

Intersektionale Figurenanalyse. Anknüpfungspunkte und Anregungen für eine intersektional ausgerichtete Figurenanalyse mit Praxisbeispiel

Julia Podelo

1 Einführung

Die Analyse literarischer Figuren gehört neben der Handlungsanalyse zum festen Inventar literaturdidaktischer Verfahren im Umgang mit literarischen Texten,¹ dennoch spielt sie in den einschlägigen literaturdidaktischen Einführungen kaum eine Rolle. Lediglich Ehlers (2016) und Leubner/Saupe/Richter (2012)² widmen diesem Teilbereich der Texterschließung längere Passagen.³ Dies geht zugleich einher mit einem Mangel an literaturwissenschaftlichen Konzepten, die eine theoretische Grundlage für die deutschdidaktische Figurenanalyse bilden könnten. So konstatiert bspw. Pissarek, dass „[o]bwohl die Figur so zentral und konstitutiv für alle literarischen Texte ist, [...] es bisher kaum Forschungsliteratur zu ihr [gibt].“⁴ Diesen Befund bestätigt auch Eder, der in seiner Arbeit zur Figur im Film, die einem Figurentheorien aufgreifenden Überblickswerk gleicht, feststellt:

[B]isher ist ein methodisches Vorgehen hier kaum möglich. Wer Figuren untersuchen will, sieht sich weitgehend auf seine Intuition verwiesen. Die meisten Anleitungen zur Filmanalyse behandeln Figuren immer noch als eher marginalen Bereich und beschränken sich auf Teilaspekte. Keine von ihnen schlägt ein Instrumentarium vor, das auch nur annäherungsweise so differenziert und vollständig wäre wie etwa die Kategorien für Strukturen der Handlung.⁵

Dies ist umso verwunderlicher angesichts der „kulturelle[n] Bedeutung“, die Eder in fiktiven Figuren sieht:

Die kulturelle Bedeutung solcher fiktiver [sic!] Gestalten kann kaum überschätzt werden. Figuren dienen der individuellen und kollektiven Selbstverständigung, der Vermittlung von Menschenbildern, Identitäts- und Rollenkonzepten, sie dienen dem imaginären

¹ Cf. Swantje Ehlers: *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart 2016, S. 75.

² Cf. Martin Leubner/Anja Saupe/Matthias Richter: *Literaturdidaktik*. Berlin 2012.

³ Darüber hinaus gibt es einen ausführlichen Basisartikel in *Praxis Deutsch* von Bettina Hurrelmann, der allerdings auch schon knapp 20 Jahre zurückliegt. Cf. Bettina Hurrelmann: Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität, in: *Praxis Deutsch* 30 H. 177. (2003), S. 4–12.

⁴ Markus Pissarek: Merkmale der Figur erkennen und interpretieren, in: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2018, S. 135–168, hier S. 135.

⁵ Jens Eder: *Die Figur im Film. Grundlagen der Figurenanalyse*. Marburg 2014, S. 27.

Probehandeln, der Vergegenwärtigung alternativer Seinsweisen, der Entwicklung empathischer Fähigkeiten, der Unterhaltung und emotionalen Anregung. Wahrscheinlich ist der Mensch das einzige Lebewesen mit der Fähigkeit, künstliche Welten zu erfinden, vom kindlichen Rollenspiel bis zur Produktion komplexer Medientexte wie Dramen, Romanen und Spielfilmen.⁶

Diese Sichtweise auf Figuren spiegelt sich auch in der literaturdidaktischen Diskussion wider, in der das Verstehen literarischer Figuren und das Nachvollziehen ihrer Perspektiven ein zentrales Lernziel bei der Beschäftigung mit Texten darstellt.⁷

Allerdings erlangt hierbei besonders der Aspekt der kulturellen Bedeutung fiktiver Figuren im Literaturunterricht nach wie vor zu wenig Aufmerksamkeit: Als Elemente „individuelle[r] und kollektive[r] Selbstverständigung“⁸ vermitteln literarische Texte über ihre Figuren auch bestimmte Menschenbilder, was sie nach Eder zum konfliktuösesten Textelement macht:

Die heftigsten figurenbezogenen Konflikte entbrennen aber wohl darüber, ob bestimmte Figuren verzerrte Menschenbilder vermitteln, als ideologische Instrumente dienen oder soziale Gruppen diffamieren. Ethnizität, Religion, Gender oder Klasse gehören zu den konfliktträchtigsten und meistdiskutierten Aspekten von Figuren. [...] Um derartige Konflikte zu entscheiden und die Rätsel der Figur zu lösen, sind präzise und nachvollziehbare Analysen der jeweiligen Figuren erforderlich.⁹

Um also der textuellen wie auch kulturellen Bedeutung von Figuren gerecht werden zu können, ist eine reflektierte und möglichst kriterienorientierte Figurenanalyse unumgänglich. Gerade im Hinblick auf die von Eder erwähnten Kategorien „Ethnizität, Religion, Gender oder Klasse“ wird deutlich, dass bei der Figurenanalyse sozialwissenschaftliche Theorien einbezogen werden müssen. Damit ist das Feld für den zentralen Teil dieses Beitrags, die intersektionale Figurenanalyse, eröffnet. Der vorliegende Beitrag versteht sich als Vorschlag für eine mögliche kulturtheoretische Fundierung der Figurenanalyse durch das Intersektionalitätsparadigma. Herangezogen wird überdies das ‚fuzzy-culture‘-Konzept von Jürgen Bolten, um ein konkretes Instrumentarium zur intersektional orientierten Figurenanalyse in literaturdidaktischen Settings zu entwickeln. Die folgenden Ausführungen bieten zunächst einen kurzen Überblick über die literarische Figur und ihre Merkmale sowie die Bedeutung der Figurenanalyse im Deutschunterricht, bevor letztere unter intersektionalen Gesichtspunkten beleuchtet und in ein konkretes Analyseinstrumentarium überführt wird. Dieses wird abschließend an Eleonora Hummels Roman *Die Fische von Berlin* beispielhaft erprobt.

⁶ Ebd., S. 12.

⁷ Cf. Ulf Abraham/Matthis Kepser: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin 2009, S. 72.

⁸ Eder: *Die Figur im Film*, S. 12.

⁹ Ebd., S. 21f.

2 Die Figurenanalyse im Deutschunterricht

Eine literarische Figur wird von Ehlers knapp als „Teil der erzählten Welt und in ihrem Äußeren eine sinnlich wahrnehmbare Erscheinung“¹⁰ gefasst. Figuren sind damit zwar fiktiv, aber wie reale Personen beschreibbar. Eder erweitert diese Definition: „Eine Figur ist ein wiedererkennbares fiktives Wesen mit einem Innenleben – genauer: mit der Fähigkeit zu mentaler Intentionalität“.¹¹ Demnach ist eine Figur nicht nur wie eine reale Person beschreibbar, sondern mittels ihr zugeschriebener Merkmale auch wiedererkennbar und in der Lage, intentional zu handeln.¹² Eine Figur ist immer mit bestimmten Merkmalen ausgestattet und im Text mit der Handlung verknüpft.

Die Merkmale einer Figur werden in äußere und innere Merkmale unterteilt, wobei die äußeren Aspekte „Aussehen, Kleidung, Geschlecht und Alter, soziale Attribute (etwa Status, Stellung, Ausbildung, Machtposition), das soziale Umfeld sowie Lebensstil und Habitus einer Figur“¹³ umfassen, während zu den inneren Aspekten die „Charaktermerkmale [gehören], die eine Figur in ihrer Identität und Persönlichkeit unverwechselbar machen“.¹⁴ Mögliche Quellen für die Figurencharakterisierung sind im Text explizite Selbst- oder Fremdzuschreibungen (durch andere Figuren, Erzählinstanzen usw.) oder Handlungen und Reden der Figur, aus denen bestimmte Charakteristika abgeleitet werden können.¹⁵ Aber auch der Handlungsraum (z. B. der königliche Hof, das bürgerliche Haus) einer Figur erlaubt spezifische Rückschlüsse auf ihre Attribute.¹⁶ Da eine fiktive Figur nie hinsichtlich all ihrer Merkmale im jeweiligen Text umfassend beschrieben werden kann, sind fiktive Figuren im Gegensatz zu realen Personen stets unvollständig.¹⁷

Das Verhältnis von Figuren und Handlung ist indes komplexer: Auch wenn klar ist, dass beide Strukturelemente verknüpft sind, da „[d]ie Geschichten fiktionaler Erzählungen immer Geschichten von jemandem [sind], ihre Handlung [...] [also] Handelnde voraus[setzt]“,¹⁸ war die Gleichrangigkeit von Figur und Handlung zeitweise umstritten und die Handlung wurde als vorrangig begriffen.¹⁹ Im Gegensatz dazu sind sich jedoch sowohl Eder als auch die Autor:innen der oben genannten literaturdidaktischen Grundlagentexte²⁰ darin einig, dass bei der Analyse von Texten Figur und Handlung als gleichrangig zu behandeln sind:

¹⁰ Ehlers: *Literaturdidaktik*, S. 68.

¹¹ Eder: *Die Figur im Film*, S. 64.

¹² Cf. Matias Martínez/Michael Scheffel (Hg.): *Einführung in die Erzähltheorie*. München 2016, S. 147.

¹³ Ehlers: *Literaturdidaktik*, S. 68.

¹⁴ Ebd., S. 68.

¹⁵ Cf. ebd., S. 69.

¹⁶ Cf. ebd.

¹⁷ Cf. Carmen Lăcan: Alte und neue Problemaspekte der Figur. Zu einem medienübergreifenden Versuch einer Begriffsbestimmung der Figur, Rezension zu Jens Eder/Fotis Jannidis/Ralf Schneider (Hg.): *Characters in Fictional Worlds. Understanding Imaginary Beings in Literature, Film, and Other Media*. Berlin 2010, in: *Diegesis* 1.1 (2012), S. 85–89, hier S. 86.

¹⁸ Eder: *Die Figur im Film*, S. 13.

¹⁹ Cf. Lăcan: Alte und neue Problemaspekte, S. 86. Enthalten in 1.1.

²⁰ Cf. Leubner/Saupe/Richter: *Literaturdidaktik*, S. 95.

Die Handlung ist für die Figur Erfahrung [...], die von Rezipienten in Prozessen der Perspektivenübernahme simulativ und empathisch nachvollzogen werden kann [...]. Und nicht nur die Prozesse der Anteilnahme an Figuren, sondern auch der moralische und thematische Diskurs des Textes und seine Rhetorik werden durch handlungsunabhängige Eigenschaften der Figuren mitbestimmt.²¹

Um also die Struktur eines Textes („seine Rhetorik“²²) wie auch seine Einbettung in gesellschaftliche Diskurse und die damit verbundenen Menschenbilder nachvollziehen zu können, ist eine explizite Analyse gerade derjenigen „handlungsunabhängige[n] Eigenschaften“²³ von Figuren nötig, die den Text und seine Struktur elementar mitgestalten. Für diesen Teilschritt der Figurenanalyse, d. h. die zunächst rein analytisch-gegenstandsorientierte Auseinandersetzung mit fiktiven Figuren, finden sich, wie erwähnt, bisher kaum literaturwissenschaftliche oder -didaktische Anleitungen.²⁴

In vielen didaktischen Modellen und Konzepten wird die Figurenanalyse zudem vorrangig als Teil der Textanalyse angesehen.²⁵ Im triadischen Kompetenzmodell von Leubner/Saupe/Richter (2012) gehört sie z. B. zur unteren Stufe literarischer Kompetenz, der „Kompetenz zum Erkennen von Textelementen“.²⁶ Sie schließt an das basale Verstehen von Wörtern und Sätzen an und beinhaltet das Erkennen von „z. B. Figureneigenschaften, Figurenkonstellationen, Ursachen für die schwierige Lage einer Figur, Perspektivierung etc.“²⁷ Für die Figurencharakterisierung als schulische Textsorte empfehlen die Autor:innen eine schrittweise Untersuchung äußerer und innerer Merkmale mittels expliziter und impliziter Figurenbeschreibungen und die Rekonstruktion der

²¹ Eder: *Die Figur im Film*, S. 15f.

²² Ebd., S. 16.

²³ Ebd.

²⁴ Die theoretische Fundierung einer Figurenanalyse für den Deutschunterricht gestaltet sich zudem als höchst komplex, da sie den Einbezug weiterer empirischer und theoretischer Grundlagen erfordert, z. B. zur Frage, wie Figuren überhaupt rezipiert werden, von welchen Rezeptionsprozessen bei Schüler:innen ausgegangen werden muss, welche Teilaspekte des Figurenverstehens als Zielkompetenzen anvisiert werden müssten, wie sie gefördert werden könnten usw. Schröter unterscheidet beispielsweise grob vier literatur- beziehungsweise medienwissenschaftliche Figurentheorien (hermeneutisch, psychoanalytisch, strukturalistisch und semiotisch sowie kognitiv), die jeweils spezifische Analyseperspektiven und -instrumente auf Figuren anwenden. Cf. Felix Schröter: Figur, in: Benjamin Beil/Thomas Hensel/Andreas Rauscher (Hg.): *Game Studies*. Wiesbaden u. a. 2018, S. 109–128, hier S. 111. In der Literaturdidaktik hat es sich hingegen etabliert, unterschiedliche Perspektiven in der Auseinandersetzung mit Figuren zu kombinieren: So finden hermeneutische Analyseprozesse statt, wenn soziohistorische Kontexte des Textes und seiner Entstehung eingebunden werden, oder kognitive Analyseprozesse, wenn Figurendarstellungen beispielsweise mittels handlungs- und produktionsorientierter Verfahren verändert oder mediale Variationen (z. B. literarische Figur und Filmfigur) verglichen und die damit zusammenhängenden, unterschiedlichen Rezeptionsmodi sowie Darstellungsstrategien im Unterricht bewusst reflektiert werden.

²⁵ Cf. Leubner/Saupe/Richter: *Literaturdidaktik*, S. 254.

²⁶ Ebd., S. 61.

²⁷ Ebd.

Lebensgeschichte einer Figur,²⁸ die mittels Leitfragen wie „Welche der Figuren in der Erzählung ist in einer besonders schwierigen Lage? Wie ist die schwierige Lage genauer beschaffen? Aus welchen Gründen (z. B. Handlungen einer Figur) kommt die (z. B. negative oder positive) Auflösung der schwierigen Lage zustande?“²⁹ usw. gestützt werden können. Darüber hinaus sollte eine Figurenanalyse nach Leubner/Saupe/Richter neben den bereits erwähnten äußeren und inneren Figurenmerkmalen auch Aspekte und Kategorien wie „Ein-/Mehrdimensionalität, dynamisch/statisch, Figur als Held/Gegenspieler/Helfer, Kategorien der Darstellungsanalyse“³⁰ umfassen.

Auch Ehlers liefert einen Fragenkatalog zur Annäherung an literarische Figuren, der neben Fragen zur Rolle der Figur (Haupt-/Nebenfigur, Protagonist/Antagonist), ihren Merkmalen, ihren Beziehungen, ihrer Entwicklung, ihren Emotionen und Reaktionen sowie Einstellungen, Haltungen und Weltbildern auch Fragen zu Techniken der Figurencharakterisierung (implizit/explicit, Selbst-/Fremdcharakterisierung) aufgreift.³¹ Abraham und Kepser hingegen verweisen lediglich auf die Notwendigkeit eines intratextuellen Vergleichs, um Entwicklungen der Figuren besser nachverfolgen zu können.³²

Zusammenfassend ergeben sich vier zentrale Befunde für die Figurenanalyse im Deutschunterricht: Erstens lässt sich die Feststellung Eders bestätigen, dass für die literaturwissenschaftliche wie -didaktische Figurenanalyse bisher kein so differenziertes Analyseinstrumentarium wie für die Handlungsanalyse beziehungsweise kein breitenwirksamer Konsens und insbesondere kein eindeutiges Begriffsinventar vorliegt: Die obigen Leitfragen stellen vorwiegend deskriptive, beliebig geordnete Merkmalslisten ohne systematischen Überbau dar. Praxisorientierte Schemata in Schulbüchern und Hilfsmaterialien füllen diese Lücke sicherlich im konkreten Unterrichtsgeschehen. Unklar bleibt jedoch, ob und wie Lehrkräfte solche Modelle und Anleitungen nutzen.

Zweitens wird nicht darauf eingegangen, wie die Verknüpfung zwischen Ergebnissen der Figurenanalyse und der übergeordneten Textstruktur didaktisch herbeigeführt und für ein tieferes Textverständnis nutzbar gemacht werden kann. Schüler:innen müssen folglich nicht nur beschreiben können, *wie* Figuren dargestellt sind, sondern eigenständige Interpretationen (z. B. zu möglichen Handlungsmotiven) vornehmen und die textimmanenten Funktionen und Darstellungsstrategien der erkannten Elemente selbst bestimmen, d. h. eigenständig beschreiben können, *wieso* Figuren auf eine bestimmte Art dargestellt sind, da es auch hier kaum fundierte und insbesondere für die Didaktik aufbereitete Grundlagen zu Figurendarstellungen und dahinter stehenden narrativen Strategien gibt.³³

²⁸ Cf. ebd., S. 232f.

²⁹ Ebd., S. 176.

³⁰ Ebd., S. 95.

³¹ Cf. Ehlers: *Literaturdidaktik*, S. 73f.

³² Cf. Abraham/Kepser: *Literaturdidaktik Deutsch*, S. 242.

³³ Bei der Handlungsanalyse z. B. kann auf das Begriffssystem Genettes zurückgegriffen werden, bei dem die narrativen Möglichkeiten für jeden Analyseaspekt (Fokalisierung, zeitliche Ordnung usw.) genau umrissen und benennbar, sowie oft schon hinsichtlich ihrer interpretativen Funktionen

Drittens bleibt unklar, wie über die rein analytische Auseinandersetzung mit fiktiven Figuren die weiteren, zentralen Lernziele des Literaturunterrichts wie Perspektivenübernahme, Entwicklung von Empathie usw. angeregt werden könnten.

Viertens zeigt sich eine explizite Vernachlässigung sozialer Positionierungen bei der Analyse fiktiver Figuren. Gerade wenn Figuren als Elemente „individuelle[r] und kollektive[r] Selbstverständigung“,³⁴ wie Eder sie beschreibt, verstanden werden sollen, müssen die damit in Zusammenhang stehenden Figurenmerkmale „Ethnizität, Religion, Gender oder Klasse“³⁵ ausdrücklich thematisiert werden – und das schon im Zuge der Figurenanalyse.

Schließlich zeigt sich fünftens eine methodische Vagheit, was die Darstellung der Ergebnisse der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Figuren anbelangt. Abgesehen von der meist schriftlichen Beschreibung der Figuren im Rahmen der Textsorte Figurencharakteristik haben sich auch Methoden wie MindMaps oder Standbilder³⁶ etabliert, die vorrangig für die Beschreibung der Beziehungen zwischen Figuren genutzt werden. Auch wenn nach Schneider diese „Beziehungsgeflecht[e] [...] im Mittelpunkt des Interesses der Leser“³⁷ stehen und eine beispielsweise tabellarische Übersicht dazu, „welche Figuren in welchen Kapiteln oder Abschnitten aufeinandertreffen und in welcher Beziehung zueinander sie dabei jeweils stehen, [...] wichtige Einblicke in die Kompositionsstruktur des Werkes“³⁸ erlaubt, so kann durchaus angezweifelt werden, ob die Reduktion der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Figuren auf eine Figurenanalyse mit Beschreibung von Figuren und Figurenkonstellationen hinreichend ist, um der oben erwähnten kulturellen Bedeutung fiktiver Figuren Genüge zu tun und ein tieferes Verstehen und Nachvollziehen von Figurenperspektiven und ihrem Gesamtzusammenhang mit dem Text zu ermöglichen.

Hierfür geeignete Methoden wie handlungs- und produktionsorientierte Verfahren, die oft das Hineinversetzen in literarische Figuren erfordern (z. B. inneren Monolog einer Figur verfassen), sehen jedoch keine vorherige explizite und stringente analytische Auseinandersetzung mit Figuren und keinen reflektierten Vergleich von Originaltext und lernseitigem Produkt vor. Dabei könnte gerade die Reflexion, wie sich die Wirkung eines Originaltextes durch Erweiterung, Ergänzung, Umgestaltung usw. verändern lässt, Schüler:innen die Funktionen unterschiedlicher Darstellungsstrategien und damit den Zusammenhang von Figurengestaltung und Textstruktur deutlicher vor Augen führen (Wie ändern sich ein Text und seine

konventionalisiert sind (eine Nullfokalisierung z. B. bedeutet eine allwissende Erzählinstanz, die das Geschehen überblicken kann und damit dem Text mehr Informationen beisteuern kann als bei einer internen Fokalisierung). Für Schüler:innen bietet der feste Begriffskatalog ein klares Analyseschema, das auf zu lesende Texte wie eine ‚Checkliste‘ angewandt werden kann und zugleich auch einen Zusammenhang mit der gesamten Textstruktur erkennen lässt.

³⁴ Eder: *Die Figur im Film*, S. 12.

³⁵ Ebd., S. 21.

³⁶ Cf. Wiebke Dannecker: *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler 2020, S. 156f.

³⁷ Jost Schneider: *Einführung in die Roman-Analyse*. Darmstadt 2016, S. 21.

³⁸ Ebd., S. 22.

Bedeutung, wenn eine Nebenfigur zur Erzählinstanz wird? Wie verändert sich die Wirkung, wenn für eine Figur mehr Informationen bereitgestellt werden? Usw.).³⁹ In der Verbindung von deskriptiver Figurenanalyse mit Methoden zur Perspektivenübernahme und Empathieentwicklung liegen somit noch sehr viele Potentiale für die Entwicklung der allgemeinen Texterschließungskompetenz.

Der vorliegende Beitrag möchte diesen zentralen Kritikpunkten mit einem konkreten Vorschlag für ein visuell unterstütztes Unterrichtsmodell zur Figurenanalyse im Literaturunterricht begegnen, das der kulturellen Bedeutung fiktiver Figuren stärker Rechnung trägt. Als theoretisches Fundament dient, wie erwähnt, das Intersektionalitätsparadigma.

3 Die intersektionale Figurenanalyse

Der Begriff Intersektionalität kursiert in den letzten Jahren vermehrt in den sozialwissenschaftlich orientierten Disziplinen und steht mal in Erweiterung, mal in Kontrast zu vermeintlich ähnlichen Begriffen wie Heterogenität oder Diversität. In Erweiterung der traditionellen Differenzdiskurse wird Intersektionalität als „die Überschneidung unterschiedlicher sozio-kultureller Differenzkategorien und die damit einhergehenden sozialen Positionierungen“⁴⁰ verstanden, wobei die Differenzkategorien nur in ihrem Kontext und relational zueinander zu begreifen sind.⁴¹ Im Kontrast insbesondere zu Diversitätsansätzen, die Differenzen als positive Ressourcen umzuinterpretieren und wertzuschätzen suchen,⁴² versteht sich Intersektionalität als „die Überlappung (engl. intersection = Schnittpunkt, Schnittmenge) von verschiedenen Diskriminierungserfahrungen in einer Person, die sich nicht einfach addieren, sondern zu eigenständigen Diskriminierungserfahrungen führen“.⁴³ Der Begriff der Intersektionalität unterscheidet sich folglich vom Heterogenitäts- oder Diversitätsbegriff u. a. durch sein relationales Verständnis von Differenzkategorien, die als „in Machtverhältnisse [eingebettet]“⁴⁴ gesehen werden, wohingegen der Heterogenitätsdiskurs diese als „naturegeben[] und individuell-personengebunden[]“⁴⁵ und der Diversitätsdiskurs sie als positive Ressource begreifen.

³⁹ Cf. Ehlers: *Literaturdidaktik*, S. 174.

⁴⁰ Jürgen Budde: Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung, in: Thorsten Bohl/Jürgen Budde/Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn 2017, S. 13–26, hier S. 22f.

⁴¹ Cf. ebd.

⁴² Cf. Katharina Walgenbach/Lisa Pfahl: Intersektionalität, in: Thorsten Bohl/Jürgen Budde/Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn 2017, S. 141–158, hier S. 154.

⁴³ Claudia de Coster/Niklas Prenzel/Nora Zirkelbach: *Intersektionalität*. Berlin 2021, S. 4.

⁴⁴ Budde: Heterogenität, S. 24.

⁴⁵ Ebd.

Intersektionalität versteht sich somit als „Instrument zur Analyse von Ungleichheiten [und] [...] Macht und Herrschaft“,⁴⁶ das Positionierungen nicht nur beschreibt, sondern die zugrundeliegenden Machtverhältnisse aufdeckt – allerdings mit noch unklarer Anwendung. Denn bisher ist weder der Begriff an sich einheitlich definiert noch herrscht Einigkeit hinsichtlich der damit zusammenhängenden Forschungsansätze.⁴⁷ Ungeklärt ist beispielsweise bis dato, welche und somit auch wie viele Differenzkategorien genau zu berücksichtigen sind, wobei die sich dem Intersektionalitätsdiskurs zuordnenden Publikationen mal die klassischen drei Gender – Race – Class, mal bis zu 15 und mal überhaupt keine vorher festgelegten Differenzkategorien einbeziehen.⁴⁸ Verbreitet ist vor allem die Unterscheidung von antikategorialen, intrakategorialen und interkategorialen Ansätzen nach Leslie McCall (2005). Antikategoriale Ansätze nutzen keinerlei vorgefertigte Kategorien, intrakategoriale Ansätze untersuchen Differenzlinien innerhalb einer Kategorie (z. B. *weiße* und Schwarze Frauen) und interkategoriale Ansätze analysieren hauptsächlich die Verwobenheit der Trias Gender – Race – Class.⁴⁹ Da grundsätzlich davon auszugehen ist, dass auf der individuellen Erfahrungsebene unerschöpflich viele Differenzkategorien wirksam werden können, kann hier eine generelle „Unabschließbarkeit“⁵⁰ im Sinne einer unendlichen Kategorienanzahl angenommen werden.

Im deutschsprachigen Raum hat insbesondere das Modell der Mehrebenenanalyse von Winker/Degele große Resonanz erfahren: Die Autorinnen gehen von vier feststehenden Kategorien auf der Struktur- und Repräsentationsebene (Gender, Race, Class und Körper) aus, die auf individueller Ebene (Identitätsebene) durch andere Differenzkategorien (wie Religion, Beruf usw.) beliebig erweitert werden können.⁵¹ Walgenbach/Pfahl sprechen diesem Modell ein pädagogisches Potential zu: Die Mehrebenenanalyse eigne sich besonders dazu, pädagogische Situationen aus einer Makroperspektive als geprägt von Gender, Class, Race und Körper zu verstehen, auf der Mikroebene des Unterrichts jedoch mögliche Differenzkategorien bewusst offen zu lassen, sodass sich hier „auch subjektiv bedeutsame Differenzen in Pädagogik und Erziehungswissenschaft“⁵² stärker in die Forschung einbeziehen ließen. Dass die Mehrebenenanalyse auch als Ansatz für die literaturdidaktische Figurenanalyse nutzbar zu machen ist, wird im weiteren Verlauf des Beitrags gezeigt.

⁴⁶ Ebd., S. 23.

⁴⁷ Cf. Jürgen Budde: Das Kategorienproblem. Intersektionalität und Heterogenität?, in: Barbara Rendtorff/Elke Kleinau (Hg.): *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Berlin/Toronto 2013, S. 27–46, hier S. 27f.; Walgenbach/Pfahl: Intersektionalität, S. 150.

⁴⁸ Budde: Das Kategorienproblem, S. 34f.

⁴⁹ Cf. Walgenbach/Pfahl: Intersektionalität, S. 146f.; Budde: Das Kategorienproblem, S. 33.

⁵⁰ Cornelia Klinger: Für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte, in: *Portal Intersektionalität* 2012, <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/klinger/>, S. 5.

⁵¹ Cf. Nina Degele/Gabriele Winker: Intersektionalität als Mehrebenenanalyse, in: *Portal Intersektionalität*, 2007, http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Degele_Winker_01.pdf, 07.03.2023, S. 1–36.

⁵² Walgenbach/Pfahl: Intersektionalität, S. 156.

3.1 Potential einer intersektionalen Perspektive bei der Analyse von Figuren

Der Mehrwert einer intersektionalen Perspektive bei der Analyse fiktiver Figuren ergibt sich erstens daraus, „dass nun die Wechselbeziehungen zwischen sozialen Kategorien systematischer in den Fokus der Analyse genommen werden [können] als in der Vergangenheit“.⁵³ Durch den der Intersektionalitätsforschung inhärenten machtkritischen Blick auf die Herstellung und Stabilisierung von Kategorien und damit Diskriminierungsstrukturen⁵⁴ liefert sie Impulse für die Analyse der „diskriminierende[n] und stigmatisierende[n] gesellschaftliche[n] Strukturen“,⁵⁵ die innerhalb der erzählten Welt auf fiktive Figuren wirken.

Weshalb Diskriminierung und Ungleichheiten nicht nur auf der pädagogischen Makroebene, sondern auch explizit als Inhalte des Fachunterrichts Deutsch und am Beispiel literarischer Texte aufgegriffen werden sollten, legt jüngst Kißling (2020) in ihrer postkolonialen Analyse literaturdidaktischer Konzeptionen mit Blick auf lernseitige Diskriminierungserfahrungen im Kontext Schule dar: So zeigten die PISA-Ergebnisse deutlich, dass Lerninhalte und Methoden noch zu sehr auf eine homogene *weiße*, monokulturelle und monolinguale Schülerschaft ausgerichtet seien und damit Schüler:innen benachteiligten, die diese Normvorstellung in irgendeiner Weise nicht erfüllten.⁵⁶ Wie Kißling anhand der aktuellen empirischen Befundlage zu den bildungspolitischen und individualpsychologischen Folgen von Rassismus verdeutlicht, ist eine diskriminierungskritische Perspektive, wie sie auch aus der Intersektionalitätsforschung angestoßen wird, im modernen Literaturunterricht unausweichlich. Diese sollte sich dabei nicht nur auf Fragen von lehrkräftebezogenen Einstellungen und Wissensbeständen sowie des schulischen Kanons beschränken, sondern auch methodische Fragen im Umgang mit Literatur in den Blick nehmen, ohne sie als antirassistisches Erziehungsmittel zu instrumentalisieren.⁵⁷

Ergänzend zu Kißling hebt Dannecker die Notwendigkeit intersektionaler Lektüren hervor, da dadurch die lebenswirklichen Wechselwirkungen, Überkreuzungen und Überschneidungen von Differenzkategorien deutlich würden und Literatur sich als Teil des Diskurses um Differenzkategorien verstehen lasse.⁵⁸ Es brauche „eine kolonialismusinformierte und rassismussensible Literaturdidaktik [...], die Figurenzeichnungen und -konstellationen, Raumsemantiken, Erzähltheorie und rhetorische Mittel nicht losgelöst von historisch-politischen Machtverhältnissen liest“.⁵⁹ Für Kißling ist aus postkolonialer Perspektive die diskursanalytische Auseinandersetzung mit literarischen Texten eine Möglichkeit, im Text implizite Vorstellungen *weißer* Normalität zu Tage zu fördern:

⁵³ Ebd., S. 150.

⁵⁴ Cf. ebd., S. 141.

⁵⁵ Ebd., S. 142.

⁵⁶ Cf. Magdalena Kißling: *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld 2020, S. 298f.

⁵⁷ Cf. ebd., S. 299–302.

⁵⁸ Cf. Dannecker: *Inklusiver Literaturunterricht*, S. 42f.

⁵⁹ Kißling: *Weißer Normalität*, S. 306.

Was sagt die Verwendung einer rassistischen Sprache oder die explizit-figurale Beschreibung einer nicht *weißen* Figur über die sprechende (*weiße*) Figur aus, welche Möglichkeiten hat eine *weiß* gezeichnete gegenüber einer Schwarzen Figur/Figur of Color, welche Synergieeffekte entstehen zwischen ethnischer Zugehörigkeit, Klassenzugehörigkeit und geschlechtlicher Kennzeichnung im Hinblick auf innerdiegetische Machtverhältnisse. Andererseits verweist die Frage, wann zu welchem Zweck Rückgriffe auf rassistische Stereotype und koloniale Diskursmuster vorgenommen werden, auf *weiße* Normalitätsräume. Über die Identifizierung rhetorischer Stilmittel [...] auf der Ebene des discours lässt sich die Instrumentalisierung Schwarzer Figuren beziehungsweise Figuren of Color für die Entwicklung der histoire reflektieren.⁶⁰

Die Lektüre soll folglich klar herausstellen, inwiefern im Text insbesondere über Leerstellen zu „nicht-rassifizierte[n] Figuren“⁶¹ *weiße* Normalitätsvorstellungen transportiert werden, die nicht mit der Realität aller Lesenden korrespondieren. Im schulischen Kontext ist dies besonders relevant, da „infolge der Nicht-Thematisierung kolonial-/rassistischer Diskurszitate textimmanente Räume *weißer* Normalität Gefahr laufen, über die Interpretationen restabilisiert zu werden“⁶² und so rassistische Strukturen im Kontext Schule nicht nur nicht thematisiert würden, sondern durch das Schweigen über potentiell rassistische Textelemente sogar eine erneute Marginalisierung diskriminierungs- und besonders rassismuserfahrener Schüler:innen stattfinden würde.⁶³

Diese Position kann aus intersektionaler Perspektive insofern erweitert werden, als nicht nur explizit rassistische, sondern mehrere und insbesondere sich überlappende diskriminierende Diskursanteile und generell von Normalitätserwartungen her strukturierte Texträume in den Blick genommen werden müssten. Literaturunterricht käme dabei die Aufgabe zu, „Schüler*innen Zugänge zur Literatur zu öffnen – und zwar in einem Verständnis von Literatur als einem Diskursfeld, das mit weiteren Diskursfeldern interagiert“⁶⁴ Auch Kißling sieht hierfür das Feld der Figurenanalyse als geeignetes Moment bei der Texterschließung an.⁶⁵

Zusammenfassend kann die bisherige (schulische) Praxis der Figurenanalyse über die Verknüpfung mit dem Intersektionalitätsparadigma einerseits eine theoretische Fundierung erfahren. Somit erhielten fiktive Figuren im Rahmen des Literaturunterrichts deutlich an Raum, damit Lernende sich der kulturellen Bedeutung von Figuren bewusst werden können. Andererseits erfordert gerade die intersektionale Figurenanalyse eine stete Verbindung zu übergeordneten Diskursmustern sowohl auf der Text- als auch der Gesellschaftsebene, sodass die Figurenanalyse nicht mehr auf einer rein deskriptiven Ebene verbleiben kann, sondern explizit in Bezug zur globalen Textstruktur und narrativen Erzählstrategien sowie der Textintention gesetzt werden muss (s. Kapitel 2).

⁶⁰ Ebd., S. 323.

⁶¹ Ebd., S. 322.

⁶² Ebd., S. 317.

⁶³ Cf. ebd., S. 13.

⁶⁴ Ebd., S. 315.

⁶⁵ Cf. ebd., S. 322.

3.2 Notwendigkeit einer reflektierten intersektionalen Analysepraxis

Doch müssen bei allen Chancen, die das Intersektionalitätsparadigma für die schulische Texterschließung bringen kann, auch die Gefahren eines solchen Ansatzes benannt werden: Vordergründig ist hier das sog. „Reifizierungsdilemma“⁶⁶, d. h. dass durch die Thematisierung diskriminierender Diskurszitate diese nicht nur reproduziert, sondern erst recht gefestigt werden können. Abseits jeglicher Kanondebatten kann angenommen werden, dass die schulische Lektüreauswahl sich an ‚mustergültigen‘ Texten orientiert und diese auch von Schüler:innen als solche wahrgenommen werden, darin enthaltene, eigentlich kritisch zu lesende Textstellen durch den Kontext ‚mustergültiger Text‘ folglich als ‚wahr‘ oder zumindest als Konsens verstanden werden könnten.

Viel größer dürfte dieser Effekt jedoch sein, wenn solche Textelemente überhaupt nicht behandelt werden. Insofern sollte gerade zur Vermeidung der Reproduktion beziehungsweise Reifizierung eine kritische Auseinandersetzung mit solchen Passagen erfolgen, aber mit einem grundsätzlich konstruktivistischen, d. h. offenen Blick auf Differenzkategorien, wofür Budde die Mehrebenenanalyse nach Winker/Degele als geeignet ansieht.⁶⁷ Für intersektionale Perspektiven spricht zusätzlich die Tatsache, dass der Fokus hierbei auf der Frage liegt, „wie sich kategoriale Zuschreibungen gegenseitig konstituieren und stabilisieren“,⁶⁸ denn Analysen, die die Verflochtenheit und Komplexität unterschiedlicher Differenzkategorien klar ausleuchten, dürften von der Gefahr der Reifizierung deutlich weniger betroffen sein als monokategoriale Analysen (z. B. nur hinsichtlich der Differenzlinie Schwarz-weiß).

Nieberle warnt zudem davor, Texte als reine Abbilder der Realität zu lesen: Sie dienen eher „der imaginativen Erprobung von Welt. Fiktionale literarische Texte sind Möglichkeitsgeneratoren“.⁶⁹ Für eine adäquate Textanalyse sei daher „[d]ie Bewertung der jeweiligen Referentialität zwischen Text, Kontext und textexternen Bezügen [...] ebenso [...] wie deren historische Einordnung“⁷⁰ eine wichtige Voraussetzung. Zudem solle „die analytische Aufmerksamkeit auf narrative Prozesse anstatt lediglich auf Figuren“⁷¹ gelenkt werden. Für sie spielen in bisherigen Intersektionsanalysen

ästhetische und symbolische Aspekte [...] eine untergeordnete Rolle. Figuren werden wie reale Personen beschrieben, die mehrere sich überkreuzende Identitätskategorien repräsentieren. Raum- und Zeitrelationen sowie literarische Effekte der Unentscheidbarkeit und der Uneindeutigkeit kommen bei diesem Interpretationsverfahren häufig

⁶⁶ Budde: Das Kategorienproblem, S. 39.

⁶⁷ Cf. ebd., S. 39.

⁶⁸ Cf. Walgenbach/Pfahl: Intersektionalität, S. 152.

⁶⁹ Sigrid Nieberle: Literaturwissenschaften: Die neue Vielfalt in der Geschlechterforschung, in: Beate Kortendiek/Birgit Riegraf/Katja Sabisch (Hg.): *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden 2019, S. 563–570, hier S. 564.

⁷⁰ Ebd., S. 564.

⁷¹ Ebd., S. 566.

noch zu kurz. Literarische Texte ziehen ihre Qualität bekanntlich auch daraus, dass sie irreal, surreale, hyperreale Vorstellungen entfalten können. Sie sprechen überdies neben dem Realen gleichermaßen das Imaginäre und Symbolische an [...].⁷²

Um dem im Unterricht zu entgehen, ist es somit notwendig, „die entsprechenden Diskurszitate nicht nur zu identifizieren, sondern ihren Einsatz, ihre Funktion und ihre Wirkung auf der Textebene kritisch zu analysieren“.⁷³

Für die Figurenanalyse bedeutet dies, nicht nur die bereits erwähnten Fragen nach dem *Wie* der Figurendarstellung (sprich mit welchen literarischen Mitteln und Verfahren etc.), sondern auch explizit nach dem *Warum/Woher* (aus dem „Text, Kontext und textexternen Bezügen“ heraus) und dem *Womit* (mithilfe welcher Erzählstrategien/-strukturen) zu stellen. Ertragreich kann auch die Umkehrung dieser Fragen ins *Wie/Warum/Woher/Womit nicht?* sein, um automatische Inferenzen bei der Figurencharakterisierung aufzudecken. Nach Schneider lassen sich besonders bei indirekten Figurencharakterisierungen „raffinierte Techniken [...] nachweisen, deren Bewusstmachung ein mehrfaches aufmerksames Durchstudieren des Textes erfordert“,⁷⁴ aber gleichzeitig auch zu erheblichen Sprüngen beim Textverstehen führen kann. Durch die bewusste Reflexion, wie bestimmte Vorstellungen von einer Figur (indirekt) auf Textebene mittels bestimmter Erzählstrategien provoziert werden, kann ein hilfreicher Einblick in die globale Erzählstruktur und Komposition eines Textes geboten werden.

Eine weitere Gefahr intersektionaler Analysen stellt die Möglichkeit unreflektierter Annäherung an Figuren dar, wenn nämlich die intersektionale Figurenanalyse oberflächlich als reines Benennen sozialer Positionen missverstanden wird und sich dies unbewusst bei der weiteren Charakterisierung von Figuren niederschlägt. Dies kann nach Schneider dazu führen, dass Figuren, die den eigenen Normalitätserwartungen entsprechen, als sympathischer und damit positiv bewertet werden. Denn auch die Interpret:innen literarischer Texte fühlten sich einem (realem) Sozialmilieu zugehörig, wobei „die einzelnen Schichten der Gesellschaft [...] nicht in Harmonie und wechselseitigem Verständnis miteinander [leben], sondern [...] sich durch unsichtbare Mauern voneinander ab[grenzen]“.⁷⁵ Und so sei die Interpretation und Bewertung (wie Nieberle sie explizit fordert) auch abhängig vom Habitus der Lesenden, wobei Sympathie als Ausdruck „[e]pochen und -schichtenspezifischer Dispositionen, die über seinen Habitus in den Einzelnen hineinwirken“,⁷⁶ gewertet werden müsse. Neben der bewussten Wahrnehmung von Literatur als Nicht-Abbild der Realität, wie Nieberle sie erwähnt, kann auch die kritische Selbstreflexion einen Weg aus diesem problematischen Umstand darstellen. Schneider argumentiert mit Bourdieu, dass die Interpret:innen in der Lage sein müssen zu reflektieren, „welchen Einfluss [ihre] eigene Kapitalstruktur, [ihre] eigene Position im sozialen Raum und [ihr] eigener Habitus auf [ihre] Wahrnehmung von literarischen Strategien der

⁷² Ebd., S. 567.

⁷³ Kießling: *Weißer Normalität*, S. 306f.

⁷⁴ Schneider: *Einführung*, S. 24.

⁷⁵ Ebd., S. 28.

⁷⁶ Ebd., S. 29.

Sympathielenkung ausüben“.⁷⁷ Damit rücken erneut narrative Prozesse, d. h. literarische Strategien der Sympathielenkung, in den Fokus der Textanalyse, ebenso wie die angesprochenen (textexternen) Kontexte nach Nieberle, an die auch Kiffling mit dem Vorschlag eines diskursanalytischen Vorgehens bei der Erschließung literarischer Texte anknüpft.

Schließlich muss sich der Ansatz einer intersektionalen Figurenanalyse mit dem Vorwurf auseinandersetzen, dass eine derart komplexe und kognitiv anspruchsvolle Annäherung an literarische Texte eine Überforderung von jungen Leser:innen darstellen und damit vielleicht lesemotivationale Nachteile mit sich bringen könnte. Entkräften lässt sich dieser Vorwurf jedoch mit einem Verweis auf Spinner, der bereits 1987 bemerkt, dass bei der Figurenanalyse ein „Verständnis für Bewußtseinsmuster, ihre Entstehung und Auswirkungen, ihre soziologische und historische Bedingtheit“⁷⁸ zu schaffen sei. Für Spinner liegt dies im Rahmen des intellektuell Möglichen von Schüler:innen ab der Sekundarstufe II. Versuche, eine solche Komplexität zu umgehen, würden laut Spinner wiederum nur zu einer Reduktion von Welt und damit zu einem Ausschluss von gesellschaftlich Marginalisierten führen, was eine weitere Stabilisierung binärer Denkweisen („normal‘ vs. ‚anders‘) nach sich ziehen würde. Schüler:innen würden die Schule in der Folge einerseits mit nicht adäquaten Erwartungen an gesellschaftliche Realität und vor allem starren Denkmustern oder andererseits mit dem Gefühl des permanenten Nicht-Gehört- und Ausgeschlossen-Werdens verlassen. Statt Komplexität aus Rücksicht auf eventuelle Überforderung zu vermeiden, sollte der Literaturunterricht Schüler:innen also auf Komplexität vorbereiten sowie Instrumentarien und Kompetenzen zum Umgang hiermit vermitteln. Dazu kann zum einen die ebenfalls von Spinner als Ziel von Literaturunterricht verstandene Ambiguitätstoleranz (als Aushalten von Widersprüchen und Erhalten von Handlungsfähigkeit trotz komplexer Zusammenhänge von Welt) und zum anderen die Erkenntnis gehören, dass Literatur folgende kulturelle Funktion erfüllt: „[d]ie poetologisch intendierte Erschütterung textexterner Gewissheiten“.⁷⁹

Bevor aber überhaupt über Diskriminierungsaspekte nachgedacht werden kann, sollte ein Zugang zu den Figuren geschaffen werden, bei dem diese möglichst ganzheitlich und multiperspektivisch betrachtet werden, da sich erst dann vereinfachende (stereotype), diskriminierende und/oder mit bestimmten Normalitätsvorstellungen verknüpfte Darstellungen zeigen.

3.3 Literaturdidaktisches Instrumentarium für die intersektionale Figurenanalyse: das fuzzy-culture-Konzept

Wie gezeigt werden konnte, werden fiktive Figuren zwar als kulturell bedeutsame Erscheinungen gewertet, im schulischen Literaturunterricht aber nur dürftig hinsichtlich dieser

⁷⁷ Ebd., S. 31.

⁷⁸ Kaspar H. Spinner: Interpretieren im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch* 81.14 (1987), S. 17–23, hier S. 19.

⁷⁹ Nieberle: *Literaturwissenschaften*, S. 567.

Relevanz rezipiert. Insbesondere betrifft dies das Verständnis von Figuren als Kristallisationspunkte gesellschaftlicher Diskurse um Zugehörigkeit, Diskriminierung und Differenz, was sich in einem Mangel an sozialwissenschaftlichen Analyseperspektiven niederschlägt. Der explizite Einbezug sozialer Positionierungen in die Analyse literarischer Texte könnte, so die Position dieses Beitrags, zum einen zu einer insgesamt diskriminierungskritischeren Haltung in der schulischen Praxis des Literaturunterrichts führen. Zum anderen ist aus literarisch bildender Sicht zu erwarten, dass sich eine fundiertere und komplexere Auseinandersetzung mit Figuren und ihrer Gestaltung auch in einem tieferen Verständnis für den Gesamttext und seine Struktur manifestiert: Die soziale Position einer Figur und die textuelle Ausgestaltung dieser Positionierung gehören zu globalen und Fiktion erzeugenden Erzählverfahren, die zwar an realen gesellschaftlichen Diskursen partizipieren, aber eben auch übergeordnete literarische Darstellungsstrategien sind. Werden diese an exemplarischen Werken nachvollzogen, kann dieses Wissen später auf andere Werke angewandt und eine andere qualitative Ebene des Textverständnisses erreicht werden.

Eine solche fundierte Analyseperspektive kann mithilfe des Intersektionalitätsparadigmas angebahnt werden. Voraussetzung hierfür ist eine reflektierte intersektionale Analyse, die genügend Raum und Zeit für individuelle Lesarten bietet. Insbesondere die Reflexion eigener (automatischer) Inferenzen, strukturell/gesellschaftlich geprägter Interpretationen und die Identifizierung der hierzu verleitenden Textelemente setzt ein diskriminierungskritisches Unterrichtssetting voraus, das Lernenden Raum für derartige Selbstreflexionsprozesse eröffnet, sie dabei aber auch unterstützt und zur Reflexion von Interferenzen zwischen realer und fiktionaler Welt anregt.

Methodisch kann hier auf bereits erprobte und etablierte Verfahren zurückgegriffen werden, wie z. B. das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs⁸⁰ oder die – literaturdidaktisch noch wenig rezipierte – Dialogdidaktik nach Schiewer/Roche⁸¹, die beispielsweise durch ihren kritischen Blick auf „Deutungshoheiten“⁸² im literarischen Gespräch und die dezidierte Förderung von Gesprächskompetenzen auf Seiten der Schüler:innen hochgradig anschlussfähig an die hier vorgestellte Form der intersektionalen Figurenanalyse ist. Weiterhin ermöglichen die beiden obigen dialogorientierten Verfahren die Öffnung für Differenzkategorien, die von Schüler:innen selbst gesehen werden. Gleichzeitig müssen jedoch die von Schüler:innen entwickelten Interpretationen argumentativ am Text begründet werden,⁸³ um so der oft angemahnten drohenden Beliebigkeit stark individualisierter Interpretationsspielräume entgegenzuwirken. Damit sind auch kompetenzorientierte Texterschließungsverfahren⁸⁴

⁸⁰ Cf. Marcus Steinbrenner et al. (Hg.): ‚*Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander*‘. *Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler 2014. Cf. hierzu auch Kißling: *Weiß Normalität*, S. 334–337.

⁸¹ Cf. Gesine Lenore Schiewer/Jörg Roche: Zu den Grundlagen der Didaktik des Dialogs, in: Jörg Roche/Gesine Lenore Schiewer (Hg.): *Unterrichtswelten – Dialoge im Deutschunterricht. Neue Perspektiven für Literaturvermittlung, Lesen und Schreiben*. Tübingen 2021, S. 85–108.

⁸² Ebd., S. 93.

⁸³ Cf. Spinner: Interpretieren, S. 21.

⁸⁴ Cf. Leubner/Saupe/Richter: *Literaturdidaktik*, S. 47–64.

und -strategien, die Textstrukturen identifizieren und bewerten helfen, in einem intersektional ausgerichteten Unterrichtssetting als gewinnbringend einzustufen.

Der Weg zur Thematisierung von Figurenmerkmalen, Darstellungsstrategien und -funktionen im Literaturunterricht ist somit fachdidaktisch schon geebnet, offen ist aber noch, wie eine Figurenanalyse genau unter intersektionaler Perspektive erfolgen und für Schüler:innen (visuell) greifbar gemacht werden kann.

Ein in diesem Kontext vielsprechendes Konzept beziehungsweise Analyseschema, das bisher jedoch im deutschsprachigen Raum wenig bis gar nicht rezipiert wird, ist das fuzzy-culture-Konzept von Jürgen Bolten,⁸⁵ das an dieser Stelle kurz vorgestellt⁸⁶ und im Folgenden praktisch angewandt werden soll: Bolten entwickelte sein Konzept ausgehend vom Kollektivbegriff von Klaus P. Hansen,⁸⁷ der mit dem Begriff Kollektiv⁸⁸ „ein Konstrukt von Individuen mit mindestens einer partiellen Gemeinsamkeit [bezeichnet]. So gibt es das Kollektiv der Kaffeetrinker, der Blondinen, der Deutschen et cetera“.⁸⁹

Boltens Konzept ist somit dem kulturwissenschaftlichen Theorieraum zugeordnet und bearbeitet schwerpunktmäßig den Bereich der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit. Es entstammt dem Forschungsbereich der (interkulturellen) Wirtschaftskommunikation und wurde bisher nicht als intersektionale Theorie aufgefasst. Das Konzept weist auch explizit *keine* machtkritische, allerdings eine stark praxisorientierte Perspektive auf: Es versucht zu erklären, wie sich Sozialisationskontexte in interkulturellen Dialogen niederschlagen und wie mit diesem Wissen interkulturelle Dialogfähigkeit hergestellt werden kann. Bei genauerer Betrachtung ergeben sich weitere Ansatzpunkte, die Boltens Konzept als ein wertvolles Instrumentarium für eine intersektional orientierte Figurenanalyse in didaktischen Kontexten erscheinen lassen. Das Konzept wird im Folgenden kurz erläutert und insbesondere zum Modell der Mehrebenenanalyse nach Winker/Degele in Bezug gesetzt, da sich hier vielfache Ähnlichkeiten oder Transfermöglichkeiten zeigen.

⁸⁵ Jürgen Bolten: Unschärfe und Mehrwertigkeit. ‚Interkulturelle Kompetenz‘ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs, in: Wilfried Dreyer (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen 2011, S. 55–70.

⁸⁶ Eine ausführlichere (literatur-)didaktische Darlegung findet sich bei Julia Podelo: ‚Russlanddeutsche‘ Texte im Literaturunterricht – Potenziale einer unbekannteren Literatur, in: Mark-Oliver Carl/Sieglinde Grimm/Nathalie Kónya-Jobs (Hg.): *Ost-Geschichten. Das östliche Mitteleuropa als Ort und Gegenstand interkultureller literarischer Lernprozesse*. Göttingen 2021, S. 137–154.

⁸⁷ Klaus P. Hansen: *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen/Basel 2011.

⁸⁸ Hansens Kollektivansatz speist sich zudem stark aus soziologischen Gruppentheorien und zielt explizit auf die Überwindung des traditionellen, geschlossenen Kulturbegriffs, der Hansen für stark heterogene Gruppierungen wie Nationen es sind, nicht mehr passend erschien, cf. Hansen: *Kultur*, S. 7f. Der Begriff des Kollektivs steht hier anstelle von Kultur und der dem Begriff inhärenten Fokussierung beziehungsweise Überbewertung natio-ethnischer Zugehörigkeiten, cf. Elias Jammal: Vielfalt, Kollektivität und Lebenswelt, in: Alois Moosmüller (Hg.): *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster 2014, S. 105–123, hier S. 107.

⁸⁹ Ebd., S. 109.

Die Zugehörigkeit zu bestimmten Kollektiven ist nach Hansen zunächst identitätsstiftend,⁹⁰ allerdings stark dynamisch,⁹¹ sodass Aussagen zu individuellen, identitätsrelevanten Zugehörigkeiten eine nur sehr kurze Gültigkeitsdauer haben können und ihre Identitätsrelevanz ebenfalls sehr schnell abnehmen kann.⁹² Ähnliches nehmen Winker/Degele auch für die Kategorien der Identitätsebene an.⁹³ Innerhalb eines Kollektivs regeln bestimmte Standardisierungen das Handeln, Denken, Fühlen und Kommunizieren der einzelnen Mitglieder untereinander. Diese standardisierten Gewohnheiten sorgen für das gegenseitige Verstehen innerhalb eines Kollektivs und stellen für Hansen „Kultur“ dar:

Diese Gewohnheiten sind nie statisch oder abgeschlossen. Sie verändern sich unablässig, sind heterogen und häufig widersprüchlich. Mitglieder eines Kollektivs müssen diese Gewohnheiten weder teilen noch gut finden. Kultur liegt dort vor, wo Menschen, die im Rahmen eines Kollektivzusammenhangs miteinander zu tun haben, bestimmte kollektive Gewohnheiten bekannt oder vertraut sind.⁹⁴

Im intersektionalen Verständnis können diese Standardisierungen als Repräsentationen verstanden werden, wie Winker/Degele sie in ihrem Modell der Mehrebenenanalyse formulieren. Kollektivzugehörigkeiten entsprächen darin den Differenzkategorien auf der Identitätsebene, die bei Winker/Degele in ihrer Anzahl und Zusammensetzung als ähnlich beliebig und offen beschrieben werden, wie Hansen es für die Kollektivzugehörigkeiten annimmt.

Boltens Konzept der fuzzy culture nutzt die schon in Hansens Kollektivansatz angelegte Obsoletheit fester Kategorisierungen und Reduktionen auf einzelne Identitätsmerkmale und Dynamik von Zugehörigkeiten und verknüpft diese mit einer grundsätzlichen Kritik am (eurozentrischen) aristotelisch geprägten Denken in Entweder-oder-Verhältnissen (binären Oppositionen), demnach man beispielsweise in Bezug auf Kultur nur Angehörige:r von Kultur A oder B sein kann,⁹⁵ jedoch nicht beides. Bolten operiert in seinem Konzept stattdessen mit einer mehrwertigen Logik, die nicht Entweder-oder-Entscheidungen verlangt, sondern ein abstufbares Kontinuum zwischen unterschiedlichen Polen annimmt, in dem z. B. jemand nur ‚ein bisschen‘ oder in Teilen Angehörige:r einer Kultur A oder B sein kann. Statt von kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten spricht Bolten hier von ‚fuzzy sets‘, die „Zugehörigkeitsgrade von Elementen zu einer Menge“⁹⁶ darzustellen erlauben. Das fuzzy-culture-Konzept weist somit Überschneidungen mit der intersektionalen Wahrnehmung von Identitätskategorien als einander überlappend und überlagernd auf: Subjekte/Figuren sind nicht mehr eindeutig

⁹⁰ Cf. Jammal: Vielfalt, S. 110.

⁹¹ Cf. Hansen: *Kultur*, S. 194ff.

⁹² Cf. ebd., S. 201–222.

⁹³ Cf. Winker/Degele: *Intersektionalität*, S. 11.

⁹⁴ Christina Hansen/Katharina Fischer: *Erziehung als Gestaltungsraum – Pädagogisches Handeln unter kontextualer Perspektive. Person – Beziehung – Kollektive – Systeme*. Berlin/Münster 2018, S. 38f.

⁹⁵ Cf. Bolten: Unschärfe, S. 57f.

⁹⁶ Ebd., S. 59.

zuordenbar (z. B. hinsichtlich Nationalitäten als Deutsche:r, Migrant:in usw.) und damit nicht mehr klar voneinander unterscheidbar, da zwischen den unterschiedlichen Kollektiven unterschiedlich starke Wechselbeziehungen⁹⁷ herrschen (z. B. Deutsche und Nicht-Deutsche, die gemeinsam dem Kollektiv der Opernliebhaber:innen angehören).

Die Kollektive sind jedoch nicht zwangsläufig eindimensional, vielmehr gibt es auch hier hierarchische Strukturen: So kann Nationalität ein „Dachkollektiv“⁹⁸ bilden, unter welchem sich verschiedene Kollektive fassen lassen: Unter dem Dachkollektiv „Deutsche:r“ finden sich dann Kollektive zweiter Ordnung wie „Metzger:in“, „Fußballspieler:in“, „Christ:in“ usw. Im Intersektionalitätsparadigma wird dies mittels intrakategorialer Differenzlinien beschrieben, d. h. innerhalb der großen Kategorien Gender – Race- Class werden weitere (hierarchisierende) Differenzen angenommen. Hier zeigen sich weitere Ähnlichkeiten zum Mehrebenenmodell von Winker/Degele, die ebenfalls zwischen (in ihrer Anzahl beliebigen) Differenzkategorien auf der Identitätsebene und (in ihrer Anzahl festgelegten) Differenzkategorien auf der Struktur- und Repräsentationsebene unterscheiden, wobei zwischen Struktur-, Repräsentations- und Identitätsebene keine hierarchische Ordnung, sondern gegenseitige Wechselwirkungen und Bedingtheiten angenommen werden.⁹⁹

Eine besondere Stärke von Boltens Konzept ist die visuelle Darstellbarkeit dieser Zugehörigkeitsgrade, die in folgender Abbildung bereits adaptiert auf die intersektionale Figurenanalyse kurz erläutert werden soll:

⁹⁷ Boltens vergleicht diese mit neuronalen Netzwerken: So kann ein Impuls in einem Kollektiv sich über seine Kollektivmitglieder in andere Kollektive ausbreiten, zudem beeinflusst nicht nur die Kollektivzugehörigkeit das Individuum, sondern die Individuen nehmen unterschiedlich starken Einfluss auf die Kollektive, cf. Jürgen Boltens: *Fuzzy Cultures. Konsequenzen eines offenen und mehrwertigen Kulturbegriffs für Konzeptualisierungen interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen*, in: *SIETAR – Journal für interkulturelle Perspektiven* 19 (2013), S. 5–9, hier S. 7. Hier zeigt sich ein dem systemischen Denken beziehungsweise der Systemtheorie nahestehendes Verständnis interpersoneller und interkollektiver Zusammenhänge, cf. Christine Magerski: *Startschuss einer systemtheoretischen Literaturwissenschaft*, in: Dirk Baecker (Hg.): *Schlüsselwerke der Systemtheorie*. Wiesbaden 2021, S. 455–464.

⁹⁸ Hansen: *Kultur*, S. 165.

⁹⁹ Cf. Winker/Degele: *Intersektionalität*, S. 31f.

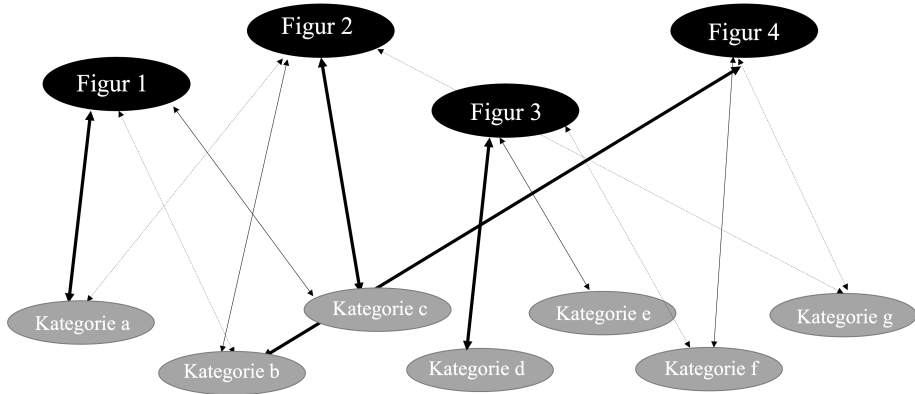


Abb. 1: Fuzzy sets nach Bolten, adaptiert an das Intersektionalitätsparadigma¹⁰⁰

Für die Figuren 1-4 können zunächst unterschiedliche Zugehörigkeiten zu den Differenzkategorien a-g ermittelt werden. Bei Bolten und Hansen sind dies die Kollektive, also Gruppen oder „lebensweltliche[n] Strukturen (Familie, Freundeskreise, Ausbildung, Vereine, Unternehmen etc.)“,¹⁰¹ die damit unterschiedliche Differenzkategorien im intersektionalen Verständnis widerspiegeln. Die Zugehörigkeit zu einem Kollektiv beziehungsweise Identifikation mit einer Kategorie kann unterschiedlich stark sein (Pfeildicke), zudem sind Mehrfachzugehörigkeiten/Überlappungen der Kategorien die Regel. Durch diese vielfachen und komplexen Beziehungen sind nicht nur Figuren mit unterschiedlichen Kategorien verbunden, sondern auch die Kategorien stehen über die Figuren miteinander in Wechselwirkung. So sind beispielsweise die Kategorien a, b und c durch die Figur 1 oder auch die Kategorien d, e und f über die Figur 3 unmittelbar miteinander vernetzt.

Nach Bolten sind die Kollektive damit nicht mehr homogene (nationale oder andere) Kulturen, sondern in sich selbst von Diversität geprägt. Intersektional gesprochen ist die Zugehörigkeit der Figur 1 zur Kategorie a (starke Identifikation) eine andere als die Zugehörigkeit von Figur 2 zur selben Kategorie (schwache Identifikation), die Ausprägungen der Kategorien auf der Identitätsebene sind also abhängig von „individuellen Zuschreibungen“.¹⁰² Gleichzeitig sind die Figuren einander nicht mehr nur absolut fremd oder absolut vertraut, sondern über die Zugehörigkeit zu gleichen Kollektiven beziehungsweise Kategorien indirekt miteinander verbunden. So sind z. B. die Figuren 2 und 4 über die Kategorie b und g indirekt miteinander verbunden.

¹⁰⁰ Eigene Darstellung nach Bolten: *Fuzzy Cultures*, S. 7.

¹⁰¹ Bolten: *Unschärfe*, S. 59.

¹⁰² Winker/Degele: *Intersektionalität*, S. 11.

Die fuzzy-culture-Perspektive auf Zugehörigkeiten wendet sich somit explizit ab von Eindeutigkeit und Klarheit und bietet stattdessen Mehrdeutigkeit und Unschärfe beziehungsweise ‚fuzziness‘ (fuzzy engl. verschwommen, unklar, unscharf). Zwar kann man über die einzelnen großen Kollektive beziehungsweise Kategorien homogene Gesamtaussagen treffen, es wird jedoch bei einer weiteren Analyse der Zugehörigkeiten und Wechselbeziehungen klar, dass diese Homogenität konstruiert ist. Bolten bringt diesen Gedanken mit folgendem Bild zum Ausdruck: „Je stärker man auf einem Satellitenbild z. B. an eine Küste oder Grenze heranzoomt, desto mehr Vorsprünge und Einbuchtungen treten zutage und desto länger beziehungsweise ‚fuzziger‘ wird sie.“¹⁰³ Allgemeine Aussagen über eine Kategorie bleiben somit möglich, doch bei näherer Betrachtung werden Mehrfachzugehörigkeiten und die kollektiv-interne Heterogenität offensichtlicher und das zuvor klare Gesamtbild umso verschwommener, sprich fuzzier.¹⁰⁴

Für einen auf Intersektionalität ausgerichteten Literaturunterricht, der mit dem fuzzy-culture-Modell operiert, ergeben sich damit folgende zwei Konsequenzen: Erstens lässt sich die Auswahl von Unterrichtsinhalten – im Falle des Literaturunterrichts also die Textauswahl – nicht länger über einzelne lernseitige Kategorien (z. B. Behinderung, Geschlecht, Migrations- und/oder Fluchthintergrund) begründen, da eine eindeutige Zuordnung der Schüler:innen zu den jeweiligen Differenzkategorien notwendig scheitern muss.¹⁰⁵ Die Forderung nach mehr Vielfalt im schulischen Textkanon lässt sich also nicht von der repräsentationspolitischen Erwägung tragen,¹⁰⁶ dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund Texte, die die Differenzkategorien Race aufgreifen, besser verstehen können, denn dies stellt eine unzureichende Verkürzung des gesamten Diskurses um intersections dar. Texte, die Geschlecht oder Migration beziehungsweise deren intersektionales Zusammenspiel zum Thema machen, gehören in den Literaturunterricht; ob und wen sie identifikatorisch abholen, bleibt aber die Entscheidung der Schüler:innen selbst. Die Legitimität für den Einsatz des literarischen Textes begründet sich thematisch oder literarästhetisch, nicht aber identitätsbildend und -stiftend.¹⁰⁷

Zweitens gilt Selbiges auch für literarische Figuren: Diese sind ebenso wenig auf explizit wahrnehmbare Merkmale und damit auf Prototypen für bestimmte intersections (z. B. die Figur des Außenseiters) zu reduzieren, sondern auch nach weiteren, im Text eher impliziten Differenzzugehörigkeiten zu betrachten. Hier erweist sich die Mehrebenenanalyse nach Winker/Degele als ein geeignetes Instrument, da bei einer Figurenanalyse zunächst die Differenzkategorien auf der Identitätsebene, die im Bolten-Modell den Zugehörigkeiten der Figuren zu Mikro- und Subkulturen entsprechen, erarbeitet werden. Das fuzzy-culture-Konzept argumentiert, dass die Zugehörigkeiten auf Identitätsebene die Identität eines Individuums beziehungsweise einer Figur im Alltag oftmals stärker prägen als die Strukturen der Makroebene (Race, Gender, Class, Körper). Für eine Figur und ihre Interaktionen kann so beispielsweise

¹⁰³ Bolten: *Fuzzy Cultures*, S. 6.

¹⁰⁴ Cf. ebd.

¹⁰⁵ Cf. Dannecker: *Inklusiver Literaturunterricht*, S. 23f.

¹⁰⁶ Cf. Kißling: *Weißer Normalität*, S. 299.

¹⁰⁷ Cf. ebd.

die Zugehörigkeit zu einem Kollektiv auf der Mikroebene, z. B. zu den Opernliebhaber:innen, bedeutender sein als die Zugehörigkeit zu einem Geschlechtskollektiv Mann/Frau/divers auf der Makroebene. Nach Winker/Degele bestehen zwischen diesen Zugehörigkeiten beziehungsweise Differenzkategorien auf der Identitäts- und Strukturebene jedoch gegenseitige Wechselwirkungen, die auch in einem entsprechenden Unterrichtssetting beleuchtet werden müssten, um einseitige oder reduzierte Figurenwahrnehmungen zu verhindern. Ermöglicht werden kann dies, wenn in der obigen visuellen Darstellung die individuellen Differenzkategorien selbst untereinander in Bezug gesetzt und den vier Kategorien der Strukturebene zugeordnet werden:

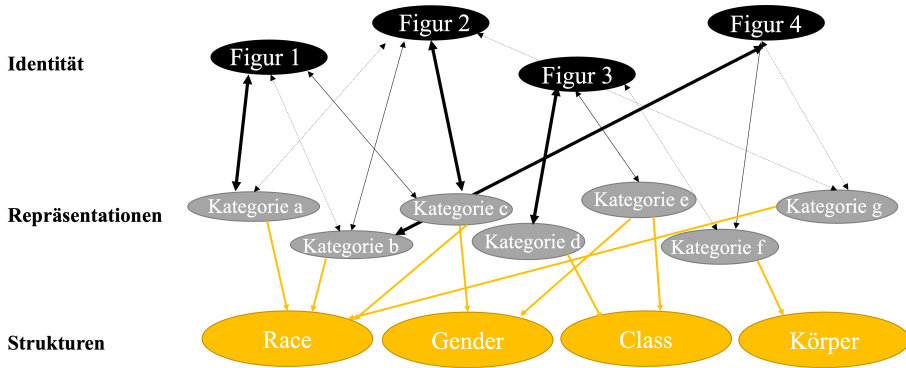


Abb. 2: Verbindung der fuzzy sets mit dem Modell der Mehrebenenanalyse¹⁰⁸

Hier zeigen sich die von Winker/Degele angesprochenen wechselseitigen Bedingtheiten: Eine Differenzkategorie (z. B. Kategorie c) kann dabei sowohl für strukturelle Benachteiligung aufgrund von Race, aber auch von Gender stehen.

Die möglichen Schritte bei der Analyse literarischer Figuren wären somit denjenigen ähnlich, die Winker/Degele in ihrem Modell¹⁰⁹ beschreiben: 1. das Identifizieren der im Text direkt und indirekt benannten Differenzkategorien einer Figur und 2. die Zuordnung und Reanalyse der Differenzkategorien auf der Repräsentations- und Strukturebene.

Damit gehen zahlreiche Mehrdeutigkeiten und Mehrfachzugehörigkeiten, also unterschiedliche (auch gegensätzliche) Lesarten einher, die explizit zu thematisieren sind. Ziel des Modells zur Figurenanalyse ist die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz. Hansen/Fischer formulieren allgemeinpädagogisch ausgerichtet folgendes zentrale Ziel des fuzzy-culture-orientierten Analyseansatzes:

¹⁰⁸ Eigene Darstellung nach Bolten: *Fuzzy Cultures*, S. 7.

¹⁰⁹ Cf. Winker/Degele: *Intersektionalität*, S. 25f.

Die Aufgabe der Bildungspraxis ist es also hier zu beobachten, zu analysieren und anzusprechen, welche Differenzwahrnehmungen für die Teilnehmenden interessant und relevant sind und so zur erweiterten Reflexion und Perspektivierung anzuregen. Lernen und die Gestaltung von Lernsituationen (Beziehungssituationen) sind damit [...] ein Angebot an die Teilnehmer_innen, ihre Wirklichkeitskonstruktionen mit anderen auszutauschen, über sie nachzudenken, sie mit anderen zu vergleichen [...] und gemeinsam an Problemlösungen zu arbeiten.¹¹⁰

Wie dies gelingen kann, sollen die folgenden Ausführungen zum Einsatz von Eleonora Hummels *Die Fische von Berlin* im Literaturunterricht beispielhaft aufzeigen.

4 Anwendungsbeispiel: Eleonora Hummel *Die Fische von Berlin*

Eleonora Hummel (*1970 in Kasachstan) migrierte als ‚Aussiedlerin‘ 1982 aus Kasachstan (UdSSR) in die DDR. Ihr literarisches Debüt feierte sie mit *Die Fische von Berlin* (2005) und der Fortsetzung *Die Venus im Fenster* (2009),¹¹¹ die die (autobiographisch inspirierte) Geschichte der jungen Alina Schmidt, die mit ihren Eltern aus Kasachstan nach Dresden migriert, erzählen und damit Fragen der Identitätssuche, Heimat und Muttersprache sowie zugleich die üblichen Entwicklungsaufgaben Jugendlicher (Loslösung von den Eltern, Wahrnehmung körperlicher Veränderungen, gesellschaftliche Rollensuche usw.) thematisieren.

Alle Werke Hummels spielen in (post-)sowjetischen Zusammenhängen,¹¹² so auch das zuletzt veröffentlichte *Die Wandelbaren* (2019), welches die innerhalb der russlanddeutschen Community wenig bekannte Geschichte des Deutschen Nationaltheaters der Sowjetunion literarisch verarbeitet. Für ihr literarisches Schaffen wurde Hummel mehrfach ausgezeichnet: 2006 mit dem Chamisso-Preis, 2011 mit dem Hohenemser Literaturpreis und 2017 mit dem Schwäbischen Literaturpreis.

Die Fische von Berlin erzählt in 23 Kapiteln die Geschichte der etwa zehnjährigen Alina Schmidt und ihrer Familie, bestehend aus Albert (Vater), Hilda (Mutter) und den Geschwistern Irma (ca. 18 Jahre alt) und Willi (ca. 16 Jahre alt) sowie den in unmittelbarer Nähe lebenden

¹¹⁰ Hansen/Fischer: *Erziehung als Gestaltungsraum*, S. 178.

¹¹¹ Der Einsatz des ersten Romans wäre bereits ab Jahrgangsstufe 7 denkbar, wenn bereits Vorerfahrungen mit Themen wie Holocaust, Vertreibung und Weltkrieg aus anderen Fächern oder Lektüren vorliegen. Ansonsten ließe sich die Lektüre am besten in Jahrgangsstufe 8/9 an den Geschichtsunterricht und Themen dieser Jahrgangsstufe wie Erster und Zweiter Weltkrieg, NS-Zeit, DDR und Sozialismus anknüpfen. Der Folgeroman hingegen wäre aufgrund des Alters der Protagonistin und der angedeuteten sensiblen Thematiken wie Drogenkonsum u. ä. erst ab Jahrgangsstufe 9 zu empfehlen.

¹¹² *In guten Händen, in einem schönen Land* (2013) hat als einziges Werk keinen unmittelbaren Bezug zur Thematik der Deutschen aus Russland, schildert jedoch die Erfahrungen einer jungen Mutter im Gulag und greift damit indirekt Inhalte auf, die die Vergangenheit vieler Deutscher in Russland betreffen.

Großeltern mütterlicherseits (Eduard Bachmeier und seine Frau). Der erste Teil des Romans führt in den sozialen und historischen Kontext der Erzählung ein: Alinas Familie ist Teil der deutschen Minderheit in der Sowjetunion, die sich seit Jahren erfolglos um die Ausreise in die Bundesrepublik Deutschland bemüht. Als Zwischenschritt plant der Vater nun einen Umzug in den Westen der Sowjetunion „am anderen Ende der Welt“,¹¹³ wobei deutlich wird, dass dies nur „eine Fahrt in den Transit [war], und keiner wußte, wann die Endstation in Sicht käme“.¹¹⁴ Der mit „Zwischen den Meeren“ überschriebene zweite Teil des Romans führt Alinas Familiengeschichte am Transitort im Kaukasus bis zur Ausreise nach Deutschland fort.

Daneben entspinnt sich allerdings ein weiterer Erzählstrang: Die Romanhandlung beginnt, als die Protagonistin und Ich-Erzählerin Alina eines Tages ein Taschenmesser mit der Gravur KB unter dem Kissen des Großvaters entdeckt. Sie konfrontiert den Großvater damit und in immer wieder dazwischen geschalteten längeren Monologen des Großvaters verteilt über alle Kapitel des Romans wird die Geschichte der Großelterngeneration entfaltet, die sich in ihrer Gesamtheit mit den zentralen Narrativen der Geschichte der Deutschen aus Russland deckt: Die Erzählung des Großvaters setzt bei seiner Inhaftierung und Rückführung 1945 in die Sowjetunion ein, als er angelnd an einem Berliner See saß.¹¹⁵ Nach und nach führt der Großvater seine Lebensgeschichte fort, angefangen bei den politischen Repressionen gegenüber Deutschen in Russland, über den Kriegsbeginn 1939 bis hin zur Rekrutierung der Deutschen in Russland zur Zwangsarbeit in der sog. ‚Trudarmee‘. Dieser Erzählstrang kulminiert in der Enthüllung des Großvaters, das Taschenmesser habe seinem Bruder, Konrad Bachmeier, gehört, der Alinas wahrer Großvater, jedoch kurze Zeit nach seiner Flucht aus der Arbeitsarmee spurlos verschwunden sei. Er, Eduard, habe später an Stelle seines Bruders mit seiner Schwägerin und ihrem Kind wie Mann und Frau zusammengelebt.¹¹⁶ Die letzten Monologe des Großvaters schildern das zehn Jahre andauernde Lagerleben in der Trudarmee und seine Überlebensstrategien sowie seine Entlassung 1956. Der Großvater kann seine Erzählung beenden, kurz bevor Alina mit ihrer Familie nach Deutschland ausreist.

Der erste Schritt der intersektionalen Figurenanalyse nach dem oben beschriebenen Vorgehen könnte die unterschiedlichen identitätsstiftenden Zugehörigkeiten Alinas in den Vordergrund rücken und den Vergleich mit anderen Figuren aus dem zweiten Teil des Romans ermöglichen, z. B. mit Alinas Schwester Irma. In einem zweiten Schritt können die so ermittelten Kategorien den vier Differenzkategorien Race, Gender, Class und Körper zugeordnet werden. Für Alina und ihre Schwester Irma wäre beispielweise folgende visuelle Darstellung möglich:

¹¹³ Eleonora Hummel: *Die Fische von Berlin*. Göttingen 2005, S. 32.

¹¹⁴ Ebd., S. 60.

¹¹⁵ Ebd., S. 55f.

¹¹⁶ Ebd., S. 149, S. 215.

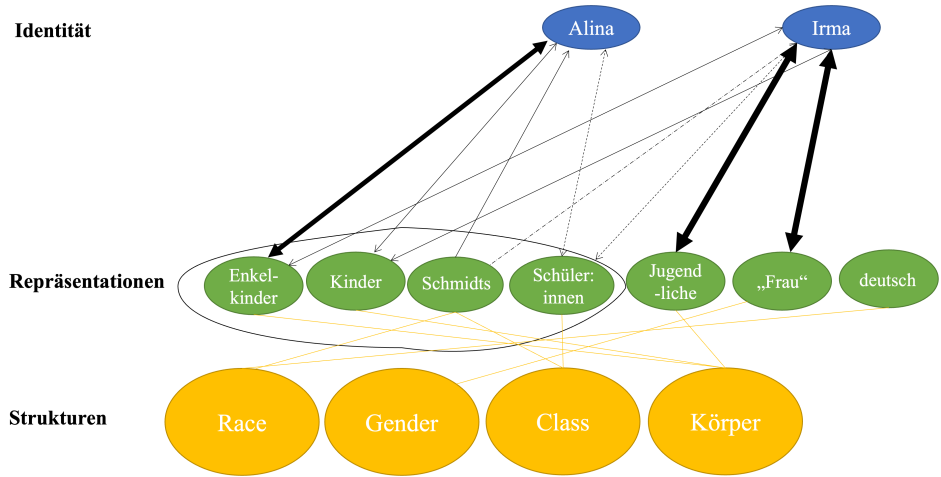


Abb. 3: Polyrelationalität der Figuren Alina und Irma sowie Zusammenhang mit Strukturkategorien¹¹⁷

So identifiziert sich Alina im ersten Teil von *Die Fische von Berlin* noch sehr mit ihrem Status als Enkelkind und wird im Text häufig von ihrem Großvater als „Wnutschka“ (russ. Enkelin) angesprochen. Ihre Zugehörigkeit zum Kollektiv/zur Subkategorie der Familie Schmidt hingegen wird sowohl von ihr selbst angezweifelt als auch im Text kaum thematisiert. Zum Lebensweltbereich von Alina gehören zudem folgende Kollektive/Subkategorien, die ihr Leben und ihre Identität jedoch nur marginal bis gar nicht beeinflussen: Zum Kollektiv der „Frauen“ beziehungsweise des „Weiblichen“ und damit zur Kategorie Gender hat sie im Vergleich mit Irma zunächst keinen eigenen Zugang, allerdings ist ihr dieses Kollektiv nicht gänzlich fremd, da Irma hier als Vermittlerin fungiert.¹¹⁸ Das Kollektiv der „Deutschen“, sprich die Kategorie Nationalität, zu dem beide Schwestern noch keinen eigenen Bezug haben (bewusst oder unbewusst), könnte ebenso als „vermittelte Erfahrung aus dritter Hand“,¹¹⁹ beispielweise über den Vater, angesehen werden, der in der obigen Darstellung noch nicht eingetragen ist. Dieser Vermittlungsaspekt erlaubt eine bestimmte Erkenntnis, die für den intersektional ausgerichteten Literaturunterricht als günstig erachtet werden kann:

¹¹⁷ Eigene Darstellung nach Bolten: *Fuzzy Cultures*, S. 7.

¹¹⁸ Cf. ebd.

¹¹⁹ Ebd.

Eigenes und Fremdes sind aus dieser Perspektive aufgrund ihrer transkulturellen Verflechtungen nur unscharf voneinander abgrenzbar und erweisen sich damit ebenfalls als ‚fuzzy‘. Nimmt man einen Perspektivwechsel ein und zoomt weit genug vom Akteursfeld weg, sodass konkrete Reziprozitätsbeziehungen nicht mehr sichtbar sind, verschwimmen freilich auch die Verflechtungen, und es scheint so, als ob Eigenes und Fremdes tatsächlich klar voneinander abgrenzbar wären.¹²⁰

Entscheidend ist es also nicht nur, die Zugehörigkeitsgrade (über implizite und explizite Figurenbeschreibungen) zu ermitteln (und am Text zu belegen), sondern zusätzlich die Reziprozität zu bestimmen: Inwiefern werden die Figuren vom Kollektiv selbst als Mitglieder anerkannt? Damit werden weiterhin Inklusions- und Exklusionsmechanismen thematisierbar und somit intersektionale Diskriminierungsstrukturen offengelegt. Möglich wären überdies weitere Vergleiche Alinas z. B. mit dem Vater („Dissident“, „Hypochonder“, „Schmidt“, „Deutsch“) und dem Großvater („Ofenbauer“, „Deutscher“, „Bachmeier“, „Schmidt“, „Zwangsarbeiter“ usw.). Dabei können folgende Fragen hilfreich sein: Wie werden diese im Text dargestellt, mit welchen sprachlichen Mitteln und in welchen Kontexten – und vor allem: zu welchen Zwecken? Damit ist erneut auf die Mehrebenenanalyse nach Winker/Degele verwiesen: Für die Identifikation der Differenzkategorien auf Identitätsebene kann nach identitätsstiftenden Kategorien beziehungsweise Zugehörigkeiten gefragt werden. Diese müssen am Text belegt werden, indem Repräsentationen dieser Kategorien, d. h. dazugehörige Diskurse und Normen im Text selbst ermittelt werden. Schließlich erfolgt die Verbindung zur Strukturebene, wenn z. B. textimmanente Inklusions- und Exklusionsmechanismen und deren textuelle Legitimationen kritisch hinterfragt werden.

Im zweiten Teil des Romans kommt es nicht nur zu einem räumlichen Transit für die Figuren, sondern auch auf der Ebene der Kollektive und Zugehörigkeiten finden Veränderungen und Verschiebungen statt, die z. T. bis zur Auflösung oder immerhin Reflexion bestimmter Zugehörigkeiten (z. B. „Enkelin“ bei Alina, „Schmidt“ bei Irma durch die Hochzeit) und damit zum Verlust von Kollektivmitgliedern führen. Einige Kollektivzugehörigkeiten werden sogar konfliktuös (z. B. Irmas vermittelte Zugehörigkeit zum Kollektiv der Deutschen und ihre Liaison mit einem sowjetischen Amtsträger).

Eleonora Hummels Erzählen ist grundsätzlich von Vielstimmigkeit geprägt, da sich bei ihr immer mehrere (personale) Erzählinstanzen zu einer Gesamtgeschichte verbinden. In *Die Fische von Berlin* sind dies Alina und ihr Großvater, die beide intern fokalisiert erzählen (wobei die Erzählungen des Großvaters als Dialog mit Alina inszeniert werden). Diese Polyphonie im Erzählen Hummels ermöglicht es, diese Zugehörigkeiten zu den Kollektiven aus der jeweiligen Figurenperspektive heraus als Selbstpositionierung zu belegen und nicht nur als kritisch zu betrachtende Zuschreibung *von außen* vorzunehmen.

Es zeigt sich hier der vermutlich größte Gewinn der intersektionalen Figurenanalyse mithilfe des fuzzy-culture-Konzepts: Figuren und die literarischen Texte, in denen sie vorkommen, können nicht mehr nur hinsichtlich einer Kategorie gelesen werden. Auch wenn z. B.

¹²⁰ Ebd.

Eleonora Hummel als Chamisso-Preisträgerin im fachwissenschaftlichen Diskurs der Migrationsliteratur zugeordnet wird, so wird deutlich, dass ihr Werk *Die Fische von Berlin* nicht nur die Kategorie Race tangiert. Viel prägender und an der Figur Alina deutlicher wahrnehmbar ist gerade die Überlappung mit der Kategorie Gender, sodass *Die Fische von Berlin* weder eine reine Migrationsgeschichte noch ein reiner Mädchenroman, sondern eben etwas Drittes ist, das gerade durch die vielfältigen anderen Subkategorien (Familien, Kinder, Erwachsene usw.), die darin eine Rolle spielen, zahlreiche Anknüpfungspunkte für individuelle Lesarten bietet.

5 Fazit: Anregungen und Ausblick zu einer reflektierten Figurenanalyse

Abschließend kann festgehalten werden: Das fuzzy-culture-Konzept nach Bolten stellt im Feld der Figurenanalyse ein erstes Instrumentarium für eine intersektional ausgerichtete Analyse literarischer Figuren bereit. Es liefert zudem ein konkretes methodisches Vorgehen, mithilfe dessen die komplexen Zusammenhänge zwischen Figuren, aber auch die ihnen zugewiesenen Kategorien und deren Überschneidungen visuell dargestellt, auf den Punkt gebracht und für weitere Diskussionen nutzbar gemacht werden können. Mithilfe des fuzzy-culture-Konzepts kann die Mehrebenenanalyse nach Winker/Degele in konkrete visuelle Darstellungen übersetzt werden, da sowohl Makrostrukturen als auch Subkategorien und, noch bedeutender, deren Interdependenzen erfasst werden können.

Intersektionalität in der Literaturdidaktik öffnet somit den Blick auf soziale Kategorisierungen und trägt zum Verstehen von literarischen Texten bei, indem es Einblicke in die komplexe Gestaltung von Figuren und damit verknüpfte Darstellungsstrategien gewährt: Welche gesellschaftlichen Repräsentationen und Strukturen schlagen sich in Form welcher textuellen Erzählverfahren in Bezug auf die Figurengestaltung nieder? Welche Aspekte werden direkt im Text benannt, welche indirekt und welche bleiben der Inferenzfähigkeit der Leser:innen überlassen? Damit kann die Wirkmacht gesellschaftlicher Diskurse in Literatur deutlich gezeigt werden.

Eine intersektionale Figurenperspektive erfüllt damit die seit der Kommunikativen Wende mit dem Literaturunterricht verknüpften Ziele ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ sowie ‚Kritikfähigkeit‘ und fördert das Potential zur Weiterentwicklung der Gesellschaft. Die Erweiterung mittels des fuzzy-culture-Konzepts hilft, die fachdidaktische Lesart der sozialwissenschaftlich orientierten Mehrebenenanalyse auf die Analyse literarischer Figuren zu übertragen und bestimmte Kategorien zwar als gesellschaftlich ‚gegebene‘ Strukturen zu erkennen, die innerliterarisch wirksam werden, sie aber mit individuell ganz unterschiedlichen Kategorien zu verknüpfen und ihre Wechselwirkungen, Überlappungen und Brüche zu beleuchten. Der Vorteil dieses Vorgehens ist, dass mittels des fuzzy-culture-Konzepts und der darin vorgeschlagenen visuellen Darstellung Einsichten in die ‚fuzziness‘ möglich werden. Es verdeutlicht die Verwobenheit, Komplexität, Diffusität, Unvorhersehbarkeit und Dynamik der interkategorialen

Wechselbeziehungen und bricht sie auf das herunter, was für Schüler:innen mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit am ehesten korrespondiert: einzelne Figuren und deren persönliche Beziehungen zu Figuren mit anderen kategorialen Zuschreibungen.

Ziel des Beitrags war es, theoretisch-konzeptuell eine Verknüpfung zwischen dem Intersektionalitätsparadigma, der Figurenanalyse und dem fuzzy-culture-Konzept aufzuzeigen. In weiteren Forschungsarbeiten wäre diesem Ansatz empirisch-rekonstruktiv nachzugehen und zu prüfen, inwiefern das Modell in Unterrichtsettings dazu beiträgt, eindimensionale Figurerdarstellungen zu überschreiten und innerfigurale Ambivalenzen ebenso stark zu machen wie ein Bewusstsein für die Ebenen zu schaffen, auf denen sich Identitäten bilden und soziale Positionierungen prägen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf/Matthis Kepser: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin 2009.
- Bolten, Jürgen: Unschärfe und Mehrwertigkeit. ‚Interkulturelle Kompetenz‘ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs, in: Wilfried Dreyer (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen 2011, S. 55–70.
- Bolten, Jürgen: Fuzzy Cultures. Konsequenzen eines offenen und mehrwertigen Kulturbegriffs für Konzeptualisierungen interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen, in: *SIETAR – Journal für interkulturelle Perspektiven* 19 (2013), S. 4–9.
- Budde, Jürgen: Das Kategorienproblem. Intersektionalität und Heterogenität?, in: Barbara Rendtorff/Elke Kleinau (Hg.): *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Berlin/Toronto 2013, S. 27–46.
- Budde, Jürgen: Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung, in: Thorsten Bohl/Jürgen Budde/Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn 2017, S. 13–26.
- Coster, Claudia de/Niklas Prenzel/Nora Zirkelbach: *Intersektionalität*. Berlin 2021.
- Dannecker, Wiebke: *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler 2020.
- Degele, Nina/Gabriele Winker: Intersektionalität als Mehrebenenanalyse, in: *Portal Intersektionalität*, 2007, http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Degele_Winker_01.pdf, 07.03.2023, S. 1–36.
- Eder, Jens: *Die Figur im Film. Grundlagen der Figurenanalyse*. Marburg 2014.
- Ehlers, Swantje: *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart 2016.
- Hansen, Christina/Katharina Fischer: ‚*Erziehung als Gestaltungsraum*‘ – *Pädagogisches Handeln unter kontextualer Perspektive. Person – Beziehung – Kollektive – Systeme*. Berlin/Münster 2018.
- Hansen, Klaus P.: *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen/Basel 2011.
- Hummel, Eleonora: *Die Fische von Berlin*. 1. Auflage. Göttingen 2005.
- Hurrelmann, Bettina: Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität, in: *Praxis Deutsch* 30.177 (2003), S. 4–12.
- Jammal, Elias: Vielfalt, Kollektivität und Lebenswelt, in: Alois Moosmüller (Hg.): *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster 2014, S. 105–123.
- Kißling, Magdalena: *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld 2020.
- Klinger, Cornelia: *Für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte*, in: *Portal Intersektionalität* 2012, <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/klinger/>, S. 5.

- Lăcan, Carmen: Alte und neue Problemaspekte der Figur. Zu einem medienübergreifenden Versuch einer Begriffsbestimmung der Figur. Rezension zu Jens Eder/Fotis Jannidis/Ralf Schneider (Hg.): *Characters in Fictional Worlds. Understanding Imaginary Beings in Literature, Film, and Other Media*. Berlin 2010, in: *Diegesis* 1.1 (2012), S. 85–89.
- Leubner, Martin/Anja Saupe/Matthias Richter: *Literaturdidaktik*. Berlin 2012.
- Magerski, Christine: Startschuss einer systemtheoretischen Literaturwissenschaft, in: Dirk Baecker (Hg.): *Schlüsselwerke der Systemtheorie*. Wiesbaden 2021, S. 455–464.
- Martínez, Matías/Michael Scheffel: *Einführung in die Erzähltheorie*. München 2016.
- Nieberle, Sigrid: Literaturwissenschaften: Die neue Vielfalt in der Geschlechterforschung, in: Beate Kortendiek/Birgit Riegraf/Katja Sabisch (Hg.): *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden 2019, S. 563–570.
- Pissarek, Markus: Merkmale der Figur erkennen und interpretieren, in: Anita Schilcher/Markus Pissarek (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler 2018, S. 135–168.
- Podelo, Julia: ‚Russlanddeutsche‘ Texte im Literaturunterricht – Potenziale einer unbekannteren Literatur, in: Mark-Oliver Carl/Sieglinde Grimm/Nathalie Kónya-Jobs (Hg.): *Ost-Geschichten. Das östliche Mitteleuropa als Ort und Gegenstand interkultureller literarischer Lernprozesse*. Göttingen 2021, S. 137–154.
- Schiewer, Gesine Lenore/Jörg Roche: Zu den Grundlagen der Didaktik des Dialogs, in: Jörg Roche/Gesine Lenore Schiewer (Hg.): *Unterrichtswelten – Dialoge im Deutschunterricht. Neue Perspektiven für Literaturvermittlung, Lesen und Schreiben*. Tübingen 2021, S. 85–108.
- Schneider, Jost: *Einführung in die Roman-Analyse*. Darmstadt 2016.
- Schröter, Felix: Figur, in: Benjamin Beil/Thomas Hensel/Andreas Rauscher (Hg.): *Game Studies*. Wiesbaden et al. 2018, S. 109–128.
- Spinner, Kaspar H.: Interpretieren im Deutschunterricht, in: *Praxis Deutsch* 81 (1987), H. 14, S. 17–23.
- Steinbrenner, Marcus et al. (Hg.): ‚Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander‘. *Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler 2014.
- Walgenbach, Katharina/Lisa Pfahl: Intersektionalität, in: Thorsten Bohl/Jürgen Budde/Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn 2017, S. 141–158.