

# Perspektiven für die pädagogische Praxis

---

*Nicole von Langsdorff*

Ein Blick in Forschungsergebnisse unterschiedlicher pädagogischer Felder beleuchtet die Bedeutsamkeit des Themas Sozialer Ungleichheit für die pädagogische Praxis. Auch wenn häufig nicht unter dem Terminus Intersektionalität erforscht, zeigen sich in vielen Untersuchungen durchaus seit Jahrzehnten auch intersektionale Ungleichheiten. Welche pädagogischen Diskussionen entfalten sich rund um Intersektionalitätsdebatten und welche offenen pädagogischen Fragestellungen lassen sich daraus für die Praxis ableiten? Inwiefern können pädagogische Fragestellungen von einer Einbeziehung intersektionaler Analyseperspektiven profitieren? Das sind die grundlegenden Fragen dieses Beitrags. Neben pädagogischen Professionen im Bildungsbereich fokussiert der Beitrag auch die Inklusionspädagogik sowie die Soziale Arbeit. Nach einer nur kurzen Definition von Intersektionalität mit diskursiven Ambivalenzen, wird der Blick auf Forschungsergebnisse in unterschiedlichen pädagogischen Settings gerichtet. Dieser wird als notwendig erachtet, da sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Problemanzeigen auch offene Fragen für die Praxis ableiten lassen. Verschiedene Analysemodelle sollen Möglichkeiten der analytischen Herangehensweise an die pädagogische Praxis bieten, allerdings zeigen sich auch hier Konfliktsituationen, die sich nicht komplett auflösen lassen. Es bleiben also offene Fragen, die die Unabgeschlossenheit des Themas für die Praxis aufzeigen.

## **1. Diskurse von Intersektionalität im Kontext unterschiedlicher Ambivalenzen**

Im Themenkomplex Intersektionalität geht es zusammengefasst darum, vielfältige sowie spezifische Ausschluss und Diskriminierung befördernde Differenzkategorien auf unterschiedlichen Ebenen zu erkennen und ggfs. Maßnahmen der Teilhabe zu initiieren bzw. Prozesse von Inklusion in Gang zu setzen. Differenzkategorien stellen Einordnungen und Bewertungen von Menschen bspw. nach Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft und/oder ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit etc. dar (Walgenbach, 2007). Im Rahmen der Erziehungswissenschaften werden ange-

lehnt an Crenshaws Metapher der Straßenkreuzung (1989) häufig auch Begriffe verwendet wie Schnittpunkte, Durchkreuzungen, Verschränkungen, Überschneidungen, Überlappungen oder auch Achsen (z. B. Lutz, 2001; Hedderich, 2016 im Rekurs auf Walgenbach, 2021, S. 17). Kennzeichnend ist also nicht nur, dass mehrere Kategorien in der Analyse berücksichtigt werden, es geht vor allem um die Analyse des wechselseitigen Verhältnisses (ebd.).

Der gemeinsame Gegenstand sind Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse, die strukturelle Gegebenheiten, soziale Praktiken und Konstruktionen produzieren bzw. reproduzieren (Leiprecht & Lutz, 2005). Leiprecht und Lutz definieren macht- und herrschaftskritische Analysen als Mindeststandard für die intersektionale Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft. (ebd., 221ff.) Inzwischen gibt es eine ganze Vielfalt intersektionaler Zugangsweisen für Analysen in Forschung und Praxis; jede davon bringt andere Spannungsmomente zutage. Die Begründungen für die Auswahl der Strukturkategorien sind insofern nicht einstimmig und es werden jeweils verschiedene Aspekte in den Analysemodellen problematisiert. Fragen danach, ob, welche und wie viele Kategorien dominante Ausschlusskategorien darstellen, stehen dabei im Zentrum, sind allerdings bis heute nicht abschließend geklärt (McCall 2005). Einige Beispiele sollen die divergierenden Diskussionen verdeutlichen.

Aktuell wird bspw. vor allem im Kontext der Erziehungswissenschaften die Frage diskutiert, welche Rolle generationale Verhältnisse spielen (Hunner-Kreisel, 2013, S. 4). Grendel konstatiert, das Konzept des Adulthood stelle eine eigene Diskriminierungsform dar (Grendel, 2023, S. 140). Die Betrachtung von Kindern und Jugendlichen sei eine von Erwachsenen abhängige, die »in hohem Maße erwachsenenorientiert, paternalistisch oder erwachsenen-chauvinistisch« (ebd.) sei. Die Perspektive der Sozialisation nehme Kinder lediglich in ihrer Eigenschaft als noch-nicht-seiende und ihrer späteren Erwachsenenfunktion wahr (Alanen, 2005, S. 66ff.). Andere argumentieren hingegen, dass die generationale Differenz für das Pädagogische konstitutiv sei und daher nicht unter dem Begriff »Adulthood« diskriminierungstheoretisch verkürzt werden dürfe.

In aktuellen Modellen verweisen einzelne Forscherinnen darauf, zusätzlich zu den Kategorien Klasse, »Rasse/Ethnizität«<sup>1</sup>, Gender auch die Kategorie Körper zu berücksichtigen (Winker & Degele, 2009). Sie beziehen sich dabei theoretisch auf Heinz Bude, der als viertes Kriterium die Gesundheitsverfassung und damit die Kategorie Körper begründet (ebd.: 40). Auch Anne Waldschmidt (2010) argumentiert

---

1 Ich teile die Auffassung aus dem Sammelband »Fokus Intersektionalität«, indem ich die soziale Konstruiertheit von »Rasse/Ethnizität« durch eine Schreibweise in Anführungszeichen kennzeichne. Damit soll außerdem der problematische Charakter des Begriffs verdeutlicht werden, zu dessen Verwendung die Autorinnen bislang keine Alternative sehen (Lutz, Vivar & Supik 2010, S. 11).

(im Kontext der Disability Studies), die Kategorie ›Behinderung‹ zusammen mit der Kategorie ›Alter‹ in einer übergeordneten Kategorie Körper zusammen zu fassen. Andere Ansätze vertreten die Auffassung, dass eine Subsumierung der Kategorie ›Behinderung‹ unter die Kategorie Körper problematisch sei, da nicht alle Beeinträchtigungen, die (im Sinne des sozialen Modells) zu ›Behinderungen‹ führen können, körperlicher Art sind. Außerdem fiel das Modell mit der Integration einer Kategorie Körper hinter die Errungenschaft zurück, ›Ableismus‹ als eigenständige Form von Diskriminierung zu etablieren und sichtbar zu machen. Auch Budde/Blasse und Reißler monieren, dass ein Fokus auf Prozesse von ›Behinderung‹ in den Intersektionalitätsdebatten noch zu wenig eingelöst würde (Budde, Blasse & Reißler 2020, S. 36). Andererseits können Argumentationen dieser Form leicht in immer länger werdende Listen münden: Helma Lutz und Norbert Wennig schlagen gar 13 Linien der hierarchisch strukturierten Differenz vor, die es zu berücksichtigen gelte (Lutz & Wennig 2001, S. 20).

Auch wenn der Kanon noch sehr unharmonisch klingen mag, können neben dem eingangs benannten Fokus auf Wechselwirkungen zwischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zwei weitere Aspekte als Konsens gelten: Erstens besteht Einigkeit darüber, dass die verwendeten Kategorien als soziale Konstrukte zu begreifen sind, die zugleich nicht willkürlich sind, da sie als spezifische historisch gewachsene gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen sind, sozusagen als materialisierte Diskurse (Dederich, 2022, S. 182).

Zweitens ist unbestritten, dass diese Prozesse bedeutsam für die Pädagogik sind, wie zahlreiche Ungleichheitsforschungen im erziehungswissenschaftlichen Kontext zeigen (Diehm, Kuhn & Machold 2017, S. 3–10). Auf exemplarische Studienergebnisse soll im Folgenden eingegangen werden, um die Bedeutsamkeit für die pädagogische Praxis herauszuarbeiten. Die oben skizzierten Konfliktlinien zeigen sich auch in der Forschung. Die Studien entstammen aus sehr unterschiedlichen Kontexten und verwenden verschiedene Standpunkte. Manchen geht es dabei um die De-(Konstruktion) von Kategorien, um Essentialisierungen zu vermeiden sowie Zuschreibungen aufzudecken, anderen ist die Teilhabe an einer wie auch immer konstruierten Normalität wie bspw. Bildungsverläufen bedeutsam, wieder andere bewerten Schutz- und Schonräume als besonders wichtig.

## **2. Intersektionale Ausschlussprozesse von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen pädagogischen Settings – Exemplarische Forschungsergebnisse**

Im pädagogischen Feld Schule wird schon seit langem auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit hingewiesen, wenn auch bis zur Jahrtausendwende noch ohne die Begrifflichkeit Intersektionalität zu verwenden (King & Koller, 2009). Sekundär-Ana-

lysen der sogenannten PISA-Studien (Gottburgsen & Gross, 2012) zeigen deutlich, dass Intersektionalitätsmodelle zur Erklärung von Bildungsungleichheiten bei Jugendlichen beitragen können. Auch die viel beachteten Untersuchungen von Gomolla und Radtke zur Institutionellen Diskriminierung (2009), (auch Gomolla, 2012; Kalpaka, 2009, Hormel & Scherr, 2010) beleuchten intersektionale Ausschlussprozesse und Diskriminierungen. Und auch Lehrkräfte sind nicht frei von intersektionalen Zuschreibungen wie bspw. die Studien von Weber (2008) Dean (2018, S. 51) zeigen.

Im Bereich der Inklusionspädagogik sind ebenso inzwischen etliche Studien zu finden, die die Bedeutsamkeit von Intersektionalität in der pädagogischen Praxis begründen. So zeigen Untersuchungen intersektionale Ausschlussprozesse zur Kategorie ›Behinderung‹ mit weiteren Differenzkategorien auf (Schildmann & Schramme, 2017; Dederich, 2015; Budde et al., 2016). Heike Raab arbeitet heraus, dass »der gesunde männliche Körper als normativer Maßstab (gilt). Von ihm werden alle weiteren körperlichen Variationen nach einem hierarchischen Gefälle abgeleitet« (Raab, 2012, S. 8). Der Sammelband von Wansing und Westphal (2014) hebt mit unterschiedlichen Beiträgen Zusammenhänge zwischen Migration und Behinderung hervor: So entfalten bspw. Powell und Wagner (2014) wie Lehrkräfte in einem »Relations-Risiko-Index« die Differenzlinien des Förderstatus und der Ethnizität reproduzieren und zu unterschiedlichen Risiko-Abwägungen entlang der (vermeintlichen) »Nationalität« der Kinder und Jugendlichen kommen. Zu ähnlichen Befunden kommt Wischmann (2015). Mehrere Studien stellen die Ungleichverteilung von als Jungen und Mädchen gelesenen Kindern und Jugendlichen in Förderschulen fest (von anderen Geschlechtern ist keine Rede, da diese i.d.R. statistisch nicht erfasst werden). Zudem mehrten sich Studien, die aufzeigen, dass Familien, deren Kinder Förderschulen besuchen, häufig mit ökonomischen Benachteiligungen zu kämpfen haben, sowie dass männliche Jugendliche mit Migrationsgeschichten in den Förderschwerpunkten Lernen und sozio-emotionale Entwicklung überproportional häufig an Förderschulen unterrichtet werden (Nagy, 2019; van Essen, 2013; Ellinger & Kleinhenz, 2021 in Dederich, 2022, S. 188f).

In der Sozialen Arbeit gibt es außerdem zahlreiche Studien, die unter dem Label der Intersektionalität firmieren, von denen an dieser Stelle nur ein Bruchteil aufgezeigt werden kann. So zeigt bspw. Thomas Geisen für die stationäre Jugendhilfe Differenzverfahren und Ambivalenzen in den Perspektiven auf Jugendliche mit Migrationserfahrungen auf (2014). Auch die Studien der Autorin verdeutlichen intersektionale Zusammenhänge in den Zugängen zu stationären Erziehungshilfen (Von Langsdorff, 2012). Von Auer, Micus-Loos, Schäfer und Schrader heben in ihrem Sammelband die Verwundbarkeit und geschlechtsbezogene Gewalt marginalisierter Personen und Ausschlussprozesse hervor und entwickeln Möglichkeiten der Sichtbarkeitsmachung dieser (2023). Melanie Groß stellt die Frage, ob Prinzipien

der Mädchenarbeit heute noch Gültigkeit haben und hebt dabei auch auf Herausforderungen im intersektionalen Kontext ab (Groß, 2021).

Im Gegensatz zu Diversity-Konzepten offeriert Intersektionalität per se noch kein pädagogisches Programm, sondern bietet in erster Linie Analyseperspektiven. Allerdings wird Intersektionalität durchaus auch für die pädagogische Praxis produktiv gemacht. (Walgenbach 2021, S. 58) Weiterführende Praxiskonzepte finden sich vor allem in der politischen Bildungsarbeit sowie der Jugend(bildungs)arbeit. Insofern lohnt es sich zu fragen, inwiefern unterschiedliche Analysemodelle hilfreich für die Praxis sein könnten (s.a. Praxisbeiträge in diesem Band).

Im Folgenden werden exemplarische Analysemodelle vorgestellt und ihre Relevanz für die pädagogische Praxis diskutiert.

### 3. Exemplarische Analysemodelle für die Praxis der Pädagogik

Für Felder im Kontext von Inklusion formuliert Mai-Anh Boger mit ihrer Theorie des Trilemmas Folgendes, das auch für die Soziale Arbeit zutreffend ist:

»Die drei Basissätze lauten, dass sich ›Inklusion‹ – als Empowerment (E), – als Normalisierung (N), – als Dekonstruktion (D) beschreiben lässt. Jeweils zwei davon zu verbinden, heißt demnach ›Inklusion‹ zu beschreiben – als Erkämpfen des Rechts der Anderen\*, auf Teilhabe an einer Normalität (wie z.B. der ›Inklusion‹ der Frauen in den Arbeitsmarkt oder der ›Inklusion‹ von Menschen mit Behinderung in die Regelschule). Dies impliziert die diskursive Reproduktion der Dichotomie Andere\*/Normale\* bzw. Zu-Integrierende/Integrierte und schließt die Dekonstruktion dieser Kategorien folglich aus (EN à non-D)«. (Boger, 2017)

In der Schulpädagogik, auch im Kontext von Inklusionspädagogik, lässt sich dies ebenso wie im Feld der Sozialen Arbeit beobachten: Mit der Etablierung von sogenannten Spezial-Einrichtungen oder auch spezialisierten Angeboten (auch wenn diese als Empowerment im Sinne eines Schutz- und Schonraumgedankens konzipiert werden), werden kategorisierende dichotome Einteilungen wie bspw. ›Mädchen/Jungen‹, ›arm/reich‹, ›behindert/nicht-behindert‹, ›normal-anders‹ etc. vorgenommen. Wie kann eine Analyse der Praxis gedacht werden, wenn eine Dekonstruktion schon alleine aufgrund der strukturellen Bedingtheit einer Einrichtung ausgeschlossen ist?

Budde und Hummrich erarbeiteten hierzu das Konzept der reflexiven Inklusion. Dabei geht es darum, die Forderung nach einem »(in situ unentscheidbaren) Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen sowie nach Reflexivität als professionelle Haltung« (Budde & Hummrich, 2019) ernst zu nehmen. Eine reflexive Inklusion wäre demnach vor dem Anspruch auf Inter-

sektionalität und Interdisziplinarität zu rahmen (Budde & Hummrich 2019, S. 8). Die bisherigen Arbeiten zu z.B. reflexiver Koedukation oder auch interkultureller Pädagogik müssen im Sinne eines breiten, intersektionalen Verständnisses von Inklusion erweitert und mit den Betrachtungen zu Behinderung zusammengeführt werden. Reflexive Inklusion müsse sich der Bedeutung hinsichtlich der Relationierung Universalismus, Partikularismus und Differenz klar sein. Um einen universalen Anspruch auf Bildung umzusetzen, müsste überall wo dies möglich sei, auf Unterschiede verzichtet werden und Ungleichheitskategorien dekonstruiert werden. Im Hinblick auf didaktische Fragestellungen wäre es nötig, in schulkulturellen Entwürfen Differenzierungen als vorläufige Konstrukte zu verstehen und nicht als personale Eigenschaften. Insofern müssten Differenzierungen entsprechend kontext- und situationsspezifisch konstruiert werden (ebd., S. 8f.).

Winker und Degele zeigen in ihrem Modell, wie verwobene Differenzkategorien auf verschiedenen Ebenen theoretisch zu fassen und im Forschungsprozess zu analysieren sind (Winker & Degele 2009, S. 14). Verschiedene Ungleichheitskategorien sind in diesem Modell kontextabhängig auf drei Ebenen wirksam (Winker & Degele 2009, S. 18, 24). Damit die Überlappungen dieser Kategorien auf den drei Ebenen identifiziert werden können, setzen Winker und Degele die kapitalistisch strukturierte Gesellschaft mit ihrer grundlegenden Dynamik ökonomischer Profitmaximierung als theoretische Klammer (ebd., S. 25). Nach ihrem Vorschlag sollen die Differenzkategorien auf der Ebene der Gesellschaftsstrukturen (z.B. Politik, Gesetze, Institutionen), auf der Ebene hegemonialer Repräsentationen (z.B. Bilder, Diskurse, Stereotype, die massenmedial, politisch oder im Alltag verbreitet werden) und auf der Identitätsebene (wie sehen sich die Menschen selbst und grenzen sich voneinander ab, wie handeln sie, um ihre Identitäten zu konstruieren) analysiert werden. Es wird davon ausgegangen, dass auf der Identitäts- und Repräsentationsebene eine Vielzahl von Kategorien existieren, die es entsprechend der Aussagen und Handlungen der Subjekte selbst zu erfassen und zu interpretieren gilt und die nicht deduktiv vorgegeben und begrenzt werden sollten. Im Gegenteil, es soll um die Aussagen und damit Konstruktionen der Betroffenen selbst gehen. Auf der Strukturebene werden hingegen vier miteinander verwobene Herrschaftsverhältnisse analysiert: Klassismus, Heteronormativismus, Rassismus und Bodyismus entlang der Kategorien von Klasse, Geschlecht, »Rasse«/Ethnizität und Körper (ebd.).

Schrader (2013) entwickelte dieses Modell für die Praxis weiter, indem sie Widerstandspraxen und Möglichkeitsräume für Felder der Sozialen Arbeit herausarbeitete:

»Wie können auch Widerstandspraxen und Möglichkeitsräume erfasst werden? Um diese Zusammenhänge zu erfassen, ist es notwendig, sich mit den Möglichkeiten der Beeinflussung gesellschaftlicher Verhältnisse zu befassen. In welche

Richtung können diese Prozesse verlaufen? ... Die Autorinnen unterscheiden analytisch sechs mögliche Verbindungen zwischen Identität (I), Struktur (S) und Repräsentation (R), je nach betrachteter Richtung«. (Schrader & Von Langsdorff 2014:36, dort auch ausführlich).

Weiter werden festgelegte Analyseschritte vorgeschlagen, die je nach Kontext auch für die Praxis tauglich gemacht werden könnten. Bedeutsam ist in diesem Modell, dass der Beginn immer bei den Selbst- und Identitätskonstruktionen oder Handlungsvollzügen beginnt. Um zu vermeiden, dass quasi gleichsam mit einer starren Brille auf die Praxis geschaut wird, werden hier keine Differenzkategorien eingeführt, sondern stärker nach Herstellungen und Konstruktionen dieser geschaut. Erst nachdem analysiert wird, wie Personen sich selbst und die Welt sehen, werden Verweisungszusammenhänge im Hinblick auf symbolische Repräsentationen und gesellschaftliche Strukturen analysiert. Dabei darf eine Aktualisierung des eigenen Wissensbestandes hinsichtlich aktueller Diskurse und gesellschaftlicher Strukturen nicht fehlen (ebd.).

Interessant ist ein weiteres Modell von Christine Riegel (2016), das kontextabhängig auch Verwendung in der Pädagogik finden kann. Riegel schafft es, in ihrem Modell die Brücke zur Bildung zu schlagen. Sie entwirft dabei als Erstes den sozialen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung, der sowohl soziale als auch institutionelle Rahmenbedingungen meint. Riegel arbeitet heraus, dass die Bildungskontexte Schule und Jugendarbeit sich zunächst grundsätzlich hinsichtlich ihrer strukturellen Voraussetzungen und des institutionellen Umgangs mit Differenz und Ungleichheit unterscheiden, jedoch beide auch äußerst ambivalente vielfältige Mechanismen der Ein- und Ausgrenzung sowie der Normalisierung und des Othinging enthalten, die den Ansprüchen auf Gleichbehandlung und Integration entgegenstehen (S. 104). Wie kann dieses Modell Anwendung in der Praxis finden? Auch Riegel entwickelt das Intersektionalitäts-Modell von Winker und Degele (2009) weiter, indem ähnlich wie bei Schrader der sogenannte subjektive Möglichkeitsraum aus der kritischen Psychologie (Holzkamp) herangezogen wird. Allerdings bezieht sich Christine Riegel sowohl auf personale, biographische Erfahrungen als auch auf situatio-nelle Aspekte. So würde der Analyserahmen eher Prozessen des sogenannten *Othinging* in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Kontext gerecht. Riegel verwendet nicht den Begriff des Mehrebenenmodells. Die Autorin verfolgt ein offenes und fragend methodisches Vorgehen gleich einem dialektischen Wechselspiel, das der Interdependenz der Ebenen und der verschiedenen Ungleichheitsverhältnisse Rechnung trägt. Der intersektionale Analyserahmen wird gleichsam einer theoretisch fundierten Heuristik zur Kontextualisierung verwendet. Pädagogische Diskurse, Praktiken und Interaktionen, sowie Bildungsprozesse können hiermit analysiert werden. Es können heuristische Fragen an die Praxis formuliert werden. Damit spiegelt dieses Modell eine größere Offenheit wider als ein zu starres Abarbeiten

von Analyseschritten. Das Modell beinhaltet ebenfalls ein re- und dekonstruktives Verfahren (ebd).

Kerstin Bronner und Stefan Paulus beanspruchen mit ihrem Modell für die Soziale Arbeit und andere Felder der Pädagogik, Wechselwirkungen zu veranschaulichen und konkrete Fragen hinsichtlich möglicher Handlungspraktiken zu stellen (Bronner & Paulus 2021, S. 101). Bronner und Paulus entwickelten zusammen mit Personen aus der Praxis Sozialer Arbeit ein intersektionales Frageraster, um die theoretischen Impulse konkreter auf handlungspraktische Fragen des Alltags zu beziehen. Es enthält eine Anordnung von Ebenen und Kategorien, ähnlich dem Modell von Degele und Winker. Dieses Modell sollte zusammen mit den Betroffenen ausgefüllt werden, was im Vergleich zu den oben genannten Modellen stärkere Partizipationsmomente beinhaltet. Eine Hierarchisierung der Ebenen soll vermieden werden, was ebenfalls einen Unterschied zum Modell von Schrader, aber auch Riegel darstellt. Dies gelte ebenso für andere Kategorien. Das Modell lässt ebenso Platz für weitere, sich aus dem spezifischen Kontext der Praxis ergebende Kategorien- bzw. Differenzlinien. Mit Pfeilen lassen sich in diesem Modell zahlreiche Verbindungen und Überschneidungen zwischen den Ebenen und Kategorien sowie mögliche Wechselwirkungen eintragen und analysieren (Bronner & Paulus 2021, S. 98f.). Je nach Fall, Beratungssituation, Anliegen etc. würden sich unterschiedliche individuelle Bedeutungen und Wechselwirkungen ergeben. Auch in diesem Modell wird ähnlich wie bei Riegel mit Fragetechniken gearbeitet. Die Fragen können sich ebenso auf professionelle Fachkräfte wie auf Kinder und Jugendliche oder Erwachsene beziehen. Am Ende des Analyseprozesses, der immer wieder von vorne beginnen kann, wird auch hier eine Gesamtschau der Wechselwirkungen und Differenzkategorien über die verschiedenen Ebenen vorgeschlagen (ebd.: 101f.; für eine ausführlichere Darstellung s.a. Beitrag von Bronner in diesem Band).

Trotz der Berücksichtigung unterschiedlicher Ebenen (Modell Schrader) oder Ergründungen mit heuristischen Fragestellungen (Modell Riegel) bleiben Konflikte bestehen, deren Lösung nicht ohne Weiteres zu bewerkstelligen ist. Bezüglich des schulischen Feldes argumentiert Hormel:

»Weitgehend ungeklärt ist [...], wie soziale Klassifikationen in schulintern legitime, d.h. leistungsbezogene Klassifikationen wie Begabungen, Lernbereitschaften, Sprachkompetenzen etc. übersetzt werden. Hier ist jedoch der neuralgische Punkt der intersektionalen Prozessierung benachteiligungsrelevanter Unterscheidungen im und durch das Bildungssystem zu vermuten« (Hormel, 2012, S. 503).

Der Hinweis im Rahmen der Schulpädagogik, dass der Abbau von Benachteiligungen als Handlungsproblem von Lehrkräften betrachtet wird, dem mit verstärkter professioneller Reflexion begegnet werden könne, blendet strukturelle Dimensio-

nen aus (ebd.). Helsper und Krüger kritisieren außerdem, dass im Kontext von Intersektionalität oftmals Ungleichheiten im Fokus stünden, Mehrfachprivilegierungen hingegen eher selten analysiert würden (Helsper & Krüger, 2015, 2016; Krüger & Helsper, 2014). So handele es sich dabei oftmals ebenfalls um ontologisierende Vorstellungen der jeweiligen ›privilegierten Norm‹ (Budde, 2023, S. 15f.).

Insgesamt können alle Analyse-Modelle je nach Kontext unterstützend für die pädagogische Praxis sein. Dennoch sind Argumentationen bedeutsam, die davor warnen, mit Differenzkategorien Annahmen von fixen Entitäten zu begründen und gruppenbezogene Einheiten zu denken – ein Risiko, das vor dem Hintergrund vorhandener Machtverhältnisse nicht von der Hand zu weisen ist. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, kontextbezogen auf eine Verflüssigung bzw. ein Dekonstruieren von Kategorien zu achten, ohne dass das politische Kritikpotential bestimmter Betroffenengruppen dabei eingebüßt wird (Dederich, 2022, S. 188).

## Literatur

- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65–82). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boger, T. (2017). *Inklusion und Intersektionalität – Eine Annäherung*. Inklusion-online. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>
- Bronner, K., & Paulus, S. (2021). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis. Eine Einführung für das Studium der Sozialen Arbeit und Erziehungswissenschaft* (2. durchges. Aufl.). Barbara Budrich.
- Budde, J. (2023). *Schule in intersektionaler Perspektive*. [https://www.researchgate.net/publication/366753769\\_Die\\_Schule\\_in\\_intersektionaler\\_Perspektive\\_\(Zugriff\\_am\\_15.\\_Januar\\_2025\)](https://www.researchgate.net/publication/366753769_Die_Schule_in_intersektionaler_Perspektive_(Zugriff_am_15._Januar_2025))
- Budde, J., Hummrich, M., & Rißler, G. (2016). *Intersektionalität und Inklusion – Reflexionen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. Inklusion-online. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358/310>
- Budde, J., & Hummrich, M. (2019). *Intersektionalität und reflexive Inklusion*. [https://www.researchgate.net/publication/337211831\\_Intersektionalitat\\_und\\_reflexive\\_Inklusion\\_\(Zugriff\\_am\\_13.\\_Januar\\_2025\)](https://www.researchgate.net/publication/337211831_Intersektionalitat_und_reflexive_Inklusion_(Zugriff_am_13._Januar_2025))
- Budde, J., Blasse, N., & Rißler, G. (2020). Zur Relation von Intersektionalität und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. *Gender*, 3, 27–40.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Dean, I. (2018). Herstellung von Differenz und Diskriminierung in schulischen Zuordnungspraktiken zur Kategorie nichtdeutsche Herkunftssprache. In H. Mai,

- T. Merl, & M. Mohseni (Hg.), *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen* ([https://doi.org/10.1007/978-3-658-21833-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21833-1_3)). Springer VS.
- Dederich, M. (2015). Kritik der Dekategorisierung: Ein philosophischer Versuch. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(3), 192–205.
- Dederich, M. (2022). Intersektionalität in der Teilhabeforschung. In G. Wansing, M. Schäfers, & S. Köbsell (Hg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes* ([https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_10)). Springer VS.
- Diehm, I., Kuhn, M., & Machold, C. (2017). Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Einleitende Überlegungen. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Hg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft* (S. 7–20). VS Verlag.
- Ellinger, S., & Kleinhenz, L. (2021). *Soziale Benachteiligung und Resonanz: Wie Entfremdung Schule macht*. Kohlhammer.
- Geisen, T. (2014). Differenzerfahrungen und Ambivalenzen: Intersektionale Perspektive auf Jugendliche mit Migrationshintergrund in der stationären Jugendhilfe. Budrich UniPress.
- Gomolla, M. (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 25–50). Springer VS.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS Verlag.
- Gottburgsen, A., & Gross, C. (2012). Welchen Beitrag leistet »Intersektionalität« zur Klärung von Kompetenzunterschieden bei Jugendlichen? In R. Becker & H. Solga (Hg.), *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte* (S. 86–109). Springer VS.
- Grendel, T. (2023). *Bildungsgerechtigkeit im Ganztag: Handlungsansätze der Sozialen Arbeit*. Kohlhammer Verlag.
- Groß, M. (2021). Intersektionale Mädchenarbeit und Intersektionale Soziale Arbeit. *Betrifft Mädchen*, 3, 121–125.
- Hedderich, I. (2016). Migration – Flucht – Behinderung: Zusammenhänge und Perspektiven. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 4, 398–408.
- Hormel, U. (2012). Intersektionalität als forschungsleitende Beobachtungsperspektive. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* ([https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_30)). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hormel, U., & Scherr, A. (Hg.). (2010). *Diskriminierung*. Springer VS.
- Hunner-Kreisel, C. (2013). Geschlecht – Ethnizität – Generation: Intersektionale Analyse und die Relevanzsetzung von Kategorien. In I. Diehm & A. Messerschmidt (Hg.), *Geschlecht und Migration. Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 113–133). Budrich Verlag.

- King, V. (2009). »Weil ich mich sehr lange Zeit allein gefühlt hab' mit meiner Bildung ...«. Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten unter Berücksichtigung von class, gender, ethnicity. In J. Budde & K. Willems (Hg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten* (S. 53–72). Juventa.
- King, V., & Koller, H.-C. (2009). Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen: Eine Einführung. In V. King & H.-C. Koller (Hg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung* ([https://doi.org/10.1007/978-3-531-91459-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91459-6_1)). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leiprecht, R., & Lutz, H. (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 218–234). Wochenschau.
- Lutz, H. (2001). Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class, Gender. In H. Lutz & N. Wenning (Hg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 215–230). Leske + Budrich.
- Lutz, H., Vivar, M. T. H., & Supik, L. (2010). Fokus Intersektionalität – Eine Einleitung. In H. Lutz, M. T. H. Vivar, & L. Supik (Hg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 9–33). Springer VS.
- Lutz, H., & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hg.), *Unterschiedlich verschieden* (S. 11–25). Barbara Budrich.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771–1800.
- Nagy, G. (2019). *Können sie nicht oder wollen sie nicht? Zur Beteiligung marginalisierter Eltern an Schulpartnerschaft und Elternbildung*. Innsalz Verlag.
- Powell, J., & Wagner, S. (2014). An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. In G. Wansing & M. Westphal (Hg.), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 177–199). Springer VS.
- Raab, H. (2012). Intersektionalität und Behinderung – Perspektiven der Disability Studies. <https://www.portal-intersektionalitaet.de> (Zugriff am 03. Januar 2025)
- Riegel, C. (2016). *Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Schildmann, U., & Schramme, S. (2017). Intersektionalität: Behinderung – Geschlecht – Alter. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86(3), 191–202.
- Schrader, K. (2013). *Drogenprostitution – Eine intersektionale Betrachtung zur Handlungsfähigkeit drogengebrauchender Sexarbeiterinnen*. transcript.
- Schrader, K., & Von Langsdorff, N. (2014). *Im Dickicht der Intersektionalität*. Unrast Verlag.
- Von Auer, K., Micus-Loos, C., Schäfer, S., & Schrader, K. (2023). *Intersektionalität und Gewalt. Verwundbarkeiten vulnerabler Gruppen und Personen sichtbar machen*. Unrast Verlag.

- Van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. VS Verlag.
- Von Langsdorff, N. (2012). *Mädchen auf ihrem Weg in die Jugendhilfe. Intersektionale Wirkverhältnisse im Lebensverlauf*. Budrich UniPress.
- Waldschmidt, A. (2010). Das Mädchen Ashley oder: Intersektionen von Behinderung, Normalität und Geschlecht. In J. Jacob, S. Köbsell, & E. Wollrad (Hg.), *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht* (S. 35–60). transcript.
- Walgenbach, K. (2007). Gender als interdependente Kategorie. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt, & K. Palm (Hg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 23–65). Barbara Budrich.
- Walgenbach, K. (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In I. Hedderich, J. Reppin, & C. Butschi (Hg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (2. durchges. Aufl., S. 41–59). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22247> (Zugriff am 02. August 2024)
- Wansing, G., & Westphal, M. (Hg.). (2014). *Migration, Flucht und Behinderung. Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste*. VS Verlag.
- Weber, M. (2008). Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In M. Seemann (Hg.), *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 41–59). BIS-Verlag.
- Wischmann, A. (2015). Fragwürdige Gründe: Exklusion durch Inklusion? Eine intersektionalempirische Kritik. *Jahrbuch für Pädagogik*, 2015(1), 229–238. [https://doi.org/10.3726/267059\\_229](https://doi.org/10.3726/267059_229) (Zugriff am 05. Januar 2025)
- Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript.