

Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomas Roman *Brüder* und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der diversitätsorientierten Deutschdidaktik

Wiebke Dannecker

1 Hinführung

Die Grundannahme der Intersektionalitätstheorie stellt die Überlegung dar, dass sich zwischen unterschiedlichen Differenzkategorien – wie Gender, ethnische Zugehörigkeit und soziokultureller Hintergrund sowie Körper oder Alter – Verschränkungen ergeben. Ausgehend von Crenshaws Konzeption der Intersektion¹ diskriminierender Faktoren sind in den Sozial- und Kulturwissenschaften unterschiedliche Ansätze und Theoriemodelle entstanden. Für die Literatur- und Kulturwissenschaften stellt sich nun die Frage der Anschlussfähigkeit dieser Theorie insofern, als darüber nachgedacht werden muss, welches Potenzial ihr für die Betrachtung fiktionaler Texte und sprachlicher Phänomene aus kulturwissenschaftlicher Perspektive zukommt.² Am Beispiel des zweiten Romans von Jackie Thomas *Brüder*, der 2019 auf der Shortlist für den Deutschen Buchpreis stand und für den sie 2020 mit dem Düsseldorfer Literaturpreis ausgezeichnet wurde, wird im vorliegenden Beitrag untersucht, inwiefern eine intersektional orientierte Betrachtung des Romans eine Reflexion der erzählerischen Darstellung unterschiedlicher Differenzkonstruktionen und ihrer Verstrickung anzuregen vermag. Außerdem stellt der Beitrag zur Diskussion, inwiefern eine vertiefte Auseinandersetzung mit Jackie Thomas Roman im Literaturunterricht eine kritische Reflexion des Erzählten im Sinne einer ‚Critical Narrative Literacy‘³ initiieren kann. Davon ausgehend wird ein Modell einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik entwickelt, dem eine kulturtheoretische Fundierung im Sinne der Intersektionalitätstheorie zugrunde liegt.

¹ Cf. Kimberlé Crenshaw: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in: *University of Chicago Legal Forum* 139.1 (1989), S. 139–168.

² Cf. Eva Blome: Erzählte Interdependenzen. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Intersektionalitätsforschung, in: Peter C. Pohl/Hania Siebenpfeiffer (Hg.): *Diversity Trouble? Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur*. Berlin 2016, S. 43–65; Katharina Walgenbach et al. (Hg.): *Gender als interdependente Kategorie: Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen 2007.

³ Cf. Wiebke Dannecker: *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler 2020, S. 48.

2 Intersektionalitätstheorie als kulturwissenschaftlicher Zugriff und kulturtheoretische Fundierung einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik

Race, Class und Gender sind als soziale Konstruktionen und kulturwissenschaftliche Forschungsperspektiven seit Langem etabliert. In den letzten Jahren wurde diese Trias u. a. im Zuge einer Öffnung der Disability Studies aus der Perspektive der Intersektionalitätsforschung um die Differenzlinie Behinderung beziehungsweise Dis/ability erweitert.⁴ Die Disability Studies definieren ‚Behinderung‘ nicht als individuelles Merkmal, sondern als Bestandteil einer diskursiven Praxis. Demzufolge sind beispielsweise die Kontingenz und die Abhängigkeit des körperlichen Phänomens „als ‚Behinderung‘ untrennbar von variablen gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Rahmenbedingungen“⁵ zu verstehen.

Auch aus literatur-/kulturwissenschaftlicher Perspektive ergeben sich Anschlüsse an die Intersektionalitätsforschung.⁶ In Analogie zur Kategorie Gender in den Gender Studies ist die Herausbildung der Disability Studies in den Literaturwissenschaften mit der Einführung von Dis/ability als analytischer Kategorie der literaturwissenschaftlichen Forschung verbunden.⁷ In Bezug auf die Darstellung von Behinderung in literarischen Texten schlagen die Vertreter:innen der vergleichsweise jungen ‚Literary Disability Studies‘ dementsprechend vor, die „Relativität und Historizität des kulturellen Konstrukts Behinderung“⁸ bei der Analyse literarischer Texte in den Blick zu nehmen und dabei nicht nur die „Ursachen sozialer Ungleichheit und Diskriminierung zu untersuchen, sondern auch [...] die unterschiedlichen Konstruktionen von Identität, besonders im Kontext von Normalitätsdiskursen“⁹ näher zu betrachten.

⁴ Cf. Dominik Baldin: Behinderung eine neue Kategorie für die Intersektionalitätsforschung?, in: Gudrun Wansing/Manuela Westphal (Hg.): *Behinderung und Migration, Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden 2014, S. 47–71, hier S. 61.

⁵ Markus Dederich: *Körper, Kultur, Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld 2007, S. 2.

⁶ Cf. Urte Helduser: Biopolitisches Wissen und Ästhetik des Anormalen. Perspektiven von Gender und Disability Studies, in: Manuela Günter/Annette Keck (Hg.): *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Gender Studies*. Berlin 2018, S. 180–196; Sonja Kerth: Intersektionalität und vormoderne Dichtung, in: Cordula Nolte et al. (Hg.): *Dis/ability History der Vormoderne. Ein Handbuch/Premodern Dis/ability History. A Companion*. Affalterbach 2017, S. 129–131; Urte Helduser: Literatur- und Sprachwissenschaften in den Disability Studies, in: Anne Waldschmidt (Hg.): *Handbuch Disability Studies*. Wiesbaden 2022, S. 219–233.

⁷ Cf. Helduser: Literatur- und Sprachwissenschaften, S. 223.

⁸ Anna-Rebecca Nowicki: Raus aus der semiotischen Falle: Die Herausforderungen und Potenziale einer Disability Studies-Perspektive in der Germanistik, in: Matthias Luserke-Jaqui (Hg.): *Literary Disability Studies. Theorie und Praxis in der Literaturwissenschaft*. Würzburg 2019, S. 9–44, hier S. 19.

⁹ Lisa Wille: Von Diskriminierung zu Intersektionalität, von den Disability Studies zu einer transdisziplinären Literaturwissenschaft. Oder: Die Krux der Normativität und die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive, in: Matthias Luserke-Jaqui (Hg.): *Literary Disability Studies. Theorie und Praxis in der Literaturwissenschaft*. Würzburg 2019, S. 115–148, hier S. 138.

Angesichts der Frage, welche weiteren Kategorien grundsätzlich zu ergänzen wären, sehen sich die Vertreter:innen der Intersektionalitätsforschung mit dem Dilemma konfrontiert, dass sich diese „notgedrungen für Komplexitätsreduktion entscheiden muss.“¹⁰ Dies wirft wiederum die Frage auf, „welche Differenzkategorien oder Achsen der Ungleichheit überhaupt in Forschung und Theoriebildung integriert werden sollten und ob eine theoretisch begründete Beschränkung auf bestimmte Differenzen notwendig oder vielmehr problematisch sei.“¹¹ Abgesehen von dieser Frage birgt die Intersektionalitätstheorie einerseits als kulturwissenschaftlicher Zugriff in Bezug auf Narrationen und andererseits als Fundierung fachdidaktischer Modellierungen großes Potenzial. Im Gegensatz zu Ansätzen, die lediglich eine Differenzkategorie in den Blick nehmen – Race, Class, Gender, Dis/ability ... – plädiert die Intersektionalitätsforschung für eine Berücksichtigung der Überlagerungen und Interdependenzen dieser Kategorien. Das Ernstnehmen von Intersektionalität führt dazu, nach den Zusammenhängen, Verbindungen und Überlagerungen einer beschreibbaren Diversität von Differenzlinien/Differenzordnungen zu fragen und diese wahrzunehmen.¹² In Ergänzung zu Crenshaws Metapher der ‚intersection‘ schlagen Bronner/Paulus vor, stets einen konsequenten Bezug zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen deutlich zu machen. Daher plädieren sie für das Bild des Kreisverkehrs:

In einen Kreisverkehr können zu unterschiedlichen Zeiten verschiedene Kategorien ‚einfahren‘ und auf spezifische Weise zusammenwirken (also um die Mitte fahren). Weiter können einzelne Kategorien den Kreisverkehr wieder verlassen, wodurch sich das Zusammenwirken der verbleibenden Kategorien wieder anders gestaltet.¹³

In Bezug auf Überlegungen zur Gestaltung diversitäts- und intersektionalitätssensibler Lehr-Lernumgebungen führt ein reflexives Verständnis von Diversität dazu, den Blick nicht nur auf heterogene Lernvoraussetzungen und kategoriale Zuschreibungen zu richten. Vielmehr ist davon auszugehen, dass alle Schüler:innen eine Vielzahl an Zugehörigkeiten in sich vereinen und schon bei vermeintlich eindeutigen Kategorien, wie zum Beispiel sozialer Herkunft oder Geschlecht, Verschränkungen und Schnittpunkte innerhalb jeder (Schüler:innen-)Identität zum Tragen kommen.¹⁴ Demzufolge ist die Annahme eines „dynamischen Wechselspiels der

¹⁰ Anne Waldschmidt: Intersektionen von Behinderung, Normalität und Geschlecht, in: Jutta Jacob et al. (Hg.): *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. Bielefeld 2010, S. 35–60, hier S. 37.

¹¹ Anna Sarah Richter: *Intersektionalität und Anerkennung. Biographische Erzählungen älterer Frauen aus Ostdeutschland*. Weinheim 2018, S. 90.

¹² Rudolf Leiprecht: ‚Rassismus und Sexismus‘: Aktuelle Phänomene und Debatten aus einer diversitätsbewussten und intersektionalen Perspektive, in: Katrin Huxel et al. (Hg.): *Postmigrantisch gelesen: Transnationalität, Gender, Care*. Bielefeld 2021, S. 88–107, hier S. 89.

¹³ Kerstin Bronner/Stefan Paulus: *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis*. Stuttgart 2021, S. 80.

¹⁴ Cf. Rudolf Leiprecht/Helma Lutz: Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht, in: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Schwalbach i.T. 2015, S. 218–234, hier S. 219.

verschiedenen Heterogenitätsdimensionen, ihrer Überlagerungen, Überschneidungen und Effekte der gegenseitigen Verstärkung, Abschwächung oder des Ausgleichs in verschiedenen Lebensbereichen und -phasen¹⁵ sinnvoll. Allerdings

dürfe das Konzept nicht auf die bloße Thematisierung der Überschneidung von Kategorien reduziert werden. Es beinhalte vielmehr eine ungleichheitskritische, machttheoretische und antiessentialistisch-performative sowie Kategorien problematisierende Analyseperspektive.¹⁶

Diese Überlegungen mündeten in den vergangenen Jahren u. a. in eine intersektionalitätstheoretische Konzeptualisierung einer inklusiven Literatur- und Mediendidaktik¹⁷ sowie einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik.¹⁸ So „wird durch die gleichzeitige Berücksichtigung von mehreren Differenzlinien/Differenzordnungen mit ihren komplexen Verbindungen und Wechselwirkungen auch eine *ganzheitlichere* Betrachtung möglich“,¹⁹ die sowohl die unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität als auch die individuell divergierenden Fähigkeiten zur Bewältigung von Lernprozessen jenseits von Disparitäten berücksichtigt.²⁰

Aus einer kulturtheoretisch perspektivierten Deutschdidaktik stellt sich zudem die Frage, welches analytische Potenzial der Intersektionalitätstheorie für die Betrachtung fiktionaler Texte und sprachlicher Phänomene zukommt:

Anders als in den sozialwissenschaftlichen Analysen werden hier also nicht überwiegend die Effekte kategorialer Setzungen, deren Interdependenzen und damit zusammenhängende vielfältige Diskriminierungsformen und -erfahrungen greifbar, sondern vor allem auch die permanente Konstruktion und Dekonstruktion von Differenz *durch das Erzählen* verstehbar.²¹

Blome zufolge sollte „eine genauere Betrachtung davon angestrebt werden, welche Bedeutung das Erzählen in Form eines narrating difference und damit immer zugleich auch in Form eines narrating intersectionality für kulturelle und soziale Zusammenhänge hat“.²² Dabei kommt

¹⁵ Gudrun Wansing/Manuela Westphal: Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven, in: Dies. (Hg.): *Behinderung und Migration*. Wiesbaden 2014, S. 17–47, hier S. 38.

¹⁶ Meike Penkwitt: Intersektionalität, in: *Inklusion-Lexikon* 2021, http://www.inklusion-lexikon.de/Intersektionalitaet_Penk Witt.php, 12.05.2022.

¹⁷ Cf. Dannecker: *Inklusiver Literaturunterricht*, S. 24f.

¹⁸ Cf. Wiebke Dannecker/Kirsten Schindler: Diversitätsorientierte Deutschdidaktik – Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung, in: Dies. (Hg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Baltmannsweiler 2022, S. 6–17.

¹⁹ Leiprecht: *Rassismus und Sexismus*, S. 105.

²⁰ Cf. Dannecker: *Inklusiver Literaturunterricht*, S. 27.

²¹ Blome: *Erzählte Interdependenzen*, S. 66.

²² Blome: *Erzählte Interdependenzen*, S. 56.

es auf eine Analyse des Erzählten nicht nur hinsichtlich unterschiedlicher Differenzkategorien, sondern auch hinsichtlich deren Verstrickungen an:

Der Mehrwert intersektional arbeitender Ansätze bemisst sich in der Multiperspektivität, Diskriminierung nicht eindimensional, aufgrund von nur einer Kategorie zu erfassen. [...] [Denn] vielmehr wird gerade in der Verflechtung mit anderen Differenzkategorien ein Effekt transparent, der gesellschaftliche Unterdrückungs- und Machtverhältnisse mitkonstituiert.²³

Zudem verbindet Blomes Ansatz des ‚narrating intersectionality‘ die Aufmerksamkeit für die Überlagerung unterschiedlicher Differenzkategorien mit der Betrachtung von deren erzählerischer Darstellung. Dieses Modell fußt auf dem Modell einer Gender-orientierten Erzähltextanalyse, das sich an der Schnittstelle von Narratologie und intersektioneller Forschung verortet:²⁴ „Mit Hilfe der Narratologie lässt sich herausarbeiten, dass sich die Identität von Figuren, ihre intrakategoriale Architektur, immer in Abhängigkeit von Makrostrukturen der Differenzierung vollzieht, in Abhängigkeit also von interkategorialen Relationen.“²⁵ Literarische Texte werden hinsichtlich der Überkreuzung mehrerer Kategorien „quer gelesen“.²⁶ Forschungsleitend ist dabei die Annahme, „dass literarische Darstellungsverfahren nicht bloß formale Aspekte sind, die nichts mit der Bedeutung von Texten zu tun haben, sondern selbst als eigenständige Bedeutungsträger fungieren“.²⁷

Dieser Konzeption folgend stellt sich aus der Perspektive fachdidaktischer Überlegungen die Frage, inwiefern eine Auseinandersetzung mit der erzählerischen Verstrickung ausgewählter Differenzkategorien in literarischen Texten ein zielführender Ansatz für die Schulpraxis sein kann. Zwar stellt die Kulturwissenschaft unbestritten eine Bezugsdisziplin für die Literaturdidaktik dar, ein systematischer Versuch der Bestimmung ihres Gegenstandes und der Rekonstruktion ihrer Wirkungsästhetiken im Handlungsfeld von Kultur, Subjektivierung und Macht wird allerdings bisher in der fachdidaktischen Forschung nur vereinzelt unternommen.²⁸ Doch gerade jene Besinnung auf die Intersektionalitätstheorie weist den Weg zu

²³ Wille: Von Diskriminierung zu Intersektionalität, S. 120.

²⁴ Cf. Vera Nünning/Ansgar Nünning: ‚Gender‘-orientierte Erzähltextanalyse als Modell für die Schnittstelle von Narratologie und intersektioneller Forschung? Wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung, Schlüsselkonzepte und Anwendungsperspektiven, in: Christian Klein/Falko Schnicke (Hg.): *Intersektionalität und Narratologie. Methoden – Konzepte – Analysen*. Trier 2014, S. 36.

²⁵ Blome: Erzählte Interdependenzen, S. 65.

²⁶ Cf. Stefan Krammer: Kreuz und quer. Intersektionale Verstrickungen bei Josef Winkler, in: Inge Arteel/Stefan Krammer (Hg.): *In-Differenzen. Alterität im Schreiben Josef Winklers*. Tübingen 2016, S. 91–100, hier S. 91.

²⁷ Nünning/Nünning: Erzähltextanalyse, S. 38.

²⁸ Cf. Stefan Krammer: Spielarten des Männlichen. Anregungen (nicht nur) für den Deutschunterricht, in: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik* 3 (2007), S. 92–99; Marlen Bidwell-Steiner/Stefan Krammer: *(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz*. Wien 2010; Nicola Mitterer: *Das Fremde in der Literatur: Zur Grundlegung einer responsiven*

differenzierten Begriffsbildungen, die didaktische Konzepte und Modelle theoretisch fundieren und neu perspektivieren können.

Im Folgenden soll daher dafür plädiert werden, das Innovationspotenzial, das eine Reflexion kulturtheoretischer Ansätze in Bezug auf fachdidaktische Fragestellungen birgt, als einen Ansatzpunkt für die Modellentwicklung und die Generierung neuer methodischer Ansätze in der Deutschdidaktik zu verstehen. Im folgenden Kapitel wird nun zunächst die erzählerische Darstellung der Überlagerungen der Differenzkategorien Männlichkeit(en) und Herkunft in Jackie Thomaes Roman *Brüder* fokussiert, wohl wissend und kritisch reflektierend, dass damit für diesen Beitrag eine Auswahl getroffen wurde und somit andere Kategorien in den Hintergrund rücken.

3 Intersektionale Verstrickung: Männlichkeit(en) und Herkunft in Jackie Thomaes Roman *Brüder*

In ihrem Roman *Brüder* erzählt Thomaes von zwei Halbbrüdern, deren Lebensentwürfe unterschiedlicher nicht sein könnten. Beide Brüder wachsen als People of Color in der ehemaligen DDR auf. Interessanter als diese Kategorisierung ist allerdings die Unterschiedlichkeit ihrer Lebensentwürfe, die in Thomaes Roman dargestellt werden. Den die Brüder betreffenden Erzählabschnitten ist jeweils ein Motto vorangestellt:

Teil 1: DER MITREISENDE: Ja, die Jahre flossen ineinander. Doch das hieß nicht, dass dieses Fließen nicht auch seine Schönheit hatte. Eine irrlichernde, nichtkonservierbare Schönheit der Kategorie: Muss man dabei gewesen sein.²⁹

In dieser Kurzbeschreibung wird die Schönheit eines genießend-fluiden Lebensstils im Berlin der 1990er Jahre festgehalten, die Mick als „Mitreisender“ erlebt. Rückblickend stellt Mick fest, dass er seine „Jugend verprasst“³⁰ hat und erinnert die 1990er als in Diskonebel eingehüllt.³¹ Statt eine Ausbildung abzuschließen, genießt er nach dem Fall der Mauer das Partyleben in Berlin und lässt sich treiben.³²

Dem gegenüber wird Gabriel als Einzelgänger beschrieben, der damit beschäftigt ist, seine Vorstellungen von einem perfekten Leben zu verfolgen:

Literaturdidaktik. Bielefeld 2016; Jan Wittmann: *Recht sprechen: Richterfiguren bei Kleist, Kafka und Zeh.* Stuttgart 2018; Clemens Kammler: Literaturtheorie und Literaturdidaktik, in: Michael Kämper-van den Boogaart/Kaspar H. Spinner (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1.* Baltmannsweiler 2019, S. 202–235; Magdalena Kißling: *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik.* Bielefeld 2020.

²⁹ Jackie Thomaes: *Brüder.* Berlin 2019, S. 9.

³⁰ Ebd., S. 12.

³¹ Cf. ebd., S. 11.

³² Cf. ebd., S. 25.

Teil 2: DER FREMDE: Er war allein auf der Welt, aber nicht entwurzelt. Ein nicht unerheblicher Teil seiner Energie floss in die Überzeugung, sein Leben wäre perfekt.³³

Während sich der eine also einer hedonistischen Lebensgestaltung verschreibt und sich treiben lässt, stellt der andere seinen beruflichen Erfolg ins Zentrum und richtet den Rest seines Lebens daran aus. Von der zeitlichen Struktur her erzählt Mick schwerpunktmäßig von den frühen 1990er Jahren bis zum Jahr 2000. Die Einblicke in Gabriels Leben schließen chronologisch daran an. Insgesamt umfasst der Roman vier Erzählabschnitte: Im ersten Erzählabschnitt wird von Michael „Michi“ Engelmann, genannt Mick, dem „sorglosen Reisenden“,³⁴ erzählt. „Euphorisiert vom ersten großen Sieg seines Lebens, zufälligerweise ein Sieg über sich selbst, galoppiert Mick durch sein neues Dasein als gutaussehender Mann. Ein Dopaminrausch jagte den nächsten“³⁵ – und sein Leben im Sinne einer Jeunesse durée findet erst mit seinem 30. Geburtstag um die Jahrtausendwende ein jähes Ende.

Im zweiten, als „Intermezzo“³⁶ überschriebenen Teil des Romans wird ausführlicher von Idris, dem Vater der beiden Brüder, erzählt. Er war 1967 aus Dakar nach Leipzig gekommen, um im Rahmen eines Stipendiums der DDR Medizin zu studieren. An die Einladung an „afrikanische Studenten aus jungen Nationalstaaten“³⁷ war seitens des Regimes der DDR die Hoffnung geknüpft, dass sie die sozialistische Idee nach Abschluss ihrer Ausbildung bei Rückkehr ins Heimatland verbreiten würden.³⁸ Zunächst lässt sich Idris allerdings vom Studium ablenken und beginnt Beziehungen mit unterschiedlichen Frauen, darunter Monika und Gabriele, die beiden Mütter seiner Söhne. Dass Idris' Interessen nicht auf die Gründung einer Familie bezogen waren, wird in seinem rückblickenden Eingeständnis deutlich: „Außer seinem Abschluss und einer möglichst guten Zeit hatte er damals eigentlich nichts gewollt“.³⁹ Er lernte erst Monika und dann Gabriele kennen. Beide erwarteten ein Kind von ihm, doch er „sah sich nicht als Ehemann, schon gar nicht als Vater.“⁴⁰ Er beschloss, beide Frauen hinter sich zu lassen und sein Studium fortan ernsthafter zu verfolgen. Als Idris nach dem Studium nach Dakar zurückging, „erfüllte er den offiziellen Plan, aber nicht seinen persönlichen“.⁴¹ Idris wird damit als Mann dargestellt, der seine persönlichen Beziehungen dem beruflichen Fortkommen unterordnet.

Dieser Orientierung folgt auch sein zweiter Sohn Gabriel. Der dritte Erzählabschnitt, überschrieben mit „DER FREMDE“,⁴² beginnt mit einem Vorfall, der den beruflichen Erfolg als international arbeitender Architekt, den sich Gabriel akribisch aufgebaut hat, zusammenfallen

³³ Ebd., S. 257.

³⁴ Ebd., S. 29.

³⁵ Ebd., S. 25.

³⁶ Ebd., S. 230.

³⁷ Ebd., S. 233.

³⁸ Cf. ebd., S. 233.

³⁹ Ebd., S. 240.

⁴⁰ Ebd., S. 251.

⁴¹ Ebd., S. 235.

⁴² Ebd., S. 257.

lässt. Sein unkontrollierter Übergriff auf eine seiner Studentinnen wird ihm als rassistischer Überfall ausgelegt. Ausgehend von diesem Ereignis erzählen Gabriel und seine Frau Fleur in Rückblenden und jeweils aus einer intern fokalisierenden Perspektive heraus davon, welche Lebensentscheidungen sie getroffen haben und was dazu geführt hat, dass Gabriel seinen auf den beruflichen Erfolg ausgerichteten Lebensplan als gescheitert erkennen muss.

Der Epilog, der vierte Erzählabschnitt, erzählt schließlich von einem Zusammentreffen von Idris, Mick und Gabriels Sohn Albert im Jahr 2017, zu dem Idris eingeladen hatte. Gabriel entzieht sich diesem Treffen und schickt stattdessen seinen Sohn, aus dessen Perspektive das letzte Kapitel des Romans erzählt wird.

Thomaes Darstellung einer Bruder-Beziehung ist insofern besonders, als sie nicht den Diskurs um das Verhältnis der Brüder zueinander aufgreift, sondern das Erzählte die beiden Brüder einander nie begegnen lässt. Die Verbindung von Michael und Gabriel wird vielmehr durch die Figur des Vaters, in Form eines erzählerischen Zwischenstücks, Intermezzo genannt, hergestellt, das damit zugleich als inhaltliches Bindeglied der Handlung dient. Aus Sicht des Vaters erfahren wir von der doppelten, ungewollten Vaterschaft, aus Sicht der Brüder, wie diese ihr Leben angesichts der Abwesenheit des Vaters und in Unkenntnis voneinander gelebt haben. Zugleich nimmt der Roman *Brüder* die Identitätsentwicklung der beiden ungleichen Brüder als Angehörige einer Minderheit in einer Mehrheitsgesellschaft in den Blick. So stellt der Roman die Frage danach, wie wir zu den Menschen werden, die wir in der Mitte des Lebens sind. In der symmetrischen erzählerischen Struktur findet sich auf der formal-strukturellen Ebene eine Entsprechung für die inhaltliche Gegenüberstellung des Aufwachsens zweier Brüder. Mit der Gegenüberstellung zweier Lebensentwürfe werden unterschieden zwei unterschiedliche Vorstellungen von Männlichkeit als soziale Konstruktion und die Bedeutung von Herkunft ins Zentrum des Erzählens gerückt.

3.1 Vom Aufwachsen ohne Vater: Männlichkeit(en) und ihre erzählerische Darstellung

Die Männlichkeitsforschung beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Zuschreibungen und Rollenerwartungen in Bezug auf Männlichkeit, sei es als Großvater, Vater, Sohn, Ehemann, Liebhaber oder Manager. Mit diesen Rollen sind oftmals implizite Erwartungen verbunden. In Abgrenzung zu diesen normativen Erwartungen ließe sich Männlichkeit begrifflich wie folgt fassen:

„Männlichkeit“ ist – soweit man diesen Begriff in Kürze überhaupt definieren kann – eine Position im Geschlechterverhältnis; die Praktiken, durch die Männer und Frauen diese Position einnehmen, und die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf Persönlichkeit und Kultur.⁴³

⁴³ Raewyn Connell: *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Wiesbaden 2015, S. 124.

Dabei werden Fragen der hegemonialen Männlichkeit, verstanden als Attribut des größten Zugriffs auf gesellschaftliche Ressourcen und der damit verbundenen Dominanz von Männlichkeit gegenüber Weiblichkeit, aber auch das Verhältnis von Männlichkeit und Weiblichkeit sowie die Kontinuitäten und Brüche traditioneller Rollenbilder aus machtkritischer Perspektive in den Blick genommen.

In Thomaes Roman *Brüder* werden zwei unterschiedliche Darstellungen von Männlichkeit konstruiert, die erzählerisch vergleichend nebeneinandergestellt werden. Im ersten Teil werden die Erzählabschnitte lediglich durch grobe zeitliche Einteilungen strukturiert (1985–1994 und 1996–2000), während die Erzählperspektiven wechseln. Im zweiten Teil hingegen wird abwechselnd aus der Perspektive von Gabriel und Fleur erzählt, was auch durch Kapitelüberschriften kenntlich gemacht wird. Während der hedonistische Lebensstil Micks auch auf der erzählerischen Ebene durch eine Vielzahl und Fluidität der Erzählperspektiven seinen Ausdruck findet, ist die Perspektivierung im zweiten Teil klar gegliedert. Dies spiegelt sich auch auf der inhaltlichen Ebene wider: Gabriel ist beruflich sehr erfolgreich, entfremdet sich allerdings von sich selbst und seiner Familie.

Erzählerisch konstruiert Thomaes mit Micks Lebensentwurf die Darstellung einer abgeschwächten hegemonialen Männlichkeit „– entfernt von der weiblichen Welt der Häuslichkeit, aber auch unterschieden von anderen Männlichkeiten, wie etwa Männern der Arbeiterklasse, untergeordneten ethnischen Gruppen, Schwächlingen und Homosexuellen“.⁴⁴

Mit der Ausreise seiner Mutter Monika aus der ehemaligen DDR hat Mick „Zeit für Frauen. Zeit für Partys. Zeit für neue Freunde“,⁴⁵ auch weil der neue Partner seiner Mutter, Wolfgang, ihn finanziell aushält. Zugleich ist er nun davon befreit, die „Ausländer- und die Ostfrage gleichzeitig“⁴⁶ beantworten zu müssen, weil er im Westen als Kind eines Schwarzen in Deutschland stationierten US-Soldaten wahrgenommen wird:

Dass er aus dem Osten kam, war kein Thema, er sah nicht aus, wie man sich einen aus dem Osten vorstellte. [...] Lästige Fragen zum Thema *drüben* blieben ihm auf diese Weise erspart. Lästig deshalb, weil er im ersten Teil seines Lebens bereits so viele blöde Fragen hatte beantworten müssen, dass sie für mehrere Leben reichten.⁴⁷

Als seine Mutter Monika sich allerdings von Wolfgang trennt, bedeutet das für Mick eine kurzzeitige Umstellung, da er nun nicht mehr mit der großzügigen finanziellen Unterstützung rechnen kann, die ihm einen vergleichsweise hohen Lebensstandard ermöglicht hatte. Doch schon bald lernt Mick Desmond kennen, den er als „seinen Wahlbruder“⁴⁸ beschreibt und der den hohen Ansprüchen an seinen Lebensstil entspricht. Erst zu einem späteren Zeitpunkt

⁴⁴ Ebd., S. 336.

⁴⁵ Thomaes: *Brüder*, S. 25.

⁴⁶ Ebd., S. 19.

⁴⁷ Ebd., S. 19.

⁴⁸ Ebd., S. 52.

wird Mick klar, warum sich Desmond ein solches Leben leisten kann.⁴⁹ Damit wird Mick als Vertreter des hedonistischen Lebensgefühls der 1990er dargestellt, der Menschen für sich begeistern kann und dafür ausgehalten wird.

Erst Jahre später wird Delia, die Mick kennengelernt hat, und die gerne eine feste Beziehung zu ihm hätte, bewusst, dass sie mit einem Partner zusammenlebt, „der ihre Liebe aufsog wie ein Schwamm und nichts zurückgab“.⁵⁰ Delia kauft ein Haus im aufstrebenden Ost-Berliner Stadtteil Pankow und hofft auf eine Schwangerschaft. Als sie Jahre später erfährt, dass Mick eine Vasektomie hat vornehmen lassen, trennt sie sich.⁵¹ In diesem Zusammenhang ist für sie entscheidend, dass sie von dieser Tatsache von Micks Mutter erfährt. Delia gibt Monika die Schuld für Micks Unverbindlichkeit in Bezug auf Beziehungen, da sie „einen Schmetterling großgezogen“⁵² habe, der von Blume zu Blume fliege und für sein Leben keine Verantwortung übernehme. Das Ende des Jahrtausends stellt sich für Mick als ein Scheitern auf allen Ebenen dar: Mick feiert mit seinem 30. Geburtstag zugleich seinen Abschied als Betreiber eines Clubs, den er gemeinsam mit Fabian und Chris geführt hatte und der sich aufgrund einer Steuerprüfung nicht mehr halten lässt. Mick folgt seinem Freund Chris nach Thailand, der ihm allerdings die Freundschaft aufkündigt, weil Mick mit seiner Freundin geschlafen hat. Micks Unverbindlichkeit hinsichtlich seiner Beziehungen kann als Darstellung seiner Unfähigkeit, sich auf feste Bindungen einzulassen, verstanden werden. Sein Vater Idris hingegen bewundert Micks „Gabe, das Leben als eine wundervolle Reise voller freundlicher Mitreisender zu betrachten“.⁵³ Als Idris für einen Besuch nach Deutschland reist, um seine Söhne zu treffen, findet auch Albert, der statt seines Vaters Gabriel nach Paris reist, dass sein Onkel ein „Super Typ“⁵⁴ ist.

Der Figurenzeichnung eines hedonistischen Partygängers wird die Zielstrebigkeit seines Halbbruders Gabriel gegenübergestellt, der seine beruflichen Ziele bis zur Erschöpfung verfolgt. Diese Darstellung entspricht dem „Modell der transnationalen Business-Männlichkeit“.⁵⁵

⁴⁹ Mick und Desmond brechen zu einer Reise nach Kolumbien auf, die dazu dient, eine Drogenlieferung nach Berlin zu schmuggeln. Als das Flugzeug auf dem Rückweg Verspätung hat und sie ihren Anschlussflug verpassen, gelingt es Delia, das Kokain nach Berlin zu verschicken. Desmond wird bei einer Grenzkontrolle gefasst, Mick müssen die Grenzbeamten mangels Beweise gehen lassen. Dieser Aspekt ist ebenfalls hinsichtlich der Darstellung von Diskriminierung interessant, weil Desmond und Mick aufgrund ihrer Hautfarbe an der Grenze aufgehalten werden, während Delia die Grenzen ungehindert passieren kann. Indem Mick freigelassen wird, liegt allerdings der erzählerische Fokus nicht auf der Diskriminierungserfahrung, sondern eher auf der Leichtigkeit, mit der es Mick gelingt, sein Leben zu leben. Damit differenziert der Roman gängige Erwartungen bzgl. der Darstellung von Rassismus aus und stellt die grundsätzliche Frage nach dem Aufwachsen zweier Brüder in einer bestimmten Zeit und danach, wie wir zu den Menschen werden, die wir in der Mitte des Lebens sind, ins Zentrum des Erzählens.

⁵⁰ Ebd., S. 149.

⁵¹ Cf. ebd., S. 180.

⁵² Ebd., S. 172.

⁵³ Ebd., S. 499.

⁵⁴ Ebd., S. 509.

⁵⁵ Connell: *Der gemachte Mann*, S. 41.

Diese Männlichkeitskonstruktion beruht, Connell zufolge, auf der Vorstellung beruflichen Erfolgs und einer hegemonialen Form von Männlichkeit in Zeiten globaler Ökonomie:

Der Aufnahmetest in die hegemoniale Gruppe besteht immer mehr in der Bereitschaft, andere Bindungen abzuwerfen und eine bestimmte Art der Selbstdarstellung zustande zu bringen – die lebensverleugnende Anstrengung des unternehmerischen Managements.⁵⁶

Die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe von Trägern hegemonialer Männlichkeit erfordert demzufolge einen Verzicht auf persönliche Bindungen. Dieser Verzicht und die lebensverleugnende Anstrengung mit dem Ziel globaler beruflicher Anerkennung findet sich im Roman *Brüder*. Thomaes stellt Gabriel als global agierenden und gefragten Architekten dar, der internationale Bauprojekte in verschiedenen Ländern leitet, u. a. eine Großbaustelle in China.⁵⁷ Gabriels soziale Bindungen fokussieren sich zunächst auf das Erreichen eines bürgerlichen Familienmodells: Fleur und Gabriel heiraten und werden Eltern.⁵⁸ Fleur arbeitet zwar erfolgreich als Übersetzerin,⁵⁹ reduziert allerdings ihr Arbeitspensum nach Alberts Geburt. Obschon für Gabriel Elternschaft „eine Frage von Anwesenheit“⁶⁰ ist, verbringt er mit seinem eigenen Sohn nur wenig Zeit. Albert kommt schließlich ins Internat.⁶¹ Gegen den beruflichen Stress nimmt Gabriel Amphetamine, auch der Kauf eines Rennrads bringt nicht den gewünschten Erholungseffekt.⁶² Erzählerisch wird hier die Begründung dafür geliefert, warum es zu dem Vorfall kommen konnte, der den Erzählanfang dieses Teiles bildet: Nach seiner Rückkehr von einem „Männerausflug“⁶³ hatte Gabriel eine „schwarze Zwanzigjährige“⁶⁴ angegriffen. Auf den Videoaufzeichnungen ist der „Ausbruch eines Wahnsinnigen“⁶⁵ zu sehen, so sieht es Fleur. Gegenüber der Polizei versucht sie die Tat ihres Mannes allerdings mit dessen Erschöpfungsdepression zu erklären.⁶⁶ Nach dem Vorfall nimmt sich Gabriel eine Auszeit und reist nach Brasilien, wo er mehrere Wochen versucht, Abstand zu gewinnen.⁶⁷ Fleur reflektiert die eigene Unzufriedenheit in der Beziehung und die Überarbeitung Gabriels. Dabei fragt sie sich, was schiefgelaufen ist und was sie hätte tun können.⁶⁸ In der Gruppentherapie wird Gabriel klar, dass sich die Wut aus seiner Erschöpfung ergeben hat und „dass uns

⁵⁶ Ebd., S. 329.

⁵⁷ Cf. Thomaes: *Brüder*, S. 371.

⁵⁸ Cf. ebd., S. 359f.

⁵⁹ Cf. ebd., S. 375.

⁶⁰ Ebd., S. 349.

⁶¹ Cf. ebd., S. 433.

⁶² Cf. ebd., S. 428ff.

⁶³ Ebd., S. 267.

⁶⁴ Ebd., S. 264.

⁶⁵ Ebd., S. 464.

⁶⁶ Cf. ebd., S. 277.

⁶⁷ Cf. ebd., S. 460.

⁶⁸ Cf. ebd., S. 465.

die Welt zu viel geworden war.⁶⁹ Mit dem Umzug nach London entwickelte Gabriel seinerzeit eine „Anpassungsmanie“⁷⁰ und er misst fortan der Arbeit große Bedeutung zu. Gabriels Erschöpfung speist sich demzufolge nicht nur aus seiner beruflichen Belastung als international gefragter Architekt, sondern auch aus dem Verzicht auf soziale Bindungen sowie dem Verdrängen der eigenen Herkunft, was sich als psychische Dauerbelastung manifestiert.

Mit dieser Gegenüberstellung zweier Lebensentwürfe stellt Thomaes zugleich zwei Männlichkeitskonstruktionen ins Zentrum ihres Erzählens, die unterschiedlicher nicht sein könnten. Und indem sie beide Lebensentwürfe in gewisser Weise scheitern lässt, stellt sie nicht nur hegemoniale Männlichkeitsvorstellungen in Frage, sondern auch die Praktiken der sozial konstruierten Differenzzuschreibungen von Männlichkeit.⁷¹

Wenn man Vorstellungen von Männlichkeit(en) „als kontingent begreift und von multiplen Männlichkeiten ausgeht“,⁷² so erweist es sich als lohnend, literarische Texte nicht nur hinsichtlich der fiktionalen Konstruktionen von Männlichkeit(en) zu untersuchen, sondern auch ihre erzählerische Verschränkung und Überlagerung mit weiteren Differenzkategorien in den Blick zu nehmen. Im Folgenden wird daher die intersektionale Verstrickung von Männlichkeit und ethnischer Herkunft in Thomaes Roman *Brüder* fokussiert.

3.2 Identitätsentwicklung und die Hautfarbe des Vaters: intersektionale Verstrickungen

Auch die Frage ethnischer Zugehörigkeit ist als Differenzkategorie seit langem Gegenstand kulturwissenschaftlicher Betrachtungen. So markiert der postkoloniale Diskurs „einen Reflexionsstand und einen diskursiven Knotenpunkt oder Markstein, von dem wesentliche Impulse für die weitere kulturwissenschaftliche Analyse von Differenz und Diversität ausgehen“.⁷³

Rassistische Vorstellungen, die seit der Vorkolonialzeit konstruiert wurden, sind Ndahayo zufolge allerdings auch heute nicht verschwunden. Zwar sei seit der Wiedervereinigung Deutschlands offener Rassismus nicht mehr akzeptabel, aber eine subtile Diskriminierung in Form struktureller und institutioneller Benachteiligung sei durchaus gegeben: „Minderheiten bzw. Ethnizität und die damit einhergehenden Deutungs- und Definitionsprozesse hängen

⁶⁹ Ebd., S. 467.

⁷⁰ Ebd., S. 281.

⁷¹ Teile des vorliegenden Beitrags beruhen auf einem Vortrag im Rahmen der Kulturaktion ‚Buch für die Stadt‘, gehalten am 07.10.2021 für die Karl-Rahner-Akademie Köln, ein Auszug wurde abgedruckt in Wiebke Dannecker: Bruchige Männlichkeit, Rollenbilder und ihre erzählerische Darstellung in Jackie Thomaes Roman ‚Brüder‘, in: *ksta*. 08.10.2021, S. 20.

⁷² Stefan Krammer: Fiktionen des Männlichen. Männerforschung als literaturwissenschaftliche Herausforderung, in: Stefan Krammer (Hg.): *MannsBilder*. Wien 2007, S. 15–36, hier S. 19.

⁷³ Martin Fuchs: Diversity und Differenz. Konzeptionelle Überlegungen, in: Gertraude Krell et al. (Hg.): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt a. M. 2007, S. 17–34, hier S. 27.

mit Machtverhältnissen, verschiedenen Arten von Ungleichheiten und Diskriminierungen und mit Rassismus usw. zusammen.⁷⁴ Ndahayo weiter folgend zähle die Hautfarbe

zu den Merkmalen, die dazu führen können, dass sich beispielsweise Afrikaner bzw. Afrikanerinnen als Solidargemeinschaft aufgrund eines gemeinsam erfahrenen Rassismus auf Basis ihres Aussehens fühlen können, oder dass sie von anderen aufgrund entsprechender Fremdzuschreibungen so betrachtet werden können.⁷⁵

Termini wie *weiß* und Schwarz, die sich auf die Markierung des Konstruktionscharakters beziehen, sind gegenüber kategorialen Zuschreibungen, wie ‚mit Migrationshintergrund‘, die zudem häufig negativ konnotiert sind, vorzuziehen. Dies ist auch deshalb geboten, weil ethnizierende Männlichkeitsdiskurse oftmals eine defizitäre Sicht bezüglich sozialer Herkunft und Bildungsniveau deutlich werden lassen. So zeigt sich, dass sich diese Kategorien lediglich heuristisch singular betrachten lassen und es demgegenüber auf eine Betrachtungsweise ankommt, die auch die Verschränkungen unterschiedlicher Differenzkategorien berücksichtigt. Connell zufolge „können Fragen der Klasse, der Rasse oder der globalen Ungleichheit nicht ohne einen permanenten Rückgriff auf Geschlecht“⁷⁶ verstanden werden. Krammer hält dazu Folgendes fest: „Erst in den Überkreuzungen verschiedenster Identitätsdimensionen werden die vielfältigen Möglichkeiten sichtbar, die den Mann eigentlich zum Mann machen.“⁷⁷

Für Mick spielen die Frage der Herkunft und die damit verbundene Diskriminierung aufgrund seiner Hautfarbe lediglich eine untergeordnete Rolle. Er wählt für sich ein Umfeld, das sich mit seiner Freundschaft zu Desmond in einem künstlerisch-kreativen Feld bewegt. Eines Tages wird er von einem ehemaligen Schulkameraden angegriffen und in der Wahrnehmung einiger Passant:innen Opfer eines „rassistisch motivierten Überfall[s]“.⁷⁸ Während die Passant:innen das rassistische Motiv hervorheben, lässt Mick den Vorfall allerdings auf sich beruhen. Indem Mick seinen alltagsrassistischen Erfahrungen wenig Bedeutung zumisst, wird deutlich, dass ethnische und kulturelle Zuschreibungspraktiken nicht situativ begründet, sondern vielmehr historisch mit dem Kolonialismus verstrickt sind.⁷⁹ Kilomba hält dazu fest:

Everyday racism is not a single violent event in one’s individual biography, as it is commonly believed – something that ‚might have happened once or twice‘ – but rather an accumulation of violent events that at the same time reveal an historical pattern of racial abuse involving not only the horrors of racist violence, but also the collective memories of colonial trauma.⁸⁰

⁷⁴ Emmanuel Ndahayo: *Staatsbürgerschaft – wie werden aus Schwarzen Deutsche? Zur sozialen Lage von eingebürgerten Deutschen afrikanischer Herkunft*. Bielefeld 2020, S. 67.

⁷⁵ Ndahayo: *Staatsbürgerschaft*, S. 66.

⁷⁶ Connell: *Der gemachte Mann*, S. 129.

⁷⁷ Krammer: *Verstrickungen*, S. 91.

⁷⁸ Thomaes: *Brüder*, S. 141.

⁷⁹ Cf. Kißling: *Weiß Normalität*, S. 10f.

⁸⁰ Grada Kilomba: *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. Münster 2016, S. 141.

Im Vergleich zu Mick hat Gabriel Berlin bewusst verlassen, um in London seinen Master zu machen. Mit dem Umzug in diese Stadt verband er die Hoffnung, die Frage nach seiner Herkunft ruhen lassen zu können: „Die Frage, wo ich herkomme, war so unwichtig geworden wie nie zuvor in meinem Leben“.⁸¹ Gabriel ist als Architekt viel beschäftigt, international anerkannt und häufig auf Reisen. Die Frage der eigenen Herkunft wird im Roman lediglich durch eine ehemalige Freundin Gabriels thematisiert. Sybil, die er kurz nach Gründung seines Architekturbüros mit seinem Freund Mark kennenlernt, ist sensibel für rassistische Äußerungen, die ihr im Alltag widerfahren. Sybil äußert die Vermutung, dass Gabriel wütend auf seinen abwesenden Vater sei und deshalb seine Herkunft ablehne.⁸² Gabriel relativiert diese Sichtweise, indem er Sybils Verständnis von Diskriminierung als obsessiv und als Deklassierung ihres eigenen Daseins bezeichnet.⁸³ Mit dieser Figur wird erzählerisch darauf verwiesen, dass Gabriel sich mit diesen Fragen nicht auseinandersetzen will. Dies wird auch deutlich, als er seinem Sohn das Trommeln verbieten will. Fleur kritisiert daraufhin die Anpassungsmanie ihres Mannes mit den Worten: „Keine Trommeln zu mögen, macht aus dir keinen Weißen, Gabriel“.⁸⁴ Auch wenn Gabriels Leben von außen perfekt scheint – Frau, Kind, Haus, beruflicher Erfolg – so wird deutlich, dass er sich über seinen beruflichen Erfolg definiert wissen will und seine Herkunft verleugnet. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass er die E-Mail seines Vaters, der ihn ausfindig gemacht hat und ihn treffen möchte, zunächst löscht und unbeantwortet lässt, und sich dann doch dazu entscheidet, nicht gänzlich mit seinem Vater zu brechen, sondern die Nachricht an seinen Sohn weiterzuleiten.⁸⁵ Die Verdrängung seiner Herkunft zieht sich, wie beschrieben, durch die Erzählung von Gabriels Biografie. Er hat für sich allerdings nicht nur die Strategie der Verdrängung, sondern auch der Überkompensation durch beruflichen Erfolg gewählt. In Ersterem sieht Kilomba eine Strategie des Umgangs mit einem kolonialen Trauma:

African Diasporic People have been forced to deal not only with individual and family trauma within dominant *white* culture, but also with the collective historical trauma of slavery and colonialism restaged in everyday racism, where we again become the subordinate and exotic ‚Other‘ of *whiteness*.⁸⁶

Neben der Strategie der Verdrängung seiner Herkunft könnte auch Gabriels Streben nach beruflichem Erfolg als Strategie des „Decolonizing the Self“⁸⁷ verstanden werden. Infolgedessen könnte die erzählerische Darstellung von Gabriels Hinwendung zu Praktiken hegemonialer Männlichkeit als Versuch gedeutet werden, die „schon immer soziokulturell geformten und

⁸¹ Thomaes: *Brüder*, S. 283.

⁸² Cf. ebd., S. 300.

⁸³ Cf. ebd., S. 298.

⁸⁴ Ebd., S. 379.

⁸⁵ Cf. ebd., S. 480f.

⁸⁶ Kilomba: *Plantation Memories*, S. 141.

⁸⁷ Ebd., S. 139.

gesellschaftlich konstruierten⁸⁸ Zuschreibungen im Sinne eines ‚doing masculinity‘ zu nutzen, um damit sein Aufwachsen als Angehöriger einer Schwarzen Minderheit in einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft zu kompensieren.

Im Vergleich dazu wird Mick erzählerisch eine Unterordnung bezüglich seiner Männlichkeit zugeschrieben, indem er weder eine berufliche Karriere anstrebt noch sein Leben einem Plan verschreibt. Die Figurenkonstellation der beiden Brüder wird insofern als einander diametral entgegengesetzt dargestellt. Obschon beide Brüder dieselbe Herkunft haben, führt diese nicht unweigerlich zu ähnlichen Lebensentwürfen. Vielmehr gehen die Brüder unterschiedlich mit Fragen der Herkunft, mit alltäglichem Rassismus und der Beziehung zu ihrem Vater um.

Mit der Darstellung genetisch verwandter Figuren, die sich jeweils antithetischen Lebensentwürfen verschreiben, die indes beide durch Brüche gekennzeichnet sind, wird die Frage nach der Reflexion von Männlichkeitsvorstellungen und -zuschreibungen sowie die Bedeutung von Herkunft jenseits von Kategorisierungen gestellt. Indem Thomaes die Frage der Herkunft sich mit dem Erzählen von der Brüchigkeit von Männlichkeitsvorstellungen überlagern lässt, eröffnet das Erzählen nicht nur eine Reflexion der „möglichen Überschreitung von Geschlechtsrollen und auch die Aufhebung von Geschlechtergrenzen“,⁸⁹ sondern auch ein Nachdenken über den „Zusammenhang von Minderheitszugehörigkeit und Macht“.⁹⁰ Durch die erzählerische Verstrickung beider Kategorien wird demzufolge auf die Vielstimmigkeit von Lebensentwürfen verwiesen, die sich nicht nur einzelnen als sozial konstruiert zu betrachtenden Differenzkategorien wie Gender oder Dis/ability widmet, sondern deren Überkreuzung und Überlagerung thematisiert. Indem nicht nur aus der Perspektive der beiden Brüder erzählt wird, sondern auch weitere Figuren aus ihrer jeweiligen Perspektive die Ereignisse schildern, wird die Begrenzung der Innenperspektiven der beiden Brüder zugunsten eines multiperspektivischen Erzählens aufgegeben. Das multiperspektivische Erzählen ermöglicht demzufolge eine Ergänzung oder Kontrastierung der fokalisierten Perspektive einzelner Figuren, so beispielsweise durch die indirekte Charakterisierung der beiden Brüder durch die Frauenfiguren Monika und Delia sowie Sybil und Fleur. Auf diese Weise kann Thomaes Erzählen davon, wie die beiden Brüder zu dem geworden sind, was sie in der Mitte des Lebens sind, zugleich als Infragestellen des Zusammenhangs von Männlichkeitsvorstellungen und Herkunftszuschreibungen im Sinne einer intersektional orientierten narrotologischen Betrachtung verstanden werden. Inwiefern sich jener kulturwissenschaftliche Zugriff des *narrating intersectionality*⁹¹ für die Gestaltung von Literaturunterricht eignet und zudem als kulturtheoretische Fundierung einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik fungieren kann, wird im Folgenden skizziert.

⁸⁸ Krammer: *Fiktionen des Männlichen*, S. 18.

⁸⁹ Ebd., S. 25.

⁹⁰ Cf. Ndahayo: *Staatsbürgerschaft*, S. 67.

⁹¹ Blome: *Erzählte Interdependenzen*, S. 56.

4 Intersektionale Verstrickungen im Deutschunterricht – ‚Critical Narrative Literacy‘ als Zielperspektive eines diversitätsorientierten Deutschunterrichts

Die Intersektionalitätstheorie ist mittlerweile nicht nur ein theoretischer Bezugspunkt kulturwissenschaftlicher Forschung, sondern die Bedeutsamkeit unterschiedlicher Differenzkategorien und ihres Zusammenspiels ist seit einigen Jahren auch in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung gerückt.⁹² Prenzel war eine der ersten, die ein anerkennendes Verständnis von Vielfalt in den Diskurs eingebracht hat.⁹³ Sie plädiert für eine diversitätssensible Unterrichtsgestaltung, die darauf zielt, die Aufrechterhaltung von Kategorisierungen zu vermeiden.⁹⁴ In Bezug auf das Zusammenspiel diskriminierender Faktoren im Bildungsbereich konnte zudem Pfaff empirisch rekonstruieren, dass eine „weitestgehend hierarchisch strukturierte Schullandschaft in weiten Teilen die Reproduktion von spezifischen Ungleichheitslagen“⁹⁵ fördert. Dies bedeutet, dass sich Ungleichheitseffekte kumulieren und erst die Interdependenzen der zentralen Aspekte sozialer Ungleichheit die Komplexität der Zusammenhänge verdeutlichen helfen.⁹⁶

Während die Intersektionalitätstheorie in die Bildungswissenschaften bereits seit längerem Einzug gehalten hat, so ist sie für den deutschdidaktischen Diskurs bislang lediglich in Ansätzen aufgearbeitet worden.⁹⁷ Die Überkreuzungen von Differenzkategorien und ein reflexives Verständnis von Diversity finden erst in der jüngeren Forschung Berücksichtigung. Forschungsarbeiten, die sich jüngst der theoretischen Konzeption einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik gewidmet haben, zielen auch darauf, eine Aufmerksamkeit für die Machteffekte des unterrichtlichen Handelns – auf unterschiedlichen Ebenen – zu schulen.⁹⁸ Denn wie

⁹² Cf. Leiprecht/Lutz: Intersektionalität, S. 219.

⁹³ Cf. Annedore Prenzel: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden 1995.

⁹⁴ Cf. Annedore Prenzel: Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? – Kulturen- und Leistungs- vielfalt im Bildungswesen, in: Birgit Warzecha (Hg.): *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. Münster 2003, S. 27–39, hier S. 35.

⁹⁵ Nicole Pfaff: Bildungsbezogene Orientierungen vor dem Hintergrund von Klasse, Geschlecht, Ethnizität und Bildungssystem: Was leisten intersektionale Rekonstruktionen, in: Fabian Dietrich et al. (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden 2013, S. 215–238, hier S. 234.

⁹⁶ Cf. ebd., S. 235.

⁹⁷ Cf. Wiebke Dannecker/Eva Maus: Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišićs ‚Wie der Soldat das Grammophon repariert‘ als Gegenstand für den inklusiven Unterricht, in: *Literatur im Unterricht* 1/2016, S. 45–59; Dannecker: *Inklusiver Literaturunterricht*; Karina Becker/Martina Kofer: Zur Intersektionalität von Gender und Race, in: Wiebke Dannecker/Kirsten Schindler (Hg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Baltmannsweiler 2022, S. 69–83; Ines Heiser: ‚Meine Jungen sind aber ganz anders!‘ – Literaturunterricht und Intersektionalität, in: Ina Brendel-Kepser et al. (Hg.): *Literaturunterricht gendersensibel planen: Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart 2020, S. 23–29.

⁹⁸ Cf. Dannecker/Schindler: Diversitätsorientierte Deutschdidaktik, S. 9.

kann „eine kommunikative Berücksichtigung von Differenz und Identität, von Fremdheit und Anderssein“⁹⁹ erreicht werden, d. h. wie lässt sich „eine Sensibilität [...] entwickeln und darüber ein Wissen [...] kultivieren, wo durch diversity-orientierte Ansätze Festlegungen [...] auf der Ebene von Identität und Differenz verbunden sind.“¹⁰⁰ Mecheril benennt damit zugleich die Herausforderung, dass sich die Konzeptualisierung diversitätsorientierten Deutschunterrichts stets reflexiv

auf die sich permanent ändernden und oft widersprüchlichen Bedeutungen gesellschaftlicher Differenzverhältnisse und Identitätspositionierungen beziehen, aber auch Rassismen in der subjektiven Welt der Adressatinnen und Adressaten pädagogischer Arbeit wie in der Wahrnehmung der Fachkräfte selbst thematisieren¹⁰¹

müsse. Demzufolge hätte ein diversitätsorientierter Deutschunterricht einerseits die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen zu berücksichtigen und im Sinne einer Potenzialorientierung wertzuschätzen, gleichzeitig aber auch der Diskriminierung und der Ausgrenzung bestimmter Menschen durch eine Festlegung auf einzelne Eigenschaften entgegenzuwirken.¹⁰² Einzelne Differenzkategorien „greifen [zwar] nachhaltig und wirksam in gesellschaftliche Prozesse und soziale Beziehungen ein, haben strukturelle, rechtliche und politische Folgen“,¹⁰³ sind aber keinesfalls festgeschrieben¹⁰⁴ und vielmehr hinsichtlich ihrer Überschneidungen mit anderen Differenzkategorien bezüglich ihrer Darstellung in literarischen Gegenständen und bezüglich der Unterrichtsgestaltung in den Blick zu nehmen. Dementsprechend stellt sich die Frage, welche Bedeutung die Intersektionalitätsforschung in Bezug auf eine narratologisch orientierte Literaturbetrachtung im Unterricht einnehmen kann, um mit den Schüler:innen ausgehend von einer Auseinandersetzung mit literarischen Texten Fragen von Kultur und Diversität im Rahmen einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik zu thematisieren und Perspektiven für die Ermöglichung von Empowerment und Agency seitens der Schüler:innen zu eröffnen.

Vor der Folie einer kulturtheoretischen Fundierung einer diversitätsorientierten Didaktik stellt die Intersektionalitätstheorie eine sinnvolle Ergänzung bisheriger theoretischer Grundlagen dar, da Verschränkungen und Schnittpunkte von unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen wichtiger werden als die Fokussierung einzelner als sozial konstruiert zu betrachtender Zuschreibungen. Bislang wurde der intersektionalen Verstrickung unterschiedlicher Differenzkategorien auf der Textebene seitens der literaturdidaktischen Forschung noch selten

⁹⁹ Paul Mecheril: Diversity. Die Macht des Einbezugs, in: Heinrich Böll Stiftung, 2007, <https://heimatkunde.boell.de/de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs>, 12.05.2022.

¹⁰⁰ Mecheril: *Die Macht des Einbezugs*, o. S.

¹⁰¹ Paul Mecheril et al.: Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, in: Paul Mecheril et al. (Hg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Waxmann Münster 2010, S. 7–12, hier S. 8.

¹⁰² Cf. Dannecker/Maus: Jenseits von Disparitäten, S. 46.

¹⁰³ Leiprecht/Lutz: Intersektionalität, S. 223.

¹⁰⁴ Cf. Dannecker: *Inklusiver Literaturunterricht*, S. 25.

Beachtung geschenkt.¹⁰⁵ Becker/Kofer (2022) plädieren für eine diversitätssensible Textanalyse, die sie exemplarisch auf die Intersektionalität von Gender und Race in Fontanes Roman *Effi Briest* beziehen. Mit ihrem Ansatz nehmen sie Bezug auf eine fachdidaktische Perspektive zum Umgang mit textimmanenten Stereotypen und rassistischer Sprache.¹⁰⁶

Wie am Beispiel der Komplexität und Verwobenheit unterschiedlicher Differenzkategorien und ihrer erzählerischen Darstellung in *Brüder* gezeigt wurde, führt eine narratologisch und intersektional orientierte Betrachtung literarischer Texte als methodischer Zugriff im Sinne des narrating intersectionality¹⁰⁷ zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit der erzählerischen Darstellung der Verflechtungen unterschiedlicher Differenzkategorien. Auf diese Weise lassen sich Aspekte wie Erzählperspektive, Figuren, Zeit und Raum im Unterricht in Bezug auf die Darstellung von Race, Class, Gender, Dis/ability ... und ihre interkategorialen Relationen herausarbeiten. Eine diversitätsorientierte Literaturdidaktik, die sich an der Schnittstelle von Narratologie und intersektioneller Forschung verortet, erweitert demzufolge bisherige fachdidaktische Modelle hinsichtlich der Komplexität und Verwobenheit unterschiedlicher Differenzkategorien und ihrer erzählerischen Darstellung.

Außerdem wird im Sinne einer bildungstheoretischen Perspektivierung davon ausgegangen, dass eine Aufmerksamkeit für die intersektionale Verstrickung unterschiedlicher Differenzkategorien eine Sensibilität seitens der Schüler:innen für die kommunikative Konstruktion von Differenzzuschreibungen anbahnen kann. Wallace zufolge soll eine Art von „metalevel awareness“,¹⁰⁸ also ein Bewusstsein für fiktional konstruierte und kommunikativ realisierte Machtstrukturen, bei den Lernenden evoziert werden.

In Ergänzung zu Lesekompetenzmodellen, die hinsichtlich des Lesens und Verstehens literarischer Texte für eine Erweiterung des funktionalen Verständnisses von PISA plädieren,¹⁰⁹ legt Dannecker (2012) eine Modellierung vor, die in Abgrenzung zum kritischen Lesen, das in Deutschland in den 1970er Jahren auf die Entlarvung ideologischer Inhalte abzielte, die Aneignung einer Critical Literacy als Zielperspektive des Literaturunterrichts vorsieht. Dieser Ansatz hat in Australien Eingang in die schulischen Curricula gefunden und intendiert, dass die Schüler:innen anhand von Texten lernen, ihre eigenen Vorstellungen und Standpunkte zu

¹⁰⁵ Cf. Krammer: Verstrickungen; Becker/Kofer: Intersektionalität.

¹⁰⁶ Cf. Christof Hamann/Magdalena Kißling: Going native, in: Dirk Göttsche et al. (Hg.): *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart 2017, S. 149–153; Kißling: *Weißer Normalität*, S. 308.

¹⁰⁷ Blome: Erzählte Interdependenzen, S. 56.

¹⁰⁸ Catherine Wallace: Critical Literacy in the Second Language Classroom: Power and Control, in: Barbara Comber/Anne Simon (Hg.): *Negotiating Critical Literacies in Classrooms*. Mahwah/New Jersey/London 2001, S. 209–222, hier S. 213.

¹⁰⁹ Cf. Bettina Hurrelmann: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis, in: *Praxis Deutsch* 20 (2002), H. 176, S. 6–18; Christine Garbe/Karl Holle: Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im (weiterführenden) Lesen, in: Karl-Heinz Arnold (Hg.): *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn 2007, S. 95–124, S. 110f.; Cornelia Rosebrock: Literaturunterricht zwischen Bildungsnormen und Leseleistung, in: Gerhard Härle/Gina Weinkauff (Hg.): *Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler 2005, S. 249–266, hier S. 255.

einem Thema in Frage zu stellen. Er zielt somit auf die Aneignung einer kritischen Lesehaltung, die eine Reflexion über die sozialen Verhältnisse und das Moment der Agency mit einbezieht.¹¹⁰ Ziel ist eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit Texten: „teaching and learning how texts work, understanding and re-mediating what texts attempt to do in a world and to people, and moving students toward active position-takings with texts to critique and reconstruct the social fields in which they live.“¹¹¹ Damit beschränkt sich das Konzept der Critical Literacy nicht auf die Lektüre literarischer Texte und wurde daher im Sinne einer Critical Narrative Literacy für die Auseinandersetzung mit literarischen Texten und ihren medialen Dispositiven im Literaturunterricht konkretisiert.¹¹² Dem Stellen von Fragen wird in diesem Zusammenhang als unterrichtliche Praxis eine besondere Rolle zugeschrieben, beispielsweise: Was wird (nicht) erzählt und wie? Wer erzählt (nicht)? Wer spricht (nicht)?

Auch den unterschiedlichen Deutungen eines Textes wird durch einen intensiven Austausch Raum gegeben. So können verschiedene Deutungen diskutiert und alternative Geschichten geschrieben werden, z. B. mit vertauschten Gender-Rollen.¹¹³ Geht man überdies, dem kulturwissenschaftlichen Ansatz Abrahams folgend, von einer anthropologischen Dimension literarischen Lernens aus, welche dessen individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeit in den Vordergrund rückt, so eignet sich die Auseinandersetzung mit literarischen Texten dazu, Facetten des Menschseins zu reflektieren.¹¹⁴ In diesem Sinne kann die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text, die auf eine kommunikative Reflexion der intersektionalen Verstrickungen von Differenzkategorien und ihrer erzählerischen Darstellung zielt, als wichtige Zielperspektive eines diversitätssensiblen Literaturunterrichts verstanden werden. Darüber hinaus ist die Aneignung von Agency im Sinne einer Empowerment-Praxis auf der Grundlage einer vertieften Auseinandersetzung mit den Gegenständen im Literaturunterricht eine didaktische Intention. Dem Konzept einer Critical Narrative Literacy¹¹⁵ folgend und diesen Ansatz zugleich ausdifferenzierend umfasst dies hinsichtlich einer fachdidaktischen Modellierung:

1. eine Bewusstmachung der erzählerischen Konstruktion von Differenzkategorien und deren Durchkreuzung in literarischen Texten im Sinne der Intersektionalitätstheorie,
2. die Aneignung von Handlungsmacht (Agency) seitens der Schüler:innen sowie

¹¹⁰ Cf. Wiebke Dannecker: *Literarische Texte reflektieren und bewerten –Zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. Trier 2012, S. 91f.

¹¹¹ Allan Luke: Critical Literacy in Australia. A Matter of Context and Standpoint, in: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 43.5 (2000), S. 448–461, hier S. 453.

¹¹² Cf. Dannecker: *Inklusiver Literaturunterricht*, S. 67f.

¹¹³ Cf. Dannecker: *Literarische Texte reflektieren und bewerten*, S. 94.

¹¹⁴ Cf. Ulf Abraham: Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht, in: *Leseräume* 2 (2015), S. 6–15, hier S. 8ff.

¹¹⁵ Cf. Dannecker: *Inklusiver Literaturunterricht*, S. 48.

3. die Reflexion der Rolle der Lehrkraft hinsichtlich unterrichtsprägender Handlungen wie Text- und Methodenwahl, didaktische Strukturierung der Lernwege oder sprachliches Unterrichtshandeln.

Dazu soll im Sinne einer Critical Narrative Literacy mittels einer vertieften Auseinandersetzung mit der erzählerischen Darstellung der intersektionalen Verflechtungen die Aneignung einer diversitätssensiblen Agency angestrebt werden. Damit liegt eine theoretische Modellierung für eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik vor, die sich auf ein reflexives Verständnis von Diversity bezieht und unterschiedliche Ebenen des Deutschunterrichts umfasst.

In Anlehnung an Bronner/Paulus, die empfehlen, stets das „Zusammenwirken verschiedener Ungleichheitskategorien in Zusammenhang zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu analysieren“,¹¹⁶ wird ein Modell für einen diversitätsorientierten Literaturunterricht vorgestellt, das sich auf die unterschiedlichen Ebenen unterrichtlichen Handelns im Literaturunterricht beziehen lässt. Das Modell von Bronner/Paulus veranschaulicht die Verwobenheit der Kategorien und die Überschneidungen zwischen Struktur-, Symbol- und Subjektebene sowie die Wechselwirkungen zwischen Ebenen und Kategorien.¹¹⁷ Hinsichtlich einer fachdidaktischen Modellierung lässt sich beispielsweise die Textauswahl, die oftmals durch die Lehrkräfte bestimmt wird, als strukturelle Reproduktion eines Macht- oder Herrschaftsverhältnisses verstehen, welches sich zugleich auf den Umgang der Lernenden mit dem ausgewählten literarischen Gegenstand (Ebene der kulturellen Symbole) auf der Subjektebene auswirkt. Zugleich verweist die Textauswahl auf die symbolische Ebene der erzählerischen Überlagerungen unterschiedlicher Differenzkategorien in literarischen Texten. Damit ist das Modell von Bronner/Paulus unmittelbar anschlussfähig für eine fachdidaktische Modellbildung und eine Erweiterung um die unterrichtlichen Dimensionen Gegenstand, Lernende und Lehrende. Der Gegenstandsbezug ist in der Auseinandersetzung mit der erzählerischen Darstellung von Intersektionalität zu sehen, die Aneignung einer diversitätssensiblen Agency seitens der Lesenden bezieht sich auf die Subjektebene, während das kommunikative Handeln der Lehrkräfte als strukturelle Dimension verstanden wird. Zugleich sind die unterrichtlichen Dimensionen stets in einem Zwischenraum anzusiedeln, der jeweils zwei Dimensionen berührt und damit zugleich die Prozesshaftigkeit des Lernens verdeutlicht.

¹¹⁶ Bronner/Paulus: *Intersektionalität*, S. 65.

¹¹⁷ Cf. ebd., S. 83.

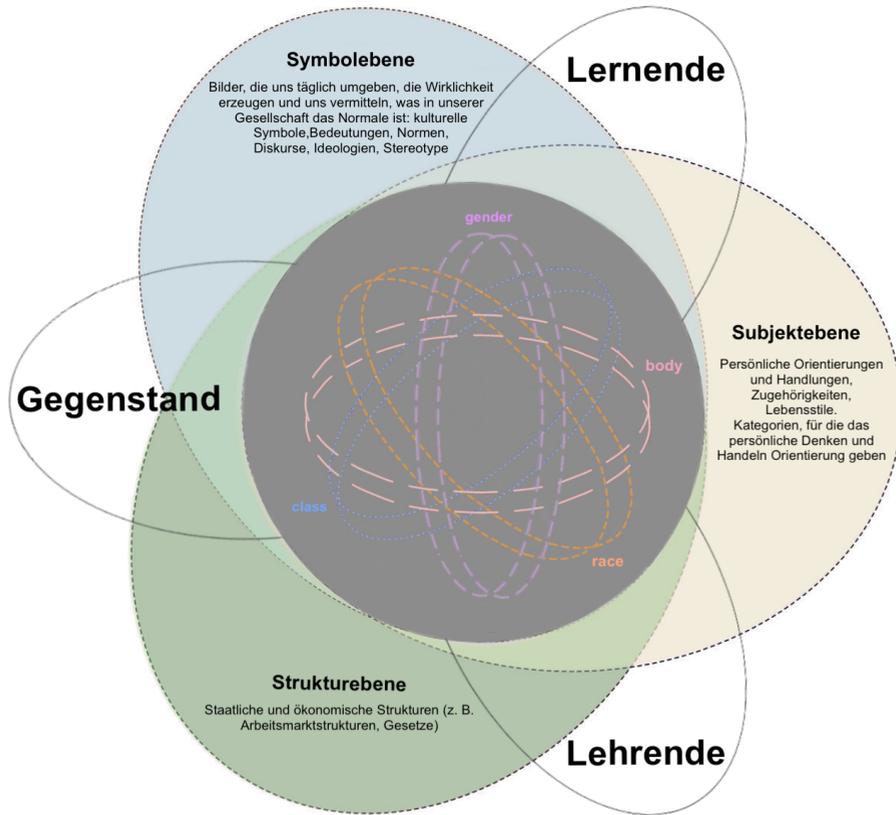


Abb. aus: Bronner/Paulus: *Intersektionalität*, S. 83; Modifikation Dannecker (2022)

Demzufolge findet die Konzeption einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik ihre Grundlegung in einem reflexiven Verständnis von Diversität, das für eine „Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen und Identifikationen sowie ihrer gesellschaftspolitischen, sozialen und individuellen

Bedeutung¹¹⁸ in Bezug auf die Auswahl von Unterrichtsgegenständen, die Aneignung einer diversitätssensiblen Agency seitens der Lernenden und eine machtkritische Reflexion unterrichtlicher Kommunikation plädiert. Damit ist ein anspruchsvolles Ziel hinsichtlich der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Sinne einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik formuliert, doch stellt eine Reduktion von Komplexität angesichts der gesellschaftlichen Wirklichkeit unterrichtlichen Handelns keine Option dar. Im Gegenteil: „The richness of learning is the richness of the dialogue around nuances of perspective and interpretation.“¹¹⁹

¹¹⁸ Ulrike Hormel/Albert Scherr: Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft, in: Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden 2009, S. 45–60, hier S. 52.

¹¹⁹ Mary Kalantzis/Bill Cope: New Media and Productive Diversity in Learning, in: Sebastian Barsch/Nina Glutsch/Mona Massumi (Hg.): *Diversity in der LehrerInnenbildung: Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster 2017, S. 308–323, hier S. 314f.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf: Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht, in: *Leseräume 2* (2015), S. 6–15.
- Baldin, Dominik: Behinderung eine neue Kategorie für die Intersektionalitätsforschung?, in: Gudrun Wansing/Manuela Westphal (Hg.): *Behinderung und Migration, Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden 2014, S. 49–71.
- Becker, Karina/Martina Kofer: Zur Intersektionalität von Gender und Race, in: Wiebke Dannecker/Kirsten Schindler (Hg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Baltmannsweiler 2022, S. 69–83.
- Bidwell-Steiner, Marlen/Stefan Krammer (Hg.): *(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz*. Wien 2010.
- Blome, Eva: Erzählte Interdependenzen. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Intersektionalitätsforschung, in: Peter C. Pohl/ Hania Siebenpfeiffer (Hg.): *Diversity Trouble? Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur*. Berlin 2016, S. 43–65.
- Bronner, Kerstin/Stefan Paulus: *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis*. 2. überarb. Aufl. Stuttgart 2021.
- Connell, Raewyn: *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Bd. 8. 4. durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden 2015.
- Crenshaw, Kimberlé: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in: *University of Chicago Legal Forum* 139.1 (1989), S. 139–168.
- Dannecker, Wiebke: *Literarische Texte reflektieren und bewerten – Zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. Trier 2012.
- Dannecker, Wiebke: *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler 2020.
- Dannecker, Wiebke/Kirsten Schindler: Diversitätsorientierte Deutschdidaktik – Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung, in: Wiebke Dannecker/Kirsten Schindler (Hg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Baltmannsweiler 2022, S. 6–17.
- Dannecker, Wiebke/Eva Maus: Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišić ‚Wie der Soldat das Grammophon repariert‘ als Gegenstand für den inklusiven Unterricht, in: *Literatur im Unterricht* 1/2016, S. 45–59.
- Dederich, Markus: *Körper, Kultur, Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld 2007.
- Fuchs, Martin: Diversity und Differenz. Konzeptionelle Überlegungen, in: Gertraude Krell et al. (Hg.): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt a. M. 2007, S. 17–34.
- Garbe, Christine/Karl Holle: Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im (weiterführenden) Lesen, in: Karl-Heinz Arnold (Hg.): *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn 2007, S. 95–124.

- Hamann, Christof/Magdalena Kißling: Going native, in: Dirk Göttsche et al. (Hg.): *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart 2017, S. 149–153.
- Heiser, Ines: ‚Meine Jungen sind aber ganz anders!?!‘ - Literaturunterricht und Intersektionalität, in: Ina Brendel-Kepser et al. (Hg.): *Literaturunterricht gendersensibel planen: Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart 2020, S. 23–29.
- Helduser, Urte: Biopolitisches Wissen und Ästhetik des Anormalen. Perspektiven von Gender und Disability Studies, in: Manuela Günter/Annette Keck (Hg.): *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Gender Studies*. Berlin 2018, S. 180–196.
- Helduser, Urte: Literatur- und Sprachwissenschaften in den Disability Studies, in: Anne Waldschmidt (Hg.): *Handbuch Disability Studies*. Wiesbaden 2022, S. 219–233.
- Hormel, Ulrike/Albert Scherr: Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft, in: Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden 2009, S. 45–60.
- Hurrelmann, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis, in: *Praxis Deutsch* 29 (2002), H. 176, S. 6–18.
- Kalantzis, Mary/Bill Cope: New Media and Productive Diversity in Learning, in: Sebastian Barsch/Nina Glutsch/Mona Massumi (Hg.): *Diversity in der LehrerInnenbildung: Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster 2017, S. 308–323.
- Kerth, Sonja: Intersektionalität und vormoderne Dichtung, in: Cordula Nolte et al. (Hg.): *Dis/ability History der Vormoderne. Ein Handbuch/Premodern Dis/ability History. A Companion*. Affalterbach 2017, S. 129–131.
- Kammler, Clemens: Literaturtheorie und Literaturdidaktik, in: Michael Kämper-van den Boogaart/Kaspar H. Spinner (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht, Teil 1*. Baltmannsweiler 2019, S. 202–235.
- Kilomba, Grada: *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. 4. Aufl. Münster 2016.
- Kißling, Magdalena: *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld 2020.
- Krammer, Stefan: Spielarten des Männlichen. Anregungen (nicht nur) für den Deutschunterricht, in: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik* 3 (2007), S. 92–99.
- Krammer, Stefan: Fiktionen des Männlichen. Männerforschung als literaturwissenschaftliche Herausforderung, in: Stefan Krammer (Hg.): *MannsBilder*. Wien 2007, S. 15–36.
- Krammer, Stefan: Kreuz und quer. Intersektionale Verstrickungen bei Josef Winkler, in: Inge Arteel/Stefan Krammer (Hg.): *In-Differenzen. Alterität im Schreiben Josef Winklers*. Tübingen 2016, S. 91–100.
- Leiprecht, Rudolf: ‚Rassismus und Sexismus‘: Aktuelle Phänomene und Debatten aus einer diversitätsbewussten und intersektionalen Perspektive, in: Katrin Huxel et al. (Hg.): *Postmigrantisch gelesen: Transnationalität, Gender, Care*. Bielefeld 2021, S. 88–107.
- Leiprecht, Rudolf/Helma Lutz: Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht, in: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.): *Schule in der Migrationgesellschaft*. Schwalbach i.T. 2015, S. 218–234.

- Luke, Allan: Critical Literacy in Australia. A Matter of Context and Standpoint, in: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 43.5 (2000), S. 448–461.
- Mecheril, Paul: Diversity. Die Macht des Einbezugs, in: *Heinrich Böll Stiftung*, 2007, <https://heimatkunde.boell.de/de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs>, 12.05.2022.
- Mecheril, Paul et al.: Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, in: Paul Mecheril et al. (Hg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Waxmann 2010, S. 7–12.
- Mitterer, Nicola: *Das Fremde in der Literatur: Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld 2016.
- Ndahayo, Emmanuel: *Staatsbürgerschaft – wie werden aus Schwarzen Deutsche? Zur sozialen Lage von eingebürgerten Deutschen afrikanischer Herkunft*. Bielefeld 2020.
- Nowicki, Anna-Rebecca: Raus aus der semiotischen Falle: Die Herausforderungen und Potenziale einer Disability Studies-Perspektive in der Germanistik, in: Matthias Luserke-Jaqui (Hg.): *Literary Disability Studies. Theorie und Praxis in der Literaturwissenschaft*. Würzburg 2019, S. 9–44.
- Nünning, Vera/Ansgar Nünning: ‚Gender‘-orientierte Erzähltextanalyse als Modell für die Schnittstelle von Narratologie und intersektioneller Forschung? Wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung, Schlüsselkonzepte und Anwendungsperspektiven, in: Christian Klein/Falko Schnicke (Hg.): *Intersektionalität und Narratologie. Methoden – Konzepte – Analysen*. Trier 2014, S. 33–60.
- Penkwitt, Meike: Intersektionalität, in: *Inklusion-Lexikon*, 2021, http://www.inklusion-lexikon.de/Intersektionalitaet_Penk Witt.php, 12.05.2022.
- Pfaff, Nicole: Bildungsbezogene Orientierungen vor dem Hintergrund von Klasse, Geschlecht, Ethnizität und Bildungssystem: Was leisten intersektionale Rekonstruktionen, in: Fabian Dietrich et al. (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘*. Wiesbaden 2013, S. 215–238.
- Prenzel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden 1995.
- Prenzel, Annedore: Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? – Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen, in: Birgit Warzecha (Hg.): *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. Münster 2003, S. 27–39.
- Richter, Anna Sarah: *Intersektionalität und Anerkennung. Biographische Erzählungen älterer Frauen aus Ostdeutschland*. Weinheim 2018.
- Rosebrock, Cornelia: Literaturunterricht zwischen Bildungsnormen und Leseleistung, in: Gerhard Härle/Gina Weinkauff (Hg.): *Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler 2005, S. 249–266.
- Thomae, Jackie: *Brüder*. München 2019.
- Waldschmidt, Anne: Intersektionen von Behinderung, Normalität und Geschlecht, in: Jutta Jacob et al. (Hg.): *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. Bielefeld 2010, S. 35–60.

Wiebke Dannecker

Walgenbach, Katharina et al. (Hg.): *Gender als interdependente Kategorie: Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen 2007.

Wallace, Catherine: Critical Literacy in the Second Language Classroom: Power and Control, in: Barbara Comber/Anne Simon (Hg.): *Negotiating Critical Literacies in Classrooms*. Mahwah/New Jersey/London 2001, S. 209–222.

Wansing, Gudrun/Manuela Westphal: Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven, in: Gudrun Wansing/Manuela Westphal (Hg.): *Behinderung und Migration*. Wiesbaden 2014, S. 17–47.

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

Wittmann, Jan: *Recht sprechen: Richterfiguren bei Kleist, Kafka und Zeh*. Stuttgart 2018.