

4 Intersektionalität

Das Bestreben, die verschiedenen Dimensionen sozialer Ungleichheit und die darin beobachtbaren Wechselwirkungen analytisch zu erfassen, reicht, wie bereits beschrieben, bis in die Anfänge der sozialwissenschaftlichen Forschung zurück. Es überrascht daher kaum, dass die Intersektionalität, eine Erfolgsgeschichte ist. Ihr gelingt es, ein Werkzeug für die Analyse sozialstruktureller Kategorien und deren Interdependenzen auf verschiedenen Ebenen der sozialen Praxis, der strukturellen Arrangements oder der kulturellen Konfigurationen anzubieten.

4.1 Geschichte des Begriffs Intersektionalität

Der Begriff Intersektionalität ist 1989 von der Juristin Kimberle Crenshaw in ihrem Artikel *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics* eingeführt worden. Sie analysierte darin drei Gerichtsfälle aus den 1970er Jahren kritisch und stellte fest, dass Urteile oft entweder zugunsten weisser Frauen oder schwarzer Männer, nicht aber zugunsten schwarzer Frauen, gefällt wurden. In einem der Fälle befand das Gericht (*Payne v. Travenol Laboratories, Inc.*, 22. April 1982), dass die Kategorie *schwarze Frau* alleine kein vergleichbarer Diskriminierungsgrund sei, wie wenn *race discrimination* oder *sex discrimination* vorliege. Dieses juristische Phänomen aus dem US-amerikanischen Antidiskriminierungsrecht, wird als *single-issue-framework* (Crenshaw, 1989, S. 152) bezeichnet. »Im vorliegenden Beispiel werden ›Rasse‹ und Geschlecht als sich gegenseitig ausschliessende Erfahrungs- und Analysekatgorien begriffen« (Marten & Walgenbach, 2017, S. 159), was Crenshaw entschieden kritisierte: Einerseits wurden schwarze Frauen vom Antidiskriminierungsrecht nicht anerkannt und andererseits leiteten sich die inhaltlichen Dimensionen von

rassistischer oder sexistischer Diskriminierung ausschliesslich aus den Erfahrungen von weissen Frauen oder schwarzen Männern ab (Crenshaw, 1989, S. 143). Die daraus resultierende Metapher der Intersektionalität stützt Crenshaw auf eben dieses Gleichheits-Differenz-Paradox:

Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions and, sometimes, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination. (Crenshaw, 1989, S. 149)

Damit wird auch bereits angedeutet, was Crenshaw später überzeugend bestätigte: Intersektionalität ist nicht die Konstruktion einer neuen Theorie, sondern ein Analysewerkzeug, welches es erlaubt, inhärente Annahmen, Werte und Subjektivitäten aufzudecken (Cho et al., 2013).

Aus historischer Sicht wurde der Begriff Intersektionalität zwar von Crenshaw eingeführt, aber die entsprechenden Diskussionen waren bereits zuvor von anderen initiiert worden. So hat beispielsweise Ende der 1970er Jahre das *Combahee River Collective* im Kontext feministischer Debatten Kritik am Ethnozentrismus des damals vorherrschenden Feminismus sowie der gesellschaftlichen Ignoranz gegenüber Rassismus und Klassismus geübt. In einer kollektiven Stellungnahme forderten sie die Berücksichtigung der Gleichzeitigkeit verschiedener Diskriminierungsformen:

The most general statement of our politics at the present time would be that we are actively committed to struggling against racial, sexual, heterosexual, and class oppression, and see as our particular task the development of integrated analysis and practice based upon the fact that the major systems of oppression are interlocking. The synthesis of these oppressions creates the conditions of our lives. As Black women we see Black feminism as the logical political movement to combat the manifold and simultaneous oppressions that all women of color face. (Combahee River Collective, 1983/2000, S. 264)

Das Manifest des Combahee River Collectives wollte in erster Linie die Erfahrungen schwarzer Frauen sichtbar machen und bezog sich unter anderem auf Sojourner Truth und ihre Rede *On women's rights* von 1851, welche in der Folge als *Ain't I a woman-speech* zur Legende mystifiziert wurde. Truth, eine befreite Sklavin, prangerte darin nicht nur die fehlende Gleichstellung zwischen

den Geschlechtern an, sondern auch jene zwischen schwarzen und weissen Frauen (Kinnard Richman, 2016).

Hancock (2005) bezeichnet zudem W. E. B. Du Bois, den ersten promovierten schwarzen Soziologen der Vereinigten Staaten von Amerika, als »intellectual forfather of intersectionality«. Der Schüler von Max Weber setzte sich zeitlebens für Minoritätengruppen ein und fokussierte schon früh auf die Gleichstellung im Bildungswesen. Für den relativ privilegierten Du Bois war die soziale Lage des *outsider-within* massgebendes Analyseobjekt. So beschreibt er in autobiografischer Sichtweise seine Unsichtbarkeit in der weissen Öffentlichkeit: »I have been in the world, but not of it. I have seen the human drama from a veiled corner, where all the outer tragedy and comedy have reproduced themselves in microcosm within« (Du Bois, 1920/2004, S. 29). Etwas mehr als sein halbes Jahrhundert später nahm P. H. Collins (1991/2000) diesen Gedanken in ihrem Grundlagenwerk *Black Feminist Thought* auf und beschrieb die Erfahrungen von schwarzen Frauen, die vor dem Ersten Weltkrieg als Angestellte in weissen Haushalten gearbeitet hatten. Auf der einen Seite gab ihnen die Hausarbeit die Möglichkeit, die aufstrebende weisse Elite aus einer einzigartigen Perspektive zu betrachten, die schwarzen Männern verborgen blieb, auf der anderen Seite wurden die schwarzen Frauen von ihren weissen Arbeitgebenden wirtschaftlich ausgebeutet.

Eine weitere Verbindung zwischen Du Bois und der Intersektionalität ist seine Argumentation für die *simultaneity of significance* von Rasse und Geschlecht:

What is today the message of these black women to America and to the world? The uplift of women is, next to the problem of the color line and the peace movement, our greatest modern cause. When, now, two of these movements – woman and color – combine in one, the combination has deep meaning. (Du Bois, 1920/2004, S. 187)

In diesem Zitat wird das Problem der *color line* verdeutlicht, nämlich, dass alle Frauen gleichzeitig emanzipiert werden sollen und nicht eine Gruppe von Frauen nach der anderen. Was anders gesagt bedeutet, dass die rechtliche Gleichstellung von Frauen nicht später als die rechtliche Gleichstellung von schwarzen Menschen erfolgen soll, sondern gleichzeitig.

Eine letzte erwähnenswerte Bezugnahme ist jene auf soziale Strukturen und die Konstituierung von Kategorien als dynamische Prozesse von Interaktionen zwischen Individuen und politischen und ökonomischen Institutionen

(Hancock, 2005). Du Bois verwarf Erklärungen des individuellen Handelns als Ursache für ökonomische Klassenunterschiede:

In earlier economic stages we defended this as the reward of Thrift and Sacrifice, and as the punishment of Ignorance and Crime. To this the answer is sharp: Sacrifice calls for no such reward and Ignorance deserves no such punishment. The chief meaning of our present thinking is that the disproportion between wealth and poverty today cannot be adequately accounted for by the thrift and ignorance of the rich and the poor. (Du Bois, 1920/2004, S. 116)

Damit stellte sich Du Bois gegen die heute noch gängige Annahme des *American Dream*, wonach jeder und jede des eigenen Glücks Schmied ist und durch individuelle Leistungen allein erfolgreich sein kann. Seine diesbezüglichen Untersuchungen stützte er auf der strukturellen Ebene auf den Vergleich verschiedener Gruppen; dabei bezog er auch seine persönlichen und professionellen Erfahrungen ein. Er legte damit den Grundstein für das der Intersektionalität inhärente Postulat der kategorienbasierten Verbindung und Dynamik zwischen Individuum und Struktur.

Dieser kurze Abriss der Geschichte der Intersektionalität aus dem US-amerikanischen Umfeld zeigt, dass sich diese in der Folge unter anderem zu einem *buzzword* (Davis, 2008) der internationalen Geschlechter- und Diskriminierungsforschung entwickeln konnte, weil sie Aspekte aus theoretischen und politischen Traditionen vereint und von hoher Aktualität ist.

4.2 Entwicklung der intersektionalen Forschung

In der geistes- und sozialwissenschaftlichen Interpretation des Diskriminierungsbegriffs wird die ursprünglich rechtswissenschaftliche Deutung auf die epistemologisch geprägten Dimensionen des Fachs mit seinem Verständnis von Macht-, Herrschafts-, Ungleichheits- und Normierungsverhältnissen angewendet. Im Diskurs spielt die Kritik an der *triple-oppression-theory* eine wesentliche Rolle. Dabei wird angenommen, dass sich die Diskriminierungserfahrungen addieren beziehungsweise kumulieren lassen. Es handelt sich dabei aber um eine eindimensionale Perspektive, da »sie Unterdrückung lediglich als die Summe verschiedener Aspekte betrachtet und dabei das *spezifische* Moment der Unterdrückung schwarzer Frauen aus dem Blickfeld (Lutz, 2001, S. 218)« geraten lässt.

Ein weiterer Versuch, Intersektionalität als Analysemodell im geistes- und sozialwissenschaftlichen Feld zu verankern, wurde durch die von I. M. Young (1990) postulierte These vorgenommen, dass Menschen über zugeschriebene Eigenschaften als Teil einer sozialen Gruppe identifizierbar sind. Sie fasste diese in fünf Kategorien der Unterdrückung, den *five faces of oppression*, zusammen, welche sich überschneiden und gegenseitig verstärken können. Der Vorteil dieser Theorie liegt darin, dass es sich bei den Kategorien der Unterdrückung um direkte Indikatoren, wie Ausbeutung, Marginalisierung, Machtlosigkeit, kulturellen Imperialismus und Gewalt handelt und nicht um bereits abstrahierte Konstrukte wie Rassismus, Sexismus oder Altersdiskriminierung. Ein zentraler Aspekt dabei ist, dass sich in einer intersektionalen Betrachtungsweise Diskriminierungsformen nicht verdoppeln, sondern andere Formen hervorbringen (Lutz, 2001).

In einem weiteren Ansatz zur Kritik an der Eindimensionalität hat J. W. Scott (1992) den Begriff »Erfahrung« einer wissenschaftlichen Untersuchung unterzogen. Sie postuliert, dass dieser nur auf der Individualebene und keinesfalls als kollektives soziales Merkmal angewendet werden könne. Anthias und Yuval-Davis (1992) führen aus, dass ein Mensch gleichzeitig verschiedene Subjektpositionen einnehmen kann und daher unterschiedliche kollektive Identitäten besitzt. In dieser Debatte gerieten Begriffe wie »kollektive Identität« und »kollektive Unterdrückung« in die Kritik, da diese die Repräsentation einer dominierten Gruppe voraussetzen:

In other words, this politics of community representation assumes that the interest of women, Blacks, and disabled people, for instance, are inherently non-conflicting and intrinsically the same, because they are all categories of disadvantage. In actuality, the politics of identity often devalues the actual separate, and often conflicting experiences of the people it attempts to represent. (Anthias & Yuval-Davis, 1992, S. 192)

Diese Debatten richteten sich gegen eine Essentialisierung von Unterdrückungserfahrungen und verhalfen der Intersektionalität als Analysewerkzeug mit seiner mehrdimensionalen Herangehensweise zu breiter Anerkennung.

Der wissenschaftliche Diskurs zu Intersektionalität ist nach wie vor in vollem Gang. Dies zeigt sich beispielsweise an der forschungsmethodischen Einordnung der Intersektionalität. So wird das Konzept zuweilen als Theorie (McCall, 2005), Agenda (Lutz et al., 2013a), Paradigma (Walgenbach, 2008), Prozess (Choo & Ferree, 2010), Metapher (Anthias & Yuval-Davis, 1992) oder eben Analysewerkzeug (Lutz, 2001) bezeichnet. Dies führt unweigerlich dazu,

dass sich die Ebenen der Anwendung und Kommentare vermischen und ein eigentümliches Verhältnis von empirisch und theoretisch geleiteten Arbeiten hervorbringt, welches in dieser Spezifität so wohl nur für die Intersektionalität vorkommt.

Im Hinblick auf die Nützlichkeit, stellt sich auch weniger die Frage, was Intersektionalität ist, als vielmehr, was sie als epistemologisches Werkzeug in der Sichtbarmachung von Disparitäten zutage fördern kann (vgl. Cho et al., 2013).

4.3 Methodische Ansätze der intersektionalen Forschung

In der Anwendung der Intersektionalität als Analysewerkzeug, bezieht sich die vordergründige Frage auf die Konstituierung der Analysekatoren. Dazu gehören Aspekte der Verknüpfung von sozialen Kategorien und Machtverhältnissen (P. H. Collins, 2008; Klinger, 2003; Walgenbach, 2012; Winker & Degele, 2009) sowie der Gewichtung von Kategorien und Diskriminierungsformen (Klinger, 2003; Knapp, 2013b; Winker & Degele, 2009).

Die Diskussion zu den Analysekatoren findet so auf zwei Ebenen statt, der methodologischen und der gesellschaftstheoretischen. Die Bildung und Verbindung bedeutsamer Beobachtungskategorien für kategoriale Forschungsansätze setzt voraus, dass standardisierte Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie empiriefähige Theorien für die Hypothesenbildung und deren Testung vorhanden sind. Intersektionalität verfügt aber in diesem Sinne nicht über eine eigene erkenntnistheoretische Begründung. Es wird daher von einer »provisorischen« oder »heuristischen« Kategorienverwendung gesprochen, die ihrerseits Gegenstand eines weitläufigen Diskurses ist (Emmerich & Hormel, 2013).

Ein Diskussionsstrang beschäftigt sich mit der von McCall (2005) in ihrem Artikel *The complexity of intersectionality* postulierten Unterscheidung zwischen interkategorialen, intrakategorialen und antikategorialen Zugangsweisen. Auf der Grundlage einer umfangreichen Studie (McCall, 2001) wird Intersektionalität auf das Konzept der *structural inequality* zurückbezogen. Strukturelle Ungleichheit wird dabei definiert als eine Bedingung, bei der einer Gruppe ein ungleicher Status im Vergleich zu anderen zugeschrieben wird. Diese Beziehung wird durch das Zusammentreffen ungleicher Verhältnisse in Rollen, Funktionen, Entscheidungen, Rechten und Möglichkeiten aufrechterhalten und verstärkt. McCall zeigt modellhaft den mehrbenenanalytischen

Zusammenhang von *race*, *class* und *gender*. Tatsächlich ist es ihr gelungen, für alle drei Variablen eine Interdependenz nachzuweisen, indem sie diese abwechselnd auf Mediatoreffekte testete. Ein bedeutendes Ergebnis ist, dass das Lohngefälle zwischen Frauen und Männern, zwischen »Schwarzen« und »Weissen« und zwischen verschiedenen Schulabschlüssen variiert. In diesen Vergleich hat sie weitere Kontextvariablen wie Wohnort oder Ausprägung der Lokalpolitik einbezogen, wodurch McCall zeigt, dass die Kategorien *race*, *class* und *gender* entlang der ausgewählten Strukturbedingungen stark variieren:

In one configuration, gender might present the starkest divisions, while in another it might be race or class, or in yet another it might be some combination. The presence of configurations of inequality, empirically, means that the politics of any single dimension of inequality must be informed by the broader context of inequality and the economic conditions underlying it. (McCall, 2001, S. 192)

Methodisch beruht dieses Verständnis von Intersektionalität auf der Grundannahme, dass ungleichheitsrelevante, unabhängige, kategoriale Variablen miteinander interagieren (Emmerich & Hormel, 2013, S. 216). Weitere Ausprägungen intersektionaler Kategorien sind gemäss Cho et al. (2013):

- zeit-, ort- und objektspezifisch
- dynamisch und kontextuell (statt statisch und fest)
- interaktiv (statt autonom)
- sich gegenseitig konstituierend (statt vergleichbar)
- nicht hierarchisch (statt übergeordnet)
- intern heterogen (statt gruppenbezogen)
- gleichzeitig in der Analyse operationalisiert
- im Forschungsvorhaben reflexive eingesetzt

Aufgrund dieser Annahmen führt McCall (2005) aus, dass eine antikategoriale Zugangsweise darauf beruht, bestehende analytische Kategorien zu dekonstruieren. Soziale Kategorien sind zufällige historische und sprachliche Konstrukte, welche wenig zum Verständnis der individuellen Erfahrungen eines Menschen beitragen. Ungleichheiten sind in den Beziehungen angelegt, welche durch Rasse, Klasse und Geschlecht definiert werden. Der einzige Weg, sich von Unterdrückung zu befreien, liegt im Verzicht auf die Kategorien, die benutzt werden, um Menschen in Gruppen einzuteilen. Die Gesellschaft ist

zu komplex, um mit finiten Kategorien abgebildet zu werden, ein holistischer Zugang zum Verständnis von Intersektionalität ist nötig.

Unter interkategorialer Zugangsweise versteht McCall (2005), die Anerkennung von Ungleichheiten in der Gesellschaft, die aus einer intersektionalen Perspektive diskutiert werden müssen. Der Hauptfokus liegt dabei auf der Art von Beziehungen zwischen sozialen Gruppen und wie sich diese verändern. Dazu werden bestehende Kategorien in die Analyse übernommen, die Ungleichheiten über mehrere Dimensionen und ihre Veränderung über die Zeit messen.

Die intrakategoriale Zugangsweise kann in etwa als Mittelpunkt zwischen den beiden vorhergehenden beschrieben werden. Auf der einen Seite werden Unzulänglichkeiten der bestehenden sozialen Kategorien und Grenzen der Unterscheidungsmöglichkeiten anerkannt, auf der anderen Seiten wird diesen Kategorien Wichtigkeit beigemessen, um soziale Erfahrungen abzubilden. Der Fokus liegt dabei auf der Untersuchung von vernachlässigten sozialen Gruppen in der Intersektion zwischen antikategorial und interkategorial, sowie jenen Gruppen, die die Grenzen der konstruierten Kategorien überschreiten. Den Kategorien wird so ein ambivalenter Status zugeschrieben (McCall, 2005).

Der interkategoriale Analyseweg ist der am häufigsten beschrittene in der Intersektionalitätsforschung. So beschreibt Klinger (2003, S. 25) den Vorteil dieser Methode folgendermassen: »Es ist sinnlos, auf die sich überlagernden oder durchkreuzenden Aspekte von Klasse, Rasse und Geschlecht in den individuellen Erfahrungswelten hinzuweisen, ohne angeben zu können, wie und wodurch Klasse, Rasse und Geschlecht als gesellschaftliche Kategorien konstituiert sind.«

Intersektionalität ist ein *traveling concept*, es hat die ursprünglichen juristischen Gefilde lange verlassen und auch im geografischen Sinn eine Reise hinter sich. Der Sprung über den grossen Teich, brachte für die europäischen und im Besonderen die deutschsprachigen Geistes- und Sozialwissenschaftler eine Herausforderung bezüglich der Auseinandersetzung mit den intersektionalen Ur-Kategorien *race*, *class* und *gender*.

Besonders die Kategorie Rasse ist bis heute heftig diskutiert: »Die Gänsefüsschen und Klammern, die regelmässig den Begriff Rasse rahmen, sind Zeichen einer tiefen Irritation. (...) Es liegt auf der Hand, dass die Unmöglichkeit einer Verwendung des Rassenbegriffs zurückgeht auf die Geschichte der mörderischen rassistischen Identitätspolitik im Nationalsozialismus« (Knapp, 2005, S. 73). Die Auseinandersetzung mit solchen Schwierigkeiten

sollte so verstanden werden, dass Kategorien immer ein Abbild der Reproduktion von Macht und Herrschaft in der räumlichen, historischen und anthropologischen Geschichte von Gliederung und Schichtung sind (Forster, 2015). In historischen Zusammenhängen betrachtet, dies im Sinne, dass die heutige Welt, die vergangene widerspiegelt, hat Intersektionalität eine grosse Deutungsmacht, wenn sie neue kategoriale Konstellationen anstrebt (Knapp, 2005).

Intersektionalität soll als analytische Disposition verstanden werden. Eine Analyse wird dann intersektional, wenn in einer Fragestellung ebenbürtig Gleichheit und Differenz in ihrer Beziehung zu Macht und Herrschaft gedacht werden:

Implicit in this broadened field of vision is our view that intersectionality is best framed as an analytic sensibility. If intersectionality is an analytic disposition, a way of thinking about and conducting analyses, then what makes an analysis intersectional is not its use of the term »intersectionality,« nor its being situated in a familiar genealogy, nor its drawing on lists of standard citations. Rather, what makes an analysis intersectional—whatever terms it deploys, whatever its iteration, whatever its field or discipline—is its adoption of an intersectional way of thinking about the problem of sameness and difference and its relation to power. This framing—conceiving of categories not as distinct but as always permeated by other categories, fluid and changing, always in the process of creating and being created by dynamics of power—emphasizes what intersectionality does rather than what intersectionality is. (Cho et al., 2013, S. 795)

Es wird damit deutlich, dass Intersektionalität selber keine Vorgaben zur Zugangsweise oder zur Methode macht: »Intersectionality has, since the beginning, been posed more as a nodal point than as a closed system – a gathering place for open-ended investigations of the overlapping and conflicting dynamics of race, gender, class, sexuality, nation, and other inequalities (Lykke, 2011, S. 207).«

Intersektionalität wird durch diese Verortung auf einem Knotenpunkt relativ deutungsseng verstanden und bezieht sich ausschliesslich auf die Analyse von sozialen Ungleichheiten beziehungsweise Machtverhältnissen. Deutlich wird dies in der folgenden Definition:

Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie so-

ziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, *Race*/Ethnizität/Nation, Behinderung und soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ›Verwobenheiten‹ oder ›Überkreuzungen‹ (*intersections*) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer *Wechselwirkungen*. (Walgenbach, 2014a, S. 54-55)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Intersektionalität auf drei Grundannahmen basiert (Gottburgsen & Gross, 2012, S. 90-91): (1) Der Multidimensionalität, (2) der intersektionalen Verknüpfung verschiedener ungleichheitsgenerierender Determinanten und (3) der Kontextabhängigkeit von Ungleichheitslagen.

(1) Multidimensionalität: Mehrdimensionale Modelle erfassen durch den Einbezug weiterer sozial relevanter Kategorien Benachteiligungslagen adäquater. (Winker & Degele, 2009). Die ursprünglichen Analysekatoren *race*, *class* und *gender* werden in der europäischen Forschung ebenso hinterfragt wie die Auswahl zusätzlicher relevanter Kategorien (Davis, 2013), beispielsweise sexuelle Orientierung, Alter und Behinderung (Lutz, 2001). Die theoretische und empirische Offenheit von Intersektionalität wird weitgehend als Potenzial angesehen (Davis, 2008). Auf der anderen Seite wird die grosse Mehrheit intersektionaler Analysen auf mikrosoziologischer Ebene, in der subjektiven Dimension von Identitäten, verortet, was sich aus gesellschaftstheoretischer Perspektive als Nachteil erweist (Knapp, 2013a, 2013b).

(2) Intersektionale Verwobenheit: Eine zentrale Erkenntnis von Crenshaw (1989, S. 140) ist die damals noch als Annahme formulierte Aussage, dass die Benachteiligung von schwarzen Frauen »greater as the sum of racism and sexism« sei. Daraus wurde das Postulat abgeleitet, dass eine Gruppenzugehörigkeit nicht über eine simple Addition vorgenommen werden darf, sondern über die Verknüpfung verschiedener Ungleichheitsdeterminanten. Die gegenseitige Beeinflussung verändert, verstärkt oder schwächt ihre jeweilige Bedeutung ab (Winker & Degele, 2009, S. 10). Intersektionale Analysen sind demnach immer vergleichende »multigroup studies« (McCall, 2005, S. 1788).

(3) Kontextabhängigkeit: Die Bedeutung von Gruppenzugehörigkeiten hängt vom jeweiligen Kontext, bezogen auf Gegenstand und Ebene der

Untersuchung, ab. Die Auswahl zu berücksichtigender Kategorien erfolgt daher bei der Analyse von sozialstrukturellen Ungleichheiten anders als bei Untersuchungen auf individueller Ebene (Winker & Degele, 2009, S. 16). Determinanten sozialer Ungleichheit werden in situativen, institutionellen und strukturellen Kontexten ausgeführt, die eine Varianz der Einflüsse erlauben: »The concern is with the nature of the relationship among social groups and, importantly, how they are changing, rather than with the definition or representation or such groups per se (McCall, 2005, S. 1785)«. Soziale Kontexte sind demnach systematisch als Faktor sozialer Ungleichheit zu berücksichtigen.

4.4 Intersektionalität in der Bildungsforschung

Interessanterweise verfügt die deutschsprachige Bildungsforschung schon seit den 1960er Jahren über ein der Intersektionalität ähnliches Analysekonzept. Dahrendorf (1965) beschrieb in seinem Plädoyer *Bildung ist Bürgerrecht* vier bildungsbenachteiligte Gruppen von Kindern: Landkinder, Arbeiterkinder, Mädchen und katholische Kinder. Daraus formulierte sein Kollege und Mitforscher Peisert (1967) das viel zitierte Bonmot der »katholischen Arbeitertochter vom Lande«. Das statistische Konstrukt kumulierter Bildungsbenachteiligung zeigte in Praxis und Wissenschaft Wirkung und wurde zum Schlagwort deutscher Bildungspolitik. Die Forderung nach Verbesserung der Bildungssituation von marginalisierten Kindern führte beispielsweise zur Einführung von Koedukation und kompensatorischem Unterricht. Im Analysekontext wurde damit ein Beobachtungsschema gültig, welches den Kontext Gesellschaft als Gruppenkategorien konstruierte und als »Kausalmodell, das von der Varianz der Sozialstruktur ausgehend über die Konstruktion differenzieller Sozialisationsbedingungen auf die Varianz der Lernvoraussetzungen schliesst« (Emmerich & Hormel, 2013, S. 112).

Die Abgrenzung zur Intersektionalität findet sich darin, dass das Konzept von Dahrendorf und Peisert eher dem *triple-oppression-model* ähnelt, in dem die Wechselwirkungen zwischen den Kategorien kaum berücksichtigt werden. Im Zuge der postmodernen Theoriebildung waren kategoriale Beobachtungsperspektiven wie das *triple-oppression-model* wegen seiner additiven Ansichts- und Vorgehensweise zunehmend abgelehnt worden (vgl. Butler, 1990).

In diesem Zusammenhang ist auch festzuhalten, dass im Gegensatz zu verwandten Debatten um Heterogenität und Diversität im Kontext von Intersektionalität die Analyse von konkreter Ungleichheit zum Gegenstand gemacht wird, nicht ihre Genese. Damit liegt der Intersektionalität keine pädagogische Programmatik zugrunde, wie dies bei Heterogenität und Diversität der Fall ist. In einer intersektionalen Analyse im erziehungswissenschaftlichen Kontext steht die pädagogische Praxis im Hintergrund und die Forschungsperspektive im Zentrum (Krüger-Potratz & Lutz, 2002). So interessiert denn auch, in welcher Weise sozialwissenschaftliche Beschreibungen von Bildungsungleichheit für die intersektionale Analyse beschrieben werden können. Zwei grundlegende Annahmen müssen dieser Erarbeitung vorschaltet werden. Einerseits richtet sich Intersektionalität mittels Reflexionswissen an die Erziehungswissenschaft, was unter gewissen Umständen zu einer Selbstreferenzialität führen kann. Andererseits hat die erziehungswissenschaftliche Bezugnahme zu Intersektionalität schon stattgefunden, bevor der Begriff eingeführt wurde, dies unter anderem im Rahmen der Geschlechter- und Migrationsforschung (Krüger-Potratz & Lutz, 2002; Lutz, 2001; Lutz & Wenning, 2001).

Die Ausgangslage für einen erziehungswissenschaftlichen Intersektionalitätsansatz ist die pädagogische Konstruktion von Normalität. Unterscheidungen entlang von »Geschlecht, Sexualität, »Rasse«/Hautfarbe, Ethnizität, Nation/Staat, Klasse/Sozialstatus, Religion, Sprache, Kultur, »Gesundheit«/»Behinderung«, Generation, Sesshaftigkeit/Herkunft, Besitz, Nord-Süd/West-Ost, Gesellschaftlicher Entwicklungsstand« (Leiprecht & Lutz, 2009, S. 220) stellen asymmetrische und hierarchisierte »Grunddualismen« (Lutz & Wenning, 2001, S. 20) dar, welche in sozialen Prozessen »als Norm bzw. als Abweichung von der Norm funktionalisiert« (Lutz, 2001, S. 227) werden können. Die Unterscheidungen sind als Ungleichheiten zu verstehen. Sie drücken zudem Machtverhältnisse aus und sind Ergebnisse sozialer Zuschreibungsprozesse. »Im Vordergrund steht damit nicht der »Umgang« mit Intersektionalität als einem Merkmal von Lerngruppen, sondern die Implikationen und Folgen sozialer Differenzzuschreibungen in pädagogischen Kontexten« (Emmerich & Hormel, 2013, S. 239). Werden Unterscheidungen als Differenzlinien oder Differenzzuschreibungen formuliert, liegt die Kritik nahe, dass diese als nicht zueinander passende oder gar widersprüchliche Merkmalslisten verstanden werden können (Auernheimer, 2011; Schroeder, 2007). Empirische Bezugnahmen zeigen aber, dass Verurteilungen von Schülerinnen und Schülern bezogen auf soziale Unterscheidungen

durchaus abgebildet werden können. So konnte Lutz (2001, S. 227) in der Analyse von Interviews mit Jugendlichen Zuschreibungsprozesse sozialer Unterscheidungen in Form von Differenzlinien in ihren intersektionalen Wechselwirkungen herausarbeiten. Die Frage, welche Dimensionen und Kategorien abgebildet werden sollen, ist letztendlich empirisch zu klären (Emmerich & Hormel, 2013; Kelle, 2008; Martina Weber, 2009):

Nicht alle Dimensionen sozialer Ungleichheit werden per se in allen Interaktionen aufgerufen, sondern sie sind in situative, institutionelle und strukturelle Kontexte eingebettet, auf der Ebene sozialer Interaktionen setzen die AkteurInnen sie kontextgebunden als Ressource für Hierarchisierungen ein. (Martina Weber, 2009, S. 75)

Intersektionalität wird damit im pädagogischen Kontext als Analysekonzept verortet, welches danach fragt, wie die sozial handelnden Individuen in ihren institutionell und strukturell geprägten Kontexten auf die sozialen Unterscheidungen, sprich Differenzlinien, zurückgreifen. Damit wird die ursprünglich von Crenshaw formulierte institutionelle Perspektive abgebildet. Im Vordergrund steht dabei die Analyse der Zuschreibungsprozesse pädagogischer Institutionen in der Generierung von sozialen Klassifikationen. Es wird davon ausgegangen, dass die Schule benachteiligungs- und diskriminierungsrelevante Kategorien bildet. Diese werden aber ebenfalls aus der kontextabhängigen Beobachtungsrealität vorgenommen und so bedarf es relevanter Systemreferenzen, welche die Plausibilität der Zuschreibungen klären (Emmerich & Hormel, 2013, S. 242).

Abschliessend bleibt festzuhalten, dass das Problem der Selbstreferenzialität nur schwer zu lösen ist. Beobachtungskategorien, welche eine soziale Realität beschreiben sollen, konstituieren diese zuallererst. Es macht aber einen Unterschied, ob Kategorien einen unmittelbaren »Repräsentationswert in der Bezeichnung individueller Eigenschaften zugemessen wird, ob sie als Resultat sozialer Konstruktionen oder aber als Effekt von Macht- und Herrschaftsverhältnissen begriffen werden. In allen Fällen bezeichnen Kategorien jedoch immer nur das Ergebnis sozialer Differenzsetzung und sie verfahren dabei notwendigerweise im Modus eines – wie auch immer ausdifferenziereten – *groupism*« (Emmerich & Hormel, 2013, S. 244).

4.5 Intersektionale Analysekategorien

Analysekategorien, die zur Bestimmung von Ungleichheitsverhältnissen herangezogen werden, müssen erstens, in ihrer Unterscheidung, zweitens in ihrer Übereinstimmung und drittens in ihren Spezifika beschrieben werden (Klinger, 2003). Die Kategorien Behinderung, Migration, sozioökonomischer Status und Geschlecht bilden in einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung zu Bildungsungleichheiten ein Grundmuster, das durch die Angabe von Differenzlinien beschrieben werden kann. Grundsätzlich ist zu erwähnen, dass die vier genannten Kategorien soziale Konstrukte sind. Aus diesem Grund wird im Folgenden jeweils aus historischer, kultureller und empirischer Sicht dargelegt, wie sich die Kategorien grundsätzlich in Schweizer und spezifisch in (sonder-)pädagogischen Zusammenhängen konstituieren und zur Analyse geeignet sind.

Behinderung

›Behinderung‹ ist ein vielgestaltiger Begriff, der sowohl in Theorie als auch Praxis oftmals je unterschiedlich verstanden wird. Mit unterschiedlichen Begriffsverständnissen gehen dabei differente Zuschreibungspraxen, Menschenbilder und/oder professionelle Selbstverständnisse der Handelnden einher, die die (pädagogische) Praxis in der sog. Behindertenhilfe beeinflussen können. (Trescher, 2019, S. 38)

Grundsätzlich muss erwähnt werden, dass die Annahme einer kulturoptimistischen These, wonach die Betreuung und Bildung behinderter Menschen im Laufe der Geschichte stetig besser geworden ist, falsch ist. Haeberlin (2005, S. 99) spricht in diesem Zusammenhang von einer »Geschichte misslingender Solidarisierung«. Die Geschichte der Behinderung ist die Geschichte eines sozialen Konstrukts, das allzu oft dazu verwendet wurde, unter anderem durch Naturalisierung, Menschen mit Behinderungen zu benachteiligen.

Im individuellen oder biomedizinischen Modell von Behinderung, welches nach dem Ersten Weltkrieg entwickelt worden ist, wird diese Annahme besonders deutlich: Durch körperliche, psychische oder geistige Beeinträchtigung entsteht für eine Person eine Behinderung in Form von Einschränkungen an der gesellschaftlichen Teilhabe. In diesem Modell wird die Gesellschaft als starres Konstrukt dargestellt, für dessen Zugang es den behinderten Menschen an entsprechenden Mitteln fehlt. Behinderung ist das Resultat der Beeinträchtigung der individuellen Person. An und für sich gut gemeinte An-

sätze in der Betreuung und Bildung zielen auf Heilung und Eingliederungsbemühungen ab, wobei die zu erbringenden Kompensationsleistungen in den meisten Fällen den Grundvoraussetzungen der behinderten Person nicht gerecht werden. Naturalisierung erfolgt hier durch einen Rückgriff auf biomedizinische Ansätze, indem die individuelle Beeinträchtigung einzig für die Behinderung verantwortlich gemacht wird (Waldschmidt, 2005).

In den 1960er-Jahren wurde das soziale Modell von Behinderung entwickelt; dadurch wird der Fokus von der behinderten Person weg auf die Gesellschaft gelegt. Auf der Grundlage einer Dichotomie Beeinträchtigung und Behinderung wird Behinderung nicht mehr als Attribut der beeinträchtigten Person, sondern als gesellschaftliche Unzulänglichkeit in der Reaktion auf die Betroffenen verstanden. Die ebenfalls gut gemeinten Ansätze dieses Modells, physische und soziale Barrieren zu beseitigen und durch ressourcenorientierte Förderung den Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe zu gewährleisten, stiessen im Laufe der Zeit an die Grenzen. Dies auch deshalb, weil das Modell den Körper in den Vordergrund stellt und sich so auf »Natur« und »Kultur« beruft. Auch hier findet eine Naturalisierung statt: Das soziale Modell löst sich nicht vom Zweigespann körperliche Behinderung und kann Behinderung deswegen nicht als soziale Konstruktion annehmen (Waldschmidt, 2005).

In den neueren Entwicklungen wird von einem interaktiven oder kulturellen oder bio-psycho-sozialen Modell gesprochen, welches die deterministischen Anteile des individuellen wie auch des sozialen Modells zu überwinden versucht. In diesem Sinne wird keine genaue Definition von Behinderung mehr angeboten, sondern auf die (ungünstigen) Wechselwirkungen zwischen den Fähigkeiten, der Lebenssituation, der Persönlichkeit, den Bedürfnissen, den Körperfunktionen einer Person und dem kulturellen, institutionellen und psychischen Umfeld dieser Person hingewiesen. Im Grundsatz geht es darum, das Kategorienverständnis zu hinterfragen und zu vertiefen. In diesem Sinne soll »nicht behindert/behindert« nicht dichotom, sondern als Kontinuum von Diversität angesehen werden. Das interaktive Modell strebt einen soziokulturellen Wandel an, in welchem behinderte Menschen nicht als zu integrierende Minderheit, sondern als integraler Bestandteil der Gesellschaft verstanden werden (Waldschmidt, 2005).

Gerade in der Schule und auch in anderen pädagogischen Umfeldern zeigt sich bereits, dass das interaktive Modell seinem Anspruch an Offenheit und Dynamik in Realität kaum Genüge tut. In der Schweiz verpflichtet das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) die Kantone auf ge-

wisse Mindeststandards und Rahmenvorgaben für die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen (SR 151.3, 2002/2017). In Art. 20 BehiG wird bestimmt, dass »soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule« zu fördern sei. Auch dürfen gemäss Art. 8 der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (SR 101, 1999/2018) Kinder und Jugendliche wegen ihrer Behinderung im Schulbereich nicht benachteiligt werden. Dieses Diskriminierungsverbot ist ebenfalls für andere (intersektionale) Kategorien wie Herkunft, Rasse, Geschlecht und soziale Stellung vorgesehen.

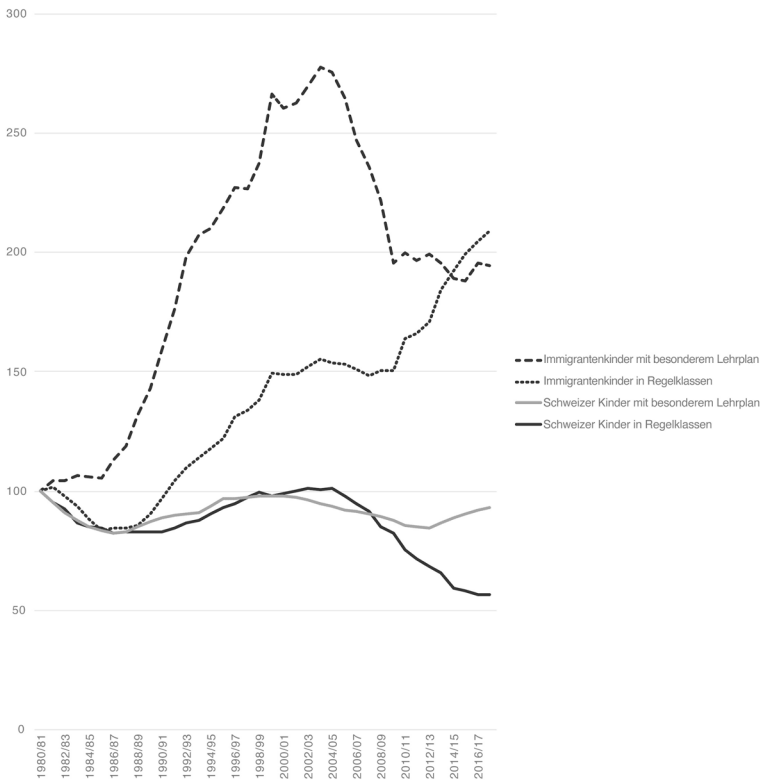
Auch wenn eine Überrepräsentation nicht per se als Diskriminierung gelten kann, gibt sie doch Hinweise darauf, dass eine strukturelle Ungleichheit vorhanden ist, die unter gewissen Umständen zu Benachteiligungen führen kann. Im Bericht des Bundesamts für Statistik (BfS, 2017b) zu den Personen in Ausbildung werden bei den Lernenden mit besonderem Lehrplan während der obligatorischen Schule 35,1 % Mädchen und 46 % Ausländerinnen oder Ausländer gezählt. In den regulären Bildungsgängen hingegen beträgt der Mädchenanteil 48,5 % und der Ausländerinnen- beziehungsweise Ausländeranteil 26,7 %. Die Überzufälligkeit ist evident. Kronig (2003, S. 126) hat dazu Folgendes formuliert: »Überweisungen an Sonderklassen kommen bei Kindern und Jugendlichen von Zuwanderern nicht nur unverhältnismässig häufig vor, sie nehmen bedenklich schnell zu. Obschon der begrenzte Erklärungsgehalt individualtheoretischer Interpretationen von Lernschwierigkeiten seit Jahrzehnten bekannt ist, dominiert der schlichte Rückgriff auf individuelle Mängel die Diskussion um geringeren Bildungserfolg von Immigrantenkindern.« Er hält weiter fest, dass in Deutschland das Risiko als lernbehindert zu gelten zwischen den Bundesländern um das Siebenfache und in der Schweiz zwischen den Kantonen um das Zehnfache variiert. Auch führt das lokale Verständnis von Lernbehinderung oder Leistungsschwäche zu erheblichen Überschneidungen zwischen den Schulformen und kann bis zu 80 % der Schülerinnen und Schüler betreffen. Dies bedeutet, dass es immer irgendwo ein Kind gibt, welches die gleichen Leistungen zeigt, aber einen anderen Bildungsgang besucht (Kronig, 2007, S. 28f.).

Die indixierten Werte in Abbildung 4, die auf der Statistik der Lernenden (BfS, 2019b) beruht, zeigen, dass den oben erwähnten Momentaufnahmen ein Phänomen zugrunde liegt, das sich seit den 1970er-Jahren beobachten lässt. Damals kritisierten Lehr- und Fachpersonen »den übermässig hohen Anteil ausländischer Kinder in Klein- und Sonderklassen« (Kronig, 1996, S. 64). Es

kann gezeigt werden, dass sich die Anzahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler mit besonderem Lehrplan seit 1980/81 mehr als verdoppelt hat (Index 2017/18 = 227.9), während die Anzahl Schweizer Kinder mit besonderem Lehrplan um ein Drittel gesunken ist (Index 2017/18 = 66.4).

Abbildung 4

Entwicklung der Schülerinnen- und Schülerbestände bezüglich Ausländerinnen- und Ausländeranteilen in Regelklassen und mit besonderem Lehrplan (Index 1980 = 100) (ergänzt nach Kronig, 1996)



Die Schweizer Schulgesetzgebung überlässt den Kantonen und Gemeinden einen grossen Spielraum bei der Ausgestaltung der Organisation von einzelnen Schulen und Schulkreisen. Die im BehiG angestrebte Integration ist

dadurch im tatsächlichen Einzelfall von zahlreichen strukturellen und funktionalen Einflüssen abhängig. Dies wird deutlich an den Stellungnahmen verschiedener Kantone zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen:

Jedes Kind hat das Recht, einen Unterricht zu erhalten, der seinem Alter und seinen Fähigkeiten entspricht. In diesem Sinn unterstützt und fördert die Schule Schülerinnen und Schüler mit besonderen schulischen Bedürfnissen mit geeigneten pädagogischen Massnahmen individueller und kollektiver Art oder mit einer angepassten Unterrichtsorganisation. Integrative Lösungen werden separierenden Lösungen vorgezogen, wobei das Wohl und die Entwicklungsmöglichkeiten der betreffenden Schülerinnen und Schüler beachtet sowie das schulische Umfeld und die Schulorganisation berücksichtigt werden. (Staat Freiburg, 2018)

Bemerkenswerterweise stellt der Kanton Freiburg dem behinderten oder beeinträchtigten Kind eine Integration nur dann in Aussicht, wenn das schulische Umfeld und die Schulorganisation dies erlauben. Diese Tatsache lässt nahezu auf eine institutionelle Diskriminierung schliessen, die, wie erwähnt, dann vorliegt, wenn (gesetzliche) Vorgaben den Ausschluss aus einem Bildungsgang aufgrund individueller Voraussetzungen systematisch verunmöglicht (Gomolla & Radtke, 2009).

Ähnlich sind die Vorgaben des Kantons Bern. Die Formulierung bezüglich der »Möglichkeiten für Integration« ist nämlich offener; Beschränkung und Förderung können grosszügiger oder restriktiver ausgelegt werden. Unter Berücksichtigung der finanziellen Voraussetzungen vieler Kantone und ihrer faktisch uneingeschränkten Steuerungsmacht, kann davon ausgegangen werden, dass ersteres wohl eher zutrifft.

Das Volksschulgesetz des Kantons Bern gibt vor, dass Schülerinnen und Schülern, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen und kulturellen Integration erschwert wird, sowie Schülerinnen und Schülern mit ausserordentlichen Begabungen in der Regel der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge ermöglicht werden soll. Soweit nötig ist das Erreichen der Bildungsziele durch den Einsatz besonderen Massnahmen wie Spezialunterricht, besondere Förderung oder Schulung in besonderen Klassen zu unterstützen (Kanton Bern/Erziehungsdirektion, 2018).

Einzig der Kanton Zürich vertritt klar eine integrative beziehungsweise inklusive Haltung. So werden alle Individuen, unabhängig von ihrer Begabung angesprochen und eine allfällige Segregation wird nicht in erster Linie mit strukturellen Argumenten begründet, sondern auf die Grundlagen von Diagnostik und eines gemeinsamen Entscheides der Betroffenen gestellt.

Die Förderung von Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und die sonderpädagogischen Angebote sind im Kanton Zürich auf den Grundsatz der Integration ausgerichtet (§33 VSG). Jeder einzelne Mensch unterscheidet sich in Bezug auf sein Lernen und seine Entwicklung von anderen Menschen. Menschen können sich nur entwickeln, wenn sie förderliche Bedingungen für das Lernen und Zusammenleben erhalten. Es ist deshalb sowohl die Aufgabe der allgemeinen Pädagogik wie auch der Sonderpädagogik, Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern ernst zu nehmen und im Unterricht optimale Bedingungen zu schaffen. Ein individualisierender und integrativer Unterricht mit entsprechenden Rahmenbedingungen unterstützt diese Entwicklung. Einzelne Schülerinnen und Schüler benötigen jedoch eine umfangreichere Unterstützung. In diesen Fällen kann ein Aufenthalt der Schülerinnen oder Schüler in einer Sonderschule oder in einer Besonderen Klasse sinnvoll sein. Die Schülerin oder der Schüler kann unter Einbezug der Eltern und auf der Grundlage eines Schulischen Standortgesprächs sowie einer schulpsychologischen Abklärung in eine Sonderschule überwiesen werden (Kanton Zürich/Bildungsdirektion/Volksschulamt, 2018).

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf können viele verschiedene Facetten aufweisen. Eine Liste dazu kann fast unendlich fortgeführt werden, exemplarisch kann es sich um Kinder und Jugendliche handeln mit Lernbeeinträchtigungen, Lernbehinderungen, Verhaltensauffälligkeiten, körperlichen Behinderungen, spezifischen Syndromen der geistigen Behinderung, Rückständen beim Zweitspracherwerb oder Entwicklungsverzögerungen. In der vorliegenden Untersuchung werden die Schülerinnen und Schüler nicht spezifisch getestet. Stattdessen wird der zugewiesene Bildungsgangstatus in die Auswertungen aufgenommen. Diese Vorgehensweise stimmt insofern mit der soziologischen Ausrichtung der Arbeit überein, als Strukturen und Funktionen eines Systems analysiert werden sollen. Des Weiteren hat sich bereits mehrfach gezeigt, dass der Bildungsgang eine hohe Voraussagekraft für die späteren Aspirationen, und zwar sowohl für die

Sekundarstufe I wie auch für die Sekundarstufe II und die Berufsausbildung, hat (Imdorf, 2011; Jey Aratnam, 2012; Scherr et al., 2015).

Die grossen Unterschiede in der Grundbildung zwischen den Kantonen wirken sich sowohl implizit wie auch explizit auf den Übergang in die Berufsbildung aus. So halten Kammermann und Scharnhorst (2018, S. 14) fest, dass es schwierig ist »nach einer obligatorischen Schulzeit, die durch frühe Selektion und Differenzierung geprägt ist, einen Paradigmenwechsel hin zu einer inklusiven Berufsbildung zu ermöglichen.« Die Autorinnen weisen auch darauf hin, dass es für Schülerinnen und Schüler aus niedrig qualifizierenden Bildungsgängen sowie für Migrantinnen und Migranten von essenzieller Wichtigkeit ist, über ein Netzwerk zu verfügen, das bei der Berufsbildung und Integration in den Arbeitsmarkt unterstützend ist. Sie geben damit einen deutlichen Hinweis darauf, dass Sozialkapital eine wesentliche Rolle in diesen Prozessen spielt.

Migration

Nationalstaatliche Zugehörigkeit ist keine originäre pädagogische Kategorie. Viel eher ist es die einer juristischen Konzeption des modernen Nationalstaates entlehene Klassifikation, die das Bildungssystem erst im Laufe der Zeit in einer ihm eigenen Form zu interpretieren und zu integrieren gelernt hat. Mit importierten Begriffen wie Migranten, Zuwanderer oder Ausländer wird eine Teilpopulation abgegrenzt, deren vorgebliche Eigenschaften sie scheinbar deutlich von anderen unterscheidet. (Kronig, 2009, S. 561)

Es kann mit Sicherheit gesagt werden, dass Menschen immer ihre Lebensräume verlassen haben, meistens auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen, auf der Flucht vor Krieg oder anderen Katastrophen, seltener, aber genauso prägend, aus Abenteuerlust und Eroberungssinn.

Die Schweiz wurde ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum Zuwanderungsland, wie wir es heute kennen. In der Zeit davor, waren die Gebiete, die 1848 zum eidgenössischen Bundesstaat erklärt wurden, eher von der Abwanderung betroffen gewesen. Die rasant wachsenden Industriezweige bedurften einer Vielzahl von Arbeitskräften. Bis zum Ersten Weltkrieg war die Migrationspolitik der Schweiz sehr liberal und so stieg der Anteil an Ausländerinnen und Ausländern stetig an.

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg waren die Türen der Schweiz weit offen, die Migrationspolitik war aber in erster Linie von wirtschaftspolitischem Interesse motiviert. Der Aufenthalt der Migrantinnen und Migranten wur-

den als temporär angesehen. Meistens waren die Familien getrennt und nur der Mann arbeitete saisonal in einem Schweizer Betrieb. Die fünfzig Jahre bis zum Ende des Jahrtausends waren geprägt durch Wechsel zwischen Zuwachs und Abnahme der Anzahl Migrantinnen und Migranten in der Schweiz. Auch wenn ab Mitte der 1960er-Jahre Stimmen zur Begrenzung der Zuwanderung laut wurden, waren es doch grösstenteils wirtschaftliche Faktoren, wie beispielsweise die Ölkrise, welche Einfluss auf die Migrationspolitik hatten.

In dieser Diskussion hielt Max Frisch pointiert fest: »Wir riefen Arbeitskräfte, und es kamen Menschen« (Seiler et al., 1965). Diese Menschen mussten nun in ihrer Ganzheit und nicht mehr nur als Arbeitnehmende begriffen werden. In der Analyse der migrationspolitischen Vorgänge hat sich die sozialwissenschaftliche Kategorie der Integration entwickelt. Sie beschreibt strukturelle, kulturelle, kognitive, soziale und identifikative Eingliederungsprozesse von Zugewanderten in bestehende Sozialstrukturen. Diese laufen in verschiedenen Teilschritten über mehrere Stufen eines Lern- und Assimilationsprozesses ab (Esser, 1980). Integration wird neben Assimilation, Separation und Marginalisierung auch als eine von vier Akkulturationsstrategien von Individuen und Gruppen im kulturellen Kontakt gesehen (Berry, 2005). In der kritischen Migrationsforschung wird der Blick auf die Analyse diskriminierender Strukturen und Mehrfachzugehörigkeiten gelegt. So kann beispielsweise gezeigt werden, dass Hochqualifizierte sich in einer Willkommenskultur finden und bei gewissen Gruppen von Flüchtenden Desintegrationspolitik betrieben wird (Schönwälder, 2013).

Migration wird über verschiedene Regelwerke wie Staatsangehörigkeits-, Asyl-, Aufenthalts- und Freizügigkeitsrecht hergestellt und bearbeitet (Wansing & Westphal, 2014b). Der zunächst wissenschaftlich-deskriptive Begriff Migration, hat Implikationen für die Forschung. So wird auch in aktuellen bildungssoziologischen und -psychologischen Studien einzig auf die wenig aussagekräftige Kategorie der nationalstaatlichen Zugehörigkeit zurückgegriffen, dies, obwohl schon 1995 die gross angelegte Studie TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) den Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern nicht mehr allein über die nationalstaatliche Zugehörigkeit erfragt hatte. Sinnvollerweise sollten zusätzliche Informationen über das Geburtsland der Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern sowie zur Familiensprache gesammelt werden. Die Kombination dieser Aspekte hat eine hohe Erklärungskraft für beobachtete Leistungsunterschiede. So können beispielsweise Schwippert et al. (2007) den Vorteil der Beherrschung der Unterrichtssprache bezogen auf die Bildungsbeteiligung nachweisen.

Es hat sich aber gezeigt, dass selbst die relativ eindeutige Einteilung nach Migrationsstatus nicht unproblematisch ist. So zählt in der Schweiz mit Ausnahme der gebürtigen Schweizerinnen und Schweizer mit mindestens einem in der Schweiz geborenen Elternteil, jede im Ausland geborene Person zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund der ersten Generation (BfS, 2017a). In Tabelle 4 wird die schematische Typologie für die bevölkerungsstatistischen Erhebungen verdeutlicht. Demnach haben gebürtige Schweizerinnen und Schweizer mit im Ausland geborenen Eltern einen Migrationshintergrund, was gegebenenfalls bezüglich der Integrationsprozesse keine oder gar eine falsche Aussagekraft hat.

Tabelle 4

Schema zur Typologie der Bevölkerung nach Migrationsstatus (BfS, 2017a)

Geburtsort	Staatsangehörigkeit	Geburtsort der Eltern		
		2 im Inland	1 im Inland 1 im Ausland	2 im Ausland
im Inland	gebürtige Schweizer/innen	o	o	II
	Eingebürgerte	o	II	II
	Ausländer/innen	o	II	II
im Ausland	gebürtige Schweizer/innen	o	o	I
	Eingebürgerte	I	I	I
	Ausländer/innen	I	I	I

Legende. I Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 1. Generation, II Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 2. Generation, o Bevölkerung ohne Migrationshintergrund

Auf die Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und Bildungsgangzuweisung sowie Leistungserfolg ist im vorhergehenden Abschnitt schon etwas eingegangen worden. Dieses die Zeit überdauernde Phänomen soll hier nun noch etwas näher beleuchtet werden. Spätestens mit der Offenlegung des »Konstrukts des leistungsschwachen Immigrantenkinds« (Kronig, 2003) konnte der empirische Nachweis erbracht werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht ausschliesslich aufgrund ihrer potenziellen Leistung beurteilt werden. Die bereits erwähnte Überrepräsentation unterliegt einer Systematik, die nicht allein auf vermeintlich ungenügende Kenntnisse der Unterrichtssprache oder kulturelle Unterschiede zurückge-

führt werden kann. Wird davon ausgegangen, dass Bildungstitel in einer Gesellschaft als wertvolle Güter gelten, gibt es einen Kampf um die Ressourcen Bildungsinhalte und Bildungsabschlüsse, wenn diese, wie es in unserem Bildungssystem der Fall ist, künstlich verknüpft werden. Die Webersche Schließungstheorie besagt dazu Folgendes:

Eine bei allen Formen von Gemeinschaften sehr häufig vorkommende Art von wirtschaftlicher Bedingtheit wird durch den Wettbewerb um ökonomische Chancen: Amtsstellungen, Kundschaft, Gelegenheit zu okkupatorischem oder Arbeitsgewinn und dergleichen, geschaffen. Mit wachsender Zahl der Konkurrenten im Verhältnis zum Erwerbsspielraum wächst hier das Interesse der an der Konkurrenz Beteiligten, diese irgendwie einzuschränken. Die Form, in der dies zu geschehen pflegt, ist die: dass irgendein äusserlich feststellbares Merkmal eines Teils der (aktuell oder potentiell) Mitkonkurrierenden: Rasse, Sprache, Konfession, örtliche oder soziale Herkunft, Abstammung, Wohnsitz usw. von den anderen zum Anlass genommen wird, ihren Ausschluss vom Wettbewerb zu erstreben. Welches im Einzelfall dies Merkmal ist, bleibt gleichgültig: es wird jeweils an das nächste sich anbietende angeknüpft. (Max Weber, 1922, S. 183)

Auf diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass die Überrepräsentation von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bildungsgängen mit besonderem Lehrplan ein Hinweis darauf ist, dass sich die einheimische Gesellschaft mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln der Bildungsgangzuweisung durch Leistungsbeurteilung gegen die von aussen kommende Konkurrenz im Erwerb von Bildungsabschlüssen wehrt.

Das ist im pädagogischen Bereich etwa auch dann beobachtbar, wenn Betreuungspersonen ihr Handeln an den vermeintlich anderen kulturellen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen anpassen. So beispielsweise bei den sprachlichen Kompetenzen in den zertifizierenden Ausbildungen der Sekundarstufe II (Hupka-Brunner et al., 2010), der Kenntnis des schweizerischen Bildungssystems (Ambühl-Christen et al., 2000) und der Vielfalt und Dichte der sozialen Netze, welche die Suche nach einer Lehrstelle beeinflussen (Diehl et al., 2009). Aus den drei genannten Untersuchungen kann abgeleitet werden, dass alles in allem die Auswirkungen von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund nicht vollständig auf die Bildungsentscheidungen junger Menschen und ihrer Familien zurückgeführt werden können. Das institutionelle Arrangement der abgebenden Schulen und die Zugangsverweigerung

zu verschiedenen Bildungsgängen müssten demnach für sich allein betrachtet werden.

Sozioökonomischer Status

Auf dem Boden aller drei Klassenkategorien können Vergesellschaftungen der Klasseninteressenten (Klassenverbände) entstehen. Aber dies muss nicht der Fall sein: Klassenlage und Klasse bezeichnet an sich nur Tatbestände gleicher (oder ähnlicher) typischer Interessenlagen, in denen der Einzelne sich ebenso wie zahlreiche andere befindet. (Max Weber, 1922, S. 177)

Die Art und Weise, wie der sozioökonomische Status gegenwärtig in Theorie und Empirie beschrieben wird, geht zurück auf die Definition der Klassenkategorien von Max Weber (1922). Er beschreibt diese als *Besitzklasse*, *Erwerbsklasse* und *soziale Klasse*. Während bei der ersten die Besitzunterschiede die Klassenlage bestimmen, sind es bei der zweiten die Chance der Marktverwertung von Gütern oder Leistung; bei der dritten ist es der persönliche und selbstverständliche Wechsel der Lebensbedingungen.

Bei den klassentheoretischen Forschungsansätzen von Marx und Engels (1848) war vor allem die ökonomische Differenz im Vordergrund gestanden. Sie unterscheiden auf der Strukturebene zwei Klassen von Menschen, die besitzende und die besitzlose. Auf der Funktionsebene verfügen erstere über sowohl fixes (Mittel) wie variables (Angestellte) Kapital, was soziale Ungleichheit verursacht. Der damit zugewiesene Platz in der Gesellschaft bestimmt die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten (Bronner et al., 2017).

Dahrendorf (1965) hat ein hierarchisch aufgebautes Schichtungsmodell mit Ober-, Mittel- und Unterschicht entwickelt. Neben den wirtschaftlichen werden berufs- und bildungsabhängige Differenzmerkmale für die Unterscheidung der Klassen herangezogen (Bronner et al., 2017).

Sozialstrukturanalytische Ansätze, wie jener von Bourdieu (1980/2015a) verbinden die genannten Ansätze und ergänzen diese zu einem Modell, das die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und die Verfügbarkeit von unterschiedlichen Kapitalsorten einander gegenüberstellt. Neben der Menge an verfügbarem Kapital kommen auch das entsprechende Mischverhältnis und die Qualität zum Tragen (Bronner et al., 2017).

Bezogen auf den Schulerfolg und die Bewältigung von Übergängen spielt der Bildungsstand der Eltern, als Element der erwähnten Kapitalsorten, eine wichtige Rolle. Dieser kann einerseits die Wünsche der Kinder und Jugend-

lichen und im weiteren Sinne die Wahl der Ausbildung beeinflussen. Andererseits sind Kinder und Jugendliche, deren Eltern über ein hohes kulturelles Kapital verfügen, insofern begünstigt, als sie auf grössere Kompetenzen und bessere Voraussetzungen zählen können (Bourdieu & Passeron, 1977/2000). Weiter spielen ökonomische Überlegungen eine Rolle: Familien mit tieferem sozioökonomischem Status entscheiden sich möglicherweise bei der nachobligatorischen Ausbildung ihrer Kinder eher für die berufliche Ausbildung, da die Kosten für eine allgemeinbildende Langzeitausbildung als zu hoch eingeschätzt werden und deren Nutzen sich erst langfristig zeigt (Boudon, 1974). Aber auch bei der Lehrstellensuche verfügen Kinder und Jugendliche von Eltern mit höherem Bildungsstand über Vorteile wie erweiterte soziale Kompetenzen und grössere soziale Netzwerke (Schmid & Storni, 2004).

Es kann daher allgemein gesagt werden, dass das Vorhandensein von Kapital, dessen Menge und Qualität, repräsentiert als sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie, den Bildungserfolg und somit den Erwerb von Bildungstiteln der Kinder beeinflusst.

Geschlecht

My definition of gender has two parts and several subsets. They are interrelated but must be analytically distinct. The core of the definition rests on an integral connection between two propositions: gender is a constitutive element of social relationships based on perceived differences between the sexes [part 1], and gender is a primary way of signifying relationships of power [part 2]. (J. W. Scott, 1986, S. 1067)

Dem Begriff *Geschlecht*, welcher in erster Linie biologisch konnotiert ist, steht der Begriff *Gender* gegenüber. Dieser wurde von feministischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern übernommen, da er auf die grundsätzlichen sozialen Unterschiede der Geschlechter hinweist und diese nicht auf die biologisch bedingten reduziert. Gender ermöglicht zudem die Bezugnahme zwischen Männern und Frauen in der gegenseitigen Definition, dies erlaubt die Kategorie in grösseren Kontexten zu betrachten (J. W. Scott, 1986).

In den Geistes- und Sozialwissenschaften gehören die Fragen zur Geschlechtsidentität des Menschen mitunter zu den spannendsten und am ausführlichsten diskutierten. Die Aspekte des Erlebens der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht sind daher Gegenstand eines andauernden und wichtigen wissenschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Diskurses.

Für die intersektionale Analyse wird das Geschlecht aus zwei Gründen ausgewählt: Einerseits, weil die Bedeutung von Geschlecht durch gruppenspezifische Normen und Vorstellungen geprägt ist und es von diesen abhängt, welche sozialkapitalbezogenen Ressourcen und Unterstützungen Frauen und Männern beziehungsweise Mädchen und Knaben zukommt und wie sie ihre jeweiligen Beziehungen ausgestalten können (Espwail & Dellgran, 2005). Andererseits, weil gegebenenfalls ein Beitrag zur Klärung paradoxer Phänomene geleistet werden kann. So sind seit Langem die Knaben in sonderpädagogischen Institutionen überrepräsentiert. Gegenwärtig beträgt in der Schweiz das Verhältnis von Knaben zu Mädchen mit besonderem Lehrplan 65.2 % zu 34.8 %, dies bei einem weiblichen Anteil von 48.5 % in der Grundgesamtheit der obligatorischen Schule (BfS, 2017b). Der Anteil Schülerinnen mit besonderem Lehrplan ist seit 1980/81 kontinuierlich von damals 39.2 % um rund ein Achtel gesunken (BfS, 2019b). Weiter wurde festgestellt, dass Frauen als einzige Gesamtgruppe Gewinnerinnen der Bildungsexpansion sind (R. Becker, 2006). So ist der Anteil Frauen in nachobligatorischen Bildungsgängen und auf der Tertiärstufe stetig gestiegen. Im Jahr 1990/91 betrug er beispielsweise an universitären Hochschulen 38.8 % und 2019/20 51.4 % (BfS, 2020). Auf der anderen Seite gibt es Nachweise dafür, dass in der Berufspraxis Männer gegenüber Frauen höhere Einkommen und bessere Aufstiegsmöglichkeiten haben. Auch gibt es eine Überrepräsentation von Knaben in berufsbildenden Lehren, während Mädchen eher allgemeine Ausbildungsgänge wählen. Die berufsbildenden Ausbildungsgänge, welche häufiger von Knaben frequentiert werden, sind breiter gefächert und bieten bessere Arbeitsmarktmöglichkeiten als jene, welche von Mädchen gewählt werden. Einkommensunterschiede sind vor allem in der Intersektion Frau mit niedriger sozioökonomischer Herkunft signifikant. Die Reproduktion des Herkunftseffekts ist damit bei Frauen grösser als bei Männern, welchen es eher gelingt, in eine höhere Salärstufe aufzusteigen (Zimmermann & Seiler, 2019).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Bildungsgängen, Berufsaspirationen und Einkommen gibt, welche teilweise in Wechselwirkung zu anderen Sozialstrukturkategorien wie beispielsweise sozioökonomischer Status stehen.

4.6 Wechselwirkungen der Analysekategorien

An verschiedenen Stellen des vorhergehenden Kapitels zu den intersektionalen Analysekategorien wird deutlich, dass Migrationshintergrund, Behinderung, sozioökonomischer Status und Geschlecht voneinander abhängig sind und nicht getrennt gedacht und analysiert werden können. Gummich (2015, 131f.) hat für die Begründung der Interdependenz von Migration und Behinderung Gemeinsamkeiten herausgearbeitet, die in Tabelle 5, ergänzt beziehungsweise beschränkt, für alle vier Analysekategorien der vorliegenden Arbeit angepasst, wiedergegeben werden.

Empirische Nachweise für hohe Überschneidungen unterschiedlicher Kombinationen der obenstehenden Kategorien konnten schon früh erbracht werden (Haeblerlin et al., 1991/2003; Klauer, 1964; Orthmann, 1993; Schmalohr, 1962).

Auch für die spezifische Interdependenz der Kategorien Migration und Behinderung wurden mittlerweile eine beachtliche Anzahl an Studien vorgelegt.

Rein deskriptiv nahm beispielsweise die Zahl der Schülerinnen und Schüler in heilpädagogischen Tagessonderschulen im Kanton Zürich zwischen 1989 und 2000 um rund 40 % zu, obschon im gleichen Zeitraum die Gesamtzahl der Lernenden lediglich um 13.2 % anstieg. Der Geschlechteranteil verhielt sich relativ stabil, wobei die Schüler mit zwischen 57 % und 61 % gegenüber den Schülerinnen grundsätzlich etwas übervertreten waren. Kontinuierlich erhöht hatte sich hingegen der Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: Er stand 1999 bei 59.1 %, gegenüber 25.9 % in der Gesamtzahl der Lernenden (Lienhard, 2002). Zur gleichen Zeit hielten Kronig et al. (2003/2007) in einer weiteren Studie fest, dass in weniger als 10 % der Fälle »eine eindeutige Entscheidung bei der Überweisung von Immigrantenkindern in Sonderklassen für Lernbehinderte in dem Sinne, dass es in Regelklassen keine Kinder mit gleichen Leistungseigenschaften gibt« (Kronig, 2005, S. 96). Beide Studien zeigen weiter, dass die Zuweisungspraxis stark vom Schulort abhängig ist, dies sowohl intra- wie interkantonal: »Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind als lernbehindert angesehen wird, variiert zwischen den Schweizer Kantonen bis um das Zehnfache« (Kronig, 2001, S. 11).

Es ist demnach naheliegend, dass auf empirischer Ebene nach den Gründen für diese Unterschiede gesucht wird. Lanfranchi (2007) beispielsweise fragt danach, ob Lehrpersonen bei Sonderklassenversetzungen kulturell neu-

Tabelle 5
Gemeinsamkeiten der intersektionellen Analysekatoren (ergänzt nach Gummich, 2015, 131f.)

	Beh	Mig	SES	Ges
Zu-Grunde-Liegen einer konstruierten Normalität, die bestimmte Menschen(gruppen) als anders definiert, stigmatisiert und ausgrenzt	X	X	X	X
Tendenz zur räumlichen beziehungsweise physischen Ausgrenzung (Sondereinrichtungen, Ghettoisierung)	X	X	X	
Anpassung der kategorialen Konzepte an gesellschaftliche Entwicklungen und Diskurse	X	X	X	X
Zugehörigkeit zu zahlenmässigen Minderheiten	X	X		
Wahrnehmung als Problem und erheblicher gesellschaftlicher Kostenfaktor	X	X	X	
Wahrnehmung als eher Bedürftige dadurch eher als Nehmende und nicht als Gebende, wodurch ihr gesellschaftlicher Beitrag verschwiegen wird	X	X	X	
Diskriminierung und Ausgrenzung auf individueller (z. B. Alltag) und struktureller (z. B. Wohnungsmarkt, Schule, Gesundheitsinstitutionen) sowie auf institutioneller Ebene (z. B. Behörden, Gesundheitssystem, Arbeit)	X	X	X	X
Bestimmung der Partizipationsmöglichkeiten und Handlungsräume durch Ein- und Ausschlusskriterien beziehungsweise Zugangsbarrieren	X	X	X	(X)
Bestehen von gruppeninternen Klassifizierungen und Hierarchisierungen (z. B. körperliche Beeinträchtigung versus kognitive Beeinträchtigung)	X	X	X	X
Mangel an Selbstvertretungsrechten und Repräsentationsmöglichkeiten	X	X	(X)	
Angebote beziehungsweise Pflicht zur Teilnahme an Kursen und Programmen, die integrationsfördernd sein sollen	X	X	(X)	
Reduktion auf einen Persönlichkeitsaspekt beziehungsweise dessen Zuschreibungen	X	X	X	X
Fehlendes Wissen und Verständnis für Lebenswirklichkeiten	X	X	(X)	
Interpretation von Nachteilsausgleichen als Privilegierung	X	X	X	X
Grosses Arbeitsfeld für soziale Einrichtungen und Träger	X	X	(X)	
Paternalismus und Fürsorge als leitendes Motiv im Umgang und in der Folge Erwartung von Dankbarkeit, Unterstützung sowie angepasstem Verhalten	X	X	X	X
keine Kommunikation auf Augenhöhe, sondern Stigmatisierung und Ethnisierung	X	X	X	
fehlende persönliche Kontakte der Mehrheit der Bevölkerung zu Angehörigen dieser Gruppen und wenn, dann stehen diese für die Ausnahmen, die Besonderen, die Guten und werden als Legitimation herangezogen, selbst nicht zu diskriminieren.	X	X	X	

Legende. Beh: Behinderung, Mig: Migration, SES: sozioökonomischer Status, Ges: Geschlecht.

tral denken und handeln. Der Autor und sein Team arbeiten mit fiktiven Fallbeispielen, sogenannten Vignetten, und können die Kategorien sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund beliebig variieren. Sie zeigen, dass in Schulen mit grossem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migra-

tionshintergrund die empfundene Belastung bei den Lehrpersonen zu einem gesteigerten Segregationsverhalten und zu verminderten Integrationsmassnahmen führt. Weiter kann Lanfranchi zeigen, dass das wichtigste Kriterium für die sonderpädagogische Zuweisung die soziale und ethnische Herkunft ist, gekoppelt an die unterstellte Beteiligung oder Nicht-Beteiligung, also an das Integrationsverhalten. Die Studie wurde später um eine vergleichende Analyse über Zuweisungsentscheide von Schulpsychologinnen und -psychologen ergänzt. Es konnte gezeigt werden, dass sie soziale und ethnische Herkunft weniger stark gewichten als Lehrpersonen, aber ihrer Zuweisungsempfehlung fast immer folgen (Lanfranchi, 2016).

Problematisch bei den Studien von Lanfranchi und auch von noch neueren Beiträgen (Neuenschwander et al., 2018) ist, dass sie aus der wahrgenommenen Belastung der Lehrpersonen direkt auf diskriminierendes Verhalten schliessen. Die Erwartungshaltung bezüglich Leistungsentwicklung gegenüber einer spezifischen Gruppe von Schülerinnen und Schülern allein ist aber noch keine Diskriminierung.

Grundsätzlich kann mittels intersektionaler Analyse lediglich nach verborgenen Identitäten gesucht werden, welche in einem bestimmten Kontext von Ungleichheiten und unter spezifischen Umständen von Unterdrückung oder Diskriminierung betroffen sind. Dabei ist es immer wichtig, sowohl vom Individuum wie auch vom Kontext aus zu denken. Wie bisher bereits mehrfach dargelegt, sind auf individueller Ebene Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von einer negativen strukturellen Bildungsungleichheit betroffen. Es muss aber davon ausgegangen werden, dass dies nicht grundsätzlich für alle Kinder und Jugendlichen in dieser Kategorie gilt. So kann das Geschlecht oder der sozioökonomische Status Aspekte dieser Bildungsungleichheit verändern. Die kontextuelle Ebene kann den Bildungsweg zweier Schülerinnen oder Schüler ebenfalls beeinflussen, selbst wenn sie in allen untersuchungsrelevanten Strukturkategorien vergleichbar ähnlich sind. Dies, wenn die beiden Schülerinnen oder Schüler beispielsweise unterschiedliche Schulsysteme besuchen, in verschiedenen geografischen Lagen wohnen oder differenten kulturellen Einflüssen ausgesetzt sind.

4.7 Empirische Befunde: Intersektionale Perspektive auf Bildungsungleichheit

Gottburgsen und Gross (2012, 87ff.) haben einen Überblick vorgelegt zum Forschungsstand zu sozialen Ungleichheiten in den Bildungschancen, die die intersektionalen Kategorien von Gender, sozialer Herkunft und Migrationsstatus berücksichtigen. Im Folgenden sollen Ergebnisse aus dem Forschungsüberblick dargestellt und mit weiteren relevanten Untersuchungen ergänzt werden. Der Fokus liegt dabei hauptsächlich auf intersektionalen Identitäten in den Schnittstellen der für diese Arbeit relevanten Kategorien Behinderung und Migration, sowie sozioökonomischer Status und Geschlecht:

Migrationsstatus und soziale Herkunft stehen in engem Zusammenhang. Schülerinnen und Schüler mit tiefem sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund erreichen je nach Ursprungsland (Alba & Waters, 2011; Kao & Thompson, 2003; Levels et al., 2008) lediglich niedrigere Bildungsabschlüsse und haben tiefere sprachliche und mathematische Kompetenzen (Heath & Brinbaum, 2007; Pong & Hao, 2007).

Bei der Untersuchung von Geschlecht und sozialer Herkunft konnten Vorteile für Mädchen und Frauen belegt werden. Sie erreichen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft höhere Bildungsabschlüsse (R. Becker & Müller, 2011; Breen et al., 2010; C. Buchmann et al., 2008). Knaben aus sozial schwachen Familien sind hingegen deutlich benachteiligt (Legewie & DiPrete, 2012). Für Geschlecht und Migrationsstatus konnte die gleiche Feststellung gemacht werden. Mädchen mit Migrationshintergrund erreichen höhere Bildungsabschlüsse und Kompetenzstufen als Knaben mit Migrationshintergrund (Feliciano & Rumbaut, 2005; Storen & Helland, 2010). Auch in qualitativen Studien konnte gezeigt werden, dass sich der Migrationshintergrund für Knaben nachteiliger auswirkt als für Mädchen (Phoenix, 2008).

Die Effekte von Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationsstatus werden hauptsächlich deskriptiv diskutiert (Allemann-Ghionda, 2006; Gillborn & Mirza, 2000; Kassis et al., 2009; Lutz, 2001; Martina Weber, 2009). Eine spezifisch intersektionale Analyse der drei genannten Kategorien ist nur qualitativ erfolgt (King, 2013; Leiprecht & Lutz, 2009).

Die Untersuchungen der Intersektionen von Geschlecht, sozialer Herkunft, Migrationsstatus und Behinderung, die sich auf die Schule beziehen, gehören allesamt der jüngeren Gegenwart an. Ajodhia-Andrews (2016) hat die Wahrnehmung von Differenz bei Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Formen von Autismus analysiert. Die Arbeit ist als Grundlagenforschung

für die Konstituierung von Unterscheidungskategorien zu verstehen. Aspekte von Unterscheidung werden eng mit Aspekten von Differenz und Defizit verbunden. Die negativen Assoziationen tauchen in der Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Rasse, Ethnizität, Sprache, Behinderung und Autismus auf. Je mehr Unterschiede sich überschneiden, desto grösser ist der Differenz- und Defizitdiskurs. Amirpur (2016) hat sich in ihrer Untersuchung der Schnittstelle von Migration und Behinderung nicht direkt mit schulischen Fragen befasst, analysierte mit der Bezugnahme auf die Behindertenhilfe aber ebenfalls eine Institution. »So konnte die Autorin beispielsweise herausarbeiten, dass es kaum Unterschiede zwischen migrierten und nichtmigrierten Eltern bezüglich der Suche nach Aufklärung zu behinderungsspezifischen Fragen oder nach Angeboten der Förderung und Betreuung gibt. Auf der anderen Seite wirken aber Ausgrenzungs- und Abwertungsprozesse auf die Identitätskonstruktion der migrierten Familien, was in der Folge beispielsweise zur Ablehnung des Systems, Rebellion oder Verlust des Vertrauens führen kann« (Hinni, 2017, S. 176).

Kassis et al. (2009) hat den Zusammenhang von Lesesozialisation und den Kategorien Geschlecht, Ethnizität sowie Bildungsstatus der Eltern analysiert. Sie haben die genannten Kategorien gleichzeitig und nicht nachgeschaltet einbezogen und können zeigen, dass es sowohl allgemeine wie auch spezifische Zusammenhänge für Teilgruppen (Mädchen/einsprachig, Mädchen/mehrsprachig, Jungen/einsprachig, Jungen/mehrsprachig) gibt. Kassis et al. stellen abschliessend fest, dass es für die Analyse unterschiedlicher teilstichprobenbezogener Strukturgleichungsmodelle braucht, welche das Spezifische der jeweiligen Lesesozialisierungen aufnehmen.

Abschliessend sollen die Zahlen des BfS (2019b) zu den Übergängen nach der obligatorischen Schulzeit im Fokus der intersektionalen Kategorien betrachtet werden. In Tabelle 6 werden die prozentualen Anteile der Übergänge der Abgängerinnen und Abgänger 2012 in die zertifizierende Sekundarstufe II vor 2014 ausgewiesen. Es werden absichtlich die Zahlen dieser Jahre ausgewählt, da sie sich mit dem Erhebungszeitraum der vorliegenden Arbeit decken.

Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass für den Übergang in die Sekundarstufe II Brückenangebote wahrgenommen werden und ein verzögerter Einstieg möglich ist, ist der Anteil Abgängerinnen und Abgänger beim höchsten Bildungsgang verglichen mit jenem mit besonderem Lehrplan am Ende der obligatorischen Schule fast dreimal grösser. Beim Geschlecht gibt es ebenfalls einen Unterschied, der aber wesentlich kleiner ist. Trotz-

Tabelle 6
Übergänge bis 2014 der Abgängerinnen und Abgänger der obligatorischen Schule
2012 (BfS, 2019b)

Anspruchsniveau in der obligatorischen Schule				
11. Jahr mit erweiterten Ansprüchen	11. Jahr mit Grundansprüchen	10. Jahr mit Grundansprüchen	Besonderer Lehrplan	
86.5 %	58.2 %	33.9 %	30.3 %	
Geschlecht				
Männer		Frauen		
78.5 %		70.9 %		
Migrationsstatus				
In der Schweiz geborene Schweizer	Im Ausland geborene Schweizer	In der Schweiz geborene Ausländer	Im Ausland geborene Ausländer	
78.7 %	66.5 %	64.1 %	54.3 %	
Bildungsstand der Eltern				
Obligatorische Schule	Berufliche Grundbildung	Allgemeinbildende Ausbildung der Sekundarstufe II		Höhere Berufsbildung
56.6 %	76.9 %	76.6 %		83.2 %
				Hochschule
				86.6 %

dem darf gefragt werden, weshalb rund 8 % weniger Mädchen als Knaben direkt in die Sekundarstufe II übertreten. Dies auch in Anbetracht der bereits mehrfach erwähnten Tatsache, dass die niedrig qualifizierenden Bildungsgänge tendenziell von weniger Mädchen als Knaben besucht werden. Die Breite der zertifizierenden Angebote auf Sekundarstufe II sowie die Offenheit und Durchlässigkeit des dualen Bildungssystems scheint nicht alle Schülerinnen und Schüler gleich abzuholen, denn die Unterschiede bezüglich des Bildungsstandes der Eltern sind ebenfalls sehr ausgeprägt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in zahlreichen Untersuchungen, Hinweise auf eine Intersektionalität der Strukturkategorien Behinderung, Migration, sozioökonomischer Status und Geschlecht gefunden wurde.