

Karina Becker & Martina Kofer

Zur Intersektionalität von Gender und Race

Kriterien für eine diversitätssensible Textanalyse

In den letzten Jahren hat sich die fachdidaktische Forschung vor dem Hintergrund, dass auch Schule und Hochschule keine geschlechtsneutralen Räume sind, intensiv mit der Kategorie Gender „als zentrale Achse der Differenz(ierung)“ (Wedl/Bartsch 2015: 10) beschäftigt und Ansätze für einen gendersensiblen (vgl. Buchmayr 2008; Wedl/Bartsch 2015), aber auch geschlechterdifferenzierenden Unterricht entwickelt (vgl. Riegraf 2015; Riegraf/Rendtorff 2015; Rendtorff 2011). Nur wenig Berücksichtigung findet bisher allerdings die Interdependenz der Kategorien Gender und Race bzw. eine intersektionale Herangehensweise im Allgemeinen, die insbesondere durch die Schwarze Feminismusforschung sowie die Postcolonial Studies in die Diskussion eingebracht wurde und für den Bildungsbereich sowohl für den Blick auf institutionelle Verfahrensweisen und Einstellungen von Lehrenden und Lernenden als auch auf Unterrichtsgegenstände anzuwenden notwendig erscheint. Dass ein „Doing Gender“ (West/Zimmermann 1987) auch im Bildungsbereich häufig einhergeht mit rassistischen Argumentationsmustern, zeigt zum Beispiel die Studie von Katharina Debus (2015) zu Einstellungen und Handlungen von Lehrkräften.

Um in der Lehramtsausbildung und in der Schulpraxis einen kritischen intersektionalen Blick auch auf Unterrichtsgegenstände und -materialien herauszubilden, stellt der Beitrag einen Kriterienkatalog vor¹, den Lehrkräfte bei der Beurteilung von Bildungsmedien im Sinne einer *Diversity Education* heranziehen können. Dabei hat eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik unserer Ansicht nach mehrere Ebenen zu berücksichtigen: Es gilt nicht nur die Ebene der sprachlichen Gestaltung von Unterricht und der institutionellen Gestaltung von Schule in den Blick zu nehmen sowie bereits etablierte Unterrichtskonzepte und gelebte Unterrichtspraxis zu reflektieren und gegebenenfalls Lernwege neu zu gestalten, sondern auch Kriterien für die Analyse von Unterrichtsgegenständen und dafür konzipierte Materialien zu entwickeln, um bei Lehrenden und Lernenden eine „Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen und Identifikationen sowie ihrer gesellschaftspolitischen, sozialen und individuellen Bedeutung“ (Hormel/Scherr 2009: 52) anzustoßen.

¹ In einem Workshop auf der AG-Tagung im Februar 2019 wurde dieser Katalog in Teilen erarbeitet, der auf Seminarunterlagen Pia Bockermanns (Universität Hildesheim) zum Umgang mit Behinderung aufbaute.

Der von uns vorgestellte Katalog soll Lehrende dabei unterstützen, kriteriengeleitet Bildungsmedien bezüglich ihrer Darstellung und Konstruktion von Gender, Race, Class und/oder Disability² zu evaluieren und zu analysieren, gerade auch im Hinblick auf die intersektionale Beziehung dieser sozialen Kategorien.

An einem konkreten Unterrichtsgegenstand, Theodor Fontanes Roman *Effi Briest*, möchten wir sodann zeigen, wie literarische Texte des ‚Lektürekansons‘ mit einem intersektionalen Blick kritisch und neu gelesen werden können. Anknüpfen können wir hier an die jüngst erschienene Studie von Magdalena Kißling (2020), die neben zwei weiteren Texten Fontanes Roman aus postkolonialer und rassismustheoretischer Perspektive analysiert hat und damit eine Grundlage für eine postkoloniale Interpretation und Didaktisierung gelegt hat. In Abgrenzung zu Kißling (2020) wird hier der Schwerpunkt stärker auf eine intersektionale Lesart gelegt und dabei die diskursive Darstellung von Emotionen in den Blick genommen. Es wird gezeigt, wie emanzipative Bestrebungen *weißer* weiblicher Figuren mit rassistischen Denkfiguren einhergehen bzw. wie sich diese gegenseitig bedingen.³ Dabei wird davon ausgegangen, dass auch Emotionen soziale Konstrukte sind und weder gender- noch kulturspezifisch kategorisiert werden können.

1 | Emotionen im intersektionalen Diskurs von Gender und Race

Das Intersektionalitätsparadigma rückt die Wechselbeziehung und Verwobenheit verschiedener sozialer Kategorien im Kontext asymmetrischer Machtverhältnisse ins Zentrum. Dabei wird davon ausgegangen, dass verschiedene soziale Kategorisierungen, die mit Unterdrückungsmechanismen einhergehen, gleichzeitig und nicht additiv wirken.

Die Intersektionalitätstheorie hat ihren Ursprung in der Schwarzen feministischen Bewegung und muss so als „Kernbestandteil Schwarzer Wissensproduktion“ verstanden werden.⁴ Zu größerer Bekanntheit gelang das Konzept durch die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw (1989), die deutlich machte, dass soziale Kategorien wie Gender, Race und Class nicht unabhängig voneinander, sondern in ihrem reziproken Verhältnis zueinander verstanden und analysiert werden müssen. Diese wechselseitige Bedingtheit der kategorialen Einteilung von Menschen kann Mehrfachunterdrückungen zur Folge haben. So wird beispielsweise eine Schwarze Frau der intersektionalen Perspektive zufolge nicht nur als Frau durch die hegemoniale Vorherrschaft des Mannes untergeordnet, sondern auch als Schwarze durch die übergeordnete

² Gemäß Artikel 1 Absatz 1 UN-BRK von 2006 (abrufbar unter: <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>) zählen zu den Menschen mit Behinderungen „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ Das sich seit Beginn der 2000er Jahre etablierende Forschungsfeld der Disability Studies geht dabei von Disability als einer sozialen Kategorie aus. Behinderung bzw. Nichtbehinderung wird hier nicht aus einer medizinischen, sondern aus einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive untersucht.

³ In Anlehnung an Noah Sow (2018) wird Schwarz großgeschrieben, um die soziale Konstruktion dieser Kategorie sowie „die politische Realität und Identität“ (25) zu kennzeichnen. „Bei ‚weiß‘ handelt es sich ebenfalls um eine Konstruktion. Da dieser Begriff aber im Gegensatz zu ‚Schwarz‘ keine politische Selbstbezeichnung aus einer Widerstandssituation heraus ist, wird er [...] klein geschrieben“ (25).

⁴ Vgl. das Interview von Christoph David Piorkowski mit Maisha-Maureen Auma mit dem Titel „Nur tagsüber sind Universitäten weiße Institutionen“ vom 18.12.2020.

Machtposition der *Weiß*en. Ist die Frau zudem lesbisch und/oder behindert, können sich Diskriminierungen dementsprechend vervielfachen. Zu den Schlüsseltexten der Intersektionalitätstheorie gehören neben Crenshaws juristischer Analyse die Abhandlungen *Women, Race and Class* (1981) von Angela Davis und *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism* (1982) von Bell Hooks sowie Audre Lordes Essay *Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference* (1984). Diese Texte nehmen unter anderem Stellung zu einem *weißen* Mittelschichtsfeminismus, der die Machtdimensionen von Klassenunterdrückung und Rassismus ausblendet, „[d]enn ohne die Berücksichtigung ihrer intersektionalen Diskriminierungserfahrungen würden rassistische Strukturen im Kampf gegen Sexismus und sexistische Strukturen im Kampf gegen Rassismus stets reproduziert werden“ (Kelly 2019: 12).

Im postkolonialen Diskurs hat Intersektionalität als literaturwissenschaftliche Analysekategorie vor allem durch die Arbeiten von Gayatri Chakravorty Spivak viel Aufmerksamkeit erlangt. In ihrem Aufsatz *Three Women's Texts and a Critique of Imperialism* (1985) zeigt sie am Beispiel von Charlotte Brontës Roman *Jane Eyre* (1847), dass die Entwicklungsgeschichte der *weißen* Protagonistin Jane als interdependent zur Inferiorisierung und Animalisierung der ‚native woman‘ Bertha Mason konzipiert ist. Spivak legt in ihren Arbeiten kolonial-rassistische Denkfiguren, die literarischen Texten immanent sind, offen und macht, wie in ihrem Aufsatz *Can the Subaltern speak?* (1988), auf die mehrfach benachteiligte Position der subalternen Frauen der ehemals kolonisierten Länder durch die Verwobenheit der Kategorien Class, Gender und Race aufmerksam.

Wie diese sozialen Kategorien auch diskursiv verwoben sind, haben Judith Butler und Catherine A. Lutz in ihren Arbeiten gezeigt. Judith Butlers Text *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity* (1990) hat in den 1990er Jahren im Rahmen der feministischen Wissenschaften zu einem grundlegenden Wandel im Denken von Geschlecht geführt. Butler sieht Geschlecht nicht als natürliche Begebenheit, sondern als soziale Differenzkategorie an, die diskursiv erzeugt wird und die mit gesellschaftlichen Normvorstellungen und Zwängen einhergeht. Diese normativen Vorstellungen des ‚Mann- oder Frau-Seins‘ müssten vom Subjekt in Form von dementsprechenden Handlungen und Seinsformen immer wieder bestätigt werden. Butler versteht dies als „performative Dimension der Konstruktion“ (Butler 1995: 139) von Geschlecht. Demzufolge sind es performative Handlungen, die Geschlechtsidentitäten immer wieder bestätigen und deren wichtigste Referenz der Körper ist.

Folgt man Butlers Theoriebildung zu Geschlecht und wendet man sie auf literarische Texte an, geht man davon aus, dass auch die geschlechtliche Identität literarischer Figuren konstruiert ist und performativ bestätigt werden muss. So sind auch literarische Texte als diskursive Praktiken zu verstehen, die Gender-Identität und Differenz herstellen. Gender als Analysekategorie der Literaturwissenschaften anzuwenden bedeutet von daher, formale und inhaltliche Aspekte in Hinblick auf ihren Beitrag zum ‚Doing Gender‘ zu prüfen (vgl. Nünning/Nünning 2004). Diese sind dann „in Beziehung zu setzen zu den Diskursen, Machtverhältnissen und kulturgeschichtlichen Bedingungen, unter denen AutorInnen in der jeweiligen Epoche lebten und publizierten“ (Nünning/Nünning 2004: 12). Eine intersektionale Erzähltextanalyse mit der Schwerpunktsetzung auf die Differenzkategorien Gender und Race basiert wiederum auf dem „Dialog zwischen genderorientierter Erzähltheorie und postkolonialer Narratologie“ (Allrath/Gymnich 2004: 38). Allrath und Gymnich verweisen dabei u. a. auf die Wechselseitigkeit der beiden Kategorien,

indem sie betonen, dass „sex, gender und sexuality ebenso relevant für die postkoloniale Erzähltheorie sind wie race, ethnicity und class für gender-orientierte narratologische Untersuchungen“ (Allrath/Gymnich 2004: 38).⁵ Je nachdem, welche soziale Kategorisierungen und Differenzierungen im literarischen Text in den Vordergrund rücken, weitet sich auch das intersektionale Analysefeld aus.

Dass der Diskurs über Emotionen verwoben ist mit anderen sozialen Kategorien wie etwa Gender und Race, hat Catherine A. Lutz in ihrer Studie *Unnatural Emotion* (1988) herausgestellt. Lutz stellt Emotionen als universal geltende Konzepte infrage und zeigt, dass die jeweiligen kulturellen Diskurse von ihrem sozialen Kontext abhängen, da sie durch den jeweiligen Standpunkt der Sprechenden geformt seien (vgl. Lutz 1990: 77f.). Sie beschreibt Emotionen – in Rückgriff auf Foucaults Diskurstheorie – als diskursive Praxis und soziale Interaktion (vgl. auch Lutz/Abu-Lughod 1990: 2–12). Emotionen seien als Abweichung zur Norm der Rationalität konstruiert und würden so zur Legitimation von Kontrolle, Macht und Ausschluss gegenüber Frauen verwendet (vgl. Lutz 1990: 77f.). Relativierung, Historisierung und Kontextualisierung hingegen könnten eine essenzialistische Perspektive auf Emotionen vermeiden: Durch eine relativierende Perspektive würde ersichtlich, dass die Bewertung von Emotionen kulturell geprägt und nicht universell einheitlich sei, über einen historisierenden Ansatz könnte die historische Spezifik und damit Genealogie von Emotionen beschrieben werden, und durch eine kontextualisierende Sichtweise gelänge es, Emotionen als soziokulturelle Konstrukte wahrzunehmen (vgl. Lutz/Abu-Lughod 1990: 2–12). Da eine „Bezugnahme auf angeblich natürliche Emotionen die Konstruktion und Naturalisierung von race und gender“ stützt, wie Keim herausgearbeitet hat (2006: 116), bedarf die diskursive Darstellung von Emotionen in literarischen Texten einer Relativierung, Historisierung und Kontextualisierung auch im Hinblick auf deren intersektionale Verschränkung.

Für die Deutschdidaktik bedeutet dies, dass ein literarischer Text nicht nur auf der Darstellungsebene zu analysieren ist, sondern auch auf der diskursiven Ebene, indem die kulturgeschichtlichen Diskurse im Text, die beispielsweise über die Darstellung von Emotionen geführt werden, relativiert, historisiert und kontextualisiert werden und eine intersektionale Untersuchungsperspektive auf den Text bewusst eingenommen wird. Solche Ansätze für die Deutschdidaktik sind allerdings immer noch rar.⁶ Und eine Relativierung, Historisierung und Kontextualisierung inertextueller Diskurs ginge darüber hinaus, was Ulf Abraham und Marja Rauch (2012: 345) in Bezug auf die Ausbildung einer „literaturgeschichtlichen Kompetenz“ fordern und Abraham in seinem Aufsatz *Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht* (2015) ausführt.

2 | *Effi Briest* in einer intersektionalen Lektüre

Zu Fontanes Roman *Effi Briest* gibt es eine Fülle an Forschungsbeiträgen und auch Unterrichtsmaterialien, von denen einige im Folgenden mit Blick auf das Ziel einer *Diversity Education* ausgewertet werden.

⁵ Auch für die Untersuchung von ‚Disability‘ in den Literaturwissenschaften erweist sich eine intersektionale Analyse als sinnvoll (vgl. Wille 2019).

⁶ Vgl. u. a. den Beitrag von Leiprecht/Lutz (2005) zu Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht, in dem der Film *Dangerous Minds* analysiert wird, und Kißlings Dissertation *Weißer Normalität* (2020).

Magdalena Kißling hat überzeugend in ihrer postkolonialen Lektüre von Fontanes Roman gezeigt, dass Effi „struktur-analog zu Schwarzen und Persons of Color als koloniale Figur im Inneren imaginiert“ (Kißling 2020: 190) werde, zugleich aber selbst ein „doing race“ praktiziere (vgl. Kißling 2020: 192), indem sie sich über die im Roman markierten People of Color stelle. Die Kolonialisierung von Effi als Frau im Roman, vollziehe sich aber nicht nur dadurch, dass sie von anderen *weißen*, mächtigen Figuren als den Normvorstellungen von Weißsein zu wenig entsprechend dargestellt werde, wie Kißling überzeugend ausführt (2020: 188–192), sondern auch durch die Beziehung, die zwischen ihr und dem Chinesen aufgebaut wird und die Kißling auf der textuellen Ebene nachweist (vgl. 2020: 194–196). Im Folgenden soll nun ergänzend aufgezeigt werden, dass die Darstellung und Bewertung von Emotionalität im Roman als diskursives Bindeglied zwischen der Genderdarstellung Effis und der Racedarstellung des Chinesen fungiert. Deutlich wird dabei, dass Emotionalität als Abweichung zur Norm der Ratio konstruiert und mittels Stereotypisierungen dem ‚fremden Anderen‘ zugeordnet wird.

Auf der innertextuellen Ebene des Romans lassen sich diverse kolonial-/rassistische Raumsemantiken feststellen und es werden einige Figuren stark mit Rassismen assoziiert (der Chinese, Mirambo, Crampas und Gieshübler).⁷ Bei einer gender- und racesensiblen Lektüre fallen insbesondere die Worte und Taten Instettens auf, der diese Figuren in einer „Art Register oder Personenverzeichnis“ (Fontane 2000: 48) als ‚anders‘ und gefährlich beschreibt. Der namenlos bleibende Chinese ist dabei als Spukfigur Teil von Instettens „Angstapparat aus Kalkül“ (Fontane 2000: 150). Er wird als repressives „Erziehungsmittel“ (Fontane 2000: 150) von Instetten gegen seine Ehefrau Effi instrumentalisiert und als Spuk objektiviert. Effi meint immer dann den verstorbenen Chinesen zu hören, wenn sie aus dem „altmodischen“ „Nest“ (Fontane 2000: 51, 47) Kessin ausbrechen will, sich mit ihrem Geliebten treffen will oder getroffen hat, Sehnsucht nach Gefühlen und nach Freiheit hat. Durch die psychologische Mauer, die ihr Ehemann Instetten um sie herum errichtet hat, um sie gegen das Fremde, Neue, Andersartige, ganz und gar ‚Exotische‘ abzuschotten, wird sie zurückgehalten und werden durch diese Art der Machtausübung ihre Emotionen diszipliniert. Weil Emotionen als Abweichung zur Norm der Ratio diskursiv ausgelegt werden, wird Kontrolle, Machtausübung und Ausschluss von Andersartigem ‚legitimiert‘. Instetten steht für preußische Ideale und Werte, er vertritt das Alte. Das für Effi ‚exotisch‘ Neue und Interessante ist mit der Figur des Chinesen verbunden. Gefühle im Allgemeinen sowie Liebe und Freiheit sind an die Figur des kolonialisierten Fremden gekoppelt und werden als etwas Gefährliches (‚gelbe Gefahr‘) und nicht zu Kontrollierendes („Spuk“) dargestellt.⁸ Über die metonymische Verschiebung werden so Effis (auch erotische) Wünsche exotisiert und als Gefahr für die Aufrechterhaltung des preußischen Staatssystems, vertreten durch Instetten, vermittelt. Während auf der einen Seite Effis Gefühle als ‚exotisch‘, fremd, gefährlich und anormal von Instetten verunglimpft werden, wird der Chinese durch die im Roman dargestellte Gesellschaft als fremder Störfaktor bewertet und an ihren Rand getrieben. Zugleich wird durch

⁷ Genauere Analysen der People of Color und der Raumsemantik bei Kißling (2020: 194–202, 206–215).

⁸ Der Saal, aus dem die Spukgeräusche dringen und im dem der Chinese mit einer „gelben Pluderhose“ (Fontane 2000: 65) abgebildet ist, erscheint „gelb getüncht“ (ebd.) wie auch die Orte, an denen sich Effi heimlich mit Crampas trifft, mit der Farbe Gelb verknüpft sind („das helle Gelb der Immortellen“; der „gelbe Sand“ (Fontane 2000: 155). Instetten mahnt Effi schließlich, sich vor dem „Aparten“ (Fontane 2000: 95) und allem, was ihr verlockend erscheint, zu hüten.

die metonymische Darstellung des Chinesen für Gewalt und Gefahr im Medium des Romans ein stereotypes Wissen von der ‚gelben Gefahr‘ im kollektiven Gedächtnis präsent gehalten.

Die intersektionale Verschränkung von Gender und Race geschieht in Fontanes Roman über Effis Emotionen, die an die Chinesenfigur gekoppelt sind. Effi, die sich nach Erotik sehnt, wird exotisiert, und ihre Weiblichkeit wird diskursiv an Gefahr und Tod gekoppelt. Dabei ist nicht nur der Chinese Opfer der Gesellschaft geworden und bereits tot, auch Effi verbindet mit ihrem neuen Wohnort Tod und Langeweile, eben weil er durch Stagnation, Enge und Gefühllosigkeit gekennzeichnet ist. Sie ist, ebenso wie der Chinese, Opfer der Gesellschaft. Über die Chinesenfigur wird sie als ‚das Andere‘ semantisiert und steht sie wie viele Frauenfiguren in der Literatur, so Elisabeth Bronfen im Rückgriff auf Simone de Beauvoir (1949), für das Extreme: in ihrem Fall für „das extrem Gefährliche, Chaotische, Verführerische“ und als Außenseiterin für die „Negation der bestehenden Norm“ (Bronfen 1987: 91).⁹

Für die Kontextualisierung des Romans sind hinsichtlich einer intersektionalen Lektüre und Analyse folgende Aspekte relevant (ausführlicher in Becker 2020a): Fontanes realistischer Gesellschaftsroman thematisiert die zeitgenössischen Zustände des Kaiserreichs und der Bismarck-Ära, die durch eine forcierte und gewaltvolle Kolonialpolitik insbesondere in China geprägt sind. China war am Ende des 19. Jahrhunderts ein „Spuk von beinahe europäischer Tragweite“ (Utz 1984: 214). Es herrschte ein Kampf um die wirtschaftliche Vorherrschaft zwischen Franzosen, Engländern, Amerikanern und Deutschen. Um 1860 stellten die Deutschen mit ca. 200 Schiffen das größte Kontingent im chinesischen Küstenhandel und erzwangen unter der Leitung von Graf Friedrich zu Eulenburg, dass Preußen den anderen Großmächten gleichgestellt wurde (vgl. Eberstein 2007: 189-200). Fontane verfolgte den europäischen Kolonialismus interessiert und kritisch: Er erhob Kritik an dem Wirtschafts- und Kulturimperialismus der Europäer in Ostasien, wo sich „eine der letzten Szenen jenes Dramas der Welteroberung durch die westeuropäische Zivilisation abspielte“ (Leuenberger 1971: 43), kritisierte aber auch Chinas Stagnation und fehlende Offenheit: In Entwürfen zu seinem Roman *Der Stechlin* schreibt er: „Was bei den chinesischen Mauern herauskommt, das sehen wir da, wo diese Mauer steht. Sich abschließen heißt sich einmauern, und sich einmauern ist Tod“ (Fontane 1984: 443). In Fontanes Roman ist das Kloster Wutz, das sich hinter hohen Mauern verschanzt, Abbild der im Niedergang begriffenen Mandschurei, letztlich aber auch Bild für Preußen selbst. Fontane hegte selbstbekennend einen „Haß gegen alles Alte, das sich einbildet, ein Ewiges zu sein“¹⁰ (Keitel/Nürnberg 1974: 386). Die Kritik an der Stagnation Chinas galt der Stillstandsperiode im Wilhelminischen Preußen. Die Figur des Chinesen fungiert in *Effi Briest* innertextuell zur Exotisierung von Effis Emotionen, die Instetten durch eine Mauer einzudämmen versucht. Im Roman dient die Chinesenfigur als Bild für Effis Gefühle, Sehnsüchte und Wünsche, die die Macht Instettens bedrohen. Hier folgt Fontane durch die Figur Instettens dem zeitgenössischen Diskurs, der China mit Gefahr und Grausamkeit gleichgesetzt. Berücksichtigt man jedoch die Figurenperspektive

⁹ Dass Frauen als Bedrohung für den Weiterbestand eines Gesellschaftssystems bzw. (im Autoreninteresse) Sinnbild für die Aufforderung zu einem gesellschaftlichen Wandel stehen, indem sie das Neue, das in die Zukunft Weisende repräsentieren, findet sich auch in vielen schulkanonischen Texten (bei Storms Pole Poppenspärer, Kleists Penthesilea, Grillparzers Medea). Dabei stehen die Frauenfiguren nicht nur für das „extrem Gefährliche“, sondern auch für das „extrem Gute, Reine, Hilflöse“ (Bronfen 1987: 91), wie es beispielsweise für Goethes Iphigenie auf Tauris oder Hebbels Klara in Maria Magdalena zutrifft.

¹⁰ Theodor Fontane an Karl Zöllner, Berlin, 18. September 1894.

im Roman, so wird gerade diese Einstellung, die Machtausübung gegenüber Diskriminierten (China, Frau), kritisiert. Über die Chinesenfigur wird Kritik an der hegemonialen, ‚alten‘ Männlichkeit geübt, jedoch „nur um den Preis einer Wiederaufführung kolonialrassistischer Fantasiebilder“ (Kißling 2020: 195), die es dem Autor im Sinne einer „economy of stereotype“ (Morrison 1992: 67) erlauben, „a quick and easy image without the responsibility of specificity, accuracy, or even useful description“ (Morrison 1992: 67) zu entwerfen.

Für eine epitextuelle Analyse konzentrieren wir uns an dieser Stelle auf die Forschungsliteratur und Unterrichtsmaterialien. In der Forschung wird die Chinesenfigur zumeist als Psychogramm für Effi behandelt. Eine einseitige psychoanalytische Perspektive auf den Roman reflektiert jedoch nicht, dass durch die stereotype Darstellung des Chinesen das Narrativ einer ‚gelben Gefahr‘ im kollektiven Gedächtnis aufrechterhalten wird. Die ohnehin innertextuell in den Hintergrund gerückte Chinesenfigur wird auch paratextuell marginalisiert, indem Effis Psyche in den Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses gestellt wird. Der Fokus wird auf die *weiße* Frau gelegt und die koloniale Figur an den Rand oder in den Hintergrund gedrängt.

Eine Marginalisierung von historisch diskriminierten Figuren schlägt sich auch in Handreichungen und Unterrichtsmaterialien einschlägiger Schulbuchverlage zum Roman nieder. Der historische ‚Chinesenspuk‘ wird nicht mit der zu jener Zeit praktizierten Kolonialpolitik verbunden, sondern für eine psychologische Studie über Effi instrumentalisiert (vgl. Volk/Diekhans 2006: 70–80; Meyer-Bothling/Ulrich 2008: 37). In Materialien wird zwar die Rolle der Frau im 19. Jahrhundert thematisiert (so auch in Bezug auf Effi bei Borcharding/Nutz: 2016), aber nicht deren Exotisierung durch die intersektionale Verschränkung von Race und Gender, wodurch Effis Emotionen konträr zur Ratio gesetzt und mit Gefahr assoziiert werden. Für eine intersektional kritische Textanalyse sollte die Aufmerksamkeit von daher im Unterricht auch auf die „Nebenschauplätze und -darsteller/-innen oder scheinbar unwichtige Motive“ (Do Mar Castro Varela/Dhawan 2015: 160) gelenkt werden, um im Sinne Spivaks eine ‚Route des Verschweigens‘ (vgl. Do Mar Castro Varela/Dhawan 2015: 160) zu offenbaren, „die die Subjekte aus der Haupthandlung ausgrenzt und sie stattdessen auf Nebenschauplätze verschiebt“ (Do Mar Castro Varela/Dhawan 2015: 160). Die postkoloniale Forschung hat, so zeigen es Kißlings Ergebnisse, in fachdidaktischen Materialien „bis dato kaum bis gar keinen Eingang gefunden“ (Kißling 2020: 220). Diese Analyse bestätigt sich auch mit Blick darauf, inwieweit Elemente einer intersektionalen Forschung berücksichtigt sind. Stattdessen werden die Schüler*innen durch Aufgabenstellungen dazu angeleitet, Effis Begegnung mit dem kolonialen Fremden als Schock zu reproduzieren: Es sollen beispielsweise Tagebucheinträge Effis verfasst werden für den Zeitraum von ihrer Anreise nach Kessin bis zum Tag nach dem Chinesenspuk (vgl. Volk/Diekhans 2006: 79) oder ein „Albtraum“ erfunden werden, in dem Effi ihre Erlebnisse in Kessin verarbeitet (Volk/Diekhans 2006: 80). Über diese Aufgaben kann zwar ein vertieftes Verständnis von Effis Psyche gelingen, werden aber weder stereotype Bilder vom kolonialen ‚Anderen‘ dekonstruiert und hinterfragt noch die „metonymische Verschiebung“ (vgl. Kißling 2020: 196) auf Textebene reflektiert oder die intersektionale Beziehung von Gender und Race in den Blick genommen. In den Materialien geschieht so auf sekundärer Ebene ein ‚kolonialer Akt‘ der Marginalisierung des kolonialen Fremden und eine Verfestigung von Stereotypen im kollektiven Gedächtnis, indem solche wiederholt sowie Alltagsrassismen hervorgebracht und durch Ausblendungen und

durch Neutralisierungen rassistische Denkweisen re-/produziert werden (vgl. Kißling 2020: 224f.).

3 | Kriterien für eine diversitätssensible Textanalyse

Bei einer diversitätssensiblen Textanalyse, die wie in diesem Untersuchungsbeispiel die intersektionale Verflechtung der Kategorien Gender und Race im Blick hat, ist eine dialogische Inbezugnahme von Aspekten einer postkolonialen und genderorientierten Erzähltextanalyse anzuwenden, so dass die verschiedenen erzähltheoretischen Kategorien mit einem ‚doppelten Blick‘ bzw. einer multiperspektivischen Sensibilität bei einer Analyse angewandt werden. So würden beispielsweise Raum- und Zeitdarstellungen nicht nur in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Darstellung und Konstruktion von Gender(-differenz), sondern auch bezüglich ihres Einflusses auf die Konstruktion von ethnischer Differenz gelesen werden. Von zentraler Bedeutung sind darüber hinaus die Figurencharakterisierungen sowie – wie in der obigen Analyse gezeigt – die Figurenkonstellation sowie die (wertenden) Kommentare des Erzählers/der Erzählerin.

Weitere Texte, die im Hinblick auf eine intersektionale Verbindung von Gender und Race gelesen werden könnten, sind zum Beispiel *Homo Faber* (1957) von Max Frisch, in dem u. a. der eurozentrische Blick des Ich-Erzählers Walter Faber auf die Indigenen in Mexiko unter Berücksichtigung der Kategorie Gender untersucht werden kann. Bei Musils Roman *Der Mann ohne Eigenschaften* (1930) lohnt sich eine intersektionale Figurenanalyse mit dem Schwerpunkt auf Gender und Race zu den Figuren Ulrich, dem jüdischen Zimmermädchen Rahel und dem Maurer Soliman vor dem Hintergrund des imperialistischen Zeitgeists. In Christa Wolfs Neudichtung des griechischen Medea-Mythos *Medea: Stimmen* (1996) wird deutlich, dass die Darstellung Medeas als unerschrockene und starke Frau eng verbunden ist mit Imaginationen des Fremden und Wilden. Und in Anna Seghers' *Die Hochzeit von Haiti* (1949) fällt eine intersektionale Verwobenheit zwischen Gender, Race und Class ins Auge. Auch in der Kinder- und Jugendliteratur, die häufig im Deutschunterricht gelesen wird, finden sich zahlreiche Beispiele einer Intersektionalität von Gender und Race. In Herrndorfs Jugendroman *Tschick* (2012) wird die Marginalisierung der Titelfigur durch die Epitheta der Herkunft und Homosexualität verstärkt. In Paul Maars Kinderroman *Neben mir ist noch Platz* (1993) wird die Unterdrückung des syrischen Einwanderermädchens Aischa durch ihre Brüder kulturell legitimiert. In von der Grüns *Vorstadt-krokodile* (1976) wird Maria als stark, männlich und in der Folge ‚exotisch‘ gezeichnet. Intersektionale Markierungen fungieren in diesen Beispielen als Verstärker bei der ‚exotischen‘ Zeichnung von Figuren.

Bei einer intersektionalen Analyse geht es dabei vor allem darum, die asymmetrischen Machtverhältnisse, die die Interaktion und Konstellation der Figuren durchwirkt, zu erfassen. In Anlehnung an Lutz können Relativierung, Historisierung und Kontextualisierung im Rahmen der literarischen Textanalyse genutzt werden, um essentialistische Sichtweisen auf kulturelle und soziale Phänomene zu vermeiden. Für die Auswahl von Texten als Unterrichtsgegenstand und deren Analyse im Unterricht sind diese Aspekte auf verschiedenen Ebenen zu berücksichtigen. Es gilt dabei, die Anlage und Konzeption des Mediums innertextuell zu reflektieren und dabei auch seine kontextuelle Ebene zu berücksichtigen. Darüber hinaus sind epi- und paratextuelle Zeugnisse einzubeziehen und zu analysieren. Auf Basis dieser Prämissen können dann im Text intersektionale Verflechtungen verschiedener sozialer Machtdimensionen wie Gender und

Race analysiert werden. An diese Überlegungen anknüpfend, schlagen wir zu einigen aus der traditionellen Erzähltextanalyse bekannten Kriterien Leitfragen vor, die bei der intersektionalen Analyse eines literarischen Textes im diversitätssensiblen Deutschunterricht hilfreich sein können. Unseres Wissens existieren bislang in Bezug auf eine Untersuchung der Relevanz von Differenzkategorien im literarischen Text vorrangig Kriterien, die sich lediglich auf eine Kategorie beziehen. Wir versuchen hingegen mit den unten aufgeführten Fragestellungen für die Intersektionalität von Differenzkategorien zu sensibilisieren und diese im literarischen Text erfassen zu können. Dabei versuchen wir, auch wenn dies zu einer umfangreichen Auflistung führt, möglichst alle für eine Textanalyse relevanten Aspekte miteinzubeziehen. Diese Auflistung beansprucht nichtsdestotrotz weder Vollständigkeit noch eine chronologische Systematik, da freilich nicht alle Aspekte relevant für jeden Text sind und einige Aspekte bei der Arbeit am konkreten Gegenstand noch ergänzt werden müssen. Von daher lädt sie auch dazu ein, die für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand relevanten Fragestellungen selbst auszuwählen.

Innertextuell

Figuren

- Welche Figuren werden differenziert gezeichnet, welche eher eindimensional anhand von soziokultureller Kategorisierungen?
- Sind ‚Andere‘ im Text als Haupt- oder Nebenfiguren präsent? Sind ‚Andere‘ handlungsmächtig oder eher passiv? Sind sie positiv/negativ charakterisiert?
- Werden Stereotype/Klischees implizit/explicit aufgerufen?
- Wie wird generell im Text von und über Marginalisierte gesprochen? Werden diese als Schwarze/Muslim*innen/„Ausländer*innen“ etc. markiert? Durchlaufen die Figuren eine Entwicklung? Verändert sich der Blick auf die Figuren im Verlauf des Plots?

Figurenkonstellation

- Wie ist das Verhältnis der Figuren untereinander, das Verhältnis von Selbst- und Fremddarstellung? Gibt es Entwicklungen? Sind asymmetrische Machtverhältnisse erkennbar?
- Erfährt eine Figur, die einer gesellschaftlich marginalisierten Gruppe angehört, eine Aufwertung durch eine Figur, die einer anderen gesellschaftlich marginalisierten Gruppe angehört?

Figurenrede

- Werden Figuren durch die Benutzung von Sprachvarietäten sozial markiert? (Jugendsprache/Soziolekt/Nachahmung von z. B. „Kanak Sprach“/Hochsprache?) Wie wirken sich diese auf die Charakterisierung der Figuren aus?

Erzählperspektive

- Wer erzählt, mit welchem Wissen, in welcher Rolle und mit welcher Absicht?
- Gibt es multiperspektivische Darstellungen? Eine doppelte Optik? Welche Wirkung haben diese?
- Über wen wird erzählt? Gibt es eine intradiegetische Reflexionsinstanz?

Symbolik/Metaphorik/Motivik

- Werden im Text Symbole, Metaphern oder Motive eingesetzt, die mit Gender/Race oder anderen sozialen Kategorisierungen in Verbindung stehen? Wenn ja, welche Funktion haben sie?

Raumdarstellung

- In welchem Raum herrschen welche Normen? Wer setzt sie?
- Sind Räume rassistisch/genderspezifisch/sozial semantisch aufgeladen?

Illustration

- Wer oder was ist dort auf welche Art und Weise dargestellt? In welchem Verhältnis stehen die bildlichen Darstellungen zum Text?

Realitätsbezug

- Welche gesellschaftspolitischen, kulturwissenschaftlichen, biographischen Diskurse aus der Entstehungszeit des Textes werden aufgegriffen?
- Welche gesellschaftlichen Vorstellungen von Normalität werden erzählt und wie werden diese im Text verhandelt? Welche Funktion/Wirkung steckt hinter der Darstellung von Disability/Gender/Race/Class? Wie werden die Kategorien verstanden? Als Konstrukte oder universal geltende Konzepte?
- Welche vermeintlich genderspezifischen und/oder kulturspezifischen Erwartungen werden vertreten?
- Werden Stereotype und Klischees aufgerufen und zur Diskriminierung oder Dekonstruktion eingesetzt?

Kontextuell

Historische Einordnung

- Wann ist der Text erschienen und wie verhält er sich zu thematisch ähnlichen Beispielen aus derselben Zeit oder von demselben Autor/derselben Autorin?

Perspektive des Autors/der Autorin

- Schlägt sich die Haltung der Autorin/des Autors im Figurenhandeln und -sprechen nieder?

Adressierung

- An wen ist der Text adressiert? An autochthone Leser*innen, Leser*innen mit Migrationserfahrung, Mädchen/Jungen/Transgender/Behinderte/Schwarze etc.?
- Lädt der Text zur Identifikation ein? Werden Sehgewohnheiten hinterfragt? Wenn ja, wodurch?

Epi-/Paratextuell

Materialien

- Gibt es ein (kommentierendes) Nachwort?
- Sind schon Unterrichtskonzeptionen vorhanden? Werden darin marginalisierte Nebenfiguren besprochen? Relativieren, historisieren und kontextualisieren sie soziale Kategorien? Reflektieren sie deren intersektionale Beziehung? Thematisieren sie, wie der Gegenstand z. B. in Rezensionen oder durch Preisvergaben in der Öffentlichkeit wahrgenommen worden ist?
- Wie wird der Gegenstand in der Forschung behandelt?

Medien

- Ist der literarische Gegenstand noch in andere mediale Formen übertragen worden? Wie wird er in diesen Medien dargestellt?

Dieser Fragenkatalog ist sicherlich nicht vollumfänglich, sondern muss am konkreten Beispiel noch ergänzt werden. Auch sind nicht alle Kategorien und Fragen zu berücksichtigen, sondern abhängig vom Medium auszuwählen.

4 | Diversitätssensible Lehr-Lern-Wege

Im Rahmen einer *Diversity Education* gilt es auch, gängige Lehr-Lern-Wege zu überdenken. Ein diversitätsorientierter Deutschunterricht mag nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende dazu anregen, eigene Haltungen selbstkritisch zu reflektieren. Dafür braucht es jedoch auch ein Lehr-Lern-Konzept, das beispielsweise Gelegenheit bietet, die Emotionslenkung auf der Textebene offenzulegen und verinnerlichte Normen und Setzungen der Rezipient*innen zu reflektieren. Denn nicht nur die Texte selbst, sondern auch die Art und Weise, wie die Texte rezipiert werden und wie über sie gesprochen wird, sind von den jeweiligen Standpunkten der Sprechenden geformt.

Daniela Frickel und Alexandra Zepter (2018) haben einen Lehr-Lern-Weg modelliert, der als Basis für ein diversitätssensibles Lehr-Lern-Modell im Deutschunterricht dienen kann, das beispielsweise die diskursive Verflechtung von Gender und Race über den Aspekt der Emotionen in den Blick nimmt und dabei die von Lutz postulierten Perspektiven der Relativierung, Historisierung und Kontextualisierung sowohl auf der Rezeptionsebene als auch der Analyseebene

berücksichtigt. Bei dem sieben Ebenen umfassenden Modell von Frickel und Zepter greifen literarästhetische Erfahrung, literarästhetische Urteilskraft und sprachlich-literarische Handlungskompetenz ineinander (vgl. Frickel/Zepter 2018 und 2020). Dabei stellen die bei der ersten Begegnung mit dem literarischen Text evozierten Emotionen einen zentralen Bezugspunkt für die weitere Erarbeitung dar. Die ersten beiden Ebenen (1+2) bei Frickel und Zepter zielen darauf ab, die durch einen literarischen Text ausgelösten Emotionen zuzulassen und sprachlich zu vertiefen und zu reflektieren. Ziel ist hier, „dass der eigene Eindruck jeder Schülerin/jedes Schülers und die damit verbundenen Emotionen sich ausprägen können und nicht unmittelbar durch die Eindrücke und Emotionen anderer überlagert werden“ (Frickel/Zepter 2018: 170). Die nächsten beiden Ebenen (3+4) sollen dazu dienen, zwischen selbst- und objektbezogenen Emotionen auf der Textebene zu unterscheiden und textseitige Strategien der Emotionslenkung zu erkennen und zu benennen. Beispielsweise interessiert hier, „ob bestimmte Emotionen aufgrund von Thema oder Form-Inhalt-Korrespondenz/-Dissonanz durch bestimmte strukturelle und stilistische Eigenschaften vermittelt werden“ (Frickel/Zepter 2018: 171). Die letzten drei Ebenen (5-7) dienen der Interpretation der Darstellung von Emotionen auch unter Einbezug syn- und diachroner Perspektiven sowie „literatur-historischen oder gattungstypologischen Wissens“ (Frickel/Zepter 2018: 171).

Überträgt man den von Frickel/Zepter vorgeschlagenen Lehr-Lern-Weg auf die *Diversity Education*, würden die Lernenden zunächst dazu gebracht, Bilder oder Textstellen, die bestimmte Emotionen mit den sozialen Kategorien Gender und Race verbinden, zu bewerten, sprachlich zu vertiefen und zu reflektieren. In einem weiteren Schritt würden die Lernenden durch gezielte Aufgabenstellungen zwischen selbst- und objektbezogenen Emotionen auf der Textebene unterscheiden. Im diversitätssensiblen Deutschunterricht wäre die Figurenzeichnung zu dekonstruieren und etwa durch die Methode des ‚Weglassens‘ offenzulegen. Das heißt, es könnte danach gefragt werden, was sich an der Figurenzeichnung ändert, wenn beispielsweise in Fontanes Roman kein Chinese Teil von Instettens Angstapparat, Tschick nicht homosexuell und Medea nicht mit Wildheit und Animalität charakterisiert wäre. Es wird auffallen, dass die gender- oder herkunftsbezogenen Zuschreibungen der Exotisierung der Figuren dienen, wodurch zugleich Normen gesetzt und Emotionen bewertet werden. Um schließlich textseitige Strategien der Emotionslenkung zu erkennen und zu benennen und die Darstellung von Emotionen auch unter Einbezug syn- und diachroner Perspektiven zu relativieren, zu historisieren und zu kontextualisieren, ist eine sorgsame Analyse erforderlich, bei der die in diesem Aufsatz entwickelten Kriterien helfen können.

5 | Fazit

Im Rahmen einer *Diversity Education* gilt es, ethnische, kulturelle und andere soziale Zuschreibungen und Bilder auf der Textebene zu dekonstruieren, Diskurse zu relativieren, zu historisieren und zu kontextualisieren. Dafür ist es notwendig, dass die angehenden Lehrkräfte auch in der Ausbildung lernen, einen professionellen, reflektierten, ‚neuen‘ Blick auf kanonische und zeitgenössische Literatur und Unterrichtsmaterialien zu werfen, und Handlungswissen für die Gestaltung von diskriminierungsfreien Lehr-Lern-Prozessen zu erwerben.¹¹ Denn durch die

¹¹ Vgl. auch Becker (2019, 2020b) in Bezug auf interkulturell ausgerichtete Kinder- und Jugendliteratur.

Textauswahl und durch die Fokussierung bei der Vermittlung von Literatur werden (bewusst oder unbewusst) Diskriminierungen verstärkt. Gerade weil sich Lehrkräfte bei der Auswahl der Lektüre und der Formulierung von Aufgabenstellungen für den Unterricht oftmals an Vorschlägen aus Unterrichtshilfen der gängigen Schulbuchverlage orientieren, ist es unseres Erachtens daher auch notwendig, dass aktuelle kulturwissenschaftliche und -didaktische Diskussionen hierin zeitnah aufgenommen werden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Brontë, C. (1847/1998). *Jane Eyre*. dtv.
- Grün, M. von der (1976). *Vorstadtkrokodile*. Bertelsmann.
- Fontane, T. (1984). Der Stechlin (Erste Niederschriften). In P. Goldammer, E. Gotthard, A. Golz, & J. Hahn (Eds.), *Fontane. Romane und Erzählungen in acht Bänden, Bd. 8: Der Stechlin* (3rd ed.). Aufbau-Verlag.
- Fontane, T. (2000). *Effi Briest. Roman*. Reclam.
- Frisch, M. (1977/1957). *Homo Faber. Ein Bericht*. Suhrkamp.
- Herrndorf, W. (2012). *Tschick*. Rowohlt Taschenbuch.
- Maar, P. (1993/1996). *Neben mir ist noch Platz*. dtv.
- Musil, R. (2014/1930). *Der Mann ohne Eigenschaften*. Rowohlt Taschenbuch.
- Seghers, A. (1949). *Die Hochzeit von Haiti. Zwei Novellen*. Aufbau.
- Wolf, C. (2002/1996). *Medea: Stimmen*. Luchterhand.

Sekundärliteratur

- Abraham, U. (2015). Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. *Leseräume*, 2, 7–15.
- Abraham, U., & Rauch, M. (2012). Didaktik der Literaturgeschichte in Zeiten der Kompetenzorientierung. In M. Rauch, & A. Geisenhanslüke (Eds.), *Texte und Theorie zur Didaktik der Literaturgeschichte* (pp. 318–348). Reclam.
- Allrath, G., & Gymnich, M. (2004). Neue Entwicklungen in der gender-orientierten Erzähltheorie. In V. Nünning, & A. Nünning (Eds.), *Erzähltextanalyse und Gender Studies* (pp. 33–48). J. B. Metzler.
- Beauvoir, S. de (1949). *Le Deuxième Sexe*. Librairie Gallimard.
- Becker, K. (2019). Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Hybridität und Diversität in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. In M. Jeleč (Ed.), *Tendenzen der Gegenwartsliteratur. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven* (pp. 239–258). Peter Lang.
- Becker, K. (2020a). „Nun, Gott sei Dank, ist ein polnischer Graf da aus wildester Ferne!“ Nationale Stereotype in der realistischen Literatur des 19. Jahrhunderts. In T. Szybisty, & J. Godlewicz-Adamiec (Eds.), *Literatura a polityka. Literatur und Politik* (pp. 405–417). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Becker, K. (2020b). Vom Umgang mit kultureller Diversität in Kinder- und Jugendbüchern seit den 1990er Jahren. In B. Sommerfeld (Ed.), *Zwischen Ideologie und Transcreation. Schreiben und Übersetzen für Kinder* (pp. 117–132). Rys.

- Borcherding, W., & Nutz, M. (2016). *Themenfeld Zentralabitur. Literatur und Sprache um 1900. Frauenbilder von Effi bis Else*. Klett.
- Bronfen, E. (1987). Die schöne Leiche. Weiblicher Tod als motivische Konstante von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis in die Moderne. In R. Berger, & I. Stephan (Eds.), *Weiblichkeit und Tod in der Literatur* (pp. 87–115). Böhlau.
- Buchmayr, M. (2008). *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Studien-Verlag.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (1995). *Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin-Verlag.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1, Article 8. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>
- Davis, A. Y. (1981). *Women, Race and Class*. Vintage Books.
- Debus, K. (2015). „Ein gutes Leben!“. Ansätze, Stolpersteine und Qualitätsmerkmal einer intersektionalen geschlechterreflektierten Pädagogik integrierter Berufs- und Lebensorientierung. In C. Micus-Loos, & M. Plößler (Eds.), *Des eigenen Glückes Schmied_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen* (pp. 115–134). Springer.
- Do Mar Castro Varela, M., & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2nd ed.). transcript.
- Eberstein B. (2007). *Preußen und China. Eine Geschichte schwieriger Beziehungen*. Duncker & Humblot.
- Frickel, D. A. (unter Mitarbeit von Zepter, A. L.) (2020). Eiszeit im Literaturunterricht. Ansätze für einen emotional turn. *1000 und 1 Buch*, 1, 28–31.
- Frickel, D. A., & Zepter, A. L. (2018). Ansätze für einen integrativen, Emotionen fokussierenden Unterricht mit literarischen Texten. Zugänge zum ‚Kern‘ literarischen Verstehens. In D. Scherf, & A. Bert-schi-Kaufmann (Eds.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive* (pp. 164–176). Beltz Juventa.
- Hooks, B. (1982). *Ain't I a Woman. Black Woman and Feminism*. Pluto Press.
- Hormel, U., & Scherr, A. (2009). Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In S. Fürstenau, & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (pp. 45–60). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keim, J. (2006). Emotionen im Kontext von Gender und Race. Gedanken zu einem intersektionalen Ansatz. *GenderErträge*, 18, 115–123.
- Keitel, W., & Nürnberger, H. (1974). *Fontane. Werke, Schriften und Briefe* [zuerst unter dem Titel „Sämtliche Werke“] (Abt. IV, Bd. 4). Carl Hanser.
- Kelly, N. A. (2019). Weil wir weitaus mehr als nur ‚Frauen‘ sind! Eine Einleitung. In N. A. Kelly (Ed.), *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte* (pp. 9–16). Unrast.
- Kissling, M. (2020). *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis.
- Leiprecht, R., & Lutz, H. (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In R. Leiprecht, & A. Kerber (Eds.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (pp. 218–234). Wochenschau.
- Leuenberger, T. (1971). *Chinas Durchbruch in das zwanzigste Jahrhundert*. Flamborg.
- Lorde, A. (2007/1984). Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference. In A. Lorde (Ed.), *Sister Outsider. Essays & Speeches* (pp. 114–123). Crossing Press.

- Lutz, C. A. (1988). *Unnatural Emotions. Everyday Sentiments on a Micronesian Atoll and their Challenge to Western Theory*. University of Chicago Press.
- Lutz, C. A. (1990). Engendered emotion: gender, power, and the rhetoric of emotional control in American discourse. In C. Lutz, & L. Abu-Lughod (Eds.), *Language and the Politics of Emotion. Studies in Emotion and Social Interaction* (pp. 69–91). Cambridge University Press.
- Lutz, C. A., & Abu-Lughod, L. (Eds.). (1990). *Language and the Politics of Emotion. Studies in Emotion and Social Interaction*. Cambridge University Press.
- Meyer-Bothling, J. U. (2008). *Klausurtraining. Theodor Fontane. Effi Briest*. Klett.
- Morrison, T. (1992). *Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination*. Harvard University Press.
- Nünning, V., & Nünning, A. (2004). Von der feministischen Narratologie zur gender-orientierten Erzähltextanalyse. In V. Nünning, & A. Nünning (Eds.), *Erzähltextanalyse und Gender Studies* (pp. 1–32). J. B. Metzler.
- Piorkowski, C. D. (2020, December 18). „Nur tagsüber sind Universitäten weiße Institutionen.“ Tagespiegel. https://www.tagesspiegel.de/wissen/struktureller-rassismus-an-deutschen-hochschulen-nur-tagsueber-sind-universitaeten-weisse-institutionen/26730214.html?utm_source=pocket-newtab-global-de-DE
- Rendtorff, B. (2011). *Bildung der Geschlechter*. Kohlhammer.
- Riegraf, B. (2015). Konstruktionen der Geschlechterdifferenz in Bewegung: Wandel, Beharrung und (Re)Traditionalisierung? In C. Micus-Loos, & M. Plößer (Eds.), *Des eigenen Glückes Schmied_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen* (pp. 11–26). Springer.
- Riegraf, B. (gemeinsam mit Rendtorff, B.) (2015). Erkenntnis, Wissen, Intervention: geschlechterwissenschaftliche Perspektiven. In B. Rendtorff, B. Riegraf, C. Mahs, & M. Schröttle (Eds.), *Erkenntnis, Wissen, Interventionen. Geschlechterwissenschaftliche Perspektiven* (pp. 5–19). Beltz.
- Sow, N. (2018). *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*. Books on Demand.
- Spivak, G. C. (1985). Three Women's Texts and a Critique of Imperialism. *Critical Inquiry*, 12(1), 243–261.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern speak? In C. Nelson, & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). Macmillan Education.
- Utz, P. (1984). Effi Briest, der Chinese und der Imperialismus. Eine „Geschichte“ im geschichtlichen Kontext. *Zeitschrift für deutsche Philologie*, 103, 212–225.
- Volk, S., & Diekhans, J. (2006). *Theodor Fontane: Effi Briest. Unterrichtsmodell*. Schöningh.
- Wedl, J., & Bartsch, A. (2015). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. transcript.
- West, C., & Zimmermann, D. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 2(1), 125–151.
- Wille, L. (2019). Von Diskriminierung zu Intersektionalität, von den Disability Studies zu einer transdisziplinären Literaturwissenschaft. Oder: Die Krux der Normativität und die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive. In M. Luserke-Jaqui (Ed.), *Literary Disability Studies. Theorie und Praxis in der Literaturwissenschaft* (pp. 115–139). Königshausen und Neumann.