

„Für die Leute geht das nicht, für die darf man nicht beides sein.“

Das lernseitige Begehr nach Empowerment als Kriterium
für die Lektürewahl eines gendersensiblen Literaturunterrichts

1 Einleitung

Seit den Ergebnissen der PISA-Studie 2000/2001 nahm die Anzahl literaturdidaktischer Kriterienraster für die Auswahl passender Schullektüren merklich zu. Angesichts der Fokussierung auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden wurde dabei sowohl bei den allgemeinen (vgl. u. a. Brand 2016; Pfäfflin 2012) als auch bei den differenzspezifischen (vgl. u. a. Heiser 2020; Wintersteiner 2006) und als intersektional konzipierten (vgl. u. a. Becker/Kofer 2022) Orientierungs- und Analysehilfen textseitig auf die Lektürewahl geblickt. Insbesondere die beiden letztgenannten Kriterienraster leiten dazu an, die Erzählwelten diskriminierungssensibel auf Darstellungen von Differenz zu untersuchen, wobei die soziale Kategorie Geschlecht in besonderer Weise Beachtung findet. Rückfragen an die Texte in Bezug auf Repräsentationen klassischer Genderstereotype, die zu eindimensionalen Figurenzeichnungen führen (vgl. u. a. Willms 2022) und Auswirkungen auf das Selbstbild sowie die Lesefreude der Lernenden nehmen können (vgl. u. a. Garbe 2008), beschränken sich dabei jedoch häufig auf Endo-Cisgeschlechtlichkeit. Fachspezifische Beiträge über Inter- und Transrepräsentanzen in Kinder- und Jugendliteratur bilden eher die Ausnahme (vgl. Baier 2017; Seidel 2019). Dies führt zu dem Widerspruch, dass trotz Fokussierung auf Geschlecht vergeschlechtlichte Lebensrealitäten unberücksichtigt bleiben und mit dieser Marginalisierung geschlechtlicher Vielfalt lernseitige Textzugänge in ihrer Breite an subjektiven Begehr nach Repräsentation und Anerkennung zu wenig literaturdidak-

tisch diskutiert werden. Dass aus diesem Desiderat ein Konflikt resultiert, zeigt sich mit Heiser, die argumentiert, dass eine „lernförderliche Passung zwischen Text und Leser:innen“ (Heiser 2023: 404) die Wechselbeziehung bei der Faktoren zu berücksichtigen hat. Für die Differenzkategorie Geschlecht, die ein zentrales Kriterium bei der Textauswahl darstellt, bedeutet die von Heiser angemahnte Wechselbeziehung, das sowohl Texte in die Auswahl eingeschlossen werden, die Inter- oder Transgeschlechtlichkeit literarisch verhandeln, als auch das lernseitige Begehr von inter bzw. trans Lernenden, nicht diskriminiert zu werden, insofern sich „Minoritätenstress“ (Spahn 2018: 80f.) unmittelbar auf die Lesemotivation, das Leseverständhen sowie die Lesekompetenzentwicklung auswirken kann (vgl. ebd.). Einfach herstellen lässt sich die Passung zwischen Text und Lesenden jedoch nicht. Denn nur weil Texte von Intergeschlechtlichkeit erzählen oder trans-Figuren repräsentieren, sind sie noch nicht frei von machtaffirmierenden Erzähllogiken. Dass die Forderung nach einer Erweiterung von genderbezogenen Textauswahlkriterien um den Aspekt lernseitigen Empowerments eine komplexe und nicht leicht umzusetzende, dennoch aber lernproduktive Forderung darstellt, will der Beitrag an ausgewählten jugendliterarischen Texten aufzeigen. Hierfür wird eine theoretische Einführung in den Diskurs der Intergeschlechtlichkeit sowie das lernseitige Begehr nach Boger (2019) gegeben, welches folgend auch als axiologischer Wert (vgl. Heydebrand/Winko 1996) und somit Einflussfaktor auf den individuellen Textzugriff verstanden wird. Exemplarisch wird aufgezeigt, wie der Blick auf dieses Begehr einerseits zwar Ambivalenzen sichtbar macht, diese jedoch andererseits auch didaktisch genutzt werden können. Aus diskriminierungssensibler Perspektive wird hierfür exemplarisch auf die zwei Jugendromane *Liebe macht Anders* von Karen-Susan Fessel (2013) sowie *Weil ich so bin* von Christine Fehér (2016) geblickt, die unterschiedlich über Intergeschlechtlichkeit erzählen und nicht frei von machtaffirmierenden Geschlechtsdarstellungen sind und somit Fragen nach Repräsentanz und didaktischem Einbezug in einen diskriminierungssensiblen Literaturunterricht aufwerfen.

2 Der Diskurs über Intergeschlechtlichkeit als das ‚andere‘ Geschlecht

Öffentlich-medial und lange Zeit auch juristisch als Abweichungskategorie verhandelt, wuchs die öffentliche Wahrnehmung von Intergeschlechtlichkeit in den letzten Jahren stetig. In Kombination mit den politischen Entwicklungen, das sog. dritte Geschlecht als weitere geschlechtliche Differenzkategorie einzuführen, lässt sich eine Zunahme an als inter eingetragenen Personen prognostizieren. Dass damit auch die Zahl an inter Lernenden an deutschen Schulen wächst, zeigt sich bereits jetzt. Diese in Bezug auf Geschlecht zunehmende Vielfalt nimmt, mit Blick auf axiologische Werte (vgl. dazu Kap. 3.2), auch Einfluss auf den Literaturunterricht. Um die Möglichkeiten einer intersensiblen Textauswahl aufzuzeigen und zugleich für machtaffirmierende Erzählweisen im Kontext Intergeschlechtlichkeit zu sensibilisieren, blickt dieser Beitrag folgend auf den medizinisch wie gesellschaftlich verhandelten Diskurs über Intergeschlechtlichkeit, sind diese doch miteinander verwoben und prägen die Erfahrungen mit und von inter Personen.

Als intergeschlechtlich werden im globalen Norden¹ Körper bezeichnet, die nicht (eindeutig) einem der beiden Normgeschlechter männlich und weiblich zugeordnet werden (können) (vgl. Klöppel 2010: 13). Aus dieser Definition geht bereits die binär gedachte und sich zwischen den beiden Polen Norm und Abweichung aufspannende Konstruktion von Differenz hervor (vgl. Merl/Mohseni/Mai 2018: 4), ist doch Intergeschlechtlichkeit lediglich dadurch definiert, den endogeschlechtlichen Normkategorien *nicht* zu entsprechen. Durch die der Abweichungskategorie inhärenten negativen Markierung sowie Fixierung als defizitär schreibt sich hier zusätzlich eine marginalisierte Positionszuweisung ein – und dies, obwohl die gesellschaftliche Setzung von Zweigeschlechtlichkeit als Norm keineswegs ‚natürlich‘, sondern immer perspektiviert ist und somit kulturellen Deutungen unterliegt (vgl. ebd.); in diesem Fall hinsichtlich des Geschlechts, wie folgend deutlich wird.

1 Näheres zu der kolonialen Geschichte des Zwei-Geschlechter-Modells u.a. Oyewumi, Oyérónké (1997): *The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Dem Versuch, den menschlichen Leib biologisch-sprachlich zu erfassen, ist ein Wunsch nach Eindeutigkeit inhärent, dem hinsichtlich der leiblichen Komplexität nur schwerlich nachzukommen ist. Dennoch setzte sich seit der Aufklärung das Verständnis eines Zwei-Geschlechter-Modells² durch (vgl. u. a. Laqueur 1992), das Endogeschlechtlichkeit als Norm und Intergeschlechtlichkeit als das abweichende ‚Andere‘ konstruierte, das nicht sein sollte. Es wurde folgelogisch „medikalisiert, also als medizinisches Phänomen konstituiert“ (Krämer 2021: 45). Rechtlich bedeutete diese Medikalisierung ab 1900³ die juristische Nicht-Existenz von inter Personen, deren Körper nun mit dem Ziel formaler Zuordnung operational an die optische Anforderung eines der beiden Normgeschlechter angepasst wurden. Begründungen für die sog. Angleichung bezogen und beziehen sich bis heute auf das gesunde Heranwachsen und das Wohlergehen der inter Personen,⁴ der medizinische Eingriff wird also über psychosoziale Faktoren legitimiert. Diesen medizinisch-rechtlichen Setzungen stehen die Erfahrungen und Bedürfnisse der inter Community gegenüber, die seit den 1990er Jahren gegen diese medizinischen Eingriffe ankämpfen (vgl. ebd.: 51). Bei der medizinischen Behandlung geht es demnach nicht um ein Handeln im Sinn intergeschlechtlicher Kinder. Die Eingriffe gleichen vielmehr einer Pathologisierung, die dem Versuch dienen, die binäre endogeschlechtliche Norm zumindest optisch aufrecht zu erhalten.

Zurückführen lässt sich dieser Bias auf die Perspektive der Forschenden, hier der Mediziner:innen, bleibt die Deutungshoheit über Intergeschlechtlich-

-
- 2 Nach Laqueur bestand zuvor ein sog. Ein-Geschlecht-Modell, bei welchem alle Körper prinzipiell gleich gewesen seien, sich jedoch im Grad der Vollkommenheit unterschieden (Laqueur 1992). Inwiefern hierbei tatsächlich von einer vorherrschenden Theorie gesprochen werden kann, ist historisch jedoch unklar.
- 3 1900 wurde der sog. Zwittrerparagraf aus dem Bürgerlichen Gesetzbuch gestrichen, laut dem die Eltern oder ab dem 18. Lebensjahr die inter Menschen selbst bestimmen konnten, welchem Geschlecht sie zugeordnet wurden (vgl. Klöppel 2010: 203f.).
- 4 „Hinter all diesen Argumentationen steht die Vorstellung, dass ein eindeutig männliches oder weibliches, aber vor allem ‚normales‘ Genital für die psychische Gesundheit des Menschen in erheblichem Maße wichtig sei. So führt beispielsweise die DGKJ aus: ‚Durch Operationen werden (meist äußerlich sichtbare) anatomische Veränderungen vorgenommen, die einer besseren Akzeptanz im gewählten sozialen Geschlecht dienen können sowie zu einer besseren psychosexuellen Funktionalität während des Lebens führen sollen.‘ (DGKJ: 3)“ (Krämer 2021: 49)

keit doch trotz Jahrzehntelanger Kritik nach wie vor der Medizin vorbehalten, wie Krämer herausstellt: „Mediziner:innen als Berufsgruppe besitzen das Monopol darauf, festzulegen, was als krank und was als gesund gilt, wie auch die Tätigkeit, die Krankheit zu behandeln.“ (Ebd.: 40) Mohseni et al. (2018) stellen treffend heraus, dass statistisch gesehen die Positionierung einer forschenden Person, also die Einbettung in Hierarchien und Machtverhältnisse, mehrdimensional beeinflusst, welches Wissen hervorgebracht und etabliert wird. Denn diese Machtverhältnisse haben Einfluss darauf, welchen Personen ein Zugang zu Wissen ermöglicht und wem eine Deutungsmacht zugesprochen wird (vgl. ebd.: 20). Die eigene Positioniertheit, welche sich entlang von Fremd- und Selbstzuschreibungen austariert, beeinflusst wiederum, worüber und mit welchem Zweck geforscht wird (vgl. ebd.: 22). Diese beiden Aspekte der machtvollen Position der Medizin sowie der Einfluss der Positioniertheit auf die Forschung scheint einen entscheidenden Einfluss auf die Art und Weise zu nehmen, wie über Intergeschlechtlichkeit gesprochen und geforscht wird.

Die Medikalisierung und das (statistische) Verschweigen intergeschlechtlicher Körper verhinderte lange Zeit eine Bündnisbildung und fand erst in den 1980er Jahren in Form einer Selbsthilfegruppe für inter Menschen und ihre Angehörigen ihren Anfang (vgl. ebd.: 15). Aus ihr formierte sich eine politische Bewegung, die im Jahr 2013 ihren ersten Erfolg verbuchen konnte: Die politische Entscheidung, den Geschlechtseintrag intergeschlechtlicher Neugeborener offen lassen zu können. Diese Regelung wurde 2017 durch die Möglichkeit erweitert, ‚divers‘ als dritte positive Option anzugeben (vgl. IMeV 2021: 16). An der Dominanz des medizinischen gegenüber dem sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskurs ändert sich jedoch auch infolge dieser politischen Neuerung nichts: Der Medizin wird nach wie vor die Kompetenz zugeschrieben entscheiden zu können,

ob eine Operation dem Kindeswohl diene oder nicht, oder auch in der Diskussion darum, wer den Geschlechtseintrag divers für sich beanspruchen darf und was es als Grundlage der Einschätzung bedarf (Krämer 2021: 22).

Intergeschlechtlichkeit blickt, zusammengefasst, auf eine biologisch-medizinisch geprägte Vergangenheit und naturalisierende Diskursivierung zurück, welche die systematische Entwertung bestimmter Lebensrealitäten zur Folge hatte und bis heute hat. Der kurze historische Abriss zeigt dabei, dass der Kampf um Entpathologisierung sowie Entmedikalisierung von intergeschlechtlichen Körpern vergleichsweise jung und das Alltagsverständnis daher noch stark von der medikalierten Perspektive geprägt ist. Sichtbar wird dies nicht zuletzt an den offiziellen Zahlen zur Zuordnung zum ‚dritten Geschlecht‘. Krämer und Sabisch weisen darauf hin, dass die Anzahl von inter Personen allein in Nordrhein-Westfalen bei etwa 304.000 liegt (vgl. Krämer/Sabisch o.J.),⁵ während die Statistiken des Bundesinnenministeriums lediglich knapp 300 Personen ausweisen, die für sich den Geschlechtseintrag ‚divers‘ oder ‚keine Angabe‘ nutzen (vgl. Bundesministerium des Innern, Stand 2020). Gründe für die Abweichung werden in der Pathologisierung und Diskreditierung des Interdiskurses vermutet, der für Betroffene keinen verletzungsarmen Alltag sicherstellen kann. Eine fehlende sprachliche Inklusion, das Nicht-Bereitstellen geschlechtsneutraler Sanitäranlagen oder auch das politische Zögern, Intergeschlechtlichkeit denk- und lebbar zu machen, sind dabei nur ausgewählte Versäumnisse, die das Leben von inter Personen erschweren und ein Begehr wecken, nicht diskriminiert zu werden.

3 Lernseitiges Begehr als Kriterium zur Lektürewahl

Die Voraussetzungen schulischen Lernens bestimmen sich aus einer „Vielzahl differenzierender Subjektpositionen und den unterschiedlichen Machtlinien und -achsen [...], die diese Positionen hervorbringen“ (Mecheril 2021: o.S.). Ein Diversitätssensibler Unterricht berücksichtigt diese strukturellen Interdependenzen und intersektionale Überlagerungen, insbesondere in ihren intrasubjektiven Auswirkungen (vgl. Abrego et al. 2023; Dannecker/Schindler

5 Die mögliche Zuordnung zum Geschlechtseintrag ‚divers‘ liegt im Ermessen der behandelnden Ärzt:innen, da Intergeschlechtlichkeit medizinisch nach wie vor nicht eindeutig klassifiziert ist (vgl. Krämer/Sabisch o.J.).

2022, IV). In seinen didaktischen Überlegungen hat er jene marginalisierten Positionen im Blick, die (vermeintlich) didaktisch verhandelt werden. Manifestiert als lernseitiges Begehrten lassen sich diese intrasubjektiv eingeschriebenen Erfahrungswerte nach Boger (2019) kartographieren: Boger identifiziert im Kontext pädagogischer Fragen an Inklusion „drei Knotenpunkte, an denen sich das Begehrten, nicht diskriminiert zu werden, regelhaft verdichtet“ (Boger 2019: 7). Auf diese Knotenpunkte wird folgend geblickt, um im Anschluss das lernseitige Begehrten nach Inklusion mit literaturwissenschaftlicher Theorie zur Wertung von Texten (Hydebrand/Winko 1996) in Verbindung zu bringen, mit dem Ziel, das didaktische Potential lernseitigen Begehrens herauszustellen.

3.1 Empowerment als lernseitiges Begehrten

Mai-Anh Boger (2019) stellt in ihrem Werk *Theorien der Inklusion* Dekonstruktion, Normalisierung und Empowerment als „Grundformen des Begehrens diskriminierter Subjekte“ (ebd.: 7) heraus.⁶ Unter Dekonstruktion wird das Infragestellen und Aufbrechen deterministisch-binärer Differenzkonstruktionen verstanden. Normalisierung bezeichnet das Implementieren von Lebensrealitäten in gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen, also den Gewöhnungseffekt an zunächst Irritierendes oder als unerhört Wahrgenommenes. Empowerment umfasst die Selbstermächtigung, die mit einer Anerkennung der eigenen ‚Andersheit‘ einhergeht. Boger bezeichnet dieses Begehrten als dissonant und bestimmt es folglich als Trilemma, da das Erfüllen von zwei der oben genannten Lemmata das dritte zwangsläufig ausschließe (vgl. ebd.). So verunmögliche das Anerkennen der eigenen ‚Andersartigkeit‘ (Empowerment) und der Wunsch nach Partizipation an der lebensweltlichen Normalität (Normalisierung) die Dekonstruktion der Dichotomie anders – normal. Und das Verständnis der eigenen Andersartigkeit (Empowerment) schließt wiederum bei gleichzeitigem Kampf gegen die Abwertung dieser Andersartigkeit (Dekonstruktion) eine Normalisierung der Lebensrealität aus (vgl. ebd.: 7f.).

Innerhalb der Literaturdidaktik ist das von Boger aufgezeigte Trilemma dahingehend präsent, als dass sich eine Vielzahl an Arbeiten findet, die bspw.

.....
6 Zu Bogers Grundformen des Begehrens vgl. auch Judith Leiß in diesem Band.

einen dekonstruierenden Umgang mit machtaffirmierender Literatur für den schulischen Kontext modellieren. Mittels verschiedener Textanalysestrategien werden Differenzen in ihrer Konstruiertheit historisiert (Dekonstruktion) und folgend Vorstellungen von Normalität und Abweichung infrage gestellt (Normalisierung) (vgl. u. a. Baum 2016; Kißling 2020; 2023). Im Unterschied zu Normalisierung und Dekonstruktion findet Empowerment als drittes Begehren im fachdidaktischen Diskurs jedoch bisher noch wenig Beachtung. So taucht dieses Moment auch in den bisherigen Kriterienkatalogen zur unterrichtlichen Lektürewahl nicht auf. Während neben Aspekten wie der thematischen Zugänglichkeit, der Figurensicht und der machtkritischen Analyse von Erzählperspektive oder Raumgestaltung (vgl. u. a. Heiser 2020; Becker/Kofer 2022) auch Dekonstruktion als relevantes Kriterium angeführt wird, bleibt Empowerment unberücksichtigt. Innerhalb dieses Beitrags soll für eine Implementierung des Empowermentansatzes in literaturdidaktische Überlegungen plädiert werden, der nachfolgend in einem Abriss vorgestellt wird.

Empowerment als Begriff und Konzept ist aus der Bürger:innenrechtsbewegung hervorgegangen und ist in seinen Ursprüngen auf Rassismuserfahrungen bezogen (vgl. Merl/Mohseni/Mai 2018: 137). Darunter zu verstehen sind „Prozesse der Selbstermächtigung“ (ebd.: 143), wobei einerseits die „seelische Widerstandskraft“ (Maduboku 2015: o.S.) marginalisierter Individuen gestärkt und andererseits individuelle und kollektive Ressourcen gebündelt werden, die in einem Kampf gegen diskriminierende Gesellschaftsstrukturen kulminieren (vgl. Merl/Mohseni/Mai 2018: 143). Als Konzept wird Empowerment heute auch auf andere Differenzkonstruktionen wie bspw. das Geschlecht (vgl. u. a. Klemm 2018) und im vorliegenden Fall auf Intergeschlechtlichkeit als vermeintlicher Abweichungskategorie übertragen.

Das Anliegen des Empowermentansatzes besteht darin, den diskriminierenden Alltag zum Ausgangspunkt von Bildungsarbeit zu machen mit dem Ziel, bestehende Normalitätsvorstellungen aufzubrechen (vgl. Merl/Mohseni/Mai: 137f.). Das marginalisierte Subjekt bekommt in dafür eigens konzipierten Trainings die Gelegenheit, sich gemeinsam mit Menschen ähnlicher Erfahrungshintergründe (vgl. ebd.: 144) zu emanzipieren und wird darin begleitet, Strategien der Selbstbefähigung und -ermächtigung zu entwickeln (vgl. ebd.: 142–148.). Während die *Befähigung* stärker auf das Individuum und dessen

unmittelbaren Umgang mit diskriminierenden Situationen zielt, umfasst *Selbstermächtigung* eine stärkere politische Dimension. Hier geht es um das Erkennen seiner Selbst im Kontext machtvoller Differenzordnungen (vgl. ebd.). Der Empowermentansatz folgt dabei einem Peer-to-Peer-Ansatz, um paternalistische Perspektiven möglichst zu vermeiden (vgl. Merl/Mohseni/Mai 2018: 144). Voraussetzung zur Umsetzung solcher ermächtigenden Bildungsprozesse sind sogenannte Safer Spaces. Darunter zu verstehen sind Räume, in denen sich Personen mit gleichen Erfahrungshintergründen zusammenfinden. Auf Grundlage dieser Verständigung über gemeinsame Erfahrungen basiert die Zusammenarbeit (vgl. ebd.: 148f.). Die Stärke des Ansatzes liegt in eben diesem Moment der erfahrungsbezogenen Selbstverortung, der einen Gegenentwurf zur Defizitorientierung darstellt, wie sie innerhalb pädagogischer Praktiken häufig auftritt (vgl. Mecheril 2014: 201).

Für den schulischen Kontext stellt der hier skizzierte Empowermentansatz, der für den außerschulischen Raum konzipiert ist, eine Herausforderung dar. Erstens läuft der Ansatz mit seinem Anspruch auf Anerkennung des Selbst als ein sozial situiertes Subjekt Gefahr, erfahrungsbasierte Differenzen zu essentialisieren und Personen von außen als Repräsentationen einer sozialen Klasse zu konstruieren (vgl. Boger 2019: 127). Selbstermächtigung im unterrichtlichen Kontext als Zielperspektive mitzudenken bedeutet daher nicht, Masterwords wie Frau, Schwarze oder Inter als Ausgangspunkt einer Suchbewegung nach bzw. der Fixierung auf einen Wesenskern zu nehmen, sondern den strategischen Charakter sozialer Positionierung zu betonen, d. h. im unterrichtlichen Setting zu vermitteln, dass Masterwords stets als provisorische, zweckgebundene und auf ihre Überwindung ausgerichtete Begriffsmetaphern zu verwenden sind (vgl. Kißling 2020: 88–91). Zweitens stößt der Peer-to-Peer-Ansatz in Safer Spaces an organisatorische Grenzen, da an deutschen Schulen in der Regel koedukativ⁷ unterrichtet und Lehrkräfte nach fachlicher und nicht nach sozialer Selbstverortung zugeteilt werden. Hinzu kommt im queeren Kontext, dass Selbstpositionierungen, die immer auch mit einem Coming-Out-Prozess

7 Der Begriff Koedukation bezieht sich ursprünglich auf das gleichzeitige Unterrichten von Jungen und Mädchen, (vgl. u. a. Srocke/Wittmann 1989), wird hier jedoch über Binärgeschlechter hinaus auf jedwede Differenzlinie bezogen.

verbunden sind und vulnerabel machen, häufig gar nicht vorgenommen werden. Vielmehr wird häufig die Entscheidung getroffen, nicht öffentlich queer zu leben (vgl. Krell/Oldemeier 2017). Schulunterricht auf Empowerment auszurichten und queere Lernende als Expert:innen ihrer Lebenssituation anzuerkennen bedeutet also, ohne die oben genannten klassischen Strategien des Empowermentkonzepts auszukommen und politisch bildende Prozesse der Befähigung und Selbstermächtigung implizit innerhalb eines heterogenen Klassenkontextes und ohne Wissen über lernseitige Selbstpositionierungen zu begleiten. Pädagogische Fachliteratur, die Empowerment in heterogenen Klassen in den Fokus rückt, zieht daraus den Schluss, Selbstermächtigungsprozesse für queere Jugendliche auf ein unaufgeregtes Aufzeigen geschlechtlicher, sexueller sowie amouröser Vielfalt herunterzubrechen. Als Methode wird das Unterrichtsgespräch angeraten, das drei Phasen (vgl. Debus 2017) beinhaltet. Um also ins Gespräch darüber zu kommen, „welche Vorstellungen von Normalität es in unserer Gesellschaft gibt und welche Folgen dies für unterschiedliche Menschen hat“ (Klemm 2018: 152), sind zunächst einzelne Differenzkonstruktionen zu fokussieren (Phase der Dramatisierung), die anschließend relativiert (Phase der Entdramatisierung) und in ihrer persönlichen Relevanz entkräftet werden (Phase der Nicht-Dramatisierung). Der erste Teil von Empowerment, das Sich-Erkennen als Subjekt in sozialen Differenzordnungen, die nicht essentialistisch zu verstehen sind, wird darüber gewährleistet. Selbstermächtigung findet insofern statt, als sich das Selbst erkennt als nicht allein und nicht schuldig am ‚Anderssein‘. Was aber in der Übertragung auf den Schulkontext verlorengeht, ist der zweite Teilprozess von Selbstermächtigung: Die Weitergabe von Strategiewissen im Umgang mit diskriminierenden Situationen. Literaturunterricht kann hier – wenn Empowerment als Kriterium der Textauswahl und relevanter Einflussfaktor für den individuellen Lektürezugriff anerkannt wird – einen Raum der Selbstermächtigung auch auf dieser Dimensionsebene anbieten.

3.2 Lernseitiges Begehren als axiologischer Wert

Heydebrand und Winko machen mit ihrer Auseinandersetzung mit axiologischen Werten auf einen Einflussfaktor beim Lesen aufmerksam, der für die

Frage nach Empowerment in heterogenen Lerngruppen hilfreich scheint. Neben der sprachlichen Struktur des Textes erweist sich laut Heydebrand und Winko die individuelle Werthaltung, die sich in axiologischen Werten bzw. Wertmaßstäben manifestiert und von gesellschaftlich verankerten Normen und individuell-lebensgeschichtlichen Erfahrungen geprägt ist, als relevant für das Textverständhen (vgl. Heydebrand/Winko 1996: 50f.). Denn sie nehme Einfluss darauf, ob das Selbst dem literarischen Text positive oder negative Wert-eigenschaften (sog. *attributive Werte*) zuspricht (vgl. ebd.: 42f.). Von den insgesamt vier axiologischen Werten, die die Autorinnen als formal-ästhetische, inhaltliche, relationale und wirkungsbezogene näher bestimmen (vgl. ebd.: 114–117), scheinen mir insbesondere zwei Werte bedeutsam: Die relationalen und die wirkungsbezogenen Maßstäbe, insofern sie sich auf Emanzipation, Wirklichkeitsnähe und Repräsentativität einerseits (vgl. ebd.: 112) sowie auf Betroffenheit, Identifikation und Revision von Vorurteilen andererseits (vgl. ebd.: 125f.) beziehen. Empowerment als Begriff, der einen Prozess beschreibt, der nach innen sowie nach außen gerichtet ist, umfasst diese beiden axiologischen Werte, insofern ein literarischer Text nach innen das Individuum in der eigenen Identität stärken oder schwächen kann (relational-axiologisch) sowie nach außen eine Wirkung erzielt, die sich als mehr oder weniger wünschenswert oder sogar problematisch einschätzen lässt (wirkungsbezogen-axiologisch). Berücksichtigt man, dass diese beiden axiologischen Werte lernseitig als Maßstäbe an Textlektüren angelegt werden und Ausschlag darüber geben, ob Literaturzugänge gelingen oder misslingen, zeigt sich Empowerment als ein lernseitiges Begehr, das literaturdidaktisch ernst zu nehmen ist. Zugleich ist es ein Begehr, das nicht eindeutig zu greifen ist. Denn Literatur lässt sich auf Basis der genannten axiologischen Werte unterschiedlich bewerten. Hinzu kommt, dass Lernende axiologische Werte individuell ganz unterschiedlich gewichten (vgl. ebd.: 45). Was dies konkret bedeutet, wird anschließend an zwei jugendliterarischen Texten gezeigt, die auf je eigene Weise von Inter-geschlechtlichkeit erzählen. Die Texte machen deutlich, wie unterschiedlich sie sich vor dem Hintergrund der genannten axiologischen Werte bezüglich der Frage unterrichtlicher Eignung, die auf Diskriminierungssensibilität zielt, bewerten lassen.

4 Darstellungen von Intergeschlechtlichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Eine gendersensible Perspektive

Intergeschlechtlichkeit als Thema in deutschsprachigen Jugendromanen wird bislang noch kaum verhandelt. Seit 2013 sind lediglich zwei Werke erschienen, die sich literarästhetisch mit dieser Thematik auseinandersetzen und jeweils die inter Person in das Zentrum der Erzählung stellen: *Liebe macht Anders* von Karen-Susan Fessel (2013) und *Weil ich so bin* von Christine Fehér (2016). Auf den erstgenannten Roman wird näher eingegangen, der zweitgenannte wird vergleichend herangezogen.

Der 2013 veröffentlichte Roman *Liebe macht Anders* von Karen-Susan Fessel erzählt von Gruppendynamiken und verhandelt ausgehend von einem Unfall Fragen der Kollektivschuld einer 9. Klasse, die einen neuen Mitschüler bekommt: Den Jungen namens Anders, um den sich der Gruppenkonflikt dreht und der Opfer des Unfalls wird. Als Erzählstimmen fungieren vier Reflektorfiguren (vgl. Stanzel 2008: 16), die abwechselnd die Geschichte schildern. Ergänzt werden die Fokalisierungsinstanzen um Auszüge aus Polizeiprotokollen, in denen die besagten vier Figuren zum Unfall Stellung beziehen. Bei den Reflektorfiguren handelt es sich um Anders' Schwester Signe sowie um die zwei befreundeten Mitschüler:innen Pascal und Sanne. Die drei Figuren zeichnen sich dadurch aus, Anders Gefühle und Denkweise gut zu kennen, weil sie viel Zeit mit ihm verbringen. Die vierte Figur fällt aus diesem Schema heraus. Justin ist zwar auch ein Mitschüler von Anders, jedoch mit Anders Klassenfeind Robert befreundet. Anders selbst erhält keine Fokalisierung. Die Schilderungen über die Klassendynamiken und Vorkommnisse, die schließlich zum Unfall geführt haben, werden vielmehr multiperspektivisch erzählt. Jede Reflektorfigur spricht dabei aus einer anderen Betroffenheitsperspektive: Justin kommt aus sozioökonomisch prekären Familienverhältnissen (Klassismus), Sanne macht Erfahrungen sexueller Übergriffigkeit (Sexismus) und Pascal ringt mit Akne (Lookismus).

Eingeführt wird der Gruppenkonflikt bereits im ersten Kapitel, in dem Anders erstmals seine neue Klasse betritt und unmittelbar als Eindringling und Konkurrent wahrgenommen wird (vgl. Fessel 2013: 10). Dass Anders für die

Klasse und insbesondere für die Figur Robert, der – versinnbildlicht in seiner Funktion als Klassensprecher – in der Klasse dominant und einflussreich ist (vgl. ebd.: 97), zu einem Problem wird, zeigt sich unmittelbar an drei der vier Reflektorfiguren, die den offenen Konflikt der beiden thematisieren (vgl. u. a. ebd.: 13). In den Schilderungen wird deutlich, dass Robert eine Abwendung seiner Klassenkamerad:innen und insbesondere von seinen Freunden von Anders erwartet. Besonders deutlich tritt diese Erwartungshaltung bei einer klasseninternen Diskussion über die Thematik Freundschaft hervor, bei welcher Robert Loyalität als Kernelement herausstellt (vgl. ebd.: 51). Anders wiederum benennt Freiwilligkeit als wichtigstes Merkmal und erfährt dafür seitens Robert Verachtung (vgl. ebd.: 52). Die gewählte Fokalisierung des Romans lenkt dabei die Figurenbewertung der Lesenden: Die Rezipierenden sollen sich im Klassenkonflikt auf der Seite von Anders verorten (vgl. ebd.: 53). Das Robert als die ‚schlechte‘ und Anders als die ‚gute‘ Figur inszeniert wird, wird u. a. anhand expliziter Gegenüberstellungen unterschiedlicher Charaktereigenschaften erzielt und kreiert somit eine eindeutige Täter-Opfer-Konstellation. Sanne, die sich als Exfreundin von Robert entlarvt, beschreibt ihn als überheblich (vgl. ebd.: 22), gehässig und sexuell übergriffig (vgl. ebd.: 77 und 97f.). Die sanfte, liebevolle, beschützende Art von Anders stellt sie jeweils im direkten Anschluss heraus. Auch Pascal und Justin weisen Robert als bedrohlich aus, wobei insbesondere Justins Perspektive aufgrund der Markierung der gemeinsamem Freundschaft Gewicht bekommt.

Der Konflikt eskaliert darüber, dass der nach einem Grund suchende Robert, den sich nicht einschüchtern lassenden Anders zu diskreditieren, schließlich doch einen Weg findet, Anders zu verletzen: über seine Intergeschlechtlichkeit. Dass der Roman Intergeschlechtlichkeit thematisiert, wird erst zu einem vergleichsweise späten Zeitpunkt kenntlich, das Naming des Protagonisten lässt jedoch von Beginn an auf die Verhandlung einer Normabweichung schließen. Anders hat sich diesen Namen im Zuge seines Umzugs in eine andere Stadt selbst gegeben, um seine u. a. namentlich bei Geburt zugewiesene weibliche Situierung hinter sich zu lassen. Die sprachliche Inkorporation der eigenen ‚Andersheit‘ kann als Folge gewaltvoller Erfahrungen gelesen werden. Von außen auf die eigene Intergeschlechtlichkeit reduziert und von dem eigenen Umfeld ausgestoßen (vgl. u. a. ebd.: 144f.), stellt der

Namenswechsel einen Akt der Selbstermächtigung in einem langen Prozess der Diskriminierung dar. Zugleich steht der Name topisch für die story, Norm und Abweichung zu verhandeln – am Beispiel von Intergeschlechtlichkeit und jenseits davon. Denn der Text verhandelt nicht Anders' Intergeschlechtlichkeit, sondern Roberts Umgang mit dieser.

Anders selbst erzählt seiner Freundin Sanne eher unaufgeregt von seinen Körpermerkmalen, die nicht eindeutig binär zuzuordnen sind (vgl. ebd.: 123–128). Hinsichtlich seiner Intergeschlechtlichkeit betont er, dass jede inter Person individuelle Erfahrungen macht und verwehrt sich Vorstellungsbildern von Intergeschlechtlichkeit als konfliktivem Fall. In dieser Dialogszene schwingt eine Kritik an der gesellschaftlichen Konstruiertheit der Kategorien Norm und Abweichung mit, die ihm eine eindeutige Verortung abverlangt:

Ich bin ein Junge, rein vom Gefühl her. Aber ich weiß eben auch, wie man sich als Mädchen fühlt. Vielleicht fühl ich mich manchmal sogar ein bisschen so! Nur geht das nicht. Also, für die Leute geht das nicht, für die darf man nicht beides sein. (Ebd.: 127)

Während Sanne anfangs kognitiv überfordert scheint, emotional aber feststellen muss, dass es „in einem kleinen Winkel meines Gehirns [] auch einfach egal [war], was Anders war und was nicht“ (ebd.: 129), nutzt Robert diese Information, die er über investigative Nachforschungen herausgefunden und in der Klasse öffentlich gemacht hat, um Anders bloßzustellen. Das Wissen um seine Intergeschlechtlichkeit lässt Robert und seine Freunde Anders' geschlechtliche Verortung infrage stellen und über seine Genitalien spekulieren, die sie zu ‚überprüfen‘ beschließen (vgl. ebd.: 121). Die aufgeheizte Stimmung kulminiert in einem körperlichen Übergriff, in der Anders' Intimbereich entblößt wird, bevor er rücklings von dem Geländer einer Brücke fällt (vgl. ebd.: 152f.). Unklar, ob eine Manipulation von außen für den Sturz verantwortlich oder Anders lediglich ausgerutscht ist, stellt seine Schwester Signe die Frage nach Kollektivschuld in den Raum, deren Beantwortung den Lesenden überlassen wird:

Es war angeblich ein Unfall. Allerdings bin ich nicht davon überzeugt. Ich glaube, auch wenn es ein Unfall war, hatten sie dennoch Schuld, die Jungs da oben auf der Brücke. Sie haben Anders in die Enge getrieben und am Ende hat er das Gleichgewicht verloren und ist nach hinten gefallen. An der schmalsten Stelle des Flusses. (Ebd.: 158)

Während die Erzählform mit den unterschiedlichen Reflektorfiguren einerseits eine offene Interpretation und Positionierung zu Fragen der Kollektivschuld ermöglicht, scheint die Auswahl dieser Figuren andererseits bereits eine Richtung vorzugeben, überwiegen doch jene Perspektiven, die sich eindeutig auf Anders' Seite positionieren und seine marginalisierte Stellung betonen. Interessant bleibt dabei, dass Anders' Innensicht für die Lesenden verschlossen bleibt und die Geschichte trotz der Fürsprache für Anders in einem ‚Sprechen über‘ verbleibt. Die Erzählweise spiegelt den Diskurs über Abweichungskategorien im Allgemeinen und Intergeschlechtlichkeit im Spezifischen wider und kann durch ein kontrapunktisches Lesen der Lektüre als dekonstruierendes Element verstanden werden. Zusätzlich verdeutlicht die Erzählweise die exponierte Position marginalisierter Personen, deren Bedürfnisse und Erfahrungswissen nicht in den Diskurs einbezogen werden. Durchgespielt und problematisiert wird dieser Aspekt zugleich auf inhaltlicher Ebene. Anders' Schwester Signe steht der Freundschaft zwischen Sanne und ihm skeptisch gegenübersteht und artikuliert dies auch mit den Worten, für ihn stünden doch gerade andere Themen im Vordergrund (vgl. ebd.: 92). Während Signe Anders auf seine Intergeschlechtlichkeit und die traumatischen Erfahrungen zu reduzieren scheint, die er in diesem Zuge erlebt hat, versteht Anders seine körperliche Verortung lediglich als einen Teilaspekt, der neben Fragen nach Freundschaft oder erster Liebe Einfluss auf seinen Alltag hat.

Mit diesen Themen im Fokus erscheint Intergeschlechtlichkeit innerhalb des Romans lediglich als beispielhafte Abweichungskategorie und kann stellvertretend für Differenzkonstruktionen gelesen werden, deren mögliche Markierung als ‚anders‘ zu einer Abwertung führen. Dabei bleibt der Erzählung eine starke Wertung dieser Ausgrenzungserfahrung inhärent, die Intergeschlechtlichkeit normalisiert, den Umgang mit Andersheit jedoch problematisierend in den Fokus rückt und somit auf die gesellschaftliche Aushandlung der Thematik setzt. Vereindeutigende Geschlechterkategorien werden dabei

zumindest teilweise mithilfe der Figur Anders infrage gestellt und die Erzählung somit als Lerngegenstand in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Vorurteilen und einem möglichen Verständnis der wirkenden Mechanismen interessant. Neben diesen dekonstruierenden Elementen bietet die Erzählung über das Sprechen von Abwertungsmechanismen und Diskriminierungserfahrungen auch ein Aufweichen des bisherigen oder das Etablieren eines neuen Normalitätsverständnisses an. Folglich kann *Liebe macht Anders* von Karen-Susan Fessel (2013) für den gendersensiblen Literaturunterricht interessant sein, der Dekonstruktion und Normalisierung als Lernziel setzt. Zugleich weist der Text jedoch auch Momente der Selbstermächtigung bspw. im Hinblick auf die eigene Namensgebung als Anders auf und macht deutlich, dass Literatur durchaus alle drei Begehren nach Inklusion in sich vereinen, diese jedoch unterschiedlich fokussieren kann.

Auf andere Weise erzählt der Roman *Weil ich so bin* von Christine Fehér (2016), welcher ebenfalls eine jugendliche inter Person in den Fokus rückt. Die Geschichte erzählt intern fokussiert von Jona, einer 16-jährigen inter Person, die sich innerhalb der Welt zu verorten versucht und sich dabei in der Auflehnung gegen den binär-geschlechtlichen Konformitätsdruck und heteronormative Beziehungskonzepte wiederfindet. Als klassischer Jugendroman inszeniert, spannt sich die Geschichte zwischen den Themen Identität, Freundschaft und erste Liebe auf und verweist mit einer gender-nonkonformen Hauptfigur auf die gesellschaftlichen Erwartungen, die damit verknüpft sind.

Jonas Intergeschlechtlichkeit wird wie bei Anders bei der Geburt festgestellt und dient als Einstieg in die Geschichte. In einem liebevollen Elternhaus aufwachsend, wird die Intergeschlechtlichkeit hier bereits entdramatisierend im Sinne Katharina Debus (2012) dargestellt und Jona bekommt die Möglichkeit, sich in der Kindheit selbst geschlechtlich auszudrücken und zu verorten. Während sich Jona, mit Geschlechterstereotypen spielend, in der Jugend einer eindeutigen Zuordnung zu einem der beiden Normgeschlechter verwehrt,⁸

8 Interessant ist dabei, dass zwar eine Vereindeutigung inklusive damit einhergehender stereotyper Vorannahmen abgelehnt wird, sich die Kategorie ‚Geschlecht‘ jedoch als gesellschaftlich zu tief verwurzelt und zu wirkungsmächtig erweist, als dass die Figur sich von ihnen in Gänze lösen könnte. Siehe hierzu auch Bernhardt (2021: 240–243).

was insbesondere bei den Jungen in der Klasse zu Ablehnung und homofeindlicher Diskriminierung führt, zeigt sich bei den Eltern „das Bedürfnis nach einer eindeutigen Geschlechtszuschreibung als tief im Denken verwurzelt“ (Bernhardt 2021: 241). Dabei handelt es sich nicht nur um die Reproduktion deterministisch-binärer Geschlechtsvorstellungen, äußert der Vater doch Sorge bezüglich möglicher weiterer Diskriminierung, der ihm zufolge mit einer eindeutigen Zuordnung zuvorzukommen wäre. Jona weist diese Praktik der Vereindeutigung zudem noch zurück und erfährt dafür innerhalb des Freund:innenkreises Unterstützung. Innerhalb klasseninterner Diskussionen wird auf diskriminierende Äußerungen mit der Infragestellung von Geschlechterstereotypen reagiert, wodurch die Geschichte neuerlich entdramatisierend agiert. In dieser Dynamik unterscheidet sich *Weil ich so bin* deutlich von *Liebe macht Anders*. Zwar machen sich beide Figuren scheinbar wenig aus den verbalen Angriffen, die ihnen entgegengebracht werden, doch während Jona sich trotzdem auf die Rückenstärkung seiner Freund:innen verlassen kann und dadurch nicht Gefahr läuft, belastende Situationen mit sich allein ausmachen zu müssen, machen sich Anders' Freund:innen und seine Schwester Sorgen um ihn und sind aufgrund der eigenen marginalisierten Positioniertheit innerhalb der Klasse nicht in der Lage, für Anders einzustehen (vgl. Fessel 2013: 117). Dadurch wird die exponierte Situation Anders' verstärkt und die Erzählung lenkt auf das Missverhalten von Robert und seinen Freunden. Inwiefern Anders' Freund:innen Anders hätten unterstützen oder vielleicht sogar der von Robert initiierten Gruppendynamik entgegenwirken können, bleibt undiskutiert.

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Werken besteht in der Darstellung von Intergeschlechtlichkeit als Motiv. Während Anders' Intergeschlechtlichkeit als Anlass genutzt wird, um das Denken über den Umgang mit Andersheit anzuregen, nutzt *Weil ich so bin* Jonas Erfahrungen, um individuelle Ausdrucks- und Lebensformen abseits gesellschaftlicher Normvorstellungen zu stärken. Bereits das Anfangszitat verdeutlicht, dass der Roman weniger dekonstruierend als vielmehr individualitätsstärkend resp. empowernd über die vermeintliche Andersheit zu sprechen versucht:

*Als mein gelber Wellensittich aus dem Fenster flog,
hackte eine Schar von Spatzen auf ihn ein,
denn er sang wohl etwas anders und war nicht so grau wie sie,
und das passt in Spatzenhirne nicht hinein.*

Gerhard Schöne

Die Kritik an den Spatzen ist analog zu den Erfahrungen zu lesen, die Jona mit Personen macht, die aufgrund heteronormativ-binärgeschlechtlicher Normvorstellungen diskriminierend agieren. Jona erfährt in Folge jener Erfahrungen stets Unterstützung seitens der Freund:innen, die einerseits zu einer Ich-Stärkung der Figur führt und andererseits aufzeigt, wie wichtig unterstützende Strukturen im Sinne einer Verbündetenschaft sind, die hier innerliterarisch vorgeführt wird. Jona stellt sich als starke Persönlichkeit heraus, die aufgrund steter Diskriminierungserfahrungen und dem permanenten Verwiesensein auf Normabweichung zwar vorsichtig ist, über die eigene Intergeschlechtlichkeit zu sprechen, jedoch deutlich macht, nicht selbst das Problem zu sein. Bei einem Gespräch mit einer Klassenkameradin entscheidet Jona sich, von der Intergeschlechtlichkeit zu erzählen, betont jedoch auch: „Wenn ich Samka jetzt die Wahrheit über mich sage, kann ich ihr nicht mal die Schuld geben, wenn es morgen alle wissen. So was kann man nicht für sich behalten.“ (Ebd.: 80) Im anschließenden Gespräch stellt Jona jedoch ebenso nüchtern fest: „Ich bin eben, wie ich bin.“ (Ebd.: 80)

Auf eher unsensible Fragen ist Jona vorbereitet und verweist somit auf den verbal-gewaltvollen Alltag und die Mikroaggressionen, mit denen sich marginalisierte Personen tagtäglich konfrontiert sehen. Dem Jugendroman gelingt es jedoch, die Eigenverantwortlichkeit der endo Figuren zu betonen, indem diese selbstständig auf das Spannungsfeld von Norm und Abweichung und Diskriminierung aufmerksam werden und Jona somit nicht für die Entwicklung von Bewusstseinsbildung und Sensibilisierung zuständig ist (vgl. u. a. ebd.: 78). Durch diese Darstellung werden Jonas Erfahrungen als ‚anders‘ zwar anerkannt, die gesellschaftliche Abwertung von inter Personen jedoch deutlich kritisiert; mit Boger gesprochen bewegt sich der Text damit primär auf der Ebene Empowerment-Dekonstruktion.

Trotz der Plakativität der Inszenierung aufgrund des vielfachen Betonens der Besonderheit und des Richtigsein Jonas schafft der Roman eine Stärkung, die für Lernende im Zuge des Erwachsenwerdens und des Zurechtfindens in der Welt von Bedeutung sein kann und setzt somit, anders als *Liebe macht Anders*, auf Empowerment als lernseitiges Begehrten.

5 Fazit oder eine literaturdidaktische Einschätzung

Die lernseitigen Begehrten nach Normalisierung, Dekonstruktion und Empowerment, wie Boger (2019) sie herausstellt, können als axiologische Werte (vgl. Heydebrand/Winko 1996) sowohl einen Einfluss auf das Leseverstehen als auch auf die Leseerfahrung haben, wodurch sie wiederum für literaturdidaktische Überlegungen zur Textauswahl Relevanz aufweisen. Im Gegensatz zur Dekonstruktion wird Empowerment in einschlägigen Kriterienkatalogen zur Lektürewahl bisher noch nicht systematisch berücksichtigt. Wie anhand des Inklusionstrilemmas jedoch deutlich wurde, stellt das Begehrten nach Empowerment eine relevante Größe für den individuellen Textzugriff dar. Exemplarisch wurde aufgezeigt, dass mögliche Schullektüren hinsichtlich dieses Kriteriums analysiert werden können. Gleichzeitig wurde deutlich gemacht, dass Texte Unterschiedliches leisten – mal bspw. eine Förderung der Selbstreflexion (*Liebe macht Anders*), mal werden empowernde Strategien angewandt (*Weil ich so bin*). Mit dem Verständnis, dass nicht jede Literatur jedwede Kriterien erfüllen kann und auch nicht muss, lässt sich Empowerment als Ergänzung zu bisherigen Kriterienkatalogen verstehen, die innerhalb einer Unterrichtsreihe oder eines Schuljahres bei der Wahl einer Ganzschrift berücksichtigt werden kann.

Der Anspruch sollte dabei weniger auf einem Abarbeiten bestimmter Begehrten oder Themen liegen, das Gefahr läuft, sich in Oberflächlichkeiten zu verlieren, sondern einer reflektiert durchdachten Konzeption folgen, bei der bspw. Lektüren ergänzend gelesen und Lernziele resp. der Bezug auf unterschiedliche Begehrten aufeinander aufbauend behandelt werden. Der Umgang mit diskriminierungssensiblen Themen und insbesondere der Versuch empowernden Unterrichts in heterogenen Lerngruppen stellt Lehrpersonen dabei

vor eine besondere Herausforderung, die eine tiefgehende Auseinandersetzung erfordert, mit dieser jedoch auch die didaktischen Möglichkeiten erweitert.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

FEHÉR, CHRISTINA (2016): *Weil ich so bin*. Hamburg: Carlsen.

FESSEL, KAREN-SUSAN (2013): *Liebe macht Anders*. Stuttgart: Franckh-Kosmos.

Sekundärliteratur

ABREGO, VERÓNICA/HENKE, INA/KIßLING, MAGDALENA/LAMMER, CHRISTINA/LEUKER-PELTIES, MARIA-THERESIA (Hg.) (2023): *Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Darmstadt: wbg. DOI 10.21248/gups.73899.

BAIER, ANGELIKA (2017): *Inter_Körper_Text: Erzählweise von Intergeschlechtlichkeit in deutschsprachiger Literatur*. Wien: Zaglossus.

BAUM, MICHAEL (2016): *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.

BECKER, KARINA/KOFER, MARTINA (2022): „Zur Intersektionalität von Gender und Race. Kriterien für eine diversitätssensible Textanalyse“. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg.): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum, S. 69–83, DOI 10.46586/SLLD.223 (SLLD^B).

BERNHARDT, SEBASTIAN (2021): In den falschen Körper geboren – Perspektiven eines gendersensibilisierenden Literaturunterrichts mit transidenten Figuren in der aktuellen Jugendliteratur. In: Dall' Armi, Julia v./Schurt, Verena (Hg.): *Von der Vielfalt der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Geschlechterdiskussion*. Wiesbaden: Springer, S. 239–248.

BOGER, MAI-ANH (2019): *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.

BRAND, TILMAN VON (2016): *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Bundesministerium des Inneren (2020): *Übersicht zu Erklärungen nach §§ 22 Abs. 3 und 45b PstG*. Online verfügbar unter https://www.personenstandsrecht.de/SharedDocs/downloads/Webs/PERS/DE/uebersicht-erklaerungen-nach-22-abs-3-und45b-PStG.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (letzter Zugriff 14.04.2024).

DANNECKER, WIEBKE/SCHINDLER, KIRSTEN (Hg.): *Diversitätsorientierte Deutsch-didaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. DOI 10.46586/SLLD.223 (SLLD^B).

DEBUS, KATHARINA (2012): „Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken?“. In: Dissens e. V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hg.): *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung*. Berlin: Dissens e. V., S. 150–185.

GARBE, CHRISTINE (2008): „„Echte Kerle lesen nicht!“ Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss“. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 301–315.

HEISER, INES (2020): „Gendersensible Textauswahl, Diagnose von Genderkodierung“. In: Brendel-Kepser, Ina/Heiser, Ines/König, Nicola/Maus, Eva (Hg.): *Literaturunterricht gendersensibel planen: Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 49–58.

HEISER, INES (2023): „Same, same – but different. Überlegungen zur Textauswahl für den Literaturunterricht unter intersektionaler Perspektive“. In: Abrego, Verónica/Henke, Ina/Kißling, Magdalena/Lammer, Christina/Leuker-Pelties, Maria-Theresa (Hg.): *Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Darmstadt: wbg Academia, S. 403–421. DOI: 10.21248/gups.73888.

HEYDEBRAND, VON RENATE/WINKO, SIMONE (1996): *Einführung in die Wertung von Literatur: Systematik, Geschichte, Legitimation*. Paderborn: Schöningh.

Intergeschlechtliche Menschen e. V. (IMeV) (2020): „Wissen. Beratung. Selbsthilfe. Rechte. Wissen, Beratung, Selbsthilfe und Rechte für intergeschlechtlich geborene

- Menschen, ihre Familien und Angehörige sowie ihr weiteres Umfeld“. In: https://im-ev.de/wp-content/uploads/2021/06/Broschuere_IMeV_web.pdf (letzter Zugriff: 16.4.2024).
- KIßLING, MAGDALENA (2020): *Weisse Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld: Aisthesis.
- KIßLING, MAGDALENA (2023): „Serielles Erzählen kolonialer Logiken. Ein diskursreflexives Unterrichtsmodell an der Schnittstelle von literaturunterrichtlichem und literarmusealem Lernen“. In: Schönbeck, Sebastian/Hülscher, Magdalena (Hg.): *Diversität und Darstellung. Zugehörigkeit und Ausgrenzung im Literaturmuseum und in der Literaturwissenschaft*. Bielefeld: Transcript, S. 275–299.
- KLEMM, SARAH (2018): „Empowerment von queeren Jugendlichen in heterogenen Lerngruppen“. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hg.): *Pädagogik geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment*. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V., S. 145–155.
- KLÖPPEL, ULRIKE (2010): *XX0XY ungelöst. Hermaphroditismus, Sex und Gender in der deutschen Medizin*. Bielefeld: transcript.
- KRÄMER, ANIKE (2021): *Geschlecht als Zäsur. Zum Alltagserleben von Eltern intergeschlechtlicher Kinder*. Wiesbaden: Springer VS.
- KRÄMER, ANIKE/SABISCH, KATJA (o. J.): „Inter*, Intergeschlechtlichkeit – Was ist das?“. In: <https://inter-nrw.de/was-ist-intergeschlechtlichkeit/> (letzter Zugriff: 20.3.2023).
- KRELL, CLAUDIA/OLDEMEIER, KERSTIN (2017): *Coming-out – und dann ...?: Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland*. Opladen: Barbara Budrich.
- LAQUEUR, THOMAS (1992): *Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud*. Frankfurt/M.: Campus.
- MADUBOKU, NKECHI (2015): „Empowerment als Erziehungsaufgabe. Praktisches Wissen über den Umgang mit Rassismuserfahrungen“. In: <https://heimatkunde.boell.de/de/2015/10/19/empowerment-als-erziehungsaufgabe> (letzter Zugriff: 4.8.2023).
- MECHERIL, PAUL (2014): „Die Illusion der Inklusion. Bildung und die Migrationsgesellschaft“. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 200–216.

- MECHERIL, PAUL (2021): „‘Diversity’. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung“. In: <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung> (letzter Zugriff: 14.3.2021).
- MERL, THORSTEN/MOHSENI, MARYAM/MAI, HANNA (2018): „Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Eine Einführung“. In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–17.
- OYEWÙMÍ, OYÈRÓNKÉ (1997): *The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- PFÄFFLIN, SABINE (2012): *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- SEIDEL, NADINE (2019): *Adoleszenz, Geschlecht und Identität: queere Konstruktionen in Romanen nach der Jahrtausendwende*. Berlin: Peter Lang.
- SPAHN, ANNICKA (2018): „Körperliche und psychische Gesundheit von queeren Jugendlichen“. In: Spahn, Annika/Wedl, Juliette (Hg.): *Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule*. Göttingen: Waldschlösschenverlag, S. 80–82.
- SROCKE, BETTINA/WITTMANN, ERICH (1989): „Koedukation“. In: Dies. (Hg.): *Mädchen und Mathematik. Historisch-systematische Untersuchung der unterschiedlichen Bedingungen des Mathematiklernens von Mädchen und Jungen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, S. 225–244.
- STANZEL, FRANZ K. (2008): *Theorie des Erzählens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- WILLMS, WEERTJE (Hg.) (2022): *Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Berlin: de Gruyter.
- WINTERSTEINER, WERNER (2006): *Transkulturelle literarische Bildung: Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: Studien-Verlag.