu führen kann, dass Lernende, die diese Differenzmerkmale aufweisen, aus dem Blick geraten oder gar diskriminiert werden.[40] Allein Heidi Rösch hat sich bisher im Rahmen eines Beitrags zu *Intersektionalität im Lehramtsstudium*[41] mit der Frage beschäftigt, inwiefern Lehramtsstudierenden am Beispiel eines Romans, der intersektionale Verschränkungen verhandelt, konkret an Mithu Sanyals *Identitti*, »ein Zugang zu Intersektionalität […] ermöglich[t] [werden kann], den [sie] in eigenen Arbeiten an Texten für ihre späteren Schüler:innen exemplifizieren können«.[42] Zur Beantwortung dieser Frage analysiert Rösch Aussagen von Studierenden unterschiedlicher Studiengänge, die diese im Rahmen von literarischen Gesprächen zum Roman getätigt haben.[43]

Einer letzten Gruppe lassen sich im Forschungsfeld schließlich die Beiträge zuordnen, die ›Unterrichtsmodelle für einen intersektionalitätssensiblen Deutsch- bzw. Literaturunterricht‹ entwickeln: So schlägt zum einen Kißling ein Modell für intersektional orientierte Unterrichtsvorhaben zu komplex erzählenden Fernsehserien vor.[44] Zum anderen widmet sich Wiebke Dannecker in verschiedenen Beiträgen der theoretischen Konzeption eines diversitätsorientierten und in ihrem Verständnis somit immer auch intersektionalitätssensiblen Deutschunterrichts.[45] Als dessen übergeordnetes Ziel bestimmt sie die Entwicklung einer sogenannten

---

38 Kißling 2023.

39 Olsen 2023, 464.

40 Eine Tendenz in diese Richtung zeichnet sich innerhalb der aktuellen Forschung in den Bildungswissenschaften ab, z.B. wird hier u.a. zu Heterogenitäts-Einstellungen von Lehramtsstudierenden geforscht (vgl. z.B. Junker et al. 2020).

41 Rösch 2023.

42 Rösch 2023, 477.

43 Nicht zuletzt bleibt auch das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden unter intersektionaler Perspektive unberücksichtigt: Dementsprechend wird Fragen danach, wie Lernende Lehrende oder Lehrende Lernende und deren Umgang mit den Unterrichtsgegenständen vor dem Hintergrund ihrer Konzepte, Einstellungen und Überzeugungen zu Intersektionalität wahrnehmen, kaum Beachtung geschenkt.

44 Kißling 2023.

45 Dannecker/Schindler 2022; Dannecker 2023.

Critical Narrative Literacy[46] auf Seiten der Schüler*innen, die u.a. mittels einer vertieften Auseinandersetzung mit der erzählerischen Darstellung intersektionaler Verflechtungen in literarischen Texten erreicht werden kann. Gemeinsam ist den Modellen, dass sie Fragen nach den Möglichkeiten einer intersektional informierten Unterrichtsplanung und -gestaltung und den Zielen eines intersektionalitätssensiblen Literaturunterrichts in den Fokus rücken und im Zuge dessen Überlegungen dazu anstellen, wie hegemoniale Blicke im Rahmen von Textanalysen im Unterricht dekonstruiert oder oppositionelle Blicke einbezogen werden können.[47] Ein Desiderat stellt jedoch auch hier die empirische Fundierung der theoretisch-konzeptionellen Überlegungen und Modelle dar.[48]

Vor diesem Hintergrund lässt sich abschließend festhalten, dass sich das Forschungsfeld der Intersektionalität in der germanistischen Literatur- und Mediendidaktik bis dato noch als relativ überschaubar, gleichwohl aber vergleichsweise ausdifferenziert erweist. Darüber hinaus zeigt sich in den Beiträgen (bisher noch) die starke Tendenz, die Text- bzw. Gegenstandsseite in den Fokus zu rücken, wohingegen empirisch ausgerichtete Untersuchungen, die die Lehrenden und Lernenden in ihren sozialen Situierungen sowie ihre Rezeptionsprozesse in den Blick nehmen, noch Leerstellen darstellen. Ein Zufall scheint dieser Mangel an empirisch-qualitativen Studien jedoch nicht zu sein. Gründe liegen vielmehr, so unsere Einschätzung, in den Schwierigkeiten, adäquate Forschungsdesigns zu entwickeln. So bergen derartige Untersuchungen zum einen die Gefahr einer naturalisierenden Festschreibung von Schüler*innen sowie Lehrkräften auf bestimmte Differenzmerkmale.[49] Zum anderen sind allgemeingültige Aussagen über Einstellungen, Konzepte und Überzeugungen sowohl auf Lehrenden- als auch auf Lernendenseite aufgrund der Heterogenität dieser beiden Gruppen immer nur bedingt möglich. Welchen Mehrwert es dennoch bieten kann, auch empirische Daten zum Umgang von Lernenden mit Intersektionalität zur Darstellung bringenden Gegenständen einzubeziehen und diese mit einer genauen Betrachtung der literarischen Gegenstände selbst zu verknüpfen, soll nun am Beispiel von lernseitigen Rezeptionszeugnissen zur Fernsehserie *Anne with an E* aufgezeigt werden.

Potenziale intersektionaler Perspektiven in der Literatur- und Medien-didaktik: Das Beispiel *Anne with an E*

Unter den besten TV-Serien des Monats macht die Netflix-Serie *Anne with an E*[50] im Jahr 2017 bei *Zeit online* auf sich aufmerksam,[51] auf *Moviepilot* wird die Dramaserie mit acht Punkten bewertet[52] und auch das wissenschaftliche Onlineportal *KinderundJugendmedien.de*,

46 Dannecker 2023, 393.

47 Siehe hierzu auch den Beitrag von Simon in diesem Band, https://doi.org/10.38072/2703-0784/p68.

48 U.a. Dannecker/Schindler 2022, 141.

49 Heiser 2023, 418.

50 Walley-Beckett 2017–2019.

51 Daub et al. 2017, o. S.

52 Moviepilot: https://www.moviepilot.de/serie/anne (letzter Zugriff: 7.11.2025).

das Deutschdidaktiker*innen und -lehrkräfte fortlaufend über Themen, Entwicklungen und Neuerscheinungen des Medienangebots für Kinder und Jugendliche informiert, hebt die Serie als »gut gelungene und mit überzeugenden Schauspielern besetzte Romanadaption«[53] hervor. Die von Erwachsenen hochgeschätzte Fernsehserie ist auch unter Schüler*innen bekannt und beliebt: »Diese Serie ist nicht ohne Grund eine meiner Lieblingsserien«, argumentiert die Schülerin Antonia[54] aus dem EF-Kurs, der sich unterrichtlich mit der Fernsehserie befasst hat und dessen Lernprodukte Grundlage der nachfolgenden Analyse sind.[55]

Ein intersektionales Re-Reading der Fernsehserie *Anne with an E*

Die Coming of Age-Serie *Anne with an E* stellt eine Adaption der Romanvorlage *Anne von Green Gables*[56] dar. Zusammen mit den Verfilmungen von 1934 und 2016 und der seriellen Adaption aus den Jahren 1985 bis 1987 entsteht ein syntagmatisch-rhizomatisches Geflecht[57] um die Protagonistin Anne Shirley Cuthbert, die mit ihren roten Haaren und Sommersprossen als literarisches Vorbild für Astrid Lindgrens Pippi Langstrumpf gilt. Als Fortsetzungsserie (*serial narrative*) gebaut, erzählt Moira Walley-Beckett über 27 Episoden in drei Staffeln von gesellschaftlicher Normabweichung und menschlicher Resilienz. Zusammengehalten werden die Episoden über das Schema Normbruch und Niederschlag. Egal, um welche Figur es sich handelt, auf jede positive Wendung folgt ein Schicksalsschlag und auf einen rebellischen Akt eine gesellschaftliche Gegenwehr.[58] Zugleich zeichnet sich die Dramaserie durch ihre diversen Figuren aus. Anne, die aus prekären Verhältnissen kommt, findet schwule und lesbische Freund*innen, wird von einer alleinstehenden Lehrerin unterrichtet, was in der diegetischen Welt des 19. Jahrhunderts einem Affront gleicht, und verkehrt in der Kleinstadt Avonlea mit zwei (ehemals) Kolonisierten aus der britischen Kolonie Trinidad.

Beobachten lässt sich innerhalb der diversen Figurenzeichnung, dass die Figuren in der Regel in mindestens einer Differenzdimension privilegiert sind; für diesen Blick auf Figurenzeichnungen sensibilisiert Kimberlé Crenshaw mit ihren Ausführungen zu Recht, Theoriebildung und politischer Praxis in den USA:

> In Fällen, in denen es um Diskriminierung aufgrund von ›Rasse‹[59] geht, wird diese Diskriminierung meist in Bezug auf Schwarze wahrgenommen, die aufgrund ihres Geschlechts oder ihrer Klassenzugehörigkeit privilegiert sind; in Fällen, in denen

53 Thomas 2017, o.S.

54 Die Namen der Schüler*innen sind pseudonymisiert.

55 Zum Forschungsdesign siehe unten.

56 Montgomery 2023 [1908].

57 Schlachter 2020, 3.

58 Thomas 2017, o.S.

59 Im deutschsprachigen Raum lässt sich beobachten, dass seit den 1990er Jahren Race/›Rasse‹ als kritische Wissens- und Analysekategorie (wieder) vermehrt auftritt, nicht aber, ohne sich in der Schreibweise vom biologischen Verständnis zu distanzieren und den Konstruktionscharakter sprachlich zu markieren. Dies geschieht mal in Form des englischen Begriffs Race (auf diese Variante greifen wir in diesem Beitrag zurück) und mal durch das Substitut Ethnie. Eine dritte Variante stellt die hier im Zitat verwendete Schreibweise dar, das deutsche Wort ›Rasse‹ in Anführungszeichen zu setzen (vgl. hierzu auch Kißling 2020, 32).

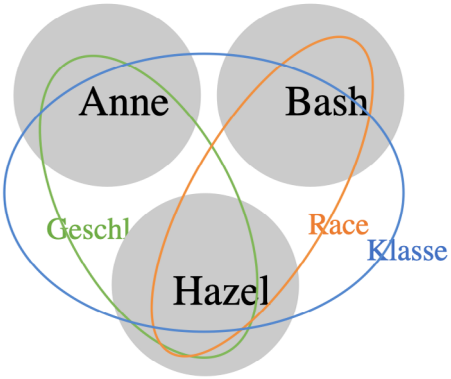

Abb. 2: Mehrfachdiskriminierungen der Figuren aus *Anne with an E* (eigene Darstellung).

> es um Diskriminierung aufgrund des Geschlechts geht, interessiert man sich meist für Frauen, die aufgrund ihrer ›Rasse‹ oder Klassenzugehörigkeit privilegiert sind.[60]

Crenshaw zufolge hat eine solche Aufmerksamkeitslenkung Konsequenzen: Der Fokus auf »ansonsten privilegierte Gruppenmitglieder«[61] führe zu einer Verzerrung von Rassismus- und Sexismus-Analysen, »da das zugrunde gelegte Verständnis von ›Rasse‹ und Geschlecht sich auf Erfahrungen gründet, die tatsächlich nur einen kleinen Ausschnitt aus einem viel komplexeren Phänomen darstellen«.[62]

Dieser Blick auf (unterrepräsentierte) Mehrfachdiskriminierungen ist bereits Teil einer intersektionalen Textanalyse. Nachfolgend werden drei Figuren aus der exemplarisch herangezogenen Jugendserie fokussiert: Anne, Bash und Hazel. Während Anne und Bash in je einer Differenzlinie privilegiert situiert sind – die Weiß positionierte Anne mit Blick auf Race und der männlich markierte Bash mit Blick auf Geschlecht – und in zwei Dimensionen eine doppelte Unterdrückung erfahren, durchkreuzen Hazel wiederum drei Linien der Deprivilegierung (vgl. Abb. 2).

Anne entstammt armen Verhältnissen. Ihre Kindheit in Waisenhäusern und auf Farmen, wo sie hart arbeiten musste, ist geprägt von Schlägen, Missachtungen und Beleidigungen seitens der Erwachsenen, aber auch durch Peers, die ihr Äußeres (dünn, rothaarig) verlachten und ihre Sprache (poetisch, eloquent) als anders und fremd ablehnten. In Flashbacks, die sich durch den schwarz-weiß-Filter von der erzählten Zeit abgrenzen, werden diese gewaltvollen Kindheitsepisoden wiederkehrend eingeblendet. Die Serie selbst setzt mit Annes 14. Lebensjahr ein, als sie als Adoptivkind in die fiktive kanadische Kleinstadt Avonlea kommt. Einge-

60 Crenshaw 2013, 36.
61 Crenshaw 2013, 36.
62 Crenshaw 2013, 36.

führt wird sie als wortgewandte, kluge und resiliente Figur, die Ungerechtigkeiten nicht nur erkennt, sondern gegen vergeschlechtlichte Missstände aufbegehrt und sich für Meinungsfreiheit einsetzt; das gesellschaftsumstürzende Widerstandspotential der Romanfigur wird in der Fernsehserie nicht nur entfaltet, sondern noch potenziert.[63] Trotz ihrer sozialen Ausgangslage und Situierung als Frau gelingt es Anne, gesellschaftliche Regeln neu zu setzen – und zwar, indem sie Unterstützer*innen für ihre Anliegen findet, unter einflussreichen Frauen oder männlichen Altersgenossen, die ihre feministischen Botschaften verteidigen und verbreiten. Eine Szene aus der dritten Staffel steht idealtypisch hierfür: Anne verfasst ohne Rücksprache mit dem Redaktionsteam ein Pamphlet für das Recht der Frau an ihrem Körper und für weibliche Autonomie: »Women are not made whole by men. Women are made whole the moment they enter this world.«[64] Ihre Kritik an den patriarchalen Verhältnissen (»stupid archaic rules«[65]) ist eine Replik auf einen sexuellen Übergriff auf eine Freundin, der für Anne in einer Reihe von als Kind miterlebten Gewalthandlungen gegen (Ehe)Frauen steht. Ihr Zeitungsartikel führt, nach einer anfänglichen Schelte gegen sie, zum gesellschaftlichen Umdenken: Junge wie alte Frauen fordern politische Ämter und familiäres Mitspracherecht ein. Anne, so lässt sich an der Pamphlet-Szene resümieren, erfährt Selbstwirksamkeit – und zwar ohne selbst anwesend zu sein. Mit der Schüler*innenzeitschrift und ihren (pro-)feministischen Freund*innen verfügt sie über öffentlichkeitswirksame Kanäle, ihrer Stimme Gehör zu verschaffen.

Auch Sebastian (Bash) Lacroix, aus der britischen Kolonie Trinidad stammend und als Kohler auf einem Schiff arbeitend, findet nach Avonlea, wo er auf einer Farm hilft. Im Gegenzug wird er Miteigentümer der Farm. Sein Ankommen in der Kleinstadt bleibt aber hürdenreich. So verweigert ihm der Apotheker Medizin und er wird trotz Zugticket in den Gepäckwagen verbannt.[66] Erfahrungen rassistischer Ausgrenzung macht er zudem in Begegnungen mit Nachbar*innen. Marilla erstarrt in ihrem zugewandt-freundlichen Lächeln, als sie Bash als neuen Mitbewohner von Gilbert kennenlernt und ringt mit sich, auch dem neuen Nachbarn eine Essenseinladung auszusprechen.[67] Gestik und Mimik, der plötzliche Sprachverlust und ihr langes Zögern bringen die Wahrnehmung einer Weißen zum Ausdruck, dass ihr Schwarz situiertes Gegenüber angeblich nicht nach Avonlea gehört.[68] Diesen Akt kolonialer Entrückung spiegelt Bash wirksam mit den Worten »Blythe, hier will dich eine ›sehr‹ überraschte Lady sprechen«[69] zurück: Marilla senkt beschämt ihren Kopf zu Boden. In der Türszene wird nicht der *weiße* Freund zum Retter des Schwarzen, sondern Bash selbst tritt als handelndes Subjekt auf, als Gestalter und Autorität seiner Realität.[70] Bash verfügt zwar nicht über die

---

63 Kohse 2020, o.S.

64 S03:E07, 4:05.

65 S03:E07, 3:35 (hier in Originalsprache, da die zitierten Sätze auch in der Synchronfassung aus der im Original eingeblendeten Zeitung entstammen und nur im Untertitel übersetzt sind).

66 S02:E08, 7:36–8:48; 40:10–40:13.

67 S02:E06, 16:37.

68 Kißling 2023, 242.

69 S02:E06, 17:03–17:07.

70 Hierzu Kilomba 2010, 145.

Sprachrohre, die Anne besitzt, um in einer breiteren Wirksamkeit rassistische Strukturen in Avonlea aufzubrechen, mit seinem ermächtigten Figurenhandeln gelingt ihm jedoch punktuell eine Neuperspektivierung auf den kolonisierten ›Anderen‹ als Subjekt.[71]

Im Unterschied zur (*weißen*) Frau und zum (Schwarzen) Mann, die beide (punktuell) in Erfahrungen der Selbstwirksamkeit gezeigt werden, wirkt Hazel Lacroix auf den ersten Blick borniert und in einer patriarchal-kolonialen Logik verharrend. Als Mutter von Bash übernimmt sie Haushalt und Kindererziehung und weist ihren Sohn zurecht, dem *weißen* Mann – Gilbert Blythe – gegenüber unterwürfig aufzutreten: »Hast du den Verstand verloren? Wie kannst du so mit dem Mann sprechen? Wenn du so weiter machst und dich zu wohl fühlst, wird sich das rächen.«[72] Ihr Figurenhandeln basiert auf dem kolonialen Erfahrungswissen, dass Schwarze – wie ihr Ehemann – im Akt des Aufbegehrens gegen das Kolonialsystem gelyncht werden. Hazels vermeintliche Akzeptanz des patriarchal-kolonialen Systems liest sich in postkolonialer Perspektive nicht als Ausdruck weiblicher Fremdbestimmung. Hazel erscheint vielmehr als souveräne und die Verhältnisse kontrollierende Person, die überlebenssichernde Handlungsstrategien entwickelt hat. Und auch der private Raum realisiert sich nicht als Ort der Herabsetzung, wie ihn der *weiße* Feminismus konnotiert, sondern symbolisiert Humanismus im Kontext einer erniedrigenden und entmenschlichenden kolonialen Realität.[73] Interessant ist in dieser Szene die filmische Raumanordnung: Die Hazel-Rede findet im Privaten hinter geschlossenen Türen statt. Auf Handlungsebene bleibt sie resonanzlos, in diesem speziellen Moment zeigt sich aber eine lebenssichernde Schwarze Handlungsstrategie – vorausgesetzt, die einminütige Szene wird von Rezipierenden wahrgenommen.

Rezeptionsästhetische Wirkungsweisen von *Anne with an E*

Der gegenstandsseitige Blick macht deutlich, dass alle drei Figuren auf ihre je eigene Weise handlungsmächtig agieren, den Figuren je nach Grad der Mehrfachunterdrückung aber unterschiedliche Rollen (als Haupt-, Neben- oder Randfigur) und Schauplätze (zwischen Öffentlichkeit und Privatem) zugewiesen werden. Welche Wirkungsästhetik die intersektionale Verstrickung der Serienfiguren ausbilden kann, wird abschließend an Portfolios eines EF-Kurses rekonstruiert.

Der EF-Kurs eines nordrheinwestfälischen Gymnasiums hat sich am Ende des Schuljahrs über fünf Wochen im Rahmen eines digitalen Portfolioprojekts mit der Fernsehserie befasst. Die Schüler*innen, die unterrichtsbegleitend die gesamte Serie geschaut haben, begegneten ihr entlang ausgewählter Fragen u.a. zur Analyse einer selbstgewählten Figur sowie zur Erzählspezifik mit Fokus auf die Flashbacks, die in neueren Fernsehserien mit auffälliger Häufigkeit und Regelmäßigkeit auftreten[74] und in Annes Fall Einblicke in ihre sozial deprivilegierte Lage als Kind bieten. Für die Auswertung fruchtbar machen ließen sich zehn Portfolios, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden.[75] Auf folgende Kategorien, die sich induktiv

71 Kißling 2023, 243.
72 S03:E08, 18:36–18:46.
73 Hooks 1984, 133.
74 Mittell 2015, 115.
75 Kuckartz/Rädiker 2022.

aus einer Regelhaftigkeit in der Wahrnehmung von Figuren und Erzählspezifik ergaben, wird nachfolgend eingegangen: 1) die selektive Rezeption sozialer Kämpfe und 2) das Einebnen von Ambivalenzen.

Selektive Rezeption sozialer Kämpfe

Alle Schüler*innen benennen als zentrale Themen die Rolle der Frau im 19. Jahrhundert, soziale Ungleichheit und rassistische Diskriminierung. Auffallend ist dabei, dass ausschließlich der beobachtete Geschlechterkonflikt als gesellschaftlicher Kampf wahrgenommen wird, der handelnde Subjekte hervorbringt und Prozesse der Selbstermächtigung (unter bürgerlich-*weißen* Frauen) auslöst. Während Anne, zukünftige Erbin einer kleinen Farm, die ihre Vergangenheit hinter sich lässt, allen erfolgreich beweist, »dass Mädchen alles können, was Jungs auch können und noch mehr« (Anton), registrieren die Schüler*innen keine Momente der Selbststärkung bei den Schwarzen Figuren. Ihr Blick auf Bash und Hazel bleibt defizitorientiert, in Bezug auf sie heißt es: »[D]ie Serie thematisiert wie Dunkelhäutige behandelt wurden und als Sklaven angesehen wurden« (Selma). Wahrgenommen wird entlang der *weißen* Hauptfigur eine Geschichte der Ermächtigung, während die Schwarz markierten Neben- und Randfiguren auf die Funktion der Darstellung von Rassismus reduziert werden. Momente der Selbstbehauptung, die im Rahmen der kolonialen Ordnung aufblinken, bleiben unerwähnt, vielleicht sogar unbeobachtet.[76]

Dass diese monoperspektivische Lektürepraxis keinen Einzelfall darstellt, zeigt ein Blick auf Fandomseiten. So finden sich in dem *Anne Shirley Wiki*[77] keine Einträge zu Hazel und Sebastian. Im *Anne with an E Wiki* finden sich zu beiden Figuren kürzere Einträge. Bei Hazel handelt es sich um einen Stub, der unter der Rubrik *Persönlichkeit und Aussehen* nicht über die Aussage »[erinnert] an eine Putzfrau«[78] hinausgeht, die Beschreibung verbleibt im feministisch-*weißen* Blick auf die häuslich-unemanzipierte Frau. Bash wiederum wird als Hauptcharakter der zweiten Staffel geführt. Wenig umfassend dargestellt wird in diesem Eintrag eine Figur, die wissend um die koloniale Ausbeutung sei (»Bash jedoch weiß, dass die ganzen Früchte der Mahlzeit aus Sklavenarbeit von Schwarzen Personen kommen«[79]), im Kontext von Avonlea bleibt die koloniale Machtasymmetrie ausgeblendet. Die oben geschilderten Rassismuserfahrungen werden nicht benannt, stattdessen wird vielmehr die Türszene als Beispiel freundschaftlicher Begegnung angeführt. Marilla sei »erstaunt über die Freundlichkeit« Bashs und biete »den beiden herzlich an, an Heiligabend zu ihnen zum Essen zu kommen«.[80] Der innerdiegetisch verhandelte Konflikt um kolonialrassistische Diskurslogiken bleibt ausgeklammert, entsprechend werden auch keine Szenen betont, die Strategien Schwarzen

---

76 Die lernseitigen Wahrnehmungen decken sich hier mit der Literaturkritik, die davon spricht, dass die Fernsehserie »geschickt« und »ohne aufgezwungen zu wirken« Debatten um »Female Empowerment« thematisiert. Schwarze Handlungsräume werden aus Weißer Perspektive betrachtet. Benannt wird der innerliterarisch verhandelte »Rassismus«, nicht aber Schwarze Strategien im Umgang mit Alltagsrassismus (vgl. Friese 2020, o.S.).

77 Fandom: Anne Shirley Wiki.

78 Fandom: Anne with an E Wiki: Hazel Lacroix.

79 Fandom: Anne with an E Wiki : Sebastian Lacroix.

80 Fandom: Anne with an E Wiki : Sebastian Lacroix.

Empowerments gegen die Diskriminierung aufzeigen. Die (jungen) Rezipient*innen folgen in der Rezeption der Anlage der seriellen Narration, die im Hauptstrang die Geschichte einer *weißen* Frau im Kampf um ihren gesellschaftlichen Platz positioniert und davon ausgehend in Nebensträngen vielperspektivisch weitere Geschichten erzählt. Es ist eine Strategie, die auch Jenji Kohan als Produzentin von *Orange Is The New Black* wählt. Hier wird ebenfalls eine *weiße* Protagonistin als primäre Fokalisierungsinstanz gesetzt, um darüber »Geschichten von Schwarzen, Latinas, älteren Frauen und Kriminellen«[81] erlebbar zu machen. Denn ohne die *weiße* Figur im Zentrum als »trojanisches Pferd«[82] erreiche ein Mainstreampublikum keine Geschichten jenseits des *weißen* Blicks. Bei den jungen Rezipierenden scheint diese Erzählanlage jedoch kaum aufzugehen: Sie verbleiben in der Haupterzählung und lesen intersektionale Konstellationen kaum mit.

Einebnen von Ambivalenzen

Mit Blick auf die Figurenzeichnung der Protagonistin, der sich fast alle Schüler*innen gewidmet haben, fallen Bestrebungen zur Glättung der Figur auf. Geschildert wird Anne als eine als anders markierte Figur. Ihre wahrgenommene Normabweichung wird positiv besetzt (»besondere Art«) und über ihr Äußeres (»passt nicht wirklich zum Schönheitsbild«), ihre Sprache (»sie redet gerne«, »spricht sehr gebildet«) und ihre Vorstellungskraft (»große Vorstellungskraft«, »Fantasie«) begründet. Ihre soziale Herkunft wird als Thema benannt (»Es geht um den sozialen Status«, »Es wird gezeigt, wie es ist, als Waise zu leben«), nicht aber als handlungsprägend für die Figur bewertet. Als »verwirrend«, »befremdlich«, »irritierend« oder unpassend (»irgendwie passen die Rückblicke einfach nicht zum Rest der Serie«) beurteilt, werden die Inhalte der Flashbacks nicht zur Figurenbeschreibung herangezogen. Es scheint, als sei es für die Schüler*innen schwierig, Privilegierung (Bildung/Sprache, Intellekt), kategorienbezogene Ermächtigungsstrategien (Geschlecht) und Deprivilegierung (Klasse) in einer Figur zu verbinden. Interdependenzen der die Komplexität der Figur(en) ausmachenden Differenzkategorien bleiben für die Schüler*innen nur schwer greifbar.

In der aus intersektionaler Perspektive didaktisch weitgehend ungesteuerten Begegnung mit der Fernsehserie, so lässt sich resümieren, realisiert sich eine Zentrierung des Blicks auf die (*weiße*) Protagonistin und zwar in einer Weise, die eine störungsfreie Immersion in die Figur erlaubt – auf den Punkt bringt dies eine Schülerin mit der Aussage »Beim Schauen der Serie habe ich immer so ein gutes Gefühl. Ich fühle mich schon fast in Annes Welt wie Zuhause« (Antonia). Erlebt wird die Narration als Emanzipationsgeschichte einer *weißen*, mittlerweile gut in die bürgerliche Welt eingebundenen Frau. Die Interferenzen zu Klasse und Race, die das Bild vom feministisch-bürgerlichen Emanzipationskampf brechen und um andere Ermächtigungskämpfe und -strategien erweitern, bleiben unartikuliert und damit mindestens unbewusst – obwohl die Fernsehserie mittels intersektionaler Verschränkungen jenseits vom Hauptstrang viel mehr erzählt.

---

81 Kohen, zit. n. Köver 2014, o.S.

82 Kohen, zit. n. Köver 2014, o.S.

Diskussion

Die vorangegangenen Ausführungen zur lernseitigen Rezeption der Fernsehserie *Anne with an E* zeigen deutlich, dass eine rein gegenstands- bzw. textbezogene Auseinandersetzung mit intersektionalen Verstrickungen in den diese zur Darstellung bringenden Texten und Medien, die im Forschungsdiskurs aktuell noch dominant ist, häufig nicht ausreicht, um adäquate Modelle für intersektionalitätssensible Unterrichtsvorhaben zu entwickeln. Stattdessen müssen auch die zumeist ausschließlich empirisch zugänglichen Rezeptionsprozesse der Schüler*innen einbezogen werden. Denn nur so können – wie am Beispiel von *Anne with an E* gezeigt – problematische Schwerpunktsetzungen oder selektive Wahrnehmungen der Lernenden ausgemacht und für intersektionalitätssensible Textbetrachtungen oder -analysen fruchtbar werden. Für die konkrete Modellierung intersektional informierter Unterrichtsvorhaben lassen sich zudem zwei Ansatzpunkte ableiten, die dazu beitragen können, die Perspektiven auf die Figuren und ihre erzählten Geschichten zu vervielfältigen. Der erste Ansatz liegt im Neudenken unterrichtlicher Phasierung. Anstelle der gängigen Phasenmodelle, die angefangen bei der bornierten Subjektivität über die Objektivierung und Aneignung bis zur Applikation reichen und auf Verstehen der Textfaktur (mit ihrer Haupthandlung entlang der Hauptfiguren) zielen,[83] schlagen wir – zumindest als potentiell lohnenswertes Unterrichtsmodell, das empirisch noch zu überprüfen ist – vor, Handlungsstränge, die neben der Haupthandlung ablaufen, und Szenen, die als störend und unpassend erscheinen, als Ausgangspunkt genauer Betrachtung zu nehmen. Das unterrichtsplanerische Prinzip würde dann lauten:

1. Störung aufnehmen: Was hat irritiert, verwundert, nicht gefallen?
2. Ablenkung nachgehen: Fokussieren von Nebensträngen und randständige(re)n Figuren
3. Verlernen von Selbstverständlichkeiten: Überwinden vertrauter Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse

Diese Fokusverschiebung lässt sich auch am Beispiel von Erich Kästners Kinderkriminalroman *Emil und die Detektive* illustrieren, der als Klassiker gilt und häufig im Deutschunterricht der Sekundarstufe I eingesetzt wird: Bei der unterrichtlichen Beschäftigung mit dem Roman werden zumeist die Themen Großstadt und Detektivarbeit in den Mittelpunkt gestellt.[84] Dass auch Klasse und Geschlecht, zudem noch in Verschränkung, eine Rolle spielen, gerät nur selten in den Blick. Eine randständige, aber dennoch interessante Spur in der Beschäftigung mit dem Text könnte etwa die Verknüpfung des kleinbürgerlichen Raums Neustadt, aus dem Emil stammt, mit Mütterlichkeit und Fürsorge sein, wodurch das Bild der Frau und Mutter als »soziale[s] Urwesen«[85] perpetuiert wird, dessen zentrale Aufgabe darin besteht, sich für die Familie aufzuopfern.

---

83 Kreft 1982, 379. Zur Kritik an der Ausrichtung gängiger Phasenmodelle auf Verstehen vgl. u.a. Baum 2021, 119.

84 Z.B. Kaiser 2017.

85 Doderer 1969, 480.

Der zweite Ansatz schließt an eine lange Debatte schulischen Kanons an und plädiert im Anschluss an Vertreter*innen inter- bzw. transkultureller und intersektionaler Ansätze in der germanistischen Literatur- und Mediendidaktik dafür,[86] den Literaturunterricht für Texte und Medien zu öffnen, die alternative Hauptstränge und -figuren setzen und intersektionale Verschränkungen explizit in den Fokus rücken. Als Beispiele für solche Texte und Medien können im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur z.B. die Erzählungen Andrea Karimés[87] angeführt werden ebenso wie Chantal-Fleur Sandjons (Vers-)Romane *Die Sonne, so strahlend und Schwarz*[88] und *City of Trees*[89], die Schwarze und queere Perspektiven ins Zentrum setzen.

Beide Ansätze sind parallel zu verfolgen, das heißt einerseits, neben Literaturklassikern auch Texte zur Klassenlektüre zu wählen, die intersektional verschränkte Figurenwelten und -perspektiven zentrieren, und andererseits, Klassiker mit Blick auf ihre erzählenden Ränder jenseits gängiger Phasierung zu lesen – was vor dem Hintergrund der Rekonstruktionen der Lernprodukte durchaus (ab einer gewissen Klassenstufe) geboten scheint, da ältere Schüler*innen zeigen, dass sie in der Lage sind, sich Texte entlang der Hautfiguren und zentralen Handlungsstränge selbstständig anzueignen, aber noch ungeübt sind, Ambivalenzen und intersektionale Verweisspuren zu fokussieren.

Literatur

Abrego et al. 2024 = Verónica Abrego/Ina Henke/Magdalena Kißling/Christina Lammer/Maria-Theresia Leuker-Pelties, Intersektionalität und erzählte Welten – Einführung, in: Dies. (Hrsg.), Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt 2023, 11–34, https://doi.org/10.21248/gups.73811.

Baum/Bönninghausen 2010 = Michael Baum/Marion Bönnighausen (Hrsg.), Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler 2010.

Baum 2021 = Michael Baum, Verstehen und Nicht-Verstehen, in: Volker Frederking/Hans Huneke/Axel Krommer/Christel Meier (Hrsg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik, Nachdruck. Baltmannsweiler 2021, 102–125.

Becker/Kofer 2022 = Karina Becker/Martina Kofer, Zur Intersektionalität von Gender und Race, in: Wiebke Dannecker/Kirsten Schindler (Hrsg.), Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten. Bochum 2022, 69–83, https://doi.org/10.46586/SLLD.223.

Benner 2016 = Julia Benner, Intersektionalität und Kinder- und Jugendliteraturforschung, in: Petra Josting/Caroline Roeder/Ute Dettmar (Hrsg.), Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medienforschung. München 2016, 29–42.

Bieker/Schindler 2022 = Nadine Bieker/Kirsten Schindler, Potenziale eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts (für DaZ-Lernende), in: Wiebke Dannecker/Kirsten Schindler (Hrsg.), Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten. Bochum 2022, 51–68, https://doi.org/10.46586/SLLD.223.

Blome 2016 = Eva Blome, Erzählte Interdependenzen. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Intersektionalitätsforschung, in: Peter C. Pohl/Hania

86 U.a. Becker/Kofer 2022; Hamann/Hofmann 2009; Heiser 2022; Wintersteiner 2006.

87 Hierzu auch Mikota 2023; Kißling/Seidel 2025 i. E.

88 Sandjon 2022.

89 Sandjon 2024.

Siebenpfeiffer (Hrsg.), Diversity Trouble? Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur. Berlin 2016, 45–67.

Bolten 20213 = Jürgen Bolten, Fuzzy Cultures. Konsequenzen eines offenen und mehrwertigen Kulturbegriffs für Konzeptualisierungen interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen, in: SIETAR – Journal für interkulturelle Perspektiven 19, 2013, 4–9.

von Brand/Brandl 2017 = Tilman von Brand/Florian Brandl, Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen: Individualisierung – Differenzierung – Inklusion in den Sekundarstufen. Stuttgart 2017.

Brendel-Kepser et al. 2020 = Ina Brendel-Kepser/Ines Heiser/Nicola König (Hrsg.), Literaturunterricht gendersensibel planen: Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Stuttgart 2020.

Brendel-Kepser et al. 2023 = Ina Brendel-Kepser/Dominik Achtermeier/Kristina Schmitt (Hrsg.), Leseförderung für Jungen: zeitgemäß – notwendig – gendersensibel? München 2023.

Combahee River Collective 1977 = Combahee River Collective, The Combahee River Collective Statement, https://americanstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Keyword%20Coalition_Readings.pdf (letzter Zugriff: 19.12.2024).

Crenshaw 1989 = Kimberlé Crenshaw, Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Policies, in: University of Chicago Legal Forum 139/1, 1989, 139–167.

Crenshaw 2013 = Kimberlé Crenshaw, Die Intersektion von »Rasse« und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik, in: Helma Lutz/María Teresa Herrera Vivar/Linda Supik (Hrsg.), Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. 2. Aufl. Wiesbaden 2013, 35–58, https://doi.org/10.1007/978-3-531-19550-6_2.

Dannecker 2020 = Wiebke Dannecker, Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten: Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler 2020.

Dannecker 2021 = Wiebke Dannecker, Brüchige Männlichkeit, Rollenbilder und ihre erzählerische Darstellung in Jackie Thomaes Roman ›Brüder‹, in: Kölner Stadt-Anzeiger, 8.10.2021, 20.

Dannecker/Schindler 2022 = Wiebke Dannecker/Kirsten Schindler (Hrsg.), Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten. Bochum 2022, https://doi.org/10.46586/SLLD.223.

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-Pelties (Hrsg.), Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt 2023, 375–400, https://doi.org/10.21248/gups.73886.

Daub et al. 2017 = Adrian Daub/Daniel Gerhardt/Bettina Hensel/David Hugendick/Alexander Krex/Elisabeth Rank/Marietta Steinhart/Carolin Ströbele/Rabea Weihser, Die besten TV-Serien im Juni, in: Die Zeit online vom 21.06.2017, https://www.zeit.de/kultur/film/2017-06/binge-watching-american-gods-twin-peaks-fargo-house-of-cards-the-break-animal-kingdom/komplettansicht (letzter Zugriff: 7.11.2025).

Dawidowksi/Wrobel 2006 = Christian Dawidowski/Dieter Wrobel (Hrsg.), Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler 2006.

Degele/Winker 2007 = Nina Degele/Gabriele Winker, Intersektionalität als Mehrebenenanalyse, http://portal-intersektionalitaet.de (letzter Zugriff: 20.9.2015).

Doderer 1969 = Klaus Doderer, Erich Kästners »Emil und die Detektive« – Gesellschaftskritik in einem Kinderroman, in: Werner Dube (Hrsg.), Buch – Bibliothek – Leser. Festschrift für Horst Kunze zum 60. Geburtstag. Berlin 1969, 477–486, https://doi.org/10.1515/9783112732311-042.

Fandom: Anne with an E Wiki: Hazel Lacroix, https://annewithane.fandom.com/de/wiki/Hazel_Lacroix (letzter Zugriff: 7.11.2025).

Fandom: Anne with an E Wiki: Sebastian Lacroix, https://annewithane.fandom.com/de/wiki/Sebastian_Lacroix (letzter Zugriff: 7.11.2025).

Fandom: Anne Shirley Wiki, https://anne-shirley.fandom.com/de/wiki/Anne_Shirley_Wiki (letzter Zugriff: 7.11.2025).

Friese 2020 = Anja Friese, »Anne with an E« ist ein fast übersehenes Meisterwerk. Gib der Serie eine Chance!, in: Der Spiegel, 27.02.2020. https://www.spiegel.de/kultur/tv/anne-with-an-e-von-netflix-zu-disney-die-rettung-fuer-die-unterschaetzte-serie-a-cb76682d-67f1-46ae-b1fb-14db1af41fbb (letzter Zugriff: 7.11.2025).

Garbe 2018 = Christine Garbe (Hrsg.), Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen. Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler 2018.

Genette 2010 = Gérard Genette, Die Erzählung. 3. Aufl. Paderborn 2010, https://doi.org/10.36198/9783838580838.

Grundler 2024 = Elke Grundler, Ausdifferenzierte Deutschdidaktik, in: Didaktik Deutsch 57, 2024, 22–26, https://doi.org/10.21248/dideu.732.

Hamann/Hofmann 2009 = Christof Hamann/Michael Hofmann (Hrsg.), Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler 2009.

Heiser 2020 = Ines Heiser, »Meine Jungen sind aber ganz anders!?« – Literaturunterricht und Intersektionalität, in: Ina Brendel-Kepser/Ines Heiser/Nicola König (Hrsg.), Literaturunterricht gendersensibel planen: Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Stuttgart 2020, 23–28.

Heiser 2023 = Ines Heiser, Same, same – but different. Überlegungen zur Textauswahl für den Literaturunterricht unter intersektionaler Perspektive, in: Verónica Abrego/Ina Henke/Magdalena Kißling/Christina Lammer/Maria-Theresia Leuker-Pelties (Hrsg.), Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt 2023, 403–421, https://doi.org/10.21248/gups.73888.

Heller 2021 = Vivien Heller, Das Sprechen über Texte als kulturelle Praktik. Passungen zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und diskursiven Erwartungen in literarischen Unterrichtsgesprächen, in: Der Deutschunterricht 1, 2021, 54–63.

Heller/Morek 2019 = Vivien Heller/Miriam Morek, Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche: Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings, in: Didaktik Deutsch 24, 2019, 102–121.

Hodaie/Hofmann 2025 = Nazli Hodaie/Michael Hofmann (Hrsg.), Postmigrantische Literatur. Grundlagen, Analysen, Positionen. Berlin/Heidelberg 2025, https://doi.org/10.1007/978-3-662-69953-9.

Hofmann/Pohlmeier 2013 = Michael Hofmann/Inga Pohlmeier (Hrsg.), Deutsch-türkische und türkische Literatur: Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Würzburg 2013.

Hooks 1984 = Bell Hooks, Feminist Theory. From Margin to Centre. Boston 1984.

Jakubanis 2025 = Matthias Jakubanis, Literarische Bildung und Migration. Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Frankfurt a. M. u.a. 2015.

Junker et al. 2020 = Robin Junker/Nina Zeuch/David Rott/Ina Henke/Constanze Bartsch/Ronja Kürten, Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule, in: Empirische Sonderpädagogik 1, 2020, 45–63.

Kaiser 2017 = Katharina Kaiser, Erich Kästner: Emil und die Detektive. Paderborn.

Kepser 2013 = Matthis Kepser, Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld, in: Didaktik Deutsch 34, 2013, 52–68.

Kilomba 2010 = Grada Kilomba, Plantation memories. Episodes of everyday racism. 2. Aufl. Münster 2010.

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

Kißling 2023 = Magdalena Kißling, Apologien für das Nebensächliche. Prinzipien einer intersektional orientierten Unterrichtsmodellierung am Beispiel von Aneignungsperspektiven zu einer jugendpopulären Fernsehserie, in: Karina Becker/Michael Hofmann (Hrsg.), Rassismussensibler Literaturunterricht. Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten. Würzburg 2023, 235–252.

Kißling/Seidel 2025 = Magdalena Kißling/Nadine Seidel, Vexierbilder als gegenhegemoniales Moment. Strategien postmigrantischen Erzählens bei Andrea Karimé, in: Nazli Hodaie/Michael Hofmann (Hrsg.), Postmigrantische Literatur. Grundlagen, Analysen, Positionen. Berlin/Heidelberg 2025, 201–220, https://doi.org/10.1007/978-3-662-69953-9_12.

Klein/Schnicke 2013 = Christian Klein/Falko Schnicke (Hrsg.), Intersektionalität und Narratologie. Trier 2013.

Köver 2014 = Chris Köver, #22 Weiße-Frauen-Sushi aus »Orange Is The New Black«, in: Missy Magazine, 25.02.2014, https://missy-magazine.de/2014/02/25/veganes-weise-frauen-sushi-aus-orange-is-the-new-black/ (letzter Zugriff: 18.12.2024).

KMK 2012 = KMK, Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (letzter Zugriff: 20.11.2024).

KMK 2016 = KMK, Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016 / Beschluss der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder vom 15./16.06.2016, https://web.archive.org/web/20250220175913/https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf (letzter Zugriff: 20.2.2025).

KMK 2018 = KMK, Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (letzter Zugriff: 13.9.2024).

KMK 2020 = KMK, Europabildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 15.10.2020. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung_2020-10-15.pdf (letzter Zugriff: 3.1.2024).

KMK 2023 = KMK, Bildungsstandards DEUTSCH (2022). Primarstufe und Sekundarstufe I. Beitrag zur Implementation, 2023, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Qualitaet/ImplBroschu__re_BiSta_DEUTSCH_2023-03-23.pdf (letzter Zugriff: 20.11.2024).

Kohse 2020 = Petra Kohse, »Anne with an E«: Das Mädchen, das »How dare you!« rief, in: Frankfurter Rundschau, 09.01.2020, https://www.fr.de/kultur/tv-kino/anne-with-maedchen-how-dare-you-rief-13428684.html (letzter Zugriff: 22.11.2024).

Krammer/Malle 2019 = Stefan Krammer/Julia Malle (Hrsg.), Inklusion: Deutschunterricht der Vielfalt. Innsbruck 2019.

Kreft 1982 = Jürgen Kreft, Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. 2. Aufl. Heidelberg 1982.

Kuckartz/Rädiker 2022 = Udo Kuckartz/Stefan Rädiker, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte, Methoden. 5. Aufl. Weinheim/Basel 2022.

Lundt/Tholen 2013 = Bea Lundt/Toni Tholen (Hrsg.), »Geschlecht« in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Berlin 2013.

Mikota 2023 = Jana Mikota, Von Gegengeschichten: Diversität und Intersektionalität im Kinderbuch, in: Verónica Abrego/Ina Henke/Magdalena Kißling/Christina Lammer/Maria-Theresia Leuker-Pelties (Hrsg.), Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt 2023, 423–443, https://doi.org/10.21248/gups.73890.

Mittell 2015 = Janson Mittell, Narrative Komplexität im amerikanischen Gegenwartsfernsehen, in: Frank Kelleter (Hrsg.), Populäre Serialität: Narration – Evolution – Distinktion. Zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert. 2. Aufl. Bielefeld 2015, 97–122, https://doi.org/10.1515/transcript.9783839421413.97.

Montgomery 2023 [1908] = Lucy Maud Montgomery, Anne auf Green Gables. Bindlach 2023 [1908].

Nagy 2022 = Hajnalka Nagy, Erzähl mir Österreich. Transkulturelle Erinnerungsarbeit in kulturwissenschaftlicher Theorie und deutschdidaktischer Praxis. Klagenfurt 2022, https://netlibrary.aau.at/obvukloa/download/pdf/8602401 (letzter Zugriff: 19.12.2024).

Nußbaum/Pohl 2021 = Alena Nußbaum/Thorsten Pohl, 50 Jahre Forschungsbeiträge Didaktik Deutsch. Versuch einer Vermessung, in: Didaktik Deutsch 26/50, 2021, 96–119.

Olsen/Hochstadt 2019 = Ralph Olsen/Christiane Hochstadt (Hrsg.), Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim/Basel 2019.

Olsen 2023 = Ralph Olsen, Empathie und Ekpathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen intersektionalitätssensiblen Literaturunterricht, in: Verónica Abrego/Ina Henke/Magdalena Kißling/Christina Lammer/Maria-Theresia Leuker-Pelties (Hrsg.), Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt 2023, 445–468, https://doi.org/10.21248/gups.73895.

Oomen-Welke 1994 = Ingelore Oomen-Welke, Umrisse einer interkulturellen Didaktik für den gegenwärtigen Deutschunterricht, in: Dies. (Hrsg.), Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln. Deutsch im Gespräch. Stuttgart 1994, 170–180.

Pieper et al. 2004 = Irene Pieper/Cornelia Rosebrock/Steffen Volz/Heike Wirthwein, Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim u.a. 2004.

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-Theresia Leuker-Pelties (Hrsg.), Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt 2023, 315–342, https://doi.org/10.21248/gups.73884.

Rösch 1992 = Heidi Rösch, Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext – eine didaktische Studie. Frankfurt a. M. 1992.

Rösch 1997 = Heidi Rösch, Bilderbücher zum interkulturellen Lernen. Baltmannsweiler 1997.

Rösch 2000 = Heidi Rösch, Jim Knopf ist nicht schwarz – Anti/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler 2000.

Rösch 2017 = Heidi Rösch, Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart 2017, https://doi.org/10.1007/978-3-476-05548-4.

Rösch 2023 = Heidi Rösch, Intersektionalität am Beispiel von Mithu Sanyals *Identitti* im Lehramtsstudium, in: Verónica Abrego/Ina Henke/Magdalena Kißling/Christina Lammer/Maria-Theresia Leuker-Pelties (Hrsg.), Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt 2023, 469–486, https://doi.org/10.21248/gups.73897.

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

Sandjon 2024 = Chantal-Fleur Sandjon, City of Trees. Stuttgart 2024.

Schlachter 2020 = Birgit Schlachter, Literale Praktiken und Literarische Verstehensprozesse im Feld der Serialität. Eine Rekonstruktive Studie. Wiesbaden 2020, https://doi.org/10.1007/978-3-658-31003-5.

Seidel 2023 = Nadine Seidel, »Sie trugen bunte Gewänder und funkelnden Schmuck, einige auch Messer, Speere oder Pfeil und Bogen« – Ein intersektional perspektiviertes Modell für die Bilderbuchanalyse, in: Verónica Abrego/Ina Henke/Magdalena Kißling/Christina Lammer/Maria-Theresia Leuker-Pelties (Hrsg.), Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt 2023, 343–374, https://doi.org/10.21248/gups.73885.

Thomas 2017 = Svenja Thomas, Anne with an E (Staffel 1, Netflix, 2017), in: KinderundJugendmedien.de, 2017, https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/filmkritiken/2150-rezension-anne-with-an-e-1-staffel (letzter Zugriff: 14.12.2020).

Wintersteiner 2022 = Werner Wintersteiner, Transkulturelle literarische Bildung. Die ›Poetik der Verschiedenheit‹ in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck 2022 [2006].

Autorinnen

Ina Henke

Oberstudienrätin im Hochschuldienst am Germanistischen Institut der Universität Münster (Abteilung Literatur- und Mediendidaktik). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des literar- und medienästhetischen Lernens, der Serialitätsdidaktik, des inklusionsorientierten Literaturunterrichts und der Kinder- und Jugendliteratur.

ina.henke@uni-muenster.de

Magdalena Kißling

Professorin an der Universität Duisburg-Essen für Literaturdidaktik. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des literar- und medienästhetischen Lernens in kulturwissenschaftlicher Ausrichtung, der Serialitätsdidaktik, des sprach- und diversitätssensiblen Literaturunterrichts und der literarischen Mehrsprachigkeitsdidaktik.

magdalena.kissling@uni-due.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.