

# Same, same – but different. Überlegungen zur Textauswahl für den Literaturunterricht unter intersektionaler Perspektive

Ines Heiser

## 1 Einleitung

Obwohl die PISA-Untersuchungen im Kern darauf abzielten, ein höheres Maß an Standardisierung im Unterricht zu erreichen, hat der als Konsequenz aus dem sogenannten ‚PISA-Schock‘ von 2000/2001 erfolgte Paradigmenwechsel hin zu einer Kompetenzorientierung dazu beigetragen, individuelle Voraussetzungen bei Lernenden neu in den Blick zu nehmen. Daten, die im Kontext dieser Large-Scale-Untersuchung begleitend erhoben wurden, zeigen, dass Faktoren wie Gender oder Milieu einen messbaren Einfluss auf die Kompetenzentwicklung haben.<sup>1</sup> In der Folge wurde zudem vermehrt darauf hingewiesen, dass die Ebene des Subjekts Lesevorgänge entscheidend mit beeinflusst. Rosebrock und Nix argumentieren etwa: „[Das Subjekt] ist nicht nur kognitiv [...] aktiv, sondern es ist als Ganzes, also auch mit seinen affektiven Komponenten, mit seinem Weltwissen und mit seiner Fähigkeit, die Erfahrungen anderer auf sich zu reflektieren, verstrickt in die Konstruktion der Lektüre.“<sup>2</sup> Gailberger und Holle integrieren in ihr didaktisch orientiertes Situationsmodell zum Lesen im Deutschunterricht gleichfalls subjektive Komponenten, wie etwa Interesse, Emotion, Vorwissen und Reflexion.<sup>3</sup> Vor diesem Hintergrund scheint es nur folgerichtig, eine Brücke zu Entwürfen der Intersektionalitätsforschung zu schlagen, wo etwa bei Winker/Degele darauf verwiesen wird, dass direkte Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Diskursen als symbolische Repräsentationen, wie sie sich in literarischen Texten ausdrücken, und Identitätskonstruktionen bestehen.<sup>4</sup>

Bislang wurden diese Überlegungen allerdings hauptsächlich auf die Lernenden bezogen und nur in ersten Ansätzen für die im Unterricht gelesenen Texte konkretisiert; zudem wurde

---

<sup>1</sup> Cf. z. B. Maik Philipp/Afra Sturm: Literalität und Geschlecht. Zum subjektiv wahrgenommenen und in Leistungstests ermittelten schriftsprachlichen Leistungsvermögen von Jungen und Mädchen, in: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 31 (2011), S. 68–95.

<sup>2</sup> Cornelia Rosebrock/Daniel Nix: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler 2015, S. 21.

<sup>3</sup> Cf. Steffen Gailberger/Karl Holle: Modellierung von Lesekompetenz. In: Michael Kämper-van den Boogaart/Kaspar H. Spinner: *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Geschichte und Entwicklung, Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. 2. Aufl. Baltmannsweiler 2015, S. 269–323, hier S. 306–313.

<sup>4</sup> Cf. Gabriele Winker/Nina Degele: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. 2. Aufl. Bielefeld 2010, S. 54–62.

in der Regel lediglich ein Differenzkriterium wie etwa Gender für die jeweilige didaktische Analyse herangezogen. Auch wenn dieses Desiderat aus der Logik des Systems einer Kompetenzorientierung leicht zu erklären ist, da die Neuansätze ja bewusst von rein gegenstandsorientierten Sichtweisen wegführen sollten, scheint es dennoch geboten, hier eine ergänzende Perspektivierung vorzunehmen, da eine lernförderliche Passung zwischen Text und Leser:innen nur entstehen kann, wenn beide Faktoren in ihrer wechselseitigen Beziehung zueinander in den Blick genommen werden.

Kritik an Ansätzen, die – hauptsächlich einzelne – Diversitätskriterien für die Literatúrauswahl berücksichtigen, wurde vor allem dahingehend geäußert, dass im Sinne des Differenzdilemmas eine besondere Adressierung bestimmter Gruppen Ungleichheitskategorien reproduziere und diese festschreibe. Intersektionale Sichtweisen auf die Textauswahl versprechen insofern nicht nur eine differenziertere Sichtweise auf Texte in ihrer Funktion als Unterrichtsgegenstand, sondern sie können zusätzlich dazu beitragen, eine genauere Wahrnehmung der Differenzkategorien selbst zu ermöglichen.

Im Folgenden möchte ich daher zunächst den aktuellen Forschungsstand zur Didaktik der Lektüreauswahl skizzieren und daran anschließend am Beispiel von Anke Stellings Kinderroman *Erna und die drei Wahrheiten* zeigen, wie sich Argumentationslinien verändern, wenn die Text-Leser:innen-Relation unter der Perspektive der Intersektionalität betrachtet wird.

## 2 Forschungsstand zur Literatúrauswahl für den Unterricht: textorientierte und schüler:innenorientierte Perspektiven

### 2.1 Textorientierte Zugänge zur Literatúrauswahl

Die Frage, nach welchen Kriterien Texte für bestimmte Lernprozesse und Lerngruppen auszusuchen seien, begleitet den Literaturunterricht seit seinen Anfängen. Während die Auswahl zunächst in vielen Bundesländern über Leselisten in den Lehrplänen geregelt war, ist sie seit der curricularen Wende hin zur Kompetenzorientierung weitgehend im Verantwortungsbe-  
reich der einzelnen Lehrkraft angesiedelt.<sup>5</sup> Dies führte allerdings bislang nicht zu einer besonders differenzierteren Auseinandersetzung mit der Frage, wie im individuellen Fall Texte passend zu den Voraussetzungen einer Lerngruppe auszuwählen seien. So fehlt ein entsprechendes Lemma etwa im von Heinz-Jürgen Kliewer und Inge Pohl herausgegebenen *Lexikon Deutschdidaktik*<sup>6</sup> oder im von Jürgen Baurmann, Clemens Kammler und Astrid

---

<sup>5</sup> Eine Ausnahme stellen lediglich Lektürevorgaben im Rahmen zentraler Abschlussprüfungen wie des Abiturs bzw. der Sekundarstufe I-Abschlussprüfungen dar, cf. Ines Heiser: Gendersensible Textauswahl, Diagnose von Genderkodierungen, in: Ina Brendel-Perpina/Ines Heiser/Nicola König: *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart 2020, S. 49–57, S. 49f.

<sup>6</sup> Heinz-Jürgen Kliewer/Inge Pohl (Hg.): *Lexikon Deutschdidaktik*. 2 Bde. Baltmannsweiler 2006.

Müller herausgegebenen *Handbuch Deutschunterricht*. Tilman von Brand verweist 2016 immer noch auf Überlegungen von Fritzsche aus der ersten Hälfte der 1990er Jahre, die zwar generell passend systematisieren, allerdings weitgehend abstrakt bleiben. Textseitig werden als Positivkriterien Repräsentanz, literaturgeschichtliche Bedeutung und Unterschiedlichkeit in Bezug auf das Gesamtkorpus der in der Lerngruppe behandelten Texte benannt.<sup>8</sup> Unterrichtsbezogen werden vor allem pragmatische Kriterien angeführt, etwa die Möglichkeit zur Vernetzung mit anderen Lerninhalten, Verfügbarkeit, Umfang und Eignung für die Konstruktion von Prüfungen.<sup>9</sup> Bezogen auf die Lernenden wird Altersangemessenheit verlangt, knapp konkretisiert als „sprachliche Verständlichkeit, thematische Zugänglichkeit, Bezug zu vermuteten Interessen von Schülern dieses Alters“<sup>10</sup>. Neben generell als alterstypisch vermuteten Interessen sollen jedoch auch „aktuelle[] Interessen und Bedürfnisse[] der Schüler dieser [spezifischen] Klasse und [...] ihre[] Fähigkeiten, Defizite[], Vorlieben und Abneigungen“<sup>11</sup> Berücksichtigung finden. Die so konstruierte Systematik eröffnet für die Lehrkraft eine allgemeine Möglichkeit, auf individuelle Voraussetzung der von ihr unterrichteten Lerngruppe einzugehen, es werden aber keine Hinweise dazu gegeben, welche Kategorien diesbezüglich eine Rolle spielen könnten. Aus der Perspektive der Intersektionalitätsforschung ist zudem kritisch anzumerken, dass die Phrase ‚aktuelle Interessen und Bedürfnisse‘ Individualität von Lernenden darauf reduziert, als transitorische Phase und/oder altersspezifischer Zustand aufzutreten. Insofern wird verkannt, dass es zwar durchaus flüchtige Interessen und Bedürfnisse Lernender gibt, die nur zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer psychosozialen oder ihrer Lernentwicklung eine Rolle spielen, daneben aber ebenso relevante grundsätzlich unterschiedliche Lerndispositionen, die sich aus den individuell vorliegenden Überkreuzungen persönlicher Eigenschaften ergeben.

Abgesehen von dieser Systematik, die zumindest verschiedene Ebenen thematisiert, wird in vielen anderen Publikationen schlicht mit einem inhaltlich eher unscharf abzugrenzenden Kriterium der Kind- beziehungsweise Jugendgemäßheit argumentiert.<sup>12</sup> Einen Versuch, dieses Kriterium für den Bereich der Literaturdidaktik genauer zu fassen, unternahm 2010 Sabine Pfäfflin.<sup>13</sup> Ausgehend von dem thematischen Schwerpunkt ihrer Studie, der Frage nach der Auswahl von Gegenwartsliteratur für den Unterricht, bezieht sie ihre Überlegungen auf

---

<sup>7</sup> Jürgen Baurmann/Clemens Kammler/Astrid Müller (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze 2017.

<sup>8</sup> Cf. Tilman von Brand: *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. akt. u. erw. Aufl. Seelze 2016, S. 167.

<sup>9</sup> Ebd., S. 168.

<sup>10</sup> Ebd., S. 167.

<sup>11</sup> Ebd.

<sup>12</sup> Cf. zum Diskurs um diese Kategorien zusammenfassend Friederike Heinzel: Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip?, in: Dies. (Hg.): *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn 2011, S. 40–68.

<sup>13</sup> Sabine Pfäfflin: *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*. 2. korr. u. überarb. Aufl. Baltmannsweiler 2012.

Jugendliche in der Adoleszenzphase.<sup>14</sup> In einem Bereich thematisch-inhaltlicher Kriterien verweist sie auf eine Gruppe jugendspezifischer Themen als „literaturdidaktisch positive Faktoren“<sup>15</sup>. Aufgelistet werden diesbezüglich „Freundschaft, erste Liebe, Sexualität, Ich-Suche, Auseinandersetzung mit Autoritäten und Vorbildern oder die Abgrenzung von den Eltern“<sup>16</sup>. Pfäfflin warnt allerdings davor, diese Kriterien als ausschließliche Begründung für die Textauswahl zu verwenden und erklärt dazu:

[W]as Unterrichtende als besonders charakteristisch oder relevant für heutige Jugendliche halten, muss nicht zwangsläufig auch mit dem Empfinden und der Lebensrealität ihrer Schüler übereinstimmen. Sei es, weil ein Text nur einem sehr speziellen jugendkulturellen Milieu entspricht oder weil er aufgrund des raschen Wandels kultureller Stile schon nicht mehr aktuell ist. [...] Insofern ist es eher von Vorteil, wenn jugendspezifische Themen zwar im Text verhandelt werden, jedoch nicht dezidiert mit einem bestimmten, eng umgrenzten jugendkulturellen Milieu verknüpft sind.<sup>17</sup>

Weiterführend sind Pfäfflins Äußerungen hier insofern, als dass sie bemerkt, dass bestimmte Themen – auch wenn sie diese weiterhin als jugendspezifische Universalien formuliert – in der Lebenswelt verschiedener Personen unterschiedlich repräsentiert sein können. Gedacht ist dabei in ihren Ausführungen hauptsächlich an historischen Wandel, daneben kommt auch die Milieufrage zur Sprache, wenn Pfäfflin diesen Aspekt etwa als Begründung dafür anführt, dass Krachts *Faserland* bei Lernenden wenig Anklang finde, weil dieser sich „auf ein spezifisches gesellschaftliches Milieu – nämlich das des Autors – bezieht, mit dem die Schüler wenig verbindet“<sup>18</sup>. Bemerkenswert ist, dass bei Pfäfflin trotz dieser ersten Ansätze zur Differenzierung die Lernenden weiterhin eher als einheitliche Gruppe verstanden werden – Differenzlinien verlaufen in ihrem Modell zwischen den Auffassungen der Lehrkraft beziehungsweise der Autor:innen und denen der Schüler:innen, weniger innerhalb der zu unterrichtenden Gruppe.

## 2.2 Schüler:innenorientierte Zugänge zur Literatúrauswahl

Parallel zu den oben beschriebenen Modellen, die junge Lesende im Wesentlichen als – jedenfalls altersspezifisch und auf den historischen Moment bezogen – homogene Gruppe verstehen, wurden seit der Publikation der ersten PISA-Studie in einigen Bereichen Ansätze entwickelt, die für die Auswahl von Unterrichtslektüren beziehungsweise von Texten zur Leseförderung neben dem Alter der zu Unterrichtenden jeweils wenigstens ein weiteres Differenzkriterium

---

<sup>14</sup> Ebd., S. 41. Angegeben ist hier explizit eine Altersspanne von 15-19 Jahren.

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> Ebd.

<sup>17</sup> Ebd., S. 42.

<sup>18</sup> Ebd., Anm. 196.

berücksichtigen. Zu verweisen wäre hier etwa auf Ansätze zum gendersensiblen Literaturunterricht,<sup>19</sup> zum inter- beziehungsweise transkulturellen Literaturunterricht<sup>20</sup> oder zu einem rassismussensiblen Literaturunterricht<sup>21</sup>. Diese neueren Entwürfe haben indessen gemeinsam, dass sie zumeist einen deutlichen Fokus auf das gewählte Differenzkriterium legen und weniger auf weitere Unterschiede innerhalb der durch das Kriterium beschriebenen Gruppe eingehen.<sup>22</sup>

Erste Versuche, den Deutschunterricht bewusst unter der Perspektive einer mehrdimensionalen Heterogenität zu reflektieren, bewegen sich erkennbar noch in den Anfängen und haben zumeist einen eher methodischen Fokus. So stellen etwa von Brand und Brandl fest, dass „eine hohe Anzahl [...] [von] Heterogenitätsmerkmale[n] [...] zu einer gewissen Heterogenitätsbeliebigkeit führen“<sup>23</sup> könne, die dann möglicherweise in Bezug auf eine geeignete didaktische Reaktion auf eine konkrete Situation eher Orientierungslosigkeit entstehen lasse. Modelle zur Beschreibung von intersektionalen Überkreuzungen, wie etwa das von Lutz und Wenning<sup>24</sup>, schätzen sie in erster Linie als Diagnoseinstrument ein: „Handlungsoptionen oder gar -anweisungen lassen sich daraus noch nicht ableiten“<sup>25</sup>.

### 3 Typisch jugendspezifisch? Anke Stellings *Erna und die drei Wahrheiten*

#### 3.1 Themenorientierte didaktische Analyse

Welche Schwierigkeiten sich ergeben können, wenn die Eignung eines Textes für Unterrichtszwecke ausschließlich thematisch begründet wird, ohne zusätzliche differenzierende Überlegungen bezogen auf die Lerngruppe anzustellen, lässt sich beispielhaft an Anke Stellings Kinderroman *Erna und die drei Wahrheiten*<sup>26</sup> illustrieren.

<sup>19</sup> Cf. z. B. Christine Garbe et al. (Hg.): *Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen. Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler 2018.

<sup>20</sup> Cf. z. B. Werner Wintersteiner: *Transkulturelle literarische Bildung. Die ‚Poetik der Verschiedenheit‘ in der literaturdidaktischen Praxis*, in: Innsbruck 2006 und Christian Dawidowski/Dieter Wrobel (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler 2006.

<sup>21</sup> Cf. z. B. Magdalena Kißling: *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld 2020, S. 360–369.

<sup>22</sup> Cf. dazu Ines Heiser: ‚Meine Jungen sind aber ganz anders?!‘ Literaturunterricht und Intersektionalität, in: Ina Brendel-Perpina/Ines Heiser/Nicola König: *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart 2020, S. 23–28 und Kißling: *Weißer Normalität*, S. 368f.

<sup>23</sup> Tilman von Brand/Florian Brandl: *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze 2017, S. 20.

<sup>24</sup> Helma Lutz/Norbert Wenning (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2001.

<sup>25</sup> Von Brand/Brandl: *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen*, S. 22.

<sup>26</sup> Anke Stelling: *Erna und die drei Wahrheiten*. München 2017. Im Folgenden im Text nach dieser Ausgabe zitiert unter der Sigle EW.

Der 2017 erschienene Roman entspricht in vielerlei Hinsicht allgemein formulierten Maßstäben einer Kind- beziehungsweise Jugendgemäßheit: Die autodiegetische Erzählerin Erna steht mit elf Jahren am Beginn der Pubertät und befasst sich ausführlich mit ihrer Ich-Identität, dabei kreisen ihre Überlegungen insbesondere um Wertvorstellungen und das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft. Überdies erfährt sie zunehmend, dass auch die Erwachsenenwelt von Ambiguitäten geprägt ist, die einfache und eindeutige Lösungen von Streitfragen häufig nicht zulassen. Auf der Ebene der äußeren Handlung wird ein typischer Wertekonflikt verhandelt: Durch Zufall bemerkt Erna während einer Schulfeier einen Fall von Vandalismus in den Schultoiletten und steht deswegen vor der Entscheidung, ob sie die beiden Täter Mattis und Freddie verraten soll oder nicht. Beide Alternativen bringen Nachteile mit sich: Wird Mattis' Täterschaft bekannt, droht ihm wegen früheren Fehlverhaltens der Schulverweis; lässt sich der Fall nicht aufklären, müssen alle Schüler:innen mit Sanktionen leben.<sup>27</sup> Für Erna verkompliziert sich der Konflikt dadurch, dass sie Mattis zwar eigentlich nicht besonders gut leiden kann, sich aber mit verantwortlich für seine erste Verwarnung fühlt und die angedrohten Sanktionen selbst nicht besonders schlimm findet, was allerdings auf wenig Verständnis bei den anderen Personen aus ihrem Lerngruppenumfeld stößt.

Der Roman wurde wohlwollend rezensiert; er wurde im Juli 2017 auf die Liste Die besten 7 des Deutschlandfunks aufgenommen, erhielt die Auszeichnung mit dem LesePeter des Monats September 2017 durch den Arbeitskreis Jugendliteratur und Medien der GEW (AJuM)<sup>28</sup> und wurde im gleichen Jahr mit dem White Raven der IJB ausgezeichnet<sup>29</sup>. Dass er sich innerhalb seines Marktsegments wohl zusätzlich gut verkauft und ein breiteres Publikum erreicht, lässt sich damit belegen, dass seit 2020 auch eine Taschenbuchausgabe verfügbar ist.<sup>30</sup> Offensichtlich wird der Text mindestens seitens des Verlages als unterrichtsrelevant eingeschätzt, da der C. Bertelsmann Jugendbuchverlag (cbj) seit 2020 ein kostenfreies Unterrichtsmodell zum Roman als Download anbietet.<sup>31</sup> Die Praxis, eine Nutzung von Romanen als Unterrichtslektüre über solche kostenfreien Angebote zu lancieren, ist weit verbreitet. Nach welchen Kriterien die Verlage hier die jeweilige Auswahl treffen, wird zumeist nicht transparent kommuniziert, offizielle Daten dazu, wie groß die Reichweite solcher Unterrichtsmodelle ist und ob diese tatsächlich maßgebliche Auswirkungen auf die Verkaufszahlen haben, sind nicht verfügbar.<sup>32</sup>

---

<sup>27</sup> Sie dürfen Pausenzeiten nicht mehr unbeaufsichtigt im Klassenraum verbringen und müssen ihre Toilettengänge auf einer Liste dokumentieren (EW, S. 100–104).

<sup>28</sup> *Laudatio* mit der Signatur „kos für die AJuM“, unter <https://www.ajum.de/html/Lese peter/201709.html>, 30.04.2022. Mit dem LesePeter prämiert die Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der Bildungsgewerkschaft GEW jeden Monat ein aktuelles Buch der Kinder- und Jugendliteratur als besonders empfehlenswert; herangezogen werden dafür abhängig vom jeweiligen Text ganz verschiedene Kriterien.

<sup>29</sup> Nachgewiesen in The White Ravens Database der Stiftung Internationale Jugendbibliothek. <https://whiteravens.ijb.de/book/674>, 30.04.2022.

<sup>30</sup> Anke Stelling: *Erna und die 3 Wahrheiten*. München 2020.

<sup>31</sup> Christine Hagemann: *Erna und die 3 Wahrheiten. Ein kluges Mädchen lässt sich nicht beirren. Unterrichtsmaterial für die Klassen 7–10*. München 2020.

<sup>32</sup> Cf. dazu auch allgemein: Ines Heiser: Seethalers Trafikantenwahl – oder: Wie ein Roman auf die

Das cbj-Unterrichtsmodell geht traditionell text- beziehungsweise themenorientiert vor. Im Modell wird explizit keine Begründung für die Wahl des Romans als Unterrichtslektüre gegeben, aus den präsentierten didaktischen Überlegungen lassen sich jedoch mindestens implizite Kriterien für die Empfehlung ableiten: Die Verfasserin Christine Hagemann benennt Reflexionsfähigkeit als anhand des Romans zentral zu erwerbende Kompetenz, durch die Selbstfindung und Bewusstseinsbildung unterstützt werden sollen.<sup>33</sup> Als didaktisches Konzept schlägt sie daher Philosophieren mit Kindern vor und führt an, dass sich *Erna und die drei Wahrheiten* dafür in besonderem Maße eigne, da ein zentrales Anliegen des Romans „die Suche nach der Wahrheit, die tatsächlich niemals endet“<sup>34</sup> sei. Der Text lade „sowohl auf der inhaltlichen als auch der sprachlichen Ebene zum genauen Hinsehen ein“<sup>35</sup>, Erna zeige eine „zutiefst philosophische Haltung [...], sozialetische Werte [...] [und] hohe[] moralische[] Ansprüche[]“<sup>36</sup>. Hagemann verweist pragmatisch weiter auf die Möglichkeit zum fächerverbindenden beziehungsweise fächerübergreifenden Arbeiten, bei der „Nachdenkgespräche [...], bei denen sowohl sozialetische als auch erkenntnistheoretische, sprachphilosophische oder hermeneutische Aspekte im Mittelpunkt stehen [...], [in jedem beliebigen Fach]“<sup>37</sup> geführt werden könnten.

Grundlage für die Lektüreempfehlung und die Arbeitskonzeption ist insofern eine klassische themenbezogenen Analyse, beschrieben werden in erster Linie Lehrintentionen und ein möglicher Beitrag zur Kompetenzentwicklung. Damit werden jedoch fast ausschließlich Ziel-dimensionen fokussiert. Der Ausgangspunkt des angestrebten Lernprozesses wird dagegen nur grob umrissen: Voraussetzungen bei den Lernenden werden nur knapp skizziert, und dies in deutlich generalisierender Form. So merkt Hagemann etwa an: „Viele Situationen und Erfahrungen, die Erna aus ihrem Familien- und Schulalltag schildert, kennen Jugendliche sicherlich aus ihrem eigenen Lebensumfeld“<sup>38</sup>, Ernas Eigenschaften und Emotionen seien gut nachvollziehbar, insofern als dass sie wegen ihrer geringen Selbstsicherheit „abhängig vom Urteil anderer“<sup>39</sup> sei. Daneben reflektiert Hagemann ausschließlich durch die Erzählweise entstehende formalästhetische Herausforderungen für die Lernenden.<sup>40</sup>

Ähnlich generalisierend bezogen auf die Zielgruppe begründet die AJuM ihre Auszeichnung für *Erna und die drei Wahrheiten*: Der Roman wird als Beitrag zu Demokratieerziehung

---

Lektüreliste kommt, in: *Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule* 3/2019, S. 231–242, hier S. 233f.

<sup>33</sup> Cf. Hagemann: *Unterrichtsmaterial*, S. 3.

<sup>34</sup> Ebd.

<sup>35</sup> Ebd.

<sup>36</sup> Ebd.

<sup>37</sup> Ebd., S. 4.

<sup>38</sup> Ebd., S. 2.

<sup>39</sup> Ebd.

<sup>40</sup> Cf. ebd. Hagemann verweist hier auf die angedeutete Gedankenstromtechnik, die jedoch durch kurze Kapitel, sprechende Überschriften und passende Beispiele für theoretische Konzepte aufgefangen werde.

gewürdigt, da er „ein Hoch auf autonome, selbstbewusste Kinder“<sup>41</sup> darstelle. Eine konkrete Altersempfehlung erfolgt in der Laudatio für den „Deutsch- oder Ethikunterricht der 3./4. Klasse“, auch hier mit einer generalisierenden Begründung: „Ernas Leidenschaft für besondere Wörter inspiriert, sich mit unbekanntem Worten auseinanderzusetzen. Sie regt an, neugierig zu sein und neben schulischem Lernen seinen individuellen Interessen und offenen Fragen nachzugehen.“<sup>42</sup> Der inhaltliche Fokus ist hier etwas anders gesetzt als in Hagemanns Unterrichtsmodell, systemisch-strukturell liegt jedoch ein vergleichbarer Ansatz vor: Die erwachsenen Literaturvermittler:innen sehen Eigenschaften in dem Roman, die sie positiv gewichten und bei denen sie Anschlussmöglichkeiten für daran anknüpfende Lernmöglichkeiten erwarten. Eine adressierte Gruppe von Lernenden wird kaum antizipiert und jedenfalls nicht differenziert beschrieben – wobei für diese Unterlassung möglicherweise auch pragmatische Ursachen verantwortlich zu machen sind, da das Unterrichtsmodell kommerzielle Interessen verfolgt (Ziel des Verlags ist es, dass der Roman von möglichst vielen Gruppen im Unterricht genutzt wird) und auch der LesePeter darauf abzielt, ein möglichst breites Publikum anzusprechen. Keine der beiden Würdigungen des Romans kann insofern die Absicht haben, dessen Reichweite einzuschränken beziehungsweise Zugangshürden für bestimmte Gruppen hervorzuheben.

Vielen Argumenten dieser text- und themenorientierten Perspektive ist durchaus zuzustimmen: Der Roman bietet in der Tat einiges Potenzial für den Literaturunterricht. Neben den in den beiden zitierten Publikationen genannten Aspekten ließe sich noch ergänzen, dass *Erna und die drei Wahrheiten* auch einen günstigen Lesbarkeitsindex (LIX) aufweist.<sup>43</sup> Die Anforderungen an formale, technische Lesefertigkeiten sind damit gering. Als weiteres Positivkriterium kann zudem die Person der Urheberin herangezogen werden: Anke Stelling ist eine preisgekrönte Gegenwartsautorin, deren Arbeitsschwerpunkt in der Erwachsenenliteratur liegt.<sup>44</sup> Insofern bürgt sie für eine hohe literarische Qualität und der Kinderroman kann gleichzeitig im Rahmen eines literarischen Sozialisationsprogramms als Türöffner den Weg zu einer späteren Rezeption anspruchsvoller Literatur auch im Erwachsenenalter ebnen. In Bezug auf Möglichkeiten der Leseförderung ist ein weiterer günstiger Aspekt, dass inzwischen ein Folgeroman erschienen ist – *Freddie und die Bändigung des Bösen* (2020)<sup>45</sup> erzählt die Geschichte um Erna und die anderen Kinder der Gebrüder-Grimm-Gemeinschaftsschule aus anderer Perspektive weiter, insofern kann die Arbeit mit *Erna*

---

<sup>41</sup> Kos: *Laudatio*.

<sup>42</sup> Ebd.

<sup>43</sup> Der Lesbarkeitsindex LIX geht auf eine in Schweden entwickelte Formel zurück, bei der durchschnittliche Satzlänge und prozentualer Anteil langer Wörter miteinander verrechnet werden, cf. Wolfgang Lenhard/Alexandra Lenhard: *Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson*, <http://www.psychometrica.de/lix.html>. Bibergau: Psychometrica, DOI: 10.13140/RG.2.1.1512.3447, 05.10.2021. Eine Auswertung der ersten beiden Kapitel des Romans (EW, S. 7–14) ergibt einen LIX von 33,3, was in die Kategorie ‚sehr niedrig‘ fällt.

<sup>44</sup> So erhielt Stelling z. B. 2019 den Preis der Leipziger Buchmesse für *Schäfchen im Trockenen*, ihr erster Roman *Bodentiefe Fenster* wurde 2015 auf die Longlist zum Deutschen Buchpreis aufgenommen.

<sup>45</sup> Anke Stelling: *Freddie und die Bändigung des Bösen*. München 2020.

*und die drei Wahrheiten* eine private Fortsetzung der Lektüre initiieren, und sie kommt in dieser Hinsicht Rezeptionsgewohnheiten junger Leser:innen entgegen.

### 3.2 Didaktische Analyse unter Bezugnahme auf eine einzelne Differenzkategorie – am Beispiel des gendersensiblen Literaturunterrichts

Das bisher skizzierte Bild positiver Texteeigenschaften aus literaturdidaktischer Sicht verändert sich in dem Moment, in dem mit dem Ziel eines diversitätssensiblen Unterrichts, der gleichberechtigte Lektürezugänge für eine möglichst breite Gruppe von Lernenden eröffnen soll, für die Analyse zusätzlich Differenzkriterien herangezogen werden, die auf die anvisierten Lernenden zutreffen. Es soll hier im Folgenden ausdrücklich nicht darum gehen, den für den Literaturunterricht insgesamt gut geeigneten Roman zu diskreditieren, sondern darum, darauf aufmerksam zu machen, dass dieselbe Lektüre Individuen innerhalb derselben Lerngruppe vor ganz unterschiedliche Herausforderungen stellen kann, auch dann, wenn sie über vergleichbare technische Lesefertigkeiten verfügen.

Für eine erste Vergleichsanalyse ziehe ich exemplarisch die Kategorie Gender heran. Zum einen ist dies eine Größe, die in der Intersektionalitätsforschung seit ihren Anfängen eine wichtige Rolle gespielt hat<sup>46</sup> und die zudem in allen bisher für die Schule vorgeschlagenen Modellen zu einem diversitätssensiblen Unterricht aufgegriffen wird – so etwa bei Tanja Sturm<sup>47</sup> oder in Kersten Reichs ‚Fünf Standards der Inklusion‘<sup>48</sup>. Zum anderen handelt es sich dabei um ein Kriterium, für das in der Literaturdidaktik bereits einige ausführlichere Forschungsarbeiten vorliegen, während zu anderen Differenzkriterien bislang noch kaum Forschung vorhanden ist.

Ausgangspunkt für die gegenwärtig verstärkt stattfindende Auseinandersetzung mit der Frage nach einem Zusammenhang zwischen der Kulturtechnik des Lesens – nicht nur, aber auch – von literarischen Texten und der Kategorie Gender waren die Ergebnisse der ersten PISA-Studie 2001, die belegten, dass Leseleistungen bei männlichen Kindern und Heranwachsenden signifikant schlechter waren als bei gleichaltrigen weiblichen Personen. An dieser Differenz hat sich in den letzten zwanzig Jahren wenig geändert, in allen teilnehmenden Staaten haben Mädchen noch immer im Bereich Lesen einen Kompetenzvorsprung vor Jungen; der Vorsprung von 26 Kompetenzpunkten in Deutschland bewegt sich nahe des OECD-Mittels von 30 Punkten, wobei sich der Unterschied seit 2009 verringert hat.<sup>49</sup> Im Bereich der besonders leseschwachen Personen bilden Jungen unverändert eine Risikogruppe.<sup>50</sup>

<sup>46</sup> Cf. z. B. Kerstin Bronner/Stefan Paulus: *Intersektionalität: Geschichte, Theorie, Praxis*. 2. Aufl. Opladen/Toronto 2021, S. 11.

<sup>47</sup> Cf. Tanja Sturm: *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. 2. Aufl. München 2016, S. 80–93.

<sup>48</sup> Cf. Kersten Reich: *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/Basel 2014, S. 31–37.

<sup>49</sup> Cf. Kristina Reiss et al. (Hg.): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Zusammenfassung*, <https://www.pisa.tum.de/pisa/pisa-2000-2018/pisa-2018/>, 06.10. 2021, S. 5.

<sup>50</sup> Cf. ebd., S. 6.

Die empirische Leseforschung befasste sich in der Folge ausführlich mit genderspezifischen Unterschieden im Leseverhalten von Mädchen und Jungen. Maik Philipp zeigt sich in einer Metastudie, die mehrere Untersuchungen miteinander vergleicht und auswertet, inzwischen kritisch in Bezug darauf, dass sich solche Unterschiede eindeutig feststellen lassen. Er geht davon aus, dass

Rezeptionsweisen nicht simplifizierend Geschlechtern oder Textsorten zuzuordnen sind, sondern die Zusammenhänge komplexer sind, als es die Dichotomie von biologischen Geschlechtern oder die Opposition von fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten suggerieren.<sup>51</sup>

Diese empirischen Befunde lassen sich mit einer intersektionalen Sichtweise gut in Einklang bringen, wie weiter unten zu zeigen sein wird. Philipp selbst äußert sich dahingehend so, dass es beim gegenwärtigen Forschungsstand sinnvoll erscheine, „die Differenzen nicht zu verabsolutieren, sondern das Zusammenspiel des Faktors (biologisches) Geschlecht mit weiteren soziodemografischen Variablen zu berücksichtigen“<sup>52</sup>. Trotz dieser vorsichtigen Relativierung lassen sich jeweils empirische Trends erkennen, die etwa „eher männliche und eher weibliche Interessen und Vorlieben“<sup>53</sup> auch empirisch belegen, obwohl jeweils eine gewisse „Schnittmenge zwischen den Geschlechtern“<sup>54</sup> festzustellen ist.

Betrachtet man *Erna und die drei Wahrheiten* vor dem Hintergrund der Ergebnisse der empirischen Leseforschung, so zeigt sich, dass der Roman bezogen auf bislang erhobene Lektürepräferenzen ziemlich exakt den Eigenschaften eines ‚typischen Mädchenbuchs‘ entspricht.<sup>55</sup> Es handelt sich um eine „im weitesten Sinne [...] psychologische Geschichte“<sup>56</sup> mit sehr viel innerer Handlung und die realistisch dargestellten Ereignisse entwickeln sich im nah-vertrauten – wenn auch milieuspezifisch gestalteten – Umfeld von Schule und Elternhaus. Den Erkenntnissen der Leseforschung zufolge bevorzugen Jungen dagegen „Spannung und Aktionsreichtum: Abenteuer und Kampf, Herausforderung und Bewährung, Reise und Heldengeschichten“<sup>57</sup> und sie lesen lieber Geschichten, die in „andere[n] und fremde[n] Welten“<sup>58</sup> spielen.

Auch abseits dieser empirisch generierten Kategorien erscheint Stellings Roman deutlich von weiblichen Figuren und Perspektiven geprägt. Erna ist nicht nur Hauptfigur, sondern auch Erzählinstanz, wichtige Nebenfiguren sind ihre Mutter Annette, ihre Freundinnen Liv

---

<sup>51</sup> Maik Philipp: Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet, in: *leseforum.ch* 1 (2011), 06.03.2023, S. 1–25, hier S. 16.

<sup>52</sup> Ebd., S. 19.

<sup>53</sup> Ebd., S. 16.

<sup>54</sup> Ebd.

<sup>55</sup> Cf. zum Folgenden die Übersicht bei Christine Garbe: ‚Echte Kerle lesen nicht!‘ Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss, in: Michael Matzner/Wolfgang Tischner (Hg.): *Handbuch Jungen-Pädagogik* 2. überarb. Aufl. Weinheim/Basel 2012, S. 289–303, hier S. 299.

<sup>56</sup> Ebd., S. 299.

<sup>57</sup> Ebd.

<sup>58</sup> Ebd.

und Jolanda, ihre Lehrerin Birgit sowie verschiedene Nachbarinnen aus dem Gemeinschaftshaus. Die männlichen Mitglieder der Familie, Vater Christoph und Ernas jüngerer Bruder Tom, spielen demgegenüber eine untergeordnete Rolle, obwohl auch der Vater sich regelmäßig an der Familienarbeit beteiligt, etwa indem er den Kindern Frühstück macht, „weil Annette morgens immer so schlechte Laune hat, dass es besser ist, sie schläft, und wir kriegen das nicht mit“ (EW, S. 68), oder indem er zu Ernas Gunsten in deren Auseinandersetzung mit ihrer Lehrerin Birgit eingreift, als diese sie unter Druck setzt, die Personen zu verraten, die für den Vandalismus verantwortlich sind (EW, S. 219–222).

Was die Realisierung der verhandelten Themen auf der Textoberfläche betrifft, so lässt sich feststellen, dass die Handlungsanteile, die um ethisch-moralische Fragen kreisen, eher genderübergreifenden Charakter besitzen: So geht es u. a. um die Frage, wie Sportmannschaften gerecht zusammengesetzt werden können (EW, S. 26f.) und ob dabei der Gesamtgruppe eine Verantwortung für das Verhalten von Einzelnen zugeschrieben werden kann,<sup>59</sup> um den bereits angesprochenen Konflikt, ob eine Verpflichtung dazu besteht, die Verantwortlichen für den Vandalismus zu verraten, oder darum, ob es in Ordnung ist, jemanden zu übervorteilen, dem das nichts ausmacht.<sup>60</sup> Anders sieht es mit den Handlungsanteilen aus, die sich auf Ernas Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Identität richten. Passend zum Alter der Figur am Beginn der Pubertät spielen hier genderspezifische Aspekte eine besondere Rolle und Fragen, die wohl alle Heranwachsenden in dieser Phase betreffen, werden genderspezifisch konkretisiert. So reflektiert Erna in Bezug auf ihr Aussehen beispielsweise ausführlich ihre als zu dick empfundenen Oberschenkel (EW 59f.); als sie sich wünscht, zwei Achtklässlerinnen zu beeindrucken und erwachsener zu wirken, formuliert sie dies folgendermaßen:

---

<sup>59</sup> Konkret geht es darum, ob es aus Rücksichtnahme dem cholерischen Mattis erlaubt werden soll, eine deutlich stärkere Fußballmannschaft zusammenzustellen, damit er keinen weiteren Wutanfall bekommt, was zu seinem endgültigen Schulverweis führen könnte. Es ist schwer zu sagen, inwiefern die in Bezug auf Mattis eher stereotype Figurenzeichnung eine weitere Zugangshürde für männliche Lesende darstellt, die sich mit solchen Verhaltensweisen und Haltungen nicht identifizieren können. Andere männliche Nebenfiguren wie etwa Ernas Schwarm Bence, ihr kleiner Bruder Tom, ihr Vater Christoph und andere Mitschüler repräsentieren auch differenziertere Bilder von Männlichkeit. Aus Perspektive der narrativen Konstruktion ist Mattis eine statische Funktionsfigur, deren Verhalten nicht nur von der Erzählinstanz Erna, sondern auch von weiteren Figuren wie z. B. den Lehrkräften der Gebrüder-Grimm-Gemeinschaftsschule insgesamt als auffällig gekennzeichnet wird. Auf der einen Seite dient sie dazu, als Antagonist den Konflikt in Gang zu bringen, auf der anderen Seite wird sie verwendet, um milieuspezifisch typische pädagogische Routinen zu hinterfragen bzw. deren Grenzen aufzuzeigen – ein ausdrückliches Identifikationsangebot geht von ihr in dieser Konstellation kaum aus, auch wenn ihr einzelne positive Eigenschaften wie etwa gutes Aussehen und ein Talent für Mathematik zugeschrieben werden.

<sup>60</sup> In einer Episode wird erzählt, wie eines der Kinder im Gemeinschaftshaus einen Flohmarkt veranstaltet und an die jüngeren Kinder zu übersteuerten Preisen Lebensmittel und ähnliches verkauft; die Bewertung dieses Verhaltens wird zwischen den übrigen Bewohner:innen des Hauses diskutiert, cf. EW, S. 52f.

Ich will hingehen und mir von ihnen Wimperntusche borgen, oder noch besser einen Tampon, aber das traue ich mich nicht, die lachen sich ja tot. [...] Wenn ich nach dem Sommer in die Siebte komme, bin ich wieder mit Jana und Maria [den angesprochenen Mädchen] in der Gruppe; hoffentlich habe ich bis dahin meine Periode. (EW, S. 72f.)

Dass diese weibliche Perspektive eine bewusste Schwerpunktsetzung ist, legt eine Äußerung Stellings im Interview mit Barbara Schulz nahe: „Es sollte mehr Bücher von Frauen, mehr weibliche Hauptfiguren, mehr Geschichten über Mütter und Töchter und über Freundinnen und überhaupt Bücher, die den Bechdel-Test bestehen, geben!“<sup>61</sup> Der Roman kann als gelungene Umsetzung dieser Konzeption betrachtet werden. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass er eben nicht als Unterrichtslektüre entworfen wurde und die unterrichtliche Nutzung des Textes Bedingungen mit sich bringt, die sich von denen einer frei gewählten Privatlektüre unterscheiden: Die mit einer Lehrkraft verabredete oder von Beginn an durch sie veranlasste Pflichtlektüre findet in einem institutionellen Rahmen statt, am Ende der Lernsequenz steht in der Regel eine Überprüfung des Lernerfolgs und Bestandteil der Lektüre im Unterricht ist ein öffentlicher Austausch über das Gelesene. Im Unterschied dazu entwickelt sich privates Lesen sehr viel freier: Die lesende Person kann die Lektüre nach Belieben strukturieren oder auch abbrechen, es steht ihr frei, sich über den Lesevorgang mit anderen auszutauschen oder auch nicht usw. Möglich ist hier zudem eine weitgehend zweckfreie Lektüre, die auf nichts weiter als Zeitvertreib und Unterhaltung ausgelegt ist. Dies wiederum trifft auf schulische Lektüre nie zu: Das Setting bedingt hier automatisch eine gewisse Instrumentalisierung des Textes, der nicht für sich steht, sondern Ausgangspunkt für geplante Lernprozesse ist.<sup>62</sup>

Geht man davon aus, dass diese Lernprozesse das eigentliche Ziel der Unterrichtsarbeit sind, dann wird schnell offensichtlich, dass diese durch eine deutliche Genderkodierung, wie sie in Stellings Text vorliegt, für Lernende komplexer werden können, wenn diese sich selbst nicht dem auf der Textoberfläche prominent repräsentierten Geschlecht zuordnen. Konkret bedeutet das: Selbstverständlich können auch junge männliche Lesende sich ausgehend von *Erna und die drei Wahrheiten* mit dem Thema der Identitätsfindung befassen. Während

---

<sup>61</sup> Barbara Schulz: ‚Primaballerina vögelt mit Sohn? Neel‘. Anke Stelling: Inzest-Roman ‚Fürsorge‘ mit Performancekunst-Anleihen, in: *Der Spiegel*, 21.03.2017, <https://www.spiegel.de/kultur/literatur/anke-stelling-inzest-roman-fuersorge-mit-performancekunst-anleihen-a-1139566.html>, 06.10.2021. Der Bechdel-Test wird in kulturwissenschaftlichen Kontexten häufig als Prätest verwendet, um sexistische Strukturen in Texten zu identifizieren. Er geht auf einen Cartoon der Zeichnerin Alison Bechdel zurück, in dem drei Fragen gestellt werden: 1. Stellt der Text mindestens zwei Frauen dar, die Namen tragen? 2. Sprechen die beiden Frauen miteinander? und 3. Sprechen Sie über ein anderes Thema als über Männer? Nur, wenn alle Fragen positiv beantwortet werden können, gilt der Test als bestanden.

<sup>62</sup> Folgt man der Transaktionstheorie von Louise M. Rosenblatt, so ist schulisches Lesen grundsätzlich efferentes Lesen, bei dem textexterne Zwecke im Zentrum stehen, ein ästhetisches, auf literarischen Genuss ausgerichtetes Lesen wird durch den systemischen Kontext verhindert oder wenigstens deutlich erschwert, cf. Louise M. Rosenblatt: *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Illinois 1994.

jedoch für weibliche Leserinnen nur ein geringes Maß an Analogiebildung notwendig ist, indem sie die im Text entwickelten Konzeptionen mit eigenen Erfahrungen vergleichen, müssen männliche Rezipienten eine darüber hinaus gehende Transferleistung erbringen, indem sie das der konkreten Repräsentation auf der Textoberfläche zugrunde liegende verallgemeinerbare Thema erkennen und zusätzlich reflektieren, wie das entsprechende Thema in ihrer eigenen Lebenswelt repräsentiert ist. Illustriert am Beispiel von Ernas Zweifeln an ihrem Aussehen würde das bedeuten, dass für Jungen nicht nur die Frage zu beantworten wäre, ob sie so wie Erna einen kritischen Blick auf ihre Oberschenkel haben, sondern sie müssen erkennen, dass Ernas Unzufriedenheit mit diesem Körperteil exemplarisch für ein Unbehagen an ihrem sich verändernden Körper steht – und von dieser Abstraktion aus in einem weiteren gedanklichen Schritt reflektieren, auf welche Art und Weise sich ggf. dieses Gefühl bei ihnen manifestiert. Damit müssen sie nicht nur einen zusätzlichen Arbeitsschritt vollziehen, sondern zudem einen, der sich aufgrund der zu leistenden Abstraktion auf einem anspruchsvolleren Kompetenzniveau bewegt.

### 3.3 Didaktische Analyse unter intersektionaler Perspektive

Berücksichtigt man im Sinne einer intersektionalen Sichtweise mehrere sich überkreuzende Differenzkategorien, so wird die Frage nach einer Passung zwischen Text und Lesenden zunächst in gewisser Weise noch komplexer. Setzte man ein Differenzkriterium absolut, so wäre die Konsequenz, dass davon ausgehend eine eindeutige Korrelation zwischen Vorhandensein und Nicht-Vorhandensein dieses Kriteriums und Herausforderungsniveau des Textes für die lesende Person festgelegt werden könnte. Im hier verwendeten Beispiel wäre also *Erna und die drei Wahrheiten* aufgrund der weiblichen Perspektive grundsätzlich für alle Personen, die sich als weiblich identifizieren, leicht zugänglich.

Diese Zuordnung wird jedoch fluide, wenn weitere Differenzkriterien herangezogen werden. In Zusammenhang mit Stellings Roman lässt sich dies gut zeigen, wenn man als ergänzende Größe etwa das Milieu heranzieht, in dem sich die Figuren bewegen. Wie die Figuren aus Stellings Erwachsenenromanen *Bodentiefe Fenster* (2015) und *Schäfchen im Trockenen* (2018) gehören Erna und ihre Familie zum urbanen grün-liberalen Intellektuellen-Milieu der Hauptstadt. Auch wenn die Berufe der Eltern nicht eindeutig bezeichnet werden, arbeiten diese von Zuhause aus freiberuflich, wie es den Anschein hat eher im künstlerischen Bereich. Mehrfach setzt sich Erna damit auseinander, dass sie zwar in einem Gemeinschaftshaus mit weiteren Personen leben, die einen ähnlichen Lebensstil pflegen, im Vergleich aber weniger Geld zur Verfügung haben als beispielsweise die Familie der etwas älteren Rosalie, die in der obersten Etage wohnt, in einer luxuriösen Wohnung „wie im Film, mit Blick über die Dächer und schönen großen Zimmern“ (EW, S. 40). Auch wenn Ernas Familie finanziell schlechter gestellt ist und sich viele Dinge nicht leisten kann, die in ihrem Umfeld selbstverständlich sind, ist Ernas Leben deutlich von diesem privilegierten Umfeld geprägt: Ihre gebildeten

Eltern streiten zwar gelegentlich mit ihnen und untereinander, aber sie kümmern sich insgesamt fürsorglich um Erna und ihren Bruder Tom. Fehlende finanzielle Mittel ersetzen sie durch Zuwendung und Zeit, etwa indem Mutter Annette für Erna eine aufwändige Verkleidung näht (EW, S. 69f.) oder Tom bei seinen Hausaufgaben unterstützt (EW, S. 17f.). Für das Yukon-Girl-Kostüm, das Erna selbst gebastelt hat, bekommt sie von ihrer Mutter ein ernstgemeintes Lob, die Mutter steht am Morgen der Party extra früher auf, um „unsere Kostüme [zu] sehen und uns, bevor wir gehen, fürs Familienalbum zu fotografieren“ (EW, S. 68). Die Familie verfügt also in besonderem Maße über soziale und intellektuelle Ressourcen, auch wenn sie nicht übermäßig wohlhabend ist.

Ähnlich milieuspezifisch geprägt ist die Brüder-Grimm-Gemeinschaftsschule, die Erna und Tom besuchen: Die Heranwachsenden werden in jahrgangsübergreifenden Gruppen unterrichtet, „niemand [wird] aussortiert [...], egal ob gut oder schlecht“ (EW, S. 20) und pädagogische Maßnahmen wie ein regelmäßiger Lerngruppenrat oder Halbjahresgespräche, in denen persönliche Entwicklungsziele festgehalten werden, gehören zum Alltag, ebenso wie die Praxis, dass Lernende Lehrkräfte duzen und Lehrkräfte und Eltern sich regelmäßig über sogenannte ‚Logbücher‘ austauschen.

Diese besondere Lebenssituation ist aber keineswegs typisch für alle oder auch nur für die Mehrheit der Heranwachsenden in Ernas Alter, so dass gerade nicht von einer intuitiven Vertrautheit der jungen Lesenden etwa mit den Schulsituationen auszugehen ist, sondern diese abhängig von den individuellen Vorerfahrungen eher für Irritationen sorgen können. In Fragen der Textzugänglichkeit bedeutet dies, dass es zu Überkreuzungen der beiden Differenzkriterien Gender und Milieu kommen kann und etwa für ein Mädchen aus einer bildungsfernen Familie im Kleinstadtmilieu möglicherweise größere Zugangshürden bestehen als für einen Jungen, der das entsprechende linksliberale Großstadtmilieu gut kennt.

Neben Gender und Milieu ist mindestens noch Ethnizität als ein weiteres Differenzkriterium für die Auswahlthematik in Bezug auf *Erna und die drei Wahrheiten* wichtig. In Stellings Roman ist das Figureninventar weitgehend homogen: Figuren, deren Namen auf eine Migrationsgeschichte hinweisen, sind kaum zu finden, was sich ggf. mit dem beschriebenen arrivierten Milieu erklären lässt. Insofern fällt jedoch besonders auf, dass Erna und die übrigen Figuren in ihrem Umfeld Menschen, die nicht als weiß-deutsch gelesen werden, recht konsequent exotisieren. Dies zeigt sich etwa in wiederholten Tagträumen Ernas, in denen sie sich wünscht, zu „den Naturvölkern“ zu gehören (EW, S. 10, S. 67), oder in ihrem passend zu ihrem Party-Kostüm imaginierten Alter Ego Yukon Girl (EW, S. 82, S. 99, S. 224 u.ä.), genauso aber auch darin, dass ihre sich zunehmend entwickelnden Sympathien für ihren Mitschüler Bence immer wieder in Zusammenhang mit dessen ungarischer Herkunft gebracht werden, die ihn in Ernas Augen zu etwas Besonderem macht (EW, S. 31, S. 89f.). Diese Konstellation kann dazu führen, dass Personen mit Migrationsgeschichte oder solche, die sich einer eigenen ethnischen Community zugehörig fühlen, durch entsprechende Rassismen Ausgrenzung empfinden und den Roman deswegen weniger gern und involviert lesen – unabhängig davon, welche Eigenschaften in Bezug auf Gender oder Milieu auf sie zutreffen.

Auch wenn es zunächst so scheinen könnte, dass die Betrachtung zusätzlicher Differenzkriterien dazu führt, dass sich die Gruppe von Lesenden stetig verkleinert, für die der Roman als intuitiv zugänglich eingeschätzt werden kann, so ist dies keineswegs der Fall. Bei der Anwendung der Differenzkriterien handelt es sich gerade nicht um ein additives System, sondern um ein Wechselspiel, bei dem verschiedene Faktoren sich untereinander gegenseitig beeinflussen.<sup>63</sup> Überkreuzungen zwischen den individuellen Eigenschaften einer Person können ebenso dazu führen, dass eine dieser als eher nachteilig für den Textzugang zu betrachtenden Eigenschaften in ihren Auswirkungen dadurch ausgeglichen wird, dass in anderen Bereichen Bedingungen vorliegen, die den Textzugang für die lesende Person erleichtern, etwa wenn eine junge Leserin sich persönlich so stark von Ernas Identitätsfindungsprozess angesprochen fühlt, dass z. B. eine gegebene Fremdheit des Milieus für sie keine Relevanz besitzt.

#### 4 Konsequenzen für die Unterrichtspraxis – ein Fazit

Im Fazit ist nach den Folgen des Dargestellten für die praktische Lektüreauswahl für eine spezifische Lerngruppe zu fragen: Lassen sich, so wie von Brand und Brandl gefordert, vielleicht aus intersektionalen Analysen doch Handlungsoptionen ableiten?

Erstens muss erneut unterstrichen werden, dass das bereits gelegentlich kritisierte Argument einer allgemeinen Kind- beziehungsweise Jugendgemäßheit zu kurz greift: Zwar lassen sich empirisch durchaus typische Entwicklungsphasen und -aufgaben feststellen, die alle Heranwachsenden betreffen. Diese Themen werden allerdings in der Regel als stark verallgemeinerte Abstrakta formuliert, so auch in der oben zitierten Definition Pfäfflins. Dabei wurde in der bisherigen Praxis wie auch in der bislang vorhandenen theoretischen Reflexion zu wenig gesehen, dass entsprechende Themen wie „Freundschaft, erste Liebe, Sexualität, Ich-Suche, Auseinandersetzung mit Autoritäten und Vorbildern oder die Abgrenzung von den Eltern“<sup>64</sup> zwar Sujet von Literatur sind, in jedem spezifischen Text aber bei der Realisierung auf der

---

<sup>63</sup> So bezeichnen auch Winker/Degele Intersektionalität ausdrücklich als „Wechselwirkungen zwischen (und nicht Addition von) Ungleichheitskategorien“, Winker/Degele: *Intersektionalität*, S. 14. Ursula Bredel und Irene Pieper zeigen dies etwa am Beispiel zweier Jungen, die sich mit Texten des Bildungskanons befassen müssen: Den Ergebnissen der großen Leseuntersuchungen wie z. B. PISA zufolge weisen beide Jungen gleichermaßen mit ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe männlicher Heranwachsender einen Risikofaktor für das Gelingen literarischer Sozialisation auf. Bei Ali tragen ein bildungsfernes Umfeld und seine Migrationsgeschichte dazu bei, dass der literarische Text nur in Ansätzen erfasst und ausschließlich als Pflichtaufgabe gesehen wird. Bei Basti dagegen wird als weitere persönliche Bedingung die Unterstützung durch ein ökonomisch privilegiertes, bildungsinteressiertes Elternhaus wirksam, so dass der Kontakt zu Goethes Zauberlehrling für ihn zu einem besonders eindrücklichen Erlebnis und Baustein einer erfolgreichen literarischen Sozialisation wird, cf. Ursula Bredel/Irene Pieper: *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn 2015, S. 92–97, cf. dazu: Heiser: *Literaturunterricht und Intersektionalität*, S. 25–27.

<sup>64</sup> Pfäfflin: *Auswahlkriterien*, S. 41.

Darstellungsebene konkretisiert werden. Thematisch argumentierende Modelle vollziehen insofern einen Kurzschluss, als dass sie eine allgemeine Zugänglichkeit des Themas mit einer Zugänglichkeit der sehr viel spezifischeren Darstellungsebene gleichsetzen. Die Annäherung der Lernenden an den Text findet jedoch i. d. R. in umgekehrter Reihenfolge statt: Sie setzen sich zuerst mit der Darstellungsebene auf der Textoberfläche auseinander; eine Erkenntnis des zugrundeliegenden Themas als Ergebnis eines Interpretationsvorgangs findet erst später statt, häufig ist dabei ein unterstützender Austausch mit einer Lehrkraft notwendig. Die Tatsache, dass es Schüler:innen theoretisch möglich ist, dem Sujet individuelle Bedeutsamkeit zuzumessen, bleibt wirkungslos, solange aufgrund einer als irritierend empfundenen, überfordernden Textoberfläche kein Versuch unternommen wird, sich mit diesem abstrakteren Kern zu befassen. Dies vorausgesetzt ist es unabdingbar, für die Literatúrauswahl nicht nur das Vorhandensein bestimmter Themen zu diagnostizieren, sondern dezidiert danach zu fragen, in welcher Form diese im spezifischen Text repräsentiert sind.

Zweitens zeigt die Betrachtung von Stelling's *Erna und die drei Wahrheiten* ebenfalls, dass die Absolutsetzung eines einzelnen Differenzkriteriums zu einer irreführenden Einschätzung des Herausforderungsniveaus führen kann. Hier ist unbedingt Philipp darin zuzustimmen, dass jeweils das „Zusammenspiel [...] verschiedener soziodemografischer Variablen“<sup>65</sup> zu berücksichtigen ist. Wenn eine Person sich einem Text nähert, ob als Mädchen, als Junge, als nichtbinäre Person, als Mensch mit Migrationsgeschichte oder als jemand, der sich einer natio-ethno-kulturellen Gruppe bzw. einem bestimmten sozialen Milieu zugehörig fühlt, besagt dies an sich noch relativ wenig – entscheidend ist, welche Konzepte diese Person selbst mit der entsprechenden Größe verbindet und auf welche Art diese im Text repräsentiert ist.<sup>66</sup> In diesem Kontext spielen erneut die von der Intersektionalitätsforschung beschriebenen Überkreuzungen von Differenzkategorien eine Rolle, zudem verweist Walgenbach zurecht darauf, dass „[m]anche Identitätskonstruktionen [...] für Individuen in einer bestimmten Lebenssituation [...] auch keine oder nachgeordnete Relevanz haben“<sup>67</sup>.

Drittens scheint es wichtig für die Frage der Zugänglichkeit neben den Eigenschaften des Gesamtextes sehr bewusst auch die Ebene der im Unterricht fokussierten Aufgabenstellung heranzuziehen. In Bezug auf *Erna und die drei Wahrheiten* kann man etwa sagen, dass – wie in Hagemann's Unterrichtsmodell vorgeschlagen – eine Bearbeitung der verhandelten ethisch-moralischen Fragen vermutlich genderunabhängig gut geleistet werden kann: Die auf der Textebene gewählten Beispiele, z. B. das zentrale Problem, unter welchen Umständen man jemanden verraten darf oder muss, betreffen übergreifend eine Mehrheit der Heranwachsenden. Diese Verallgemeinerbarkeit liegt jedoch nicht vor, wenn es um eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Identitätsfindung geht. Diesbezüglich ist zu erwarten, dass der Text größere Herausforderungen an Lesende stellt, die sich selbst dem männlichen Geschlecht zuordnen und die im Text verhandelten Einzelaspekte wie das Konkurrieren mit Älteren oder den

---

<sup>65</sup> Philipp: Lesen und Geschlecht 2.0, S. 19.

<sup>66</sup> Cf. dazu auch Heiser: Literaturunterricht und Intersektionalität, S. 26–28.

<sup>67</sup> Katharina Walgenbach: *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. Opladen/Toronto 2017, S. 78.

kritischen Umgang mit dem eigenen Körper sicherlich auf andere Weise erleben und ausagieren als die Protagonistin. Lektüreauswahl und Unterrichtsplanung müssen für einen gelingenden Unterricht also in einem weit höheren Maße verzahnt werden, als dies in allgemeinen Darstellungen häufig geschieht: Zu fragen ist nicht, ob der Text allgemein eine Eignung für den Unterricht aufweist, sondern ganz konkret, welche Ziele im Bereich der Kompetenzentwicklung und der literarischen Bildung in einer spezifischen Lerngruppe mit dem jeweiligen Text erreicht werden können und sollen. Wurden im oben beschriebenen Sinne sowohl Texteigenschaften als auch individuell unterschiedliche Voraussetzungen bei den Lernenden entsprechend evaluiert, dann kann die Lektüreauswahl auch bei der Arbeit an einem gemeinsamen Text innerhalb einer Gruppe Instrument zur Binnendifferenzierung werden, beispielsweise indem ein Text gewählt wird, der für lesestarke Kinder beziehungsweise Jugendliche einer Gruppe eine größere inhaltlich-thematische Herausforderung darstellt als für diejenigen, die im Umgang mit Literatur mehr Unterstützung benötigen, denen aber möglicherweise der Zugang zu den im Text repräsentierten Themen und Protagonist:innen leichter fällt.

Um konkret die Frage nach den Handlungsoptionen zu beantworten, die intersektionale Analysen bereitstellen können: Die Berücksichtigung einer intersektionalen Perspektive bei der Diagnostik der Lernausgangslage einer zu unterrichtenden Gruppe erlaubt es einzuschätzen, inwiefern Personen bei der gemeinsamen Arbeit mit demselben Text unterschiedliche Leistungen erbringen müssen, um zu einem für die gesamte Gruppe gesetzten Ergebnis gelangen zu können. Das Ziel, eine Lektüre zu finden, die allen Lernenden in gleicher Weise gerecht wird, dürfte in diesem Zusammenhang eher utopisch sein, da die intersektionalen Verschränkungen bei den Lernenden hoch individuell sind und daher innerhalb der Unterrichtsgruppe ganz unterschiedlich ausfallen. Die durch die Analyse gewonnenen Erkenntnisse können aber dazu genutzt werden, Differenzierungsmaterialien anzubieten und Aufgabenstellungen anzupassen, oder auch dazu, eine angemessene Einordnung und Bewertung der Arbeitsergebnisse vornehmen zu können. Damit können intersektionale Analysen insgesamt dazu beitragen, im Literaturunterricht Zugangshürden zu reduzieren und einen möglichst gleichberechtigten Zugang für alle Lernenden zu Literatur zu eröffnen.

## Literaturverzeichnis

- Baurmann, Jürgen/Clemens Kammler/Astrid Müller (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze 2017.
- Brand, Tilman von: *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. 5. akt. u. erw. Aufl. Seelze 2016.
- Brand, Tilman von/Florian Brandl: *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze 2017.
- Bredel, Ursula/Irene Pieper: *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn 2015.
- Bronner, Kerstin/Stefan Paulus: *Intersektionalität: Geschichte, Theorie, Praxis*. 2. Aufl. Opladen und Toronto 2021.
- Dawidowski, Christian/Dieter Wrobel (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler 2006.
- Gailberger, Steffen/Karl Holle: Modellierung von Lesekompetenz, in: Michael Kämper-van den Boogaart/Kaspar H. Spinner: *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Geschichte und Entwicklung, Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. 2. Aufl. Baltmannsweiler 2015, S. 269–323.
- Garbe, Christine et al. (Hg.): *Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen. Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler 2018.
- Garbe, Christine: ‚Echte Kerle lesen nicht!‘ Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss, in: Michael Matzner/Wolfgang Tischner (Hg.): *Handbuch Jungen-Pädagogik*. 2. überarb. Aufl. Weinheim/Basel 2012, S. 289–303.
- Hagemann, Christine: *Erna und die 3 Wahrheiten. Ein kluges Mädchen lässt sich nicht beirren. Unterrichtsmaterial für die Klassen 7–10*. München 2020.
- Heinzel, Friederike: Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip?, in: Dies. (Hg.): *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn 2011, S. 40–68.
- Heiser, Ines: Gendersensible Textauswahl, Diagnose von Genderkodierungen, in: Ina Brendel-Perpina/Ines Heiser/Nicola König: *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart 2020, S. 49–57.
- Heiser, Ines: „Meine Jungen sind aber ganz anders?!“ Literaturunterricht und Intersektionalität, in: Ina Brendel-Perpina/Ines Heiser/Nicola König: *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart 2020, S. 23–28.
- Heiser, Ines: Seethalers Trafikantenwahl – oder: Wie ein Roman auf die Lektüreliste kommt, in: *Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule* 3/2019, S. 231–242.
- Kißling, Magdalena: *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld 2020.
- Kliwer, Heinz-Jürgen/Inge Pohl (Hg.): *Lexikon Deutschdidaktik*. 2 Bde. Baltmannsweiler 2006.

- Lenhard, Wolfgang/Alexandra Lenhard: *Berechnung des Lesbarkeitsindex LLX nach Björnson*, <http://www.psychometrica.de/lix.html>. Bibergau: Psychometrica. DOI: 10.13140/RG.2.1.1512. 3447, 05.10.2021.
- Lutz, Helma/Norbert Wenning (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2001.
- Pfäfflin, Sabine: *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*. 2. korr. u. überarb. Aufl. Baltmannsweiler 2012.
- Philipp, Maik/Afra Sturm: Literalität und Geschlecht. Zum subjektiv wahrgenommenen und in Leistungstests ermittelten schriftsprachlichen Leistungsvermögen von Jungen und Mädchen, in: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 31 (2011), S. 68–95.
- Philipp, Maik: Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet, in: *leseforum.ch* 1 (2011), 06.03.2023, S. 1–25, hier S. 16.
- Reich, Kersten: *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/Basel 2014.
- Reiss, Kristina et al. (Hg.): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Zusammenfassung*. Online unter: <https://www.pisa.tum.de/pisa/pisa-2000-2018/pisa-2018/>, 06.10.2021.
- Rosebrock, Cornelia/Daniel Nix: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler 2015.
- Rosenblatt, Louise M.: *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Illinois 1994.
- Schulz, Barbara: ‚Primaballerina vögelt mit Sohn? Nee!‘. Anke Stelling: Inzest-Roman ‚Fürsorge‘ mit Performancekunst-Anleihen, in: *Der Spiegel*, 21.03.2017, <https://www.spiegel.de/kultur/literatur/anke-stelling-inzest-roman-fuersorge-mit-performancekunst-anleihen-a-1139566.html>, 06.10.2021.
- Stelling, Anke: *Erna und die drei Wahrheiten*. München 2017.
- Stelling, Anke: *Freddie und die Bändigung des Bösen*. München 2020.
- Sturm, Tanja: *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. 2. Aufl. München 2016.
- Walgenbach, Katharina: *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. Opladen/Toronto 2017.
- Winker, Gabriele/Nina Degele: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. 2. Aufl. Bielefeld 2010.
- Wintersteiner, Werner: *Transkulturelle literarische Bildung: Die ‚Poetik der Verschiedenheit‘ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck 2006.