pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Staab, Lena [Hrsg.]; Freund, Sina Isabel [Hrsg.]; Boger, Mai-Anh [Hrsg.]

Intersektionale Pädagogik. Grundbegriffe und Felder der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Praxis

Bielefeld : transcript 2026, 353 S. - (Pädagogik)

Quellenangabe/ Reference:
Staab, Lena [Hrsg.]; Freund, Sina Isabel [Hrsg.]; Boger, Mai-Anh [Hrsg.]: Intersektionale Pädagogik. Grundbegriffe und Felder der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Praxis. Bielefeld : transcript 2026, 353 S. - (Pädagogik) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363391 - DOI: 10.25656/01:36339; 10.14361/9783839439210

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363391
https://doi.org/10.25656/01:36339

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Lena Staab, Sina Isabel Freund,
Mai-Anh Boger (Hg.)

INTERSEKTIONALE PÄDAGOGIK

Grundbegriffe und Felder der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Praxis

[transcript] Pädagogik

Lena Staab, Sina Isabel Freund, Mai-Anh Boger (Hg.)
Intersektionale Pädagogik

Pädagogik

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressatin, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Lena Staab (Dr. phil.), geb. 1986, lehrt und forscht an der Humboldt-Universität zu Berlin im Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik. Forschungsschwerpunkte sind Theorien von Inklusion und Exklusion, Intersektionalität, Subjektivierungsforschung, Kunstpädagogik und Kulturelle Bildung.
Sina Isabel Freund (Dr. phil.), geb. 1994, ist an der Universität Koblenz in Lehre und Forschung im Arbeitsbereich Allgemeine Sonderpädagogik unter Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse tätig. In Verbindung von Postkolonialen Studien und Disability Studies forscht sie zum Thema Dankbarkeit.
Mai-Anh Boger (Prof. Dr. phil.) hat an der Universität Koblenz die Professur für Allgemeine Sonderpädagogik unter Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse inne. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Trauma und Behinderung in Zeiten von Krieg und Frieden sowie Psychoanalyse und Philosophien der Differenz und Alterität in der Pädagogik.

Lena Staab, Sina Isabel Freund, Mai-Anh Boger (Hg.)

Intersektionale Pädagogik

Grundbegriffe und Felder der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Praxis

[transcript]

Die Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin und finanziell unterstützt durch den Publikationsfond »Open Access« der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Lena Staab, Sina Isabel Freund, Mai-Anh Boger (Hg.)

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG (Text und Data Mining) zu gewinnen, ist ohne schriftliche Zustimmung der Rechteinhaber*innen untersagt.

Umschlagkonzept: Maria Arndt
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839439210
Print-ISBN: 978-3-8376-7692-1 | PDF-ISBN: 978-3-8394-3921-0 | ePUB-ISBN: 978-3-7328-0021-6
Buchreihen-ISSN: 2703-1047 | Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Einleitung

Intersektionale Pädagogik – Grundbegriffe und Felder
Lena Staab, Sina Isabel Freund & Mai-Anh Boger 11

Kapitel I: Intersektionalität – erste Annährungen

Eine historische Perspektive
Stefan Paulus 19

Grundlegende Gedanken
Sina Isabel Freund 29

Kapitel II: Grundbegriffe intersektional gedacht

Bildung
Patricia Baquero Torres 41

Lernen
Lena Staab 51

Sozialisation
Ullrich Bauer 61

Sorge
Francis Seeck 71

Pädagogische Beziehungen
Angela Bauer & Andrea Bossen 79

Menschen- und Kinderrechte
Saskia Schuppener & Marianne Hirschberg 89

Armut
Jana Günther 99

Antifeminismus
Anna Kasten 109

Gewalt
Tamás Jules Fütty 117

Sprache
Habib Güneşli 125

Kapitel III: Intersektionalität in erziehungswissenschaftlichen Disziplinen/Feldern

Kindheitspädagogik
Florin Kerle & Svenja Garbade 137

Erwachsenenbildung
Franziska Bonna 145

Sonderpädagogik
Johanna Lawall 155

Inklusive Pädagogik
Gertraud Kremsner & Andreas Sturm 163

Medienpädagogik
Raik Roth & Angela Tillmann 171

Schulpädagogik
Kerstin Rabenstein 179

Beratung
Diren Yeşil 187

Politische Bildung
Johanna Taufner & Lara Kierot 197

Sexuelle Bildung
Jutta Hartmann & Mart Busche 207

Ästhetische Bildung
Nina Ahokas, Alexander Henschel & Michaela Kaiser 217

Kapitel IV: Lebensphasen und lebensphasenspezifische Organisationen

Kindertageseinrichtungen
Tanja Betz & Eva Reitz 227

Kindheit(en)
Raphael Bak & Claudia Machold 235

Kinder- und Jugendarbeit
Tanja Grendel & Alina Franz 247

Jugend(en)
Melanie Groß & Andrea Nachtigall 255

Hochschule
Sandra Smykalla 265

Alter(n)
Monika Alisch & Susanne Kümpers 273

Kapitel V: Intersektionalität, Professionalität und pädagogische Praxis – Exemplarische Perspektiven

Perspektiven für die pädagogische Praxis
Nicole von Langsdorff 285

Anerkennung und Professionalität
Anke Redecker 297

Professionalisierung und Soziale Arbeit
Kerstin Bronner 307

Sensibilität und Lehrkräftebildung
Sarah Volknant, Ulla Licandro, Stefanie Scholz-Wemken, Annett Thiele, Rena Janßen & Mario Dunkel 315

Kinderwelten für diskriminierungskritische Bildung: Der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung©
Hoa Mai Trần 323

RosaLinde Leipzig e.V.: Intersektionale Perspektiven auf Safer Spaces
Aidan Chabowski 335

Anhang

Autor*innen 345

Einleitung

Intersektionale Pädagogik – Grundbegriffe und Felder

Lena Staab, Sina Isabel Freund & Mai-Anh Boger

Was verbirgt sich hinter dem Begriff *Intersektionale Pädagogik*? Ausgehend von der Historie des Zusammendenkens verschiedener Unterdrückungsformen hin zur eingehenden Betrachtung pädagogischer Begriffe und Praxisfelder zeichnet der Band verschiedene Wege und Verwendungsweisen von ›Intersektionalität‹ in pädagogischen Disziplinen und Feldern nach. Inwiefern und wie wird Intersektionalität in Forschung und Praxis als (handlungsleitendes) Paradigma verstanden, umgesetzt, affirmiert oder kritisch betrachtet? Wo lassen sich Leerstellen, offene Fragen und Desiderate identifizieren? Die Autor*innen der Beiträge zeigen bestehende Muster und Rahmenbedingungen, die Spezifika der einzelnen Bereiche und die Möglichkeiten zukünftiger Forschung und Praxis auf.

Das Konzept der Intersektionalität lässt sich im deutschsprachigen Raum seit nunmehr über zwei Jahrzehnten in der Erziehungswissenschaft ausmachen. Es hat sich vor allem in der *Geschlechter-* und *Ungleichheitsforschung* etabliert und bewährt (u.a. Knapp, 2005, 2008; Walgenbach, 2011; Carstensen & Winker, 2012). In diesem Zusammenhang finden sich sowohl umfassende method(olog)ische Diskussionen als auch eine Vielzahl an empirischen Analysen in intersektionaler Perspektive (u.a. Jacob, Köbsell & Wollrad, 2010; Winker & Degele 2010; Walgenbach, 2014; Behrens, 2021; Biele Mefebue, Bührmann & Grenz, 2022). In den letzten zehn Jahren zeichnet sich nun eine wachsende Befassung mit Intersektionalität und Pädagogik ab (Biele Mefebue et al. (Hg.), 2020; Riegel, 2022; Tischhauser, 2023; Penkwitt & Haas, 2023).

Eine zuvor häufig vernachlässigte Achse ist die des Dis/Ableismus. Hier zeigt sich der Einfluss der Inklusionsdebatte, die eine erhöhte Aufmerksamkeit für das Themenfeld Behinderung mit sich brachte – was sich auch in diesem Band nachzeichnen lässt. Budde, Blasse und Rißler (2020, S. 28) konstatieren, dass Intersektionalität neben Inklusion eines von zwei Konzepten ist, das »sich aktuell in der Erziehungswissenschaft und dabei insbesondere in der schulbezogenen Forschung einer gewissen Popularität« erfreut.

Gerade aufgrund dieser Popularität und dem unklaren Verhältnis zwischen den Signifikanten ›intersektionale Pädagogik‹ und ›inklusive Pädagogik‹ gibt es einen besonderen Bedarf, Intersektionalität in der Pädagogik systematisch zu betrachten und differenziert die Chancen und Herausforderungen in einzelnen Forschungs-

und Handlungsfeldern zu untersuchen. Um einem Bedeutungsverlust durch inflationäre Nutzung aufgrund einer »linguistischen Mode« (Ahmed, 2019, S. 147, eigene Übersetzung) vorzubeugen, ist eine fundierte Auseinandersetzung geboten.

Die Autor*innen dieses Bandes zeigen in ihren Beiträgen auf unterschiedliche Weise, dass Intersektionalität in Bezug auf den »Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, wie Bildung, Arbeit oder Gesundheit« (Bak & Machold, 2022, S. 1) ebenso wie auf »die Lebenswirklichkeiten von Menschen in und außerhalb von pädagogisch-institutionellen Kontexten durch Klassifizierungen bspw. entlang von vergeschlechtlichten, ethnisierten, rassialisierten oder körperbezogenen Differenzen, d.h. Herrschaftssystemen« (Bak & Machold, 2022, S. 1) eine wichtige Perspektive darstellt. Für eine Intersektionale Pädagogik erfordert dies eine Reflexion auf den Umstand, dass das pädagogische Handeln und die Lebenswirklichkeiten ihrer Adressat*innen in intersektionale Macht- und Herrschaftsbedingungen eingebettet sind, denn: »Nur so kann pädagogisches Handeln präzise an dem ansetzen, was es bearbeiten soll« (Staab, 2024, S. 182). Jedoch kann es – wie immer in der Pädagogik – keine Anleitung geben, die universell für alle (intersektionalen) Diskriminierungen gilt. Vielmehr gilt es, sich mit theoretischen Überlegungen vertraut zu machen, um situativ abzuwägen, wann und wie Intersektionalität als Korrektiv (Amirpur & Platte, 2017) bzw. als Reflexionsfolie in einer spezifischen Situation hilfreich sein kann. Dabei gibt es keine Gewähr, niemanden mehr zu übersehen: jeder Standpunkt und jede Perspektive geht mit epistemischen Grenzen einher. Aber Kenntnisse über verschiedene Diskriminierungsdynamiken und ihre Beziehung zueinander sind von zentraler Bedeutung für eine Annäherung an eine gerechtere Pädagogik.

I

Als Fundament für die folgenden Beiträge eröffnet der Band mit einer historischen und einer systematischen Einführung. Das erste Kapitel bietet einen Überblick über die Historie des Zusammendenkens verschiedener Unterdrückungsformen und eine grundlegende Betrachtung von Intersektionalität.

II

Das zweite Kapitel widmet sich der Betrachtung zentraler Grundbegriffe in Bezug auf Intersektionalität. Darin finden sich genuin pädagogische Beiträge wie *Bildung* und *Lernen* ebenso wie sozialwissenschaftliche Begriffe mit besonderer Bedeutung für die Pädagogik: *Sozialisation*, *Care* und *Beziehung* beziehen sich auf das Miteinander von Menschen, das von Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten geprägt ist,

welche nicht bloß eindimensional verlaufen, sondern in Verschränkungen miteinander vorkommen. *Menschen- und Kinderrechte* sind bedeutungsvoll im Umgang mit diesen Ungerechtigkeiten und gleichzeitig in ihrem Entstehen und in ihrer Durchsetzung ebenfalls von bestehenden Strukturen belastet. *Armut* ist ein Begriff, dessen allzu häufige Individualisierung eine strukturelle Betrachtung umso dringlicher macht. *Antifeminismus* ist keineswegs ein eindimensionales Phänomen und bedarf daher immer wieder Begegnungen mit Intersektionalität. *Gewalt* ist nicht bloß ein zufälliges oder individuelles Phänomen, sondern an verwobene Machtdynamiken gekoppelt. Den Abschluss der Grundbegriffe bildet *Sprache*, die ebenso mit Macht und Wissen verknüpft ist.

Die meisten der von uns ausgewählten pädagogischen Grundbegriffe werden vorwiegend mit Blick auf diejenigen untersucht, die als normal gelten. Marginalisierten Personen wird diese Zentrierung verwehrt und sie werden am Rande, gesondert oder gar nicht erwähnt. Dies kann in besonderer Form an den Schnittstellen verschiedener Diskriminierungsformen gelten. Eine fehlende Inblicknahme dieser Machtverhältnisse führt unweigerlich dazu, dass nur bestimmte Personen und Lebensrealitäten – in diesem Fall Personen in privilegierteren Verhältnissen – als Adressat*innen pädagogischer Arbeit gedacht werden. Hierzu lassen sich bis dato nur vereinzelte Perspektiven mit intersektionalen Zugang finden. In den Beiträgen wird daher der jeweilige Grundbegriff von den Autor*innen im Hinblick auf die verschiedenen vereinzelten Diskursstränge zunächst kurz eingeführt und im Anschluss intersektional gedacht. Abschließend ist von Interesse, welche pädagogischen Fragestellungen sich hieran anknüpfen.

III

Bildungs- und Erziehungswissenschaft ist ein weites Gebiet und die einzelnen Disziplinen und Felder unterscheiden sich in ihrem Gewordensein und ihren systematischen Einsatzpunkten mitunter stark. Im Kapitel »Intersektionalität in erziehungswissenschaftlichen Disziplinen/Feldern« werden vielfältige Bereiche unter der Fragestellung beleuchtet, wann Intersektionalität dort wie auftauchte bzw. eingeführt wurde und wie sich dieses Themenfeld in die jeweilige Disziplin einfügt. Es gibt nicht die eine Pädagogik, daher kann es auch nicht die eine Intersektionale Pädagogik geben. Altersspezifische Ausrichtungen, wie *Kindheitspädagogik* und *Erwachsenenbildung*, werden in ihrer Charakterisierung als allgemeine Bereiche ebenso beleuchtet wie spezifische Felder. Dabei lassen sich die einzelnen Disziplin nur bedingt voneinander trennen und wirken ineinander. *Sonderpädagogik* und *Inklusive Pädagogik* sind für erstgenannte von zentraler Bedeutung und stehen mit ihnen in Wechselwirkung. *Medienpädagogik* erfährt ein zunehmendes Maß an Aufmerksamkeit und versteht sich selbst ebenso wie Intersektionalität als Quer-

schnittsthema, das für verschiedenste Bereiche relevant ist. *Schulpädagogik* wird ebenso betrachtet wie es im Band Beiträge zu außerschulischen Feldern wie *Beratung* gibt. Zudem finden sich in diesem Kapitel Beiträge zu Bereichen, die sowohl innerhalb von Schule als auch in anderen Kontexten relevant sind: *Politische Bildung*, *Sexuelle Bildung*, *Ästhetische Bildung*.

IV

Pädagogische Institutionen sind häufig nach Lebensphasen organisiert. Dies bildet sich in dem Kapitel »Lebensphasen und lebensphasenspezifische Organisationen« ab. Von *Kindertagesstätten* und *Kindheit(en)*, über *Kinder- und Jugendarbeit*, bzw. *Jugend*, hin zu *Hochschule* und *Alter(n)* werden einschlägige Einblicke und Übersichten gegeben.

V

Der fünfte Abschnitt des Bandes widmet sich dem Verhältnis von Theorie und Praxis: Das Kapitel »Intersektionalität, Professionalität und pädagogische Praxis – Exemplarische Perspektiven« eröffnet mit einem Beitrag, der grundlegend nach *Perspektiven für die Pädagogische Praxis* fragt. Es folgen Überlegungen zu *Anerkennung und Professionalität*, zu *Professionalisierung und Sozialer Arbeit* und zu *Sensibilität in der Lehrkräftebildung*. Das Hinterfragen bestehender Strukturen und Muster begleitet den Weg der Professionalisierung.

Zuletzt bilden Beiträge, die exemplarische Einblicke in die bestehende pädagogische Praxis bieten, den Abschluss des Bandes: Hier werden konkrete Projekte vorgestellt, die sich mit einer Umsetzung intersektionaler Prinzipien in verschiedenen Organisationsformen befassen.

Gerade in der Betrachtung konkreter Beispiele, in denen Ungerechtigkeiten an den Intersektionen von Diskriminierungsformen in den Blick genommen werden, liegt Potenzial für zukünftige Forschung. Intersektionalität ist kein Sicherheitsnetz, das uns fehlerfrei davor bewahrt, Ungerechtigkeiten zu übersehen oder zu reproduzieren. An den Intersektionen besteht ein erhöhtes Risiko der Diskriminierung und ebenso ein erhöhtes Risiko, in dieser spezifischen Diskriminierungserfahrung unsichtbar zu bleiben. Kein wissenschaftlicher Ansatz und keine Herangehensweise in der Praxis kann diese Tatsache vollends beheben. Jedoch versuchen wir mit diesem Band Einblicke in Theorie und Praxis zu geben, welche den eigenen kritischen Blick auf die sozialen Gegebenheiten der pädagogischen Landschaften erweitern können.

Wissenschaftliche Werke sind von ihrer Entstehungsgeschichte geprägt. Dieser Band machte seine ersten Schritte und lernte zu laufen, als zwei von uns noch nicht Teil des Vorhabens waren. Lena Staab und Anna Kirchner bahnten zunächst gemeinsam den Weg für ein *Handbuch Intersektionale Pädagogik*. Seitdem hat sowohl das Herausgeber*innenteam als auch das Buch einige Wandlungen durchlaufen. Wir möchten an dieser Stelle Anna Kirchner sehr herzlich für das Fundament danken, auf dem wir aufbauen durften. Maike Leyendecker danken wir für Lektorat, Satz und Layout. Die Open Access Publikation wurde finanziell unterstützt durch den Publikationsfond »Open Access« der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sowie aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin gefördert.

Literatur

Ahmed, Sara (2019). *What's the Use?: On the Uses of Use*, Durham/London: Duke University Press.

Amirpur, D. & Platte, A. (2017). Die Erfindung der Anderen: Intersektionale und inklusive Perspektiven als Korrektiv für die Soziale Arbeit und Bildungsprozesse. In R. Kruschel (Hg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus* (S. 69–80). Klinkhardt.

Bak, R. & Machold, C. (2022). Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. In C. Machold & R. Bak (Hg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken* (S. 1–20). Springer VS.

Behrens, M. (2021). *Komplexen Subjektivierungen auf der Spur. Ein methodologischer Ansatz zur Analyse von Machtverhältnissen*. transcript.

Biele Mefebue, A., Bührmann, A. & Grenz, S. (Hg.) (2020). *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Springer VS.

Boger, M.-A. (2023). Mit dem Schwersten beginnen — Über Inklusion und Intersektionalität. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/697

Budde, J., Blasse, N. & Rißler, G. (2020). Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. 12* (3), 27–41.

Carstensen, T. & Winker, G. (2012). Intersektionalität in der Internetforschung. *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft, 60*(1), 3–23.

Jacob, J., Köbsell, S. & Wollrad, E. (Hg.) (2010). *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. transcript.

Knapp, G.-A. (2005). ›Intersectionality‹ – ein neues Paradigma feministischer Theorie. Feministische Studien. *Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung, 23* (1), 68–81.

Knapp, G.-A. (2008). ›Intersectionality‹ – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung? In R. Casale & B. Rendtorff (Hg.), *Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung* (S. 33–54), transcript Verlag.

Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In ders. (Hg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Leske + Budrich.

Penkwitt, M. & Haas, B. (2023). Intersektionalität und Inklusive Pädagogik. Intersektionalität und inklusive Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online

Riegel, C. (2022). Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In: Y. Akbaba et al. (Hg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen – Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen* (S. 3–22). Springer Verlag.

Staab, L. M. (2024): Intersektionale Pädagogik. Perspektiven auf die Bedeutung von Intersektionalität für erziehungswissenschaftliche Handlungsfelder – Eine Einführung. In: L. M. Staab & A. Kirchner (Hg.): *Themenheft: Intersektionale Pädagogik. Perspektiven auf die Bedeutung von Intersektionalität für erziehungswissenschaftliche Handlungsfelder. Empirische Pädagogik*, 38 (2), (S. 181–187). Verlag Empirische Pädagogik.

Tischhauser, A. (2023). *Diversität und Intersektionalität: Aktuelle Perspektiven auf Differenz, Ungleichheit und Machtverhältnisse in Theoriebeiträgen der Sozialen Arbeit*. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/226482/1/Tischhauser_Annina_Dissertation.pdf.

Walgenbach, K. (2011). Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In: J. Bilstein, J. Ecarius & E. Keiner (Hg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung* (S. 113–130). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Walgenbach, K. (2014). Intersektionale Subjektpositionen. Theoretische Modelle und Perspektiven. In S. Philipp et al. (Hg.), *Intersektionelle Benachteiligung und Diskriminierung – Soziale Realitäten und Rechtspraxis* (S. 73–88). Nomos Verlag.

Winker, G. & Degele, N. (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (2. Auflage). transcript.

Kapitel I: Intersektionalität – erste Annährungen

Eine historische Perspektive

Stefan Paulus

Das Konzept Intersektionalität ist nicht mehr nur auf dem Weg zu einem neuen Paradigma kritischer Gesellschaftstheorie aufzusteigen, sondern es ist bereits im Ziel angekommen. Dies veranschaulicht eindrucksvoll die Anzahl der deutschsprachig erschienenen Veröffentlichungen und Diskussionen zum Thema (z.B. Lutz, 2001; Knapp, 2006; Winker/Degele, 2009; Schrader/von Langsdorff, 2014; Bronner/Paulus, 2021 uvm.). Die Entwicklung des Intersektionalitätskonzepts spiegelt sich in den historischen Debatten um die Analyse der Verschränkung verschiedener

Kategorien sozialer Ungleichheit sowie deren Bezug zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Unter Intersektionalität wird allgemein verstanden, dass soziale Kategorien, wie Herkunft, Geschlecht, Schichtzugehörigkeit, Behinderung etc., nicht isoliert voneinander analysiert werden sollen. Vielmehr geht es um die Analyse der Verwobenheiten und Überkreuzungen mehrerer Kategorien – sprich Intersektionen – mit gesellschaftlichen Strukturen und Verhältnissen in Wirtschaft, Politik, Kultur etc. Der Fokus des Intersektionalitätskonzepts sind Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse, die soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten (re)produzieren. Die analytische Erfassung im Zusammenwirken von Rassismus mit anderen Diskriminierungsformen, wie Sexismus oder Klassismus, gestaltet sich entsprechend komplex und herausfordernd.

In diesem einführenden Beitrag wird die Entwicklung des Konzeptes der Intersektionalität im historischen Kontext anhand international verwandter Konzepte untersucht. Hierbei werden Themen wie die Mehrfachunterdrückung resp. Triple-Oppression sowie die Haupt- und Nebenwiderspuchsdebatte und deren historische Verflechtungen erörtert. Bei der folgenden historischen Nachzeichnung der Entstehung des Intersektionalitätskonzepts geht es darum, ein Verständnis von Intersektionalität als Weiterentwicklung bzw. konzeptuelle Fassung vielfältiger, vorangegangener, gesellschaftspolitischer Entwicklungen und theoretischer Debatten aus sozialen Bewegungen heraus zu vermitteln.

Mehrfachdiskriminierung

Der Ursprung des Intersektionalitätsbegriffs wird dem US-amerikanischen Black Feminism der 1970er-Jahre zugeordnet, in dem Frauen ihre jeweiligen mehrfachen Exklusionserfahrungen innerhalb der dortigen Bürgerrechts- sowie in der Frauenbewegung sichtbar machten. Aber, ohne den Begriff zu Intersektionalität zu nutzen, fragte bereits 1851 auf der Ohio Women's Rights Convention die ehemalige Sklavin Sojourner Truth »Ain't I a Woman?« »Bin ich keine Frau?«, um einerseits auf die Unterdrückungsmechanismen als rassifizierte Person aufmerksam zu machen und anderseits essentialistische Vorstellungen von Weiblichkeit zu kritisieren.

Patricia Hill Collins verweist in ihrer soziologischen Forschungsarbeit zu Intersektionalität als kritische Sozialtheorie (2023) darauf, dass die Ursprünge der Intersektionalität seit den 1960er Jahren – bevor Kimberlé Crenshaw den Begriff Intersektionalität prägte (1989) – unter anderem bei schwarzen, Latina, indigenen sowie asiatisch-amerikanischen Feminist*innen in ihren Beschreibungen von Mehrfachdiskriminierungen zu finden sind, sowie darauf, dass ähnliche Ideen über die Interaktion verschiedener Formen von Ungleichheit in anderen politischen oder wissenschaftlichen Kontexten wie Cultural Studies, aber auch in sozialrevolutionären Bewegungen zu verorten sind.

Die Kritiken des Black Feminism an Mehrfachdiskriminierungen richteten sich dahin, dass weiße, feministische Theoretikerinnen aus der Mittelschicht ihre eigenen Lebensbedingungen und Bedürfnisse zum »Mainstream« resp. zur Erfahrung aller Frauen machten: In dem, im Jahr 1982 vom Combahee River Collective verfassten Statement »All the Women Are White, All The Blacks Are Men, But Some of Us Are Brave« wurde auch die Androzentrik der schwarzen Befreiungs- und Bürgerrechtsbewegung kritisiert, da diese die spezifischen Exklusionserfahrungen schwarzer Frauen nicht wahrnehme. Die Kritik weißer Feministinnen am Kapitalismus als patriarchales Modell und die Frage nach dem Verhältnis von Geschlecht und Klasse als Kategorien sozialer Ungleichheit greift deshalb zu kurz, weil sich nicht mit den Unterschieden zwischen Frauen befasst wird. Ebenso wurden Ausschlusserfahrungen schwarzer, lesbisch lebender Frauen in den damaligen feministischen Bewegungen benannt, da zuvor die Unterdrückungserfahrungen und Lebensrealitäten ausschließlich auf heterosexuell lebende Mittelschichtsfrauen bezogen wurden (Combahee River Collective, 1982). D.h., schwarze Frauen übten Kritik an einem Feminismus, der sich fast nur an weißen, westlichen, heterosexuellen Mittelschichtsfrauen orientierte. Bereits damals wurde deutlich, dass ein hierarchisches Denken in Dualismen und entsprechenden Kategorien (Weiß oder Schwarz; Mittel- oder Unterschicht; In- oder Ausländerin usw.) zu kurz greift, um den komplexen Lebenslagen und Problemkonstellationen von Individuen gerecht zu werden (z.B. hooks, 1984; Davis, 1982). Die Ironie dieser Kritik war, dass diese im hegemonialen, feministischen Diskurs lange Zeit nicht wahrgenommen wurde.

Ähnlich wie Männer gesellschaftlich scheinbar das unmarkierte Geschlecht darstellen (also als Mainstream, als »der Mensch« galten und damit Frauen ausblenden), so schien der Feminismus nur eine Hautfarbe zu kennen: weiß (Gross, 2007). Die Notwendigkeit dieser Kritik wird auch daran sichtbar, dass, so Audre Lorde, die weißen, westlichen, heterosexuellen Mittelschichtsfrauen sich nicht um die Tatsache kümmerten, »dass die Frauen, die ihre Häuser putzen und ihre Kinder hüten, während sie selbst Konferenzen über feministische Theorie besuchen, größtenteils arme und farbige Frauen sind« (Lorde, 1984, S. 112).

Die intersektionale Idee, dass mehrere Unterdrückungsverhältnisse miteinander verbunden sind und durch Teilhabe an Unterdrückungs- und Herrschaftsverhältnissen konstruiert werden, hat nicht nur neue Perspektiven auf eine differenzierte Gesellschaftskritik eröffnet, sondern sie hat auch die Gesellschaftskritik differenziert und eine Kritik an rassistischen Feminist*innen, antifeministischen Antikapitalist*innen, feministischen Kapitalist*innen etc. ermöglicht. Gleichzeitig werden mit diesem Konzept auch Möglichkeiten geschaffen, die je eigene Verfasstheit zu analysieren – d.h. zu verstehen, dass es multiple, miteinander interagierende Diskriminierungssysteme gibt, in denen Personen in dem einem Kontext unterdrückt, in einem anderen Kontext privilegiert sind und Herrschaft ausüben können. Diese Perspektive beinhaltet eine kritische Überprüfung des eigenen Handelns, in der es darum geht, die je eigene gesellschaftliche Situierung zu verstehen, sich selbst zu ermächtigen und Formen sozialer Ordnungsbildung zu beschreiben, um gleichzeitig diese Ordnung zu destabilisieren (Knapp, 2013).

Haupt- und Nebenwiderspruch

In Deutschland z.B. beschrieb Clara Zetkin bereits Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts den Zusammenhang von Geschlecht und Klasse und verwies darauf, dass die Klassensklaverei erst mit der Befreiung aller Frauen endet: »Die Emanzipation der Frau wie die des ganzen Menschengeschlechtes wird ausschließlich das Werk der Emanzipation der Arbeit vom Kapital sein« (Zetkin, 1889).

Die sozialrevolutionären Debatten um das Zusammenwirken verschiedener Kategorien sozialer Ungleichheit sowie deren Bezug zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen hatten im Anschluss daran oftmals die Frage zum Gegenstand, ob der Klassenantagonismus, Geschlechterungleichheit oder Rassismus dringlicher zu lösen seien und führten im Kontext der 1968er Bewegung, in Anlehnung an Maos Theorie »Über den Widerspruch« (1937), in die Debatte um den sog. Haupt- und Nebenwiderspruch. Mao geht in seiner Theorie davon aus, dass wenn ein Prozess, wie z.B. Unterdrückung, mehrere Widersprüche enthält, »einer von ihnen der Hauptwiderspruch sei, der die führende und entscheidende Rolle spielt, während die übrigen nur eine sekundäre, untergeordnete Stellung einnehmen. Sobald die-

ser festgestellt ist, kann man alle Probleme leicht lösen« (Mao, 1937). Maoistische K-Gruppen stützten sich in diesem Kontext auf die Befreiung der Arbeiter*innen, um den Hauptwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit zu lösen, um so automatisch zu einer Frauenbefreiung zu gelangen. Dass der Fabrikarbeiter hingegen seine Hausfrau ausbeutet, resp. dass die Fabrikarbeiter von der unbezahlten Reproduktionsarbeit ihrer Frauen profitieren, wird 1973 in Mariarosa Dalla Costas Aufsatz »Die Frauen und der gesellschaftliche Umsturz« (1978) thematisiert, denn, so Dalla Costa, »die Sklaverei des Fließbands ist keine Befreiung von der Sklaverei des Spülbeckens. Wer dies leugnet, leugnet auch die Sklaverei des Fließbands und beweist damit noch einmal, dass man, wenn man die Ausbeutung der Frauen nicht begreift, auch die Ausbeutung des Mannes nicht wirklich begreifen kann« (Dalla Costa, 1978, S. 41).

Feministische Perspektiven bezogen in diesem Zusammenhang das Verhältnis von bezahlter Erwerbsarbeit und unbezahlter Hausarbeit in ihre Analysen mit ein. Die Verschränkung von Kapitalismus und Patriarchat bzw. die Verschränkung der Produktions- und Reproduktionssphäre sowie die Diskussionen um den Haupt- und Nebenwiderspruch drehten sich hier um die Frage, ob eine sozialrevolutionäre Kapitalismuskritik die Geschlechterfrage zulänglich beantwortet oder eben nicht (ISMF, 1984). Um diese Art und Weise der Verflechtungen entbrannte die Hausarbeitsdebatte (HKWF, 2003, S. 540f.; Molyneux, 1979) und die Frage, ob jede Form geschlechtlicher Unterdrückung auf eine ökonomische zu reduzieren ist oder ob dadurch ideologische, resp. rassistische oder sexistische Prozesse unterbelichtet bleiben (Beer, 1983, 23ff.; 1990). In Retrospektive lässt sich festhalten, dass es innerhalb dieser über Jahrzehnte geführten Debatte gelungen ist, die Verschränkung von Klassismus und Sexismus über den strukturellen Bereich der Reproduktionsarbeit und der geschlechtlichen Arbeitsteilung als elementaren Bestandteil der Kapitalakkumulation zu analysieren. Die zentralen Verschränkungen verweisen auf den Zusammenhang, dass Lohnarbeit durch Reproduktionsarbeit produktiver wird und Reproduktionsarbeit den Wert der Ware Arbeitskraft senkt. D.h. nicht nur durch eine Steigerung der Produktivität der Arbeitskräfte durch Beschleunigung, Kooperation, Arbeitsteilung, Automatisierung etc. kann der Wert der Arbeitskraft und damit auch der Lohn gesenkt werden, sondern vor allem unbezahlte Reproduktionsarbeiten tragen zu einer Senkung des Lohnniveaus und dadurch zu einer Steigerung der gratis geleisteten Mehrarbeit der Lohnabhängigen bei. Das bedeutet, dass mit dem Lohn – als Äquivalent für die Arbeitszeit, die notwendig ist, um u.a. Lebensmittel zu bezahlen – die Reproduktionskosten bezahlt werden. Können Lohnabhängige nicht auf unbezahlte Reproduktionsarbeiten zugreifen, bleibt die Ausbeutung in der Produktionssphäre die gleiche, aber der Prozess der Regeneration der Arbeitskraft verteuert sich. Reproduktionsarbeit trägt zur Minderung der Kosten zur Realisation des Mehrwerts bei, weil Reproduktionsarbeiten die Kosten der Reproduktion der Arbeitskraft verbilligen. Unbezahlte Reproduktionsarbeit ist

die andere Hälfte des Akkumulationsprozesses und eine unabdingbare Voraussetzung für die kapitalistische Produktion. Aber zu sagen, dass sich die Produktion von Mehrwert zu einem substantiellen Anteil durch unbezahlte Reproduktionsarbeit vollzieht, trifft keine Aussage über die Personifikationen dieses Verhältnisses, weil bis auf die generative Reproduktion alle Arten von (Re-)Produktionsarbeiten von Frauen und Männern vollzogen werden können. Da aber Reproduktionsarbeiten in der kapitalistischen Vergesellschaftung nicht geschlechtsneutral organisiert sind, können gerade durch diese außerökonomischen resp. ideologischen Faktoren nicht alle Unterdrückungsmechanismen unmittelbar auf einen Hauptwiderspruch reduziert werden (Paulus, 2013).

Triple Oppression und Politik der ersten Person

Neben der Debatte um Hausarbeit gab es seit den 1970er-Jahren immer wieder auch Kritik von Frauen innerhalb der Frauenbewegung an der Kategorie *Frau* als Einheit. Viele Frauen, wie z.B. Alleinstehende, kinderlose Frauen, Lesben oder Frauen mit Behinderung, fühlten sich und ihre Lebensrealitäten nicht gesehen. Diese Debatten führten spätestens ab Mitte der 1980er-Jahre zu kontroversen Debatten darüber, wie und aus welchen Gründen die Kategorie Geschlecht in Zusammenhang mit den Kategorien Ethnizität, Klasse und später auch Sexualität und Körper analysiert werden kann. In den 1990er-Jahren wurden diese Diskussionen u.a. innerhalb der radikalen, sozialrevolutionären Linken und der autonomen Szene unter dem Label Triple-Oppression geführt. Diese Diskussionen betonen die drei Unterdrückungskategorien Klassenwiderspruch, Rassismus und Sexismus und führen über die bis dahin in linken Zusammenhängen vertretene These hinaus, dass Kapitalismus der Hauptwiderspruch und Patriarchat und Rassismus die untergeordneten Nebenwidersprüche seien (Viehmann, 1993). Hierbei wurde der Triple-Oppression Ansatz als ein Denkmodell einer netzförmig angelegten Herrschaft beschrieben:

> »Nicht die Getrenntheit von Unterdrückungen ist wesentlich, sondern ihre Artikulation zueinander. Keine wird völlig auf eine andere zurückgeführt oder völlig vereinnahmt von anderen, sie bilden eine zusammenhängende Wirklichkeit. Das Denkmodell einer netzförmig angelegten Herrschaft ist als Vorstellungsbehelf gar nicht schlecht: Die Maschen des Netzes sind weiter (Metropole) oder enger (Trikont). Die Fäden älter (Patriarchat) oder neuer (Kapitalismus). Stabiler (in der BRD z.B.) oder schwächer (in Mittelamerika z.B.). Die Fäden bilden unterschiedliche Knoten (Rassismen sind anders mit Kapitalismus verbunden als das Patriarchat usw.) und das Netz wird von manchen repariert und neu geknüpft (Kapital, Staat, Weiße, Männer), um andere zu fesseln (Frauen, Schwarze, Arbeiter*innen) und sie zerreißen es, so gut sie können. Die Vorstellung einer netzförmigen Herrschaft, in der jeweils bei jedem Faden und Knoten Oben und

> Unten erhalten bleibt, aber keine alleinige Ursache, kein Hauptwiderspruch mehr vorausgesetzt wird, berührt auch die Frage nach dem revolutionären Subjekt« (Viehmann, 1993, S. 22f).

Mit diesem Triple-Oppression Zugang wird Unterdrückung und Diskriminierung nicht aus einer Dualität oder einer einzigen Ursache abgeleitet. Der Triple-Oppression-Zugang ist gleichzeitig auch eine Kritik an den Politiken von selbstzentrierten, eindimensionalen, sozialen Bewegungen. Mit dem Triple-Oppression Zugang lässt sich nicht die Fragen stellen »wer am meisten unterdrückt ist« oder »wer sich am meisten wehren solle«, auch lässt sich damit keine einzige Unterdrückung relativieren, sondern es wird die Frage nach dem Kollektivsubjekt gestellt, indem man sich am Erfolg der Bekämpfung aller Unterdrückungsmechanismen zu messen habe, indem man das Erkennen von Unterdrückungen anderer voraussetzt und sich auf kämpferische Potentiale außerhalb der eigenen Zusammenhänge einlässt, als »Solidarität mit allen Unterdrückten«, so Viehmann (1993, S. 27ff). Solidarität mit allen Unterdrückten heißt in diesem Kontext »Hilfe zur Selbsthilfe«, nicht paternalistische Stellvertreter*innenpolitik und kann in diesem Kontext nur als »Politik der ersten Person« umgesetzt werden und zwar nicht als Selbstzentrierung, sondern indem die »Politik der ersten Person« von der je eigenen Betroffenheit ausgeht und zum Ziel ein selbstbestimmtes Leben ohne jede Form der Fremdbestimmung hat. Ganz nach dem Motto »alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist« (MEW 1, S. 385) bzw. für Verhältnisse einzutreten, »worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist« (MEW 4, S. 482). Die »Politik der ersten Person« zeigte sich in der Etablierung alternativer, individueller und kollektiver Verhaltensregeln (z.B. Redeverhalten, Fragen der Parteilichkeit, der Definitions- und Entscheidungsmacht) und in der engen Verzahnung von persönlicher Lebensführung, Alltag und Politik (Haunss, 2008). Dies ist auch wörtlich zu verstehen, wenn Greg Jackson – ehemaliger Black Panther und Aktivist im Anarchist-People-of-Color-Netzwerk – der Frage nach Gleichheit und Selbstbestimmung wie folgt begegnet: Er betont, dass z.B. White Supremacy nicht auf rassistische Identitätskonstruktionen zu reduzieren ist, sondern dass soziale Ungleichheiten auch Formen der inneren Kolonialisierung und Ergebnisse des Teilhabens sind (Jackson, 2009, S. 45ff). »Tötet den Bullen in eurem Kopf« (Jackson, 2009) ist die entsprechende Losung, wie die Politik der ersten Person umgesetzt werden kann.

Fazit

Die Darstellung einzelner Debatten rund um Intersektionalität zeigt, dass theoretische Entwicklungen, analytische Prioritäten, Forschungsinteressen usw. stets Teil sozialer Bewegungen waren bzw. sind und, dass ein Zusammendenken mehrerer Ungleichheitskategorien nicht neu ist. Übergreifend liegt den Debatten zu Ungleichheitskategorien die Idee zugrunde, dass Ungleichheitskategorien den Zugang und die Verteilung gesamtgesellschaftlicher Ressourcen über den Lohn geschlechtsspezifisch ab- oder aufwerten oder durch Aufenthalts-, Wahl- und Arbeitserlaubnisse ungleich verteilen. Damit etablieren sich in wechselseitiger Beeinflussung Versorgungsklassen (wie z.B. Pensionierte, Kinder, Jugendliche, Alleinerziehende), geschlechtsspezifische Trennungen, Diskriminierungen und Benachteiligungen aufgrund von kulturellen Merkmalen (nationale Herkunft, Religion) sowie körperlichen Merkmalen (Kranke, Behinderte, Junge, Alte). Dadurch zeichnet sich, mit den beschriebenen Zugängen und Debatten zur Analyse von sozialer Ungleichheit, ein qualitativer Unterschied zu eindimensionalen Analysen zu Rassismus, Sexismus, Klassismus, Bodyismus etc. ab: Neben dem Blick auf die vertikalen Ungleichheiten werden horizontale Aspekte und deren Wechselwirkungen untersucht. Im Gegensatz zur traditionellen Ungleichheitsforschung, die auf eine statistisch präzise Erfassung von Ungleichheiten fokussiert ist, spielen für intersektionale Ansätze strukturelle Hintergründe und Bedingungen ebenso eine große Rolle wie politische oder ideologische Regulierungen sowie individuelle Reproduktionsweisen von sozialer Ungleichheit.

Literatur

Beer, U. (1983). Marx auf die Füße gestellt? Zum theoretischen Entwurf von Claudia Werlhof. *PROKLA*, (50), 22–38.

Beer, U. (1990). *Geschlecht, Struktur, Geschichte. Soziale Konstituierung des Geschlechterverhältnisses*. Campus.

Bronner, K., & Paulus, S. (2021). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis. Eine Einführung für das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). UTB.

Combahee River Collective. (1982). A Black feminist statement. In G. T. Hull, P. B. Scott, & B. Smith (Hg.), *But some of us are brave: All the women are white, all the Blacks are men: Black women's studies* (S. 13–22). Feminist Press.

Crenshaw, K. W. (2010). Die Intersektion von »Rasse« und Geschlecht demarginalisieren. Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik [Übers. & gek. Version von 1989]. In H. Lutz, M. T. Herrera Vivar, & L. Supik (Hg.), *Fokus Intersektionali-*

tät. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes (S. 33–54). Springer VS.

Dalla Costa, M. (1978). Die Frauen und der Umsturz der Gesellschaft. In M. Dalla Costa & S. James, *Die Macht der Frauen und der Umsturz der Gesellschaft* (S. 27–67). Berlin.

Davis, A. (1982). *Rassismus und Sexismus. Schwarze Frauen und Klassenkampf in den USA*. Elefanten Press.

Gross, M. (2007). Weiss-Sein – unmarkiertes Merkmal feministischer Theoriebildung. In Feministisches Institut (Hg.), *Gesammelte Statements 2006 & 2007* (S. 16–18). Feministisches Institut Hamburg. https://www.feministisches-institut.de/wp-content/uploads/2009/07/fihh_2007.pdf

Haunss, S. (2008). Antiimperialismus und Autonomie – Linksradikalismus seit der Studentenbewegung. In R. Roth & D. Rucht (Hg.), *Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch* (S. 447–473). Campus Verlag.

Hill Collins, P. (2023). *Intersektionalität als kritische Sozialtheorie*. Unrast.

HKWF. (2003). *Historisch-kritisches Wörterbuch des Feminismus* (Bd. 1). Argument.

hooks, b. (1984). *Ain't I a woman: Black woman and feminism*. South End Press.

IMSF. (1984). *Patriarchat und Gesellschaft. Beiträge zur Geschichte der Frauenunterdrückung, zu Reproduktionsbereich und Hausfrauisierung*. IMSF.

Jackson, G. (2009). *Tötet den Bullen in eurem Kopf! Zur US-amerikanischen Linken, White Supremacy und Black Autonomy*. Unrast.

Knapp, G.-A. (2006, 30. November). *Intersectionality. Feministische Perspektiven auf Ungleichheit und Differenz im gesellschaftlichen Transformationsprozess* [Vortragsmanuskript]. Wien.

Knapp, G.-A. (2013). Zur Bestimmung und Abgrenzung von »Intersektionalität«. Überlegungen zu Interferenzen von »Geschlecht«, »Klasse« und anderen Kategorien sozialer Teilung. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 24(3), 341–354.

Lorde, A. (1984). *Sister outsider*. Crossing Press.

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 und Budrich.

Mao Tse-Tung. (1937). *Über den Widerspruch*. https://www.marxists.org/deutsch/referenz/mao/1937/wider/04-teil4.htm

Marx, K., & Engels, F. (n.d.). *Manifest der kommunistischen Partei* (MEW Bd. 4). Dietz.

Marx, K., & Engels, F. (n.d.). *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie* (MEW Bd. 1). Dietz.

Molyneux, M. (1979). Beyond the domestic labour debate. *New Left Review*, (1/116), 3–27.

Paulus, S. (2013). *Hausarbeitsdebatte revisited. Zur Arbeitswerttheorie von Haus- und Reproduktionsarbeit*. TU Harburg. http://dx.doi.org/10.15480/882.1106

Schrader, K., & von Langsdorff, N. (2014). *Im Dickicht der Intersektionalität*. Unrast-Verlag.

Viehmann, K., et al. (1993). *Drei zu Eins. Klassenwiderspruch, Rassismus und Sexismus*. Edition ID-Archiv.

Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript.

Zetkin, C. (1890). *Für die Befreiung der Frau! Rede auf dem Internationalen Arbeiterkongress zu Paris* (19. Juli 1889). In Protokoll des Internationalen Arbeiter-Congresses zu Paris. Abgehalten vom 14. bis 20. Juli 1889 (S. 80–85). https://www.marxists.org/deutsch/archiv/zetkin/1889/07/frauenbef.htm

Grundlegende Gedanken

Sina Isabel Freund

Intersektionalität ist mittlerweile kein neues Konzept mehr und auch die Einführung in die deutschsprachige Erziehungswissenschaft liegt über 20 Jahre zurück (Lutz, 2001; Walgenbach, 2017, S. 54). Dennoch ist es nach wie vor relevant, die Funktionsweisen, die Signifikanz und die Situiertheit von Intersektionalität im theoretischen Gefüge, insbesondere auch in Bezug auf pädagogische Kontexte, zu thematisieren. Dies ergibt sich aus den laufenden Debatten und immer wieder neuen Einordnungen. Im Folgenden geht es um das Grundsätzliche und somit um die Definition und um Verwendungsweisen sowie die Rolle, die Intersektionalität für die Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis spielt.

Insgesamt herrscht ein ausgeprägter Pluralismus hinsichtlich der Erschließung, des Weiterdenkens und der Anwendung von Intersektionalität. Dementsprechend kann dieser Beitrag keinen Anspruch auf Vollständigkeit und das vorliegende Handbuch keinen Anspruch auf Einheitlichkeit erheben.

Wie Stefan Paulus in diesem Band verdeutlicht, gab es bereits vor der einschlägigen Verwendung des Begriffs *Intersektionalität* Ansätze, die das damit angesprochene Phänomen oder verwandte Vorstellungen von Mehrfachdiskriminierung ansprachen. Diese wurden insbesondere von Personen, die selbst intersektionale Diskriminierung erfuhren und zudem politisch, aktivistisch oder akademisch aktiv waren, hervorgebracht. Es ging um konkrete Situationen, in denen das spezifische Erleben nicht von einer, sondern von mehreren zusammenwirkenden Diskriminierungsformen geprägt war.

Intersectionality nach Kimberlé Crenshaw

Die Überschneidung verschiedener Diskriminierungsformen ist etwas, das erlebt wird – unabhängig davon, ob der Begriff Intersektionalität dafür genutzt wird. So gab es, insbesondere im politischen Aktivismus, bereits vor der Einführung des Begriffs kritische, intersektionale Betrachtungen von Diskriminierung. Ein Beispiel hierfür ist der gesellschaftskritische Blick und das Wirken von Marsha P. Johnson, einer schwarzen Trans-Frau, Sexarbeiterin und Dragqueen:

> »[…] Johnson understood how her social identities interacted to make the police view her as a threat even before Kimberlé Crenshaw coined the term intersectionality. Johnson brought awareness to the specific struggles of a Black queer woman in sexwork […].« (Teppo, 2022, S. 2)

Jedoch kann der Begriff Intersektionalität hilfreich sein, um spezifische Situationen des Unrechts zu benennen und ihnen entgegenzutreten.

Intersectionality wurde im Kontext des Black Feminism und der Critical Race Theory in den USA von der Juristin und Aktivistin Kimberlé Crenshaw als Begriff und Konzept geprägt. Anhand von drei juristischen Fällen, in denen es um die Diskriminierung Schwarzer Frauen geht, macht Crenshaw auf ein spezifisches Risiko in der Überkreuzung verschiedener Diskriminierungsformen aufmerksam. Die Fälle zeigen zudem ein Gleichheits-Differenz-Paradox (Chebout, 2016, S. 48–49). Es geht zunächst um einen Fall zur Einstellungs- und Entlassungspolitik eines Unternehmens zu Ungunsten Schwarzer Frauen. In diesem ersten Fall wird vom Gericht vermittelt, dass Schwarze Frauen als Frauen oder als Schwarze zu behandeln seien und dementsprechend ihre Erfahrungen mit einer dieser Gruppen übereinstimmen müssten (Crenshaw, 1989, S. 141–143). Da aber weder Frauen als Ganzes, als scheinbar homogene Gruppe, noch Schwarze insgesamt, ebenfalls homogen imaginiert, Diskriminierung erfuhren, könne das – laut obiger juristischer Logik – bei Schwarzen Frauen auch nicht der Fall sein (ebd.). Somit wird die Partikularität, also die spezifische Diskriminierungserfahrung Schwarzer Frauen übersehen.

In den beiden anderen Fällen wird die Darstellung jedoch andersherum gewendet. Schwarzen Frauen wird Partikularität nun zum Verhängnis. Im zweiten Fall geht es um Diskriminierung hinsichtlich der Beförderungen in einem Unternehmen. Hier lautet die Argumentation wie folgt: Schwarze Frauen könnten laut Gericht Frauen als Ganzes aufgrund ihrer spezifischen Andersheit nicht vertreten und somit nicht davon sprechen, dass generell Sexismus vorliege (Crenshaw, 1989, S. 143–146). Im dritten Fall geschieht dies in Bezug auf Rassismus und die Rechtsprechung verwehrt Schwarzen Frauen effektiv für Schwarze insgesamt einzutreten (Crenshaw, 1989, S. 147–148). Crenshaw verdeutlicht somit auch, wer für wen (nicht) sprechen kann und wie das die Stellung zueinander beeinflusst (Crenshaw, 1989, S. 145). Ihre Ausführungen lassen sich noch durch weitere Kategorien ergänzen: Weiße, nicht-behinderte, cis-, hetero Frauen können für die Kategorie »Frau« sprechen und Sexismus benennen – auch dies nicht immer erfolgreich, aber ohne die zusätzlichen Hürden der vorgeworfenen Partikularität, die marginalisierte Frauen und queere Personen erleben. Wenn nun spezifisch marginalisierte Personen innerhalb einer größeren bereits marginalisierten Gruppe in diesen Szenarien (Fall 2 und 3) nicht für die Gruppe als Ganzes sprechen können, wird das gegenseitige Eintreten füreinander erschwert. Sprechen diese Gruppen jedoch angesichts dieser Schwierigkeiten nur für sich, kann ihnen entweder Zersplitterung

vorgeworfen werden oder – wie in Fall 1 – ihnen kann die spezifische Diskriminierungserfahrung, durch einen Vergleich mit den Personen, die lediglich von einer der Diskriminierungsformen betroffenen sind, abgesprochen werden.

Sie nutzt das Bild einer Straßenkreuzung um verschiedene Aspekte, die ihr in den Fällen aufgefallen sind, zu verdeutlichen:

> »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)

Somit bedeutet Intersektionalität ein erhöhtes Unfallrisiko durch die Positionierung an einer Kreuzung von verschiedenen Diskriminierungsformen. Die betroffene Person kann diese einzeln, kombiniert sowie in einer für diese Intersektion spezifischen, nicht aus den einzelnen Teilen abzuleitenden Form, erfahren – wie ein Unfall, dessen Ursache nicht auf ein bestimmtes Auto zurückzuführen ist, sondern eine komplexe Situation mit vielfältigen Einflussfaktoren darstellt (ebd.).

Oft wurde Intersektionalität lediglich als additive Mehrfachdiskriminierung verstanden, woraufhin diese simplifizierende Darstellung vielstimmig im wissenschaftlichen Diskurs korrigiert wurde: Es handele sich um ein spezifisches Zusammenwirken. Wenn nun aber, wie ich selbst es auch schon getan habe, lediglich auf das spezifische Zusammenwirken hingewiesen wird, liegt abermals eine Reduktion vor. Das besonders hohe Risiko ist auf das Vorliegen aller Möglichkeiten zurückzuführen:

Erstens kann es an der Kreuzung zu einem Unfall durch Auto a, bzw. Diskriminierung durch Diskriminierungsform a geben. Zweitens ist auch ein Unfall durch Auto b bzw. Diskriminierung durch Diskriminierungsform b möglich (bei weiteren Diskriminierungsformen zu ergänzen). Drittens kann ein Unfall sowohl durch Auto a als auch durch Auto b verursacht sein bzw. Diskriminierung kann additiv durch zwei verschiedene Diskriminierungsformen erfahren werden. Viertens gibt es die Möglichkeit eines komplexen Unfalls, der nicht einfach der Dopplung eines einfachen Unfalls entspricht, sondern einen besonderen und spezifischen Schaden herbeigeführt hat. Die Ursache ist nicht genau zu benennen, aber Fahrzeuge aus verschiedenen Richtungen bzw. verschiedene Diskriminierungsformen, haben eine signifikante Rolle gespielt.

Nun ist hiermit jedoch erst ein Aspekt der Straßenkreuzungs-Analogie erläutert, der des Unfallrisikos. Das Bild zeigt uns die Überschneidung von Rassismus und Sexismus als Diskriminierungsprozesse und strukturelle Unterdrückungssys-

teme (Chebout, 2016, S. 49). Crenshaw nutzt die Analogie aber weitergehend, um auch die ungerechte Antwort auf den Unfall bzw. die intersektionale Diskriminierung aufzuzeigen:

> »Judicial decisions which premise intersectional relief on a showing that Black women are specifically recognized as a class are analogous to a doctor's decision at the scene of an accident to treat an accident victim only if the injury is recognized by medical insurance. Similarly, providing legal relief only when Black women show that their claims are based on race or on sex is analogous to calling an ambulance for the victim only after the driver responsible for the injuries is identified. But it is not always easy to reconstruct an accident. Sometimes the skid marks and the injuries simply indicate that they occurred simultaneously, frustrating efforts to determine which driver caused the harm. In these cases the tendency seems to be that no driver is held responsible, no treatment is administered, and the involved parties simply get back in their cars and zoom away.« (Crenshaw, 1989, S. 149)

Neben dem erhöhten Diskriminierungsrisiko gibt es einen Mangel an Schutz und Unterstützung, wenn der wahrscheinliche Fall tatsächlich eintritt. Die Analogie des Unfalls an der Straßenkreuzung verdeutlicht die Absurdität nicht zu helfen, sofern nicht eine spezifische Unfallursache oder eine bestimmte von der Versicherung anerkannte Verletzung vorliegt.

Wenn Sexismus und Rassismus, ebenso wie Queerfeindlichkeit, Ableismus und Klassismus als gesamtgesellschaftliche Diskriminierungsformen anerkannt werden, bedeutet dies auch überschneidende Effekte in allen gesellschaftlichen Bereichen. Somit ist Intersektionalität nicht bloß für juristische, sondern unter anderem auch für pädagogische Kontexte relevant.

Crenshaw bietet somit Gedanken und Sichtweisen, um die Schnittpunkte, die Überkreuzungen verschiedener Diskriminierungsformen, zu betrachten. Es genügt nicht, die erhöhte Vulnerabilität zu konstatieren, sondern auch die Reaktionsmuster auf diese müssen mit in den Blick genommen werden. Dies bleibt in der Rezeption ihrer Texte im Deutschen bisher häufig aus, wie Lucy Chebout konstatiert (Chebout, 2016, S. 52).

In Bezug auf den Wirkungs- und Anwendungsanspruch von Intersektionalität macht Crenshaw deutlich, dass Intersektionalität von ihr nicht als allumfassend oder einzig möglicher Weg konzipiert ist (Crenshaw, 1991, S. 1244–1245). Auch ist sie sich bewusst, dass sie mit dem Bild die Vorstellung reproduziert, dass Kategorien wie race und Geschlecht zunächst separat vorliegen würden (ebd. siehe Fußnote). Sie intendiert jedoch, diese aufgerufene Vorstellung mit dem Moment der Kreuzung aufzubrechen (ebd.). Außerdem weist sie daraufhin, dass auch wei-

tere Kategorien sozialer Ungerechtigkeit in intersektionale Analysen einbezogen werden können und sollten (ebd.).

Heutige Verwendungsweisen: Disziplin – Theorie – Werkzeug

Die Verwendungsweisen von Intersektionalität sind weit gefächert. Das Wort hat verschiedene Bedeutungen angenommen und so haben sich auch seine Wirkungen und Anwendungsweisen in verschiedene Richtungen entwickelt. Auf manchen dieser Wege des Begriffs ist das Potenzial soziale Ungerechtigkeiten aufzuzeigen aus dem Fokus gerückt (Hill Collins & Bilge, 2016, S. 26). Teilweise wird ihm eine Offenheit zugeschrieben, die Gestaltungsspielräume ermögliche, aber auch die Gefahr birgt, das gesellschaftskritische Potenzial von Intersektionalität auszuhöhlen. Darauf bezugnehmend argumentiert Chebout für die Anwendung im Konkreten (siehe auch Boger, 2023 unter Verweis auf Schildmann et al., 2018):

> »Wenn […] Intersectionality nicht theoretisch seziert, sondern *verwendet* wird und eine *Perspektive* darstellt, dann sind es beispielsweise Arbeiten wie die von Nivedita Prasad zu Gewalt gegen Migrantinnen (2008), von Jin Haritaworn et al. zu Homonationalismus (2007) oder von Christiane Hutson zur Verwobenheit von Rassismus, Sexismus und Ableismus (2007), die Diskurse von Intersectionality ausmachen. Diese Arbeiten zeigen, dass Intersectionality kein ›buzzword‹ ist, sondern eine Vielzahl theoretisch-aktivistischer Kämpfe, die Diskriminierungs- und Unterdrückungssituationen exponieren, die in Mainstreamdiskursen und von Mehrheits-Marginalisierten häufig übersehen werden. Es ist also weniger die Deutungsoffenheit eines prominenten Labels, sondern vielmehr die Spezifik einer Perspektive, die das Potential von Intersectionality ausmacht.« (Chebout, 2016, S. 58)

Hierin werden bereits Formen genannt, die Intersektionalität zugeordnet werden können: die Form eines Labels und Buzzwords sowie die einer Perspektive. Auf die inflationären und beliebigen Verwendungsweise des Wortes und die Tendenzen der Selbstaufwertung, indem Intersektionalität als Attribut vor die eigene Arbeit gesetzt wird, warnt auch Boger: »Sodann wird er zu einer ›Duftnote‹: Soll sie dazu dienen, Menschen progressiv aussehen zu lassen?« (Boger, 2023) Es bedarf somit einer präzisen Anwendung in Fällen, in denen dies im Sinne sozialer Gerechtigkeit notwendig ist.

Mittlerweile hat sich das Anwendungsgebiet auf verschiedene Ebenen ausgebreitet und der häufig interdisziplinäre Charakter erschwert oder verhindert zumeist eine klare Einordnung in ein spezifisches Feld. Um diesen Umfang und die Vielschichtigkeit zu beschreiben, wird mittlerweile auch von Intersectionality Studies gesprochen (Cho et al., 2013, S. 785). Zu diesen gehören erstens die Anwendung

von Intersektionalität in konkreten Fällen und in der Untersuchung von Dynamiken, zweitens (auf der Meta-Ebene) wissenschaftliche Diskurse über Intersektionalität als Theorie und Methode sowie drittens politische Handlungen bzw. Aktivismus mithilfe einer »intersectional lens« (Cho et al., 2013, S. 785).

Unabhängig davon, ob die Arbeiten auf diesen Ebenen einzelnen oder mehreren anderen Disziplinen oder einem eigenen Bereich der Intersectionality Studies zugeordnet werden, lässt sich eine zentrale Funktion von Intersektionalität erkennen: Sie wirkt als Korrekturlinse (Boger, 2023). Wann immer ein eindimensionaler Blick auf Diskriminierung nicht ausreicht, um die vorliegende Ungerechtigkeit zu benennen, zu analysieren und sie zu bearbeiten, kann Intersektionalität diesen einseitigen Blick korrigieren.

Kategorisierung vs. Dekonstruktion

Im Folgenden geht es spezifisch um Kategorien, die in Verbindung mit Diskriminierung stehen, also historisch und sozial mit besonderer Bedeutung aufgeladen werden. Es sind diese Kategorien, die für die Analyse von Intersektionen relevant sein können. Welche genau dies sind, ist Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse.

Gesellschaftliche Kategorien sind sozial konstruiert, aber gleichzeitig als solche auch wirkmächtig und müssen daher berücksichtigt werden: »[…] to say that a category such as race or gender is socially constructed is not to say that that category has no significance in our world.« (Crenshaw, 1991, S. 1296)

Es gilt jedoch abzuwägen, wann Kategorien genutzt werden müssen, um Ungerechtigkeiten zu benennen und wann es stattdessen geraten ist, die fraglichen Kategorien zu dekonstruieren, da in ihrer Reproduktion selbst die in dem Moment überwiegende, diskriminierende Gewalt besteht. Wenn eine Gruppe von der Norm oder Institutionen der Dominanzgesellschaft ausgeschlossen ist, kann es wichtig sein, Kategorien zu verwenden, um auf diesen Ausschluss aufmerksam zu machen. Die Gruppe und die Norm müssen benannt werden, um Zugang bzw. Teilhabe fordern zu können (Boger, 2017). Wenn eine Gruppe als Gruppe Abwertungen, Exotisierungen, Paternalismus und Ähnliches erfährt, kann es ebenfalls wichtig sein, die Kategorie zu benennen. Dies kann hilfreich sein, um die zuvor abgewertete Kategorie aufzuwerten, um Solidarität zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern zu ermöglichen und sich von einer Norm abzugrenzen, die der Gruppe schadet (Boger, 2017). Wenn aber beispielsweise ein Subjekt immer wieder auf die Kategorie reduziert wird, es unter den Stereotypen leidet, die mit dieser einhergehen, und es nie als Individuum gesehen wird, gilt es anders vorzugehen. Es bedarf in diesem Kontext der Dekonstruktion von Kategorien der Andersheit, damit Individuen als solche in Erscheinung treten können und Vielfalt normalisiert werden kann (Boger, 2017).

Es muss mit Bedacht geschaut werden, wann die Verwendung von Kategorien, Zuschreibungen und Festschreibungen reproduziert und wann sie gegen bestehende Ungerechtigkeiten eingesetzt werden können.

Jasbir Puar hat sich diesem Spannungsfeld zwischen benennen und reproduzieren gewidmet. Als möglichen Weg schlägt Puar (2011) eine Zusammenführung mit einem anderen Konzept vor. Es geht um Gilles Deleuzes und Félix Guattaris Konzeption von Vielfältigkeiten/Mannigfaltigkeiten (im Original: multiplicité) und deren Anordnungen. Das von Deleuze und Guattari beschriebene Zusammenkommen von Mannigfaltigkeiten wurde häufig unter dem Begriff *assemblage* rezipiert. Es geht jedoch um die Verbindungen und Organisationsmuster von Vielfalten/Mannigfaltigkeiten, wofür der Begriff *agencement* passender ist (Phillips, 2016; Deleuze et al., 1977; Deleuze et al., 1988). Es geht um Beziehungen von Mustern, also darum, wie sich das Vielfältige zusammenfügt und sich Vielfältigkeiten zueinander verhalten: »relations of patterns« (Puar, 2011). Diese Konzeption hat etwas Ereignishaftes, da Begegnungen und Situationen eine zentrale Rolle spielen. Das Hilfreiche daran ist, dass dieser Ansatz auf jenes verweist, was außerhalb oder zwischen Kategorisierungen liegt. Um die Gefahr der Reproduktion von Kategorien in intersektionalen Zugängen sowie das Risiko einer fehlenden Benennung historisch gewachsener, struktureller Ungerechtigkeiten im Vielfalten/Agencement-Ansatz auszugleichen, denkt Jasbir Puar beide zusammen (Puar, 2012). Da diese Risiken aber gegensätzlich sind, fließen sie nicht widerstandslos ineinander. Stattdessen besteht eine Reibung oder auch Spannung zwischen Intersektionalität und dem Agencement-Ansatz (Puar, 2012).

Was bedeutet das für die Erziehungswissenschaft und die pädagogische Praxis?

Es gilt in der Forschung ebenso wie in der Praxis immer wieder die Frage zu stellen, wann Kategorisierung notwendig ist, um Diskriminierung und damit auch intersektionale Diskriminierung zu benennen, und wann es wiederum vorzuziehen ist, die Muster der Mannigfaltigkeiten in ihren Beziehungen zueinander und in ihrer Momenthaftigkeit zu beschreiben, um die Gewalt der Kategorisierung zu vermeiden.

Um Intersektionalität als Korrekturlinse anwenden zu können, braucht es eine diskriminierungskritische Haltung, welche die jeweils vorliegenden Machtstrukturen berücksichtigt. Unabhängig davon, ob es um eine Einzelsituation an einem pädagogischen Ort oder den Befund einer Studie geht, welcher analysiert werden soll, muss präzise vorgegangen werden. Die Überlegungen Crenshaws, die im ersten Teil dargelegt wurden, können dabei unterstützen, verschiedene Situationen hinsichtlich der Verschränkung verschiedener Diskriminierungsformen bzw. Un-

terdrückungssysteme und der aus ihnen resultierenden, spezifischen Vulnerabilität und der inadäquaten Reaktionsmuster auf diese zu betrachten. Jedoch gibt es keinen sicheren Weg, immer alle relevanten Intersektionen einer Situation zu berücksichtigen oder sich gar für die Zukunft diesbezüglich abzusichern. Intersektionale Pädagogik sollte daher nicht das leere Versprechen in sich tragen, das Unmögliche zu vollbringen. Vielmehr sollte unter dem Begriff der Intersektionalen Pädagogik, wie er aktuell in Mode ist, eine diskriminierungskritische Pädagogik gelebt werden. Diese sollte, wann immer es nötig und möglich ist, um gegen Diskriminierung vorzugehen, auf Intersektionen schauen, diese benennen und analysieren sowie sie im wissenschaftlichen und pädagogischen Handeln berücksichtigen.

Literatur

Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion. Eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413

Boger, M.-A. (2023). Mit dem Schwersten beginnen. Über Inklusion und Intersektionalität. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/697

Chebout, L. (2016). Wo ist Intersectionality in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskursen? Exzerpte aus dem Reisetagebuch einer Traveling Theory. In S. Smykalla & D. Vinz (Hg.), *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit* (4. Aufl., S. 43–60). Westfälisches Dampfboot.

Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785–810. https://doi.org/10.1086/669608

Crenshaw, K. W. (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.

Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

Deleuze, G., Guattari, F., & Berger, D. (1977). *Rhizom*. Merve-Verlag.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Continuum.

Hill Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.

Lutz, H. (2001). Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In H. Lutz & N. Wenning (Hg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 215–230). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Phillips, J. (2016). Agencement/Assemblage. *Theory, Culture & Society*, 23(2-3), 108–109. https://doi.org/10.1177/0263276406023002l9

Puar, J. (2011). ›I would rather be a cyborg than a goddess‹: Intersectionality, assemblage, and affective politics. *eipcp – European Institute for Progressive Cultural Policies*. http://eipcp.net/transversal/0811/puar/en/#_ftn10

Puar, J. K. (2012). »I would rather be a cyborg than a goddess«: Becoming-intersectional in assemblage theory. *philoSOPHIA*, 2(1), 49–66.

Teppo, S. (2022). Marsha P. Johnson: Who creates the most impact? *Sankofa Journal of Interdisciplinary Studies*, 2, 1–5. https://doi.org/10.15353/sankofa.v2/4745

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2., durchgesehene Aufl., Online-Ausgabe). utb GmbH. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838586700

Kapitel II: Grundbegriffe intersektional gedacht

Bildung

Patricia Baquero Torres

Bildung als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Selbstbildung

Im deutschsprachigen Raum ist Bildung neben Erziehung und Sozialisation einer der Grundbegriffe der Erziehungswissenschaften. Da der Begriff in diesem Kontext entstanden ist und sogar in anderen Sprachen nicht vorkommt, muss er in dieser pädagogischen Tradition und im Zusammenhang mit der deutschsprachigen Bildungsgeschichte, mit dem Bildungsbürgerturm und der Aufklärung gelesen werden (Bernhard 2018; Baader et al. 2024). Bildung ist nun ein Konzept, das historisch und systematisch die erziehungswissenschaftliche Debatte seit Mitte des 18. Jahrhunderts prägt und bestimmt. Ob und wie Bildung zu denken ist, stellt ein zentrales Anliegen bisheriger Bildungstheorien dar und wird seither auf diversen Ebenen und aus unterschiedlicher theoretischer Perspektive kontrovers debattiert.

Für manche Autor*innen ist auf der begrifflichen und inhaltlichen Ebene z.B. die Trennung von Bildung und Erziehung nicht eindeutig genug[1] (Ludwig 2020; Baader et al. 2024). Für andere gilt es, den Verlust der in der bürgerlichen Bildungsphilosophie vorhandenen emanzipatorischen Idee und ihre Entpolitisierung durch die Etablierung des Bürgertums und den Ausbau seiner Hegemonie im Entwurf einer kritischen Bildungstheorie wiederzugewinnen (Bernhard, 2021). Auch im Zusammenhang mit dem klassischen Bildungsbegriff und den -theorien wird aus feministischer Perspektive Kritik u.a. an der Produktion von Ungleichheiten auf der Grundlage von Erziehungs- und Bildungskonzeptionen, am androzentrischen Charakter von Bildungskonzepten und am binären, heteronormativen und identitätslogischen Verständnis von Geschlecht und Subjekt geübt (Thon, 2024).

Trotz ihrer Umstrittenheit gilt Bildung heute nach wie vor als grundlegend und sogar als unverzichtbar für die Pädagogik (Gudjons & Traub 2020; Koller 2024; Baader et al. 2024). Mit der Auffassung von Bildung als »übergreifende normative Orientierungskategorie für die Diskussion über Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns« (Koller 2024, S. 155) verleiht beispielsweise Hans-Christoph Koller dem Bildungsbegriff eine systematische Funktion innerhalb der

1 Ausführlich zu der Debatte siehe Bernhard 2018, S. 135–139; Ludwig 2020, S. 261–267.

erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Die aktuelle Relevanz des Bildungsbegriffs besteht für Koller darüber hinaus darin, dass mit dem Begriff der Blick auf einen für die Pädagogik zentralen Aspekt geworfen wird, und zwar auf individuelle Bildungsprozesse, also auf jenen »Prozess der Konstitution und Transformation von Subjekten im Zuge einer aktiven und selbsttätigen Auseinandersetzung dieser Subjekte mit der Welt« (Koller 2024, S. 155). Dieser Prozess verweist, so Koller weiter im Anschluss an Wilhelm von Humboldts Bildungsverständnis, auf die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt. Für Koller ist Bildung demnach in erster Linie als *Selbstbildung* zu betrachten und unterscheidet sich somit vom Erziehungsbegriff, der sich auf die intentionale pädagogische Einwirkung von Erziehungsinstanzen auf die individuelle Entwicklung bezieht, und vom Sozialisationsbegriff, da damit eher auf die Abhängigkeit dieser Entwicklung von sozialen, kulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen hingewiesen wird (Koller 2024, S. 155).

Wenn wir nun an der zentralen Stellung von Bildung als Grundbegriff der Erziehungswissenschaften festhalten und mit Koller von der Abhängigkeit von *Selbstbildung* von äußeren Bedingungen ausgehen, ist es unerlässlich, auf bildungstheoretische und gesellschaftskritische Ansätze zurückzugreifen, um Bildung in ihrem wechselwirkenden Verhältnis zwischen Selbstbildung und gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Bedingungen aus einer machtkritischen Perspektive zu betrachten und darüber hinaus Bildung intersektional weiterzudenken. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil das Subjekt bzw. Selbstbildungsprozesse nicht ohne diese gesellschaftlichen, strukturellen Machtverhältnisse gedacht werden können (Hartmann et al., 2017), wie hier aus intersektionaler Sicht argumentiert wird (Walgenbach & Pfahl, 2023).

Davon ausgegangen, dass das Verständnis von Bildung immer von historischen, kulturellen, gesellschaftsgeschichtlichen Verhältnissen abhängig ist (Bernhard, 2018; Hoffarth & Thon, 2024), ist an dieser Stelle festzuhalten, dass der Ansatz der Intersektionalität gegenwärtig eine Herausforderung für die Weiterentwicklung bildungstheoretischer Ansätze bedeutet und zudem die pädagogische Diskussion darüber vorantreibt – indem u.a. den Fragen nachgegangen wird, wie Bildung aus intersektionaler Perspektive erörtert und wie Bildung grundsätzlich intersektional gedacht und theoretisiert werden kann.

Bildung als Gesellschaftskritik. Emanzipation – Selbstwerdung – Widerstand

> »Fragen der Bildung sind immer Gesellschaftsfragen, Fragen der Bildung sind immer Machtfragen«.
> *(Heinz-Joachim Heydorn)*.

Dass Gesellschaftskritik als zentrale Aufgabe in der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff verstanden werden kann und soll, ist nicht neu. Bereits seit den 1970er Jahren sind in der BRD diverse bildungstheoretische Ansätze entstanden, die auf die wichtige Stellung von Kritik in der Pädagogik verweisen und sich mit der Bedeutung von konkreten gesellschaftlichen und historischen Bedingungen für Theorie und Praxis der Pädagogik befassen. Mit (kritischem) Bezug auf klassische Bildungstheorien formierten sich bis heute einflussreiche Ansätze wie die der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft (Wolfgang Klafki), kritisch-kommunikativen Erziehungswissenschaft, kritischen Bildungstheorie (Heinz-Joachim Heydorn, Gernot Koneffke, Hans-Jochen Gamm), die eine Lektüre von Bildungsprozessen aus einer herrschafts- und ideologiekritischen Perspektive leisten und den pädagogischen normativen Anspruch der Realisierung individueller und kollektiver Mündigkeit vertreten (Bernhard et al., 2018, S. 15). In diesem Zusammenhang können sowohl die Kritik an den gesellschaftlichen Bedingungen, die die höchstmögliche Mündigkeit und Autonomie der Menschen verhindern, z.B. durch strukturelle Diskriminierungsformen, als auch die Bestrebungen nach emanzipativer Veränderung der Gesellschaft als Gegenstand kritischer Bildungstheorie aufgefasst werden. Die geschichtliche Verwirklichung von Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie wird nun mit der Subjektwerdung der Menschen eng verflochten und bildet somit zentrale und normative Kategorien kritischer, bildungstheoretischer Betrachtung.

Ebenso sind emanzipative Subjektwerdung und kollektive Selbstermächtigung (Gesellschaftsbildung) eng miteinander verbunden, was insbesondere von der kritischen Bildungstheorie herausgearbeitet wurde.[2] Bemerkenswert an dieser Lesart von Bildung, die individuelle und gesellschaftliche Prozesse zusammendenkt, ist zum einen, dass *Gesellschaftsbildung* einen fundamentalen Beitrag zur kritischen Aufarbeitung bisheriger kollektiver, gesellschaftlicher Erfahrungen zu leisten hat, und zum anderen, dass sie mit Blick auf die individuelle und kollektive Selbstermächtigung als Widerstand gegen hegemoniale Machtverhältnisse konzeptualisiert wird (Bernhard, 2018). In diesem Sinne wird Bildung hier als unabgeschlossenes Projekt emanzipativer Selbstbildung verstanden (Bernhard, 2018).

2 Ausführlicher dazu siehe Bernhard 2018, S. 141ff.

Auch mit der Einführung weiterer kritischer Ansätze seit etwa Ende der 1970er und den 1980er Jahren bekam die erziehungswissenschaftliche Diskussion weitere Impulse in der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Subjektwerdung und gesellschaftlichen Bedingungen. Die fundamentale Kritik im Zuge der Rezeption dieser kritischen Ansätze bezog sich auf die Ausblendung marginalisierter und unsichtbar gemachter Diskriminierungsformen in der pädagogischen Theorie und Praxis. Mit Bezug auf diverse Erfahrungen gesellschaftlicher Marginalisierung befassen sich in Theorie und Forschung die heute in der akademischen Wissensproduktion etablierten Gender/Queer Studies, Migration/Flucht/Rassismuskritik und Disability Studies mit spezifischen, gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen und Ausschlussmechanismen und zeigen, wie die erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion selbst in die (Re-)Produktion von Machtverhältnissen und Exklusionsprozessen involviert ist (Baquero Torres, 2012; Hoffarth & Thon, 2024). Diese fruchtbaren Beiträge und Perspektiven zur Betrachtung der Komplexität von Dominanz und Herrschaftsverhältnissen können aktuell der Bildungstheorie nicht entzogen werden. Damit steht die Theoretisierung von Bildung vor der Herausforderung, Differenzlinien wie Gender/Queer, Migration/Flucht, Ethnizität/*race*, Behinderung, Klasse in Relation mit sozialer Ungleichheit weiterzudenken.

So verweisen beispielsweise Thon et al. (2024) aus Gender/Queer Perspektive, dass die Vergeschlechtlichung der Begriffe Erziehung und Bildung bereits in ihrer Entstehung im Kontext der Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft angelegt ist und dies in der Erziehungswissenschaft bis heute kaum thematisiert wird. Im Anschluss an eine binäre Differenzierung von Männlichkeit und Weiblichkeit wurde Erziehung im Bereich des Häuslich-Privaten verortet und somit als weibliche bzw. mütterliche Aufgabe betrachtet und Bildung der Männlichkeit zugeschrieben und mit einem aktiven Zugriff auf die Welt, mit Autonomie, Freiheit und Individualität assoziiert und mit dem öffentlichen Leben verknüpft. Das Subjekt der Bildung wurde auf diese Weise als männlich konnotiert (Thon et al., 2024, S. 9). Nach wie vor werden erziehungswissenschaftliche Konzepte ohne Bezug zu Geschlechterordnungen gedacht, sodass diese Ordnungen und ihre Bedeutung für bildungstheoretische Fragen unberücksichtigt bleiben bzw. ausgelassen werden, so die Kritik von Thon et al. weiter (Thon et al., 2024, S. 10).

Aus dieser knappen exemplarischen Darlegung der Art und Weise, wie Bildung und Geschlecht in der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion eng verbunden waren und sind und in Anbetracht dessen, dass eine erziehungswissenschaftliche systematische Reflexion dieses Verhältnisses bisher kaum stattfindet, lässt sich nunmehr resümierend festhalten,

- dass sowohl die kritische Lektüre dieser historischen Genese als auch die Wirksamkeit dieser Konzeptualisierung bis heute für die bildungstheoretische Auseinandersetzung relevant sind,

- dass die Einbeziehung sozialer Differenzkategorien bei der Betrachtung sozialer Ungleichheit immens wichtig ist, um ausgeblendete Machtverhältnisse in der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion aufdecken zu können,
- dass aus diesen Gründen die Betrachtung sozialer Differenzkategorien für eine zeitgemäße Reformulierung des Bildungsbegriffs von Relevanz ist und
- dass für die aktuelle Theoretisierung von Bildung erforderlich ist, diese Differenzkonstruktionen bzw. Ungleichheitskategorien als bildungstheoretisch relevante Begriffe zu betrachten, um Bildungsprozesse in der Komplexität aktueller gesellschaftlicher Machtverhältnisse theoretisch und analytisch adäquat erfassen zu können.

Doch bei näherer Betrachtung der von Thon et al. herausgearbeiteten Erkenntnisse bezüglich der Relation Gender und Bildung bleiben dennoch weiterführende Fragen offen: Wie und warum ging die Vorstellung des Subjekts, das sich in der Wechselwirkung zwischen dem Selbst und der Welt bildet, mit dem Ausschluss der als *kolonisierte Andere* markierten Menschen aus dieser Auffassung von Bildungsprozessen einher? Schließlich konzeptualisierte Wilhelm von Humboldt dieses Verständnis von Bildung in einer Zeit, in der Sklaverei und koloniales Denken Hochkonjunktur hatten und dabei die Minderwertigkeit der als kolonialisierte Andere markierten Menschen gerade als Legitimation für die koloniale Expansion Europas galt. Und wie ist diese Form von Exklusion in ihrer Interdependenz mit der hierarchisch-codierten, binären Geschlechterordnung zu lesen? Es ist davon auszugehen, dass die normativen Ideen der Autonomie, Freiheit, Individualität auch nicht für sie galten. Die Zusammenhänge zwischen klassischen Bildungstheorien, kolonialem Denken und der Etablierung hegemonialer Wissensproduktion gelten somit als eine zentrale Säule kritischer bildungstheoretischer (post- und dekolonialer) Re-lektüre (Baquero Torres, 2012). Ebenso bleibt die Wechselbeziehung zwischen Bildung und dem deutschen Kolonialismus weiter zu erforschen (dazu siehe z.B. Walgenbach, 2005; Spieker, 2015). Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen fokussiert den Blick auf die Interdependenzen und das Zusammenwirken von Herrschafts- und Dominanzverhältnissen.

Bildung und Intersektionalität

Seit Beginn der 2000er Jahre findet eine weitverbreitete Rezeption von Intersektionalität in der bundesrepublikanischen Sozialwissenschaft sowie in der Erziehungswissenschaft aus dem U.S.-amerikanischen Kontext statt (Walgenbach & Pfahl, 2023). Dieses theoretische und methodologische Modell zur Analyse sozialer Ungleichheiten und Diskriminierungen, das im Kontext von US-amerikanischem Schwarzen Feminismus und *Critical Race Theory* entstanden ist, wurde ursprünglich

in der Erziehungswissenschaft von Helma Lutz (2001) eingeführt und zu Beginn vor allem in den *Gender Studien* aufgenommen. Und dennoch soll an dieser Stelle unterstrichen werden, dass nicht allein durch die Rezeption der Intersektionalität in der hiesigen akademischen Diskussion die Auseinandersetzung mit dem Zusammenwirken von Macht- und Dominanzverhältnissen erst begonnen hätte. Vor der Einführung der Intersektionalität gab es in der bundesrepublikanischen, feministischen Theoriebildung bereits Ansätze wie die von Regina Becker-Schmidt (1987), Ursula Beer (1990) und Eva Cyba (2000), die sich mit sozialer Ungleichheit und dabei mit den Wechselbeziehungen von Geschlecht und Klasse befassten.

Ebenso gab es, wie weiter oben erwähnt, weitere kritische Ansätze insbesondere im Rahmen der theoretischen und politischen, feministischen Diskussion, die ihre marginalisierten Erfahrungen thematisierten und auf Diskriminierungsformen in der Wechselbeziehung von Geschlecht mit *race*/Ethnizität, Behinderung, Religion hingewiesen haben, jedoch in den 1980er und 1990er Jahren wenig Beachtung im Mainstream-Feminismus erhalten haben.[3] Schwarze Deutsche, Frauen mit Behinderung, Migrantinnen, jüdische Frauen, sowie Lesben setzten sich mit ihrer marginalisierten Erfahrung in der feministischen Diskussion auseinander, befassten sich kritisch mit der eurozentrischen Prägung feministischer Theoriebildung, deckten die Ausschlussmechanismen in der akademischen Produktion von Wissen auf und theoretisierten diverse Subjektpositionen und Diskriminierungserfahrungen als nicht weiß, nicht heterosexuell oder als behindert markierte Menschen (Oguntoye et al., 1986; Gümen, 1998; Steyerl & Gutiérrez Rodríguez, 2003; Eggers et al., 2005).

Diese fundamentalen Kritiken an der (Re-)Produktion von Macht- und Dominanzverhältnissen auch in wissenschaftskritischen Positionen trugen zur Entwicklung einer selbstkritischen Haltung in der feministischen Theoriebildung und zur Offenheit für die Betrachtung weiterer sozialer Differenzen bei. Diese diskursive Entwicklung erleichterte den Weg zur Rezeption der Intersektionalität in der akademischen Wissensproduktion im deutschsprachigen Kontext, sodass heute die Forschungslandschaft in Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft wie der Migration/Flucht-Forschung und rassismuskritischen Bildung ohne den Bezug zur Intersektionalität kaum zu denken ist (Baquero Torres, 2022).

Eine einflussreiche Definition von Intersektionalität im Kontext der Erziehungswissenschaft liefert Katharina Walgenbach. Sie versteht Intersektionalität als ein Paradigma (Walgenbach, 2017) wonach

> »[…] historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu

3 Ausführlich dazu siehe Walgenbach 2007, S. 30–38.

> nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ›Verwobenheit‹ oder ›Überkreuzungen‹ (intersections) analysiert werden müssen« (Walgenbach, 2017, S. 55).

Gerade weil bis in die 2000er Jahre diese isolierte Betrachtung von sozialen Differenzen wie Geschlecht oder Ethnizität/Migration paradigmatisch beispielsweise für die Wissensproduktion u.a. in der erziehungswissenschaftlichen Genderforschung und in der Migrationsforschung (damals Interkulturelle Pädagogik) war, ist diese Form der Theoretisierung von Differenzen und Diskriminierungsformen nicht nur eine fundamentale Kritik an der bis dahin durchgeführten Debatte um Diskriminierung und soziale Ungleichheit (Lutz, 2001), sondern auch als bedeutsamer Beitrag zur Weiterentwicklung in Theorie und Forschung dieser Subdisziplinen zu sehen (Baquero Torres, 2021).

Neben der Kritik an der eindimensionalen Betrachtung von sozialen Differenzen steht im Zentrum intersektionaler Ansätze die Kritik an der additiven Logik, die beispielsweise von der Doppeldiskriminierung oder Mehrfachbenachteiligungen ausgeht, denn auch in dieser Logik besteht die Annahme einer in sich geschlossenen, sozialen Kategorie (wie z.B. Geschlecht) – sodass Diskriminierung dabei nur als Summe von mehreren in sich geschlossenen und voneinander unabhängigen Differenzlinien gedacht werden kann. Intersektionale Ansätze vertreten demgegenüber die erkenntnistheoretische Position, dass (*i*) Differenzkategorien in sich selbst bereits heterogen strukturiert sind und von daher als interdependente Kategorien verstanden werden (Walgenbach, 2007) und, dass (*ii*) erst in der Intersektion mehrerer sozialer Kategorien spezifische Formen von Diskriminierungen und Machtkonstellationen hervorgebracht werden und demzufolge der Fokus auf die Wechselbeziehungen von Diskriminierungsformen, sozialer Ungleichheit und Subjektivierungsprozessen gelegt wird. Sie gehen davon aus, dass (*iii*) Sexismus/Patriarchat/Geschlechterverhältnisse, Heteronormativität, Rassismus und Klassismus strukturell in der Gesellschaft verankert sind und auf unterschiedlichen Ebenen (strukturelle, institutionelle symbolische, soziale und subjektive Ebene) operieren (Walgenbach 2017, S. 66).

Intersektionalität als Gesellschaftskritik. Widerstand und Transformation

Im Zusammenhang mit einer Theoretisierung von Bildung und den damit einhergehenden Fragen, wie Wissen um Bildung herum produziert wird und unter welchen sozialen Bedingungen die Subjektproduktion stattfindet, stellt Intersektionalität einen wichtigen Beitrag dar. Aus dieser gesellschafts- und machtkritischen Theoretisierung heraus lassen sich Selbstbildungsprozesse bzw. Subjektivierungsprozesse in der Intersektion sozialer Differenzen erfassbar machen. Die Konzeptualisierung

des Subjekts ist somit notwendigerweise im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu lesen. Wenn zudem der Bildungsbegriff als übergreifende normative Orientierungskategorie für die Diskussion über Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns fungieren soll, wie Koller es betont, stellt sich der Ansatz der Intersektionalität für die Auseinandersetzung mit den sozialen Bedingungen von Bildung und Bildungsprozessen als unabdingbar dar.

Da der Fokus der Intersektionalität auf die Komplexität von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, auf Subjektivierungsprozesse und Ungleichheiten ausgerichtet ist, kann diese Perspektive schließlich von immenser Bedeutung für kritische bildungstheoretische Ansätze mit Blick auf widerständige, emanzipatorische sowie gesellschaftliche Transformationen sein.

Literatur

Baader, M. S., Rendtorff, B., & Thon, C. (2024). Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung aus geschlechtertheoretischer Perspektive – drei Zugänge. In M. S. Baader, B. Hoffarth, B. Rendtorff & C. Thon (Hg.), *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen* (S. 51–67). Beltz Juventa.

Baader, M. S., & Rendtorff, B. (2024). Die Geschlechterordnung als strukturbildendes Moment in der Erziehungswissenschaft. In M. S. Baader, B. Hoffarth, B. Rendtorff & C. Thon (Hg.), *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen* (S. 18–32). Beltz Juventa.

Baquero Torres, P. (2012). Postkoloniale Pädagogik. In J. Reuter & A. Karentzos (Hg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 315–326). Springer VS.

Baquero Torres, P. (2021). Migration und Geschlecht – Diskursive Wende im Zeichen postkolonialer und rassismuskritischer Perspektiven. In L. H. Seukwa, & U. Wagner (Hg.), *Pädagogik angesichts von Vulnerabilität und Exklusion* (S. 225–241). Peter Lang.

Becker-Schmidt, R. (1987). Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung. In L. Unterkirchner & I. Wagner (Hg.), *Die andere Hälfte der Gesellschaft: Österreichischer Soziologentag* 1985 (S. 10–25) ÖGB Verlag.

Beer, U. (1990). *Geschlecht, Struktur, Geschichte*. Campus.

Bernhard, A., Rothermel, L., & Rühle, M. (2018). Einleitung. In *Handbuch Kritische Pädagogik* (S. 11–23). Beltz Juventa.

Bernhard, A. (2018). Bildung. In *Handbuch Kritische Pädagogik* (S. 132–148). Beltz Juventa.

Bernhard, A. (2021). *Pädagogisches Denken: Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (9. Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.

Cyba, E. (2000). *Geschlecht und soziale Ungleichheit: Konstellationen der Frauenbenachteiligung*. Springer.

Eggers, M., Kilomba, G., Piesche, P., & Arndt, S. (Hg.) (2005). *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Unrast.

Gudjons, H., & Traub, S. (2020). *Pädagogisches Grundwissen* (13. aktualisierte Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.

Gümen, S. (1998). Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie ›Ethnizität‹. In *Das Argument*, 40. Jg., 1998, Heft 1–2 (S. 187–202).

Hartmann, J., Messerschmidt, A., & Thon, C. (Hg.) (2017). *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Barbara Budrich.

Hoffarth, B., & Thon, C. (2024). Erziehung, Bildung und Geschlecht. Wissenschaftstheoretische Reflexionen. In M. S. Baader, B. Hoffarth, B. Rendtorff & C. Thon (Hg.), *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen* (S. 33–50). Beltz Juventa.

Koller, H.-C. (2024). Bildung. In M. Dederich & J. Zirfas (Hg.), *Optimierung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67307-2.

Ludwig, P. H. (2020). *Grundbegriffe der Pädagogik: Definitionskriterien, kritische Analyse, Vorschlag eines Begriffssystems*. Beltz Juventa.

Lutz, H. (2001). Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class, Gender. In H. Lutz & N. Wenning (Hg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenzen in der Erziehungswissenschaft* (S. 215–230). Leske + Budrich.

Oguntoye, K., Opitz, M., & Schultz, D. (Hg.) (1986). *Farbe bekennen. Afrodeutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Orlanda.

Spieker, Susanne (2015). *Die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens aus der europäischen Expansion*. Peter Lang Verlag.

Steyerl, H., & Gutiérrez Rodríguez, E. (Hg.) (2003). *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Unrast.

Thon, C. (2024). Kritik an »klassischen« Erziehungs- und Bildungstheorien. In M. S. Baader, B. Hoffarth, B. Rendtorff & C. Thon (Hg.), *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen*. (S. 68–81). Beltz Juventa.

Thon, C. Rendtorff, B., Hoffarth, B., & Baader, M. S. (2024). Einleitung. In M. S. Baader, B. Hoffarth, B. Rendtorff & C. Thon (Hg.), *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen* (S. 9–15). Beltz Juventa.

Walgenbach, K. (2005). *Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur: Koloniale Diskurse über Geschlecht, ›Rasse‹ und Klasse im Kaiserreich*. Campus.

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. 23–64). Barbara Budrich.

Walgenbach, K., & Pfahl, L. (2017). Intersektionalität. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hg.). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 145–162). Verlag Julius Klinkhardt.

Walgenbach, K. (2017). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. (2. Auflage). Barbara Budrich.

Lernen

Lena Staab

Lernen – eine Hinführung

> »To educate as the practice of freedom is a way of teaching that anyone can learn. That learning process comes easiest to those of us who teach who also believe that there is an aspect of our vocation that is sacred; who believe that our work is not merely to share information but to share in the intellectual and spiritual growth of our students. To teach in a manner that respects and cares for the souls of our students is essential if we are to provide the necessary conditions where learning can most deeply and intimately begin.« (hooks, 1994, S. 13)[1]

Lernen wird als erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer Grundbegriff verhandelt und diskutiert (u.a. Thompson, 2020; Göhlich & Zirfas, 2007; Zirfas, 2018). Im Unterschied zu den Begriffen Bildung und Erziehung ist seine theoretische Fundierung weniger konsistent; dementsprechend lässt sich Lernen als Grundbegriff nicht durchgängig in pädagogischen Einführungen und Handbüchern auffinden (z.B. Opp & Theunissen, 2009; Hellekamps, Plöger & Wittenbruch, 2010; Harring, Rohlfs & Gläser-Zikuda, 2019). Dies lässt sich mit der engen Verwobenheit von Lerntheorien mit psychologischen Ansätzen bzw. der Dominanz psychologisch perspektivierter Lerntheorien erklären (Schulze, 2001), aus der sich das Desiderat einer pädagogischen Theoriekonzeption von Lernen ergibt. *Pädagogische* Perspektiven und Theorien fragen nach dem Vollzug des Lernens. Sie setzen sich damit auseinander, was sich als Inhalt des Lernens kennzeichnen lässt – und

1 »Pädagogik als Praxis der Freiheit bedeutet einen Unterricht, der für alle zugänglich ist. Einen solchen Lehr-Lern-Prozess zu gestalten, fällt denjenigen von uns am leichtesten, die davon überzeugt sind, dass unsere Berufung in gewissem Sinne heilig ist, die glauben, dass unsere Arbeit nicht nur darin besteht, Informationen zu vermitteln, sondern am intellektuellen und spirituellen Wachstum der Lernenden teilzuhaben. Eine Lehrtätigkeit, die die Seele unserer Studierenden respektiert und sich um sie kümmert, ist unerlässlich, wenn wir die notwendigen Bedingungen schaffen wollen, unter denen wirkliches und tiefgründiges Lernen stattfinden kann.« (hooks, 2023, S. 23)

nicht nur damit, in welchem Modus es stattfindet (Göhlich, Wulf & Zirfas, 2014, S. 7f.).

Das Verb »lernen« stammt aus dem Mittelhochdeutschen vor dem 9. Jahrhundert und lässt sich semantisch auf die Bedeutung »etwas verfolgen« beziehen (Kluge, 1999, S. 515). Als weitere etymologische Grundbedeutung lässt sich »wissend werden« ebenso wie der »Erwerb von Wissen« herausstellen (Zirfas, 2018, S. 46). Weiterhin lässt sich eine enge Beziehung von Lernen und Lehren, dem »wissen machen«, konstatieren (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 17).

Lehren wird in diesem Sinne als umfassende Praxis verstanden werden, die über die bloße Vermittlung von (schulischen) Inhalten hinausgeht und Aspekte wie Wissensvermittlung, Erziehung, Sozialisation sowie die Verbesserung von Lernen und Lernfähigkeit umfasst (ebd.). So lässt sich als einen weiteren Bereich, »in dem Lernen außerhalb von Schule und Unterricht und in anderer Form in Erscheinung tritt«, der der Biographie nennen (Schulze, 2002, S. 139). In diesem Sinne lässt sich mit Schulze das biographische Lernen, auch »lebensgeschichtliche[s] Lernen« genannt, von dem »curricularen Lernen« unterscheiden (ebd., 2001; 2002). Lernen vollzieht sich somit nicht nur im Unterricht, »sondern in vielerlei Formen, an vielen Orten und in vielen Zusammenhängen des menschlichen Lebens« (ebd., 2002, S. 139). Menschen lernen innerhalb unterschiedlichster Kontexte und Institutionen, bspw. innerhalb familialer Strukturen, ebenso wie in Bildungsinstitutionen; zudem können Lernprozesse auch durch Medien begleitet werden (Göhlich & Zirfas, 2007).

Zur Uneindeutigkeit des Lernbegriffs

Es lassen sich engere und weitere Definitionen und Konzepte von Lernen unterscheiden, die sehr unterschiedliche Perspektiven darauf eröffnen, was unter Lernen verstanden wird. Als enge oder auch sog. »klassische« (mit Thompson auch als dominante) Diskurse des Lernens werden die des Behaviorismus, des Kognitivismus und des Konstruktivismus bezeichnet, welche eine eher psychologische Sicht auf das Lernen vertreten und dieses ergebnisorientiert in Form einer dauerhaften Verhaltensänderung, geistigen Entwicklung oder im Sinne von konstruiertem Wissen verstehen (Thompson, 2020).

Während engere Lernbegriffe bzw. der schulpädagogische Umgang mit ebendiesen als kompetenz- und outputorientiert kritisiert werden – da sich hierin nicht die Mehrperspektivität von Lernmöglichkeiten entfaltet und sie exkludierendes Potential aufweisen – lässt sich in einem weiteren Verständnis Lernen mit Erfahrung kontextualisieren bzw. *Lernen als Erfahrung* betrachten, ebenso wie sich »pädagogische Perspektiven« auf Lernen eröffnen (Meyer-Drawe, 2008; Göhlich, Wulf & Zirfas, 2014, S. 9ff).

Ein weites Lernverständnis ermöglicht es, Lernen nicht nur produkt-, sondern auch prozessorientiert zu denken. Meyer-Drawe versteht Lernen als Erfahrung, also als lebenslangen Prozess, als Vollzug, der sich sowohl dem Zugriff des Lernenden als auch dem des Forschenden entzieht (Meyer-Drawe, 2008, S. 213). Aus dieser Perspektive ist der Prozess des Lernens geprägt von Brüchen, Rissen und Spalten, die mit der Lebensgeschichte der lernenden Person verflochten sind und durch Veränderungen in ebendieser Biographie konflikthafte Prozesse in Gang setzen können (ebd., S. 190). So wird Lernen als Prozess verstanden, der sich nicht aus- und anschalten lässt, der sich somit als widerständig und eben nicht kontrollierbar zeigt, entgegen enger Lernvorstellungen, die diesen als operationalisierbar verstehen. Vielmehr wird ebendiese Erfahrung mit einem Widerfahrnis in Verbindung gebracht, das sich nicht vollständig einfangen lässt, denn »Versagen und Versagungen, Enttäuschungen, Krisen, Fehler usw. sind Bestandteile jeden Lernens und gehören zum Leben selbst. Weder die pädagogische Praxis noch die pädagogische Theoriebildung kann es sich leisten, diesen Umstand außen vor zu lassen« (Xu, 2009, S. 78).

Die hier implizierte Negativität des Lernens lässt sich mit Buck aus einer hermeneutisch-phänomenologischen Perspektive darin beschreiben, dass »Erfahrung und Lernen in ganz entscheidender Weise durch Negativität bestimmt sind.« (Buck, 2019, S. 43). Lernen lässt sich in diesem Verständnis nicht als eine »bruchlose Folge einander bedingender Erwerbungen« (ebd.), sondern vielmehr als »Umlernen« verstehen. Ebendieses Umlernen ist jedoch nicht die bloße Korrektur von Vorstellungen, sondern wird hier vielmehr als »Wandel der ›Einstellung‹, d.h. des ganzen Horizonts der Erfahrung – sowie des Lernenden selbst – verstanden« (ebd.). In diesem Sinne erhalten die Aspekte des Nicht-Wissens und Nicht-Könnens im Lehr-Lernprozess eine tragende Rolle, da Enttäuschungen und Irritationen – negative Erfahrungen – zu neuen Erkenntnisprozessen führen können (Benner, 2003, S. 97f.)

Aufgrund der Unterschiedlichkeit und Uneindeutigkeit der verschiedenen Theorien des Lernens, schlage ich vor, der Definition von Göhlich und Zirfas zu folgen:

> »Lernen bezeichnet die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und dementsprechend begründbare Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden in seiner leiblichen Gesamtheit erlebbar sind; kurz gesagt: Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können.« (Göhlich/Zirfas, 2007, S. 17).

In diesem Zitat, in welchem Lernen aus einer erweiterten Perspektive betrachtet und um den Aspekt der Erfahrung und Leiblichkeit ergänzt wird, zeigt sich, dass sich diese Bestimmung sehr nah an Vorstellungen von Bildung bewegt. Hier sich lässt kritisch fragen, wie die aufgerufenen »basal reflektierten Erfahrungen« aussehen (können) und ob bzw. welche Voraussetzungen diese bei den Lernenden ggf. erfordern und wiederum Exklusionspotential beinhalten.

Forschungsstand zu Lernen und Intersektionalität

Ein intersektionales Verständnis bzw. eine systematische intersektionale Ausarbeitung des pädagogischen Grundbegriffs des Lernens lässt sich in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften bislang nicht verzeichnen (Staab, 2024).

Verschiedene Diskursstränge können jedoch als Vorarbeiten herangezogen werden: Im Rahmen der Diskurse um Vielfalt, Diversität, Diversity, Heterogenität und Inklusion werden mit einer Reflexion von Differenzkonstruktionen sowie Ansätzen intersektionaler Analysen gearbeitet (u.a. Penkwitt & Haas, 2023; Blasse & Haas, 2024; Buchner & Akbaba, 2023; Akbaba & Buchner, 2019; Lindmeier, 2023; 2013; Walgenbach, 2015; Dederich, 2015; Budde & Hummrich, 2015). Weiterhin wird Intersektionalität als Reflexionsinstrument für die pädagogische Praxis diskutiert, sowie als theoretische und methodologische Analyseperspektive bzw. Forschungshaltung um dem pädagogischen Umgang mit Differenz und sozialer Ungleichheit unter einer intersektionalen Perspektive zu betrachten (Riegel, 2016; 2011). Die Verbindung von (Hochschschul-)Lehren mit Intersektionalität lässt sich ebenfalls in Veröffentlichungen nachzeichnen (hooks, 1994; 2023).

Wenngleich sich vielfach Auseinandersetzungen mit Lernen und Intersektionalität bzw. Differenz(-konstruktionen) verzeichnen lassen, lässt sich konstatieren, dass sich hier Lernen als pädagogischem Grundbegriff unter einer intersektionalen Perspektive nicht grundlegend theoriesystematisch gewidmet wird und dies nach wie vor ein Desiderat darstellt.

Mögliche Verbindungen von Lernen und Intersektionalität

Lernen intersektional denken I: Lernen auf mehreren Ebenen?

Mit Winker und Degeles Modell der »Intersektionalen Mehrebenenanalyse« (2009) lassen sich drei Ebenen, auf denen Intersektionalität analysiert werden kann, unterscheiden: Erstens die der gesellschaftlichen Sozialstrukturen inklusive ihrer Organisationen und Institutionen (Makro- und Mesoebene), zweitens diejenige von

Prozessen der Identitätsbildung (Mikroebene), sowie drittens die Ebene der kulturellen Symbole (Repräsentationsebene) (Winker & Degele, 2009; v.a. S. 18ff).

Anschließend an diese Unterteilung lässt sich die Frage aufwerfen, auf welchen Ebenen sich Theorien von Lernen identifizieren lassen und daran anknüpfend, inwiefern sich ebendieses Lernen auf der jeweiligen Ebene beobachten lässt? In einem engeren Verständnis ist Lernen konzeptualisiert als mess- und überprüfbares Wissen, an das sich die Ausstellung von Bildungszertifikaten durch (anerkannte) Institutionen anschließt. Dadurch ist es an die Makro- und Mesoebene angebunden. Demgegenüber steht eine erweiterte Perspektive, die Lernen als Erfahrung (Meyer-Drawe, 2008) begreift und somit die Subjektperspektive auf das Phänomen betont, welche mit der Mikroebene in Bezug gesetzt werden kann. Auf der Ebene der Repräsentation lassen sich die Fragen stellen, inwiefern Lernen mit Normen und Ideologien verbunden ist bzw. wie diese aussehen, was sich auf der Repräsentationsebene zeigt (Winker & Degele, 2009, S. 20). Oder anders formuliert fragen wir hier: Welche Bilder, Ideen und Vorstellungen von Lernen existieren gesellschaftlich? Somit lässt sich konstatieren, dass sich die o.g. unterschiedlichen Vorstellungen bzw. Definitionen von Lernen auf die jeweils verschiedenen Ebenen beziehen, die aber in Wechselwirkung miteinander stehen und niemals unabhängig voneinander wirken.

Lernen intersektional denken II: Vier Dimensionen des Lernens

Göhlich und Zirfas (2007) entwerfen eine pädagogische Theorie des Lernens; nach dieser lassen sich vier Dimensionen des Lernbegriffs ausmachen: Das Wissen-Lernen, das Können-Lernen, das Leben-Lernen und das Lernen-Lernen (ebd., S. 180). Die Autor*innen begreifen Lernen als erfahrungsbezogen, dialogisch, sinnvoll und ganzheitlich (ebd.). Diese Perspektive auf Lernen wird im Folgenden intersektional durchdekliniert.

Den Aspekt des Wissen-Lernens beschreiben die Autor*innen als einen idealtypisch rein sachlichen Prozess, in dem Körperliches, Soziales, Emotionales, Sprachliches als Wissen ebenfalls rein sachlich lernbar gemacht werden (ebd.). In diesem Sinne wird Wissen-Lernen als *objektiv* verstanden und begreift das Zu-Lernende als objektiv und unterscheidet ebendieses von beispielsweise dem Können-Lernen, also der praktischen Anwendung. In diesem Sinne bezieht sich das sog. *objektive Wissen* auf ein zumeist kanonisiertes, das eine Institutionalisierung z.B. in der Schule dadurch erfährt, dass es in Lehrpläne Einzug erhält (ebd.). Aus einer Perspektive intersektionaler Kritik lassen sich Fragen nach Wissen und Wahrheit aufrufen: Welche Inhalte werden in der Schule wie vermittelt bzw. als Wissensgegenstände gesetzt? Wie wird beispielsweise Lernen über Geschlecht_er ermöglicht? Wie werden welche historischen Perspektiven eröffnet? (Postkoloniale Perspektiven fehlen meistens).

Können-Lernen wird als verkörperte Perspektive eröffnet und oft als »praktisches Wissen« bezeichnet; dies wird nicht zur objektivierten Sache, sondern bleibt

jeweils körperlich, sprachlich, emotional, sozial – also leiblich (Göhlich & Zirfas 2007, S. 184). Dieser Aspekt des Lernens ist untrennbar an die lernende Person gebunden: »Können-Lernen heißt, eine bestimmte Tätigkeit(sform) ausführen zu lernen.« (Ebd.). Lesen-, Schreiben- und Rechnen-Lernen sind bspw. spezifische Kulturtechniken, die in der Grundschule erlernt werden sollen. Der Modus, in dem das Können erlernt wird, wird als mimetisches Lernen beschrieben; die Lernenden ahmen hier die Könnenden nach, was einer professionellen pädagogischen Umgebung bedarf, in der dieses mimetische Lernen ermöglicht wird (ebd., S. 186). Hier lässt sich mit einer intersektionalen Analyseperspektive fragen, welche Körper als lehrende Subjekte in Erscheinung treten, an denen mimetisch gelernt werden soll.

Der Aspekt des Leben-Lernens ist pädagogisch im breiten Umfang im 20. Jahrhundert bedeutsam geworden und stellt somit eine historisch jüngere Perspektive auf Lernen dar (ebd., S. 187). Leben-Lernen wird nochmalig in sechs Aspekte unterteilt: Überleben-, Lebensbewältigung-, Lebensbefähigung-, Biografisches-, Lebenskunst- und Sterben-Lernen (Göhlich & Zirfas, 2007). Dies stellt eine lebenslange Perspektive auf Lernen dar, die über ein institutionalisiertes Lernen hinausgeht und bis an das Lebensende des Menschen reicht. Das Leben-Lernen stellt m.E. somit Anschlüsse an Lebenswelten von Personen dar, die einerseits vielfältige Lebensmöglichkeiten und -perspektiven beinhalten – denn z.B. Lebensbewältigung kann je nach Ort und Zeit eines Aufwachsens bzw. Lebens sehr unterschiedlich aussehen – und die gleichzeitig eine Perspektive auf Lernen eröffnet, die einen Universalismus adressiert, da Leben und Sterben alle Menschen vereint. Leben-Lernen aus intersektionaler Perspektive kann i.d.S. jeweils spezifische (Lebens- oder Diskriminierungs-)Erfahrungen von Personen aufgreifen und diese in ihrer jeweiligen Situation betrachten, ohne kategorial zu vereinheitlichen; gleichzeitig lässt es verbindende Perspektiven zu.

Als vierte Dimensionen wurde das Lernen-Lernen genannt:

> »Wer ein bestimmtes Wissen, ein bestimmtes Können oder eine bestimmte Lebensweise erlernt, lernt dabei bewusst oder unbewusst auch den Modus, die Art und Weise, in der dieses Wissen-Lernen, Können-Lernen oder Leben-Lernen geschieht.« (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 190).

Aus einer kritischen Perspektive lässt sich die neoliberale Perspektive auf das Lernen-Lernen in pädagogischen Diskursen (z.B. in Bezug auf selbstreguliertes oder selbstgesteuertes Lernen u.a. Kirschner, 2020) fokussieren, innerhalb derer oftmals aus dem Fokus gerät, dass jegliches Lernen abhängig von den jeweiligen Lernvoraussetzungen ist und in diesem Sinne »das Lernen-Lernen, keine neutrale Kompetenz bildet, sondern abhängig bleibt von [einem] spezifischen, nur in bestimmten Milieus zu erwerbenden Habitus.« (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 193). Hier lässt sich mit einer intersektionalen Analysebrille anknüpfen und hervorheben, dass die dar-

gestellte Erwartungshaltung an das Lernen-Lernen ebenjene Subjekte ausschließt, die habituell hieran nicht anschließen können.

Ausblick: Verlernen als Verbindung von Lernen und Intersektionalität

Zusammenfassend lassen sich sowohl Theorie- als auch und Empirie-Defizite in Bezug auf die Verknüpfung von Lernen/Lerntheorien und Intersektionalität konstatieren. Fragen danach, inwiefern die gesellschaftliche Position das Lernen von Menschen beeinflussen kann, bedürfen einer systematischen erziehungswissenschaftlichen Forschung abseits der Dominanz psychologischer Lerntheorien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Lernen. Insofern lässt sich ein Desiderat von Lerntheorien, die gesellschaftliche Machtverhältnisse und Diskriminierungsstrukturen theoretisch einbeziehen, konstatieren.

Aus einer machtkritischen Perspektive lässt sich feststellen, dass beim Lernen nicht nur Wissen angesammelt wird, sondern die Lernenden auch zu »PerformerInnen der bestehenden Machtverhältnisse« werden; zugleich besteht aber auch die Möglichkeit, ebendieses machtvolle Wissen kritisch zu hinterfragen (Sternfeld, 2014, S. 12).

Ausgehend von dieser machtkritischen Perspektive auf Lernen wird ausblickend das Konzept des *Verlernens* betrachtet. »Es ist schwer, sich Verlernen vorzustellen. […] Lässt sich denn mächtiges Wissen einfach so hinter sich lassen?« (Sternfeld, S. 10f.). Ein *einfaches* Verlernen im Sinne eines Überwindens des mächtigen erlernten Wissens erscheint in diesem Sinne nicht möglich; vielmehr lässt sich Verlernen als einen Prozess verstehen, der einer Auseinandersetzung mit der Idee von Lernen und Lerninhalten als Ergebnis hegemonialer Verhältnisse bedarf (ebd.).

Im Kontext postkolonialer Theorie und Pädagogik stellt Lernen bzw. das Verlernen einen wichtigen Bezugspunkt dar. Die Diskussion über »Verlernen« als Teil von Lernprozessen mag zwar auf den ersten Blick als ungewöhnlich erscheinen, kann jedoch als Teil einer kritischen Praxis zur Demokratisierung und Dekolonisierung verstanden werden (Castro Varela & Heinemann, 2016, S. 1). Mit Bezugnahme auf Spivak, die im Kontext von kolonialer und imperialer epistemischer Gewalt von der Notwendigkeit des Verlernens schreibt (Spivak, 1996), votieren Heinemann und Castro Varela dafür, geerbte Privilegien auch als Verlust betrachten zu können, denn wenn

> »Privilegien als Erbe und Verlust gleichzeitig betrachtet werden, so entfalten diese nur dann eine destruktive Energie, wenn die Erbschaft nicht als solche reflektiert wird. Werden vorhandene Privilegien also als selbstverständlich genommen und ihre Historizität ignoriert, führt dies zu einer Stabilisierung von Herrschaft und

mithin einer Verkrustung von Machtlinien.« (Castro Varela & Heinemann, 2016, S. 1).

In diesem Sinne soll die Verbindung von Lernen und Intersektionalität gleichermaßen als theoretische Perspektive bzw. Erweiterung des Lernbegriffs verstanden, als auch Intersektionalität unter der Perspektive des Lernens sowie des Verlernens (weiter) gedacht werden.

Literatur

Akbaba, Y., & Buchner, T. (2019). Dis_ability und Migrationshintergrund. Differenzordnungen der Schule und Analogien. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *64*(3), 240–252.

Benner, D. (2003). Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In D. Benner, M. Borelli, F. Heyting, & C. Winch (Hg.), *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in der Erziehungswissenschaft* [Zeitschrift für Pädagogik, 46. Beiheft] (S. 96–110). Beltz.

Blasse, N., & Haas, B. (2024). Intersektionale Inklusionsforschung: Zum Verhältnis von race, class, gender mit der Differenzkategorie dis*ability. In L. M. Staab & A. Kirchner (Hg.), *Intersektionale Pädagogik. Perspektiven auf die Bedeutung von Intersektionalität für erziehungswissenschaftliche Handlungsfelder* [Themenheft]. *Empirische Pädagogik*, *38*(2), 5–20.

Brinkmann, M. (2022). Lernen. In G. Weiß (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Bildungs- und Erziehungsphilosophie – Diskursive Zugänge: Themen und Schlüsselbegriffe der Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Beltz Juventa.

Buchner, T., & Akbaba, Y. (2023). Solange du gut passt: Intersektionale Analysen zur Überlagerung von Rassifizierung durch Fähigkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, *1*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/699

Buck, G. (2019). Lernen und Erfahrung. Epagogik. In M. Brinkmann (Hg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute: Eine Anthologie* (S. 275–291). Springer VS.

Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *60*(2), 165–175.

Castro Varela, M. d. M., & Heinemann, A. M. B. (2016). Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! *Zwischenräume*, *10*. IG Bildende Kunst.

Dederich, M. (2015). Intersektionalität und Behinderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *60*(2), 137–151.

Göhlich, M., & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Kohlhammer.

Göhlich, M., Wulf, C., & Zirfas, J. (Hg.). (2014). *Pädagogische Theorien des Lernens*. Beltz.

Harring, M., Rohlfs, C., & Gläser-Zikuda, M. (Hg.). (2019). *Handbuch Schulpädagogik*. Waxmann.

Hellekamps, S., Plöger, W., & Wittenbruch, W. (Hg.). (2010). *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3* [Studienausgabe]. Ferdinand Schöningh.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

hooks, b. (2023). *Lehren als Überschreitung: Bildung als Praxis der Freiheit* (K. Degner, Übers.). Campus Verlag.

Kluge, F. (1999). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. De Gruyter.

Kirschner, A. (2020). *Für welches Leben lernen wir? Eine Analyse des Diskurses über Schule und Gesundheit aus biopolitischer Perspektive*. Beltz Juventa.

Lindmeier, C. (2013). Das aktuelle Thema: Intersektionalität. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *58*(2), 119–120.

Lindmeier, C. (2023). Intersektionalität als Thema der Sonder- und Inklusionspädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, *1*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/696

Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Wilhelm Fink.

Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. *Santalka: Filologija, Edukologija*, *3*, 6–17.

Opp, G., & Theunissen, G. (Hg.). (2009). *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Klinkhardt.

Penkwitt, M., & Haas, B. (Hg.). (2023). *Intersektionalität und Inklusive Pädagogik* [Themenheft]. *Zeitschrift für Inklusion*, *1*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/57

Riegel, C. (2011). Intersektionalität – auch ein Ansatz für die Praxis? Perspektiven für Reflexion, Kritik und Veränderung. In S. Bibouche & R. Leiprecht (Hg.), *Nichts ist praktischer als eine gute Theorie – Theorie, Forschung und Praxis im Kontext von politischer Kultur, Bildungsarbeit und Partizipation in der Migrationsgesellschaft* (S. 169–195). BIS-Verlag.

Riegel, C. (2016). *Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.

Schulze, T. (2001). Die außerordentliche Tatsache des Lernens. In F. W. Busch & H. J. Wätjen (Hg.), *Oldenburger Universitätsreden*. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Schulze, T. (2002). Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In L. Wigger (Hg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 129–146). Leske + Budrich.

Staab, L. M. (2024). Intersektionale Pädagogik. Perspektiven auf die Bedeutung von Intersektionalität für erziehungswissenschaftliche Handlungsfelder – Eine Einführung. In L. M. Staab & A. Kirchner (Hg.), *Themenheft: Intersektionale*

Pädagogik. Perspektiven auf die Bedeutung von Intersektionalität für erziehungswissenschaftliche Handlungsfelder [Themenheft]. *Empirische Pädagogik*, *38*(2), 5–11.

Sternfeld, N. (2014). Verlernen vermitteln. In A. Sabisch, T. Meyer, & E. Sturm (Hg.), *Kunstpädagogische Positionen* (Band 30). Universitätsdruckerei.

Thompson, C. (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Kohlhammer.

Walgenbach, K. (2015). Intersektionalität – Impulse für die Sonderpädagogik und inklusive Pädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *60*(2), 121–136.

Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript.

Xu, X. (2009). *Lernen, Negativität und Fremdheit. Analysen zur Theorie der Negativität und zur didaktischen Bedeutung negativer Erfahrungen* [Dissertation, Freie Universität Berlin]. Refubium. https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/1840/final.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zirfas, J. (2018). Einführung in die Erziehungswissenschaft. Schöningh.

Sozialisation

Ullrich Bauer

Der Beginn der Sozialisationsforschung im 19. Jahrhundert

Sozialisation ist ein Fachbegriff, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Frankreich und Deutschland entsteht (Veith, 2015). Er ist mit der sich entwickelnden europäischen (Émile Durkheim, Georg Simmel), aber auch der nordamerikanischen Soziologie (Robert E. Park, John Dewey) eng verbunden, wobei das Sozialisationsdenken die disziplinären Grenzen (vor allem zur Pädagogik und Psychologie) schnell zu überschreiten beginnt (Abels & König, 2016). Die inhaltliche Orientierung des frühen Sozialisationsverständnisses zielt auf eine Sensibilisierung für soziale Fragen. Hintergrund für die Virulenz dieser Diskussion sind die sich transformierenden Gesellschaften des 18. und 19. Jahrhunderts. Die veränderten Lebensbedingungen der industriegesellschaftlichen Moderne stellen eine große Herausforderung für die sich etablierende Theorien vom Sozialen dar. Die Situation der Halt- und Orientierungslosigkeit (aufgrund von Landflucht und wachsender städtischer Armut) breiter Bevölkerungsschichten führt zu Befürchtungen wachsender sozialer Anomie und schwindender gesellschaftlicher Stabilität. In dieser Hinsicht fungiert Sozialisation zunächst auch als ein normativer Begriff. Mit ihm wird die Vorstellung transportiert, dass eine drohende Auflösung gesellschaftlicher Ordnung (Anomie) durch die gezielte Steuerung der Sozialisationseinflüsse und -wirkungen (*Sozialisation méthodique*, Durkheim) verhindert werden kann.

Mit der folgenden Weiterentwicklung erhält das Sozialisationsparadigma einen zentralen Stellenwert in der Entwicklung der Sozial- und Geisteswissenschaften im beginnenden 20. Jahrhundert. Die psychologische Verwendung des Begriffs folgt dieser Entwicklung zunächst noch, wird später aber abweichen, indem nicht die gesellschaftlichen Prägungs-, sondern die individuellen Entwicklungsanteile betont werden. Durch die unterschiedlichen Begriffsverwendungen entsteht ein breites interdisziplinäres Angebot differenzierter Befunde und Zugänge, die immer wieder synthetisiert werden (Bauer & Hurrelmann, 2021). Die wirkmächtigste Anwendung des sozialisationstheoretischen Denkens erfolgte innerhalb marxistischer, interaktionistischer und strukturfunktionalistischer Strömungen (zur Mitte des 20. Jahrhunderts), die sich vorübergehend in der Beschreibung von

Sozialisation als Einübung gesellschaftlich vorgegebener Rollenverständnisse ein gemeinsames Begriffsverständnis teilen.

Sozialisation als Kritik von Macht- und Herrschaftsverhältnissen

In der Hochzeit des sozialisationstheoretischen Denkens nach dem Zweiten Weltkrieg sind gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse Zentrum der Debatte. Sowohl strukturfunktionalistisch als auch marxistisch orientierte Ansätze nehmen die Reproduktion sozialer Ungleichheiten in den Blick, die sie lediglich unterschiedlich bewerten. Innerhalb der kritischen Anwendung wird vor allem die schichtspezifische Sozialisationsforschung einen großen Raum einnehmen. Sie entsteht im Kontext der Diskussion über Bildungsreformen (die international geführt wird) und ist im Wesentlichen ein Reflex auf die Diagnose ungleicher Zugänge zum Bildungssystem und der damit verbundenen Ungleichverteilung von Bildungschancen.

Dem Bildungssystem kommt im 20. Jahrhundert eine zentrale Rolle zu. Die Besonderheit der Fokussierung auf Prozesse der Bildungsaneignung erfolgt in einer besonderen gesellschaftlichen Konstellation. Durch den wachsenden Bedarf nach qualifizierten Arbeitskräften, der Angst vor einem technologischen Vorsprung der Sowjetunion (»Sputnik«-Schock) und dem humanistischen Eintreten für Bildung als Demokratisierungsressource fallen ökonomische, politische und zivilgesellschaftliche Interessen zusammen. Obwohl die Motive für ein Eintreten für mehr Chancengleichheit unterschiedlich sind, befinden sich die Reform des Bildungswesens und die begleitende Forschung zum Thema in der Schnittmenge aller Interessen (auch konservativer und progressiver Kräfte).

Die schichtspezifische Forschung (Überblick hierzu bei Rolff, 1997) bildet das erste große empirische Anwendungsfeld im sozialisationstheoretischen Paradigma. In diesem entsteht dann auch erstmals eine ungleichheits-, macht- und herrschaftskritische Perspektive (Bauer, 2012). Im Mittelpunkt stehen die Benachteiligungsverhältnisse von unterprivilegierten, bildungsfernen Gruppen, die zumeist der Arbeiter*innenschicht zugeordnet werden. Die marxistische Dominanz zeigt sich bei der Betonung der Klassenzugehörigkeit für die Ungleichheitsreproduktion. Ungleichheitsverhältnisse werden an der Unterscheidung in privilegierte und benachteiligte Gruppen ausgerichtet. Dem entspricht in statistischer Hinsicht die eindimensionale Fokussierung auf den männlichen Versorger und eine phallozentrische Vorstellung davon, dass die familiäre Sozialisation durch den Vater dominiert wird. Diese Unterkomplexität wird häufig kritisiert.

Schon in der Beschreibung der Bildungsbenachteiligung der katholischen Arbeitertochter vom Lande (Dahrendorf, 1966) scheinen intersektionale Bezüge durch. Diese wird später als Schema der Benachteiligung von männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus einem urbanen Kontext aktualisiert (Geißler, 2005). In

ungleichheitstheoretischer Hinsicht wird in der Sozialisationsforschung zunächst das wenig Komplexität fassende Klassenmodell aktualisiert. An seine Stelle treten sozialstrukturelle und sozialökologische Modelle (Steinkamp, 1991) und später die milieuspezifische Sozialisationsforschung (Bauer & Vester, 2015). Geschlechtsspezifische Aspekte werden parallel diskutiert und stellen eine wesentliche Neuerung durch die Einbeziehung einer Ungleichheitsperspektive dar, die eigenständig fungiert und in den Ansätzen marxistischer und strukturfunktionalistischer Prägung nahezu durchgehend ausgeklammert wurde (Knapp, 1990).

Die Bedeutung geschlechtlicher Sozialisation

Wegweisend ist in der deutschsprachigen Diskussion der Beitrag von Helga Bilden in der ersten Ausgabe des Handbuchs Sozialisationsforschung (Bilden, 1980). Geschlechtsspezifische Sozialisationsaspekte werden in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskussion zwar bereits zuvor thematisiert (Riemann, 1977; Lück, 1979; Witzel, 1979; Rösler, 1976). Systematisiert werden diese Beiträge aber erstmals von Bilden. Das gilt im Besonderen für die ausführlichen Bezüge zum sozialisationstheoretischen Paradigma und seiner Entwicklung. Die Ausgangsannahme Bildens ist eine konstruktivistische, die an die Materialität von Geschlechtlichkeit anschließt. Sie schreibt selbst:

> »Ich gehe also im folgenden von *Geschlecht* als im wesentlichen *sozialer Kategorie* aus, die am biologischen Geschlecht, genauer: dem *Körper, der Anatomie, festgemacht* wird: Ein männlich oder weiblich aussehender Körper ist Ausgangspunkt unterschiedlicher Etikettierungen als Junge oder Mädchen durch Ärzte und Eltern – auch wenn's dem genetischen oder gonadischen (Geschlecht der Keimzeilen) zuwiderläuft.« (Bilden, 1980, S. 777, Hvh. i. Orig.)

Bilden schöpft vor allem aus dem Rahmen der Kritischen Psychologie nach Klaus Holzkamp (1983) und betont damit den Aspekt der aktiven Aneignung von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen. Diese werden wie im Falle der Geschlechterverhältnisse als Teil der gesellschaftlichen Ordnung gesehen, von Herrschenden und Beherrschten gleichermaßen anerkannt und dadurch zumeist von allen (willentlich wie unwillentlich) aufrechterhalten. Der Beitrag Andrea Maihofers in der aktualisierten Auflage des Handbuchs Sozialisationsforschung (Maihofer, 2015) führt diese Ausgangsannahme weiter. Gegen den Essentialismus (die Annahme fester Geschlechtszuordnungen und der Zweigeschlechtlichkeit) wendet Maihofer ein, dass Gesellschaften ihre Mitglieder nach bestimmten Merkmalen unterschiedlichen Gruppen zuordnen und damit Differenzen konstruieren, die von den Individuen in ihre Identitätskonzeptionen aufgenommen werden.

> »Mit anderen Worten: zu einer Frau oder einem Mann zu werden, ist vor allem ein gesellschaftlich-kultureller Prozess, ein Sozialisationsprozess, der unter anderem den Körper, die Psyche, die Denk-, Gefühls- und Handlungsweisen umfasst. Er stellt eine normative Anforderung dar, der als ›männlich‹ oder ›weiblich‹ identifizierte Individuen genügen müssen.« (Maihofer, 2015, S. 631)

Dieser als Neueinstieg in die Sozialisationsforschung bezeichnete Denkansatz betont die Bedeutung der geschlechtlichen Sozialisation, gleichzeitig aber auch »die Gefahr einer in Essentialisierung oder Ontologie kippenden Konzeption geschlechtlicher Sozialisation« (ebd., S. 651). Maihofer meint hiermit, dass die »Existenz gesellschaftlich hegemonialer Normen« (ebd., S. 646) anzunehmen ist, der sozialisatorische Prozess aber zum einen geschlechteremanzipierte Normen durchaus anbiete und zum anderen keine kausale Übertragung gesellschaftlich dominanter Diskurse in Identitätskonzeptionen bedeute. Beide Argumente werden mit der Praxeologie Pierre Bourdieus kombiniert und sind bis heute ernst zu nehmen. Versuche zur Retraditionalisierung der Geschlechterverhältnisse sind demnach kein bloßer Effekt des *doing gender*, sondern ein radikaler Herrschaftsanspruch gegen sozialisatorische Praktiken der Geschlechtergleichheit. Das Subjekt ist in diesen Beziehungen zudem nicht passiv und gleichgültig, sondern trifft Entscheidungen (im Sinne der Ko-Konstruktion), die die eigene geschlechtliche Identität betreffen.

Neure Theorieangebote in der Sozialisationsforschung

Der Beitrag der Geschlechterforschung ist im sozialisationstheoretischen Denken zentral. Er bietet, wie zuvor die Ungleichheitsperspektive in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, ein empirisches Anwendungsfeld. Zum anderen spiegelt er eine allgemeine Entwicklung in der Theoriebildung wider. Dabei ergibt sich gegenüber der traditionellen Ungleichheitsvorstellung eine grundlegende konzeptionelle Verschiebung. Gegen die Vorstellung des passiven Subjektes (das nach dem Vorbild des Nürnberger Trichters erst gefüllt werden muss) wird die Annahme aktiver Konstruktionsleistungen im Sozialisationsprozess gestellt.

Diese Umstellung ist mit dem Ende des älteren Vergesellschaftungs- und Integrationsdenkens in der Sozialisationsforschung verbunden, das die älteren, vor allem soziologischen Zugänge bestimmte. Dabei ist auffällig, dass die Grundannahme dominanter sozialer Strukturen sowohl in den strukturfunktionalistischen als auch den historisch-materialistisch geprägten Ansätzen geteilt wurde. Diese lief auf ähnliche Begründungen dafür hinaus, dass die Erhaltung gesellschaftlicher Stabilität durch Formen der Rollensozialisation erfolge. Unterschiedlich in diesen Ansätzen war lediglich die Bewertung der Integration durch die Integration in soziale Rollen. Strukturfunktionalistische Ansätze waren hier in der Regel affirmativ. Der kri-

tische Fokus dagegen legte den Schwerpunkt darauf, dass mit der Veränderung von Sozialisationsbedingungen auch die Überwindung gesellschaftlicher Macht-, Herrschafts- und Dominanzverhältnisse gelingen kann. Die, mit dem Rollenbegriff verbundene, Prägungsannahme bleibt für eine macht- und herrschaftskritische Perspektive relevant, auch mit der späteren Verbindung zu poststrukturalistischen Ansätzen. Das Verständnis von Sozialisation wird in diesen jüngeren Strömungen aber nur noch implizit verhandelt. Als Fachbegriff wird Sozialisation aus der Diskussion allmählich ausschleichen.

Im engeren Korpus der Sozialisationsforschung haben sich seit dem Ende des 20. Jahrhunderts neue Denktraditionen herausgebildet. Sozialisation wird seitdem nicht mehr als Prägungs-, sondern als Interaktionsverhältnis beschrieben. In diesem treffen gesellschaftliche Einflüsse auf sehr differenzierte Muster der individuellen Verarbeitung. Hierin drücken sich vor allem die Anteile des *cognitive* und *contrucitivistic turns* aus, die in der Sozialisationsforschung eine große Rolle spielen und dazu verhelfen, die ältere Annahme passiver Subjektivität zu überwinden. Dabei ist interessant, dass erstmals Anteile des psychologischen Denkens (Albert Bandura, Jean Piaget) in die sozial- und geisteswissenschaftliche Debatte aufgenommen werden. Sie dienen dazu, die aktive Rolle einzelner im Prozess der Aneignung gesellschaftlicher Realität zu fokussieren. Prozesse der Ko-Konstruktion sind Brücken zu einem Verständnis des aktiven Subjekts. Die jüngere Sozialisationsforschung teilt mit der Kindheits- und Jugendforschung die Bedingung der individuellen Handlungsfähigkeit (*Agency)*, die vor allem innerhalb der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Debatte besonders intensiv verhandelt wird (Betz & Eßer, 2016). Gegenstandspunkte verweisen auf die Problematik der Individualisierung von Herrschaftsdynamiken auf der überindividuellen Strukturebene (Bernhard, 2021).

Die Erweiterung zu einer Diversitätsperspektive

Die Perspektive der geschlechtlichen Sozialisation nimmt Impulse der sozialisationstheoretischen Diskussion auf, führt diese aber auch weiter und innoviert damit den Diskurs. Sie schöpft interdisziplinär aus der Entwicklung der entwicklungspsychologischen Diskussion und vor allem aus der Kritischen Psychologie, betont poststrukturalistische Subjektperspektiven aus der Philosophie, aber auch vermittelnde Aspekte, die wie die Praxeologie Bourdieus dominante Strukturen und aktive Subjekte gleichermaßen konzeptualisieren können. Neben der sozialstrukturellen Ungleichheitsforschung, die immer noch auf die Bedeutung der ungleichen Sozialisation verweist, bieten Untersuchungen zur Geschlechtersozialisation ein erweitertes Anwendungsfeld innerhalb der Sozialisationsforschung. In diesem werden Struktur-, Reproduktions-, Kontingenz- und Emergenzaspekte sozialisatorischer Interaktionen gleichermaßen in den Mittelpunkt gestellt.

Eine Erweiterung der binären Geschlechterperspektive wird vorgenommen, indem der Fokus auf geschlechtliche Differenzstrukturen erweitert wird. Auch wenn immer mehr junge Menschen aus westlich orientierten Gesellschaften Geschlechtsdefinitionen erweitern und homosexuellen Lebenspartner*innenschaften oder Transbiografien mit einer viel größeren Selbstverständlichkeit ansehen, steht die wissenschaftliche Diskussion noch immer am Beginn der Dekonstruktion der Zwei-Geschlechterordnung. Menschen mit einer queeren Identität erfahren alltäglich Diskriminierung und haben kaum Zugang zu Normalität im Umgang mit ihrer geschlechtlichen oder sexuellen Orientierung. Obwohl diese Debatte eng an der der Geschlechterordnung und ihrer Reproduktion gekoppelt ist, werden sozialisationstheoretische Perspektiven nur sporadisch und zumeist nicht vor dem Hintergrund des Forschungsstandes einer skizzierten geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung einbezogen (Watzlawik, Salden & Hertlein, 2017; Riemann & Geltat, 2025).

Das Potenzial einer auf Diversitätsaspekte orientierten Sozialisationsperspektive ist bereits erkennbar, findet aber über die Bereiche der klassischen sozialstrukturellen und geschlechterorientierten Sozialisationsforschung hinaus kaum Berücksichtigung. Im Besonderen die Weiterentwicklung zur queer- und transorientierten Geschlechterperspektive greift auf sozialisationstheoretische Ansätze nicht zurück. Etwas Ähnliches gilt für die Bedeutung kulturell-ethnischer Diversität und die damit verbundenen Diskriminierungsformen *race* und Rassismus. Hier wird Sozialisation zwar als Rahmen für die Identitätsbildung verstanden (El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel, 2017; El-Mafaalani, 2023), der Bezug auf sozialisatorische Interaktionen von strukturellen und individuellen Dispositionen wird aber nicht hergestellt.

Mit Blick auf andere Formen der Diversität wiederholt sich das Missverhältnis zu einer sozialisationstheoretischen Perspektive. Dabei existieren einzelne Ausnahmen: »Sozialisationsdynamiken von ›Behinderung‹« (Liebsch, 2017, S. 282) berühren zwar das Sozialisationsthema (so auch Pfahl, 2011), nehmen aber keine Verbindung zu Angeboten aktueller Sozialisationstheorien auf. Dagegen können Analysen zur Bedeutung von Klassifizierungspraktiken, Prozessen der Selbst- und Fremdstereotypisierung sowie zum Zusammenspiel von materiellen, biologischen, individuellen und sozialen Bedingungen das mit einer Sozialisationsperspektive verbundene Theoriepotenziel nutzen. Dies gilt u.a. für die Diversitätsaspekte Gesundheit (hierzu Hurrelmann, Ottová-Jordan & Ravens-Sieberer, 2015; Singh-Manoux & Marmot, 2005) und Alter (Haller, 2015).

Fazit – Perspektiven intersektionaler Sozialisation

Der sozialisationstheoretische Bezugsrahmen hatte sich für die Debatte über die Reproduktion sozialer Ungleichheiten zwar als sinnvoll erwiesen. Nach der Hoch-

zeit der ungleichheitsbezogenen Sozialisationsforschung (in den 1960er und 70er Jahren) hat er aber an Akzeptanz verloren. Dies hat wahrscheinlich damit zu tun, dass Sozialisation als politischer Kampfbegriff an Legitimität im akademischen Kontext verloren hat. Zudem traf die Kritik an der Vorstellung des übersozialisierten Menschen (Wrong, 1961), in der das aktive Subjekt keine Bedeutung hat, sondern sich völlig anpasst, ein wesentliches Theoriedefizit in der Sozialisationsforschung. Die Weiterentwicklung des Sozialisationsparadigmas, die vor allem auf die konstruktivistische Soziologie und die kognitivistische Psychologie rekurriert, findet dagegen in der Folgezeit kaum Berücksichtigung. Dies gilt für die Debatte über die Reproduktion sozialer Ungleichheiten und für eine intersektionale Perspektive gleichermaßen.

Dabei ist die Schnittmenge zwischen der Intersektionalitäts- und der Sozialisationsperspektive immer noch als groß anzusehen. Intersektionalität beschreibt nicht nur die Überschneidung verschiedener sozialer Kategorien wie Klassen- bzw. Milieuzugehörigkeit, geschlechtliche und sexuelle Orientierung, rassifizierter Praxis, Behinderung, Alter und Gesundheit, sondern auch deren Wechselwirkungen, die von Herrschaftsordnungen nicht nur abhängen, sondern diese durch Sozialisationsprozesse auch immer wieder hervorbringen. In dieser Hinsicht kann Sozialisation als eine Art *missing link* in der intersektionalen Ungleichheitsforschung fungieren. Die *Doing*-Perspektive, die mit einem sozialisationstheoretischen Zugang sehr eng verwoben ist, hebt sehr ähnlich hervor, dass soziale Kategorien nicht statisch sind, sondern durch alltägliche Praktiken und Interaktionen reproduziert, aber auch transformiert werden. Diese Dynamik wird durch eine interdisziplinäre Subjektperspektive ergänzt, die den individuellen Handlungsspielraum und die *Agency* der Handelnden in den Mittelpunkt stellt. Individuen sind also einerseits aktiv daran beteiligt, die Strukturen aufrecht zu erhalten, durch die sie selbst benachteiligt werden. Sie sind aber andererseits auch in der Lage, widerständig zu sein, die Bedingungen materieller und symbolischer Gewalt zu mentalisieren, also zu durchdringen, und sich dagegen zu wenden. Diese Spannweite des Subjektbegriffs in der Sozialisationsperspektive – zwischen Anpassung und Auflehnung – muss in theoretischer Hinsicht offengehalten werden. In empirischer Hinsicht gilt es entsprechend zu überprüfen, inwieweit dem Subjekt Autonomie- und Freiheitspielräume eröffnet werden oder diese verschlossen bleiben. Die Perspektive auf Diskriminierungsformen auf der einen Seite und Verwirklichungschancen (*Capabilities*) auf der anderen kann diese Unterscheidung empirisch zu operationalisieren erlauben.

Eine sozialisationstheoretisch inspirierte Intersektionalitätsperspektive berücksichtigt zudem verschiedene Kontextebenen, in die Ungleichheitsdynamiken eingelassen sind (Bronfenbrenner, 1979). Dabei werden die unmittelbaren sozialen Umfelder (Mikrosystem: Familie, Freundschaften), die Wechselwirkungen zu distalen Umfeldern (Mesosystem: Schule, digitale und soziale Umwelten), die

größeren sozialen Systeme (Exosystem: Nachbarschaften, Arbeitsplatzumfelder der Eltern, Religionsgemeinschaften etc.) sowie die breiteren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Makrosystem: Gesetze, ökonomische und kulturelle Normen) berücksichtigt. Ethnographische Studien bieten wertvolle Einblicke in solche komplexen Beziehungen, indem sie die Lebensrealitäten benachteiligter Gruppen sowie Mechanismen ihrer Diskriminierung teilnehmend untersuchen. Beispiele für solche ethnographischen Untersuchungen sind Lareau (2003, *Unequal Childhoods*, Auswirkungen sozialer Klassenzugehörigkeit auf Kindheit und Habitusbildung), Willis (1977, *Learning to Labor*, Einfluss von Klassenidentitäten auf Bildungs- und Berufserfahrungen Jugendlicher), Anderson (1999, *Code of the Street*, Verhaltensnormen innerhalb urbaner Armutsquartiere), McLeod (1995, *Ain't No Making It*, Lebenswege von Jugendlichen aus benachteiligten Stadtteilen) und Goffman (2014, *On the Run*, Stigmatisierungserfahrungen junger Männer, die der Strafverfolgung in den USA entgehen wollen). Perspektiven intersektionaler Sozialisation sind damit eröffnet (hierzu auch Bauer & Hurrelmann, 2021, S. 275–301), ihre weitere Anschlussfähigkeit muss überprüft werden.

Literatur

Abels, H., & König, A. (2016). *Sozialisation*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Anderson, E. (1999). Code of the Street: Decency, Violence, and the Moral Life of the Inner City. W.W. Norton & Company.

Bauer, U. (2012). *Sozialisation und Ungleichheit: Eine Hinführung* (2., überarb. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bauer, U., & Hurrelmann, K. (2021). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (14. Aufl.). Beltz.

Bauer, U., & Vester, M. (2015). Soziale Ungleichheit und soziale Milieus als Sozialisationskontexte. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl., S. 557–586). Beltz.

Bernhard, A. (2021). *Die inneren Besatzungsmächte: Fragmente einer Theorie der Knechtschaft*. Beltz Juventa.

Betz, T., & Esser, F. (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 11*(3), 301–314. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-48445-7

Bilden, H. (1980). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 777–812). Beltz.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht*. Nannen-Verlag.

El-Mafaalani, A. (2023). Rassismus (kritik) in der superdiversen Klassengesellschaft: Dynamiken, Widersprüche, Perspektiven. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)*, *2*(1), 23–39.

El-Mafaalani, A., Waleciak, J., & Weitzel, G. (2017). Rassistische Diskriminierung aus der Erlebensperspektive: Theoretische Überlegungen zur Integration von sozialer Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung. *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, 47–59.

Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn: Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hg.), *Institutionalisierte Bildungsungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71–100). Juventa.

Goffman, A. (2014). On the Run: Fugitive Life in an American City. University of Chicago Press.

Haller, M. (2015). Sozialisation im Alter. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl., S. 885–899). Beltz.

Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Campus Verlag.

Hurrelmann, K., Ottová-Jordan, V., & Ravens-Sieberer, U. (2015). Sozialisation und Gesundheit. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl.; S. 690–712). Beltz.

Knapp, G.-A. (1990). Zur widersprüchlichen Vergesellschaftung von Frauen. In Ernst-H. Hoff (Hg.), Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang (S. 17–52). München: DJI.

Lareau, A. (2003). Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life. University of California Press.

Liebsch, K. (2017). Sozialisation. In Gugutzer, R., Klein, G., Meuser, M. (eds), Handbuch Körpersoziologie. Springer VS] https://doi.org/10.1007/978-3-658-04138-0_20

Lück, D. (1979). *Geschlechterrollen: Die Sozialisation von Mädchen und Jungen*. Verlag für Sozialwissenschaften.

Maihofer, A. (2015). Sozialisation und Geschlecht. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 630–658). Beltz.

McLeod, J. (1995). Ain't No Making It: Leveled Aspirations in a Low-Income Neighborhood. Westview Press.

Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung: der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. transcript Verlag.

Riemann, G. (1977). *Die Sozialisation des Geschlechts: Ein Beitrag zur Geschlechterforschung*. Westdeutscher Verlag.

Riemann, N., & Geltat, C. (2025). Identitätsentwicklung von queeren Personen – zwischen limitierten Ressourcen und Anderssein: Die Bedeutung gender-

und queer-sensibler Ansätze im frühkindlichen Kontext. In *Transfertexte Theorie + Praxis – Schriftenreihe der Evangelischen Hochschule Berlin* (Bd. 10). Evangelische Hochschule Berlin. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0295-opus4-53480

Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule* (9., überarb. Aufl.). Juventa.

Rösler, M. (1976). *Soziale Rolle und Geschlecht: Eine Einführung in die Soziale Psychologie*. Verlag Hans Huber.

Singh-Manoux, A. & Marmot, M. (2005). Role of socialization in explaining social inequalities in health. *Social Science & Medicine, 60*(9), 2129–2133.

Steinkamp, G. (1991). Sozialstruktur und Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 251–277). Beltz.

Veith, H. (2015). Zur Geschichte sozialisationstheoretischer Fragestellungen. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8., vollständig überarbeitete Aufl., S. 16–49). Beltz.

Watzlawik, M., Salden, S., & Hertlein, J. (2017). Was, wenn nicht immer alles so eindeutig ist, wie wir denken? Erfahrungen LSBT*-Jugendlicher in der Schule und das Konzept der Ambiguitätstoleranz. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *12*(2), 161–175. https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i2.03

Willis, P. (1977). Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Columbia University Press.

Witzel, A. (1979). *Mädchen und Jungen: Geschlechterrollen in der Sozialisation*. Juventa Verlag.

Wrong, D. (1961). The oversocialized conception of man in modern society. *American Sociological Review*, *26*, 183–193.

Sorge

Francis Seeck

Sorge. Eine Definition

Der Begriff Sorge umfasst als Sammelbegriff ein breites Spektrum an Praktiken der Selbstsorge, Fürsorge, Sorgearbeit und kollektiven Fürsorge/Community-Care. Der Begriff der Selbstsorge steht für Praktiken, in denen die Sorge um sich selbst im Zentrum steht, er kann aber auch eine kollektive oder relationale Dimension haben (Seeck, 2021, 19). Bei Fürsorge stehen Praktiken der Sorge für andere Menschen im Mittelpunkt, die Bezeichnung umfasst bezahlte und unbezahlte Tätigkeiten (Gerhard/Klinger, 2013). Bezahlte Sorgearbeit bezieht sich beispielsweise auf den Bereich der professionalisierten Pflege, Erziehung und Sozialen Arbeit, unbezahlte Sorgearbeit auf den Bereich der Hausarbeit, Kinderbetreuung oder Pflege im privaten Bereich. Der Begriff Community-Care oder kollektive Fürsorge beschreibt Sorgepraktiken, die in Gemeinschaften oder kollektiven Zusammenhängen geleistet werden, z.B. in sozialen Bewegungen (Laufenberg, 2018). Unter sorgenden Gemeinschaften/Caring Communitys versteht Mike Laufenberg soziale Bewegungen, die gemeinschaftliche Sorgeformen schaffen, beispielsweise im Bereich Gesundheitsversorgung, Erziehung und Pflege. Sie organisieren Sorgearbeit kollektiv und überwiegend unbezahlt (Laufenberg, 2018). Um sichtbar zu machen, dass die Grenzen zwischen Sorgen und Umsorgt-Werden und mit Ambivalenzen verbunden sein können, schlagen Beate Binder und Sabine Hess (2019, 11) die Schreibweise Für_Sorge mit Unterstrich vor. Selbstsorge, Fürsorge, kollektive Sorge sind miteinander verwoben, und die jeweiligen Grenzen sind Ergebnis komplexer Aushandlungsprozesse (Seeck, 2021, 21).

Die Auseinandersetzung mit Sorge ist eng mit feministischer Forschung verbunden, die seit den 1970er Jahren unbezahlte Sorgearbeit wie Hausarbeit oder Kinderbetreuung als Arbeit sichtbar macht und die Bedeutung von Sorgearbeit in kapitalistischen Gesellschaftsstrukturen aufzeigt (Bock & Duden, 1977; Thelen 2014, 25). Feministische Forscher*innen beschäftigen sich unter dem Begriff der Feminisierung von Sorge mit sogenannten Frauenberufen, also der professionalisierten Sorgearbeit z.B. in der Pflege, Erziehung und Sozialen Arbeit. Sie betonen zudem, dass alle Menschen im Laufe ihres Lebens auf Sorge angewiesen und in Sorgenetzwerke

eingebunden sind (Tronto, 2013, 1993; de la Bellacasa, 2012). Sie zeigen auf, dass der Zugang zu Fürsorge nicht allen Menschen gleichermaßen offensteht und dass Sorgearbeit entlang von Klassen-, Race- und Geschlechterverhältnissen ungleich verteilt ist (Gutiérrez-Rodríguez, 2010; Wiles, 2011). Ausgehend von dem Wissen um die Relationalität und Angewiesenheit aller, betont eine feministische Perspektive auf Sorge die Arbeit, die Fürsorge bedeutet, und die Risiken von Ausbeutung und Abhängigkeit (Conradi, 2001; Tronto, 2013). Den Analysen von María Puig de la Bellacasa (2012) folgend, ist Sorge als ambivalent zu verstehen; Sorge kann Gutes tun, aber auch unterdrücken (ebd.: 1). Studien, die sich mit Care im Kontext medizinischer Versorgungsräumen, zeigen beispielsweise normative Vorstellungen von Geschlecht und Care auf. Die feministische Theoretikerin Joan Tronto plädiert für einen weiten Begriff von Sorge, der auch die kollektive Praxis des Sorgens um die Welt und Umwelt einschließt (Tronto, 2013).

Sorge intersektional gedacht

Der Begriff »Intersektionalität« bezeichnet die Verschränkung von sozialen Kategorien oder gesellschaftlichen Ungleichheiten (Küppers, 2014). Die amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw nutzte das Bild der Straßenkreuzung (engl. intersection), um zu zeigen, dass, wo und wie sich Machtwege und Ungleichheiten überschneiden (Crenshaw, 1989). Forschung zu Intersektionalität untersucht, wie Positionen sozialer Ungleichheit bzw. der Marginalisierung und Privilegierung zusammenwirken, sich verschränken und beeinflussen (Winker & Degele 2009). Intersektionalitätsforschung ermöglicht die Analyse multipler Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnisse (Bär, Bittner & Götsche, 2010). Sie entstand im Kontext des US-amerikanischen Schwarzen Feminismus, der Schwerpunkt lag und liegt auf den drei Kategorien race, class und gender. Seitdem diskutieren Intersektionalitätsforscher*innen, ob, wie und auf welche Ungleichheitskategorien der Begriff »Intersektionalität« und die Forschung dazu auszuweiten sind (Küppers, 2014).

Die Verwobenheit verschiedener gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse ist für die Auseinandersetzung mit Sorge von großer Relevanz. Eine intersektionale Perspektive auf Sorge hat das Potenzial, Praktiken der Sorge in ihrer Verwicklung mit Diskriminierungsverhältnissen zu fassen. Eine machtkritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Sorge umfasst einen Blick auf unterschiedliche Diskriminierungskategorien und gesellschaftliche Strukturen. Häufig steht dabei Geschlecht als Kategorie im Zentrum. Diese Perspektive muss erweitert werden, sodass weitere Machtverhältnisse ausreichend berücksichtigt werden. Unter dem Begriff der Sorgearbeit werden intersektionale Fragen der Ökonomie und der Verteilung von Fürsorge diskutiert. Untersucht wird, dass und wie die Verteilung von Sorgearbeit entlang von Klassenlinien, Race und Geschlecht organisiert ist (Gerhard

& Klinger, 2013, S. 272; Gutiérrez-Rodríguez, 2010). Einen Schwerpunkt bilden hierbei intersektionale und rassismuskritische Forschungen zu Sorgeketten und Care-Migration, die die Verteilungsdynamiken von Sorge im globalen Kontext beleuchten (Goel, 2013; Parreñas, 2002).

Sorgearbeit wird gesellschaftlich mit Weiblichkeit assoziiert, das Spannungsfeld zwischen Sorge und Männlichkeit wird zunehmend diskutiert (Bohn, Stützel & Lengersdorf, 2022, S. 7). Hierbei wird die Übernahme von bezahlter und unbezahlter Sorgearbeit durch Männer in den Blick genommen und die Frage diskutiert, wer unter welchen Bedingungen Sorgeaufgaben übernimmt (ebd.). »Caring masculinities« bildet ein gegenhegemoniales Männlichkeitskonzept (Elliot, 2016). Intersektionale Perspektiven sind im Feld der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Sorge und Männlichkeit eine Ausnahme (Bohn, Stützel & Lengersdorf 2022, S. 8).

Die wissenschaftliche Debatte zu Sorge ist häufig von Heteronormativität durchzogen und bezieht sich auf Zweigeschlechtlichkeit und heterosexuelle Beziehungen (Manalansan, 2018; Binder & Hess, 2019). Sorgearbeit, die in trans, queeren und nicht-binären Räumen geleistet wird und die über familiäre oder medizinische Fürsorge hinausgeht, wird in den Queer und Trans Studies in den Blick genommen (Appenroth & Castro Varela, 2019; Hines, 2007; Seeck, 2021). Studien im Feld Trans Care legen den Fokus häufig auf den medizinischen und psychologischen Versorgungskontext und zeigen die Gewalt auf, die trans Personen dort erleben (Appenroth & Castro Varela, 2019, S. 19). Sie plädieren für das Recht auf eine gute Gesundheitsversorgung, Pflege und Sorgearbeit für trans, queere und nicht-binäre Personen (Seeck & Dehler, 2019). Aus einer intersektionalen Perspektive auf Trans Care geht es um die Frage, wie Gender, Klasse und Care auf ambivalente Weise miteinander verwoben sind. Sorgearbeit in trans und nicht-binären Räumen ist häufig auch eine Klassenfrage, und Sorgearbeit kann eine Rolle bei der Bewältigung prekärer Lebensumstände spielen (Seeck, 2021). Im Sinne eines Queerings von Care geht es auch darum, Binaritäten und Hierarchien in Care-Praktiken und Care-Debatten zu hinterfragen, beispielsweise zwischen Sorgegebenden und Sorgeempfangenden, Fürsorge und Selbstsorge und bezahlter und unbezahlter Sorge (Seeck, 2021). Häufig sind die Grenzen fließend und die Beziehungen fluide, dies sollte allerdings nicht den Blick für Machtverhältnisse in Sorgebeziehungen verstellen.

Fürsorgepraktiken armutsbetroffener Menschen sind innerhalb der Care-Forschung marginalisiert (Seeck 2017). Zu entsprechenden kollektiven Sorgeräumen liegen nur vereinzelte Studien vor. Ein Beispiel sind die Praktiken der Prollolesben, die in der FrauenLesben-Bewegung der BRD der 1980er Jahre aktiv waren; unter anderem organisierten sie ein Umverteilungskonto, also ganz praktische finanzielle Hilfe (Roßhart, 2016). Klassismus wird im Feld der Care-Forschung selten thematisiert, obwohl viele Sorgearbeiter*innen aufgrund ihrer Klassenherkunft oder Klassenposition klassistische Diskriminierung erfahren (Seeck & Theißl, 2020; Seeck &

Steckelberg, 2024). Diese Leerstelle hängt sicherlich auch damit zusammen, dass Sorgearbeiter*innen oder Nutzer*innen von Sorge, die Klassismus erfahren, selten partizipativ in Forschungsprozesse einbezogen werden; ihre Perspektiven werden demnach nicht sichtbar. Sorge wird auch aus Perspektive der Mad Studies und Disability Studies diskriminierungskritisch diskutiert. Im Fokus der Mad Studies steht eine machtkritische Auseinandersetzung mit psychiatrischer Gewalt; plädiert wird für betroffenenkontrollierte Forschungsansätze und Sorgepraktiken, die auf einer psychiatriekritischen Haltung gründen (Lüthi, 2022). Die Mad Studies stehen in enger Verbindung zu entsprechenden psychiatriebetroffenen und verrückten Selbstorganisierungen und Bewegungen wie den Mad Prides, die auf Gewalt im psychiatrischen Versorgungssystem aufmerksam machen (Lüthi, 2022, S. 436). Die Möglichkeiten einer selbstbestimmten gesundheitlichen Versorgung hängen stark von der Klassenposition ab, und es zeigen sich Zusammenhänge zwischen Armut, Klassismus und Psychiatrieerfahrung (Seeck, 2024).

Die inklusive Pädagogik adressiert die widersprüchlichen Zusammenhänge zwischen dem selektiven Bildungssystem und politischer Bildung (Boger & Plietker, 2024, S. 232). Hierbei werden die Barrieren in den Blick genommen, die sich in pädagogischen Settings ergeben. Rassismuskritische, genderreflexive und inklusionsorientierte pädagogische Ansätze sind allerdings oft wenig intersektional (Boger & Plietker, 2024, S. 233). Um eine intersektionale Pädagogik zu stärken, kann es helfen, die eigene pädagogische Praxis dahingehend zu reflektieren: Welche Diskriminierungsformen überschneiden sich im jeweiligen Setting? Welche Perspektiven werden sichtbar im gewählten Ansatz, welche werden unsichtbar gemacht? Wer wird ausgeschlossen und wer eingeschlossen (Seeck, 2024, S. 105)?

Impulse für eine sorgende Pädagogik

Wie lässt sich das Prinzip der Fürsorge auf die pädagogische Praxis übertragen? Auch für die intersektionale Pädagogik und die politische Bildung ist die Auseinandersetzung mit Sorgeverhältnissen, Sorgepraktiken, Sorgearbeit, Selbstsorge, Community Care und Sorgebeziehungen von großer Relevanz. Erstens können diese dort als Gegenstand bearbeitet werden. Dabei ermöglicht der Bezug auf das Thema Sorge, aktuelle Sorgeverhältnisse hinterfragbar und diskutierbar zu machen – auch in ihrer engen Verbindung zu rassistischen, queerfeindlichen, sexistischen, klassistischen und ableistischen gesellschaftlichen Verhältnissen. So können Reflexionsprozesse angeregt und Veränderungsprozesse kritisch begleitet werden.

Zweitens können Hierarchien und Diskriminierungsverhältnisse in pädagogischen Settings selbst unter dem Begriff Sorge diskutiert werden. Der Begriff Sorge kann als Brille verstanden werden, mit der pädagogische Beziehungen und Räume

neu betrachtet und Fragen von Selbstsorge, Fürsorge und Community-Care innerhalb pädagogischer Prozesse in den Blick genommen werden können. Auch kann es um unterdrückende Aspekte von Sorge gehen, wie es z.B. der Fall ist, wenn unter dem Mantel der Sorge queere Bildungsangebote aus dem Raum Schule verdrängt werden.

Sorge in der intersektionalen Pädagogik kann drittens bedeuten, eine diskriminierungskritische und diversitätsorientierte Haltung einzunehmen, diskriminierungssensible Lernräume zu schaffen und Diskriminierungsschutz umzusetzen. Hierbei ist es zentral das Zusammenwirken von verschiedenen Diskriminierungsverhältnissen in den Blick zu nehmen. Ungleichheits- und Diskriminierungsstrukturen sind gesamtgesellschaftlich strukturiert, zeigen sich aber auch in pädagogischen Räumen, sei es im Kontext Schule, an der Hochschule oder in der außerschulischen und nonformalen politischen Bildung. Aus einer intersektionalen pädagogischen Perspektive geht es darum, pädagogisch verantwortlich mit den sich verschränkenden Diskriminierungsstrukturen umzugehen. Sorge zu tragen für die Lernenden bedeutet demnach auch, sie vor Diskriminierung zu schützen, indem Lernräume diskriminierungskritisch gestaltet werden; dies erfordert von den Pädagog*innen eine kritisch-reflexive Beschäftigung mit sich selbst und dass sie Diskriminierungen als solche erkennen. Sorge in pädagogischen Räumen kann auch bedeuten, Unterstützung für Lernende anzubieten, die Diskriminierung erfahren haben.

Viertens sind auch Praktiken der Selbstsorge für die intersektionale Pädagogik bedeutsam. Zahlreiche Pädagog*innen und Politische Bildner*innen sind ihrerseits von Diskriminierung betroffen – oft von jenen, zu denen sie pädagogisch arbeiten. Daher sind Praktiken der Selbstsorge elementar und Bestandteil der Professionalisierung. Auch für Pädagog*innen, die in ihrer professionellen Tätigkeit mit eigenen Privilegien konfrontiert werden, spielen Praktiken der Selbstsorge eine große Rolle. Hier kann insbesondere der Umgang mit Scham ein wichtiger Aspekt der Rolle als diskriminierungskritische*r Pädagog*in sein (Dehler, 2019).

Idealerweise können im Feld der intersektionalen Pädagogik, fünftens, Praktiken der Community-Care entstehen. Gegenseitige Fürsorge kann in Lernräumen gefördert werden, besonders wichtig ist dies für Empowerment-Räume (Chehata & Jagusch, 2023). Professionell handelnde politische Bildner*innen und Pädagog*innen können Care-Prozesse in Bildungsformaten begleiten und unterstützen und sorgende Gemeinschaften aufbauen. Sorge kann dann als theoretisches Konzept und gesellschaftlich bedeutende Realität analysiert werden, während sie gleichzeitig politisiert wird und als Community-Care im pädagogischen Raum zur Anwendung kommt. So können sich Pädagog*innen und politische Bildner*innen bei der Planung und Durchführung von Bildungsformaten fragen: Wie kann meine pädagogische Praxis einen Beitrag zu kollektiver Fürsorge leisten? Hierbei kann die Auseinandersetzung mit Methoden des nachhaltigen Aktivismus hilfreich sein,

um Leistungsnormen in Lernräumen und sozialen Bewegungen zu adressieren und Strategien der Selbstsorge zu entwerfen (Luthmann, 2018). Unterstützende Sorgepraktiken in der intersektionalen Pädagogik können auch ganz konkrete Formen annehmen, beispielsweise Mahlzeiten für die Teilnehmer*innen oder eine kostenfreie Kinderbetreuung zur Verfügung zu stellen. Sechstens kann Care auch eine Haltung und Perspektive sein, um gesamtgesellschaftliche Fragen ins Zentrum zu stellen und dabei neue Rituale, Rhythmen und Formen von Sorge zu entwickeln, z.B. Langsamkeit oder Sorge über die eigene Generation hinaus (Seeck, 2021, S. 200).

Die Frage nach einer sorgenden Haltung und Praxis bezieht sich, siebtens, auf Prozesse des Schreibens und Forschens im Feld intersektionaler Pädagogik (Seeck, 2021, S. 55). Literatur, mit der Schreibende eine Beziehung eingehen, lässt sich nach Sarah Ahmed als »Begleittext« verstehen: »ein Text, dessen Begleitung dich dazu gebracht hat, einem Pfad zu folgen, der noch nicht besonders ausgetreten war« (Ahmed, 2017, S. 31). Sarah Ahmed schreibt dazu: »Ich denke oft daran, dass das Lesen feministischer Bücher wie das Schließen von Freund_innenschaften ist, weil man feststellt, dass andere bereits an demselben Punkt waren« (ebd., S. 50).

Zu guter Letzt kann Sorge, achtens, als sensibilisierendes Konzept genutzt werden. Als herrschaftskritisches Analyseinstrument ermöglicht es eine Gesellschaftskritik, die sich mit der Verteilung und Organisierung von Sorgearbeit in kapitalistischen Produktionsverhältnissen auseinandersetzt. Unter dem Begriff »caring democracy« kann die demokratische Verteilung der Zuständigkeit und Verantwortung für Sorge in den Blick genommen werden (Tronto, 2013). Viele Pädagog*innen arbeiten selbst in unsicheren Arbeitsbedingungen im Care-Sektor – dies gilt insbesondere für den Bereich der Erziehung und Sozialen Arbeit. Hier kann die Auseinandersetzung mit Sorge auch zu einer stärkeren gewerkschaftlichen Organisierung beitragen. Unter dem Motto »making time for care« (de la Bellacasa, 2015) kann die intersektionale Pädagogik einen Beitrag leisten, um neue Formen der nachhaltigen Selbstsorge und kollektiven Fürsorge zu erproben und zu etablieren.

Literatur

Ahmed, S. (2017). *Feministisch leben! Manifest für Spaßverderberinnen*. Unrast.

Appenroth, M. N., & Castro Varela, M. (Hg.). (2019). *Trans & Care: Trans Personen zwischen Selbstsorge, Fürsorge und Versorgung*. transcript.

Baer, S., Bittner, M., & Göttsche, A. L. (2010). *Expertise. Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse* (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Hg.). https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_mehrdimensionale_diskriminierung_jur_analyse.html (Zugriff am 01.03.2025)

Binder, B., & Hess, S. (2019). Politiken der Für_Sorge – Für_Sorge als Politik. Einige einleitende Überlegungen. In B. Binder, C. Bischoff, C. Endter, S. Hess, S. Kienitz, & S. Bergmann (Hg.), *Care: Praktiken und Politiken der Fürsorge. Ethnographische und geschlechtertheoretische Perspektiven* (S. 9–32). Budrich.

Bock, G., & Duden, B. (1977). Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit: Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In Gruppe Berliner Dozentinnen (Hg.), *Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur 1. Sommeruniversität für Frauen* (S. 118–199). o. V.

Boger, M., & Plietker, A. (2022). Inklusive politische Bildung. In Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann, & A. Wohnig (Hg.), *Handbuch kritische politische Bildung* (S. 231–239). Wochenschau Verlag.

Bohn, S., Stützel, K., & Lengersdorf, D. (2022). Vorwort: Männlichkeit und Sorge. *Gender*, *14*(2), 7–10. https://doi.org/10.3224/gender.v14i2.01

Chehata, Y., & Jagusch, B. (2023). *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen*. Beltz Juventa.

Conradi, E. (2001). *Take care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*. Campus.

Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.

de la Bellacasa, M. P. (2012). »Nothing comes without its world«: Thinking with care. *The Sociological Review*, *60*(2), 197–216. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2012.02070.x

de la Bellacasa, M. P. (2015). Making time for soil: Technoscientific futurity and the pace of care. *Social Studies of Science*, *45*(5), 691–716. https://doi.org/10.1177/0306312715599851

Dehler, S. B. (2019). *Scham umarmen. Wie mit Privilegien und Diskriminierungen umgehen?* w_orten & meer.

Elliott, K. (2016). Caring masculinities: Theorizing an emerging concept. *Men and Masculinities*, *19*(3), 240–259. https://doi.org/10.1177/1097184X15576203

Gerhard, U., & Klinger, C. (2013). Im Gespräch. Über Care. Fürsorgliche Praxis und Lebenssorge. Sorgeverhältnisse. *Feministische Studien*, *31*(2), 267–277. https://doi.org/10.1515/fs-2013-0208

Goel, U. (2013). »Von unseren Familien finanziell unabhängig und weit weg von der Heimat«. Eine ethnographische Annäherung an Migration, Geschlecht und Familie. In T. Geisen, T. Studer, & E. Yildiz (Hg.), *Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care* (S. 251–270). VS Verlag.

Gutiérrez-Rodríguez, E. (2010). *Migration, domestic work and affect: A decolonial approach on value and the feminization of labor*. Routledge.

Hines, S. (2007). *TransForming gender: Transgender practices of identity, intimacy and care*. Policy Press.

Küppers, C. (2014). Intersektionalität. In *Gender Glossar/Gender Glossary*. http://gender-glossar.de

Laufenberg, M. (2018). Sorgende Gemeinschaften? »Demenzfreundliche« Kommunen zwischen sozialstaatlichem Sparmodell und Emanzipationsgewinn. *Sub\urban: Zeitschrift für kritische Stadtforschung*, *6*(1), 77–96. https://doi.org/10.36900/suburban.v6i1.339

Luthmann, T. (2018). *Politisch aktiv sein und bleiben. Handbuch nachhaltiger Aktivismus*. Unrast.

Lüthi, E. (2022). Mad Studies und Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 435–452). Springer.

Manalansan IV, M. F. (2018). Messy mismeasures: Exploring the wilderness of queer migrant lives. *South Atlantic Quarterly*, *117*(3), 491–506. https://doi.org/10.1215/00382876-6942105

Parreñas, R. S. (2002). *The care crisis in the Philippines: Children and transnational families in the new global economy*. Granta Books.

Roßhart, J. (2016). *Klassenunterschiede im feministischen Bewegungsalltag. Anti-klassistische Interventionen in der Frauen- und Lesbenbewegung der 80er und 90er Jahre in der BRD*. w_orten & meer.

Seeck, F. (2017). *Recht auf Trauer. Bestattungen aus machtkritischer Perspektive*. Edition Assemblage.

Seeck, F. (2021). *Care trans_formieren. Eine Ethnographie zu trans und nicht-binärer Sorgearbeit*. transcript.

Seeck, F. (2024). »Wer hier auszieht, verliert den Kiez!« Wie sich städtische Verdrängungsprozesse auf die psychiatriekritische Soziale Arbeit und deren Nutzer:innen auswirken. *Soziale Arbeit*, *73*(6), 225–232. https://doi.org/10.5771/0490-1606-2024-6-225

Seeck, F., & Dehler, S. B. (2019). Trans communities of care – Eine kollaborative Reflektion von kollektiven trans Care-Praktiken. In M. Appenroth & M. do Mar Castro Varela (Hg.), *Trans & Care. Trans Personen zwischen Selbstsorge, Fürsorge und Versorgung* (S. 255–270). transcript.

Seeck, F., & Steckelberg, C. (Hg.). (2024). *Klassismuskritik und Soziale Arbeit. Analysen, Reflektionen und Denkanstöße*. Beltz Juventa.

Seeck, F., & Theißl, B. (Hg.). (2020). *Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen*. Unrast.

Thelen, T. (2014). *Care/Sorge: Konstruktion, Reproduktion und Auflösung bedeutsamer Bindungen*. transcript.

Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. NYU Press.

Wiles, J. (2011). Reflections on being a recipient of care: Vexing the concept of vulnerability. *Social & Cultural Geography*, *12*(6), 573–588. https://doi.org/10.1080/14649365.2011.601237

Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript.

Pädagogische Beziehungen

Angela Bauer & Andrea Bossen

Pädagogische Beziehung ist ein geisteswissenschaftlich geprägter Topos, dem innerhalb der Erziehungswissenschaften eine Art »Universalitätsanspruch« (Behnisch, 2005, S. 74) zugeschrieben werden kann. Ursprünglich geht der Beziehungsbegriff auf das ›Sichbeziehen‹ zurück und beschreibt einen inneren Zusammenhang, ein wechselseitiges Verhältnis zwischen Menschen untereinander oder unidirektional zu etwas oder jemanden (Pfeifer et al., 1993). Beziehungen als *pädagogische Beziehungen* zu denken, verbindet diesen Begriff mit normativ geprägten Ideen und institutionellen Rahmungen, z.B. durch Familie oder Schule, sowie einer grundlegenden erzieherischen (Ziel-)Dimensionierung (Fischer & Richey, 2021) – und ruft damit Konstruktionen generationaler Andersheit und Fragen zu Bildung und Erziehung auf (Richter & Bitzer, 2022). Geläufig wurde der Terminus im 20. Jahrhundert im Anschluss an Nohls (1963) Konzept des pädagogischen Bezugs. Darin rekurriert er auf ein »leidenschaftliches Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen« (Nohl, 1963, S. 134) und arbeitet erstmals eine antinomische Struktur für das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden aus (Liegle, 2017, S. 87). Aus intersektionaler Perspektive lassen sich vor allem kritische Lesarten dieses Konzeptes hervorheben. Demnach ist Nohls Entwurf eine »romantisierte[…]« (Andresen, 2001, S. 291) Vorstellung eines »paternalistischen« (ebd.) Verhältnisses. Die Idee des pädagogischen Bezugs verengt den Gegenstand durch eine »instrumentelle Beziehungsvorstellung« (Lechner, 2024, S. 23) und weist in intergenerationalen Beziehungen vorrangig erwachsenen Personen die Gestaltungshoheit zu. Die »Schärfe und Gewaltförmigkeit des Generationenkonfliktes« (Jergus, 2024, S. 105) wird dabei kaum diskutiert und gesellschaftliche Strukturdimensionierungen (z.B. Geschlecht) vernachlässigt (bspw. Baader, 2012).

Als Erweiterung der Ideen Nohls werden Perspektiven entfaltet, bei denen weniger die Individuen im Zentrum stehen als die Beziehung selbst bzw. deren Qualität. In diesem Zusammenhang entstanden Ansätze, die ein pädagogisches Verhältnis vor allem relational bestimmen (bspw. Prengel, 2019; Zinnecker, 1997; Kron, 1971; Bollnow, 1968/2001). Gleichzeitig wird aber auch die fehlende Diskussion der Verantwortlichkeit gesellschaftlicher Rahmenbedingungen angemerkt (Lechner, 2024,

S. 24). Eine Ausnahme stellt Prengel (2019) dar, die eine Auseinandersetzung mit »hierarchischen gesellschaftlichen Verhältnissen« (ebd., S. 16) über eine menschenrechtliche und demokratische Ausrichtung ihrer Studie vollzieht und die Frage nach Formen der Solidarität in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen zu beantworten sucht.

Fest steht, dass pädagogische Beziehungen immer in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet sind. Wie dies empirisch zum Ausdruck kommt und welche theoretischen Bestimmungselemente anschlussfähig sind, um pädagogische Beziehungen intersektional zu denken, wird im Folgenden entlang exemplarischer Einblicke in den Diskurs herausgestellt.

Empirische Dimensionierungen

Ausgehend von erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten zur Funktionslogik von (Arbeits-)Beziehungen und zur Art und Weise der Beziehungsarbeit in Partizipationspraxen lässt sich aufzeigen, wie Beziehungen von Interaktionen oder Erziehungspraktiken differenziert werden und wie in diesen Konstruktionen Ungleichheitsmomente und Machtmechanismen aufscheinen.

Im Fokus stehen vor allem erzieherische Generationenverhältnisse (Kramer et al., 2001) als zeitlich begrenzte, zumeist nicht frei wählbare, kontinuierliche und diskontinuierliche sowie institutionell organisierte Beziehungen, die mit Fragen zu pädagogischer Professionalität verknüpft sind (Giesecke, 1997). Oevermann (1996) arbeitet die Struktur eines professionellen Arbeitsbündnisses heraus. Dabei wird eine Interventionsbeziehung skizziert, die Handlungsprobleme von Kindern und Jugendlichen nicht standardisiert, sondern als Einzelfallverstehen denkt und unter Mitwirkung aller Beteiligten im Modus der stellvertretenen Krisenbewältigung bearbeitet. Diese Sozialbeziehung ist nicht widerspruchsfrei, weil sie sich zwischen diffusen und spezifischen Elementen dynamisiert. Vor dem Hintergrund der zugleich asymmetrischen Strukturlogik von Arbeitsbündnissen im Bereich Schule und sozialer Arbeit problematisieren empirische Studien die antinomische Struktur pädagogischer Arbeitsbeziehung(en) (bspw. Bressler, 2023; Cloos et al., 2009; Helsper et al., 2007). Kowalski (2020) zeigt mit Blick auf Entgrenzungen der Nähe-Distanz-Relation auf, wie Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen durch Machtmissbrauch und Instrumentalisierung geprägt sein können. Aus intersektionaler Blickrichtung wäre darüber hinaus zu diskutieren, welche Ausgrenzungserfahrungen (rassistisch, geschlechtsspezifisch, sozial u.a.) vulnerable Gruppen mitbringen und wie diese in der Herstellung von Arbeitsbündnissen zum Tragen kommen (Walgenbach, 2017, S. 85ff.).

Interdependenzen von Subjektpositionen und kategorialen Zuschreibungen finden sich nicht nur in intergenerationalen Beziehungen, sondern auch in ande-

ren institutionell gerahmten Beziehungen pädagogischer Prägung. Mit Blick auf schulische Peers beeinflussen Mitgliedschaften in spezifischen Beziehungsformen die Art und Weise des In-Beziehung-Tretens (Breidenstein, 2018; Krappmann & Oswald, 2011). Im individualisierenden Unterricht werden (Differenz-)Verhältnisse unter Peers relational bearbeitet, indem individuelle Progressionen über Hilfe sozial verantwortet und zwischen Schüler*innen praktiziert werden (Steinwand, 2024). Ebenso können normative Symmetrieaufforderungen (Handeln auf Augenhöhe, gleichberechtigte Teilnahme usw.) konstitutive Differenzen verschleiern. So scheinen in der Bearbeitung von Schüler*innenthemen im Klassenrat die Reproduktion sozialer Ungleichheiten (z.B. durch Rollen und Ämter) und die Festschreibung von Geschlechterverhältnissen (Mädchen*- und Jungen*freundschaften) auf und begünstigen Diskriminierungen (Bauer, 2013, S. 274ff.). Ebenso prekär sind unterrichtliche Interaktionen zwischen Schüler*innen in inklusiven Settings. Es finden sich empirische Hinweise darauf, dass sich in Care-Praktiken Beziehungen zwischen Gleichaltrigen als pädagogische Verhältnisse artikulieren können (Petrik, 2024). Auch Beratungsbeziehungen zwischen erwachsenen Personen entkommen den Aporien pädagogischen Handelns nicht (Wrana, 2012). Für die Interaktion zwischen pädagogischen Akteur*innen und Eltern legt Eunicke (2023) dar, wie in der situativ-kommunikativen Aushandlung von Zuständigkeiten und Positionierungen Normen ›guter Erziehungspartnerschaft‹ aufgerufen werden, die hinsichtlich von Zuschreibungen wie ›schwer erreichbare Eltern‹ eine Problematisierung der Zusammenarbeit implizieren.

Es ist daher notwendig, Machtverhältnisse und Positionen, Ungleichheiten und Marginalisierungen, die den jeweiligen Beziehungen eingeschrieben sind, in ihrer konkreten Praxis zu bestimmen und zu analysieren (Winker & Degele, 2009). Empirische Arbeiten zu pädagogischen Beziehungen lassen deutlich werden, wie Beziehungen gleichzeitig immer auch in Geschlechterverhältnisse, klassistische oder rassistische Diskriminierungsformen, Ableismus oder auch die Reproduktion sozialer Ungleichheit verstrickt sind.

Heuristische Perspektivierungen

Von der empirischen Diskussion um pädagogische Beziehungen ausgehend, zeigen sich theoretische Modellierungen von Beziehungen innerhalb der Erziehungswissenschaft für intersektionale Fragen unterschiedlich anschlussfähig. Im Folgenden werden prominente Ansätze diskutiert, die Beziehungen eine zentrale Bedeutung zusprechen und darauf fokussieren, dass Beziehungen nicht einfach *da* sind, sondern konstitutiver Ausgangspunkt, Ausdrucksgestalt und Ergebnis sozialen Handelns.

Innerhalb der Netzwerkforschung werden Beziehungen selbst, deren Struktur und Konsequenzen für soziales Handeln in den Fokus der Analyse gerückt (Stegbauer, 2023). Es wird eine relationale Perspektive eingefordert, die von Kategorisierungen und Einordnungen abrückt und »Verhalten und soziale Prozesse […] mit Referenzen zu den sozialen Relationen erklärt […], die die Akteure zu Netzwerken verknüpfen, unabhängig von dem Willen, Glaubensvorstellungen oder etwa sogenannten Werten der Akteure« (Clemens, i.E.). Verknüpfungen von Verhalten mit Kategorisierungen wie Alter, Geschlecht oder sozialem Status können eher ein Ergebnis der Analyse sein (ebd., mit Verweis auf Emirbayer & Goodwin, 1994).

Eine weitere Denkart von Beziehungen ist die machtvolle Hervorbringung von Subjekten in Beziehungen. Bereits Buber (1923) wies auf die konstitutive Bedeutung von Beziehungen für das Sein (Der Mensch wird am Du zum Ich) hin. Während bei ihm Beziehungen als Formung der Akteur*innen dargelegt werden, fokussieren machtanalytische Zugänge stärker (zwischen-)menschliche Beziehungen als soziales Verhältnis, als Relationierung zwischen Subjekten. Machtbeziehungen bezeichnen »ein Ensemble wechselseitig induzierter und aufeinander reagierender Handlungen« (Foucault, 2015, S. 252). Sie bedeuten nicht nur ein Unterworfen-Sein, sondern sind auch insofern produktiv, als dass Machtbeziehungen das, was unterworfen wird, als solches hervorbringen. Eine besondere Form der Unterwerfung stellt dabei das Konzept der Gouvernementalität dar, welches darauf abzielt, dass sich Subjekte ›selbst regieren‹ (Bröckling et al., 2000) und damit eine Selbst-Beziehung herstellen, wie es bspw. reflexive Formate Neuer Lernkulturen fordern (Bossen, 2020). Daran anschließende subjektivierungstheoretische Ansätze (bspw. Butler, 2001) denken Subjekte auch als in sozialer Interaktion hervorgebracht. Ein Werden in Beziehungen formt sich demnach im Wesentlichen in Adressierungs- und Anerkennungsverhältnissen aus (Ricken, 2013), denen (zumeist) implizite Normen der Anerkennbarkeit zugrundeliegen, die in Beziehungen verhandelt werden (Butler, 2009).

In Ansätzen, die sich im Besonderen auf Relationalität beziehen, verschiebt sich der Fokus von ›wer wir sind‹ hin zu Fragen, in welchen Beziehungs*weisen* wir leben (wollen) (Scherrer, 2022). Die als relationale Ontologie bekannte Perspektive markiert das Werden und gegenseitige Abhängigkeiten in Beziehungen des Subjekts. Das Bezogene entsteht oder existiert in seiner »spezifischen Form erst durch die […] vorausgehenden Relationen« (Künkler, 2011, S. 527).

Theorien ›Neuer Materialismen‹ differenzieren diese Ansätze weiter aus. Der Fokus liegt auf Materie, die sich »durch Eigensinn und Handlungsmacht aus[zeichnet], die auf menschliche Akteure, deren Interaktionsformen und Selbstverständnis zurückwirk[t]« (Hoppe & Lemke, 2021, S. 10). Im Fokus stehen hier also Beziehungen, die materiell und nicht allein über semiotische Verfahren bestimmbar sind. Barad (2012) geht davon aus, dass Entitäten überhaupt erst in materiell-diskursiven Praktiken und spezifischen Beziehungskonstellationen entstehen und bestimmt

werden. Materielle Beziehungen sind lokal, temporär und erschaffen Wirklichkeiten, die andernorts zu anderer Zeit andere Wirklichkeiten erschaffen. Beziehungen sind damit immer etwas Politisches. Auch Haraway (2016) sensibilisiert für die Kontingenz und Zukunftsorientierung von Beziehungen, die erst durch ein dynamisches Zusammenwirken Entitäten, Körper und Bedeutungen ko-konstitutiv hervorbringen. Mit dieser Perspektive wird ein Netzwerkbegriff ›überwunden‹, der existierende Entitäten miteinander verknüpft. Haraway und Barad verweisen beide auf eine ethische Praxis der Verantwortung, die mit subjektkonstituierenden Beziehungsgefügen einhergeht.

In den hier vorgestellten Heuristiken wird der Moment, in dem pädagogische Beziehungen bedeutsam und/oder hervorgebracht werden, zwar verschieden thematisiert, jedoch wird durch die, in den Ansätzen grundlegend verankerten differenztheoretischen Bezüge, die Relevanz einer intersektionalen Perspektive zentral gesetzt.

Pädagogische Beziehungen intersektional gedacht

Pädagogische Beziehungen sind durch Differenz- und Abhängigkeitsverhältnisse geprägt und in einer sozialen Relationiertheit immer hierarchisierend und machtgebunden (Reichenbach, 2006). Sie treten aber auch als Dimensionen von Solidarisierungsprozessen und Anerkennungsformen hervor (Prengel, 2019). Beide Erscheinungen wirken subjektivierend (Reckwitz, 2008) und ›platzierend‹ – damit sind sie produktiv durch die Ermöglichung von Teilnahme an sozialer Praxis und zugleich ausschließend aufgrund machtvoller Rahmungen. Beziehungen sind also als *in situ* hergestellte, auf historisch hervorgebrachte Verquickungen hindeutende sowie zu aktualisierende Zusammenhänge von Individuen und Dingen zu verstehen. Sie lassen sich nicht allein über die »Verschränkung verschiedener Ungleichheit generierender Strukturkategorien« (Küppers, 2014, S. 1) bestimmen.

Rentdorff (2014) markiert das entlang der Sexualisierung der Professionalisierungsdebatte: Entwürfe von Männlichkeit und Weiblichkeit in pädagogischen Konzepten zeigen, dass tradierte kulturtheoretische Geschlechter-Positionierungen sowohl in die Bestimmung als auch Hervorbringung von pädagogischen Verhältnissen hineinwirken. In diesem Zusammenhang wird auf die Notwendigkeit für die Lehrer*innenbildung hingewiesen, aus stereotypen Beziehungsbildern herauszutreten und »deren Funktion und ihre gegenseitige Abhängigkeit« (ebd., S. 98) zu analysieren und in Relation zu setzen.

Wenn nach pädagogischen Beziehungen gefragt wird, ist es unerlässlich multiple Wechselwirkungen zwischen Struktur-, Repräsentations-, Identitäts- und Interaktionsebene sowie Machtverhältnisse in den Blick zu nehmen (Walgenbach, 2021; Winker & Degele, 2009). Das lässt sich an der Debatte um die Aufarbeitung

des Umganges mit sexualisierter Gewalt innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zeigen (Kleinau & Tervooren 2024). Hier steht ein »beredte[s] Schweigen« (Baader, 2024, S. 17) der Fachgesellschaft zur eigenen Involviertheit in die Thematik sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in der Kritik, Beleg für den machtvollen »Verdeckungszusammenhang« (ebd., 22) in der Geschichte fachlicher Diskurse um reformpädagogische Narrative zu autoritären und gewaltförmigen Beziehungsmodellen sowie einer noch fehlenden Auseinandersetzung zu sein.

Zukunftsweisend erscheint die (Re-)Aktualisierung solidarischer Vergemeinschaftung im Diskurs um soziale Transformation. Der normative Bezug auf Beziehungen in Gemeinschaften (Schäfer & Thompson, 2019) wird v.a. mit der Frage diskutiert, in welches Verhältnis sich Individuen setzen wollen (Adamczak, 2019) und was man mit dem Anderen zu tun habe (Ricken, 2006). (Pädagogische) Solidarische Beziehungen zwischen Individuen sind über den Bezug auf Gemeinsames erst einmal performativ herzustellen, was hinsichtlich der Identitätsentwicklung auch problematisiert werden kann. Mit Blick auf Schulklassen sind diese also z.B. nicht per se als Unterrichtsgemeinschaft zu verstehen, sondern werden erst als solche bspw. in Begrüßungspraktiken hervorgebracht (Bossen & Merl, 2021). Über die Teilnahme an vergemeinschaftenden Praktiken arbeitet die lokale Praxis dauerhaft an *der* Beziehung (Bossen, Merl & Bauer, 2023). Das impliziert, dass in dieser ›Erarbeitung‹ Differenzen und Dissens immer in Beziehungsweisen eingelassen sind (Scherrer, 2022), die aus intersektionaler Perspektive mutualistisch anerkannt und organisiert werden sollen/müssen.

Literatur

Adamczak, B. (2019). *Beziehungsweise Revolution:1917, 1986 und kommende*. Suhrkamp.

Andresen, S. (2001). Rezension zu Dorle Klika: Herman Nohl. *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2), 288–291

Baader, M. S. (2024). Vom beredten Schweigen der Disziplin Erziehungswissenschaft im Umgang mit sexualisierter Gewalt in Geschichte und Gegenwart. *Erziehungswissenschaft* 35 (68), 15–26.

Baader, M. S. (2012). Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt. In W.Thole (Hg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 84–99). Budrich.

Barad, K. (2012). *Agentieller Realismus: Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken* (1. Aufl.). Suhrkamp.

Bauer, A. (2013). *Erzählt doch mal vom Klassenrat*. Universitätsverlag.

Behnisch, M. (2005). *Pädagogische Beziehung: Zur Funktion und Verwendungslogik eines Topos der Jugendhilfe: Erziehung, Schule, Gesellschaft*. Ergon.

Bollnow, O. F. (2001). *Die pädagogische Atmosphäre*. Die blaue Eule.

Bossen, A. (2020). *Das Artefakt als materialisiertes Netzwerk ›Neuer Lernkulturen‹.* Peter Lang.

Bossen, A. & Merl, T. (2021). Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14 (2), 325–240.

Bossen, A., Merl, T.& Bauer, A. (2023), Zur Abstimmung gebracht: Herstellung einer Klassengemeinschaft im Klassenrat. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 12, 136–153.

Bröckling, U., Krassmann, S. & Lemke, T. (2000). *Gouvernementalität der Gegenwart*. Suhrkamp.

Bressler, C. (2023). *Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung* (Dissertation). DIPF.

Buber, M. (2020; i.O. 1923). *Ich und Du*. Reclam

Butler, J. (2001). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.

Butler, J. (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Suhrkamp.

Clemens, I. (i.E.). What's the difference anyway? In M. Dick, S. A. Adjei Otou & M. Gamper (Hg.), *Bildung und Netzwerkforschung*. Beltz Juventa.

Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. VS.

Eunicke, N. (2023). Im Beziehungsgefüge von Familie und Schule: Positionen von Kindern und Lehrkräften zu ›schwer erreichbaren‹ Eltern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *16*, 235–251.

Fischer, N. & Richey, P. (2001). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen*. Kohlhammer.

Foucault, M. (2015). *Analytik der Macht*. Suhrkamp.

Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung*. Beltz Juventa.

Haraway, D. (2016). *Das Manifest für Gefährten*. Merve.

Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G.& Jung, D. (2007). *Autorität und Schule*. VS.

Hoppe, K. & Lemke, T. (2021). *Neue Materialismen Zur Einführung*. Junius Verlag.

Jergus, K. (2024). Pädagogische Beziehungen: Zur pädagogischen Signatur der Weitergabe in Generationenverhältnissen. In M. Brinkmann, G. Weiß & M. Rieger-Ladich, *Generation und Weitergabe* (S. 94–114). Beltz Juventa.

Kleinau, E. & Tervooren, A. (Hrsg). Aufarbeitung des Umganges mit sexueller bzw. sexualisierter Gewalt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Konsequenzen, Desiderata und Ausblicke. In: Erziehungswissenschaft. 35 (68).

Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen*. VS.

Kramer, R.-T., Helsper, W. & Busse, S. (Hg.). (2001). *Pädagogische Generationenbeziehungen*. Leske+Budrich.

Krappmann, L. & Oswald, H. (2011). Beziehungsgeflechte und Gruppen von Gleichaltrigen Kindern in der Schule. In A. Ittel, H. Merkens& L. Stecher, (Hg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 319–370). VS.

Kron, F. (1971). *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*. Klinkhardt.

Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relativität in Lernprozessen*. transcript.

Küppers, C. (2014). Intersektionalität. In *Gender Glossar/Gender Glossary* (5 Absätze). http://gender-glossar.de [29.04.2024].

Lechner, T. (2024). *Zwischen – Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen*. Beltz.

Liegle, L. (2017). *Beziehungspädagogik: Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*. Kohlhammer.

Nohl, H. (1963). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Schulte-Blumke.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A.Combe & W.Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Suhrkamp.

Petrik, F. (2024). Care, Geschlecht und Inklusion. In C. Dietrich, N. Uhlendorf & J. Windheuser (Hg.), *Sorge – Bildung – Erziehung* (S. 141–156). Velbrück.

Pfeifer, W. et al. (1993). *Beziehung: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache*. https://www.dwds.de/wb/etymwb/Beziehung [29.04.2024].

Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Budrich.

Reckwitz, A. (2008). *Subjekt* (3. Aufl.). transcript.

Reichenbach, R. (2006), Diskurse zwischen Ungleichen. In C. Quesel & F. Oser, (Hg.), *Die Mühen der Freiheit* (S. 39–61). Rüegger.

Rendtorff, B. (2014). Geschlechtsspezifische Aspekte von Nähe und Distanz – zur Sexuierung der Professionalisierungsdebatte. In M. Dörr& B. Müller, *Nähe und Distanz*. Beltz Juventa.

Richter, S. & Bitzer, A. (2022), *In Beziehung sein* (1. Aufl.). Beltz Juventa.

Ricken, N. (2006). Erziehung und Anerkennung: Anmerkungen zur Konstitution eines pädagogischen Problems. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82, (2), 215–230.

Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. In T.Alkemeyer/, G. Budde& D. Freist (Hg.), *Selbst-Bildungen* (S. 65–95). transcript.

Schäfer, A. & Thompson, C. (2019). *Gemeinschaft*. Ferdinand Schöningh.

Scherrer, M. (2022). Relationalität. In Feldmann et al. (Hg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft: Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 357–363). Beltz Juventa.

Stegbauer, C. (2023). *Superschwache Beziehungen: Was unsere Gesellschaft kulturell zusammenhält*. VS.

Steinwand, J. (2024). *Lola, du musst mir helfen«: Differenzverhältnisse in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler*innen in der Planarbeit individualisierten Sekundarschulunterricht: Erziehungswissenschaftliche Studien 14*. Universitätsverlag.

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 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* (S. 41–59). Klinkhardt.

Winker; G.& Degele, N. (2009). *Intersektionalität*. transcript Verlag.

Wrana, D. (2012). Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand. In D. Wrana, Daniel & C. Maier Reinhard (Hg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen* (S. 17–67). Budrich.

Zinnecker, J. (1997). Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 199–227). Suhrkamp.

Menschen- und Kinderrechte

Saskia Schuppener & Marianne Hirschberg

1. Einleitung – zur Relevanz von Menschen- und Kinderrechten

Die Internationalen ***Menschenrechte***, die 1948 durch die Vereinten Nationen verabschiedet wurden, dienen als richtungsweisende internationale Norm, die Menschen vor Marginalisierung und Diskriminierung auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene schützen soll (Leonhardt et al., 2022). Der Menschenrechtsbegriff verweist

> »auf historische und aktuelle Anstrengungen, die darauf gerichtet sind, eine Verständigung über elementare Normen und Werte herbeizuführen, die universell, also uneingeschränkt, überall und für jeden Menschen gelten sollen« (Scherr, 2016, S. 508).

Oftmals sind sie eingelagert in ethische Begründungszusammenhänge und stellen als »sozial geschaffene Festlegungen« (ebd.) »eine äußerst wirkmächtige politische Norm unserer Zeit« dar (Castro Varela & Dhawan, 2020). Gleichsam ist eine »Setzung und Durchsetzung der Menschenrechte […] ein konflikthafter und bis heute unabgeschlossener Prozess« (Scherr, 2016, S. 508). Die angestrebte universelle Gültigkeit der Menschenrechte ist nach wie vor geprägt durch eine »Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit« (ebd., S. 513) und verbunden mit einer Vielzahl an Fragen, die aus einer postkolonialen Perspektive heraus wie folgt lauten:

> »Welche hegemonialen Normen helfen, darüber zu urteilen, wer als Mensch gilt und sich als legitimes Rechtssubjekt qualifiziert? Welche Ansprüche sind gerechtfertigt, und wer entscheidet darüber? Wer spricht für wen, und wer autorisiert welche Diskurse? Geht es letztlich um normative Ansprüche, die nicht realisiert werden können, oder grundlegender um Fragen normativer Gewalt?« (Castro-Varela & Dhawan, 2020, o.S.)

Die faktische Realisierung der Menschenrechte ist an die individuelle Zugehörigkeit zu einer Rechtsgemeinschaft (Arendt, 1951, 2020) sowie die Sicherung durch nationalstaatliche Gesetzgebungen (Scherr, 2016) gebunden. Zudem ist die Rele-

vanz der Menschenrechte strukturell, politisch und kulturell kontextualisiert und muss entsprechend reflektiert werden »ohne dabei in eine (kultur-)relativistische Entwertung […] zu verfallen« (Leonhardt et al. 2022, S. 10). Es stellt sich also die Grundfrage, »welche Lebensrealitäten im Menschrechtsdiskurs Beachtung finden« (Leicht, 2022, S. 48). Hierbei ist zu konstatieren, dass viele Menschenrechtsverletzungen »Folge einer neoliberalen Strukturanpassungspolitik« (Castro-Varela & Dhawan, 2020, o.S.) sind und Menschenrechtsdiskurse unabdingbar mit einer hegemonie-selbstkritischen Reflexion der gewalttätigen Geschichte Europas verbunden sein müssen (ebd.).

Gleiches gilt für die UN-Kinderrechtskonvention (1989): Auch die ***Kinderrechte*** zum Schutz der Kinder weltweit proklamieren einen Universalitätsanspruch und müssen sich gleichsam kritisch hinsichtlich ihrer Kulturgebundenheit prüfen lassen (Liebel, 2022). Ebenfalls gilt es kritisch zu hinterfragen, von welchem dominierenden Kindheitskonzept ausgegangen wird und welches Verständnis von Verantwortung und Verletzbarkeit der Lebensphase Kindheit zugrunde liegt.

Versteht man Menschen- und Kinderrechte »in offener, dynamisch-prozesshafter, kultursensibler und kontextbezogener Weise« (ebd., S. 56), lassen sie sich als *individuelle und kollektive Rechte* verstehen (ebd.), die nicht als Wohltätigkeit fehlinterpretiert werden dürfen (Leonhardt et al., 2022) und Risiken der Interpretation und der Repräsentation unterliegen. Welche Spannungsfelder und Ambivalenzen im Kontext pädagogischer Professionalität und Intersektionalität daraus abgeleitet werden können, soll im Folgenden vor dem Hintergrund eines Vulnerabilitätsverständnisses skizziert werden.

2. Menschen- und kinderrechtsbasierte Pädagogik – zum Umgang mit Vulnerabilität und Vulnerabilisierung

Es lässt sich eine deutliche Verbindung zwischen Menschenrechts- und Vulnerabilitätsdiskursen erkennen: Einerseits gründet die Forderung des *Rechtes, Rechte zu haben* (Arendt, 1951/2020 zitiert nach Hirschberg, 2022) auf der Annahme einer universellen Verletzbarkeit von Menschen (ebd.), die durch die »Wechselwirkung bzw. Verschränkungen von Individuum und Gesellschaft« gekennzeichnet ist (Dederich & Zirfas, 2022, S. 3). Mit dem anthropologischen Grundverständnis (Hirschberg & Valentin, 2020) geht also eine Anerkennung der Vulnerabilität aller Menschen (1) verbunden mit gesellschaftlicher und kultureller Bedingtheit einher (ebd.). Zugleich wird Vulnerabilität in einem normativen Sinne oft als »zu überwindendes Übel« (Burghardt et al., 2017, S. 8) charakterisiert (2), was dem *Schutzgedanken* nahekommt, der den erklärten Menschen- und Kinderrechten zugrunde liegt. Beide Ausdeutungen sollen im Folgenden entlang des Verständnisses einer »*Pädagogik der Vulnerabilität*« (Stöhr et al., 2019, S. 7, Herv. d. A.) eingeordnet werden.

1. Alle Menschen als vulnerabel anzuerkennen, bedeutet eine zwangsläufige Berücksichtigung von Vulnerabilität im Kontext von Erziehung und Bildung, wenn diese sich an anthropologischen Grundkategorien orientieren (Stöhr et al., 2019):
   »Denn Pädagog*innen sind dafür verantwortlich, Ziele, Maßnahmen und Inhalte pädagogisch so zu vermitteln, dass Menschen nicht körperlich verletzt, symbolisch diskreditiert, in ihren Entwicklungen behindert, in ihren Interessen missachtet und in ihrer Autonomie angegriffen werden« (ebd., S. 7). Hierbei spielt auch die »Potenzialität der Verletzbarkeit« (Burghardt et al., 2017, S. 13) in Form von *Vulnerantialität* eine zentrale Rolle im pädagogischen Kontext, da sie den Blick auf Ursachen und Voraussetzungen für Verwundbarkeiten lenkt und damit »potenziell verletzende Handlungen oder Wirkungszusammenhänge« fokussiert (ebd.). Im pädagogischen Sinne rücken hier »analytisch-epistemische Fähigkeiten der Wahrnehmung von Vulnerabilität« in den Fokus (ebd.).
   Mit dem Menschenrecht auf Bildung geht die Befähigung von Menschen einher, sich »für die eigenen Rechte einzusetzen und sich im solidarischen Einsatz für die Menschenrechte anderer zu engagieren« (Bielefeldt & Seidensticker, 2006, S. 5). »Dabei kommt es darauf an, einen wenig voraussetzungsvollen Fähigkeitsbegriff zu verwenden, der Befähigung nicht als individuelle Eigenschaft oder Aktivität bestimmt, sondern als relationales Phänomen. Befähigung wird erst in der Gesamthandlung als solche erkennbar: wenn Menschen partizipieren und kooperieren« (Kaiser & Pfahl, 2020, S. 100). Dies schließt die Anerkennung von gleichberechtigter Partizipation auf Basis der Menschenrechte sowie die Anerkennung der Verletzbarkeit des Menschen zentral mit ein (ebd.).
2. Die Macht- und Gewaltstrukturen in pädagogischen Verhältnissen bilden einen Ausgangspunkt des Vulnerabilitätsdiskurses in der Pädagogik (Burghardt et al., 2017). In diesem Zusammenhang wird Vulnerabilität oft assoziiert mit dem Bestreben des Aufhebens oder der Überwindung selbiger bzw. dem Anspruch, (Kinder) vor erhöhter Vulnerantialität zu schützen (ebd.). Eine Pädagogik kann hier grundlegend zur Vulnerabilitätssensibilisierung beitragen, indem Verletzbarkeit als *relationale Kategorie* verstanden wird, welche »die unhintergehbare Kehrseite der Debatten um Resilienz, Empowerment, Kompetenz, Integrität, Anerkennung etc. bildet« (ebd., S. 11). Damit verbunden sind auch Strategien und Praktiken der Prävention, die sich oftmals auf Personen(gruppen) mit Marginalisierungs- und/oder Diskriminierungserfahrungen beziehen und damit die Menschen- und Kinderrechte als Orientierungsrahmen nutzen können. Ziele können hier bspw. sein, »Risiken in Lern- und Lehrprozessen« (ebd., S. 30) zu reduzieren und gleichsam Ressourcen im Umgang mit Vulnerabilität zu identifizieren.

Ein deutlicher Unterschied zwischen den deklarierten Menschen- und Kinderrechten besteht in der *kategorialen Ausrichtung*: Während die Menschenrechte für *alle* gelten – jedoch nicht für alle umgesetzt werden –, adressieren die Kinderrechte eine bestimmte (Alters)Gruppe und damit auch eine *spezifische Vulnerabilität* (Barberi, Kremsner & Proyer, 2023): hier die Verletzbarkeit aufgrund des Alters. Darüber hinaus können Menschen- und Kinderrechte hinsichtlich des Umgangs mit Vulnerabilität auch in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen (Liebel, 2022), was gerade im Pädagogischen relevant wird: Schutzrechte, welche eigentlich der Sicherung des Wohls und der Nichtdiskriminierung gelten, können bspw. bei Kindern oder Erwachsenen in vulnerablen Lebenslagen auch zur Entmündigung führen »und ihren Status als Subjekte, denen das Recht auf Partizipation und Selbstbestimmung zusteht, verletzen« (ebd., S. 58). Somit besteht ein Risiko, dass Rechtsorientierungen auch unbeabsichtigte, neue *Vulnerabilisierungen* hervorbringen und reproduzieren können. Wir haben dies u.a. in Forschungsprojekten zur Anwendung freiheitseinschränkender Maßnahmen (FeM) bei Kindern und Jugendlichen mit sogenannter geistiger Behinderung festgestellt: Hier zeichnete sich die Paradoxie ab, dass freiheitseinschränkende Maßnahmen de jure zum Schutz des Kindeswohls vor Selbst- und Fremdgefährdung eingesetzt werden (als richterlich genehmigte Ultima Ratio) und gleichsam (bei illegitimer Anwendung) auch selbst eine Kindeswohlgefährdung darstellen können (Schuppener et al., 2022). Es besteht also ein nicht zu geringes Risiko, dass Schutzrechte eben nicht ausschließlich positive Effekte haben im Hinblick auf den Schutz vulnerabler Personengruppen, sondern dass dadurch auch Autonomieeinschränkungen und (unbeabsichtige) Exklusion entstehen können (Barberi et al., 2023). Gerade der Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention: »Berücksichtigung des Kindeswillens« erscheint hier vulnerabilisierungsanfällig, da Kinder nicht immer befähigt sind/werden, ihren Willen frei zu äußern und hier zudem eine Anfälligkeit für paternalistische Interpretationen besteht. In unserer Forschung wurde dies daran erkennbar, dass eine

> »mögliche Diskrepanz zwischen externen Wohlzuschreibungen durch Mitarbeiter:innen und dem subjektiven Wohlempfinden der betroffenen Kinder […] oft nicht in Betracht gezogen und tendenziell ausgeblendet [wurde]« (Schuppener et al., 2022, S. 391).

Für eine kritische mehrdimensionale Betrachtung der Relevanz von Schutzrechten in pädagogischen Kontexten braucht es daher eine *Verbindung von universalen und partikularen Ansprüchen*, die im Folgenden vor dem Hintergrund einer intersektionalen Perspektive aufgegriffen werden soll.

3. Universalität vs. Partikularität – Intersektionalität als Korrektiv menschenrechtsbasierten pädagogischen Handelns

Vom skizzierten Verständnis einer menschenrechtsorientierten Pädagogik der Vulnerabilität ausgehend stellt sich nun die Frage nach dem Mehrwert von *Intersektionalität* in diesem Zusammenhang. Folgend soll erörtert werden, inwiefern Intersektionalität als ›Suchscheinwerfer‹ fungieren kann, um in analytisch-heuristischer Art und Weise differente Schattierungen der Vulnerantialität, Vulnerabilität und Vulnerabilisierung sichtbar und bearbeitbar zu machen. Hier wird die Annahme zugrunde gelegt, dass Intersektionalität auf der *konkreten* Ebene pädagogisch-professionellen Handelns diesbezüglich als »Korrekturlinse« (Boger, 2023, o.S.) dienen kann.

Die »ungenügende Einlösung von […] Menschenrechten [und Kinderrechten]« (Simon, 2022, S. 124) innerhalb schulischer Pädagogik lässt sich an verschiedensten Beispielen verdeutlichen (ebd.):

- soziale Selektivität und (Re)Produktion von (Bildungs)Ungerechtigkeit von/durch Schule
- Verletzung/Nichterfüllung von Kinderrechten wie z.B. dem Recht auf Gesundheit, Spiel, Privatsphäre oder Partizipation
- Verdinglichung von Kindern und Jugendlichen, z.B. durch Reduktion auf (sonderpädagogische) Diagnosen
- ungenügend milieu- und habitussensible Gestaltung von Schule (und Lehrer*innenbildung)
- unzureichende rassismus-, sexismus- oder ableismuskritische Gestaltung von Lehrwerken
- (proto)normalistische Orientierungen und Reproduktion von Stereotypen
- etc.

Diese Beispiele zeigen »Strukturen, Kulturen und Praktiken der Ausgrenzung und Diskriminierung bzw. der ungenügenden Achtung von Kinder- und Menschenrechten im und durch das Bildungssystem« (ebd., S. 125). Eine rein menschen- und kinderrechtsbasierte Pädagogik, die sich diesem Missstand widmet, läuft Gefahr, den damit verbundenen Anspruch der Universalität überzubetonen und (partikulare) Interessen und Bedarfe einzelner Adressat*innen zu wenig zu berücksichtigen. Intersektionalität verkörpert hier ein mögliches Korrektiv, welches »der Unsichtbarmachung intersektional ineinander wirkender Mechanismen von Diskriminierung« (Barberi et al., 2023, o.S.) entgegenwirkt und auch eine spezifische Analyse der Zusammenhänge differenter Kategorien – im Sinne der interdependenten Kategorien (Walgenbach et al., 2012) – *und* Erfahrungen – im Sinne der »intersectional experiences« (Crenshaw, 1998 zitiert nach Walgenbach, 2014, S. 63)

ermöglichen kann. Damit käme einer Intersektionalität als Korrektiv die Aufgabe zu: »achieving a balance between universalism and particularism« (de Beco, 2017, p. 660). Während also Konventionen »eine Argumentationsgrundlage bilden, um bestimmte Themen (menschen)rechtsbasiert zu rahmen bzw. Themen in den Blick der Weltöffentlichkeit zu rücken, die ansonsten unentdeckt blieben oder zumindest wenig beachtet würden« (Barberi et al., 2023, o.S.) *(= Fokus Universalität)* ist ein intersektionales Korrektiv hilfreich, damit (pädagogische) Menschen- und Kinderrechteorientierungen nicht »ungewollt Exklusion […] befördern, wenn sie Rechte für die (kategorial gefassten) *einen* einfordern, ohne dabei die intersektionalen *anderen* (und vielen) zu berücksichtigen« (ebd.) *(= Fokus Partikularität)*. Durch das Ausbalancieren universaler und partikularer Ansprüche kann Intersektionalität zu (Vulnerabilitäts)Erkenntnissen auf Makro- (Gesellschaftsstrukturen), Meso- (symbolische Repräsentationen) und Mikroebene (Identitätskonstruktionen) beitragen (Winker & Degele, 2009). Die UN nutzen den Begriff der Intersektionalität, um das Verhältnis der allgemeinen Menschenrechtsverträge (wie des Zivilpakts und des Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte) und den auf partikulare Gruppen fokussierten Verträgen (wie der Frauen- oder der Behindertenrechtskonvention) zu präzisieren (siehe u.a. Silva de Alvis, 2010). In der konkreten pädagogischen Praxis kann somit bspw. Artikel 19 der UN-Kinderrechtskonvention: »Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung und Verwahrlosung« durch Konzepte wie »Intersektionale Gewaltprävention« (dissenz e.V.) eine Alltagsrelevanz erhalten sowie eine Sensibilisierung für die Auswirkungen von Diskriminierung und Vulnerabilität auf der Beziehungs- und der Identitätsebene ermöglichen.

4. Zusammenführende Gedanken

Wenngleich sich deutliche Verschränkungen von Menschen- und Kinderrechten mit Intersektionalität nachzeichnen lassen, muss eine *postkoloniale, kultursensible, antipaternalistische Kritik menschenrechtlicher Missstände* als unverzichtbare Reflexionsfolie dienen, wenn es um die pädagogische Relevanz im Sinne einer *reflexiven Inklusion* (Budde & Hummrich, 2015) geht. Hierbei steht einerseits der Aufbau pädagogischen Wissens um Vulnerabilität und Vulnerabilisierung und andererseits »eine Haltung der Reflexivität hinsichtlich der Relationierung [von] Universalismus, Partikularismus und Differenz« (ebd., S. 173) im Mittelpunkt.

Um »sämtliche Klangfarben von Andersheit« (Boger, 2020, S. 52) und damit verbundene Interdependenzen zu dechiffrieren, kann also die Verbindung einer menschenrechtsbasierten Pädagogik der Vulnerabilität mit dem Korrektiv der Intersektionalität ein Zugang sein, der auf struktureller und kultureller Ebene zur *Entlarvung epistemischer Gewalt* (Brunner, 2020) und *epistemischer Ungerechtigkeit* (Fricker, 2023) beitragen kann und auf individueller Ebene eine Analyse der Situiertheiten

und Positionen von Sprecher*innen (Boger, 2019) sowie eine Sichtbarkeit individueller und kollektiver intersektionaler Erfahrungen ermöglicht. Somit kann der Beitrag von Intersektionalität im Kontext einer menschen- und kinderrechtsbasierten Pädagogik auch darin liegen, *epistemische Vulnerabilität* (Dederich & Seitzer, 2022) erkennbar und bearbeitbar zu machen und sich hegemonieselbstkritisch mit Fragen der »Erosion der Idee der Wahrheit« (ebd., S. 157) und der »Qualifizierung und Disqualifizierung von Erkenntnissen« (Boger & Castro-Varela, 2020, S. 28) auseinanderzusetzen.

Literatur

Arendt, H. (2020). *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft* (Originalarbeit 1951). Piper.

Barberi, A., Kremsner, G., & Proyer, M. (2023). Ain't I a person? Oder: Wer spricht wo wann was wie? Zum Verhältnis von Inklusion und Intersektionalität. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/698

Bielefeldt, H., & Seidensticker, F. (2006). Vorwort. In Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.), *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen* (S. 5). Institut für Menschenrechte.

Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Edition Assemblage.

Boger, M.-A. (2020). Mad Studies und/in/als Disability Studies. Eine Verhältnisbestimmung. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell, & C. Wesselmann (Hg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum* (S. 41–55). Beltz Juventa.

Boger, M.-A. (2023). Mit dem Schwersten beginnen — Über Inklusion und Intersektionalität. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/697

Boger, M.-A., & Castro Varela, M. d. M. (2020). Spielarten epistemischer Gewalt. Über die ontologische Vulnerabilität minoritärer Kunst. In U. Aktaş (Hg.), *Vulnerabilität. Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik* (S. 23–43). transcript.

Brunner, C. (2020). *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. transcript.

Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *60*(2), 165–175.

Burghardt, D., Dziabel, N., Höhne, T., Dederich, M., Lohwasser, D., Stöhr, R., & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Kohlhammer.

Castro Varela, M. d. M., & Dhawan, N. (2020). *Die Universalität der Menschenrechte überdenken*. https://www.bpb.de/apuz/309087/die-universalitaet-der-menschenrechte-ueberdenken

Crenshaw, K. W. (1998). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. In A. Phillips (Ed.), *Feminism & Politics* (S. 314–343). Oxford University Press.

de Beco, G. (2017). Protecting the invisible: An intersectional approach to international human rights law. *Human Rights Law Review*, *17*(4), 633–663. https://doi.org/10.1093/hrlr/ngx029

Dederich, M., & Seitzer, P. (2022). Epistemische Vulnerabilität. In M. Dederich & J. Zirfas (Hg.), *Glossar der Vulnerabilität* (S. 157–167). Springer VS.

Dederich, M., & Zirfas, J. (Hg.). (2022). *Glossar der Vulnerabilität*. Springer VS.

Fricker, M. (2023). *Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und die Ethik des Wissens* (2. Aufl.). Beck.

Hirschberg, M. (2022). Gleiche Rechte haben und ausüben können: Menschenrechte aus Sicht der Disability Studies. In N. Leonhardt, R. Kruschel, S. Schuppener, & M. Hauser (Hg.), *Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten* (S. 63–75). Beltz Juventa.

Hirschberg, M., & Valentin, G. (2020). Verletzbarkeit als menschliches Charakteristikum. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell, & C. Wesselmann (Hg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum* (S. 89–95). Beltz Juventa.

Kaiser, M., & Pfahl, L. (2020). Ableism und Verletzlichkeit. Überlegungen zur »Erfindung neuer Formen von Subjektivität«. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell, & C. Wesselmann (Hg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum* (S. 96–102). Beltz Juventa.

Leicht, I. (2022). Menschenrechte – Fragen aus feministischen Perspektiven. In N. Leonhardt, R. Kruschel, S. Schuppener, & M. Hauser (Hg.), *Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten* (S. 36–50). Beltz Juventa.

Leonhardt, N., Kruschel, R., Schuppener, S., & Hauser, M. (Hg.). (2022). *Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Beltz Juventa.

Liebel, M. (2022). Die Sicht auf Kinderrechte – zwischen Universalitätsanspruch und (Kultur-)Relativismus. In N. Leonhardt, R. Kruschel, S. Schuppener, & M. Hauser (Hg.), *Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten* (S. 51–62). Beltz Juventa.

Scherr, A. (2016). Menschenrechte. In P. Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 508–521). Beltz Juventa.

Schuppener, S., Weithardt, M., Heusner, J., & Rabe, M. (2022). Unter dem Deckmantel professionellen Handelns: Risiken für die Entgrenzung der Anwendung freiheitseinschränkender Maßnahmen (FeM) bei Kindern und Jugendlichen mit sogenannter geistiger Behinderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(4), 387–400.

Silva de Alvis, R. d. (2010). The intersections of the CEDAW and CRPD: Putting women's rights and disability rights into action in four Asian countries. Wellesley Centers for Women. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511408.pdf

Stöhr, R., Lohwasser, D., Noack Napoles, J., Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Krebs, M., & Zirfas, J. (2019). *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung*. Springer VS.

Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Budrich.

Walgenbach, K., Dietze, G., Hornscheidt, L., & Palm, K. (2012). *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (2. Aufl.). Budrich.

Winker, G., & Degele, N. (2009). Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. transcript.

Armut

Jana Günther

Die multiplen Krisen globaler kapitalistischer Ordnungen bringen in allen Staaten –wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß – soziale Ungleichheitsverhältnisse hervor. Armut als konkretes und vor allem multiperspektivisch zu betrachtendes Phänomen rückt verstärkt in den Fokus wissenschaftlicher und politischer Problemanalysen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass Krisen, Konflikte und Kriege in den vergangenen Jahrzehnten dazu führten, dass sich sowohl das Armutsrisiko auf breitere Bevölkerungsschichten ausgeweitet hat, als auch die Zunahme extremer Armutslagen in westlichen Wohlfahrtsstaaten wortwörtlich sichtbarer ist: Direkt »[v]or der Tür« materialisiert sich Armut in Zeltstädten, Schlangen vor Tafeln (Bargetz & Günther, 2022). Das Ministerium für Justiz hat für 2023 einen Anstieg der Zwangsräumungen auf 30.200 in Deutschland verzeichnet (u.a. Spiegel, 15.12.2024). Obdachlosigkeit, unzureichender Krankenversicherungsschutz und »Tod durch Erfrieren« weisen deutlich darauf hin, dass »auch in Deutschland Formen absoluter Armut existieren« (Bertram & Huster, 2018, S. 44). Vor dem Hintergrund, dass Zwangsräumungen lt. des Deutschen Institutes für Menschenrechte »stets menschenrechtswidrig« (Litschke & Sumski, 2022, S. 1) sind, zeigen diese Entwicklungen deutlich eine schrittweise Aufkündigung sozialer Rechte in (ehemals) wohlhabenden Wohlfahrtssystemen.

Pandemien und Endemien, zwischen- und innerstaatlich geführte Kriege und Naturkatastrophen bewirken zusätzlich und weltweit eine anwachsende Prekarisierung von Lebensverhältnissen. Verschärft hat sich der Zustand durch neoliberal orientierte Politiken auch in Europa. Diese kritisieren sozialstaatliche Rechte, ›verschlanken‹ wohlfahrtliche Institutionen und schränken Leistungen zunehmend ein. Der »europäische Sozialstaat« veränderte also »sein Gesicht« (Lessenich, 2018, S. 21). Das Ursache-Wirkungsgeflecht ist komplex und hat historische, regionale sowie globale und nicht zuletzt politische Dimensionen, die nicht nur für die Forschung und Theoriebildung herausforderungsvoll sind. Armutsverhältnisse, deren Ursachen und Auswirkungen sind gerade für die Handlungsfelder in Sozialwesen und Bildung von besonderer Relevanz. Denn Verwundbarkeit, Beschämung und Abwertung sind in die Fürsorge- und Versorgungsstrukturen der westlichen Wohlfahrtsstaaten eingelassen. Gerade in Krisenzeiten übersetzt sich

dies in gesellschaftliche Diskriminierungsformen wie u.a. Klassismus, Rassismus, (Hetero-)Sexismus, Ableismus, die sich zu totaleren Praxen sozialer Ausschließung für verschiedene Personengruppen zuspitzen können.

Regionalität und Globalität

Es wird grundlegend zwischen *relativer* und *absoluter* Armut unterschieden. Menschen in *absoluten Armutslagen* sind unmittelbar existenziell durch unzureichende Ressourcen – wie u.a. in medizinischer Versorgung, fehlenden Nahrungsmitteln und unzureichende Wohnmöglichkeiten – gefährdet (Bertram & Huster, 2018, S. 44). *Relative Armut* setzt demgegenüber die Lebenslagen von Menschen ins Verhältnis mit dem Durchschnitt des jeweiligen gesellschaftlichen Standards (ebd., S. 45).

Was bedeutet das konkretisiert und aktuell? Global liegt die internationale Grenze *absoluter Armut* bei einer Unterschreitung von täglich 2,15 US-Dollar pro Person. Im Jahr 2024 lebten weltweit fast 700 Millionen Personen in extremen Armutsverhältnissen. An die 44 % der Weltbevölkerung (6,85 US-Dollar pro Tag) gelten zudem als *relativ arm*, gemessen an dem Lebensstandard ihrer Herkunftsländer als arm (World Bank Group, 2024). Die Daten der Weltbank liefern wichtige globale Befunde und verweisen auf ein weltweites Gefälle. Der alleinige Bezug auf finanzielle Ressourcen wird bei dieser zweiteiligen Definition vielfach kritisiert, denn er ebnet unterschiedlich ausgeprägte Ungleichheitsverhältnisse und Diskriminierungsformen ein und verdeckt u.U. auch extreme Armutslagen in wirtschaftsstarken Staaten mit sozialen Sicherungssystemen, in denen Armut als bekämpft gilt/galt. Gerade hier muss einer »Relativierung sozialer Ungleichheiten in Staaten des global westlichen Nordens« vorgebeugt werden, denn der stete Vergleich mit absoluten Armutsverhältnissen in Staaten des Globalen Südens wird politisch dafür genutzt, die »Armutsbekämpfung und die Interessen ausgebeuteter Bevölkerungsgruppen untereinander« auszuspielen und den Abbau sozialstaatlicher Leistungen zu legitimieren (Bargetz & Günther, 2022, S. 16).

Die sich verschränkende Betrachtung von »Armut im Globalen Norden und im Globalen Süden« ist aus einer anderen Perspektive aber vonnöten: Der europäische Kolonialismus brachte »die Wurzeln für die unterschiedlichen Ausprägungsformen der Armut und die global stark miteinander verflochtenen Ökonomien« hervor (Schildbach, 2024, S. 13–14). In der Forschung sowie der politischen Bildung hat hinsichtlich der Nord-Süd-Parität und im Zuge der Debatte um Postkolonialität eine Sensibilisierung stattgefunden. Weniger Beachtung findet das West-Ost-Gefälle, welches ebenfalls Armutslagen, wenngleich anderer Ausprägung, produziert. Armut lässt sich also nur verstehen, wenn man sie im Kontext der Ausbreitung kapitalistischer Strukturen nach dem Zerfall des Sowjetblocks und der anhalten-

den Auswirkungen des Kolonialismus betrachtet. In Osteuropa waren nach 1989 wachsende soziale Ungleichheit, prekäre Lebensverhältnisse und wirtschaftliche Unsicherheit weitverbreitet. Im Globalen Süden führten und führen immer noch fehlende Einkommensquellen und unzureichende soziale Sicherungssysteme zu Hungerkrisen und existenziellen Notsituationen. Die Migration von Arbeitskräften und die Ausbeutung primär von Frauen aus Osteuropa und dem Globalen Süden, insbesondere im Bereich der Reproduktionsarbeit (globale Versorgungsketten), verschärfen diese Problematik. Diese Entwicklungen zeigen, wie eng Armut mit globalen Macht- und Ausbeutungsverhältnissen verbunden ist. Transnationale Phänomene wie globale Wertschöpfungsketten und Märkte für Reproduktionsdienste entstehen entlang der Linien sozialer und wirtschaftlicher Ungleichheit (Bargetz & Günther, 2022, S. 9–10).

Das Durchdringen und Wissen über diese vermachteten Strukturen, ermöglichen es, Diskriminierungsmechanismen wie Rassismus (in allen Formen wie z.B. Kolonialrassismus, Antislawismus etc.), Sexismus und Ausbeutung sowie Armutslagen in einen unmittelbaren Zusammenhang zu bringen. Denn ein Wandel ist nur erreichbar, wenn es ein Verständnis dafür gibt, wie Armutslagen und ungleiche Lebenschancen entstehen. Durch Erkenntnisse über Institutionen und das Wissen zu »lokalen und nationalen, makroregionale(n) und globale(n) Logiken« wird transparent, wie durch Veränderungen mehr Gerechtigkeit erreicht werden kann (Weiß & Pfaff, 2024), so zum Beispiel durch »Think globally, Act Locally«-Projekte, die Nachhaltigkeit, Ressourcenverteilung und globales Lernen in den Blick nehmen (exemplarisch Kraft & Freudenschuß, 2017).

Armut, soziale Ungleichheit und Intersektionalität

Armut als Begrifflichkeit ist vielschichtig, denn je nach Forschungsschwerpunkt, politischem Interesse oder zeitlicher und regionaler Kontextualisierung werden unterschiedliche Perspektiven, Interessen oder Personengruppen berührt (Gerull, 2011, S. 13). Eine gewisse Widersprüchlichkeit zeichnet sich zudem in der Forschung ab, denn in der Empirie stehen zumeist die einzelnen Dimensionen von Armut im Mittelpunkt, während in der sozialen Ungleichheitsforschung nach den Voraussetzungen und Bedingungen von Armut gefragt wird (Mogge-Grotjahn, 2012). Dass sich Armutslagen nicht nur an ökonomischen Ressourcen abzeichnen, sondern ebenso kulturelle, soziale und politische Dimensionen einschließen, die sich wechselseitig beeinflussen, ist unbestritten. Das lässt sich bei näherer Betrachtung der Geschlechterverhältnisse, Bildungsausschlüsse, prekarisierter Erwerbsarbeit oder am Thema Migration nachweisen. Armut muss dementsprechend mehrdimensional erforscht (Dittmann & Goebel, 2018, S. 32) und gesellschaftspolitisch als Querschnittsthema eingeordnet werden.

Im wissenschaftlichen Diskurs zu sozialer Ungleichheit hat auch das Konzept der Intersektionalität mittlerweile seinen legitimen Platz gefunden, es wurde und wird diskutiert sowie weiterentwickelt. Gerade für die Erforschung von Armut bietet sich ein Mehrebenansatz an, der die Verschränkung unterschiedlicher Ungleichheitskategorien berücksichtigt, ohne die kapitalistisch strukturierte Gesellschaftsordnung zu ignorieren (Winker et al., 2009, S. 25). Auf die Heterogenität sozialer Lebenslagen wurde empirisch ebenfalls schon früh hingewiesen: Beispielsweise überdeckte die Debatte der Feminisierung von Armut durch ihren Fokus auf Armut von »women, *as women*«, die eigentlich viel relevantere Frage, warum manche Frauen von Armut betroffen sind und manche nicht. (Gimenez, 1989, S. 46–60). Vielmehr sollten Prozesse und Dynamiken rund um Armutsverhältnisse in den Logiken kapitalistischer Wirtschaftsformen gedacht werden, denn diese rassifizieren, ethnisieren und vergeschlechtlichen national wie global über die Ware Arbeitskraft (ebd., S. 58). An diesem Beispiel spiegelt sich das eingangs genannte Paradoxon wider, nämlich das der Erforschung einzelner Dimensionen oder Ausschließungsmechanismen auf der einen Seite und der Analyse und Benennung von Ursachen sowie Bedingungen auf der anderen Seite. Das Konzept der Intersektionalität kann in der Armutsforschung und der Praxis der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik wichtige Übersetzungsleistungen anbieten, da es die erforderliche Multidimensionalität mitbringt und lebensweltliche Aspekte betroffener Personen erfassen kann.

Strukturen und Individuum

Wie sich in den Ausführungen zeigt, ist Armut ein komplexes Phänomen. Quantitative Datenerhebungen zu Einkommen, Armutsrisikoquoten oder besonders betroffenen Bevölkerungsgruppen bieten zwar wichtige Erkenntnisse, jedoch spiegeln sie nicht zwangsläufig komplexe Diskriminierungs- und Ausschließungsprozesse oder intersektionale Ungleichheitsdimensionen wider. Soziale Praxen, subjektive Verarbeitungsformen oder lebensweltliche Realitäten können i.d.R. nur mit anderen Verfahren erschlossen werden. Konkret kann das heißen, dass sich Armut z.B. im ländlichen, strukturschwachen Raum durch eingeschränkte Mobilitätsmöglichkeiten anders ausdrückt als in Städten. Zusätzlich können Armutsrisiken – wie u.a. Erwerbslosigkeit, prekäre Erwerbsarbeitsverhältnisse, familiäre bzw. eigene Migrationsgeschichte, alleinerziehende und/oder vielfache Elternschaft (Versorgung von mehr als zwei Kindern), chronische Erkrankung und/oder körperliche Einschränkung – im Laufe der eigenen Biografie an Gewicht verlieren oder zunehmen. Zugehörigkeit, Verletzbarkeit und individuelle Spielräume können dementsprechend in ihrer individuellen Ausprägung unterschiedliche Unsicherheiten, Risiken, aber auch Verarbeitungsstrategien hervorbringen, die Handlungsfähigkeit und Deutungsmacht erzeugen (können).

Nachweislich hat die in westlichen Wohlfahrtsstaaten zunehmende Orientierung an Eigenverantwortung, Aktivierung und neoliberalen Logiken auch dazu geführt, Armut und prekäre Lebenslagen zu ›individualisieren‹. D.h. die Verantwortung für das Soziale wurde schrittweise privatisiert und damit von der gesellschaftlichen (staatlichen) zu einer individuellen Verantwortung (Lessenich, 2009, S. 31). Die Wechselwirkung von Struktur und Individuum wird in diesem Wertewandel und wohlfahrtlichen Transformationsprozess besonders deutlich. Vulnerable Gruppen mussten nicht nur eklatante Einschnitte in staatlichen Zuwendungen hinnehmen (Butterwegge, 2016, S. 173), sie sahen sich auch einer zunehmenden Remoralisierung und Stereotypisierung gegenüber.

Stigma, Beschämung und Schuldzuweisungen belasten Menschen in sozialen Notlagen also zusätzlich. Phänomenen sogenannter »verdeckter Armut«, in denen Betroffene aus Scham die ihnen zustehenden Leistungen nicht in Anspruch nehmen (Gerull, 2017, S. 17), können die Folge sein. Mediale und politische Diffamierung flankiert von einer breit geführten, ausgrenzenden Unterschichtsdebatte, bewirkte auch die Wiederbelebung des Bildes der sich gegenüberstehenden Konstruktionen von ›guten‹ und ›bösen‹ Armen bzw. in »deserving« und »undeserving« (Kronauer, 2018; Lister, 2004). Der mittlerweile viel bemühte Begriff der »underclass« (bzw. in Deutschland der »Unterschicht«) ebnet die Heterogenität von Armutslagen und Betroffenengruppen ebenfalls ein und dient mehr der Rechtfertigung spezifischer Kontroll- und Überwachungspolitiken, als dass dies der Armutsbekämpfung zuträglich wäre. Länderübergreifend verweist das Narrativ und Bild der »underclass« vielmehr darauf, was Eliten als die größten Gefahren für ›ihre‹ Gesellschaft, den sozialen Zusammenhalt, die ›moralische Ordnung‹ und das politische System erachten (Wacquant, 2022, S. 193). Über Othering und Labeling werden soziale Gruppen konstruiert und stigmatisiert, die u.a. über ihre Erwerbsarbeitsfähigkeit markiert werden. Gesellschaftliche Moralisierung und Abwertung schreiben Erwerbslosigkeit und Armut in das Individuum ein und blenden strukturelle Zusammenhänge aus. Die Ursachen und Lebensrealitäten von und in Armut werden auf diese Weise entpolitisiert und individualisiert.

Der verstärkt in die Öffentlichkeit gerückte Diskurs um Klassismus (u.a. Altieri & Hüttner 2021; Kemper & Weinbach 2022; Seeck & Theißl 2020) sensibilisiert in politischen Räumen ebenso wie in der Forschung, wenngleich das Konzept aus einer Perspektive der Sozialstrukturanalyse unpräzise bleibt und (teilweise scharf) kritisiert wird. Doch ähnlich wie die Diskriminierungsformen (Hetero-)Sexismus und Rassismus, beschreibt Klassismus einen gesellschaftlichen Prozess, der eine zwar heterogene Gruppe betrifft, deren Individuen aber gleichermaßen stereotypisiert, etikettiert und – wenngleich in unterschiedlichen Abstufungen – ausgeschlossen werden. Das Konzept kann demnach, solange es intersektional eingebunden bleibt, in der Praxis der Pädagogik, der Sozialen Arbeit und insbesondere in der empirischen Armutsforschung wichtige Ansatzpunkte bieten.

Kontrolle, Kriminalisierung und Pathologisierung

Der neoliberale Umbau westlicher Wohlfahrtsstaaten muss als Projekt ideologischer Art, flankiert von staatlichen Maßnahmen begriffen werden. Die Rhetorik über Eigenverantwortung und die forcierte Ökonomisierung sozialer Bereiche übersetzte sich in eine neue Politik von »law and order«, die sich vor allem gegen Personengruppen richtet, die ohnehin schon marginalisiert sind (Wacquant, 2013, S. 23). Die »Zeit der Nachsicht soll ein Ende haben«, eine Flut neuer Gesetze, staatlicher Kontrollordnungen und neue »Partnerschaften zwischen Polizei und staatlichen Einrichtungen«, Videoüberwachungen u.v.m. zeigen an, dass der Rückgriff auf einen Gefahren- und Katastrophendiskurs zur Legitimation polizeilicher und strafrechtlicher Maßnahmen dient (ebd., S. 24). Ausbeutung und Armut wurden durch die moralischen Zuschreibungen eng mit nationalstaatlichen Politiken sowie der Einführung neuer Arbeits- und Kontrollmechanismen verbunden.

Seit den 1990er-Jahren dominieren in den westlichen Wohlfahrtsregimen, die »liberal-paternalistisch« geprägt sind, Politiken, die gegenüber Wirtschaft und oberen Einkommensklassen liberal und nachsichtig sind. Demgegenüber werden ausgegrenzte Personengruppen, also jene, die von der politisch umgesetzten Arbeitsmarktumstrukturierung und dem Rückbau der sozialen Sicherungssysteme besonders betroffen sind, autoritär ›behandelt‹ (ebd., S. 29). Auf dieser Ebene sind auch Beschäftigte im Sozial- und Bildungsbereich gefordert, denn die wirkmächtigen Diskurse und deren Einlassung in konkrete wohlfahrtliche Strukturen machen diese Professionen auch anfällig: Sanktionen anstatt Förderungen, Strafen und Kontrolle statt Unterstützung und Begleitung. Neben Tendenzen der Therapeutisierung und ›Pädagogisierung‹, die sich methodisch und inhaltlich in der ›Fall‹-Arbeit widerspiegeln können, werden Armut bzw. armutsbedingte soziale Praxen und Copingstrategien unter Umständen pathologisiert. Über diese Mechanismen legitimiert beispielsweise auch die Soziale Arbeit ihren Zugriff auf Menschen in Armut (Rau, 2020, S. 90).

Sozialpädagogik und Soziale Arbeit können für diese Politiken zuungunsten des sozialanwaltlichen Mandats gegenüber den Nutzer*innen dienstbar gemacht werden. Soziale Arbeit und Sozialpolitik entwickeln sich außerdem zunehmend zu einer Dienstleistung und entfernen sich dabei von ihrem Leitbild der Parteilichkeit (Berg et al., 2022). Als Dienstleistungsangebote entsteht schlimmstenfalls eine »Zwei-Klassen-Sozialarbeit«, die Nutzer*innen in die für den Erwerbsarbeitsmarkt noch integrierbare und ›hoffnungslose Fälle‹ aufteilt, wobei dauerhaft marginalisierte Personengruppen – zumeist die, die von Mehrfachdiskriminierung und extremer Armut betroffen sind – nur noch mit dem Nötigsten und bestenfalls über Ehrenamt versorgt werden (Lutz, 2008, S. 9). Eine Reorganisation von sozialen Rechten für arme Menschen hin zu einer »neuen Mitleidsökonomie« (Kessl et al., 2021, S. 739) kann festgestellt werden. Die besondere und gesellschaftlich verant-

wortliche Positionierung von Beschäftigten im Sozial- und Bildungswesen muss in Ausbildung, Praxis, Professionsentwicklung und Interessenvertretung dezidierter in den Mittelpunkt rücken.

Fazit: Interessenvertretung, Mitbestimmung und Gegenmacht

Politisch diskutierbar und gesellschaftlich skandalisiert sind stets spezifische Armutslagen, wie z.B. Kinderarmut, Altersarmut, bestimmte Formen der (vor allem unverschuldeten) Wohnungslosigkeit, Armut von alleinerziehenden (der Mehrheitsgesellschaft zugehörigen) Müttern. Dass sich Armutslagen aber in allgemeine gesellschaftliche und strukturelle Probleme einordnen, bleibt außen vor. Arme Kinder gehören zu Familien in Armut, Altersarmut resultiert aus prekären Beschäftigungsformen und/oder geringeren Absicherungsmöglichkeiten während der Erwerbsarbeitsbiografie (Stichworte: Teilzeit bei Elternschaft, Niedriglohnsektor), Ableismus bzw. mangelnde Barrierefreiheit, Rassismus und Diskriminierung von migrantischen Personengruppen führen zu schlechteren Zugängen zu Wohnraum, zu Bildungsressourcen und damit dem Erwerbsarbeitsmarkt. Die enge Verflechtung von Ursache und Wirkung, Ausschließung und Diskriminierung führt zu einer Komplexität, die je nach Lebenslage(n) spezifischer Unterstützung bedarf, aber strukturell und damit politisch bearbeitet werden muss.

Für widerständige Praxen und Gegenmacht gilt es auch, Menschen in Armut als Akteur*innen und nicht ›passive‹ Opfer ihrer Situation wahrzunehmen. Dieses Paradigma erstreckt sich gleichermaßen auf Forschung, politische Praktiken und soziales Engagement. Armut muss im Kontext struktureller Zusammenhänge analysiert werden, sollte aber darüber hinaus auch den Alltag der betroffenen Gruppen berücksichtigen und ihn als politisch bedeutsam verstehen (Bargetz, 2016). Stadtteilprojekte, Erwerbsloseninitiativen, Beratungsangebote von Betroffenen für Betroffene oder Wohnungslosenselbstorganisation verweisen nicht nur auf die teilweise politisch vereinnahmte Hilfe zur Selbsthilfe, sie zeigen auch partizipative Organisationsformen jenseits von Hilfesystemen, die es ernst zu nehmen gilt. Kritik und Intervention kann nur sinnvoll gelingen, wenn die Menschen einbezogen werden, die von den Ausschließungen und Politiken auch betroffen sind.

»Power not pity« markiert die Kämpfe von in Armut lebenden Personen und Gruppen, die darauf zielen, mehr Macht und Gestaltungspielräume über ihr Leben zu erreichen (Lister, 2004, S. 175). Strukturell und diskursiv braucht es also einen Wandel: Ungleichheit ist eine politische Entscheidung, keine Zwangsläufigkeit (Chancel et al., 2022, S. 11). Aus intersektionaler Perspektive ist Armut bzw. die Betroffenengruppe so divers, dass mit Hinblick auf politische Mobilisierung, gesellschaftliche Sensibilisierung und Selbstorganisationen, auf Solidarität und weiter angelegte Bündnispolitiken zugearbeitet werden muss – auch vor dem Hin-

tergrund, dass aufgrund von Krieg und Klimakatastrophen in Zukunft weltweit größere Bevölkerungsgruppen betroffen sein werden.

Literatur

Altieri, R. & Hüttner, B. (Hg.). (2021). *Reihe Hochschule: Band 13. Klassismus und Wissenschaft: Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien* (Zweite, überarbeitete Auflage). BdWi-Verlag Verlag des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi).

Bargetz, B. (2016). *Ambivalenzen des Alltags: Neuorientierungen für eine Theorie des Politischen. Sozialtheorie*. transcript Verlag. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783839425398

Bargetz, B. & Günther, J. (2022). Armut als Baustelle: intersektional feministische Interventionen: Einleitung. *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, *31*(1–2022) (S. 9–33). https://doi.org/10.3224/feminapolitica.v31i1.02

Berg, B., Günther, J., Reinhardt, L. & Tafesse, F. (2022). Social Work – make some Noise. *Forum Wissenschaft*, (1), (S. 44–47). https://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/11075338.html

Bertram, J. & Huster, E.-U. (2018). Armut in Deutschland – Begriffe, Betroffenheit und Perspektiven im Spiegel der Sozialberichterstattung. In G. K. Schäfer, B. Montag & J. Deterding (Hg.), *»Arme habt ihr immer bei euch«: Armut und soziale Ausgrenzung wahrnehmen, reduzieren, überwinden* (S. 42–55). Vandenhoeck & Ruprecht Neukirchener Theologie Neukirchener Theologie.

Butterwegge, C. (2016). *Armut in einem reichen Land: Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird* (4., aktualisierte Auflage). Campus Verlag.

Chancel, L., Piketty, T., Saez, E. & Zucman, G. (2022). *World Inequality Report. Country Sheets*. https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/CountrySheets_WorldInequalityReport2022_-WorldInequalityLab_7Dec.pdf

Dittmann, J. & Goebel, J. (2018). Armutskonzepte. In P. Böhnke, J. Dittmann & J. Goebel (Hg.), *UTB Sozialwissenschaften: Bd. 4957. Handbuch Armut: Ursachen, Trends, Maßnahmen* (S. 21–34). Verlag Barbara Budrich.

Gerull, S. (2011). *Armut und Ausgrenzung im Kontext Sozialer Arbeit. Studienmodule Soziale Arbeit*. Beltz Juventa. www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7799-2212-4

Gimenez, M. E. (1989). The Feminization of Poverty. Myth or Reality? *International Journal of Health Services: Planning, Administration, Evaluation*, 19(1), 45–61.

Kemper, A. & Weinbach, H. (2022). *Klassismus: Eine Einführung* (4. Aufl.). Unrast.

Kessl, F., Oechler, M. & Schoneville, H. (2021). Mitleidsökonomie und soziale Ausschließung. In R. Anhorn & J. Stehr (Hg.), *Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit.*

Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit (Bd. 26, S. 739–754). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19097-6_26

Kraft, K. & Freudenschuß, M. (2017). *Think Globally, Act Locally.*

Kronauer, M. (2018). Armut im politischen Diskurs. In P. Böhnke, J. Dittmann & J. Goebel (Hg.), *UTB Sozialwissenschaften: Bd. 4957. Handbuch Armut: Ursachen, Trends, Maßnahmen* (S. 45–55). Verlag Barbara Budrich.

Lessenich, S. (2009). Krise des Sozialen?. In *Aus Politik und Zeitgeschichte* (52) (S. 28–34).

Lessenich, S. (2018). Doch die Verhältnisse, sie sind nicht so: Zwischenbetrachtungen im prozess der Aktivierung. In R. Anhorn, E. Schimpf, J. Stehr, K. Ratgeb, S. Spindler & R. Keim (Hg.), *Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit: v.29. Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens: Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit* (S. 21–33). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Lister, R. (2004). *Poverty*: *Key concepts*. Polity Press.

Litschke, P. & Sumski, L. (2022). *Zwangsräumungen als Menschenrechtsverletzung: Vorgaben des Ausschusses zum UN-Sozialpakt und anderen Menschrechtsgremien zu Räumungen (S. 1–10)*.

Lutz, R. (2008). Perspektiven der Sozialen Arbeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (12–13), 3–10.

Mogge-Grotjahn, H. (2012). Gesellschaftliche Ein- und Ausgrenzung: Der soziologische Diskurs. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 45–59). Springer VS.

o. A. (15. Dezember 2024). Zahl der Zwangsräumungen in Deutschland steigt. *Spiegel*. https://www.spiegel.de/panorama/justizministerium-zahl-der-zwangsraeumungen-in-deutschland-steigt-a-9795ac27-ef1e-4344-9320-97949a739fdd

Rau, A. (2020). Das Regieren von Frauen* und Armut im Postwohlfahrtsstaat. In R.-M. Dackweiler, A. Rau & R. Schäfer (Hg.), *Geschlechterforschung für die Praxis: Band 5. Frauen und Armut: Feministische Perspektiven* (S. 83–104). Verlag Barbara Budrich.

Schildbach, I. (2024). *Armut verstehen*: *Politisches Sachbuch*. Wochenschau Verlag.

Seeck, F. & Theißl, B. (Hg.). (2020). *Solidarisch gegen Klassismus: Organisieren, intervenieren, umverteilen*. Unrast.

Wacquant, L. (2013). *Bestrafen der Armen: Zur neoliberalen Regierung der sozialen Unsicherheit* (2., durchges. Aufl.). Budrich.

Wacquant, L. (2022). *The Invention of the »Underclass«: A Study in the Politics of Knowledge*. Polity.

Weiß, A. & Pfaff, N. (2024). *Soziale und Globale Ungleichheit* (1st ed.). Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=31821449

Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. *Sozialtheorie Intro*. transcript.

World Bank Group. (2024). *Measuring Poverty*. Weltbank. https://www.worldbank.org/en/topic/measuringpoverty

Antifeminismus

Anna Kasten

Antifeminismus als ein Ordnungsprinzip der Pädagogik

Feministische Errungenschaften sind ein fester Bestandteil der Pädagogik. Pädagogisches Handeln lässt sich ohne die Förderung der Geschlechtergerechtigkeit, ohne die Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, ohne Emanzipation, ohne Empowerment und ohne Anti-Diskriminierung nicht mehr denken. Die Annahme, dass Geschlecht performativ vollzogen wird und die performative Erzeugung immer in der machtvollen Interdependenz mit anderen Herrschafts- und Ungleichheitskategorien wie *race*, Sexualität, Gesundheit, Klasse, Behinderung, Raum oder Alter erfolgt, prägt das pädagogische Handeln. Die Differenzkategorien werden nicht einfach gesetzt, sondern sind Effekte von Macht- und Herrschaftsprozessen (Hornscheidt, 2007, S. 72). Die Idee der Interdependenz der verschiedenen Kategorien wurde im US-amerikanischen Black Feminism und den Critical Race Studies entwickelt. Kimberlé Crenshaw (2019 [1989]) führte den Begriff der Intersektionalität ein, »um zu beschreiben, wie Schwarze Frauen* an der Schnittstelle von Antidiskriminierungsrecht und rassifizierten und vergeschlechtlichten Hierarchien marginalisiert werden« (Crenshaw, 2019 [1989], S. 163). Mit der Metapher des Kellergeschosses zeigt Crenshaw die Eindimensionalität der vorherrschenden Diskriminierungskonzepte auf:

> »(…) Stellen Sie sich ein Kellergeschoss vor, voll mit jenen Menschen, die aufgrund von Race, Gender, Klasse, sexueller Orientierung, Alter oder Behinderung benachteiligt werden. Diese sind aufeinandergestapelt – Füße stehen auf Schultern –, diejenigen, die durch alle Faktoren benachteiligt werden, stehen ganz unten, oben berühren die Köpfe der Diskriminierten, die nur durch einen Faktor benachteiligt werden, die Decke. Diese Decke ist eigentlich der darüber liegende Boden, den nur diejenigen bewohnen, die durch nichts benachteiligt werden. In der Absicht, einige Aspekte der Herrschaft zu korrigieren, erkennen die von oben nur diejenigen aus dem Keller an, die von sich behaupten können, dass sie auch im obigen Raum wären – ›außer-aufgrund-von‹ der Decke. Es wird ein Zugang entwickelt, durch den die unmittelbar unter der Decke Platzierten hindurchkriechen können. Dieser Zugang steht aber in der Regel nur denen zur

> Verfügung, die – aufgrund der Eindimensionalität ihrer Belastung und ihrer ansonsten privilegierten Position im Vergleich zu denen unter ihnen – in der Lage sind, hindurchzukriechen. Die mehrfach Belasteten bleiben in der Regel zurück, es sei denn, sie können sich irgendwie an die Gruppen hängen, denen erlaubt wird, sich durch den Zugang zu zwängen.« (Crenshaw, 2019, S. 163f.)

Die Liste der Differenzierungskategorien ist lang. Umso wichtiger ist es daher, das professionelle Handeln – wie z.B. die Gestaltung von Angeboten – auf Essentialisierungen, auf Universalisierungen, auf hegemoniale Tendenzen und Dominanzen – kritisch zu befragen. Dieses intersektional konzipierte, pädagogische Handeln impliziert somit die Kritik an patriarchalen, heterosexistischen Strukturen, Kritik an Queer-Feindlichkeit, Rassismus, Ableismus und an Ausschlussmechanismen aufgrund der interdependenten Wirkungsmacht der Differenzkategorien. Der Bezug auf den Ansatz der Intersektionalität und deren Anwendung in der sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Praxis bedeutet eine Intervention in die Dominanzkultur der Eindimensionalität der Diskriminierungskonzepte (Kasten, 2021, S. 118). Gleichzeitig jedoch stellt Antifeminismus ein Ordnungsprinzip der Pädagogik dar, indem er zum einen die eben kurz geschilderten feministischen Anliegen der Pädagogik zu diskreditieren, zu verhindern oder zu beseitigen versucht. Zum anderen ordnet, strukturiert und organisiert Antifeminismus das pädagogische Handeln.

> »Antifeministische Positionen erfahren aber in konservativen und bürgerlichen Kreisen Aufschwung. Gewarnt wird hier vor einem, die traditionelle Ordnung, Familie und Mutterrolle destabilisierenden, Feminismus« (Schutzbach, 2018, o.S.).

Der »klassische[.] Antifeminismus« (Maihofer & Schutzbach, 2015, S. 202) beschreibt Phänomene, die sich gegen die Errungenschaften der Frauenbewegung richten (Kroll, 2002; Schenk, 1992). Mit dem »Anti-Genderismus« wird ausgedrückt, dass gegenwärtig eine neue/weitere Facette des Antifeminismus in Erscheinung tritt, bei der die Genderforschung zur Angriffsfläche wird (Hark & Villa, 2015). Damit gelten diese Angriffe auch der intersektionalen Pädagogik als einer wissenschaftlichen Disziplin.

> »Antifeminismus manifestiert sich als organisiertes Vorgehen und politische Strategie. Er repräsentiert eine Weltanschauung oder Ideologie, die sich gegen Feminismus, feministische Anliegen und Emanzipationsbewegungen richtet. Diese Ideologie ist dynamisch und passt sich zeitgenössischen Kontexten an, als Reaktion auf spezifische Auseinandersetzungen rund um Geschlecht und Sexualität. Zu den Kernaspekten antifeministischer Politik gehören die Ablehnung von Geschlechtergerechtigkeit, der Kampf gegen Feminismus und gegen geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung sowie die Zurückweisung der Diversität von

> Lebensentwürfen. Dies schließt die Ablehnung von Frauen- und Geschlechterforschung und der Gleichberechtigung von LGBTQIA+-Personen mit ein.« (Amadeu Antonio Stiftung 2024, S. 11)

Antifeminismus lässt sich als Ausdruck eines Unbehagens der Moderne, als soziale Bewegung, als Angriff auf die Demokratie und als strategische De-Thematisierung von Wandel in den Geschlechterverhältnissen beschreiben (Henninger, 2020, S. 20ff.). Das Internet dient den antifeministischen Akteur*innen als Instrument zur Verbreitung von Hass und Diskriminierung (Wittenzellner & Klemm, 2020, S. 324). Antifeminismus ist neben Frauenfeindlichkeit, Misogynie, Sexismus und Antigenderismus einer der Begriffe, die Widerstände gegen Emanzipationsbewegungen beschreiben (Schmincke, 2018, S. 28). In der Realität lassen sich diese Begriffe jedoch nicht scharf voneinander abgrenzen (Schmincke, 2018, S. 29). Feminismus als intersektionales (Wissens-)Projekt zielt auf eine »Kritik an und Überwindung von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen und weis[t] in dieser Ausrichtung Verbindungslinien zu kapitalismuskritischen, rassismuskritischen und – so lässt sich ergänzen – gegen Antisemitismus gerichteten, postkolonialen und queer-feministischen Bewegungen und Bestrebungen auf« (Henninger, 2020, S. 15). Intersektionale Pädagogik schließt an dieses Projekt an und wird somit zur Zielscheibe von Antifeminismus und gleichzeitig zur Strategie gegen Antifeminismus.

Intersektionale Pädagogik als Zielscheibe von Antifeminismus

Die Angriffe gegen gleichstellungspolitische und emanzipatorische Errungenschaften gehen von einem breiten, politischen Spektrum aus: von rechten oder extrem-rechten Gruppierungen, von christlichen Fundamentalist*innen, vom parlamentarischen Rechtspopulismus, vom bürgerlich-konservativen oder liberalen Mainstream (Henninger, 2020, S. 10; Birsl, 2020, S. 51f.). Der alte und neue Antifeminismus ist transnational »ein wichtiger Verständigungsrahmen, eine Gemeinsamkeit und ein verbindendes Element neurechter Bewegungen und ihrer emotionalisierten Strategien der Mobilisierung« (Baader, 2020, S. 130). Antifeministische Akteur*innen tragen einen bewussten und gezielten Kampf im Feld der Pädagogik aus, zur Verwirklichung ihrer Ziele, die auf Ungleichwertigkeit (Birsl, 2020, S. 51) und autoritärer und militaristischer Form von Männlichkeit (Baader, 2020: 131) basieren (Backöfer, 2020, S. 319; Oldemeier et al., 2020, S. 232). Antifeministische Mobilisierungsstrategien nutzen und erzeugen »emotionale Empörungswellen« (Wittenzellner & Klemm, 2020, S. 324), die »zu einer Vergiftung der Debattenkultur [führen]: Polemiken und persönliche Angriffe gegen Feminist*innen, Gleichstellungspolitiker*innen und LGBT*I-Aktvist*innen zielen auf

Einschüchterung und ›silencing‹ der Betroffenen ab« (Henninger, 2020, S. 10). Diese Mobilisierungen haben Auswirkungen auf das pädagogische Handeln, indem drei Felder der Pädagogik zur Zielscheibe der antifeministischen Angriffe werden: geschlechterreflektierte Pädagogik, Pädagogik für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und gegen Diskriminierung und Sexualpädagogik (Laumann & Debus, 2018, S. 276). Die Angriffe richten sich gegen Pädagog*innen, die sich für vielfaltsbejahende Lebens- und Liebensweisen aussprechen, sie bejahen oder vorleben, indem sie diffamiert und in ihrer Arbeit behindert werden und führen dazu, dass die Fachkräfte im pädagogischen Handeln die Themen der Vielfalt vermeiden (Wittenzellner & Klemm, 2020, S, 326). Das sich an der intersektionalen Pädagogik orientierende pädagogische Handeln wird infragestellt, delegitimiert und diskreditiert (Oldemeier et al., 2020, S. 257). Antifeminismus entwickelt emotionalisierte Bedrohungsszenearien. Mit dem Kampfbegriff der »Frühsexualisierung« wird vielfaltsorientierte Sexual- und Lebensweisenpädagogik und mit dem der »Umerziehung« geschlechtliche und sexuelle Vielfalt angegriffen (Laumann & Debus, 2018, S. 278ff.). Gleichzeitig werden die Narrative der Gleichstellungspolitik für die Legitimierung rassistischer und fluchtmigrationsfeindlicher Narrative und Praktiken angeeignet.

Intersektionale Pädagogik als Strategie gegen Antifeminismus

Intersektionale Pädagogik dient nicht nur als eine Angriffsfläche von Antifeminismus, sondern lässt sich als eine Strategie gegen Antifeminismus begreifen. Diese Strategie umschreibe ich mit vier Dimensionen: die Politisierung der Interdependenz der Herrschaftskategorien, die Bildung von inklusiven Allianzen, die Sichtbarmachung von subalternen Stimmen und Erfahrungen und das Entlarven der Logik der Ungleichheit. Diese Dimensionen können nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Indem z.B. subalterne Stimmen und Erfahrungen Eingang in das Curriculum einer (Hoch-)Schule oder in die Angebote politischer Bildung oder die Konzepte pädagogischer Organisationen finden, entlarven sie ein Stück die bestehenden Herrschaftsphantasien, tragen zur Entstehung neuer inklusiverer Allianzen bei und werden auf eine bestimmte Art und Weise politisiert in dem Sinne, dass die Beschäftigung mit ihnen strukturell erfolgt. Die Politisierung der Interdependenz der Herrschaftskategorien meint, dass die Verwobenheit von Herrschaftskategorien im pädagogischen/sozialarbeiterischen Handeln und nicht die Eindimensionalität einer Herrschaftskategorie strukturell verankert wird. Intersektionale Pädagogik setzt sich ausschließenden Praktiken entgegen und sucht nach Möglichkeiten der Bildung von Allianzen, die inklusiv sind und die Betroffenheiten nicht gegeneinander ausspielen. Subalterne Stimmen und Erfahrungen werden sichtbar gemacht. Intersektionale Pädagogik entlarvt die Logik der Ungleichheit, die immer mehrdi-

mensional ist. Zum Beispiel werden durch die Methode der performativen Pädagogik marginalisierte Erfahrungen und Stimmen in ihrer intersektionalen Verwobenheit sichtbar gemacht, gleichzeitig aber auch die propagandistischen Mechanismen der Unterdrückung offenbart.

> »Performative pedagogy, whether manifested as drag lunches or story times, is a tool that is uniquely suited to creating more transgender (and otherwise marginalized) inclusive educational spaces by challenging and disrupting systems of oppression. By centring embodied, creative, and participatory practices in academic settings, performative pedagogy can foster more profound, more meaningful learning experiences that resonate with learners on multiple levels, including emotional, cognitive, and experiential.« (Faingersh, 2023, S. 152)

Die Lernenden können ein tieferes Verständnis für die komplexen Zusammenhänge zwischen Transphobie und anderen Formen der Unterdrückung wie Rassismus, Frauenfeindlichkeit und Behindertenfeindlichkeit erlangen (Faingersh, 2023, S. 156). Ulla Wittenzellner und Sarah Klemm konzipieren vielfaltsorientierte und geschlechterreflektierte Pädagogik als »Prävention von Antifeminismus« (2020, S. 327ff.). Dazu gehört vor dem Hintergrund der Anti-Diskriminierung, die Vielfalt von sexuellen Orientierungen, Geschlechtsidentitäten und Ausdrucksweisen in pädagogischen Angeboten sichtbar zu machen, vielfaltsorientierte Lernumgebungen zu schaffen, die Subjekte von Geschlechteranforderungen zu entlasten, Pädagog*innen und Multiplikator*innen zu qualifizieren und zu stärken (Wittenzellner & Klemm, 2020, S. 328f.).

Im pädagogischen Handeln werden die Auswirkungen antifeministischer Diskurse konkret. Sie erschweren Jungen zum Beispiel, erlebte sexuelle Gewalt zu verarbeiten und sich Hilfe zu suchen (Fobian & Ulfers, 2018, S. 303). Gendersensible Erziehung und Sexualaufklärung der Vielfalt schaffen den Betroffenen sexueller Gewalt einen Zugang zu Hilfsangeboten und erleichtern die Aufarbeitung des Erlebten (ebd. S. 320). Es erfordert die eindeutige Positionierung gegen homophobe, antifeministische oder maskulinistische Positionen von Lehrer*innen und, wenn gewollt, die Unterstützung von Schüler*innen bei Beschwerden sowie verpflichtende Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrkräfte, bei denen diese an den eigenen Haltungen und Einstellungen arbeiten können (ebd. S. 321). Als eine erziehungswissenschaftliche Antwort auf die Angriffe auf Geschlechtergleichheit, auf die Pluralisierung von Familienformen, auf die Ansätze und die Praxis der Migrationspädagogik, Kinder mit Migrations- und Fluchtgeschichte einzubeziehen und zu unterstützen sowie auf die Attacken gegen Erinnerungskulturen schlägt Meike Sophia Baader eine Intensivierung der politischen Bildung an den Universitäten vor, »die sich auch mit diesen Angriffen auseinandersetzt, die historischen Traditionslinien zum Thema macht, die Verkürzungen und Simplifizierungen aufzeigt, aber auch die me-

dialen und digitalen Strategien in den Blick nimmt. Vor allem aber sind auch die Emotionen, die Zusammenhänge von Politik und Emotionen und die daraus abgeleiteten Mobilisierungsstrategien einzubeziehen« (2020, S. 149). Intersektionale Pädagogik hinterfragt die bestehenden, herrschaftsstabilisierenden – auch die eigenen professionellen – Praktiken und Narrative, fordert sie heraus, destabilisiert sie und schafft neue Imaginationen; nicht vordergründig für ihre Zielgruppe, sondern mit ihr.

Literatur

Amadeu Antonio Stiftung (2024). Zivilgesellschaftliches Lagebild Antifeminismus 2023: Dokumentation und Analysen der Meldestelle Antifeminismus. Amadeu Antonio Stiftung. https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/03/Lagebild_Antifeminismus_2023_WEB. [18.07.2024].

Baader, M. S. (2020). Neue Rechte – ›Umerziehung‹, ›Genderideologie‹ und ›Frühsexualisierung‹ – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und Neuer Rechter. In U.Binder & J.Oelkers (Hg.), *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen* (S. 129- 154). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29192-1_9

Backöfer, F. (2020). Autoritäre Sexualpädagogik? Eine Analyse des Praxisbuches ›Fit for Love‹. In A.Henninger/U.Birsl (Hg.), *Antifeminismen: ›Krisen‹-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?* (S. 311- 322). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839448441

Birsl, U. (2020). Paradoxien und Aporien des Antifeminismus. Eine demokratietheoretische Einordnung. In A.Henninger & U.Birsl (Hg.): *Antifeminismen: ›Krisen‹-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?* (S. 42- 58). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839448441

Schutzbach, F. (2018). Gerechtigkeit zum Nulltarif? Worum es bei Anti-Feminismus und Gender-Kritik geht. Vortrag am 9.03.2018 im Rahmen der Tagung: »Geschlecht, Differenz und Identität: Zum Verhältnis von Subjektivierung und Gewalt« an der TU Darmstadt. Heinrich Böll Stiftung, Gunda Werner Institut. https://www.gwi-boell.de/de/2018/02/16/gerechtigkeit-zum-nulltarif-worum-es-bei-anti-feminismus-und-gender-kritik-geht [3.10.2021].

Crenshaw, K. [1989] (2019). Das Zusammenwirken von Race und Gender ins Zentrum rücken. Eine Schwarze feministische Kritik des Antidiskriminierungsdogmas, der feministischen Theorie und antirassistischer Politik (1989). In N.A.Kelly (Hg.), *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte* (1. Auflage) (S. 145- 186). UNRAST.

Faingersh, A. (2023). Confronting Propaganda: Performative Pedagogy as Transgender Resistance. In *Canadian Journal for the Academic Mind 1.1* (S. 151–166). https://doi.org/10.25071/2817-5344/57

Fobian, C. & Ulfers, R. (2018). Präventionsarbeit und Beratung männlicher Betroffener sexueller Gewalt unter den Eindrücken antifeministischer Diskurse. In J. Lang & U. Peters (Hg.), *Antifeminismus in Bewegung: Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt* (S. 303- 323). transcript Verlag.

Hark, S. & Villa, P.-I. (Hg.) (2015). Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. transcript Verlag.

Henninger, A. (2020). Antifeminismen: ›Krisen‹-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potenzial?, In A. Henninger & U. Birsl (Hg.), *Antifeminismen: ›Krisen‹-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?* (S. 9- 41). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839448441

Hornscheidt, A. (2007). Sprachliche Kategorisierung als Grundlage und Problem des Redens über Interdependenzen. Aspekte sprachlicher Normalisierung und Privilegierung. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt & K. Palm (Hg.), *Gender als interdependente Kategorie: Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 65–106). Budrich.

Kasten, A. (2021). Gendersensible Soziale Arbeit und der Ansatz der Intersektionalität – eine Doppelpower der Infragestellung von Herrschaftsverhältnissen. In *Betrifft Mädchen,* Nr. 3 (S. 117- 120).

Kroll, R. (Hg.) (2002). Metzler-Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Verlag J. B. Metzler.

Laumann, V. & Debus, K. (2018). Frühsexualisierung‹ und ›Umerziehung‹? Pädagogisches Handeln in Zeiten anitfeministischer Organisierungen und Stimmungsmache. In J. Lang & U. Peters (Hg.), *Antifeminismus in Bewegung: Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt* (S. 275- 301). transcript Verlag.

Maihofer, A. & Schutzbach, F. (2015). Vom Antifeminismus zum ›Anti-Genderismus‹. Eine zeitdiagnostische Betrachtung am Beispiel Schweiz. In S. Hark & P. I. Villa. (Hg.), *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen* (S. 201- 217). transcript Verlag.

Schenk, H. (1992). Die feministische Herausforderung: 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland. Beck.

Schmincke, I. (2018). Frauenfeindlich, sexistisch, antifeministisch? Begriffe und Phä-nomene bis zum aktuellen Antigenderismus. In *Aus Politik und Zeitgeschichte 68* (S. 28–33).

Oldemeier, A. L., Backöfer, F., Maurer, S. & Aleksin, K. (2020). Divergenz, Ambivalenz, Kongruenz. Verhältnisbestimmungen zwischen antifeministischem Diskurs und pädagogischem Feld. In *A. Henninger & U. Birsl (Hg.), Antifeminismen: ›Krisen‹-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?* (S. 231- 264). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839448441.

Wittenzellner, U. & Klemm, S. (2020). Pädagogik zu Antifeminismus: Bedarfe – Vorgehen – Schlussfolgerungen. In A. Henninger & U. Birsl (Hg.), Antifeminismen: ›Krisen‹-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? (S. 323- 335). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839448441

Gewalt

Tamás Jules Fütty

Während Gewalt im alltäglichen Sprachgebrauch oft auf körperliche Übergriffe reduziert wird, lässt sich mit Verweis auf (queer-)feministische und rassismuskritische Ansätze ein breiteres Gewaltverständnis darlegen. Was Gewalt ist und was als solche anerkannt wird, stellt immer ein Urteil dar, das mit hegemonialen Normen verbunden ist (Krasmann, 2004, S. 110). Gewaltdefinitionen lassen sich als semantisch-diskursives Feld begreifen, »über das sich Phänomene der Gewalt gleichwohl dämonisieren wie auch verschweigen lassen« (Krasmann, 1997, S. 88). Gewalt kann nach Birgit Sauer als soziale Praxis und politische Ordnungsstruktur verstanden werden: »Gewaltverhältnisse sind Herrschaftsverhältnisse, Gewalt ist eine soziale Praxis und ein Diskurs und Gewalt ist eine politische Ordnungsstruktur« (Sauer, 2008, S. 95). Was bedeutet ein Verständnis von Gewalt als Diskurs, politische Ordnungsstruktur und soziale Praxis für Pädagogik und Intersektionalität?

Ein Beispiel: Feministische Forschung und Praxis thematisiert geschlechtsbezogene Gewalt im Gegensatz zu einem individualisierten Verständnis als strukturell verankert in (hetero-)patriarchalen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen (Hagemann-White, 2002, S. 29). Die strukturelle Vulnerabilität oder Exponierung für geschlechtsbezogene Gewalt steigt im Kontext intersektionaler Ungleichheitsverhältnisse. So können z. B. migrantische und geflüchtete Frauen*, deren Aufenthaltserlaubnis teilweise an den Partner oder dessen Einkommen geknüpft ist, stärker von Einschüchterung oder Zwangshandlungen betroffen sein, oder es kann wegen strukturellen Abhängigkeitsverhältnissen schwieriger für sie sein, eine gewaltvolle Partnerschaft zu verlassen. Während die Gewaltforschung betont, dass geschlechtsbezogene Gewalt in allen sozialen Schichten und insbesondere im familiär-partnerschaftlichen Kontext vorkommt, und gesellschaftlich weiterhin unzureichend thematisiert wird, dominiert in Deutschland seit längerem eine einseitige Rassifizierung von Gewalt. Dabei wird geschlechtsbezogene Gewalt aus der Mitte der Gesellschaft ausgelagert an rassistisch marginalisierte Communities, v.a. geflüchtete Männer und generell Männlichkeiten of Color. Auf politischer Ebene werden dadurch auch Anti-Asyl- und Anti-Migrationspolitiken, Abschiebungen sowie racial profiling legimitiert (Dietze, 2019). Gleichzeitig wird die dargelegte intersektiona-

le, rassistische und sexistische Gewalt gegen Weiblichkeiten oder Queers of Color ausgeblendet (Zodehougan & Ming, 2018; Haritaworn et al., 2007).

Ein Beispiel dafür, dass Gewalt nicht immer unterbunden und geahndet, sondern teilweise sogar rechtlich verankert ist, zeigt die Geschichte der Gewalt-Akte gegen inter* Menschen. Inter* Menschen sind in Deutschland und vielen anderen Ländern weltweit seit Jahrzehnten medizinischer Gewalt ausgesetzt: An ihnen werden chirurgische und andere medizinische Eingriffe durchgeführt, um ihre Körper gewaltsam an binäre Geschlechternormen anzupassen, ohne dass dafür eine medizinische Notwendigkeit oder die Zustimmung der Betroffenen besteht. Schwerwiegende Folgen sind oft lebenslange körperliche und psychische Schädigungen, Narben, Fehlfunktionen, Sterilisation und Traumata (Hoenes et al., 2019). Trotz jahrzehntelanger juristischer, aktivistischer und wissenschaftlicher Kämpfe gegen diese medizinisch autorisierten Menschenrechtsverletzungen und Gewalt-Akte wurden diese Praktiken in Deutschland erst im Jahr 2021 endgültig verboten. Menschenrechtsverletzungen der körperlichen Unversehrtheit wurden bis 2011 auch an trans* Menschen in Deutschland legal begangen: Für eine Änderung des *juristischen* Geschlechtseintrags mussten sie sich zwangsweise sterilisieren lassen (Fütty, 2019).

Geschlechtsbezogene Gewalt kann demnach in Anlehnung an Carol Hagemann-White (1997, S. 19) als ›Normverlängerung‹ der binären und hierarchischen Endo-Cis-Zweigeschlechtlichkeit verstanden werden. Wie stark Gewaltdefinitionen mit hegemonialen Normen und Machtverhältnissen verbunden sind u.a. der heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit, verdeutlicht auch die Tatsache, dass Gewalt gegen trans*, nicht-binäre oder inter* Menschen lange Zeit nicht erfasst wurde. Auch wurden oft keine Strafverfahren eingeleitet, weil die Betroffenen durch Polizeibeamt*innen selbst Schikane oder transfeindliche Abwertungen erlebten und ihnen die Schuld für die ihnen widerfahrene Gewalt gegeben wurde (Fütty, 2019).

Beide Eingangsbeispiele zeigen, dass Gewalt als Diskurs, soziale Praxis und politische Ordnungsstruktur über zwischenmenschliche und/oder körperliche Gewalt hinausgeht sowie mit hegemonialen Normen verbunden ist. Im Zusammenhang Pädagogik formieren sich diesbezüglich komplexe Bedingungsgefüge, was in Anlehnung an poststrukturalistische Subjektivierungs- und Bildungsansätze kurz erläutert wird. Bildung und Pädagogik werden dabei seit Kant im Spannungsverhältnis von Zwang und Freiheit gedacht (Ricken, 2006). Als umkämpftes Machtfeld lässt sich Pädagogik als eine Praxis zwischen gewaltvoller Unterwerfung von Individuen und gleichzeitiger Befähigung verstehen, die immer auch Subjektbildung ist. Grundlegend im Kontext Pädagogik sind die oft implizit verhandelten Fragen, wer das Subjekt der Pädagogik ist, wer die imaginierte Norm im pädagogischen Setting ist und wer die ›Anderen‹ sind.

Pädagogik ist an der Aufrechterhaltung struktureller Gewalt- und Ungleichheitsverhältnisse beteiligt, indem sie mit definiert, was in einer neoliberalen

Leistungsgesellschaft als gesellschaftlich wertgeschätztes Wissen gilt und was abgewertet oder sogar unterbunden wird. Die Schule ist als zentrale Qualifikations-, Selektions-, Allokations- und Legitimationsinstanz (Fend, 2006) besonders relevant zur Aufrechterhaltung bestehender gesellschaftlicher Ordnungs- und Machtverhältnisse. Schooling beinhaltet die »beinahe unfreiwillige Empfänglichkeit« (Butler, 2014, S. 184) für Normen, die Kinder und Jugendliche »einem Normalisierungsprozess« (ebd., S. 185) unterwirft. (Schul-)Pädagogik ist dabei produktiv und gleichfalls gewaltvoll sanktionierend: Z.B. ist an vielen deutschen Schulen das Sprechen nichteuropäischer Sprachen wie arabisch, türkisch, farsi, kurdisch oder persisch verboten. Dies kann nach Gayatri Chakravorty Spivak (1988) als epistemische Gewalt verstanden werden, indem durch gewaltvolle Autorisierungs- und Ausschlussprozesse sowie Verwerfungen hervorgebracht wird, was überhaupt als Wissen, Bildung, Subjekt und Gewalt anerkannt wird und was nicht. Widerständige, alternative und nicht-konforme Wissens- und Subjekt(ivations-)praktiken werden dabei als nicht-intelligibel verworfen (ebd.).

Die Mehrdimensionalität und Intersektionalität von Gewalt äußert sich einerseits in zwischenmenschlichen Gewaltphänomenen im Kontext Schule, Bildung und Pädagogik, z.B. (Cyber-)Mobbing von Kindern und Jugendlichen, der normalisierten Verwendung von Schimpfwörtern wie ›schwul‹, ›behindert‹, ›Jude‹, N-Wort, Z-Wort und weiteren rassistischen und klassistischen Abwertungen, in verbaler, psychischer Gewalt, schubsen, anspucken bis hin zu körperlicher Gewalt. Das folgende Zitat einer interviewten Schüler*in, des empirischen Forschungsprojekts »Gender 3.0 in der Schule« zeigt, wie verschiedene Formen von Gewalt ineinander übergehen, von Mobbing über digitale, psychische und physische Gewalt – und dies vor allem dann, wenn nicht in die Gewalt eingegriffen wird:

> »Ich hatte in der 7. Klasse […] da hatte ich ganz, ganz schlimmes Mobbing. Da gab's quasi diesen Jungs-Block in der Klasse, und die haben mich so dermaßen gehatet. Das ging über wirklich krass Mobbing über Internet, aber auch in der Schule, über Wir-bewerfen-dich-mit-Zeug, Wir-klauen-dir-deinen-Rucksack, Wir-werfen-dich-teilweise-aus-dem-Fenster. Das ist auch einmal passiert. […] Das Problem an der Geschichte war eben, dass ich gar keine Unterstützung hatte« (Fanni, trans*, Z. 271ff.).

Auf die Frage nach dem Grund, warum sie in der Schule Mobbing und Gewalt erlebt hat, gibt Fanni an, dass es daran lag, dass sie »als schwul gelesen wurde« (Z. 337) und keine »Markenkleidung« (Z. 1278) trug. Außerdem habe sie niemand unterstützt und das pädagogische Personal nicht eingegriffen. In heteronormativen Bildungssettings werden Geschlecht und Sexualität oft miteinander vermengt. Die Zuschreibung von Homosexualität beruht häufig auf einem Geschlechtsausdruck oder Geschlechtsidentität, der die Heteronormativität irritiert. So kann beispiels-

weise ein Junge, der nicht den hegemonialen Vorstellungen von Männlichkeit entspricht, sowohl von homo- als auch transfeindlicher Gewalt betroffen sein, ohne sich als schwul, trans* oder nicht-binär zu positionieren. Gleichzeitig verweist Fannis Aussage auf die zentrale Dimension der allgegenwärtigen und normalisierten klassistischen Abwertung, Ausgrenzung und Gewalt im Kontext Schule. Die intersektionale Verschränkung von vergeschlechtlichter und homofeindlicher sowie klassistischer Gewalt schränkt Fannis Handlungsfähigkeit und Subjektivierung stark ein, und das bereits vor ihrer Positionierung als trans*. Sie zieht sich immer mehr zurück und isoliert sich. Auch um sich selbst zu schützen, lehnt sie die Teilnahme an Gruppenarbeiten ab und bekommt schlechtere Noten. Sie weigert sich schließlich, in die Schule zu gehen, nachdem sie vor ihrer Klassenlehrerin »zusammengebrochen« ist und auf Unterstützung gehofft hat, aber immer noch keine pädagogische Unterstützung erhält (Dehler, 2025, S. 120ff).

Deutlich wird die Komplexität von Gewalt, die die Subjektivierung und Handlungsfähigkeit und damit Bildungs-,Teilhabe- und Selbstentfaltungschancen in pädagogischen Settings angesichts der täglichen, normalisierten und intersektionalen Gewalt einschränken. Intersektionale Formen von Gewalt verstärken sich dabei im Kontext Pädagogik unter den Strukturbedingungen von obligatorischer Schulpflicht und Minderjährigkeit. Im Gegensatz zu einer individualisierten Rahmung von Gewalt, bei der die Verantwortung oft auf die betroffenen Personen abgewälzt wird, verweist die Forschung auf vermehrte Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen und eine strukturelle Vulnerabilität von trans*, inter*, nichtbinären Kindern und Jugendlichen (Dehler 2025; Busche & Fütty, 2023; Fütty, 2019; Oldemeier, 2021; Kleiner, 2015).

Im Zusammenhang mit Intersektionalität wird im Bildungswesen eine Diskrepanz deutlich: Im staatlichen Schulsystem sollen normativ alle Schüler*innen die gleichen Bildungs- und Entwicklungschancen haben. Jedoch zeigen u.a. die PISA-Studien seit über einer Dekade für Deutschland strukturelle Bildungsungleichheiten von Kindern und Jugendlichen aus sozial-ökonomisch deprivilegierten Schichten sowie von (post-)migrantischen Schüler*innen of Color (unter der Fremdzuweisung eines ›Migrationshintergrunds‹) (Lewalter et al., 2023, S. 163–198).

In der Forschung zu rassistischen Diskriminierungen gegen Schüler*innen of Color, Schwarze oder geflüchtete Schüler*innen an deutschen Schulen wurde die Individualisierung, Bagatellisierung und das Nicht-Ernstnehmen und Nicht-Intervenieren bei Gewalt in pädagogischen Kontexten sowie die pädagogische Verantwortungsverschiebung auf die betroffenen Schüler*innen und damit deren reduzierte Teilhabe- und Handlungsfähigkeit bestätigt (Bergold-Caldwell & Georg, 2018; Karabulut, 2020; Ivanova 2017). Das hierarchische und adultistische Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen wirkt sich dabei besonders gewaltvoll auf zwischenmenschlicher Ebene aus, durch individuelle Sanktionierung, ungleiche Bewertungen oder Schulempfehlungen bei gleichwertigen Leistungen, v.a. bei nicht-

deutschen Namen oder wenn deren Eltern selbst kein Abitur oder Studium gemacht haben. Die Allokation begrenzter Güter in Form eines hierarchisierten Ausbildungssystems und Arbeitsmarkts wirkt sich für Kinder und Jugendliche gewaltvoll auf Bildungsteilhabe aus: U.a. aufgrund des mehrgliedrigen Schulsystems sind Bildung und Pädagogik zentral an der gewaltvollen Selektion von Menschen in sehr frühem Alter beteiligt, bevor diese sich wirklich entwickeln können.

Zudem bestehen im Kontext Pädagogik alltägliche Othering-Praktiken, z.B. abwertende, pauschalisierende und defizitbehaftete Fremdzuschreibungen wie ›Migrationshintergrund‹, ›andere Kulturen‹, ›bildungsfern‹, ›nicht-integrierbar‹. Dabei werden auf Mikro-, Meso- und Makro-Ebene von Pädagogik Differenzenordnungen reproduziert, die zwischen weiß-deutschen, nicht-migrantisierten, bildungsbürgerlichen, nicht-behinderten/befähigten und heteronormativen Norm-Schüler*innen und den defizitären ›Anderen‹ unterscheiden. Diese Differenzordnungen bestehen in der Pädagogik fort – trotz sieben Jahrzehnten Deutschland als Migrationsland und der Tatsache, dass im Jahr 2022 ca. 41 Prozent der schulpflichtigen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Migrationsgeschichte hatten und die Kinderarmut 2023 bei 23,9 Prozent lag. Differenzierte Zahlen verweisen darauf, dass die Kinderarmut fast doppelt so häufig bei postmigrantischen Kindern und Jugendlichen (of Color) (ab 2.-6. Generation Postmigration) im Gegensatz zu Kindern ohne Migrationsgeschichte ist. Von Kinderarmut sind mit über 50 Prozent seit 2016 besonders Kinder und Jugendliche betroffen, die selbst nach Deutschland migriert oder geflohen sind (1. Generation) (Statista Research Department, 2024).

Mit Verweis auf machtkritische Ansätze wurde in diesem Beitrag ein breiteres Gewaltverständnis für die Pädagogik vorgeschlagen, das erstens über zwischenmenschliche und körperliche Gewalt hinausgeht und auch strukturelle, institutionelle und epistemische Dimensionen von Gewalt einbezieht; zweitens wurde die intersektionale Verschränkung und mögliche Verstärkung von Gewalt als Bedingung von Pädagogik berücksichtigt. Hierfür wurden Beispiele angeführt, um die Komplexität, Vielschichtigkeit und Verschränkung von Gewalt im Kontext von Intersektionalität und Pädagogik zu verdeutlichen. Es wurde argumentiert, dass Pädagogik nicht nur auf zwischenmenschlicher Ebene an der Produktion intersektionaler Gewaltverhältnisse beteiligt ist – dort vor allem durch Reproduktion bzw. Nicht-Intervention in Diskriminierung und Gewalt durch Lehrkräfte. Auch auf der epistemischen Ebene (in Form eines heimlichen Lehrplans) sowie auf struktureller Ebene werden Gewaltverhältnisse reproduziert – hinsichtlich Normen, Bedingungsgefügen und Ordnungsstrukturen von pädagogischer Arbeit. Pädagogik beinhaltet eine ermöglichende Dimension hinsichtlich Subjektbildung und legitimiert dabei gesellschaftliche Normen und Ordnungsstrukturen. Gleichzeitig reproduziert Pädagogik jedoch bestehende intersektionale Ungleichheitsverhältnisse, z.B. den neoliberalen Kapitalismus, der auch die pädagogische Arbeit

strukturiert, und mit Rassismus, Ableismus und Heteronormativität verschränkt ist.

Literatur

Bergold-Caldwell, D. & Georg, E. (2018). Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. In H. Mai, T. Merl & M. Mohseni (Hg.), Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen: *Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis* (S. 69- 89). Springer VS.

Busche, M. & Fütty, T. J. (2023). Prekäre Subjektivierungs- und Handlungsbedingungen im Kontext Geschlechterpluralität – Trans*, Inter*, Nichtbinarität und Agender in der Schule. In M. Kampshoff, B. Kleiner & A. Langer (Hg.), *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung: Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung* (S. 75- 90). Barbara Budrich Verlag.

Butler, J. (2014) *Kritik der ethischen Gewalt: Adorno-Vorlesungen* 2002 (4. Auflage). Suhrkamp.

Dehler, S. B. (2024). *Agency von trans* Jugendlichen im Umgang mit Diskriminierung in der Schule: Erweiterte Deutungs-und Handlungsmöglichkeiten durch verbündete Gesprächsräume*. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit* (Vol 7) (S. 113–133).

Dietze, G. (2019). *Sexueller Exzeptionalismus. Überlegenheitsnarrative in Migrationsabwehr und Rechtspopulismus*. transcript.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fütty, T. J. (2019). *Gender und Biopolitik: Normative und intersektionale Gewalt gegen Trans*Menschen*. transcript.

Hagemann-White, C. (1997). Strategien gegen die Gewalt im Geschlechterverhältnis. Bestandsanalyse und Perspektiven. In C. Hagemann-White, B. Kavemann & D. Ohl (Hg.), *Parteilichkeit und Solidarität. Praxiserfahrungen und Streitfragen zur Gewalt im Geschlechterverhältnis* (S. 15- 116). Kleine.

Hagemann-White, C. (2002). *Gender-Perspektiven auf Gewalt in vergleichender Sicht*. In W. Heitmeyer, J. Hagan (Hg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 124- 149). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haritaworn, J., Tauqir, T. & Erdem, E. (2007). Queer-Imperialismus: Eine Intervention in die Debatte über ›muslimische Homophobie‹. In K. N. Ha, Kien Nghi, N. L. al-Samarai & S. Mysorekar (Hg.), *revisionen: Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland* (S. 187- 206). Unrast.

Hoenes, J., Januschke, E. & Klöppel, U. (2019). *Häufigkeit normangleichender Operationen »uneindeutiger« Genitalien im Kindesalter*: Follow Up-Studie. https://www.

bmfsfj.de/blob/136860/54ea839a1a2894a58ba75db04c7be43b/studie-zu-normangleichenden-operationen-uneindeutiger-genitalien-im-kindesalter-data.pdf (Zugriff am 02.08.2024).

Ivanova, M. (2017). *Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen: Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen für die Bildungsarbeit*. Verlag Julius Klinkhardt.

Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen: Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Springer VS.

Kleiner, B. (2015). *subjekt bildung heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher Band 1)*. Barbara Budrich.

Krasmann, S. (1997). Andere Orte der Gewalt. *Kriminologischen Journal 6*, 85–102.

Krasmann, S. (2004). Die Materialität der Gewalt: Oder: Warum die Kategorie des Raumes für eine politische Soziologie der Gewalt nützlich sein könnte. *Kriminologisches Journal 36*, 109–126.

Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (2023): *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.

Oldemeier, K. (2021). *Geschlechtlicher Neuanfang. Narrative Wirklichkeiten junger divers* und trans*geschlechtlicher Menschen*. Barbara Budrich.

Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sauer, B. (2008). Neoliberale Transformation von Staatlichkeit und Geschlechtergewalt. In N. Dimmel & J. Schmee (Hg.), *Die Gewalt des neoliberalen Staates. Vom fordistischen Wohlfahrtsstaat zum repressiven Überwachungsstaat* (S. 91- 112). facultas.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson/L. Grossberg (Hg.), *Marxism and the Interpretation of Culture (S. 66- 111)*. Illinois University Press.

Statista Research Department [SRD]. (2024). *Armutsgefährdungsquote in Deutschland von 2005 bis 2022*. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72188/umfrage/entwicklung-der-armutsgefaehrdungsquote-in-deutschland/ [02.08.2024].

Zodehougan, S. & Steinhauer, S. M. (2018). Intersektionalität und sexualisierte Gewalt: In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 120–128). Beltz Juventa.

Sprache

Habib Güneşli

1. Sprache und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit

> »Sprache ist von zentraler Bedeutung für das menschliche Leben. […] Keine andere Fähigkeit ist für die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung zu einem mündigen Glied der Gesellschaft von ähnlich herausragender Bedeutung« (Ulrich, 2012, VII).

Sprache hat vor allem die Funktion eines Mediums, das Mitte, Mittler und Mittel zugleich ist (Staiger, 2007, S. 44; Frederking et al., 2008, S. 12–23). Dabei ist der Ursprung dieses Mensch-Mediums mündlich (Faulstich, 2004, S. 24) und bedient sich »des Träger- bzw. Vermittlungsmediums Stimme« (Frederking et al., 2008, S. 26). Ein zentrales Merkmal von Sprache ist damit das Sprechen, »d.h. die Lautbildung und das Hören der vom Kommunikationspartner produzierten Laute« (Schönpflug, 1977, S. 9), das in der Kindersprachforschung[1] in ein direktes Verhältnis zur kognitiven, motivationalen und sozialen Entwicklung des Kindes gesetzt wurde (Klann-Delius, 1999, S. 93–182). In anderen Worten: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der kognitiven und linguistischen Entwicklung, bzw. dem Denken und Sprechen, wodurch, basierend auf einer eigenständigen kindlichen Logik und der rein sozialen Sprache des Kindes (Wygotski, 1993, S. 17–26, S. 42–48), die »Natur des menschlichen Bewußtseins [sic!]« eine Erklärungsgrundlage findet (Luckmann, 1993, S. XVII).[2]

Diesem Verständnis folgend liegt das Soziale weder am Anfang noch am Ende einer Entwicklung; es wäre stattdessen schon immer da und Grundvoraussetzung dafür gewesen, dass die kognitive und linguistische Entwicklung überhaupt erst möglich sein können (Wygotski, 1993, S. XVII-XXI). Damit ist Sprache etwas dem Menschen eigenes: ›Der Mensch ist das Wesen, das Sprache hat‹, mehr noch, ›das

1 Die Beschäftigung mit dem Wesen von Sprache reicht bis in die Antike zurück (Klann-Delius, 1999, S. 1–21).

2 Für eine tiefgründigere Auseinandersetzung mit den Positionen zum Verhältnis von *Denken und Sprache, bzw. Sprechen*, siehe Piaget (1923; 1972) und Wygotski (1993).

mehrere Sprachen lernt‹ (Wandruszka, 1979, S. 13, Herv.i.O.). Dem Erwerb einer Sprache kann sich der Mensch daher auch nicht entziehen (Tracy, 2008, S. 3, 68, 96); vorausgesetzt, es stimmen »die Bedingungen und sonstigen kognitiven Voraussetzungen« (ebd., S. 100), wie z.B. »ein anregungsreiches, ›unordentliches‹, sprich: variations- und kontrastreiches, Sprachenangebot in natürlichen Situationen« (ebd., S. 156, Herv.i.O.). Folglich sind sowohl das Kind als auch seine Umwelt als aktiv zu begreifen, weshalb sie, im Sinne der Ko-Konstruktion (Fthenakis et al., 2009, S. 21–23) und der Mediation (Hartmann, 2024, S. 51–52), in einer ständigen und wechselseitigen Interaktion zueinanderstehen und aufeinander einwirken. Das Kind, dessen Sprache rein sozial ist, verfolgt daher zweierlei: Es möchte sich zum einen »ein Bild von der [sozialen und dinglich-materiellen] Welt« machen (Honig, 2003, S. 107), zum anderen möchte es darin handlungsfähig sein, und zwar über seine gesamte Lebensdauer hinweg (Hurrelmann, 2001, S. 14).

Davon bleibt das Bildungsverständnis schließlich nicht unberührt. Laewen (2000, S. 11) zu Folge wäre Bildung somit »die *in einen relevanten sozialen Bezug eingebettete Eigenbewegung* des Kindes zur Aneignung von Welt« (ebd., Herv.i.O., zit.n. Honig, 2003, S. 107). Bildung, deren Ursprung in der wechselseitigen Beziehung von Denken und Sprechen liegt, macht den kontextualisierten Bildungsbegriff zu ihrem Ausgangspunkt (Fthenakis et al., 2009, S. 26). Sie schenkt den Kontexten, in die »Kinder nach dem Verlassen des Leibes ihrer Mutter hineinwachsen, in […] [denen] sie sich aufhalten […] [und handelnd] verändern« (Baacke, 1999, S. 229), in der pädagogischen Arbeit Beachtung und Raum. In anderen Worten: Bildung als sozial-sprachlicher Prozess setzt an den Dispositionen und Habitualisierungen und damit an der Vielfalt, Heterogenität und Diversität ihrer Akteur*innen an (Bourdieu, 1983), welche Winker und Degele (2009, S. 38) »auf der Strukturebene kapitalistischer Gegenwartsgesellschaften [in] vier Herrschaftsverhältnisse entlang der Kategorien Klasse, Geschlecht, ›Rasse‹[3] und Körper, nämlich Klassismen, Heteronormativismen, Rassismen und Bodyismen« unterteilen (ebd., S. 37–53). Bildung besitzt demnach das Potenzial, inklusive Maßnahmen herbeizuführen, um wiederum diskriminierende, marginalisierende sowie stigmatisierende Strukturkategorien (Ziemen, 2017) in ihren intersektionalen Bezügen zu erkennen und idealiter zu überwinden.

3 Die Autoren verzichten auf eine Hervorhebung dieses Begriffes durch Anführungszeichen, weil sie damit »Prozesse […] der Rasse erst konstruierenden Ausgrenzung und Diskriminierung sowie ihre gewaltförmige Naturalisierung und Hierarchisierung deutlich machen« möchten (Winker und Degele, 2009, S. 10).

2. Sprache, (Ohn-)Macht und (Nicht-)Anerkennung

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen und der Tatsache, dass der Sprache, gerade in schulischen Kontexten, eine gnoseologische Funktion zukommt, ist ihre Relevanz für den Zugang zu Wissensinhalten und den damit einhergehenden Gewinn von (neuen) Erkenntnissen von zentraler Bedeutung. Kinder und Jugendliche stehen vor der Aufgabe, den sprachlichen Anforderungen in KiTa und vor allem Schule und Unterricht gerecht zu werden, um das sprachlich vermittelte (Fach-)Wissen sicher erschließen zu können (Kameyama, 2017, S. 269). Anderenfalls verringert sich für sie die Wahrscheinlichkeit einer Teilhabe an Bildung, die wiederum in Fragen nach besseren Bedingungen für mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit münden (Bellmann & Merkens, 2019; Böttcher et al., 2022). Sprache ist damit der Schlüssel zur Integration (Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung, 2010), d.h. zur »Befähigung zur gleichberechtigten Teilhabe an gesellschaftlichen Leben und Ressourcen« (Uslucan, 2011, S. 31).

Ist von Sprache als Schlüssel zur Integration die Rede, so ist in Deutschland damit jedoch an erster Stelle die deutsche Sprache gemeint; genauer die Bildungssprache Deutsch und die Literalität, genauer die Cognitive Academic Language Proficiency (Cummins, 1991; Di Venanzio & Niehaus, 2023). In der Folge werden die deutsche Sprache und die mit ihr in einen Zusammenhang gebrachten funktionalen Sprachregister und schriftsprachlichen Kompetenzen zur Grundvoraussetzung für eine gelingende Teilhabe an Bildung und Gesellschaft erklärt: Bildung wird »als Bildung im Medium der deutschen Sprache einverleibt« (Gogolin, 2008, S. 36). Das integrationspolitische Ziel der bildungssprachlichen Teilhabe und Partizipation richtet die Aufmerksamkeit deshalb verstärkt auf die Vermittlung der deutschen Sprache. Bereits zur Zeit Rudolf Hildebrands, eines bedeutenden deutschen Germanisten und Pädagogen, der die Entwicklung der deutschen Philologie und des Sprachunterrichts im 19. Jahrhundert maßgeblich prägte (Gogolin, 2008, S. 69–103), galt: »Sinn und Zweck der Bildung […] [war es,] deutsch zu werden in Sprache und Denken« (ebd., 73). Diese Perspektive erlaubt es bis heute, an einem nationalstaatlich geprägten monolingualen Habitus festzuhalten (ebd., S. 2–103).

Die Sprache ›Deutsch‹ gewinnt in einer Migrationsgesellschaft (Mecheril, 2004, S. 8) folglich an Bedeutung und Macht, während andere Sprachen, wie z.B. die lebensweltliche Mehrsprachigkeit oder die Gebärdensprache (Becker & Jaeger, 2019; Engin, 2019; auch Abschnitt 1), ihre Daseinsberechtigung zunächst rechtfertigen müssen. Sprache fungiert an dieser Stelle daher auch als »ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher [Nicht-] Anerkennung« (Mecheril & Natarajan, 2022, S. 60), die in Form von Neo-Linguizismus (Dirim, 2010, S. 96) in Erscheinung treten und eine »Ausgrenzung und Diskriminierung mit dem Verweis auf Sprache« herbeiführen kann (ebd., S. 95). Um solche und ähnliche Phänomene in ihrer Ganzheitlichkeit erfassen und den davon betroffenen Personengruppen

zu mehr Sichtbarkeit verhelfen zu können, bedarf es daher einer intersektionalen Perspektive auf Sprache, die es im Folgenden näher zu bearbeiten gilt.

3. Sprache, Intersektionalität und pädagogisches Handeln

Wie den bisherigen Ausführungen zu entnehmen ist, ist Sprache eine strukturelle Bedingung von Pädagogik und Gesellschaft und hat, als Prozessmerkmal, einen unmittelbaren, in ihrer Variantenvielfalt, zentralen Einfluss auf die Indikatoren des Bildungserwerbs (Maaz & Dumont, 2019, S. 303). In der Folge steht Sprache in einem ständigen, wechselseitigen Verhältnis mit ungleichheitsgenerierenden Strukturkategorien (Abschnitt 1). In anderen Worten: Es gibt einen direkten Zusammenhang zwischen den Kategorien Klasse, Geschlecht, ›Rasse‹, Körper und der Sprache, bzw. den Sprachen einer Person. Diese Kategorien wirken, weil sie nicht unabhängig voneinander entstehen und wirken können – so wird z. B. vorgeschlagen, »Geschlecht bereits als ethnisiert zu konzeptualisieren« (Walgenbach, 2012) –, in ihrer Verwobenheit auf die Sprache(n) und erlauben es somit, Benachteiligungen und Diskriminierungen in ihrer Mehrdimensionalität zu analysieren (ebd.).

Vor diesem Hintergrund ist für Deutschland weiterhin zu konstatieren, dass bestimmte Personengruppen überproportional häufig von sozialen, finanziellen und bildungsbezogenen Risikolagen für formale Bildung betroffen sind. Hierzu zählen mit 61 Prozent Kinder und Jugendliche aus alleinerziehenden Haushalten sowie mit Einwanderungsgeschichte (60 %) und insbesondere diejenigen, deren Eltern zum Einwanderungszeitpunkt älter als 17 Jahre alt waren (67 %). Dabei sind diese Personengruppen an aller erster Stelle von finanziellen Risikolagen betroffen, die sich sowohl in der Bildungsbeteiligung vor allem letztgenannter entlang der Bildungskette als auch an ihrem festgestellten Sprachförderbedarf in Deutsch äußern (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 47–48, S. 116–123; Bourdieu, 1983; Maaz & Dumont, 2019). Damit haben in Deutschland nicht nur immer mehr Kinder und Jugendliche eine Einwanderungsgeschichte und wachsen vorwiegend mehrsprachig auf (Statistisches Bundesamt, 2023, S. 40, 503, 508), sondern diese erzielen auch, mit dem Verweis auf migrationsspezifische Unterschiede, genauer auf die nicht-deutsche Familiensprache, geringere Kompetenzen in grundlegenden Kompetenzbereichen wie Lesen oder im Umgang mit digitalen Medien (Casamassima et al., 2024, S. 86–89; Stubbe et al., 2023, S. 162–164). Bildungssprachliche Benachteiligung ist daher als sozialisationsbedingte Bildungsbenachteiligung zu begreifen, die angesichts der primären und sekundären Herkunftseffekte (Boudon, 1974) und der in Deutschland existierenden, meritokratischen Gerechtigkeitsvorstellung (Fend, 2019, S. 109–111) über den individuellen Bildungserfolg maßgeblich entscheidet (Maaz & Dumont, 2019).

Gleichzeitig ist festzustellen, dass Sprache(n) auf die Strukturkategorien zurückwirken können. So entsteht z.B. das Geschlecht erst im Diskurs; es wird über eine sich ständig wiederholende sprachliche Praxis konstruiert und naturalisiert: »Wer von der ersten Sekunde des eigenen Lebens zu hören bekommt, es sei ein Mädchen, glaubt es auch und verhält sich irgendwann entsprechend« (Winker & Degele, 2009, S. 21). Ferner fungieren Sprachen als sinn- und identitätsstiftende Unterscheidungsmerkmale, wodurch Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten von z.B. Einwanderergruppen markiert werden. Sprache dient hier zum Erhalt ethnischer Netzwerke (Gogolin, 2008, S. 14–17), die wiederum »teils explizit zum Zweck der Pflege […] [des] sprachlichen Erbes« entstehen (ebd., S. 15). So hat die wechselseitige Abhängigkeit und Einflussnahme der Strukturkategorien auf die Sprache und umgekehrt der Sprache auf die Strukturkategorien eine begrenzende als auch markierende, also heterogenisierende und konservierende Funktion. In der Folge kann eine Perspektive auf Sprache, die Intersektionalität als Gegebenheit in pädagogischen Verhältnissen mitdenkt, nicht nur über bildungssprachliche Teilhabechancen (Abschnitt 1), sondern auch über (Nicht-)Anerkennung (Abschnitt 2) und folglich auch über (Un-)Sichtbarkeiten von Sprachen, Stimmen und Sprechenden entscheiden (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2018, 2; Fritz, 2022; Eder et al., 2024; Güneşli & Boehncke, 2017).

Sprache intersektional zu denken, bedeutet daher, die kontextuellen Gegebenheiten von Sprachen und Sprechenden zu kennen sowie ihren Bedarfen und Themen Raum und Gehör zu schenken, auch mit und mittels (kreativer) Sprache(n). Sprache intersektional zu denken, bedeutet aber auch, Sprache nicht mehr nur auf das Produzieren und Hören von Lauten zu beschränken (Abschnitt 1), sondern auch auf lautlos gesprochene Sprache(n), wie z.B. die Gebärdensprache, zu erweitern. Sprache intersektional zu denken, bedeutet im Kern, sich des Machtpotenzials von Sprache im Klaren zu sein und zu wissen, dass sie ausgrenzen und diskriminieren, aber auch integrieren und inkludieren kann (z.B. Schwab & Güneşli, 2025). Sprache intersektional zu denken, bedeutet somit auch, benachteiligende, gar diskriminierende Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu überdenken und eine gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe zu ermöglichen – stets im Sinne eines menschenwürdigen Lebens (Wocken, 2016, S. 122).

Für ein pädagogisches Handeln, das Intersektionalität als Gegebenheit in pädagogischen Verhältnissen mitdenkt, bedarf es daher einer pädagogischen Qualifikation, »welche […] pädagogisch tätige Personen […] besser als bisher befähigt, […] den eigenen Egozentrismus, Sozio-Zentrismus und Ethnozentrismus« zu überwinden (Allemann-Ghionda, 2004, S. 208–209). In diesem Zusammenhang bedarf es schließlich auch der »Fähigkeit […], die Welt auch einmal mit Empathie und Wertschätzung durch eine andere Brille zu sehen« (Lamm & Herrmann, 2017, S. 9). Beide Fähigkeiten machen den egalitären, bzw. demokratischen Differenzbegriff (Pren-

gel, 2019) und damit den inklusiven Ansatz (Böttinger, 2016) sowie »*die hermeneutische Unzugänglichkeit des Anderen*« (Mecheril, 2004, S. 128, Herv.i.O.) zum Ausgangspunkt pädagogischen Denkens und Handelns und die daraus resultierende Disponiertheit-Kontext-Diskrepanz zur Verstehensgrundlage bestehender Missverhältnisse zwischen der »Einseitigkeit schulischer Bildungsvorgaben und der faktischen *Vielfalt der lingualen Disponiertheit*« von Personengruppen insbesondere mit Einwanderungsgeschichte (Mecheril, 2004, S. 151, Herv.i.O.; auch Abschnitt 2).

Angesichts der im Rahmen dieses Beitrags zusammengedachten Themen und der Berücksichtigung von Sprache in ihrer Intersektionalität, scheint die Lösung u.a. in der Lösung des Passungsproblems (z.B. Böttinger, 2016, S. 24–26; Mecheril, 2004, S. 139–161) und damit u.a. im Konzept der Passung zu liegen (Helmke, 2022, S. 220–223) – ein »Sammelbegriff für unterschiedliche Varianten des Umgangs mit Heterogenität […] in Form interindividueller Unterschiede in den Lernvoraussetzungen« (ebd., S. 220) –, der darauf ausgerichtet ist, Menschen »in ihrer Vielfalt und Differenz, mit ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten, Dispositionen und Habitualisierungen« (Ziemen, 2012), wahrzunehmen, wertzuschätzen und anzuerkennen. Wie ein solcher Umgang oder Unterricht konkret Umsetzung finden soll, ist allerdings nicht festgelegt und kann, in Abhängigkeit vom Bundesland, der (Fach-)Disziplin und der umsetzenden Institution, stark variieren, weshalb die Beleuchtung gerade der vielfältigen und variationsreichen Zugänge zu und Auseinandersetzungen mit der Heterogenität von Lernenden eine besondere Aufmerksamkeit verdient (z.B. Güneşli et al., 2026).

Literatur

Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.). (2010). *»Sprache ist der Schlüssel zur Integration«: Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*. https://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf

Allemann-Ghionda, C. (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Beltz Studium. Beltz.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001820iw

Baacke, D. (1999). *Die 0- bis 5jährigen: Einführung in die Probleme der frühen Kindheit*. Beltz.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hg.). (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf

Becker, C., & Jaeger, H. (2019). Deutsche Gebärdensprache: Mehrsprachigkeit mit Laut- und Gebärdensprache. In *Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis: LinguS 6*. Narr Francke Attempto.

Bellmann, J., & Merkens, H. (Hg.). (2019). *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Waxmann.

Böttcher, W., Brockmann, L., Hack, C., & Luig, C. (Hg.). (2022). *Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert: Tagungsband der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht*. Waxmann.

Böttinger, T. (2016). *Inklusion: Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe* (1. Aufl.). Inklusion praktisch: Bd. 1. W. Kohlhammer.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. Wiley.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.

Casamassima, G., Drossel, K., Schwippert, K., Gerick, J., Senkbeil, M., Fröhlich, N., & Eickelmann, B. (2024). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen im Zusammenhang mit Hintergrundmerkmalen der Schülerinnen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hg.), *ICILS 2023 # Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schülerinnen im internationalen Vergleich* (S. 73–115). Waxmann.

Cummins, J. (1991). Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. *AILA Review*, *(8)*, 75–89.

Di Venanzio, L., & Niehaus, K. (2023). »Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich […] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder.« Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, *5*(1). https://doi.org/10.21248/qfi.89

Dirim, I. (2010). »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.«: Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, & K. Stojanov (Hg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Waxmann.

Eder, S., Güneşli, H., Hillen, R., Wegener, C., & Wienhold, R. (Hg.). (2024). *Un|Sichtbarkeiten? Medienpädagogik, Intersektionalität und Teilhabe* (Schriften zur Medienpädagogik: Bd. 60). Kopaed.

Engin, H. (2019). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 465–469). Narr Francke Attempto.

Faulstich, P. (2004). Mediengeschichte. In W. Faulstich (Hg.), *Grundwissen Medien* (5., vollständig überarb. & erheblich erw. Aufl., S. 21–33). Wilhelm Fink.

Fend, H. (2019). Drei Begriffe der Bildungsgerechtigkeit – Normendiskurse und empirische Analysen. In J. Bellmann & H. Merkens (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts* (S. 103–121). Waxmann.

Frederking, V., Krommer, A., & Maiwald, K. (2008). *Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung* (Grundlagen der Germanistik: Bd. 44). Erich Schmidt.

Fritz, B. (2022). Wer spricht und wer wird gehört? Plädoyer für die Achtung von Mehrsprachigkeit im Sprachenunterricht. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, *47*. https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-47

Fthenakis, W. E., Schmitt, A., Eitel, A., Gerlach, F., Wendell, A., & Daut, M. (2009). *Natur-Wissen schaffen – Band 5: Frühe Medienbildung*. Bildungsverlag Eins.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. unveränderte Aufl.). Waxmann.

Güneşli, H., & Boehncke, G. (2017). Inszenierung kulturell hybrider Identitäten in medialen Formaten deutsch-muslimischer Jugendkultur. In H. Meise, T. Nicklas, & C. Roques (Hg.), *Hybridation, Hybridisierungen* (S. 127–134). Epure.

Güneşli, H., Albers, T., Mombeck, M. M., & Jesuthasan, J. (Hg.). (2026). *Diskurse und Praktiken der Heterogenität: Pädagogisches Handeln in heterogenen Settings. Mit einem Fokus auf die Elementar- und Primarbildung*. Beltz Juventa.

Hartmann, D. (2024). Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht. Mediation mit KI-Anwendungen fördern. *Revista Lengua y Cultura (RLC)*, *5*(10), 50–55.

Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung* (Umfassend aktualisierte Neuausgabe). Kallmeyer; Klett; Friedrich Verlag.

Honig, M.-S. (2003). Institutionen und Institutionalisierung. In L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig, & L. Liegle (Hg.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 86–121). Beltz.

Hurrelmann, K. (2001). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit* (7., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.

Kameyama, S. (2017). 4.5 Sprachentwicklung im Schulalter. In L. Hoffmann, S. Kameyama, M. Riedel, P. Şahiner, & N. Wulff (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerausbildung* (S. 268–295). Erich Schmidt.

Klann-Delius, G. (1999). *Spracherwerb*. J. B. Metzler.

Lamm, B., & Herrmann, K. (2017). Vorwort. In B. Lamm (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Kompetenz: Kultursensitive Arbeit in der Kita* (S. 8–10). Herder.

Luckmann, T. (1993). Einleitung. In L. S. Wygotski (Hg.), *Denken und Sprechen: Aus dem Russischen übersetzt von Gerhard Sewekow. Mit einer Einleitung von Thomas Luckmann* (S. IX–XXI). Fischer Taschenbuch.

Maaz, K., & Dumont, H. (2019). Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß, & K. Zimmer (Hg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 299–332). utb GmbH.

Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz.

Mecheril, P., & Natarajan, R. (2022). Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen. In B. Konz & A. Schröter (Hg.), *Dis/Ability in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 56–64). Verlag Julius Klinkhardt.

Piaget, J. (1923/1972). *Sprechen und Denken des Kindes (Le langage et la pensée chez l'enfant)*. Neuchâtel.

Prengel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Aufl.). Springer VS.

Schönpflug, U. (1977). *Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs: Eine Einführung*. W. Kohlhammer.

Schwab, S., & Güneşli, H. (2025). Monolingual habitus through the lens of multilingual parents. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–17. https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2455985

Staiger, M. (2007). *Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte: Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik*. Schneider-Verlag Hohengehren.

Statistisches Bundesamt (Hg.). (2023). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021* [Fachserie 1 Reihe 2.2]. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/_publikationen-innen-migrationshintergrund.html

Stubbe, T. C., Kleinkorres, R., Krieg, M., Schaufelberger, R., & Schlitter, T. (2023). Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher, & T. C. Stubbe (Hg.), *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und Trend über 20 Jahre* (S. 151–177). Waxmann.

Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. überarb. Aufl.). Francke.

Ulrich, W. (2012). Vorwort des Herausgebers des Handbuchs »Deutschunterricht in Theorie und Praxis«. In H. Günther & W. R. Bindel (Hg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP): Bd. 1. Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule* (S. VII–X). Schneider Verlag Hohengehren.

Uslucan, H.-H. (2011). *Dabei und doch nicht mittendrin: Die Integration türkeistämmiger Zuwanderer*.

Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität – eine Einführung. http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/

Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. R. Piper & Co Verlag.

Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript.

Wocken, H. (2016). *Zum Haus der inklusiven Schule: Ansichten – Zugänge – Wege* (3. Aufl.). Feldhaus.

Wygotski, L. S. (Hg.). (1993). *Denken und Sprechen: Aus dem Russischen übersetzt von Gerhard Sewekow. Mit einer Einleitung von Thomas Luckmann*. Fischer Taschenbuch.

Ziemen, K. (2012). Inklusion. *Inklusion Lexikon*. www.inklusion-lexikon.de/index1.html

Ziemen, K. (2017). Inklusion. In K. Ziemen (Hg.), *Lexikon Inklusion* (S. 101–102). Vandenhoeck & Ruprecht.

Kapitel III: Intersektionalität in erziehungswissenschaftlichen Disziplinen/Feldern

Kindheitspädagogik

Florin Kerle & Svenja Garbade

Das kindheitspädagogische Praxisfeld vor dem Hintergrund von Differenz, Heterogenität und Intersektionalität

Kindheitspädagogische Handlungsfelder erweisen sich als zunehmend ausdifferenzierende und in Transformation begriffene Felder. Sie weisen über Kindertageseinrichtungen wie Krippen und Horte hinaus und umfassen Einrichtungen der Tagespflege sowie Felder der Frühen Hilfen und der Familienbildung, des Kinderschutzes, der Betreuung an der Schule sowie Freizeit- und Kulturangebote für Familien und Kinder (Cloos, Gerstenberg & Krähnert, 2019). Zuständigkeitsbereiche der Kindheitspädagogik ergeben sich an den Schnittstellen von Familie, Schule und Kinderkultur und bilden somit Schnittmengen zu den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Die Kindheitspädagogik als Praxisfeld wird empirisch als ein rezeptives Feld beschrieben (Cloos, Gerstenberg & Krähnert, 2019), das durchaus bereit ist, vielfältige und teils widersprüchliche Imperative und weitreichende Anforderungsprofile, beispielsweise zum Umgang mit Diversität und Heterogenität (z.B. Faas, 2022), zu realisieren. Mit Blick auf die Umsetzung von Diversitätsreflexivität oder gar intersektionalem Denken fehlt es bisher an organisationalen Übersetzungsmöglichkeiten (Garbade, 2023; Kerle, 2023).

Im folgenden Beitrag nehmen wir das Praxisfeld der Kindheitspädagogik intersektional informiert in den Blick. Wir diskutieren zunächst die Bedeutung eines intersektionalen Zugangs für und in der Kindheitspädagogik, formulieren Überlegungen zur intersektionalen (Aus-)Gestaltung des Feldes und enden mit kritischen Impulsen für weitere fach- und erkenntnispolitische Diskurse. Diese Argumentationsstruktur folgt der Logik, dass Intersektionalität als Analyseperspektive und emanzipatorisches, politisches Projekt entworfen wurde (Hill Collins & Bilge, 2016).

Das kindheitspädagogische Praxisfeld intersektional denken und gestalten

Intersektionalität als Analyseperspektive für/auf das kindheitspädagogische Praxisfeld

Das Paradigma der Intersektionalität (Walgenbach, 2010) fungiert einerseits als Analyseperspektive sozialer Ungleichheiten (Winker & Degele, 2010) und andererseits als kritische bzw. aktivistische Praxis mit dem Ziel, Machtstrukturen in Frage zu stellen und diese zu verändern (Hill Collins & Bilge, 2016). Intersektionale Perspektiven ermöglichen es, entlang sozialer Kategorien manifestierende und sich wechselseitig beeinflussende Ungleichheitsverhältnisse in den Blick zu nehmen, wie auch unterschiedliche Formen von Un/Sichtbarkeit(en) und multidimensionalen Diskriminierungserfahrungen zu benennen[1] (Walgenbach, 2010, S. 248f.). Riegel (2016, S. 44) unterscheidet bei Intersektionalitätsansätzen auf der einen Seite in strukturtheoretisch fundierte Ansätze, die sich auf Herrschaftsverhältnisse des Kapitalismus, Patriarchats und Kolonialismus beziehen und die analog dazu race, Klasse und Geschlecht (bzw. Körper, mit Winker & Degele, 2010) und Generation (Hunner-Kreisel & März, 2019; Bühler-Niederberger, 2019; Farrenberg, 2022; Zehbe, 2024) als Strukturkategorien benennen; und auf der anderen Seite in macht- und dominanzkritische Perspektiven, denen es um die Unabgeschlossenheit von Kategorien und deren Performanz geht[2].

Grundsätzlich stehen Verhältnisbestimmungen von Intersektionalität und der kindheitspädagogischen Forschung noch relativ am Anfang und es gilt, einen intersektional informierten, analytischen Blick in der Kindheitspädagogik noch systematischer zu etablieren (siehe hierzu ausführlicher Zehbe, 2024). In der Zusammenschau bestehender Forschungen (in) der Kindheitspädagogik und hier überwiegend in Kindertageseinrichtungen zeigt sich, dass entlang verschiedener Kategorien machtkritische Überlegungen miteinbezogen werden – z.B. Dis/Ability (Zehbe, 2021; Krähnert, 2025), Migration (Diehm & Kuhn, 2005; Kuhn, 2014), Klasse (Schulze, Richter Nunes & Schäfer, 2020; Kerle, 2023; Simon, 2023) oder Geschlecht (Riegel, 2020; Kubandt, 2021; Garbade, 2023). Wechselbeziehungen zwischen sozialen Ungleichheiten, Herrschaftsformen und Normierungsverhältnissen im Kontext

1 Zum Verhältnis von Intersektionalitäts- und Ungleichheitsforschung siehe Alemann (2022).

2 Der dem Paradigma der Intersektionalität inhärent angelegte gesellschafts- und machtkritische Fokus (Bak & Machold, 2022; Hunner-Kreisel & März, 2019; Riegel, 2016) grenzt dieses von den im Vergleich deutungsoffeneren Begriffen der Heterogenität, Diversity/Diversität ab (Walgenbach, 2010, S. 246). Heterogenität und Diversity/Diversität setzen sich – pointiert dargestellt – mit der Anerkennung von Differenz unter Kritik an Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnissen auseinander, haben aber mitunter intersektionale Erweiterungen erfahren (Riegel, 2016).

von Kindheit(en) in pädagogischen Einrichtungen finden vor allem in Bezug auf die Kategorie Alter statt, da dies die prominenteste sowie das Feld konstituierende Differenz ist, die lange als selbstverständlich galt (Kelle & Mierendorff, 2013; Betz & Eßer, 2016). In der Systematik von Riegel (2016, S. 44) bleibend, machen wir insgesamt bislang eine macht- und dominanzkritische Perspektive aus, die sich forschend mit der (Re-)Produktion von Differenz, der Performanz dieser in pädagogischen Settings, wie auch deren machtvollen Effekten auf Kinder und Fachkräfte beschäftigt.

Intersektionale Perspektiven als Reflexionsfolien in pädagogischen Spannungsfeldern zwischen kategorialen und de-kategorialen Bestrebungen

Eine grundlegende Problematik im Praxisfeld der Kindheitspädagogik besteht in dem Anliegen, pädagogische Praxis zwischen der Kompensation (beispielsweise unterschiedlicher Lernausgangslagen) und der Anerkennung von Verschiedenheit/Heterogenität zu justieren (Prengel, 2019; Faas, 2022). Hier werden Chancen und Grenzen sowie notwendige Bedingungen der intersektionalen Gestaltung des kindheitspädagogischen Praxisfeldes deutlich. Neben dem affirmativen Beziehen auf Differenzen (im Sinne der Anerkennung von Vielfalt) und dem kompensatorischen Umgang zeigen sich in der kindheitspädagogischen Praxis zunehmend auch De-Etikettierungen von Kindern. Demonstriert wird von den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen etwa die Irrelevanz von Geschlecht (Garbade, 2023) oder von Armut, beziehungsweise Klasse (Simon, Kerle & Prigge, 2022; Kerle, 2023). In einem solchen Spannungsfeld dokumentiert sich eine grundlegende Ambivalenz unterschiedlicher normativer und theoretischer Positionen auf Differenz im Kontext von Heterogenität (egalitär oder hierarchisch nach Faas, 2022) sowie vom pädagogischen und politischen Umgang mit Andersheit* im Kontext von Integration (affirmierend, normalisierend oder dekonstruierend nach Boger, 2019).

Mehrdimensionale intersektionale Perspektiven, eingenommen z.B. über kasuistische Fallarbeit, könnten in diesem Spannungsfeld eine Navigationshilfe bieten. Sie könnten den Fachkräften gesellschaftskritisch informiert Strukturkategorien sowie Kenntnisse über *systems of oppression* auf der Makroebene anbieten, vor denen überhaupt erst soziale Kategorien entlang von Geschlecht, race, Klasse (etc.) auf Identitäts- und Repräsentationsebene manifest bzw. Diskriminierungen für Subjekte erfahrbar werden. Geschlechter- und Klassenverhältnisse können dadurch als Teil der Organisationsweise kapitalistischer (und postkolonialer) Gesellschaften benannt und somit in erster Linie als Macht- und Herrschafts*verhältnisse* verstanden werden (z.B. Winker & Degele, 2010; Soiland, 2012; Mojab & Carpenter, 2023). Dies bringt die Chance mit sich, dass Differenzen im kindheitspädagogischen Alltag *nicht* entlang essentialisierender und/oder kulturalisierender Annahmen und/oder

pauschalisierender Defizitkonstruktionen hergestellt werden oder, aus Sorge vor Stigmatisierung, unbesprochen bleiben. Neben der (Re-)Produktion von Differenz könnten sich Perspektiven auf mögliche Unsichtbarkeiten und mangelnde Repräsentation von marginalisierten Menschen sowie deren Erfahrungen (Hunner-Kreisel & März, 2019) ergeben, aber auch Subversionen, Überschreitungen, Transformationen von Subjekten in deren Handlungspraxis stärker in das Bewusstsein der Professionellen rücken (Riegel, 2016). Insofern kann das intersektionale Wissen um verschiedene, im pädagogischen Alltag (möglicherweise) wirksame Differenzlinien wie auch um Strukturdimensionen als Reflexionsfolie im kindheitspädagogischen Feld dienen (hierzu Riegel & Scharathow, 2016 für die Soziale Arbeit; s. auch Materialien der Projekte I-Paed oder diversityspace.de). Ergänzend plädieren wir für eine diversitätsreflexive Haltung, die verstanden werden kann als Bündel an Kenntnissen über Differenzen und deren Anerkennung (Prengel, 2019), die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Privilegien und Vulnerabilitäten wie auch die Berücksichtigung von Anti-Diskriminierung und das Wissen um die eigene Beteiligung an Reifizierungen (Kubandt, 2021) sowie möglichen Othering-Prozessen (Riegel, 2016). Weiterhin umfasst Diversitätsreflexivität aus der hier eingenommenen Perspektive die Kenntnis der Limitationen affirmativer Vielfaltsbegriffe (Kuhn, 2014) wie auch der Anerkennung von unauflösbaren Widersprüchen (s. auch Garbade & Cloos, 2022; Cloos & Garbade, 2024, S. 61–62).

Intersektionalität als Perspektive für die Praxisfeldgestaltung und Organisationsentwicklung im kindheitspädagogischen Feld

Ferner erweisen sich intersektionale Perspektiven auf Organisationen (in Alemann, 2022, S. 27–28) als fruchtbare Perspektive für die Praxisfeldgestaltung und Organisationsentwicklung im kindheitspädagogischen Feld. Im Rekurs auf Acker (2010) schlägt Alemann (2022) vor, Organisationen als zentrale Orte der Produktion und Verteilung gesellschaftlicher Ordnungen zu verstehen, woraus (Un-)Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen entstehen. Ungleichheit(en) in Organisationen können intersektional als sich überschneidende Ungleichheitsregime (Acker, 2010 zit.n. Alemann, 2022, S. 27–28) gedacht werden. Das kann bedeuten, dass beispielsweise systematische Unterschiede zwischen den Organisationsmitgliedern bestehen, z.B. hinsichtlich der Organisationsziele, Arbeitsergebnisse, Abläufe, Entscheidungen, Höhe des Einkommens, Zugangs- und Karrierechancen etc. (Alemann, 2022, S. 28). Für das kindheitspädagogische Feld ist dies doppelt relevant, weil einerseits in/durch kindheitspädagogische Organisationen Ressourcen und Teilhabe(Un-)Möglichkeiten für Kinder und Eltern distribuiert werden (Cloos, Gerstenberg & Krähnert, 2019; Prigge, Simon & Kerle, 2023) und sich lokalisiert in Organisationen spezifische pädagogisch-institutionelle Subjekt- und Ordnungsbildungen vollziehen (Farrenberg, 2022) und andererseits, weil die in der Organisa-

tion lohnarbeitend tätigen Professionellen (möglicherweise) Ungleichheiten erfahren. Konsequenterweise muss hier der Verweis auf die Anerkennungsverhältnisse der care-erbringenden Berufe sowie deren Gehaltsstruktur, den vorliegenden Fachkräftemangel wie auch die daraus resultierenden Elemente struktureller Überforderung mit den herangetragenen Anforderungen erfolgen.

Ausblick: Bedingungen für eine intersektional ausgerichtete Kindheitspädagogik

Die Bedingungen für eine intersektional ausgerichtete Kindheitspädagogik umfassen folgende drei Elemente: Die Methodenentwicklung in/durch die praktischen Tätigkeiten, Grundlagenforschung aus wissenschaftlich informierten Positionen sowie eine diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation (Garbade & Zehbe, 2023). Abschließend verweisen wir auf die Relevanz macht- und gesellschaftskritischer Positionierungen einer sich als kritisch und intersektional verstehenden Kindheitspädagogik. Dies erfordert (1) eine Anerkennung von Diskriminierungslogiken, (2) ein reflexives Verständnis der eigenen privilegierten*diskriminierten Position und dessen Wandlungsfähigkeit sowie (3) die Anerkennung der Verschiedenheit von Diskriminierungserlebnissen (s. auch Cloos & Garbade, 2024, S. 61–62). Wünschenswert für das kindheitspädagogische Praxisfeld erscheint die Entwicklung einer emanzipatorischen Praxis, die intersektionale Zugänge als Möglichkeit des Empowerments von betroffenen Gruppen nutzbar machen kann. Dabei bleibt im Fall der Individualisierung die Frage nach dem gesellschaftlichen Rahmen als antinomisches Verhältnis bestehen (Bühler-Niederberger, 2019). Dennoch stellen sich für das kindheitspädagogische Praxisfeld Fragen der Repräsentation (Hunner-Kreisel & März, 2019) bzw. Stellvertretung/Advocacy (Bühler-Niederberger, 2019).

Literatur

Alemann von, A. (2022). Soziale Ungleichheit und Intersektionalität. In A. Biele Mefebue, A.D. Bührmann & S. Grenz (Hg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 21–34). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26292-1_6

Bak, R., & Machold, C. (Hg.). (2022). *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*. Springer Fachmedien.

Betz, T., & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(3), 301–314. https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/24813

Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Edition Assemblage.

Bühler-Niederberger, D. (2019). Generationale Perspektive und Intersektionalität: Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung als Analyse, Advokation und Marginalisierung: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14(2), 155–167.

Cloos, P., & Garbade, S. (2024). Kindheitspädagogik, hochschulische Lehre und Diversitätsreflexivität. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Studierenden. In T. Friederich, S. Kaiser, Silke, M. Rönnau-Böse & H. Wadepohl (Hg.), Forschung in der Frühpädagogik XVIII. Professionalisierung in der Kindheitspädagogik – Bilanz und Perspektiven (S. 57–88). FEL.

Cloos, P., Gerstenberg, F., & Krähnert, I. (2019). *Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche*. Beltz Juventa.

Diehm, I., & Kuhn, M. (2005). Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hg.), *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 221–231). Springer Fachmedien.

Faas, S. (2022). Erziehung und Bildung im Kontext von Heterogenität: Anmerkungen zu Fragen der Angemessenheit (früh-)pädagogischer Praxis und Reflexion. In S. Geiger, S. Dahlheimer & M. Bader (Hg.), *Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik: Theoretische und empirische Beiträge* (S. 22–37). Beltz Juventa.

Farrenberg, D. (2022). Zur Machtförmigkeit pädagogischer Institutionen: Kindheiten als Effekte pädagogisch-institutioneller Subjekt- und Ordnungsbildungen. In R. Bak & C. Machold (Hg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Eine Suchbewegung* (S. 201–215). Springer VS.

Garbade, S. (2023). *Demonstrating Gender: Geschlechterkonstruktionen im kindheitspädagogischen Alltag*. Beltz Juventa.

Garbade, S., & Cloos, P. (2022, September 5). Diversität und Kindheitspädagogik: reflexive pädagogische Ansätze und Konzepte. *DiverseKindheiten*. https://diversekindheiten.de/2022/09/05/diversitaet-und-kindheitspaedagogik-reflexive-paedagogische-ansaetze-und-konzepte/

Garbade, S., & Zehbe, K. (2023). Diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation auf digitalen Plattformen zur Verbindung von Wissenschaft, Lehre und Praxis. In T. Diederichs, A.K. Desoye (Hg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 198–211). Beltz Juventa.

Hill Collins, P., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. MA Polity.

Hunner-Kreisel, C., & März, S. (2019). Intersektionalität in der Kindheits- und Jugendforschung (Editorial): *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14(2), 133–140. https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i2.01

Kelle, H., & Mierendorff, J. (Hg.). (2013). *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Beltz Juventa.

Kerle, A. (2023). *Armut im Blick? Eine Ethnographie zu Familienzentren nach Early-Excellenz-Ansatz*. Beltz Juventa.

Krähnert, I. (2025, im Druck). *Der Habitus der Organisation. Dokumentarische Perspektiven auf Inklusion und Prävention in Kindertageseinrichtungen*. Beltz Juventa.

Kubandt, M. (2021). Geschlechterrelevanzen im Hinblick auf pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen: Anforderungen für die Ausbildung. *Bildung und Erziehung*, 74(2), 184–199.

Kuhn, M. (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen: Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In T. Betz & P. Cloos (Hg.), *Kindheit und Profession: Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 130–144). Beltz Juventa.

Mojab, S., & Carpenter, S. (2023). Marxismus, Feminismus und »Intersektionalität«. In F. Beier (Hg.), *Materialistischer Queerfeminismus: Theorien zu Geschlecht und Sexualität im Kapitalismus* (S. 177–192). Unrast.

Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Barbara Budrich.

Prigge, J., Simon, S., & Kerle, A. (2023). Armut, Klassismus und Organisationen. *Sozial Extra*, 47, 191–195. https://doi.org/10.1007/s12054-023-00606-3

Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.

Riegel, C. (2020). Hegemoniale Bilder durchque(e)ren: Grenzüberschreitende und ungleichheitsbezogene Forschungsperspektiven auf Familie*. In K. Huxel, J. Karakayali, E. Palenga-Möllenbeck, M. Schmidbauer, K. Shinozaki, T. Spies, L. Supik & E. Tuider (Hg.), *Postmigrantisch gelesen: Transnationalität, Gender, Care* (S. 181–200). transcript.

Riegel, C., & Scharathow, W. (2016). Mehr sehen, besser handeln: Intersektionalität als Reflexionsinstrument in der Sozialen Arbeit. *Sozial Extra*, 9(19), 20–23.

Schulze, H., Richter Nunes, R., & Schäfer, D. (2020). Plädoyer für eine adultismuskritische Standpunktsensibilität Sozialer Arbeit mittels kinderrechtsbasierter Forschung. In P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hg.), *Soziale Arbeit als Projekt: Konturierungen von Disziplin und Profession* (S. 209–222). Springer VS.

Simon, S. (2023). *Armut, Bildung und Soziale Ungleichheiten: Deutungen und Bedeutungen im Feld der Pädagogik der Kindheit*. Springer VS.

Simon, S., Kerle, A., & Prigge, J. (2022). In ner Kita gibt's erstmal keinen Stempel. In M. Bader, S. Dahlheimer & S. Geiger (Hg.), *Perspektiven auf Heterogenität in Bildung und Erziehung* (S. 89–109). Beltz Juventa.

Soiland, T. (2012). Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen: Intersectionality oder Vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie. *Portal Intersektionalität*. https://www.portal-intersektionalität.de

Walgenbach, K. (2010). Postscriptum: Intersektionalität – Offenheit, interne Kontroversen und Komplexität als Ressourcen eines gemeinsamen Orientierungs-

rahmens. In H. Lutz, M.T.H. Vivar & L. Supik (Hg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichten Konzeptes* (S. 245–256). VS Verlag.

Winker, G., & Degele, N. (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (2. unv. Aufl.). transcript.

Zehbe, K. (2021). *Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung: Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Beltz Juventa.

Zehbe, K. (2024). Intersektionalität in der Kindheit – Herausforderungen und Möglichkeiten für die Kindheitspädagogik. In C. Schmude & M. Brodowski (Hg.), *Handbuch Kindheitspädagogik* (163–184). Wolters Kluwer.

Erwachsenenbildung

Franziska Bonna

Einleitung

Mit dem Ziel »Bildung für Alle« (Seitter & Franz, 2019) lebenslang zu ermöglichen, beschäftigt sich die Erwachsenenbildung seit über einem Jahrhundert mit Fragen danach, wer aus welchen Gründen an welchen Bildungsangeboten teilnimmt oder nicht und wer überhaupt theoretisch teilnehmen könnte (Siebert, 2004, S. 9). Verortet werden diese Fragen überwiegend in der Teilnehmenden-, Adressat*innen- und Zielgruppenforschung sowie in der Programmplanungs- und Angebotsforschung (Fawcett, 2024; von Hippel et al., 2018). Trotz des Zieles und auch der rechtlichen Verankerung, Bildung für alle zugänglich zu machen (Nuissl, 2018, S. 508) sowie den Bemühungen der Erwachsenenbildungsforschung und -praxis, dieses Ziel umzusetzen, belegen verschiedene Studien zur Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsteilnahme (u.a. Bilger et al., 2017; BMBF, 2024), dass erstens nicht alle erreicht werden und zweitens meist nur diejenigen Menschen Bildungsangebote wahrnehmen bzw. von diesen erreicht werden, die sich bereits in privilegierteren Positionen befinden und/oder die bereits über eine ›erfolgreiche‹ Bildungsbiographie verfügen. Marginalisierte Gruppen werden in der Erwachsenenbildung meist entlang einzelner betrachteter Differenzkategorien, wie Herkunft/Migration, Geschlecht, Alter und zunehmend auch Behinderung untersucht (Kuhlen, 2021, S. 107). Hegemoniekritische und dekolonial informierte Perspektiven kritisieren hierbei, dass die Heterogenität dieser jeweiligen Gruppen häufig nicht gesehen wird, sie meist als Adressat*innen oder Zielgruppe, nicht aber auch als potenziell gestaltende Akteuer*innen der Erwachsenenbildung mitgedacht werden und intersektionale Perspektiven in der Erwachsenenbildung noch weitestgehend fehlen (Heinemann, 2023, 364f.).

Vor diesem Hintergrund bringt dieser Beitrag die Erwachsenenbildung mit intersektionalen Forschungsperspektiven zusammen. Dabei wird den Fragen nachgegangen, welche Bedeutung und Relevanz Intersektionalität in der Erwachsenenbildung bisher hat und welche Bedingungen es für eine intersektional angelegte Erwachsenenbildung braucht. Entsprechend baut der Beitrag zunächst mit der bisherigen Diskussion von Intersektionalität in der Erwachsenenbildung auf. Im An-

schluss werden Beispiele dargelegt, in denen intersektionale Perspektiven in der Erwachsenenbildungsforschung Berücksichtigung finden. Der Beitrag schließt mit Anregungen für eine intersektional orientierte Erwachsenenbildung ab.

Zur Diskussion von intersektionalen Perspektiven in der Erwachsenenbildung

Der Intersektionalitätsbegriff erreicht in den letzten zehn Jahren in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Kontexten mehr und mehr Bekanntheit (Riegel, 2016, S. 11). Jedoch ist der Begriff erstens nicht neu, sondern wurde bereits 1989 von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw eingeführt. Zweitens geht die Bekanntheit eines Begriffs nicht gleichzeitig mit einem (einheitlichen) Verständnis dafür einher (Crenshaw, 2019, S. 13). Und drittens ist damit nicht automatisch eine entsprechende allumfassende, reflektierte Umsetzung verbunden. Allgemeiner Konsens verschiedener erziehungswissenschaftlicher Perspektiven über Intersektionalität ist aber, dass: »[…] empirische Phänomene wie Differenzkonstruktionen, Diskriminierung, Benachteiligung und Ungleichheit nur angemessen zu verstehen sind, wenn man unterschiedliche Differenzlinien in ihrem Zusammenwirken analysiert.« (Diehm et al., 2017, S. 7).

Die Suche nach dem Begriff ›Intersektionalität‹ in einschlägigen Publikationen der Erwachsenenbildung gestaltet sich schwierig. Im *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Tippelt & von Hippel, 2018) findet sich der Begriff in den rund 1.600 Seiten nur zwei Mal. Einmal im Beitrag *Frauenbildung und Gender Mainstreaming in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, in dem Hannelore Faulstich-Wieland (2018) untersucht, zu welchen Anteilen Frauen aus welchen subjektiven Gründen an welchen Bildungsmaßnahmen teilnehmen. Im Abschnitt *Gendertheoretische Grundlagen* wird hier auf das Konzept Intersektionalität verwiesen, um den Blick von Diversity auf Verwobenheiten mit anderen Differenzkonstruktionen zu erweitern. Gleichzeitig geht es um den Abbau von Hierarchien und die Verwirklichung von Demokratie durch partizipative, inklusive und interaktive Lernangebote mit dem Ziel des Empowerments (Faulstich-Wieland, 2018, S. 1233f.). In selbigem Handbuch wird Intersektionalität im Beitrag *Erwachsenenbildung im Kontext von Migration* von Veronika Fischer (2018, S. 1286) genannt. Intersektionalität findet hier kurz Erwähnung im Rahmen einer Rekonstruktion der Diskursverläufe und der Herausarbeitung von Schlüsselthemen zu Fragen von Migration und Integration in der Erwachsenenbildung.

Hingegen findet sich in der neuesten Auflage des *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (Arnold et al., 2023) erstmalig ein eigener Beitrag zu Intersektionalität (Walgenbach, 2023). Katharina Walgenbach versteht darunter:

> »[…], dass historisch gewordene soziale Ungleichheiten, Macht- und Diskriminierungsverhältnisse sowie hierarchisierte Subjektpositionen, die sich auf Kategorien wie Geschlecht, soziales Milieu, Schicht oder Klasse, Ethnizität, Race oder Nation, Behinderung, Sexualität usw. beziehen, nicht isoliert voneinander oder additiv konzeptualisiert werden können, sondern in ihren Überkreuzungen oder Interdependenzen analysiert werden müssen.« (Walgenbach, 2023, S. 236)

Somit kann sich Intersektionalität auch in Doppel- oder Mehrfachdiskriminierungen zeigen, aber allein das ›Aufdecken‹ dieser entspricht noch nicht einer intersektionalen Perspektive. Das entscheidende Moment sind die Wechselwirkungen und die darin verwobenen Machtverhältnisse (Budde et al., 2020, S. 30). Die Relevanz von intersektionalen Perspektiven und Ansätzen in der Erwachsenenbildung wird in diesem Wörterbuch zudem in dem Beitrag *Inklusion – Diversität* von Silke Schreiber-Barsch (2023) hervorgehoben. Hierbei postuliert sie den Bedarf:

> »[…] einer auf Partizipation angelegten [Erwachsenenbildungs-]Praxis und einer intersektional ausgerichteten [Erwachsenenbildungs-]Forschung entlang sich überlagernder Diversitätsmerkmale (z.B. Migrationserfahrung und Behinderung) unter machtkritischen und diskriminierungsbezogenen Perspektiven« (Schreiber-Barsch, 2023, S. 215).

In selbigem Wörterbuch findet Intersektionalität zudem im Beitrag *Zielgruppenorientierung* von Carola Iller (2023) Erwähnung. Zielgruppenorientierung zielt auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Lebenslagen in Lehr- und Lernprozessen ab, um Bildungsungleichheiten abzubauen und bildungsbenachteiligte Lernende zu erreichen und zu fördern (Iller, 2023, S. 457). Die Kritik an der Zielgruppenorientierung liegt darin begründet, dass die Fokussierung einzelner Differenzmerkmale in der Erwachsenenbildung mit einer mangelnden Differenziertheit sowie dem Risiko einer Defizitorientierung einhergeht. Grundsätzlich fehle es an einer machtkritischen Perspektive. Aus der Kritik, dass die Mechanismen der Herstellung von Differenz und Ungleichheit mit der Beschreibung von Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit vermischt werden, wird hier ein intersektionaler Ansatz als Bedarf abgeleitet, mit dem die Wechselwirkungen dieser Hervorbringungen analysiert werden können (ebd., S. 459).

In der Zeitschrift für Erwachsenenbildung *Hessische Blätter für Volksbildung* ist jüngst ein Heft zum Thema *Diversität* herausgegeben worden. Mit dem Ziel, Impulse für die Erwachsenenbildungsforschung- und praxis zu geben, werden verschiedene Dimensionen von Diversity in den Blick genommen und mit Differenzkonstruktionen und dem Intersektionalitätsbegriff in Verbindung gebracht und diskutiert (Käpplinger & Kulmus, 2024). Auch wenn Intersektionalität und Erwachsenenbildung bisher wenig zusammengedacht werden (Cafantaris, 2024), wird ein Bedarf

an intersektionalen, macht- und differenzkritischen Perspektiven gesehen und vor allem in jüngsten Veröffentlichungen diskutiert und vereinzelt auch als Analyseperspektive in der Forschung und Praxis eingesetzt. Diese werden im Folgenden exemplarisch skizziert.

Intersektionale und machtkritische Beispiele aus der Erwachsenenbildungsforschung und -praxis

Hinsichtlich des Zugangs zu Bildungsinstitutionen und ihren Angeboten, den Themen und der inhaltlich-methodischen Gestaltung ist auch die Erwachsenenbildung in gesellschaftliche Machtstrukturen verstrickt und handelt häufig (unbewusst) machtvoll und zuschreibend (Opheys, 2021, S. 2). Intersektionale Perspektiven und Ansätze können dabei helfen, diese Verstrickungen zu erkennen und zu durchbrechen. Aus einer hegemonie- und machtkritischen, intersektionalen und dekolonial informierten Perspektive blickt Alisha M. B. Heinemann auf das Feld der Erwachsenenbildung am Beispiel von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. Deutsch als weitere Sprache (DaW) (Heinemann, 2022, 2023). Mit der Analyse der Praxen der Erwachsenenbildung zielt Heinemann darauf, die Involviertheit in die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse sichtbar zu machen (Heinemann, 2023, S. 359). Dies legt sie am Beispiel von Integrationskursen in Deutschland und Österreich dar, die für Migrant*innen verpflichtend sind und im Gegensatz zu den sonst »offenen Lern- und Bildungsangeboten« in der Erwachsenenbildung und vor allem an Volkshochschulen (Palicha & Weiß, 2020) nicht freiwillig und aus individuellem Interesse aufgesucht werden. Heinemann konnte mir ihrer Studie beobachten, wie sich sowohl auf der Makroebene (Organisation) als auch auf der Mikroebene (Kursraum) Verwobenheiten von nationalen Zugehörigkeitsdiskursen mit normativen Konstruktionen von »Sprache«, »Ethnie« und »Klassenhabitus« zeigen (Heinemann, 2022, S. 351) und wie sich diese machtvoll auf Lern- und Subjektivierungsprozesse auswirken (Heinemann, 2023, S. 365).

Wie wichtig eine intersektionale ›Brille‹ u.a. auch für eine individuelle und differenzierte Förderung von Lernprozessen ist, lässt sich anhand der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung eines Praxis-Modell-Projekts zeigen. Dabei handelt es sich um Deutschkurse für kognitiv beeinträchtigte Menschen, die in Werkstätten für behinderte Menschen arbeiten und deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Im Rahmen der Begleitforschung wurde untersucht, inwieweit die Kurse partizipativ gestaltet werden, welche Bedarfe vorhanden sind und wie eine partizipative Unterrichtsgestaltung umgesetzt bzw. verbessert werden kann (Bonna & Cubalevska, i.E.). Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Verbindung aus fehlender Lern- bzw. Sprachstanddiagnostik und einem Bedarf an regelmäßiger und reflektierter Auseinandersetzung mit Differenz und Differenzkonstruktionen

den Spracherwerbsprozess behindern kann. Gleichzeitig lassen sich mit den Erhebungen (unbewusste) Zuschreibungen hinsichtlich scheinbarer (Un-)Fähigkeiten und Interessen beobachten. In diesen zeigen sich zahlreiche Verschränkungen von Ableismus, Sexismus und (antimuslimischem) Rassismus, die sich negativ auf ein partizipatives Lernen auswirken können.

In einem abgeschlossenen Dissertationsprojekt untersucht Clara Kuhlen (2021) Differenzierungspraktiken in der Erwachsenenbildung und führt dabei eine Situationsanalyse zu Diversity im Programmplanungshandeln durch. Dabei geht sie den Fragen nach, wie Diversität im Programmplanungshandeln aufgegriffen, konstruiert und ausgehandelt wird. »Als zentrales Analyseergebnis zeigt sich Diversity als Zuschreibung von Differenzkategorien, die sich in Differenzierungspraktiken konstituieren« (Kuhlen, 2021, S. 9), welche bei der Bestimmung von scheinbaren Bedarfen im Rahmen des Programmplanungshandeln und der Zielgruppenorientierung deutlich werden (ebd., S. 305f.). Hierbei zeigen sich Zuschreibungen vor allem entlang der Kategorien Geschlecht, Migrationserfahrung und Alter sowie in ihren Intersektionen.

Abschließende Anregungen für eine intersektional orientierte Erwachsenenbildung

Zusammenfassend zeigt sich, dass in der Erwachsenenbildung zunehmend auf den Bedarf und die Relevanz intersektionaler und machtkritischer Perspektiven verwiesen wird – vor allem in der Angebots- und Programmplanung, der Zielgruppenansprache und im Kontext inklusiver Erwachsenenbildung. Jedoch fehlt es an einer vertiefenden Umsetzung in Forschungsarbeiten (Kuhlen, 2021, S. 336). Deshalb schließt der Beitrag mit Handlungsempfehlungen und Desideraten, die als Anregungen für eine vertiefende Auseinandersetzung, Diskussion und Umsetzung einer intersektional orientierten Erwachsenenbildung dienen können.

Eine intersektional orientierte Erwachsenenbildung setzt zunächst die Bereitschaft der ständigen Reflexion und Bewusstseinsbildung voraus. Dies beinhaltet ein Bewusstsein für Macht und Differenzkonstruktionen zu entwickeln und die eigene Eingebundenheit in gesellschaftliche Machtstrukturen und Ungleichheitsverhältnisse zu erkennen und zu reflektieren. Es braucht also die Entwicklung einer »Critical Diversity Literacy« (Steyn & Dankwa, 2021), verstanden als:

> »[…] eine fundierte analytische Orientierung […], die eine Person dazu befähigt, vorherrschende soziale Beziehungen zu ›lesen‹, als wären sie ein Text, und die Möglichkeitsräume zu erkennen, die sich unterschiedlich positionierten Menschen in den Dynamiken bestimmter sozialer Kontexte eröffnen oder verschließen.« (Steyn & Dankwa, 2021, S. 43)

Eine Critical Diversity Literacy kann z.B. durch den Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer, demokratiefördernder Erwachsenenbildung (Fleischer, 2016) gebildet werden. Auch die Erwachsenenbildungsforschung kann, durch die Erweiterung einer intersektionalen Perspektive, neue und differenziertere Erkenntnisse gewinnen (Heilmann, 2021).

Im Hinblick auf eine intersektionale Erwachsenenbildungsarbeit geht es zudem darum, das Wissen und die Expertise von Communities mit mehrdimensionalen Diskriminierungserfahrungen anzuerkennen (Auma, 2022) und diese Perspektiven auch in der Programm- und Angebotsplanung wahrzunehmen und mitzudenken (Opheys, 2021, S. 8). Marginalisierte Gruppen sollten daher nicht nur als Adressat*innen, Zielgruppen oder Teilnehmende mit Defiziten gesehen werden, sondern als handelnde und mitgestaltende Akteur*innen (Heinemann, 2023, S. 365), im Sinne einer »Bildung von Allen« (Kaps & Kintz, 2024, S. 59). Durch eine Vernetzung von Erwachsenenbildungseinrichtungen mit Initiativen und selbstorganisierten Communities sowie dem Hinterfragen, wie divers eigentlich die eigene Bildungseinrichtung ist und wie die Mitarbeitenden, die Programme und Angebote planen und durchführen, selbst gesellschaftlich positioniert sind, können gemeinsam neue Bildungsangebote entwickelt und gestaltet werden (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., 2023). Dies trägt darüber hinaus zu Inklusion im Sinne von Partizipation bei.

Abschließend soll nochmal betont werden, dass die intersektionale Perspektive konstitutiv mit dem Hinterfragen von Machtverhältnissen verknüpft ist. Intersektionalitätsforschung ist damit nicht das gleiche wie Diversitäts- oder Heterogenitätsforschung. Intersektionale Perspektiven nehmen uns vielmehr unhintergehbar in die Verantwortung unseren Forschungsgegenstand, die Bildungspraxis und auch uns selbst in Verwobenheit mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen zu denken.

Literatur

Arnold, R., Nuissl, E. & Schrader, J. (2023). *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. vollst. überarb. Aufl.). Julius Klinkhardt.

Auma, M. M. (2022). Intersektionale Bildungsarbeit erkennt die Expertisen von vulnerabilisierten Communities explizit an! In *Politische Bildung intersektional* (S. 16–17).

Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung: Bd. 3. wbv. https://doi.org/10.3278/85/0016w

Bonna, F. & Cubalevska, M. (i.E.): *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellprojekts »Deutschkurs für kognitiv beeinträchtigte Menschen im Lande Bremen«*.

Budde, J., Blasse, N. & Rißler, G. (2020). Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, *12*(3–2020), 27–41. https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.03

BMBF (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022: Trendbericht des Adult Education Survey – AES Trendbericht.*

Cafantaris, K. (2024). Intersektionalität und Erwachsenenbildung: Begriffliche Klärung und aktuelle Entwicklungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *74*(2), 31–42. https://doi.org/10.3278/HBV2402W004

Crenshaw, K. (2019). Warum Intersektionalität nicht warten kann. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.), *»Reach everyone on the planet…«: Kimberlé Crenshaw und die Intersektionalität* (S. 13–17).

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2023). *Vielfältig vernetzt von Anfang an: Netzwerke und Kooperationen an Volkshochschulen – Eine Einführung*. https://www.volkshochschule.de/meldungen/2022-04-20-Handreichung-vielfaeltig-vernetzt.php

Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2017). *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Springer VS.

Faulstich-Wieland, H. (2018). Frauenbildung und Gender Mainstreaming in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1225–1239). Springer Verlag.

Fawcett, E. (2024). Zielgruppenansprachen an der VHS im Kontext von Diversity und Nicht_Behinderung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *74*(2), 9–19.

Fischer, V. (2018). Erwachsenenbildung im Kontext von Migration. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1279–1296). Springer Verlag.

Fleischer, E. (2016). Der Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at.* 28, 10 S. https://doi.org/10.25656/01:12336

Heilmann, L. (2021). Making a Case for Feminist Statistics: How commonly used quantitative approaches in adult education research marginalise and oversimplify diverse and intersectional populations. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *12*(2), 179–191. https://rela.ep.liu.se/article/view/3317

Heinemann, A.M.B. (2022). Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld ›Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache‹. In A. Biele Mefebue, A. D. Bührmann & S. Grenz (Hg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 351–366). Springer VS.

Heinemann, A.M.B. (2023). Decolonize Erwachsenenbildung?! Eine hegemoniekritische und dekolonial informierte Betrachtung des Feldes. In Y. Akbaba & A.M.B. Heinemann (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren: Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 358–374). Beltz Juventa.

Hippel, A. von, Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1131–1147). Springer Verlag.

Iller, C. (2023). Zielgruppenorientierung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 457–459). Julius Klinkhardt.

Käpplinger, B. & Kulmus, C. (2024). Editorial. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *74*(2), 4–8.

Kaps, S. & Kintz, N. (2024). Vielfalt in der Erwachsenenbildung: Intersektionalität und Dekolonialisierung an der Volkshochschule. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *74*(2), 55–62.

Kuhlen, C. (2021). *Differenzierungspraktiken in der Erwachsenenbildung: Eine Situationsanalyse zu Diversity im Programmplanungshandeln*. Peter Lang.

Nuissl, E. (2018). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 499–520). Springer Verlag.

Opheys, C. (2021). Sichtbarkeit von geflüchteten Frauen und ihren Initiativen?! Die Bedeutung einer intersektionalen Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 43*. https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-43/meb21-43.pdf

Palicha, M. & Weiß, M. (2020). Parallele Welten im Universum der Volkshochschulen: Versuch über Tietgens Metapher der doppelten Suchbewegung. In Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e.V. (Hg.), *Dynamische Volkshochschule in der wachsenden Stadt: Journal* (S. 38–52).

Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.

Schreiber-Barsch, S. (2023). Inklusion – Diversität. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. vollst. überarb. Aufl., S. 214–215). Julius Klinkhardt.

Seitter, W. & Franz, J. (2019). Inklusive Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *69*(1), 3–6.

Siebert, H. (2004). Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. *REPORT*, *27*(3), 9–14. https://www.die-bonn.de/doks/siebert0406.pdf

Steyn, M. & Dankwa, S.O. (2021). Revisiting Critical Diversity Literacy: Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert. In S.O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klin-

govsky & G. Pfründer (Hg.), *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 39–58). transcript.

Tippelt, R. & Hippel, A. von (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Springer Verlag.

Walgenbach, K. (2023). Intersektionalität. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 236–237). Julius Klinkhardt.

Sonderpädagogik

Johanna Lawall

Einleitung

Die Sonderpädagogik ist eine sog. »Praxiswissenschaft« (Dederich & Seitzer, 2024, S. 15) und nimmt »Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse« (ebd., S. 24) genauso in den Blick wie die »(individuellen, familiären, institutionellen, gesellschaftlich-strukturellen, ökonomischen, politischen und epistemischen) Bedingungen oder Bedingungskonstellationen« (ebd.), die diese Prozesse beeinflussen können. Sie setzt sich wissenschaftlich mit dem Phänomen Behinderung, gesellschaftlichen Bedingungen und Auswirkungen auf das individuelle und gesellschaftliche Leben auseinander. Sozialrechtlich sind Menschen mit Behinderungen:

> »Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht.« (§ 2 (1) SGB IX)

Auch wenn die juristische Definition dies suggerieren kann, ist das Verständnis von Behinderung nicht starr, da dieses »von den Anforderungen der jeweiligen Gesellschaft, deren kulturellen Werten, ästhetischen Normen und dem Stand verschiedener Wissenschaftsdisziplinen [abhängt]« (Zinsmeister, 2008, S. 168), sich also entwickeln und verändern kann.

Die Sonderpädagogik beschäftigt sich wissenschaftlich mit Behinderung und betrachtet die historische und aktuelle Entwicklung des Verständnisses von Behinderung und des Umgangs mit dieser. Gegenwärtig ist dieses vom *sozialen Modell* geprägt, welches Behinderung in Abgrenzung zum medizinischen Modell nicht als individuelle Schädigung und Schicksal versteht. Vielmehr wird Behinderung als Resultat gesellschaftlicher Barrieren betrachtet, die in Wechselwirkung mit einer Beeinträchtigung Behinderungen der Teilhabe hervorrufen (Waldschmidt, 2005,

S. 18). Ein Mensch ist also nicht per se behindert, sondern wird durch gesellschaftliche Barrieren behindert.

Bis sich die Sonderpädagogik allerdings mit Intersektionalität beschäftigt und diese zum Thema der eigenen Disziplin gemacht hat, war es ein langer Weg, der die (Vor-)Arbeit der Disability Studies erforderte: Im deutschsprachigen Raum entwickelte sich ab der Mitte des 20. Jahrhunderts eine Bewegung von Menschen mit Behinderungen, die den medizinischen Blick auf Behinderung und gesellschaftliche Exklusion ablehnten. Als Resultat aus der Kritik am Behinderungsverständnis, gesellschaftlichen Barrieren und der Sonderpädagogik entstanden die Disability Studies, die in den 2000ern institutionalisiert wurden (Köbsell, 2022, S. 59f.). Dort wurde das (heute ebenfalls umstrittene) soziale Modell von Behinderung entwickelt (Köbsell, 2022, S. 66). Mit dem Wachsen der Disability Studies und der Verbreitung des sozialen Modells von Behinderung hielt eine stärkere intersektionale Perspektive Einzug, der sich die Sonderpädagogik zunehmend, wenn auch zunächst zögerlich, annimmt.

In diesem Beitrag wird die Sonderpädagogik intersektional ausgelotet. Zunächst wird die Bedeutung des Intersektionalitätskonzepts für die Sonderpädagogik herausgearbeitet und die Sonderpädagogik bzw. Behinderung im Intersektionalitätsdiskurs verortet. Dabei wird deutlich, dass Behinderung im Diskurs mehr Berücksichtigung verdient und erfordert, als sie gegenwärtig erfährt. Anschließend wird erarbeitet, welche Konsequenzen entstehen, wenn die Sonderpädagogik intersektional betrachtet wird und welche Auswirkungen dies auf die sonderpädagogische Wissenschaft und Praxis, aber auch die Individuen mit Behinderungen haben kann.

Bedeutung des Intersektionalitätskonzepts für die Sonderpädagogik

Behinderung ist ein Merkmal, das zu Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen führen kann. Ein Blick in die Geschichte zeigt eindrücklich, dass Menschen aufgrund des Merkmals Behinderung u.a. durch »institutionelle Ausgrenzung, negative Eugenik und physische Auslöschung« (Schildmann & Schramme, 2018a, S. 53) Benachteiligung und Diskriminierung erlebt haben. Da die Zuteilung in gesellschaftliche Systeme, beispielsweise das Schul- bzw. Förderschulsystem, anhand dieses Merkmals stattfindet, ist es bis heute sehr wirkmächtig. Aufgrund der bestehenden Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen ist Behinderung »*prädestiniert* für die strukturelle Berücksichtigung in der *Intersektionalitätsforschung*« (Schildmann & Schramme, 2018b, S. 302; Herv. i.O.). Im öffentlichen Intersektionalitätsdiskurs ist die Kategorie Behinderung bislang allerdings eher »abwesend« (Köbsell, 2020, S. 122), auch wenn sich innerhalb der Sonderpädagogik

zunehmend mit Intersektionalität beschäftigt wird (u.a. Boger, 2023; Köbsell, 2020; Schildmann et al., 2018).

Versucht man, Behinderung in die traditionelle Trias der Strukturkategorien (Klasse, Geschlecht und *race*[1]) einzuordnen, passt Behinderung offensichtlich in keine der drei Kategorien. Darum wird Behinderung gelegentlich einer vierten Strukturkategorie zugeordnet, die der Trias hinzugefügt wird, dem Körper[2]. Der Körper als »Gesellschaft strukturierende Kategorie« (Winker & Degele, 2009, S. 40) wird im Intersektionalitätsdiskurs u.a. aufgrund des steigenden Leistungsdrucks und der Erwartung eines »junge[n], leistungsbereite[n], gesunde[n] Körper[s]« (Bronner & Paulus, 2021, S. 76) verstärkt berücksichtigt. Eine Einordnung von Behinderung in die Strukturkategorie Körper birgt jedoch die Herausforderung, dass Behinderung als etwas Natürliches, dem Körper zugeordnetes, verstanden wird (Köbsell, 2020, S. 123), was dem medizinischen Verständnis von Behinderung entsprechen würde. Gesellschaftliche Prozesse und Konstruktionen, die Behinderung hervorrufen, werden bei dieser Zuordnung nicht berücksichtigt. Da das soziale Modell von Behinderung aber betont, dass eine Behinderung erst in Wechselwirkung mit Barrieren in der Umwelt entsteht, kann »Behinderung nicht auf das Körperliche reduziert werden« (Dederich, 2015, S. 145) und damit kein Merkmal der Strukturkategorie Körper sein.

Behinderung ist damit als eigenständige Strukturkategorie anzusehen (u.a. Schildmann & Schramme, 2018a, S. 71). Diese wirkt durch das Herrschaftsverhältnis Ableismus, welches sich aus dem englischen Verb *to be able* (deutsch: fähig sein) und der Endung *-ismus*[3] zusammensetzt (Hutson, 2010, S. 61). Menschen, deren Körper, Sinne und Kognitionsfähigkeit regulär *funktionieren*, sind nicht von Ableismus betroffen. Da die geistigen, sinnlichen und/oder körperlichen Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen nicht den »Normalitätsanforderungen« (Köbsell, 2020, S. 124) der Dominanzgesellschaft entsprechen, weichen sie von dieser ab. Diese Abweichung begründet Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen, die im Intersektionalitätsdiskurs berücksichtigt werden sollten.

Das Merkmal Behinderung ist demnach für den Intersektionalitätsdiskurs von hoher Bedeutung, da es als eine zentrale Strukturkategorie zu betrachten ist. Dar-

---

1 Aufgrund der Schwierigkeiten mit der deutschsprachigen Übersetzung »Rasse«, die eine biologische Determiniertheit suggeriert, wird der englischsprachige Begriff *race* verwendet.

2 Diskussionen, ob der Körper eine eigene Strukturkategorie ist, oder ob er als »Querschnittsproblematik« (Knapp, 2013, S. 350) in jeder Kategorie der Trias relevant ist und damit das Kriterium, dass Kategorien spezifisch sein müssen (Knapp, 2013, S. 350), nicht erfüllt, können hier nicht vertieft werden.

3 Diese Endung ist bei allen Herrschaftsverhältnissen zu finden und ein Hinweis darauf, dass es sich um ein ideologisches Gedankensystem handelt, in dem Menschen mehr gesellschaftliche Macht besitzen, wenn sie der dominierenden Ausprägung der Strukturkategorie angehören (Hutson, 2010, S. 61).

aus ergibt sich vice versa auch die Bedeutung des Intersektionalitätskonzepts für die Sonderpädagogik: Die Sonderpädagogik als Disziplin, die sich mit Behinderung beschäftigt und u.a. Diskriminierungserfahrungen von Menschen mit Behinderungen in den Blick nimmt, muss intersektional denken. Menschen mit Behinderungen machen Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen nicht *nur* aufgrund ihrer Behinderung, sondern auch aufgrund anderer Diversitätsmerkmale und Wechselwirkungen zwischen diesen.

Bislang steht insbesondere die Intersektion von Behinderung und Geschlecht im Fokus der Auseinandersetzung (u.a. Köbsell, 2020; Schildmann, 2018b): Eine zentrale Erkenntnis ist, dass Frauen mit Behinderungen deutlich häufiger von Diskriminierung und Gewalt betroffen sind als Frauen ohne Behinderungen oder Männer mit Behinderungen (u.a. Jacob et al., 2010). Auch die Wechselwirkungen zwischen Ableismus und Rassismus und deren »Wirkmächtigkeit« (Afeworki Abay, 2023, S. 279) rücken zunehmend in den Fokus des Intersektionalitätsdiskurses (u.a. Afeworki Abay, 2023; Amirpur, 2016). Trotz einer zunehmenden Betrachtung der Kategorie Behinderung im Intersektionalitätsdiskurs bleibt anzuerkennen, dass sich die Disziplin Sonderpädagogik im Diskurs überwiegend zurückhält.

Konsequenzen einer intersektionalen Betrachtung der Sonderpädagogik

Eine intersektionale Betrachtung der Sonderpädagogik folgt der Forderung, dass Menschen mit Behinderungen nicht auf das Merkmal *Behinderung* reduziert werden, sondern als heterogene Individuen mit zahlreichen Merkmalen und Charakteristika anerkannt werden. Bezieht man die Fülle an potenziellen Ungleichheitsdimensionen in die Betrachtung ein, wird offensichtlich, dass erst durch die Berücksichtigung aller Dimensionen und Merkmalsausprägungen eine Perspektive entstehen kann, die den Menschen als Ganzes und die möglichen Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen erfassen kann. Erst durch die intersektionale Perspektive kann es der Sonderpädagogik gelingen, Menschen mit Behinderungen nicht nur als *behinderte Menschen* zu betrachten, sondern als Individuen, die aufgrund einer Vielzahl an Merkmalen und Wechselwirkungen zwischen diesen zahlreiche Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen machen können. Wird es als ein Ziel der Sonderpädagogik verstanden, das Leben und die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft zu untersuchen und zu verbessern, kann dies nur gelingen, wenn auch die gesellschaftlichen Einflüsse einbezogen werden, die über die Behinderung hinaus und neben dieser auf die Menschen wirken. Dazu kann in der Forschung die Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen u.a. der Rassismus- und Geschlechterforschung, bereichernd sein, um eine intersektionale Perspektive in der Sonderpädagogik zu erreichen.

In der sonderpädagogischen Praxis erfordert die intersektionale Perspektive von den Fachkräften, sich nicht *nur* auf dem Gebiet der Sonderpädagogik auszubilden, sondern Fortbildungen zu besuchen, die andere Ungleichheitsdimensionen einbeziehen. Die Zusammenarbeit mit Menschen mit Behinderungen und ihrem sozialen Umfeld erfordert Sensibilität; diese muss auch auf andere Bereiche, in denen Diskriminierung erlebt werden kann, ausgeweitet werden. Insbesondere das Verstehen und Berücksichtigen der Wechselwirkungen zwischen den Diskriminierungsbereichen stellt hohe Anforderungen an die Fachkräfte, die mittels Fortbildungen und Teambesprechungen, Fallbesprechungen und Reflexionen bewältigt werden können.

Mit der Berücksichtigung weiterer Ungleichheitsdimensionen ändert sich die sonderpädagogische Perspektive: Die Behinderung rückt aus dem Fokus und der *Mensch* (mit einer Beeinträchtigung) rückt in ebendiesen. Der Blick weitet sich und berücksichtigt individuelle Vielfalt und gesellschaftliche Entwicklungen. Erst durch eine intersektionale Betrachtung der Sonderpädagogik können ein Individuum und die potenziellen Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen im Ganzen erfasst werden.

Ein Beispiel für eine Intersektion von Behinderung und Geschlecht sind unterschiedliche gesellschaftliche Normerwartungen das Verhalten von Jungen und Mädchen betreffend: Das gleiche gezeigte Verhalten kann zu einer unterschiedlichen Diagnose führen. So erhalten Mädchen deutlich seltener die Zuschreibung des schulischen Förderschwerpunkts *Störungen der emotional-sozialen Entwicklung* als Jungen – eine Statistik, die sich insbesondere mit geschlechtsspezifischen Erwartungen an das Verhalten erklären lässt (Rauh & Abelein, 2023, S. 207).

Ein weiteres Beispiel für intersektionale Diskriminierung ist die Anwendung von Intelligenztests, wie sie bspw. zur Diagnostik von sog. geistigen Behinderungen herangezogen werden kann (Ronniger et al., 2019, S. 200f.). Diese sind i.d.R. sprachbasiert, deshalb können kognitive Fähigkeiten von Kindern, die sprachliche Schwierigkeiten haben, unterschätzt (ebd., S. 201) und eine Fehldiagnose gestellt werden. Dass diese Kinder lediglich Schwierigkeiten sprachlicher Natur haben, beispielsweise aufgrund einer nicht-deutschen Muttersprache oder anderen Schwierigkeiten in der Kommunikation, wird bei sprachlichen Intelligenztests außer Acht gelassen. Nonverbale Intelligenztests wie der SON-R 2–8, der gänzlich ohne Sprache auskommt (ebd., S. 199), sollen diese fehlerhaften Testergebnisse aufgrund der Sprache vermeiden. Aktuelle Analysen zeigen aber, dass auch nonverbale Intelligenztests Diskriminierungen beinhalten können, da auch vermeintlich kulturfreie oder kulturfaire Tests es nicht schaffen, den kulturellen Einfluss in der Testung gänzlich auszuschalten bzw. zu kompensieren (Kondruß & Boger, 2023, S. 162f.), da das Testen immer eine »kulturspezifische Praxis« (ebd., S. 167) ist. Darum droht auch bei nonverbalen Tests eine intersektionale Diskriminierung, da Personen mit anderen kulturellen Prägungen als die Testentwickelnden

oder -durchführenden eher fehlerhafte Testergebnisse und daraus resultierende Diagnosen erhalten.

Schluss

Die Sonderpädagogik fokussiert sich per definitionem auf das Merkmal Behinderung. Der Beitrag zeigt auf, dass die gegenwärtige Entwicklung, auch die Sonderpädagogik intersektional zu denken, ermöglicht, Menschen mit Behinderungen in ihrer gesamten Individualität und Heterogenität zu betrachten und alle potenziellen Diskriminierungs- und Benachteiligungserfahrungen zu analysieren, nicht *nur* die ableistischen Erfahrungen.

Das Merkmal Behinderung als Strukturkategorie verdient im gesamten Intersektionalitätsdiskurs, auch außerhalb einer intersektionalen Sonderpädagogik, eine stärkere Betrachtung, damit die Auswirkungen und Intersektionen dieser wirkmächtigen Kategorie erfasst werden können.

Für Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen aus dem Feld der Sonderpädagogik bedeutet eine intersektionale Perspektive, dass Offenheit und Sensibilität für andere Ungleichheitsdimensionen, deren Diskriminierungen und Intersektionen bestehen muss. Dadurch können individuelle Lebens- und Entwicklungsprozesse sowie beeinflussende Bedingungen in ihrem gesamten Wirken analysiert und verändert werden, um die gesellschaftliche Teilhabe und individuelle Entwicklung von Menschen mit Behinderungen zu verbessern.

Innerhalb der Sonderpädagogik eröffnet eine intersektionale Denkweise zudem die Möglichkeit, dass Menschen mit Behinderungen ihre Ressourcen besser nutzen können: Aufgrund der Wirkmächtigkeit der Kategorie Behinderung ist dieses Merkmal eines, das sowohl vom Umfeld als auch dem Individuum selbst sehr dominant wahrgenommen und zum »Fixpunkt der Identitätsentwicklung« (Trescher & Börner, 2014, o.S.) wird. Wird der Fokus aufgrund der intersektionalen Perspektive auf weitere Merkmale gelegt, wird auch das Selbstbild bzw. die Identitätsentwicklung vielfältiger und nicht auf das Merkmal Behinderung fixiert.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die fehlende intersektionale Betrachtung in der Sonderpädagogik dazu führt, dass diese kategorial und nicht divers denkt. Eine intersektionale Perspektive hingegen würde dazu führen, dass Menschen mit Behinderungen in ihrer Diversität anerkannt werden und sowohl die Betrachtung der gesellschaftlichen Teilhabe als auch der individuellen Entwicklung vielfältiger wird – ein Potential, das es zu nutzen gilt.

Literatur

Afeworki Abay, R. (2023). *Dekolonialisierung des Wissens: eine partizipative Studie zu Diskriminierung und Teilhabe an Erwerbsarbeit von BIPoC mit Behinderungserfahrungen*. transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839470534

Amirpur, D. (2016). *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem: Eine intersektionale Perspektive*. transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839434079

Boger, M.-A. (2023). Mit dem Schwersten beginnen — Über Inklusion und Intersektionalität. *Zeitschrift für Inklusion 17*(1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/697/501

Bronner, K., & Paulus, S. (2021). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis: Eine Einführung für das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838556376

Dederich, M. (2015). Intersektionalität und Behinderung: *Sonderpädagogische Förderung heute, 60*(2). 137–151. https://content-select.com/portal/media/view/558d0e82-b220-4455-a8d2-0595b0dd2d03

Dederich, M., & Seitzer, P. (2024). *Erfahrung, Wissen, Handeln: Zur Grundlegung der Heil- und Sonderpädagogik*. Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8321-7

Hutson, C. (2010). Mehrdimensional verletzbar: Eine schwarze Perspektive auf Verwobenheiten zwischen Ableism und Sexismus. In J. Jacob, S. Köbsell & E. Wollrad (Hg.), *Gendering Disability: Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht* (S. 61–72). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413975

Jacob, J., Köbsell, S., & Wollrad, E. (2010) (Hg.). *Gendering Disability: Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413975

Knapp, G.-A. (2013). Zur Bestimmung und Abgrenzung von »Intersektionalität«: Überlegungen zu Interferenzen von »Geschlecht«, »Klasse« und anderen Kategorien sozialer Teilung. *Erwägen Wissen Ethik 24*(3). 341–354. https://www.wiso-net.de/document/EWK__e371c6bc31702e12df2f2473a142ab4dce632ee9

Köbsell, S. (2020). Intersektionalität für Anfänger*innen – erklärt am Beispiel Behinderung und Geschlecht. In C. Nolte (Hg.), *Dis/ability goes public – Praktiken und Perspektiven der Wissensvermittlung* (S. 115–152). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839448045

Köbsell, S. (2022). Entstehung und Varianten der deutschsprachigen Disability Studies. In: A. Waldschmidt (Hg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 55–71). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3

Kondruß, M., & Boger, M.-A. (2023). Testpsychologie und Diskriminierungsfreiheit – Fairness diagnostischer Prozesse aus intersektionaler Perspektive. *Zeit-*

schrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung 2(2). 156–171. https://doi.org/10.3224/zem.v2i2.04

Trescher, H., & Börner, M. (2014). Sexualität und Selbstbestimmung bei geistiger Behinderung? Ein Diskurs-Problem! *Zeitschrift für Inklusion 8*(3). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/229

Rauh, B., & Abelein, P. (2023). Produktion von Unbewusstheit durch Schulstatistiken? Intersektionale Perspektiven auf Geschlecht, Migration und Dis/Ability unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts emotional-soziale Entwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 92*(3). 198–211. https://elibrary.utb.de/toc/vhn/92/3

Ronniger, P., Melzer, J., Buczyłowska, D., & Petermann, F. (2019). Zur Aussagekraft des SON-R 2–8 bei Kindern mit kognitiven Auffälligkeiten und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 68*(3). 198–208. https://doi.org/10.13109/prkk.2019.68.3.198

Schildmann, U., & Schramme, S. (2018a). Zur theoretischen Verortung der Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung. In U. Schildmann, S. Schramme, A. Libuda-Köster (Hg.), *Die Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde* (S. 43–100). Projektverlag. http://dx.doi.org/10.3224/gender.v11i3.11

Schildmann, U., & Schramme, S. (2018b). Inklusive Pädagogik und Intersektionalitätsforschung: Ansätze und Perspektiven eines neuen wissenschaftlichen Diskurses. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder, R., & Wimberger (Hg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 301–305). Julius Klinkhardt.

Schildmann, U., Schramme, S., & Libuda-Köster, A. (2018) (Hg.). *Die Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Projektverlag. http://dx.doi.org/10.3224/gender.v11i3.11

SGB IX (Fassung vom 22.12.2023). *Neuntes Buch Sozialgesetzbuch vom 23. Dezember 2016 (BGBl. I S. 3234), das zuletzt durch Artikel 6 des Gesetzes vom 22. Dezember 2023 (BGBl. 2023 I Nr. 412) geändert worden ist.* https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9_2018/BJNR323410016.html

Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik 29*(1). 9–31. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770

Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten.* transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839411490

Zinsmeister, J. (2008). Diskriminierungen wegen Behinderung. In T. Degener, S. Dern, H. Dieball, D. Frings, D. Oberlies, & J. Zinsmeister (Hg.), *Antidiskriminierungsrecht. Handbuch für Lehre und Beratungspraxis. Mit Lösungsbeispielen für typische Fallgestaltungen* (S. 167–178). Fachhochschulverlag.

Inklusive Pädagogik

Gertraud Kremsner & Andreas Sturm

Inklusion und Exklusion (in Pädagogik und Erziehungswissenschaft) – eine begriffliche Suchbewegung

Sowohl im gesellschaftlichen Alltag, in Politik und pädagogischer Praxis sowie in (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskursen ist der Inklusionsbegriff nachhaltig bedeutsam. Peter & Waldschmidt (2017, S. 30) sprechen sogar von Inklusion als Leitidee der Gegenwartsgesellschaft. Beim Versuch einer gesellschaftstheoretischen bzw. soziologischen Verortung des Inklusionsbegriffs wird deutlich, dass Fragen nach Ein- bzw. Ausschlüssen in Gesellschaft, soziale Gruppen oder gesellschaftliche Teilbereiche einerseits und Vorstellungen gesellschaftlicher Teilnahme/-habe andererseits von Anbeginn der soziologischen Beschäftigung mit dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft (Weber, 1976, Durkheim, 1977) zusammenfallen. Mit Blick auf die wissenschaftliche Popularisierung des Begriffs der Inklusion stechen zuvörderst systemtheoretische Perspektiven sowie in französischer Traditionslinie stehende Auseinandersetzungen mit Exklusion hervor. Bezeichnend an der Etablierung des Begriffspaares Inklusion-Exklusion ist dabei die Tatsache, dass ›Exklusion‹ im Rahmen von Gesellschaftsdiagnosen Einzug zunächst in Frankreich und hiernach auch in Deutschland hielt (Farzin, 2006, S. 9), wo Anschlüsse an wissenschaftliche Debatten zur »neuen Armut« und Prekarisierungsdiskursen gefunden wurden (Castel & Dörre, 2009).

Eine grundlegende Beschäftigung mit In- bzw. Exklusion anhand von Bürger*innenschaft (citizenship) findet sich bereits bei Marshall (1950), der das Verhältnis von (Nicht-)Bürger*innen mit Rechten und Pflichten zu Nationalstaaten aufgreift. Die wirkmächtigsten sozialwissenschaftlichen Beiträge bilden die Arbeiten von Luhmann (1995) und Castel (2000), welche systemtheoretische bzw. ungleichheitskritische Perspektiven repräsentieren. Luhmann arbeitet die Dichotomie von In- und Exklusion systemtheoretisch in den 80er Jahren aus (Farzin, 2006, S. 13) – jedoch nicht im Sinne einer einheitlichen oder geschlossenen Begriffsentwicklung, sondern (mindestens) in Unterscheidung von system-, differenzierungs- und kommunikationstheoretischer Perspektivierung (Farzin, 2006, S. 7, 10). Castels Beschäftigung mit der »neuen sozialen Frage« setzt in der Mitte der

90er Jahre ein und bezieht sich im Kontext moderner Exklusion auf Verknüpfungen von prekärer Erwerbsarbeit (bzw. fehlender sozialer Arbeitsteilung), mangelnden sozialen Beziehungen und dem Herausfallen aus sozialen Sicherungssystemen (Castel, 2000; Kronauer, 2010, S. 47, 230). An dem hier lediglich skizzierten öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskurs wird deutlich, dass die Begriffe In-/Exklusion ein hohes Maß prinzipieller Offenheit und Übertragbarkeit in sich bergen. Gerade deshalb sei der Inklusionsbegriff, so Peter & Waldschmidt (2017, S. 37), zwar »hoch anschlussfähig mit großer Reichweite«, müsse als »leerer Signifikant« dennoch inhaltlich »immer wieder neu aufgefüllt werden« – und zwar im Zusammenspiel aus Theorie, gesellschaftlicher Debatte und gestützt durch praktisch umsetzbare Lösungskonzepte.

Was bedeutet dies im Übertrag für pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Kontexte? Sollen Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen des Begriffspaars In-/Exklusion produktiv gewendet werden (Kronauer, 2010, S. 22–23), so gilt für (schul-)pädagogische Perspektiven, das Spannungsverhältnis von »universalistischen Teilhabeversprechen«, »meritokratische[m] Versprechen der Teilhabeermöglichung« und damit konfligierenden, tatsächlichen sozialen Ungleichheitsrisiken als konstitutiv für pädagogisches Handeln zu betrachten (Budde & Hummrich, 2015, S. 34). Dabei fällt auf, dass ›Inklusion‹ trotz seines ursprünglichen Bedeutungsgehalts nicht nur, aber insbesondere in Kontexten pädagogischer Praxis eine spezifische Engführung erfährt. Mit dieser geht (nach Budde & Hummrich, 2015, S. 33) eine Bedeutungsverschiebung im Sinne einer unterkomplexen Schieflage einher und der Begriff läuft Gefahr, einseitig-affirmativ genutzt zu werden. In der Konsequenz wird Inklusion a) entlang eines *engen Inklusionsverständnisses* (siehe folgender Abschnitt) und damit vorrangig entlang der kategorialen Zuschreibung von »Behinderung« verstanden; dazu kommt b), dass ›Inklusion‹ vornehmlich auf den *Schulkontext* (hier auf ›Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf‹) bezogen wird. Die Gründe für diesen eingeschränkten Blick auf Inklusion sind vielfältig (siehe u.a. Peter & Waldschmidt, 2017; Afeworki Abay, 2023). Bedeutsam ist gewiss die Selbstverortung der Inklusionsforschung in der Tradition des als ›Integrationsbewegung‹ bekannten Kampfes v.a. für die gemeinsame Beschulung von (nicht*)behinderten Schüler*innen und zu einem kleinen Teil für die Enthospitalisierung der Behindertenhilfe (Geldner-Belli et al., 2022). International hat bereits die Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) zur engen inhaltlichen Kopplung des Inklusionsbegriffs an Diskurse um inklusive Bildungs- bzw. Schulsysteme beigetragen. Im Jahr 2006 wurde mit Veröffentlichung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) eine besondere Legitimationsgrundlage für Inklusion gelegt (in Deutschland wiederum primär hinsichtlich des Schul- und Bildungssystems diskutiert), über die der Begriff massiv an Bedeutung gewonnen hat. In beiden Dokumenten wird Inklusion vorrangig für Menschen mit Behinderungen aus-

gedeutet, sodass eine auf Behinderung zugespitzte Lesart des Inklusionsbegriffs nicht überrascht.

Intersektionalität und Inklusive Pädagogik

Mit Blick auf die Ursprünge des sozialwissenschaftlichen, weiten Inklusionsbegriffs kann festgehalten werden, dass zwischen Intersektionalität und Inklusion, bzw. inklusiver Pädagogik, ein Näheverhältnis besteht. Dieses äußert sich, Walgenbach & Pfahl (2017) folgend u.a. durch a) den geteilten historischen Rückbezug auf Antidiskriminierung und Menschenrechte, b) den Einbezug divergierender Differenzkonstrukte und die Problematisierung von Mehrfachdiskriminierung *auch* in zentralen Dokumenten wie etwa der UN-BRK sowie c) den Einschluss aller marginalisierter und exkludierter Personen(-gruppen), deren Ressourcen und Potenziale spätestens seit der für das Feld hochbedeutsamen »Pädagogik der Vielfalt« (Prengel, 1993) gewürdigt und wertgeschätzt werden. Zudem handelt es sich sowohl bei Inklusion als auch bei Intersektionalität um in divergierenden Feldern entsprechend vielfältig interpretierte ›travelling concepts‹ (Köpfer, 2020 für Inklusion; Walgenbach & Pfahl, 2017 für Intersektionalität). Köpfers (2020) Argument, dass Inklusion keineswegs als statisches Konstrukt betrachtet werden könne, sondern aus differenten Artikulationen des Inklusionsansatzes gleichermaßen notwendige wie widersprüchliche Ambivalenzen erkennbar würden, lässt sich daher auf den Intersektionalitätsansatz übertragen. Ersichtlich werden solche Ambivalenzen u.a. an einer Engführung sowohl von Intersektionalität wie auch von Inklusion, wenn die ›klassische‹ Intersektionalitätsforschung vor allem die Triade *gender, class* und *race* bearbeitet (u.a. Wansing & Westphal, 2014; Walgenbach & Pfahl, 2017), während der Inklusionsbegriff nach wie vor zu oft ausschließlich auf Behinderung bezogen wird.

Eine Engführung von Inklusion zeigt sich zudem in Kontexten, in denen Inklusion nur vordergründig verhandelt wird, da bspw. ›Migration‹ weiter eher in Relation zu Integration anstelle von Inklusion verortet wird (Wansing & Westphal, 2014, S. 18). Offenbar ist diese spezifische Engführung eine Kehrseite der Prominenz der Forderungen nach Auflösung der Sonder- bzw. Förderschulen – abgeleitet aus Art. 24 der UN-BRK – verbunden mit kontroversen Diskussionen um fachliche und handlungsorientierte Perspektiven der Sonder-, Heil- bzw. Inklusiven Pädagogik (ebd., S. 20); auch aktuell findet Inklusion abseits der Thematisierung von Behinderung in außerschulischer pädagogischer Praxis und teilweise in erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu wenig Beachtung.

Die Konsequenz aus einem »*engen Inklusionsverständnis*« ist alles andere als trivial: gerade, weil Inklusive Pädagogik bzw. erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Inklusionsforschung auf Gegenentwürfe zu exkludierenden Bildungssystemen abzielen und sich in dieser Weise als praxisrelevant verstehen, dürfen sie nicht bei

Bezugnahmen auf einzelne Differenzkategorien verharren. Stattdessen müssen sie alle exklusionsrelevanten Differenzkategorien systematisch und in ihrer (intersektionalen) Wechselbeziehung bedenken (Budde & Hummrich, 2015, S. 36). Geschieht dies nicht, werden Heterogenitätsdimensionen im Sinne kategorialer Zuschreibungen als vermeintlich homogene, feststehende Entitäten konstruiert, die einander überlagern. Mit Stošić et al. (2019, S. 64) offenbaren sich im Verweis auf nur eine einzige Differenzkategorie (›Behinderung‹) »ableistische Codierungen«: Werden – wie allzu oft – z.B. Schüler*innen aufgrund zugeschriebener verminderter Fähigkeitspotentiale einer Sonder- bzw. Förderschule zugewiesen, rücken Label sonderpädagogischer Förderbedarfe in den Vordergrund; diese spielen

> »vor allem bei der Verknüpfung von ethnischen/sprachlichen Differenzen und der Behauptung verminderter Fähigkeitspotentiale eine Rolle […]. Diese verdecken mitunter darunter liegende ethnische Codierungen, vor allem wenn Inklusion einseitig auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezogen bleibt – Exklusionen und Diskriminierungen, die aufgrund von Herkunft und Sprache nach wie vor wirksam sind, […] bleiben ausgeblendet« (ebd.).

Spätestens hier wird ein verengtes Inklusionsverständnis zum Anlassfall für Analysen intersektionaler Überlagerungen. Zu betonen ist, dass jede Form der kategorialen Zuschreibung Konsequenzen evoziert – selbst dann, wenn Kategorien dekonstruiert werden. Afeworki Abay (2023, S. 251) benennt hier das »konstante Dilemma zwischen Kategorisierung und De-Kategorisierung bzw. Dekonstruktion von Differenzkategorien als zentrale Herausforderung der Intersektionalitätsforschung«; dieses betrifft gleichsam die Inklusionsforschung. Hilfreich zur grundständigen Reflexion von und Kritik an der (Re-)Produktion kategorialer Zuschreibungen ist McCalls (2005) für die Intersektionalitätsforschung beschriebene methodologische Unterscheidung von *anti-*, *intra-* und *interkategorialen Zugängen* in der Intersektionalitätsforschung, die unmittelbar auf den Kontext Inklusion übertragen werden kann. Umgekehrt stammt aus der Inklusionsforschung die auch in der Intersektionalitätsforschung nutzbare »Theorie der trilemmatischen Inklusion« (Boger, 2017 in der Kurzfassung), mit der Widersprüche und Ambivalenzen im Kontext von Inklusion eingeordnet werden können. Diese geht vom Zusammenspiel dreier »Basissätze« von Inklusion (Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion) im Sinne eines Trilemmas aus, in welchem jeweils zwei Basissätze kombiniert werden können, während der dritte Basissatz ausgeschlossen bleiben muss.

Folglich ergibt sich für pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Kontexte die Notwendigkeit der Anerkennung der Unterschiedlichkeit *aller* Kinder, Jugendlicher (Wansing & Westphal, 2014, S. 20) und Erwachsener, die sich – ausgehend von der Relation von In- und Exklusion (Budde & Hummrich, 2015, S. 35) – mittels eines *weiten Inklusionsverständnisses* ausdrücken lässt. Hiermit wird

keineswegs der Anspruch verbunden, eindeutig zu bestimmen, welche kategorialen Zuschreibungen unter dem Dach eines weiten Inklusionsverständnisses subsumiert werden können (Budde, 2018). Behrendt sieht es für das Ziel einer inklusiven Inklusionstheorie im Gegenteil sogar als instruktiv, dass

> »der Inklusionsbegriff nicht nur exklusiv auf einen speziellen Personenkreis zugeschnitten wird – etwa Menschen mit Behinderungen, Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrungen usw. –, sondern prinzipiell kontextübergreifend zur Behandlung gesellschaftlicher Teilhabeverhältnisse überhaupt anwendbar ist«. (Behrendt 2024, S. 122)

Parallel hierzu müssen auch die gesamtgesellschaftlichen Funktionen von Schule (im Spannungsfeld zwischen sozialer Inklusionsfunktion und mit Exklusion verbundener Selektionsfunktion) mitbedacht werden (Budde, 2018, S. 51). Letztlich bedarf es auch eines gesellschaftlich-politischen Willens zur Teilhabe Aller; dafür notwendige Strukturen sind derzeit allerdings nicht gegeben.

Konsequenzen einer intersektional informierten Inklusiven Pädagogik

Welche Konsequenzen ergeben sich, wenn Inklusive Pädagogik grundständig unter Berücksichtigung intersektionaler Verwobenheiten konzeptualisiert wird?

Mit Blick auf *Inklusion im sozialwissenschaftlichen Sinne* ist zuerst darauf zu verweisen, dass intersektionales Zusammenwirken divergierender kategorialer Zuschreibungen als Ausdruck Sozialer Ungleichheit zu verstehen ist (Bronner & Paulus, 2021, S. 14; Budde, 2018, S. 46–47; Wansing & Westphal, 2014, S. 38; Walgenbach & Pfahl, 2017). Zu unterscheiden sind *vertikale* und *horizontale Soziale Ungleichheit*: Während erstere sich v.a. in formalen Bildungsgraden, dem Zugang zu gesicherten Anstellungsverhältnissen, Einkommenshöhen und beruflichem Prestige ausdrückt, zeigt sich letztere in Form von Auffächerungen in Hierarchien höherer und niedriger Positionen innerhalb jeder genannten Dimension (Bronner & Paulus, 2021, S. 19). Darauf aufbauend kann Soziale Ungleichheit als Dispositiv bezeichnet werden, mit dem machtanalytische Perspektiven auf Problematisierungsweisen, gesellschaftliche Positionierungen und entsprechende Verwobenheiten analysierbar werden. Wird (intersektional informierte) Inklusion im Zusammenhang mit Sozialer Ungleichheit verhandelt, werden (mit Budde & Hummrich, 2015, S. 37) so die »Grenzen des Pädagogischen« erkennbar: Inklusion ist dann keine rein bildungspolitische Forderung mehr, sondern in allen gesellschaftlich-politischen Feldern bedeutsam. Eine Bearbeitung allein in pädagogischer Praxis wäre daher völlig unzureichend, obgleich es vermessen wäre, Pädagogik aus ihrer Verantwortung zu entlassen; schließlich muss das Schul- und Bildungssystem zugleich auch

als Hegemonialapparat interpretiert werden, der an der Konstruktion und Stabilisierung von ›schulischer Behinderung‹ mitwirkt (Wansing & Westphal, 2014). Es ist nämlich schulische Praxis selbst, die im Sinne eines ›doing difference‹ Subjekte mit ungleich verteilten Möglichkeitsbedingungen hervorbringt und dadurch (gesellschaftliche) Ungleichheit(-sverhältnisse) (re-)produziert (Fritzsche, 2014, S. 333, bezugnehmend auf Balzer & Ricken, 2010).

Wird der Fokus auf *Inklusion im erziehungswissenschaftlichen Sinne* gerichtet, kann im Kontext von Intersektionalität auf die Diskussion um die Relation zwischen Allgemeinem und Besonderem nicht verzichtet werden. Sowohl Allgemeine Pädagogik wie auch Inklusive Pädagogik verstehen sich als Pädagogik für *Alle*, wenngleich mit divergierenden Ansprüchen und Ansätzen hinsichtlich des (Spannungs-)Verhältnisses von Allgemeinem, Besonderem und Singulärem (Balzer et al., 2023, S. 9): Während der Allgemeinen Pädagogik von Zeit zu Zeit vorgeworfen wird, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungs- oder teilweise auch anderen kategorialen Zuschreibungen nicht mitzudenken, sei – nach Ricken (2023) – auch eine Inklusive Pädagogik, welche lediglich (individualisierte) Vielfalt beschwöre, noch kein hinreichender Schutz vor Abwertung und Ausgrenzung, eben *weil* diese in der Regel im Modus *gleichzeitiger* Individualisierung und Verallgemeinerung operiere. Somit stelle sie keine pädagogische Antwort, sondern vielmehr bloß eine wichtige (auch gesellschaftstheoretische) Markierung und Weichenstellung dar (ebd.). Einen konzeptionell weiterführenden, fruchtbaren Ansatz im Sinne intersektional informierter Inklusiver Pädagogik bieten demgegenüber Budde & Hummrich (2015) bzw. Budde (2018) mit *Reflexiver Inklusion*. Dieser Ansatz greift das angeführte (Spannungs-)Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem auf, indem er auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung« (Thematisierungsfunktion) und auf »den Verzicht von Festschreibungen« (De-Thematisierungsfunktion) im Sinne einer »dialektisch-widersprüchliche[n] Doppelstellung« (Budde, 2018, S. 54) abzielt; entscheidend sei zudem eine an konkrete Situationen gebundene *(Ent-)Dramatisierung von Differenzen* und eine *Reflexivität als professionelle Haltung* (ebd.). Es zeigt sich in dieser reflexiven Adressierungsweise, dass sich sehr wohl Potenzial nicht nur zum Schutz vor Abwertung und Ausgrenzung findet, sondern darüber hinaus eine wesentliche Fundierung einer Inklusiven Pädagogik gelingen kann. Hiernach bedeute eine grundständig intersektional informierte Inklusive Pädagogik eben keine ›Bindestrich-Disziplin‹ oder ›(Teil-)Bereichs-Pädagogik‹, vielmehr wirke sie reflexiv wie auch interdisziplinär in alle erziehungswissenschaftlichen, (schul-, sonder- und sozial-)pädagogischen sowie fachdidaktischen Domänen als übergeordnete Klammer hinein (ebd., S. 55).

Literatur

Afeworki Abay, R. (2023). *Dekolonisierung des Wissens: Eine partizipative Studie zu Diskriminierung und Teilhabe an Erwerbsarbeit von BIPoC mit Behinderungserfahrungen*. transcript.

Balzer, N., Sturm, T., Budde, J. & Hackbart, A. (2023). Zur Einleitung in den Band. In T. Sturm, N. Balzer, J. Budde & A. Hackbarth (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 7–18). Barbara Budrich.

Balzer, N., Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer, C. Thompson (Hg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Schöningh.

Behrendt, H. (2024). Von den Rändern sprechen. Sozialphilosophische Perspektiven auf die Grenzen von Inklusion und Teilhabe. In K. Blaha, M.-A. Boger, J. Geldner-Belli, N. Körner, V. Moser & K. Walgenbach (Hg.), *Inklusion und Grenzen: Soziale, politische und pädagogische Verhältnisse* (S. 119–139). transcript.

Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413

Bronner, K. & Paulus, S. (2021). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis: Eine Einführung für das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft (2. durchges. Aufl.)*. Budrich (utb).

Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45–59). Barbara Budrich.

Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft, 26*(2), S. 33–41. DOI: https://doi.org/10.25656/01:11569

Castel, R. (2000). *Die Metamorphosen der Sozialen Frage: Eine Chronik der Lohnarbeit*. UVK.

Castel, R. & Dörre, K. unter Mitarbeit von Bescherer, P. (Hg.) (2009). *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung – Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Campus.

Durkheim, É. (1977). *Über die Teilung der sozialen Arbeit*. Suhrkamp.

Farzin, Sina (2006). *Inklusion/Exklusion: Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*. transcript.

Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion: Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern* (S. 329–348). transcript.

Geldner-Belli, J., Kremsner, G. & Brummer, M. (2022). Auf der Suche nach der politischen Dimension der Inklusionsforschung. *Zeitschrift für Inklusion* 3. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/671.

Köpfer, A. (2020). Artikulationen Inklusiver Bildung zwischen Strukturkritik und funktionaler Integration: Erkundungen mit Stuart Hall. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 96(2020), S. 296–310.

Kronauer, M. (2010). *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus* (2. aktual. & erw. Aufl.). Campus.

Luhmann, N. (1995). Inklusion und Exklusion. In *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch* (S. 237–264). Westdeutscher Verlag.

Marshall, T.H. (1950). Citizenship and Social Class. And other essays. In T. H. Marshall. *Citizenship and Social Class* (S. 1–85). Cambridge at the University Press.

McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Journal of Women in Culture and Society, 30*(3), S. 1771–1800.

Peter, T. & Waldschmidt, A. (2017). Inklusion: Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart. *Sport und Gesellschaft*, *14*(1), S. 29–52. https://doi.org/10.1515/sug-2017-0003.

Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Leske & Budrich.

Ricken, N. (2023). ›Inklusion‹ und die Logik erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe. In T. Sturm, N. Balzer, J. Budde & A. Hackbarth (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 21–41). Barbara Budrich.

Stošić, P., Hackbarth, A., & Diehm, I. (2019). Inklusion versus Integration im Kontext von Migration und Behinderung: Zur Herstellung ableistisch codierter Differenz in der Schule. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*: Schriftenreihe der AG Inklusion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 49–69). Barbara Budrich.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (S. 7–10). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Walgenbach, K. & Pfahl, L. (2017). Intersektionalität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 141–158). Julius Klinkhardt.

Wansing, G. & Westphal, M. (2014). Behinderung und Migration: Kategorien und theoretische Perspektiven. In G. Wansing & M. Westphal (Hg.), *Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 17–47). Springer VS.

Weber, M. (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Mohr.

Medienpädagogik

Raik Roth & Angela Tillmann

Ein Ausgangspunkt medienpädagogischen Handelns und Forschens ist die Überlegung, dass Erziehungs- und Sozialisationsprozesse und somit auch Bildungs- und Teilhabeprozesse immer weniger ohne Bezug auf Medien und mediale Infrastrukturen gedacht werden können. Die Berücksichtigung von Ungleichheits- und Machtverhältnissen spielt in diesen Prozessen eine zentrale Rolle, wodurch sich bereits eine Nähe zum Konzept der Intersektionalität ergibt. Gleichwohl wird das Konzept in der Medienpädagogik bisher eher selten explizit als Analysewerkzeug produktiv gemacht. Im Folgenden werden historische Entwicklungslinien und Perspektiven im medienpädagogischen Diskurs nachgezeichnet, um (mögliche) disziplinäre Zugänge zum Konzept der Intersektionalität darzulegen. Ergänzend dazu werden theoretische Ansätze und Erfahrungen aus der Praxis dargelegt, die Anschlussmöglichkeiten für eine intersektionale Perspektive erkennen lassen.

1. (Mögliche) Disziplinäre Zugänge der Medienpädagogik zur Intersektionalität

Im deutschsprachigen Raum hat sich seit Ende der 1970er Jahre ein medienpädagogischer Diskurs entwickelt, infolgedessen Medien ein wichtiger Einfluss für Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse zugesprochen wird. Diese Perspektive ist das Ergebnis einer Entwicklung, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts einsetzte, als pädagogische Zugänge zu Medien noch vergleichsweise übersichtlich und *bewahrpädagogisch* bestimmt waren. Der Schutz von insbesondere jungen Menschen vor ›Schundliteratur und -filmen‹ stand im Vordergrund. Nach dem Nationalsozialismus bzw. insbesondere seit den 1960er Jahren setzte sich dann eine stärker *(kultur- und auch macht-)kritische* Perspektive durch, die sich unter Rückgriff auf die Frankfurter Schule und ihrer Kritik an kapitalistischen Produktionsbedingungen bzw. der ›Kulturindustrie‹ (Horkheimer, Adorno) und ›Bewußtseinsindustrie‹ (Enzensberger) entwickelte (Baacke, 1997, S. 47). Im Fokus standen Klassenverhältnisse und es dominierte die Annahme, dass die Kulturindustrie und kapitalistische (Massen-)Medien das Publikum mit ihren Inhalten manipulieren. Damit wurde weiter-

hin eine bewahrpädagogische Haltung vertreten. Parallel wurde in der DDR nach gescheiterten Kampagnen gegen das ›Westfernsehen‹ versucht, »dessen Wirken aus dem pädagogischen Problembewusstsein zu verdrängen, es zu tabuisieren, bzw. auf politische Inhalte zu reduzieren. Mit dem Erfolg, dass es bis zum Ende der DDR und darüber hinaus keine offizielle Medienpädagogik und nur sporadische Medienerziehung in Theorie und Praxis gab« (Fischer u.a. 1994, S. 81). Ab den 1970/80er Jahren fand in der Bundesrepublik mit Rückgriff auf insbesondere die Theorie des Symbolischen Interaktionismus und im Zuge der kritischen Reflexion des bisher vorherrschenden Menschenbildes ein Paradigmenwechsel statt. Von da an standen die Rezipient*innen als aktiv handelnde Subjekte im Mittelpunkt der medienpädagogischen Analysen und Bemühungen. Seither liegen medienpädagogischen Ansätzen handlungstheoretische und subjektorientierte Annahmen zugrunde, wonach das aktive Handeln mit Medien mit einer gesellschaftlichen Teilhabe für das Subjekt einhergehen kann und es ebendies zu fördern gelte. Im Zuge dessen wird das Konzept von Medienkompetenz und später auch Medienbildung diskutiert (Baacke, 1997). Emanzipation und Partizipation bilden seither die grundlegenden Zielrichtungen dieser, sich im vereinten Deutschland entwickelnden *gesellschaftskritischen, handlungsorientierten Medienpädagogik*. Als Best Practice-Methode galt in der medienpädagogischen Projektarbeit lange Jahre die »aktive Medienarbeit«, deren Ziel es ist, Subjekte darin zu befähigen, gesellschaftliche Strukturen zu erkennen, die »zu Abhängigkeit und Fremdbestimmung führen, als auch die Entwicklung der eigenen Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten, um selbstbestimmt und verändernd auf diese Strukturen einzuwirken« (Schell, 1989/2003, S. 29). Während zunächst eine Kritik an Klassenverhältnissen und v.a. Aspekte der sozialen oder Bildungsbenachteiligung im Fokus standen, wurde ab den 1990er Jahren vor dem Hintergrund feministischer Frauen- und Mädchenarbeit zunehmend versucht (binär gedachte) Geschlechterverhältnisse zu thematisieren (Stolzenburg, 1995, Luca, 1998, Luca/Aufenanger 2007). Weitere Machtverhältnisse oder deren Zusammenwirken erfuhren in der Medienpädagogik zunächst wenig Beachtung und werden erst seit einigen Jahren in den Blick genommen (siehe unten). Zudem mehren sich kritische Stimmen, wonach die gesellschaftskritische Perspektive in der Medienpädagogik in den letzten Jahren durch eine starke Orientierung am Subjekt und einem teils veralteten Partizipationsverständnis vernachlässigt worden sei (Dander et al., 2023).

Die Medienpädagogik präsentiert sich somit als eine wissenschaftliche Disziplin, die durchaus direkte Anknüpfungspunkte zur Intersektionalität eröffnet.

2. Schnittstellen zur Intersektionalität in der medienpädagogischen Theorie und Praxis

Konkrete Bezüge zu Intersektionalität innerhalb der Medienpädagogik sehen wir aktuell insbesondere in Ansätzen, die eine macht- und ungleichheitskritische Perspektive auf Medien und das Medienhandeln einnehmen und Ausschlüsse und Benachteiligungen thematisieren. In den dargelegten theoretischen Ansätzen wird auf die Verwobenheit und dynamische Wechselwirkung von Ungleichheitsverhältnissen hingewiesen, die Analyse erfolgt in der Regel entlang unterschiedlicher Differenzkategorien. Eine stärker intersektionale Perspektive wird aktuell in Teilen der Praxis thematisiert.

2.1 Ansätze der Inklusion in der Medienpädagogik

Diskussionen über inklusive Medienbildung werden in der Medienpädagogik etwa seit 2011 und in Reaktion auf die 2009 in Deutschland in Kraft getretene Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen geführt (Bosse, 2022). Dabei wird davon ausgegangen, dass der gesellschaftlich geforderte Anspruch an Inklusion zunehmend an Medien und mediale Infrastrukturen gebunden ist (Bosse, Kamin & Schluchter, 2019). Distanziert wird sich von einer einseitigen oder dominanten Fokussierung auf Risiken und Gefahren, die in der (bewahrpädagogischen aber auch kulturkritischen) Diskussion um digitale Medien vorherrschend anzutreffen sind. Betont werden hingegen »die Chancen zur Teilhabe und Partizipation an einer digitalisierten Welt« (Kamin et al., 2023, S. iv). Was die in Teilen doch recht unterschiedlichen Zugänge zur inklusiven Medienbildung eint, ist ein breites Verständnis von Inklusion, wonach diese nicht um die Lebensverhältnisse und Bedingungen einzelner Gruppen wie Menschen kreise, sondern insgesamt »gesellschaftliche Strukturen und Prozesse der Benachteiligung, Diskriminierung und des Ausschlusses von Menschen (Kronauer, 2013, S. 24)« (Bosse, Kamin & Schluchter, 2019, S. 37) in den Blick nehme. Teils wird auch explizit auf die Bedeutung des Zusammenspiels verschiedener Differenzkategorien hingewiesen, wenngleich gleichzeitig auch ein Nachholbedarf in der Entwicklung von Konzepten und Modellen zielgruppenoffener und -sensibler sowie inklusiver Formen der Medienbildung erkannt wird (Bosse et al., 2019). Der Fokus liegt aktuell weiterhin auf der Kategorie Behinderung sowie auf formalen Bildungskontexten. Dies zeigt sich etwa im Sammelband zur Tagung ›Inklusive Medienpädagogik‹ der DGfE-Sektion Medienpädagogik im Herbst 2023 (Kamin et al., 2023).

Explizitere Bezugspunkte zur Intersektionalität finden sich derzeit teilweise in der medienpädagogischen Praxis (GAmM, 2024).

2.2 Ansätze der Diversität, Heteronormativität und Antirassismus in der Medienpädagogik

Neben der inklusiven Medienbildung wird in der Medienpädagogik als Bezugs- bzw. normativer Orientierungspunkt vereinzelt auch das Konzept der Diversität angeführt (Angenent et al., 2019), wonach ein machtkritischer Umgang mit sozialen Differenzkategorien und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Hierarchien und Abhängigkeitsverhältnissen zu einer diversitätssensiblen Öffnung von sozialen Kategorien beitragen könne (Heidkamp & Kergel, 2018, S. 24). Ergänzend zum Konzept der Diversität wird sich, anknüpfend an feministische medienpädagogische Perspektiven, für eine heteronormativitätskritische und geschlechterreflektierte Medienpädagogik (Roth & Tillmann, 2023; Stoltenhoff & Raudonat, 2016) ausgesprochen und eine queertheoretisch und stärker dekonstruktivistisch gedachte Perspektive eingenommen, in der die Berücksichtigung der Verwobenheit von Geschlecht und Begehren mit weiteren Differenzkategorien betont wird. Ebenso finden sich Arbeiten, in denen interkulturelle und kultursensible Ansätze mit Medienpädagogik verbunden werden (Seyferth-Zapf & Grafe 2023; Güneşli 2019) sowie seit den 2020er Jahren erste eher praxisbezogene Arbeiten zu einer rassismuskritischen Medienpädagogik (Müller & Wörz, 2022; Wienhold, 2022), in der einerseits die Notwendigkeit rassismuskritischer Perspektiven in einer überwiegend weiß positionierten Medienpädagogik betont wird, die ihre eigenen Privilegien in Bezug auf Rassismus bisher zu wenig reflektiert. Andererseits wird am Beispiel der Arbeit mit Mädchen of color aber auch insgesamt auf die Intersektionen von Rassismuserfahrungen mit weiteren Diskriminierungserfahrungen hingewiesen.

2.3 Digitale Ungleichheiten

Mit Blick auf Teilhabeprozesse wird in der Medienpädagogik auch das Konzept der digitalen Spaltung (›Digital Divide‹) (Hargittai, 2002; DiMaggio & Hargittai, 2001) mit dem Konzept der sozialen Ungleichheit verknüpft; hier sehen wir ebenfalls Bezugspunkte zu Intersektionalität. Differenziert wird im Zuge dessen zwischen digitalen Ungleichheiten erster, zweiter und dritter Ordnung bzw. Zugangsungleichheiten, Nutzungs- und Beteiligungsungleichheiten und infrastrukturelle Ungleichheiten, die sich auf materielle Benachteiligungen, die ungleiche Verfügbarkeit von kulturellem und sozialem Kapital und aktuelle Algorithmisierung zurückführen lassen (Verständig et al., 2016; Iske & Kutscher, 2020). Vereinzelt wird auch von gruppenbezogener Ungleichheit und dem »Digital Disability Divide« (Dobransky & Hargittai, 2006, S. 313) gesprochen. Mit dem Konzept des voice-divide bzw. der voice-inequality werden zudem Spaltungen und Ungleichheiten auf der Ebene der Artikulation und Partizipation der Nutzer*innen fokussiert, die wiederum mit Distinktions- und Schließungsprozessen einhergehen (Klein, 2008). Ergänzend dazu werden rein

technologisch-infrastrukturelle Spaltungen und daraus resultierende Ungleichheiten unter der Perspektive des zero-level digital divide fokussiert (Iske & Verständig, 2014; Verständig et al., 2016). Zorn bezeichnet die infrastrukturelle Ungleichheit, die sich aus der Kombination mit Algorithmen ergibt, auch als »Third-Level Divide« (Zorn, 2017).

3. Perspektiven von Intersektionalität für die Medienpädagogik

Bisher erfolgt der kritische Blick auf Teilhabe- und Ungleichheitsbedingungen in der Medienpädagogik in der Regel entlang einzelner sozialer Kategorien, worauf auch der Sammelband zum medienpädagogischen Forum der GMK (Gesellschaftlich für Medienpädagogik und Kommunikationskultur) im Jahr 2023 zum Thema ›Un|Sichtbarkeiten? Medienpädagogik, Intersektionalität und Teilhabe‹ (Eder et al., 2024) verweist. Eine mehrdimensionale Betrachtung, unter Einbezug der Verwobenheiten der Kategorien, wird zwar teils als Anspruch formuliert (wenn auch nicht immer mit explizitem Bezug zu Intersektionalität), findet bisher aber eher punktuell statt. Auch ein (de-)konstruktivistischer Blick, in dem die Gewordenheiten und Herstellungsprozesse von Differenzkategorien berücksichtigt werden, findet sich bisher eher selten (Stoltenhoff, 2022). Zudem bleiben die Berührungspunkte auf theoretischer Ebene noch recht unsystematisch. Ein Desiderat zeigt sich weiterhin auf analytischer Ebene, wo weitere Arbeit an einer Verknüpfung intersektionaler Perspektiven mit den Leitkategorien Medienkompetenz und Medienbildung notwendig ist. Produktiv machen ließe sich zukünftig ebenfalls eine historische Perspektive auf Intersektionalität, die die theoretisch-politischen Genealogien stärker berücksichtigt (Walgenbach, 2012). Wie gewinnbringend eine solche Perspektive sein kann, lässt sich am Beispiel des Medienhandelns von Menschen nachzeichnen, die aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Kategorie Frau lange Zeit aus den Bereichen öffentlicher Wirksamkeit ausgeschlossen waren (Drüecke & Klaus, 2022). Deutlich wird dies auch anhand der weiterhin klar erkennbaren Reproduktion männlich, weißen und bürgerlichen Wissens in Wikipedia (Kemper & Schönwetter, 2014) oder auch im Kontext der #BlackLivesMatter-Bewegung, die Polizeigewalt gegen Schwarze US-Amerikaner*innen und institutionellen Rassismus öffentlichkeitswirksam kritisieren. Hier wurden zunächst kaum die spezifischen Gewalterfahrungen Schwarzer Frauen thematisiert, deren Perspektiven dann aber unter Zuhilfenahme der Hashtags #SayHerName und #BlackWomenMatter von Aktivist*innen sichtbar gemacht und empirisch ausgewertet wurden (Brown et al., 2017). Diese Beispiele machen auch darauf aufmerksam, dass Medien Ausschlüsse verstärken, aber auch Empowerment-Prozesse ermöglichen können – sowohl auf Ebene der Subjekte und ihrer Erfahrungen in und mit Medien, als auch auf gesellschaftlicher Ebene.

Die Medienpädagogik bietet sich – so lässt sich abschließend feststellen – mit Blick auf ihre disziplinäre Entwicklung und ihren besonderen Fokus auf die Ermöglichung von Teilhabe in vielfältiger Hinsicht für das Konzept der Intersektionalität an. Im Handbuch Intersektionalität heißt es: »Das Konzept Intersektionalität reist mit den Kontexten und verändert mit seinen Kontexten seine Gestalt« (Biele Mefebue, Bührmann & Grenz, 2022, S. 9) – eine medienpädagogische Gestalt der Intersektionalität steht noch aus.

Literatur

Angenent, H., Heidkamp, B., & Kergel, D. (Hg.). (2019). *Digital Diversity: Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen*. Springer VS.

Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Niemeyer.

Biele Mefebue, A., Bührmann, A. D., & Grenz, S. (2022). Die Formierung des intersektionalen (Forschungs-)Feldes: Eine Skizze in kartografischer Absicht. In Ebd. (Hg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 9–17). Springer VS.

Bosse, I., Haage, A., Kamin, A.-M., Schluchter, J. R., & GMK-Vorstand. (2019). Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten. In M. Brüggemann, S. Eder, & A. Tillmann (Hg.), *Medienbildung für alle: Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt* (S. 207–219). Kopaed.

Bosse, I. (2022). Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Medien und Inklusion. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hg.), *Handbuch Medienpädagogik*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_86-2

Bosse, I., Kamin, A.-M., & Schluchter, J.-R. (2019). Inklusive Medienbildung: Zugehörigkeit und Teilhabe in gegenwärtigen Gesellschaften. In M. Brüggemann, S. Eder, & A. Tillmann (Hg.), *Medienbildung für alle: Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt* (S. 35–52). Kopaed.

Brown, M., Ray, R., Summers, E., & Fraistat, N. (2017). #SayHerName: A case study of intersectional social media activism. *Ethnic and Racial Studies, 40*(11), 1831–1846.

Dander, V., Neuberger, O., & Aßmann, S. (2023). An digitalen Medienkulturen partizipieren. In S. Aßmann & N. Ricken (Hg.), *Bildung und Digitalität: Analysen – Diskurse – Perspektiven* (S. 217–245). Springer VS.

DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). From the »Digital Divide« to »Digital Inequality«: Studying Internet Use as Penetration Increases (Working Paper No. 47). Princeton University, Center for Arts and Cultural Policy Studies. https://econpapers.repec.org/paper/pricpanda/15.htm

Dobransky, K., & Hargittai, E. (2006). The disability divide in internet access and use. *Information, Communication & Society, 9*(3), 313–334. https://doi.org/10.1080/13691180600751298

Drüecke, R., & Klaus, E. (2022). Öffentlichkeit, Privatheit und Geschlecht aus medientheoretischer Perspektive. In G. Burkart, D. Cichecki, N. Degele, & H. Kahlert (Hg.), *Privat – öffentlich – politisch: Gesellschaftstheorien in feministischer Perspektive* (S. 397–424). Springer VS.

Eder, S., Güneşli, H., Hillen, R., Wegener, C., & Wienhold, R. (Hg.). (2024). *Un|Sichtbarkeiten? Medienpädagogik, Intersektionalität und Teilhabe*. Kopaed.

Fischer, A., Grunau, H., & Warkus, H. † (1994). Medienpädagogische Bemühungen in der DDR. *GMK-Rundbrief, Zeitschrift der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur*, (36), 79–93.

GAmM – Gutes Aufwachsen mit Medien. (2024). *An alle gedacht?! Broschüre zu Intersektionalität in der Medienpädagogik*. https://www.gutes-aufwachsen-mit-medien.de/fileadmin/images_gamm/Meldungen/GAmM-Broschuere_zu_Intersektionalitaet/2024-02-28_SDC11_GAmM_Broschuere_RZ_screen.pdf

Güneşli, H. (2019). Kleinkinder und Medien in Deutschland: Eine kultursensible Studie zur (Re-)Konstruktion mediatisierter Kultur- und Sozialisationskontexte in der Frühen Bildung. Eldorado. https://doi.org/10.17877/DE290R-20309

Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in people's online skills. *First Monday, 7*(4). https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942

Heidkamp, B., & Kergel, D. (Hg.). (2018). *E-Inclusion – Diversitätssensibler Einsatz digitaler Medien*. Utb.

Iske, S., & Kutscher, N. (2020). Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In N. Kutscher et al. (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 115–128). Beltz Juventa.

Iske, S., & Verständig, D. (2014). Medienpädagogik und die digitale Gesellschaft. *Medienimpulse, 52*(4). https://doi.org/10.21243/mi-04-14-07

Kamin, A.-M., Holze, J., Wilde, M., Rummler, K., Dander, V., Grünberger, N., & Schiefner-Rohs, M. (2023). Editorial: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt. In Dies (Hg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 20* (i–xxi). OAPublishing Collective. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.26.X

Kemper, A., & Schönwetter, C. (2014). Reproduktion männlicher Machtverhältnisse in Wikipedia. In A. Hellmann et al. (Hg.), *Männlichkeit und Reproduktion* (S. 271–290). Springer VS.

Klein, A. (2008). *Soziale Kapital Online: Soziale Unterstützung im Internet* [Dissertation, Universität Bielefeld]. https://pub.uni-bielefeld.de/record/2301811

Luca, R. (1998). Überlegungen zu einer feministischen Medienpädagogik. In D. Beinzger et al. (Hg.), *Im Wyberspace* (S. 47–61). Kopaed.

Luca, R., & Aufenanger, S. (2007). *Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung*. Vistas.

Müller, R., & Wörz, F. (2022). Dagegen sein ist nicht genug. *Medien + Erziehung (merz), 2022*(5), 16–24.

Roth, R., & Tillmann, A. (2023). Geschlechterreflektierte Medienpädagogik. In G. Bröckling et al. (Hg.), *Mit Medienbildung die Welt retten?!* (S. 3–21). Kopaed.

Seyferth-Zapf, M., & Grafe, S. (2023). Stop-Motion-Videos zur Reflexion interkultureller Missverständnisse und Konflikte in der Sekundarstufe I: Qualitative Inhaltsanalyse medialer Beiträge aus interkulturell-kommunikativer und medienbezogener Perspektive. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung, 2023(Occasional Papers), (S. 73–117). https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.04.08.X

Stoltenhoff, A.-K. (2022). Diversität und Differenz in Schulpädagogik und Medienpädagogik. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (S. 541–550). Springer VS.

Stoltenhoff, A.-K., & Raudonat, K. (2016). Medienpädagogik im Spannungsfeld. *Medienimpulse*, *54*(4). https://doi.org/10.21243/mi-04-16-03

Stolzenburg, E. (1995). Praktische Medienarbeit. In G. Mühlen Achs & B. Schorb (Hg.), *Geschlecht und Medien* (S. 149–155). Kopaed.

Verständig, D., Klein, A., & Iske, S. (2016). Zero-Level Digital Divide. *SIEGEN:SOZIAL*, 1, 50–55.

Schell, F. (1989/2003). *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen* (4. Aufl.). Kopaed.

Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität – eine Einführung*. www.portal-intersektionalität.de

Wienhold, R. (2022). Medienpädagogik intersektional gedacht. *Medien + Erziehung (merz)*, *2022*(5), 34–41.

Zorn, I. (2017). Wie viel »App-Lenkung« verträgt die digitalisierte Gesellschaft? In S. Eder et al. (Hg.), *Software takes command* (S. 19–33). Kopaed.

Schulpädagogik

Kerstin Rabenstein

Im schulpädagogischen Diskurs schlägt sich der Intersektionalitätsansatz bislang nur ansatzweise nieder. So wird in die Theoriebildung und Reflexion pädagogischer Felder zwar einbezogen, dass »interdependente Machtverhältnisse nicht allein von außen auf pädagogische Institutionen und Handlungsfelder ein[wirken], vielmehr bringen *pädagogische Praktiken* diese selbst auch hervor« (Walgenbach, 2024, 259; kursiv im Original)«. Intersektionalität als Analysewerkzeug und machtkritische Perspektive auf Schule spielt in der Schulpädagogik jedoch immer noch eine vergleichsweise geringe Rolle (Emmerich & Hormel, 2013; Riegel, 2016; Hormel, 2022). Zwar sind Auseinandersetzungen mit Intersektionalität als ein auf Schule bezogener Forschungsansatz vorhanden; hier wird insbesondere nach den Wechselwirkungen von Differenzkategorien und dem »Verletzungsrisiko von Personen« (Walgenbach 2015, S. 293) gefragt, die in mehrfacher Hinsicht von Diskriminierung bedroht sind. Zudem wird Intersektionalität für eine Reflexivität mit Blick auf ›Othering‹ für die praktische Arbeit in der Schule fruchtbar gemacht (Riegel, 2016). Darüber hinaus liegen Ausarbeitungen zu dem spezifischen Theorieangebot vor, welches mit dem Bezug auf Intersektionalität für eine erziehungswissenschaftliche Forschung verbunden ist (Emmerich & Hormel, 2013). Eine Intersektionale Schulpädagogik wurde jedoch auch angesichts der sich in den letzten 20 Jahren stark entwickelnden Forschung zu Heterogenität, Ungleichheit, Differenz und Differenzierungspraktiken in Schule und Unterricht noch nicht ausgearbeitet.

Dass Intersektionalität schulpädagogisch eine Leerstelle darstellt, ist daran erkennbar, dass der Begriff der Intersektionalität in aktuellen schulpädagogischen Hand- und Lehrbüchern (Harring, Rohlfs & Gläser-Zikuda, 2019) bzw. solchen zu Bildungswissenschaften (z.B. Huber & Döll, 2023) nicht vertreten ist, Heterogenität bzw. Diversität jedoch schon. Ebenso wenig findet man die Bezeichnung einer Intersektionalen Schulpädagogik für Professuren im deutschsprachigen Raum, während Denominationen von Schulpädagogikprofessuren vorkommen, die auf die Berücksichtigung von Heterogenität oder Diversität verweisen. In disziplinärer Perspektive, so könnte man schlussfolgern, dominiert nach wie vor ein programmatisches Verständnis einer als heterogen bezeichneten Schüler*innenschaft, auf die es schulpädagogisch angemessen diversitätssensibel zu reagieren gelte. Vor

diesem Hintergrund sind meine folgenden Überlegungen darauf ausgerichtet, Ansatzpunkte aufzusammeln, die eine Intersektionale Schulpädagogik ausmachen könnten.

Eine Intersektionale Schulpädagogik hätte sich dabei nicht nur kritisch-reflexiv auf schulpädagogische Thematisierungsweisen von Differenz und Ungleichheit und forschend mit interdependenten Ungleichheits-, Macht- und Diskriminierungsverhältnissen in der Schule bzw. im Schulsystem zu beschäftigen, sondern darüber hinaus auch machtkritisch mit der eigenen Wissensproduktion als Schulpädagogik. Beleuchtet werden dafür zunächst die enge Bindung der Schulpädagogik an den Heterogenitätsdiskurs und die damit verbundenen Leerstellen (1.), um sodann Verbindungen zwischen dem Intersektionalitätsansatz und erziehungswissenschaftlichen Reflexionen aufzuzeigen (2.). Angedeutet werden sodann Fragen der machtkritischen Auseinandersetzung mit der eigenen schulpädagogischen Wissensproduktion (3.), um abschließend nach der Entwicklung eines angemessenen Begriffs von Kritik für eine Intersektionale Schulpädagogik zu fragen (4.).

1. Heterogenität als schulpädagogischer Diskurs in intersektionaler Perspektive

Die Schulpädagogik ist als erziehungswissenschaftliche (Sub-)Disziplin in enger Verknüpfung zu praktischen Fragen der Gestaltung von Schule und Unterricht und damit tendenziell als »Unterrichtslehre« (Rothland, 2021, S. 8) entstanden. Durch die Verlagerung der Lehrer*innenbildung für Volks- und Haupt- bzw. Realschulen an den Pädagogischen Hochschulen an die Universitäten – in den meisten Bundesländern der BRD in den 1970er und 80er Jahren – hat sie den Status einer universitären Disziplin erlangt. Seitdem ist die Anzahl an Professuren für Schulpädagogik ständig gestiegen. Folgt man Rothland (2021) ist für die Schulpädagogik bis heute grundsätzlich die Spannung kennzeichnend, die sich in dem Titel seines Buches »Was ist Schulpädagogik: Disziplin oder Profession?« niederschlägt. Diese Spannung bringt es mit sich, dass innerhalb der Schulpädagogik immer wieder um die Frage gerungen wird, wie weit sie sich bei der Bestimmung ihrer eigenen Gegenstandsbereiche als wissenschaftliche Disziplin an Fragen schulischer Praxis ausrichten oder in Distanz zu Relevanzsetzungen der Schulpraxis gehen soll.

In schulpädagogischen Entwürfen der letzten 20 Jahre hat sich vor allem der Diskurs um die zu berücksichtigenden heterogenen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen niedergeschlagen. Mit dem Anliegen, pädagogisches Wissen für die Veränderung der Schulpraxis zu generieren, sind dabei bestimmte Weichenstellungen verbunden. So werden im Heterogenitätsdiskurs Unterscheidungen von Schüler*innen, die gesellschaftlich-klassifikatorisch konstruiert werden (z.B. solche der Unterscheidung nach Alter, Geschlecht, Herkunft/Ethnizität etc.), mit

pädagogischem Sinn verknüpft: Pädagogische Relevanzsetzungen sollen sich stärker an einem Wissen um soziale Unterschiede orientieren. Gestiftet wird damit eine Verbindung von »sozialem Unterscheidungswissen und pädagogischem Differenzierungswissen« (Emmerich & Hormel, 2013, S. 12). Pädagogisches Handeln wird dabei vor allem als dahingehend weiterzuentwickeln entworfen, als dass lernförderlich(er) auf die Unterschiede von Schüler*innen pädagogisch zu antworten wäre. Individuell zu fördern, ist seitdem ein mehr und mehr ins Zentrum schulpädagogischer Reflexion gerückter Terminus geworden (den Diskurs dazu rekonstruierend: Rabenstein, 2016).

In einer Intersektionalen Schulpädagogik ist der hier beispielhaft angeführte Diskurs um Heterogenität jedoch selbst auf die sozialen Machteffekte ihrer Unterscheidungen hin zu reflektieren, die sie im schulpädagogischen Feld produzieren (Rieger-Ladich, 2023; Rabenstein & Steinwand, 2013). So ist der schulpädagogische Diskurs, in dem seit den 2000er Jahren verstärkt gefordert wurde, es sei pädagogisch auf die Heterogenität von Schüler*innen zu reagieren, eng mit der bildungspolitischen Erwartung an eine zu ermöglichende Leistungssteigerung möglichst vieler Schüler*innen verknüpft (Rabenstein & Steinwand, 2013). Die mit der Überführung sozialer Unterscheidungen in pädagogisch zu bearbeitende Unterschiede von Schüler*innen möglicherweise einhergehenden stigmatisierenden Effekte werden jedoch eher selten reflektiert (Emmerich & Hormel, 2013). Infolgedessen werden die Effekte bspw. für Möglichkeiten von Abwertungen nicht untersucht, die mit den Erwartungen einer verstärkt heterogenitätssensiblen pädagogischen Beobachtung von Schüler*innen zusammenhängen (Emmerich & Hormel, 2013). Diskriminierungserfahrungen und Machtverhältnisse in der Schule werden in dem auf Lernen und Leistungssteigerung ausgerichteten Diskurs zu Heterogenität tendenziell ausgeblendet. Zudem werden die Ursachen für Bildungsungleichheit tendenziell im Außen von Schule verortet, auf die es in der Schule pädagogisch zu reagieren gelte (Emmerich, 2023). Damit aber wird weder auf der Interaktionsebene noch der institutionellen Ebene nach dem Beitrag von Schule und Unterricht zur Reproduktion von Ungleichheit gefragt.

Zeigen lässt sich an dieser Kritik am Heterogenitätsdiskurs beispielsweise, dass eine Intersektionale Schulpädagogik aufgrund der für sie konstitutiven Frage nach Zuschreibungsprozessen und ihren Machteffekten die Möglichkeit mit sich bringt, in Distanz zu hegemonialen schulpädagogischen Diskursen, deren Relevanzsetzungen in Bezug auf klassifikatorische Unterscheidungen und den damit verbundenen Mechanismen der Differenz- und Ungleichheitsproduktion zu gehen, um diese – andersherum – zuallererst einer kritischen und de-konstruierenden Beobachtung zugänglich zu machen.

2. Intersektionalität und Schule in erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Im Unterschied zu dem Diskurs um Heterogenität, der als genuin schulpädagogisch verstanden werden kann, ist Intersektionalität als Begriff »in Debatten zum Antidiskriminierungsrecht« (Walgenbach, 2024, S. 257) verortet und auf die Frage des Zusammenwirkens und der Interdependenzen von verschiedenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und ihrer Kritik gerichtet. Wie dieser sozialwissenschaftlich etablierte Ansatz für den »pädagogischen Kontext reformuliert« wird, fragen Emmerich und Hormel (2013) und weisen auf die frühe Rezeption des Intersektionalitätsansatzes in Debatten zu der Verhältnisbestimmung von deutschsprachiger »Geschlechterforschung […] und Interkultureller Pädagogik resp. Migrations- und Rassismusforschung« hin (ebd., 238). Die erziehungswissenschaftliche Intersektionalitätsdiskussion ist demnach von vornherein »mit spezifischen Problemzusammenhängen verbunden, die sich aus den pädagogisch-praktischen und institutionell-organisatorischen Strukturen des öffentlichen Bildungssystems ergeben« (ebd.). So erlaubt die intersektionale Perspektive bspw. die Frage nach »pädagogischen Konstruktionen von Normalität, die spezifische Ausschlüsse und Ungleichheiten produzieren« (ebd.) zu fokussieren. Die erziehungswissenschaftliche Rezeption des Intersektionalitätsansatzes macht sich dessen besondere Eignung für die Beobachtung »institutionalisierter Klassifikationssysteme und Askriptionspraxen« (ebd. 243) zu eigen, um zu fragen »warum und mit welchen Folgen pädagogische Institutionen soziale Klassifikationen generieren und welcher Praxeologik Askriptionsprozesse unterliegen« (ebd., 243). In Erweiterung der sogenannten klassischen Strukturkategorien wird dafür die Bestimmung »ungleichheitswirksamer sozialer *Differenzlinien*« vorgenommen, die als »asymmetrisierte und hierarchisierte Unterscheidungsoptionen« (ebd., 238) verstanden werden. Sie ermöglichen dualistische Unterscheidungen zwischen einer Norm und der Abweichung von der Norm, die in pädagogischen Praktiken sodann ihre Wirkung entfalten können. Adressiert wird die Erziehungswissenschaft durch den Intersektionalitätsansatz auf diese Weise als Reflexionsinstanz, die Wissen über die Prozesse, Effekte und Folgen von sozialen Differenzzuschreibungen in pädagogischen Kontexten – sowohl zwischen Pädagog*innen und ihrem Klientel als auch unter Schüler*innen – generieren kann.

Machtkritische und dekonstruktive Perspektiven auf Schule mit einem Fokus auf die kritische Analyse der Funktionsweise der Schule als Institution sind in schultheoretischen Auseinandersetzungen »bislang nicht oder nur partiell« (Steinbach & Ivanova-Chessex, 2023, S. 57) zu finden. Auch wenn schulische und unterrichtliche Differenzordnungen in den letzten 10 Jahren vielfach erforscht wurden, spielen dabei die in pädagogischen Kontexten zu findenden Unterscheidungen immer noch eine eher geringe Rolle: Bis heute werden von Ausnahmen abgesehen (u.a. Weitkämper, 2018) kaum die »*schulintern* generierten ›Differenzlinien‹

wie bspw. ›motiviert/nicht-motiviert‹, ›begabt/nicht-begabt‹, ›leistungsstark/leistungsschwach‹, ›schnell-lernend/langsam-lernend‹ usw. hinsichtlich der Überschneidungen ungleichheitswirksamer Zuschreibungen« (ebd., 240) systematisch erforscht. Diesbezüglich hatte auch Budde (2013) vorgeschlagen, die Herstellung von Ungleichheit in intersektionaler Perspektive im Zusammenhang mit den von Kolbe et al. (2008) ausgewiesenen, für schulischen Unterricht zentralen Differenzen – zwischen a) (un-)erlaubten unterrichtlichem Verhalten, b) Aneignung und Vermittlung und c) der Hervorbringung von für Unterricht (nicht) relevantem Wissen – zu erforschen. Seinem Vorschlag zufolge wäre zu fragen, wie welche Kategorien in pädagogischen Praktiken dieser drei Differenzmarkierungen relevant gemacht werden, wie dabei welche Relationen von Kategorien hervorgebracht werden und wie darin Machtverhältnisse figuriert werden.

Als Ertrag einer Intersektionalen Schulpädagogik wäre demnach zu erwarten, dass sie die Hervorbringung von Unterscheidungswissen in pädagogischen Praktiken unter Berücksichtigung multipler Kategorien und ihren Verflechtungen erforschen und die Frage nach den situativen Effekten von pädagogisch vollzogenen Unterscheidungspraktiken untersuchen könnte. Ein erster Schritt dorthin könnte sein, die dazu bislang verstreut vorliegende Forschung stärker zu bündeln. Mit der Rekonstruktion von Praktiken der Re-Stabilisierung von Schule und Unterricht als hierarchisierter sozialer Ordnung würde der spezifische Beitrag, den Schule zu Askriptionen und den mit ihnen verbundenen (Re-)Produktionsbedingungen sozialer Ungleichheit leistet, erforscht werden. Das würde auch bedeuten, die Frage nach Ungleichheitsproduktion in und durch Schule schulpädagogisch zentral zu stellen.

Inwieweit »pädagogische Fragestellungen jenseits sozialer Ungleichheit« (Walgenbach, 2024, S. 260) überhaupt bearbeitet werden können bzw. inwieweit (umgekehrt) durch eine »Beschränkung auf die Untersuchung von Ungleichheiten« (ebd., S. 260) relevante Fragen abgeblendet werden würden, wäre indes eingehender zu diskutieren.

3. Schulpädagogik in intersektionaler Perspektive

Welche Unterscheidungen führen die in der Schulpädagogik verhandelten Vorstellungen von Schule, Unterricht und Lernen mit sich? Wie wirken schulpädagogische Konzeptionen von Schule, Unterricht und Lernen an der dualistischen Unterscheidung von einer schulischen ›Normalität‹ und Abweichungen davon mit? Wie ist die Wissensproduktion in der Schulpädagogik als Disziplin selbst an der Stabilisierung der Normalisierungsmacht von Schule beteiligt? In der Schulpädagogik liegen – anders als bspw. in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – noch kaum systematische Auseinandersetzungen dazu vor, wie sie sich als Disziplin und Profession kri-

tisch auf schulpädagogisch tradierte Normen und die mit ihnen verbundene Produktion von Abweichung beziehen könnte.

Wenn man sich dies zur Aufgabe machen würde, würde bspw. dazu gehören, sich mit schultheoretischen Entwürfen unter der Frage zu befassen, in welches Verhältnis sie Schule und Gesellschaft setzen und welche Bedeutung dabei der Genese und der Funktion von Unterscheidungspraxen hinsichtlich schulpädagogischer Adressat*innen zukommt. Wie Gleichheit und Ungleichheit pädagogischer Adressat*innen schulpädagogisch konstruiert werden, welche Funktion Schule, Bildung und pädagogischem Handeln für die Herstellung von Gleichheit oder die Bearbeitung von Ungleichheit zukommt, könnte hinsichtlich der eigenen schulpädagogischen Wissensproduktion breiter untersucht werden. Miethe, Wagner-Diehl und Kleber (2021) liefern hierzu anhand historischer bis gegenwärtiger Konstruktionen von (Un-)Gleichheit in erziehungswissenschaftlicher Perspektive Anregungen.

Des Weiteren könnten zum Beispiel systematischer untersucht werden, welche Normalitätsvorstellungen mit zentralen schulpädagogischen Normen – wie bspw. Selbstständigkeit, Autonomie, Mündigkeit – verbunden sind, die in der Regel positiv besetzt und deswegen kaum auf ihre ›Othering‹-Effekte hin befragt werden. Bislang werden die für die schulpädagogische Wissensproduktion zentralen Konzepte, wie zum Beispiel Selbstständigkeit (Rabenstein, 2007) und Autonomie (Hangartner et al., 2022) von Lernenden, zwar hinsichtlich der Wirkmächtigkeit, die sie im Sinne einer Optimierung von Lernen in Schule entfalten, kritisch beleuchtet bzw. dekonstruiert, aber die schulpädagogische Wissensproduktion kaum weitergehend dahingehend untersucht, wie sehr sie durch das an Selbstständigkeit und Autonomie ausgerichtete bürgerliche Subjektverständnis und somit auch die damit einhergehenden Formen verwehrter Autonomie (Etzkorn & Mecheril, 2023) geprägt ist. Bei Etzkorn und Mecheril (2023) lässt sich eine kritische Wendung der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Autonomie in postkolonialer Perspektive nachlesen.

Die Reihe möglicher Thematisierungen der schulpädagogischen Wissensproduktion in intersektionaler Perspektive ließe sich fortsetzen. In den Blick einer Intersektionalen Schulpädagogik müsste kommen, wie die Schulpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin durch die von ihr bereit gestellten Leitideen, Konzepte, Denkweisen und damit einhergehenden Unterscheidungen pädagogischer Adressat*innen dazu beigetragen hat und weiter beiträgt, Schule als eine pädagogische Institution zu stabilisieren, in der Diskriminierungen unterschiedlicher Art und Weise normalisiert werden.

4. Ausblick: Intersektionale Schulpädagogik als Kritik an Schule

Um eine Schulpädagogik intersektional anzulegen, braucht es neue Ansätze dazu, wie sich schulpädagogische Forschung und Theoriebildung diskriminierungskritisch auf Schule und Profession beziehen können. Neu auszutarieren wäre dafür das Verhältnis, in das sich Schulpädagogik als Wissenschaft für die Schulpraxis zur Schulpraxis setzt. Dafür würde eine Auseinandersetzung anstehen, wie von welchen Positionen aus welche Formen von Kritik an Schule generiert werden können. Auszuformulieren wäre ein Begriff von Kritik, der die Eingebundenheit von Schule und Lehrkräften in gesellschaftliche Verhältnisse und ihre pädagogische Aufgabe dabei einbezieht. Die Diskussion dazu steht jedoch noch aus.

Literatur

Budde, J. (2013). Das Kategorienproblem. Intersektionalität und Heterogenität? In E. Kleinau & B. Rendtorff (Hg.), *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen* (S. 27–46). Barbara Budrich.

Emmerich, M. (2023). Die Bildungsungleichheit der Schulentwicklungsforschung. Reflexionsprobleme zwischen wissenschaftlichen Problemkonstruktionen und politischen Lösungsroutinen. *Die Deutsche Schule*, *115*(3), 201–217.

Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Springer VS.

Etzkorn, N., & Mecheril, P. (2023). Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik. In Y. Akbaha & A. Heinemann (Hg.), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 125–150). Beltz Juventa.

Hangartner, J., Frankhauser, R., Budde, J., Forkby, T., & Alstam, K. (2022). How the self-governing imperative alters the classroom as a public space. In B. Hünersdorf, G. Breidenstein, J. Dinkelaker, O. Schnoor, & T. Tyagunova (Hg.), *Going public? Erziehungswissenschaftliche Ethnografie und ihre Öffentlichkeiten* (S. 135–148). Springer VS.

Harring, M., Rohlfs, C., & Gläser-Zikuda, M. (Hg.). (2019). *Handbuch Schulpädagogik*. Waxmann.

Huber, M., & Döll, M. (Hg.). (2023). *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Springer Nature.

Hormel, U. (2022). Intersektionalität als forschungsleitende Beobachtungsperspektive. In U. Bauer, U. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 491–506). Springer VS.

Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Theorie der Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grund-

legung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *11*(1), 125–143.

Miethe, I., Wagner-Diehl, D., & Kleber, B. (2021). *Bildungsungleichheit. Von historischen Ursprüngen zu aktuellen Debatten*. UTB/Barbara Budrich.

Rabenstein, K. (2007). Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In K. Rabenstein & S. Reh (Hg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 39–60). Springer VS.

Rabenstein, K. (2016). Individualisierung im empirischen Diskurs der Schulpädagogik. Steigerungsformel für Leistung und Ungleichheiten in Eigenverantwortung. In N. Ricken, R. Casale, & C. Thompson (Hg.), *Die Sozialität der Individualisierung* (S. 197–214). Ferdinand Schöningh.

Rabenstein, K., & Steinwand, J. (2013). Heterogenisierung: Subjektkonstruktionen im deutschen Heterogenitätsdiskurs. In J. Budde (Hg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 81–98). Springer VS.

Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.

Rieger-Ladich, M. (2017). Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 27–42). UTB/Julius Klinkhardt.

Rothland, M. (2021). *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?* Springer VS.

Steinbach, A., & Ivanova-Chessex, O. (2023). Institutionalisierter Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)*, *1*(2023), 56–74.

Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft*. UTB/Budrich Verlag.

Walgenbach, K. (2015). Intersektionalität – Perspektiven auf Schule und Unterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hg.), *Soziale Konstruktion im Kontext von Schule und Unterricht* (S. 291–305). Budrich Verlag.

Walgenbach, K. (2024). Intersektionalität. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß, & K. Wortmann (Hg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (2. erw. Aufl., S. 254–261). Juventa.

Weitkämper, F. (2018). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. Springer VS.

Beratung

Diren Yeşil

Einführung

Die Beratungspraxis ist seit jeher von historischen und strukturellen Machtverhältnissen geprägt, die die Lebensrealitäten der Ratsuchenden sowie die Ausrichtung der Beratung beeinflussen. Das Konzept der Intersektionalität bietet einen wichtigen Rahmen für das Verständnis, dass Ungleichheit nicht isoliert wirkt, sondern durch soziale, politische und historische Machtstrukturen miteinander verflochten ist. Dennoch stellt sich die Frage, ob Intersektionalität allein ausreicht, um die tief verwurzelten kolonialen, rassistischen und historischen Hinterlassenschaften zu dekonstruieren, die Beratungskontexte prägen. Wie Tate und Rodríguez (2022) betonen, kann Intersektionalität die fortdauernde Wirkung kolonialer und kapitalistischer Strukturen nicht gänzlich erfassen, da sie diese oft nur implizit berücksichtigen. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, Beratungskontexte kritisch zu hinterfragen, koloniale Prägungen zu erkennen und weiße Dominanz zu dezentrieren, um die Dynamiken von Kolonialismus und globalem Kapitalismus explizit zu adressieren. Im deutschen Kontext reicht die Perspektive der Kolonialität allein nicht aus. Die Nachwirkungen des Nationalsozialismus und die spezifischen Dynamiken des Antisemitismus stellen zentrale historische Bedingungen dar, die die sozialen und politischen Machtverhältnisse bis heute prägen (Messerschmidt, 2006). Die Ideologien des Nationalsozialismus wirken in die Gegenwart hinein und manifestieren sich in kollektiven Denkmustern sowie gesellschaftlichen Selbstbildern, die die Wahrnehmung und Reproduktion von Machtverhältnissen prägen. Coffey und Laumann (2021) unterstreichen, dass Antisemitismus als eigenständiges Herrschaftsverhältnis oft nicht ausreichend in intersektionalen Analysen berücksichtigt wird. Wie sie hervorheben, konstruiert Antisemitismus widersprüchliche Bilder, die jüdische Personen sowohl als minderwertig als auch übermächtig darstellen. Diese Besonderheiten erschweren es, Antisemitismus in gängige intersektionale Kategorien wie »race« oder »class« einzubetten, was zu seiner Marginalisierung in intersektionalen Analysen führt. Eine intersektionale Perspektive soll um koloniale, antisemitismuskritische und post-NS-analytische Dimensionen ergänzt werden, um die spezifischen historischen Kontexte Deutschlands zu reflektieren

(Becker 2020; Stögner 2022). So lassen sich die Herausforderungen und Machtasymmetrien, die sich aus der Shoa und den bis heute wirksamen antisemitischen Strukturen in ihrer Verstrickung mit kolonialen Kontinuitäten ergeben, in die Beratungspraxis integrieren.

Dieser Beitrag zeigt, wie historische und strukturelle Machtverhältnisse wie Kolonialität, Antisemitismus und die Nachwirkungen des Nationalsozialismus die Beratungspraxis prägen und wie eine intersektionale Perspektive zur Reflexion und Gestaltung diskriminierungssensibler Beratung beitragen kann. Dabei liegt der Fokus auf Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Erweiterung um antikoloniale und antisemitismuskritische Post-NS-Perspektiven für eine historische und globale Kontextualisierung bei der Heranziehung von Intersektionalität als Analysebrille für die Beratungspraxis.

Intersektionalität und ihre Relevanz in der Beratung

Intersektionalität ist ein wichtiges Instrument, um zu verstehen, wie verschiedene Formen der Diskriminierung – insbesondere solche wie Rassismus, Klassismus, Sexismus und Ableismus– zusammenwirken und individuelle Erfahrungen prägen (Crenshaw, 1989; Hill Collins, 2019). Dieser Rahmen trägt dazu bei, zu verdeutlichen, dass die Identitäten von Menschen nicht einfach durch einzelne Kategorien definiert werden, sondern das Ergebnis sich überschneidender Systeme von Macht, Privilegien und Unterdrückung sind. Im Kontext der Beratung bietet dieser Ansatz ein tieferes Verständnis für Beratungssuchende, die strukturell diskriminiert werden und oft vielfältigen, miteinander verwobenen Formen der Diskriminierung ausgesetzt sind (Schmidt 2013a; Scharathow/Riegel 2012, 23). Wie Wyatt et al. (2022) schreiben: ›A complex intersectional analysis requires researchers to consider how sexism, racism, and other forms of oppression intersect with individuals‹ identities and how these forces are embedded in larger social structures, such as the economy, family, and education‹ (Wyatt et al., 2022, S. 869). Sie betonen, dass es entscheidend ist, dass intersektionale Analysen Überschneidungen systematisch berücksichtigen, da Identitäten von größeren Macht- und Unterdrückungssystemen beeinflusst werden. Beratende müssen die strukturellen und individuellen Wechselwirkungen von Diskriminierung verstehen, um die Lebensrealitäten der Ratsuchenden differenziert zu erfassen. Die intersektionale Perspektive ermöglicht nicht nur eine Analyse dieser Realitäten, sondern schafft auch die Grundlage für machtkritische Praxis und Selbstreflexion.

Gleichzeitig erfordert diese Perspektive eine ständige Reflexion der Rolle der Beratenden, insbesondere in Bezug auf ihre Position innerhalb bestehender Machtverhältnisse und die Auswirkungen auf die Beratungsprozesse. Diese Reflexion bezieht sich sowohl auf die Person, Position und Perspektive der Beratenden

als auch auf die Machtverhältnisse, in denen sich Beratungsprozesse bewegen. Fullerton (2021) hebt hervor, dass kritische Selbstreflexion in der Beratung zentral ist, um bestehende Machtasymmetrien zu hinterfragen und eine machtkritische Praxis zu etablieren. Tate und Rodríguez (2022) betonen, dass Intersektionalität durch die Einbeziehung einer historischen Analyse der Konstitution von Herrschaftsverhältnissen erweitert werden muss, um umfassender auf gesellschaftliche Unterdrückungs- und Ungleichheitsverhältnisse einzugehen. »Intersectionality […] is an approach that needs to be supplemented with other frameworks, such as decoloniality, to fully address the complexities of power, oppression, and identity« (Tate und Rodríguez, 2022, S. 2). Diese Erweiterung ist folglich notwendig, um die historischen und materiellen Hinterlassenschaften von Kolonialismus, Rassismus und globalen Machtstrukturen explizit zu adressieren. Im deutschen Kontext müssen dabei auch die Nachwirkungen des Nationalsozialismus und die Dynamiken des Antisemitismus berücksichtigt werden, da sie tief in gesellschaftliche Strukturen eingeschrieben sind.

In der Beratung ist diese theoretische Grundlage von entscheidender Bedeutung, da sich die Berater*innen bewusst sein müssen, dass die Identität ihrer Beratungssuchenden nicht nur durch ihre gegenwärtigen Lebensumstände, sondern auch durch historische Herrschaftsstrukturen geprägt ist, die auch heute noch die sozialen Beziehungen beeinflussen. Dafür ist es entscheidend, Intersektionalität als kontextabhängiges und historisch-politisches Konzept zu verstehen, das über eine reine Addition von Diskriminierungsformen hinausgeht (Kelly et al., 2021). Wie Coffey und Lohmann (2021) hervorheben, besteht in intersektionalen Analysen eine Leerstelle, wenn Antisemitismus nicht ausreichend berücksichtigt wird. Diese Leerstelle entsteht, weil jüdische Personen oft nicht als von Diskriminierung betroffen wahrgenommen werden, sondern aufgrund ihrer oftmals komplexen Positionierung zwischen Privilegierung und Unterdrückung unsichtbar bleiben. Antisemitismus wird häufig auf rassistische Elemente reduziert, wobei zentrale spezifische Aspekte wie die Konstruktion von »jüdischer Übermacht« oder antisemitische Verschwörungstheorien unberücksichtigt bleiben. Intersektionale Ansätze neigen dazu, Antisemitismus zu marginalisieren, indem sie ihn entweder auf Rassismus reduzieren oder als eigenständige Kategorie übersehen. Dies führt dazu, dass antisemitische Diskriminierung in Beratungskontexten oft unsichtbar bleibt und die besonderen Erfahrungen jüdischer Ratsuchender nicht ausreichend berücksichtigt werden (Stögner 2022).

Eine intersektionale Perspektive ermöglicht es, Beratung nicht nur als individuellen Prozess, sondern als Teil eines größeren gesellschaftlichen Gefüges zu verstehen. Ohne eine solche Reflexion besteht die Gefahr, dass Beratende die Komplexität dieser Erfahrungen vereinfachen oder übersehen. Dieses kann dazu führen, dass unbeabsichtigte Asymmetrien reproduziert werden. Intersektionalität ist somit keine abgeschlossene Perspektive, sondern vielmehr anschlussfähig und -be-

dürftig für weitere kontextualisierende Perspektiven, um kritische Reflexionen und verändernde Praxen zu ermöglichen.

Intersektionalität als Querschnittsperspektive und Herausforderungen in verschiedenen Beratungsfeldern

Während das Konzept der Intersektionalität einen wertvollen Rahmen bietet, um zu verstehen, wie sich strukturelle Machtverhältnisse wie Rassismus, Sexismus und Klassismus überschneiden, stößt seine Umsetzung in der Beratung ohne eine rassismuskritische und antikoloniale Perspektive an ihre Grenzen. Die fehlende Thematisierung von »Race« in Beratungskontexten kann dazu führen, dass intersektionale Diskriminierungsmuster nicht erkannt oder bearbeitet werden. Wie Afeworki Abay (2023) betont, wird im deutschsprachigen Diskurs der Begriff »Race« häufig durch »Ethnizität« ersetzt. Diese Verschiebung erschwert nicht nur die kritische Auseinandersetzung mit rassistischen Machtstrukturen in Beratungssituationen, sondern verschleiert auch die historische und soziale Dimension von Rassismus. Dieses Beispiel illustriert die Bedeutung einer präzisen Begriffsarbeit für ein tieferes Verständnis struktureller Dynamiken in der Beratung. Coffey und Lohmann (2021) zeigen, dass ähnliche Leerstellen in der intersektionalen Theorie bestehen, insbesondere wenn Antisemitismus nicht als eigenständiges Herrschaftsverhältnis anerkannt wird. Die Konstruktion von ›Jüdischsein‹ als ambivalent und ›nicht eindeutig zuordenbar‹ – weder vollständig ›weiß‹ noch ›schwarz‹ – zeigt, wie Herrschaftsverhältnisse antisemitischer Diskriminierung in intersektionalen Analysen unsichtbar gemacht werden.

Die praktische Umsetzung intersektionaler Ansätze in der Beratung wird durch normative und institutionelle Strukturen herausgefordert, die intersektionale Perspektiven einschränken und ihre transformative Wirkung mindern. Beispielhaft sind strukturelle Barrieren, räumliche Hürden sowie fehlende Ressourcen und Fachkräfte mit intersektionalem Wissen, die den Zugang zu Beratungsangeboten erschweren. Diese Barrieren sind jedoch nicht nur physischer oder logistischer Natur, sondern eng mit sozialen, intersektionalen Kontexten und politischen Verhältnissen verknüpft, in denen Beratung stattfindet (Yesil, 2022, 258f.).

Diese Barrieren zeigen sich besonders in der räumlichen Gestaltung von Beratung: wie Schulen oder Behörden, in denen Beratung häufig angeboten wird, sind für marginalisierte Gruppen oft schwer zugänglich. Diese Orte sind nicht nur physisch schwer erreichbar, sondern werden auch häufig mit negativen Erfahrungen von Diskriminierung assoziiert. Diese Orte sind nicht neutral, sondern tragen gesellschaftliche Hierarchien und historische Bedeutungen in sich, die Ratsuchende abschrecken können. (Souto & Sotkasiira, 2021).

Ein weiterer Aspekt intersektionaler Beratung ist die Rolle der Sprache, die weit über ihre Funktion als Kommunikationsmittel hinausgeht. Sie beeinflusst, wie gesellschaftliche Ungleichheiten wahrgenommen, reproduziert oder hinterfragt werden (vgl. Arndt & Ofuatey-Alazard, 2011). In der Beratung können unreflektierte sprachliche Praktiken stereotype Zuschreibungen wie ›Migrant‹ oder ›Menschen mit Migrationshintergrund‹ verstärken, Ratsuchende auf fremdbestimmte Kategorien reduzieren und die Vielschichtigkeit ihrer Positioniertheiten ignorieren. Diese Zuschreibungen spiegeln nicht nur gesellschaftliche und institutionelle Machtverhältnisse wider, sondern können gewaltvolle Effekte haben. Wie Souto und Sotkasiira (2021) zeigen, wird durch die Definitionsmacht der Beratungsinstitution die Machtasymmetrie zwischen Beratenden und Ratsuchenden weiter verstärkt.

Neben diesen räumlichen Barrieren stehen Beratende oft vor erheblichen ethischen Dilemmata Sie müssen eine Balance finden zwischen der Förderung von Hoffnung und der Konfrontation mit begrenzten Handlungsspielräumen, die durch strukturelle Diskriminierung und institutionelle Vorgaben vorgegeben sind. Wie Souto und Sotkasiira (2021) betonen mit Blick auf eine Beratungspraxis, die auf die »Integration in den Arbeitsmarkt« ausgerichtet ist, dass es für Beratende eine große Herausforderung ist, Beratungssuchenden Hoffnung zu geben, wenn geschlechtsspezifische oder rassistische Segregation auf dem Arbeitsmarkt die Möglichkeiten faktisch/real stark einschränken. Häufig werden dann marginalisierte Beratungssuchende in Niedriglohnsektoren wie Pflege oder Bau gelenkt, statt ihren Qualifikationen und beruflichen Träumen entsprechen. Dieser Widerspruch verdeutlicht die Spannungen, denen Beratende ausgesetzt sind. Einerseits wollen sie langfristig Chancengleichheit fördern, andererseits müssen sie oft kurzfristige Lösungen anbieten, um die unmittelbaren Bedürfnisse der Ratsuchenden zu decken. Zugleich wirken ethische und institutionelle Aufträge und Anforderungen. Beratende müssen sich mit den Einschränkungen institutioneller Strukturen auseinandersetzen, die oft mehr administrative als individuelle Bedürfnisse bedienen (Souto & Sotkasiira, 2021). Sie müssen ihre privilegierte Stellung kritisch reflektieren, um Ratsuchende zu unterstützen und strukturelle Diskriminierung nicht zu reproduzieren – ohne wiederum paternalistische Dynamiken zu verstärken.

Darüber hinaus erschweren koloniale Filter die Arbeit der Beratenden, da die Beratungspraxis häufig durch eurozentrische Perspektiven und Wissensproduktionen geprägt ist (Castro Varela & Dhawan, 2015; Quijano, 2000). Wie Tate und Rodríguez (2022) argumentieren, führt diese Dominanz zu einer Marginalisierung alternativer Wissensbestände und Perspektiven. Beratungssuchende werden oft als »Sonderfälle« wahrgenommen, deren Bedürfnisse nicht im Kontext ihrer Lebensrealitäten, sondern durch die Brille normativer Annahmen betrachtet werden. Dies betrifft insbesondere People of Color, muslimische Frauen* und andere marginalisierte Gruppen, von denen oft Anpassung an westliche Emanzipationsideale erwartet wird. Beratungsprozesse sollen daher nicht nur individuelle Probleme, sondern

auch systemische Hierarchien im Beratungssetting und in den Themen der Ratsuchenden reflektieren, die Diskriminierung und Ausgrenzung reproduzieren (Turan et al., 2019). Die Beratenden selbst sehen sich dabei häufig im Widerspruch zu den Richtlinien ihrer Institutionen, wenn sie versuchen, systemische Ungleichheiten zu adressieren. Die Perspektive auf Spannungsverhältnisse einer möglichst intersektionalen Beratungsperspektive verdeutlichen, wie sehr Beratende auf systemische Veränderungen angewiesen sind, um machtkritisch und diskriminierungssensibel arbeiten zu können. Souto und Sotkasiira (2021) betonen, dass Beratende häufig den Druck verspüren, administrative Erwartungen zu erfüllen, während sie gleichzeitig versuchen, die intersektionalen Bedürfnisse ihrer Ratsuchenden in den Mittelpunkt zu stellen.

Die Herausforderungen einer intersektionalen Beratungsperspektive sind vielschichtig und betreffen sowohl die Beratungssuchenden, die strukturellen und räumlichen Barrieren ausgesetzt sind, als auch die Beratenden, die zwischen institutionellen Vorgaben und den Bedürfnissen der Ratsuchenden navigieren. Ohne kritische Auseinandersetzung mit systemischen Begrenzungen – also den gesellschaftliche Macht- und Unterdrückungsstrukturen wie Kapitalismus, Rassismus, Antisemitismus, Ableismus, Sexismus und Queerfeindlichkeit – besteht das Risiko, dass Beratungsprozesse bestehende Ungleichheiten eher festigen als abbauen.

Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen und intersektionalen Beratung

Angesichts der dargestellten Herausforderungen erfordert die Weiterentwicklung der Beratungspraxis eine kritische Auseinandersetzung mit zugrundeliegenden Machtverhältnissen. Ein rassismuskritisches und intersektionales Verständnis betont dabei die Rolle gesellschaftlicher Hierarchien und ihrer Auswirkungen auf Handlungshorizonte (Souto & Sotkasiira, 2021). Die Dominanz weißer Perspektiven, die sich in Beratungsstrukturen und Konzepten widerspiegelt, verstärkt diese Asymmetrien und bleibt oft unsichtbar. Ihre Analyse erfordert kontinuierliche Reflexion und die Bereitschaft, bestehende Privilegien zu hinterfragen (Udah, 2023).

Im Zusammenhang mit der Reflexion von Machtverhältnissen ist es entscheidend, Antisemitismus als spezifische Form von Diskriminierung anzuerkennen, die sich nicht vollständig in gängige intersektionale Kategorien wie »Race« oder »Klasse« einfügen lässt. Seine spezifische Dynamik – die gleichzeitige Konstruktion von Minderwertigkeit und Übermacht – führt oft zu einer Marginalisierung jüdischer Perspektiven. Diese Ambivalenz erschwert es, Antisemitismus in intersektionalen Analysen angemessen zu berücksichtigen (Coffey & Lohmann, 2021, 63f.). Für die Beratung bedeutet dies, dass Berater*innen die ideologischen Mechanismen des Antisemitismus verstehen und reflektieren sollen, um jüdische Ratsuchende sen-

sibel zu begleiten und ihre Erfahrungen sichtbarer zu machen. Ein umfassender Ansatz sollte dabei Antisemitismus in Verbindung mit anderen Herrschaftsverhältnissen wie Sexismus und Nationalismus betrachten. Die Berücksichtigung von Antisemitismus in der Beratung zeigt, wie wichtig es ist, nicht nur einzelne Diskriminierungsformen zu analysieren, sondern auch ihre ideologischen und strukturelle Verflechtungen zu verstehen.

Dies gilt ebenso für die Reflexion weißer Dominanz, die sich global in der Marginalisierung nicht-westlicher Wissenssysteme und Perspektiven manifestiert. Im Kontext der Dominanz weißer Perspektiven bietet das Konzept des ›Talking Back‹ nach bell hooks (1989) die Möglichkeit, dominante Kategorien und normative Annahmen zu hinterfragen und Ratsuchenden Handlungsspielräume zu öffnen, in denen sie ihre eigenen Realitäten und emanzipativen Strategien artikulieren können. Diese Notwendigkeit, wird besonders deutlich, wenn man die strukturellen Auswirkungen der Dominanz weißer Perspektiven in der Beratung betrachtet. Sie zeigt sich häufig in der Art und Weise, wie Dienstleistungen strukturiert sind, wie Interventionen und wie »Hilfe« konzipiert werden. Ein Mangel an Diversität unter den Berater*innen und das Fehlen machtsensibler Ansätze tragen zur Entfremdung von Beratungssuchenden mit marginalisiertem Hintergrund bei (Udah, 2023, S. 10). Angesichts dieser Herausforderungen erfordert ein intersektionaler Beratungsansatz, der nicht nur bestehende Methoden anpasst, sondern einen umfassenden Wandel im Umgang mit Macht anstrebt.

Ein intersektionaler Beratungsansatz, der auch post- und dekoloniale Perspektiven einbezieht, geht daher über eine bloße Anpassung von Methoden hinaus. Er setzt einen grundlegenden Wandel im Verständnis von und im Umgang mit Macht voraus, der sowohl die Beratungspraxis als auch die Strukturen, in denen diese Praktiken stattfinden, betrifft. Der Fokus eines solchen intersektionalen Ansatzes liegt darauf, wie dekoloniale und rassismuskritische Perspektiven die intersektionale Analyse schärfen können, um Beratungsprozesse zu transformieren und Machtungleichgewichte zu hinterfragen (Afeworki Abai, 2023, S. 61). Über die aktive Auseinandersetzung mit den bestehenden Machtverhältnissen hinaus, ist dieser Ansatz durch das Bestreben gekennzeichnet, Räume zu schaffen, in denen Beratungssuchende, die sowohl strukturell als auch individuell diskriminiert werden, sich sicher und anerkannt fühlen. Eine kritische Selbstreflexion über Machtverhältnisse und die eigene Positionierung darin muss dabei kontinuierlich mitlaufen. Für Berateratende geht es darum, »ihren Blick neu auszurichten, sich selbst unter die Lupe zu nehmen und das beunruhigende Unbehagen zu erfahren, das diesen Prozess der kritischen Selbstreflexion begleitet.« (Fullerton 2021, S. 222) Solche Reflexionsprozesse sind nicht zuletzt entscheidend, um paternalistische Dynamiken in der Beratung zu vermeiden und Ratsuchenden eine Teilhabe zu ermöglichen. Darüber hinaus sind Berater*innen gefordert, ihre Macht zu nutzen und über die individuelle Beratung hinaus gegen strukturellen Rassismus vorzugehen. Dies

umfasst politische Aktivitäten, wie die Hinterfragung von Zulassungsverfahren in Bildungseinrichtungen oder das Eintreten für migrationspolitische Reformen, um bestehende Ungleichheiten abzubauen. Zusammenarbeit mit externen Organisationen und Initiativen spielt dabei eine zentrale Rolle und eröffnet neue Wege, um Barriere zu reduzieren/abzubauen und innovative Ansätze zu entwickeln, die stärker auf die Bedürfnisse marginalisierter Gruppen zugeschnitten sind. (Souto & Sotkasiira, 2021).

Ein weiterer entscheidender Punkt ist die Einbindung in Bezug auf verschiedene Machtverhältnisse unterschiedlich positionierte Beratende in die Entwicklung und Umsetzung von neuen Maßnahmen und Konzepten für die Beratung (Fullerton 2021, S. 222). Dabei geht es nicht nur darum, Barrieren abzubauen, sondern auch die Ratsuchenden aktiv in Entscheidungsprozesse einzubinden. Die Beratung sollte darauf abzielen, Ratsuchende als Akteur*innen ihrer eigenen Lebensrealität zu stärken und gemeinsam Lösungen zu entwickeln, die ihre individuellen Bedürfnisse und Kontexte berücksichtigen. Gleichzeitig erfordert dies ein Verständnis für Ambiguität und Widersprüche, etwa wenn Lösungen individuell unterschiedlich ausfallen oder Ratsuchende sich für strukturelle und politische Kämpfe gegen Unterdrückungsverhältnisse entscheiden. Eine solche machtkritische Praxis setzt die Förderung antirassistischer und machtkritischer Perspektiven voraus. Beratungsräume müssen nicht nur zugänglich, sondern auch sicher und empowernd für marginalisierte Gruppen sein (Yesil, 2022, S. 270). Das bedeutet auch, dass Beratende ihre vermeintlich wissende, machtvolle Position im asymmetrischen Beratungssetting reflektieren und Raum für das Wissen und die Vernetzung von Ratsuchenden untereinander schaffen.

Schluss

Intersektionale Perpsektiven in der Beratung bergen ein transformatives Potenzial, um die komplexen und sich überschneidenden Formen von Diskriminierung, in denen marginalisierte Gruppen unterschiedlich positioniert werden, wahrzunehmen, sie einzubeziehen und ihnen auf unterschiedlichen Ebenen zu begegnen/etwas entgegenzusetzen. Die Umsetzung dieses Potenzials erfordert jedoch mehr als eine theoretische Auseinandersetzung – sie verlangt tiefgreifende strukturelle Veränderungen in der Art und Weise, wie Beratung konzipiert und praktiziert wird. Da sie untrennbar mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen verwoben ist, muss intersektionale Beratung sowohl individuell als auch institutionell ansetzen. Sie muss eine Perspektive stärken, die Diskriminierung als strukturelles Verhältnis anerkennt und Berater*innen in die Verantwortung nimmt, ihre eigene Involviertheit zu reflektieren und in ihrer Praxis zu berücksichtigen. Daraus folgt, dass Berater*innen ihre Rolle nicht nur als Unterstützende wahrnehmen, sondern auch als Mitgestal-

tende eines Systems. So kann eine intersektionale Perspektive Beratenden helfen, Herausforderungen nicht mit Abwehr zu begegnen, sondern sie als Chance für eine machtkritische Reflexion zu betrachten, wenn Beratende lernen, Widersprüchlichkeiten auszuhalten und produktiv zu nutzen.

Literatur

Afeworki Abay, R. (2023). *Decolonize Behinderung und Flucht/Migration: Partizipative Forschung als Möglichkeit methodologischer Dekolonialisierungsarbeit*.

Arndt, S. & Ofuatey-Alazard, N. (Hg.). (2011). Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast Verlag.

Becker, R. (2020, 3. November). Kein Platz für Jüdinnen? – Antisemitismus und Intersektionalität. Gender Blog. https://www.gender-blog.de/beitrag/antisemitismus-intersektionalitaet

Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015). Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung (2. vollständig überarbeitete Auflage). transcript Verlag.

Coffey, J., & Laumann, V. (2021). *Gojnormativität: Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen*. Verbrecher Verlag.

Hill Collins, P. (2019). Intersectionality as Critical Social Theory. Duke University Press.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of col-or. Stanford Law Review, 43(6), 1241–1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Fullerton, M. E. (2021). Seeds of decolonial practice: An autoethnographic study of settlers working in Indigenous communities. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *55*(2). https://doi.org/10.47634/cjcp.v55i2.61192

hooks, b. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. South End Press.

Messerschmidt, A. (2006). Weltbilder und Selbstbilder: Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Brandes & Apsel.

Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580.

Riegel, Christine/Scharathow, Wiebke (2012): Mehr sehen, besser handeln. Intersektionalität als Reflektionsinstrument in der Sozialen Arbeit. *Sozial extra* 9/10, 20–23.

Schmidt, Bettina (2013): Zur Vereinbarkeit von Intersektionalität und Anti-Bias-Arbeit. In ZWST e.V. (Hg.): Das offene Schweigen. Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassismus kritischer Bildungs- und Sozialarbeit. Tagungsdokumentation.

Souto, A.-M., & Sotkasiira, T. (2021). Towards intersectional and anti-racist career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, *50*(4), 577–589. https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2073583

Stögner, K. (2022, 12. Dezember). Intersektionalität und Antisemitismus. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/516233/intersektionalitaet-und-antisemitismus/

Tate, S. A., & Rodríguez, E. G. (2022). *Critical race and gender: Dialogues between decoloniality and intersectionality*. Springer eBooks (pp. 1–19). https://doi.org/10.1007/978-3-030-83947-5_1

Udah, H. (2023). Whiteness in social work: Developing decolonial forms of practice. In Jioji Ravulo, Katarzyna Olcoń, Tinashe Dune, Alex Workman, Pranee Liamputtong (Hg.), *Handbook of Critical Whiteness* (pp. 1–17). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-19-1612-0_26-1

Wyatt, T. R., Johnson, M., & Zaidi, Z. (2022). Intersectionality: A means for centering power and oppression in research. *Advances in Health Sciences Education*, *27*(3), 863–875. https://doi.org/10.1007/s10459-022-10110-0

Yeşil, D.: Jenseits der Kulturalisierung. Rassismuskritische Reflexion der Arbeit mit geflüchteten Mädchen*. In: Köttig, M./Meyer,N./Bach, J./Castein, C./Schäfer, M. (Hg.) 2022: Soziale Arbeit und Rechtsextremismus – Ein Studienbuch für Lernende und Lehrende, S. 257–272.

Politische Bildung

Johanna Taufner & Lara Kierot

Einleitung

Fremdzuschreibungen, negative Bedeutungskonstruktionen, Ausgrenzungen und (Mehrfach-)Diskriminierungserfahrungen erfolgen nicht statisch oder linear, sondern in unterschiedlichen Mustern und können von Person zu Person unterschiedlich aussehen. Umso wichtiger ist es, hierbei den dynamischen Charakter von Ungleichheit und Diskriminierung als Herausforderung für die Politische Bildung zu erkennen und diese Herausforderung nicht nur auf einer individuellen, interpersonellen Ebene zu verorten, sondern die Problematik innerhalb von strukturellen und hegemonialen Kontexten sichtbar zu machen. In diesem Zusammenhang muss auch die »exklusive Seite« von (Politischer) Bildung selbst und ihre diskriminierungsrelevanten (Re-)Produktionsmechanismen kritisch reflektiert werden. Ein wichtiges Werkzeug dafür soll im vorliegenden Beitrag die Auseinandersetzung mit Intersektionalität innerhalb des fachdidaktischen Diskurses sein. Hierfür lokalisieren wir zunächst ausgewählte intersektionale Perspektiven innerhalb der deutschsprachigen Politischen Bildung. Im Anschluss daran gehen wir Fragen zum Verhältnis von Intersektionalität und Macht- und Herrschaftsstrukturen nach, bevor wir daraus Konsequenzen für das Projekt einer intersektionalen Politischen Bildung ableiten. Denn obwohl der Begriff Intersektionalität in den letzten 30 Jahren an Popularität gewonnen hat und in verschiedenste wissenschaftliche und politische Diskurse, Bildungskontexte und aktivistische Räumen eingezogen ist, ist er im gegenwärtigen Diskurs der Politischen Bildung nur unzureichend aufgegriffen. Ob schulisch oder außerschulisch, intersektionale Politische Bildung existiert bis heute nicht in institutionalisierter Form (Bergold-Caldwell & Traußneck, 2022).

Intersektionale Politische Bildung

Intersektionale Perspektiven innerhalb Politischer Bildung lassen sich insbesondere – aber nicht nur – in Beiträgen rassismuskritischer und feministischer Politischer Bildung verorten. Rassismuskritische Politische Bildung versteht Rassismus

zunächst als Herausforderungen anhand mehrerer Dimensionen. Rassismus kann hier verstanden werden als »soziales und gesellschaftliches Phänomen, das sich auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in mannigfaltiger und sich wandelnder Form manifestiert« (Mecheril & Melter, 2011, S. 15). Die Problematisierung geht also über einzelne »fehlgeleitete« Individuen und gesellschaftliche Randgruppen hinaus. In den Blick genommen wird vielmehr »ein gesamtgesellschaftliches Erscheinungsbild mitsamt seinen Institutionen und Strukturen« (Broden, 2017, S. 820). Auch wenn im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren diesbezüglich eine differenziertere Auseinandersetzung beobachtet werden kann, gibt es weiterhin großen Forschungsbedarf in der rassismuskritischen Politischen Bildung. Rassismuskritische Zugänge spielen spezifisch für Intersektionalität eine wichtige Rolle, da sich der damit verknüpfte Bildungszugang »immer auch auf konkrete Erfahrungen, Selbst- und Fremdwahrnehmungsmuster und subjektive Zugehörigkeitskonzepte« (Linnemann et al., 2013, S. 11) bezieht und somit von einem nicht-statischen Charakter rassismusrelevanter Erfahrungen ausgeht und den Bedarf einer umfassenden und intersektionalen Auseinandersetzung sieht. In einem rassismuskritischen Verständnis funktioniert der Rassismusbegriff spezifisch mit Blick auf Intersektionalität als »ein [begriffliches] Instrumentarium der Analyse politischer, sozialer und kultureller Verhältnisse« (ebd.). Linnemann et al. stellen des Weiteren fest, dass Rassismus als spezifische Diskriminierungsform zwar »eine besondere Form innerhalb der Matrix vielfältiger gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse« (ebd., S. 13) ist, dass dieser hinsichtlich Intersektionalität wiederum »mit anderen Ungleichheitsverhältnissen verschränkt [ist]; dies gilt es zu erkunden und zu theoretisieren« (ebd.). Rassismuskritik ist im Kanon der Politischen Bildung stark marginalisiert. Nach wie vor werden im alltäglichen wie wissenschaftlichen Diskurs Ersatzbegriffe für Rassismus wie z.B. Fremden- oder Ausländer*innenfeindlichkeit verwendet und der Blick primär auf individualisierte Kontexte gerichtet, statt »Rassismus als Exklusionspraxis *in* der Gesellschaft, ihren Teilbereichen und ihrer Alltäglichkeit zu verhandeln« (Kierot, 2023, S. 357).

Ebenso ist feministische Politische Bildung innerhalb des »Malestream« (Rosenberger & Sauer, 2014) nur unzureichend aufgegriffen. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass feministische Theorien sehr spät innerhalb der Politischen Bildung aufgenommen und diskutiert und seit den 1990er-Jahren kaum mehr systematisch im Kanon der deutschsprachigen Politikdidaktik aufbereitet wurden (Lösch & Mohseni, 2016; Doneit et al., 2016). Diese Marginalisierung wird auch in den fehlenden Begriffsdebatten widergespiegelt. Bis heute konnte kein Begriff Diskurshoheit erlangen, der den Gegenstandsbereich feministischer Perspektiven in der Politischen Bildung fasst. So finden sich Autor*innen, die von Geschlechterdemokratie (Dermutz, 2011; Heinrich Böll Stiftung – Gunda Werner Institut, o.J.), geschlechterre-

flexiver Politischer Bildung (Doneit et al., 2016) oder feministischer Politischen Bildung (Lösch, 2017) sprechen.[1]

Gleich rassismuskritischer und feministischer Denktraditionen verbleibt auch Intersektionalität bis dato ein Randphänomen. Der »Intersektionalitäts-Boom« innerhalb der deutschsprachigen Gender Studies der 2000er/2010er-Jahre (Knapp, 2011, S. 250) führte zwar zunächst zu ersten Publikationen innerhalb der Politischen Bildung (Autor_innenkollektiv & DGB-Jugend Niedersachsen/Bremen/Sachsenanhalt, 2011; Goel & Stein, 2016; Stuve, 2009). Die erste kleine Welle intersektionaler Publikationen ebbte jedoch schnell wieder ab. Erst in den letzten fünf Jahren erschienen wieder vereinzelte Beiträge und themenspezifische Sammelbände, die intersektionale Perspektiven umfassender für die deutschsprachige Politische Bildung aufbereiteten und weiterentwickelten (Supik et al., 2022; Möller (Kierot) & Lange, 2022; Piesche et al., 2022; Pohlkamp et al., 2023).

Intersektionalität und die Kontexte multipler Untersuchungsebenen

Intersektionalität war in den letzten Jahren starker Kritik unterworfen. Das Konzept sei, so die Kritiker*innen, eine verfehlte Identitätspolitik, die nur unzureichend Herrschaftssysteme auf- und damit angreifbar macht. Identität würde als analytische Kategorie zu viel Aufmerksamkeit geschenkt, wodurch Herrschaftsstrukturen unsichtbar gemacht und Strukturanalysen verunmöglicht werden.[2] Insbesondere materialistische Perspektiven und Forschungsfragen, die Klassen – und Machtverhältnisse berücksichtigen, würden dadurch negiert werden (Hill Collins & Bilge, 2020, S. 178). Sich davon abgrenzend verweisen jedoch Cho, Crenshaw und McCall auf die Ursprünge intersektionaler Forschung und zentrale Texte der damaligen Zeit, die explizit Strukturen thematisieren (Cho et al., 2013, S. 797) wie das Konzept der »Matrix of Domination« der Soziologin Patricia Hill Collins (2002). Aber auch gegenwärtige Beiträge verbinden Arbeiten an der Schnittstelle materialistischer und intersektionaler Zugänge (Erevelles, 2011; Sauer, 2022). Entkräftend argumentieren Cho, Crenshaw und McCall weiter, dass es ein Ziel von Intersektionalität sei,

1 Wir verwenden in diesem Beitrag den Begriff der feministischen Politischen Bildung. Einerseits, um die verschiedenen Ansätze, die geschlechtersensibel arbeiten, zu fassen und um auf die Ursprünge feministischer Theorietradition zu verweisen. Andererseits um den starren Blick von Geschlecht aufzuweichen und dadurch – im Sinne einer intersektionalen Denktradition – verschiedene interagierende Diskriminierungsformen und Herrschaftsstrukturen sowie die von ihnen erzeugten bzw. stabilisierenden Identitätskategorien (an)greifbar zu machen.

2 Für einen Überblick über die Kritik im deutschsprachigen Raum siehe Sauer (2022) und Goetz (2022).

identitätsbildende Strukturen in den Fokus zu stellen, die Subjekte konstituieren, anstatt Identitäten zum Fokus machen (Cho et al., 2013, S. 807).

Dennoch bleibt offen, wie das Verhältnis Identität und Herrschaftsstrukturen im Kontext intersektionaler Perspektiven gedacht werden kann. Crenshaw schlägt hierfür bereits 1993 die Unterscheidung zwischen *struktureller* und *politischer Intersektionalität* vor. *Strukturelle Intersektionalität* bezieht sich auf die interagierenden Herrschafts- und Diskriminierungsstrukturen während *politische Intersektionalität* danach fragt, wie interagierende Herrschaftsstrukturen für politische Strategien relevant sind (Crenshaw, 1991, S. 1245). *Politische Intersektionalität* meint hier, Identität als politische Position zu beziehen, um gegen Unterdrückung zu mobilisieren (ebd. S. 1252). Mit Stuart Hall gedacht, ist Identität somit nicht statisch, sondern ein Prozess der Positionierung. »[…] Identität ist immer ein niemals abgeschlossener Prozess des Werdens – ein Prozess sich verändernder Identifikationen und nicht ein singulärer, vollständiger, abgeschlossener Seinszustand.« (Hall, 2017, S. 16, Übersetzung JT) Collins und Bilge differenzieren das Identitätsverständnis weiter und arbeiten vier zentrale Themen, die Identität betreffend, heraus: *Identitäten als strategisch essentialistisch*, zur Mobilisierung zur Erreichung politischer Ziele, *Identitäten als De-facto-Koalitionen,* zur Stärkung solidarischer Gemeinschaften und kollektiver Identitäten zur politischen Organisation, *Identitäten und sich überschneidende Machtverhältnisse*, als individuelle und kollektive Identitäten als situiert in spezifischen sozialen Kontexten zu verstehen sowie das *transformative Potenzial von Identitäten* (Hill Collins & Bilge, 2020, S. 186). Um diese individuellen und kollektiven Identitäten und deren kontextuelle Beziehung zu Macht- und Herrschaftsstrukturen begreifen zu können, muss Intersektionalität nach Cho et al. vor allem als analytische Sensibilität verstanden werden (Cho et al., 2013, S. 795). Zur Schärfung dieser haben wir bereits an anderer Stelle in Anlehnung an Collins und Bilge (Hill Collins & Bilge, 2020) auf sechs intersektionale Leitprinzipien für die Politische Bildungsarbeit verwiesen (Taufner et al., 2022): *Soziale Ungleichheit, sich überschneidende Machtverhältnisse* (differenzierend in die strukturelle, die disziplinäre, die kulturelle und die interpersonelle Ebene), *sozialer Kontext, Relationalität, Komplexität und soziale Gerechtigkeit* (Hill Collins & Bilge, 2020, S. 193).

Es zeichnet sich also ab, dass intersektionale Politische Bildung mehrere Untersuchungsebenen und einen entsprechend kritischen Diskurs erfordert. So ist beispielsweise das Verhältnis zwischen individuellen und strukturellen Bezügen generell für eine diskriminierungskritische und intersektionale Politische Bildung zentral. Nach wie vor sind z. B. in Bezug auf Rassismus Ansätze aus der interkulturellen und antirassistischen Pädagogik verbreitet, wodurch »Rassismus etwa als internalisiertes falsches Bewusstsein oder als ein Verständnisproblem der unterschiedlichen Kulturen« (Mohseni, 2020, S. 157) verstanden wird. Dadurch ergibt sich einerseits die Problematik, dass »strukturelle Aspekte sowie die Verstrickung auch der wohlmeinenden Menschen« (Broden, 2017, S. 822) nicht mitgedacht werden und ande-

rerseits das vermeintlich »›kulturell Andere‹ essentialisiert« (Weis, 2017, S. 40) wird. Von Diskriminierung Betroffene werden in diesem Kontext oftmals statischen und abgeschlossenen Gruppen zugeschrieben und privilegierte Positionen werden als vermeintliche Norm neutralisiert und haben mehr Möglichkeitsräume für Selbstwirksamkeiten. Linda Supik erläutert mit Bezug auf Brubaker (2007) Kritik am sogenannten Gruppismus. Sie führt dazu aus:

> »[E]thnische Gemeinschaften und ›Gruppen‹ sind jedoch nicht scharf voneinander abgegrenzt und klar zu unterscheiden. Sie sind dynamisch und kontextspezifisch mal mehr oder weniger von Bedeutung. Sie definieren sich ebenso durch Grenzen und Differenz wie durch Verbindungen und Beziehungen, Überlieferung und Vermischung« (Supik, 2017, S. 201).

Konsequenzen für eine intersektionale Politische Bildung

Eine intersektionale Politische Bildung benötigt wie bereits erwähnt eine (selbst)kritische Auseinandersetzung auf mehreren Ebenen. Denn Bildung im Allgemeinen kann selbst »Unterschiede, in denen sich Ungleichheiten und differentielle Privilegierungen artikulieren« (Broden & Mecheril, 2010, S. 11) manifestieren und somit kontraproduktiv für eine diskriminierungskritische und diversitätssensible Bildungspraxis wirken. Auch Politische Bildung ist nicht per se transformativ und machtkritisch und diente »in vielen historischen Phasen der Herrschaftslegitimation« (Lösch, 2012, S. 3). Ebenso die bereits erwähnte zögerliche Verbreitung intersektionaler Perspektiven und das kontinuierliche Verharren auf einachsigem Denken kann zu Exklusion in und durch Politische Bildungsprozesse führen. Daran anknüpfend identifizieren Denise Bergold-Caldwell und Matti Traußneck vier Problemkonstellationen für die institutionalisierte Politische Bildungsarbeit im deutschsprachigen Raum (Bergold-Caldwell & Traußneck, 2022): (1) *Zugang zu Politischer Bildung*, (2) *Intersektionale Subjekte* bzw. »die Art, wie Menschen von dieser Bildung angesprochen und als Subjekte ernst genommen werden« (ebd.), (3) *Intersektionale Themensetzung* und (4) *personelle Besetzung*. Politische Bildung kann nur ihren transformativen Anspruch erfüllen, wenn sie sich kritisch diesen Problemstellen widmet. Die andauernde Marginalisierung intersektionaler Perspektiven innerhalb der Politischen Bildung ist jedoch kein Novum. Als Ausdruck epistemischer Gewalt (Spivak, 1988, S. 280) fügt sie sich einer langen Tradition der Marginalisierung emanzipativer und machtkritischer Stimmen innerhalb (bildungs-)wissenschaftlicher Diskurse.

Abschließend kann gesagt werden, dass intersektionale Politische Bildung (1) dazu beitragen kann, dass von Diskriminierung betroffene Personen nicht als festgeschriebene »andere« Objekte, sondern als von Exklusion betroffene Subjekte ver-

standen werden. Individualität ist ein Privileg (u.a. Gümüşay, 2020, S. 63), und deren Sichtbarmachung sollte vermehrt aus der Perspektive von mehrfachdiskriminierten Menschen im Rahmen einer intersektionalen Politischen Bildung gefördert werden. Es geht darum, »[D]ass das ›Nicht-Anders-Sein‹ eine Position struktureller Vorteile und Privilegien ist« (Scharathow, 2010, S. 91).

Raum für Individualität und Subjektivierungsprozesse verlangt schließlich auch, dass (2) intersektionale Politische Bildung »individuelle und strukturelle Ebenen nicht losgelöst voneinander, sondern in ihrer Verwobenheit« (Kierot, 2023, S. 332) analysiert. Dazu gehört es, »in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu denken« (Overwien, 2020) und strukturelle Kontexte sichtbarer zu problematisieren, die sich hegemonial und gewaltvoll auf Mehrfachdiskriminierungen auswirken. Die strukturelle Ebene soll hierbei nicht individuelles Denken und Handeln entlasten, sondern es geht um die Frage: »[W]ie richten die Momente des Gesellschaftlichen Individuen zu« (Marz, 2020, S. 222).

Eine Intersektionale Politische Bildung muss (3) entsprechend vermehrt auch Bildung und Forschung als exklusive Privilegien erkennen und Praxen des Bildungssystems in einem kritischen und selbstreflexiven Sinn reflektieren, denn »[D]iese befinden sich nicht außerhalb gesellschaftlicher [Macht-]Verhältnisse, sondern sind Teil gesellschaftlicher Unterscheidungsformen, Routinen und Prozeduren der Zuweisung von Positionen« (Mecheril, 2010, S. 202). (Politische) Bildung muss bei Angehörigen einer »dominanten Gruppe darüber ein kritisches Bewusstsein entwickeln« (Sprung, 2013) und eine Praxis des Zurücknehmens, des Zuhörens und der Machtabgabe zugunsten marginalisierter Positionen fördern.

Darüber hinaus ist es im Sinne einer intersektionalen Perspektive zentral, (4) Allianzen und Bündnisse – zwischen theoretischen Perspektiven und antidiskriminatorischen sozialen Bewegungen anzustreben (Sauer 2022, 15). Eine intersektionale Politische Bildung muss somit auch immer das Ziel haben, Räume zu schaffen, um solche solidarischen Allianzen im Streben nach Freiheit und Gleichberechtigung zu ermöglichen.

Literatur

Autor_innenkollektiv & DGB-Jugend Niedersachsen/Bremen/Sachsen-Anhalt (Hg.). (2011). *Geschlechterreflektierte Bildungsarbeit—(K)eine Anleitung. Haltungen—Hintergründe—Methoden*.

Bergold-Caldwell, D., & Traußneck, M. (2022, November 25). Intersektionale politische Bildung. Zur Relevanz von »race«, »class« und »gender« in Bildungsprozessen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Bundeszentrale für Politische Bildung. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/politische-bildung-2022/515538/intersektionale-politische-bildung/ *(Zugriff am 17. Juli 2024)*

Broden, A. (2017). Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In K. Fereidooni & M. El (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 819–835). Springer Fachmedien.

Broden, A., & Mecheril, P. (2010). Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In A. Broden & P. Mecheril (Hg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 7–23). transcript.

Brubaker, R. (2007). *Ethnizität ohne Gruppen*. Hamburger Edition. *(Original: Brubaker, R. (2004). Ethnicity without groups. Harvard University Press.)*

Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *38*(4), 785–810. https://doi.org/10.1086/669608

Collins, P. H. (2002). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, *43*(6), 1241–1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Dermutz, S. (2011). Geschlechterhierarchie—Geschlechtersymmetrie—Geschlechterdemokratie: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. In S. Sting & V. Wakounig (Hg.), *Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität*. Lit Verlag.

Doneit, M., Lösch, B., & Rodrian-Pfennig, M. (2016). Zur Einführung: Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung? In *Geschlecht ist politisch: Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung*. Barbara Budrich. http://web.b-ebscohost-com.uaccess.univie.ac.at/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE0NDI2MTlfX0FO0?sid=e4161034-5f23-48f0-ba41-60ef5969bb91@sessionmgr103&vid=0&format=EB&lpid=lp_7&rid=0

Erevelles, N. (2011). *Disability and difference in global contexts: Enabling a transformative body politic*. Palgrave Macmillan.

Goel, U., & Stein, A. (2016). Mehr als Geschlecht – Machtkritische Bildungsarbeit und verflochtene Machtverhältnisse. In M. Rodrian-Pfennig, M. Doneit, & B. Lösch (Hg.), *Geschlecht ist politisch* (S. 107–112). Barbara Budrich.

Goetz, J. (2022). Antifeminismus als intersektionale Ideologie. In L. Kierot & D. Lange (Hg.), *Intersektionalität in der politischen Bildung: Entangled citizens* (S. 41–60). Springer.

Gümüşay, K. (2020). *Sprache und Sein* (3. Aufl.). Hanser Berlin.

Hall, S. (2017). *Familiar stranger: A life between two islands*. Duke University Press.

Heinrich Böll Stiftung – Gunda Werner Institut. (o.J.). Geschlechterdemokratie als Vision und Organisationsprinzip. https://www.gwi-boell.de/de/geschlechterdemokratie *(Zugriff am 17. Juli 2024)*

Hill Collins, P., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (2nd ed.). Polity Press.

Kierot, L. (2023). *Rassismus in den Vorstellungen angehender Lehrkräfte. Ein Beitrag zur politikdidaktischen Forschung*. Springer VS.

Knapp, G. A. (2011). Von Herkünften, Suchbewegungen und Sackgassen: Ein Abschlusskommentar. In S. Hess, N. Langreiter, & E. Timm (Hg.), *Intersektionalität revisited: Empirische, theoretische und methodische Erkundungen* (S. 249–272). transcript.

Linnemann, T., Mecheril, P., & Nikolenko, A. (2013). Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. *ZEP – Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, *36*(2), 10–14.

Lösch, B. (2012). Warum ist eine kritische politische Bildung nötig? *eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft*, *9*. https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_loesch_120511.pdf *(Zugriff am 17. Juli 2024)*

Lösch, B. (2017). Feministische politische Theorie und politische Bildung: Staat, Demokratie und Politik aus kritischer gesellschaftstheoretischer Perspektive. In M. Gloe & T. Oeftering (Hg.), *Politische Bildung meets Politische Theorie* (Bd. 1, S. 357–376). Nomos.

Lösch, B., & Mohseni, M. (2016). Zur Entwicklung geschlechtertheoretischer Bezüge in der politischen Bildung. In *Geschlecht ist politisch: Geschlechterreflexive politische Bildung* (S. 37–51). Budrich.

Marz, U. (2020). *Kritik des Rassismus. Eine Einführung*. Schmetterling.

Mecheril, P. (2010). Diversity Mainstreaming. In D. Lange & A. Polat (Hg.), *Migration und Alltag. Unsere Wirklichkeit ist anders* (S. 202–210). Wochenschau.

Mecheril, P., & Melter, C. (2011). Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In P. Mecheril & C. Melter (Hg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 13–22). Wochenschau.

Mohseni, M. (2020). *Empowerment-Workshops für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Theoretische Überlegungen und biographisch-professionelles Wissen aus der Bildungspraxis*. Springer VS.

Möller (Kierot), L., & Lange, D. (Hg.). (2022). *Intersektionalität in der politischen Bildung: Entangled citizens*. Springer VS.

Overwien, B. (2020). Werte in der Demokratiebildung – Ein Kompass für einen komplexen Bildungsauftrag der politischen Bildung. *denk-doch-mal.de*. https://denk-doch-mal.de/bernd-overwien-werte-in-der-demokratiebildung-ein-kompass-fuer-einen-komplexen-bildungsauftrag-der-politischen-bildung/ *(Zugriff am 17. Juli 2024)*

Piesche, P., Schmidt, F., Rajanayagam, I., & Etzel, M. (2022). *Politische Bildung Intersektional*. Bundeszentrale für politische Bildung. www.bpb.de/512676 *(Zugriff am 17. Juli 2024)*

Pohlkamp, I., Nagel, B., & Carstens, L. (Hg.). (2023). *Klassismus und politische Bildung: Intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis*. Wochenschau Verlag. https://doi.org/10.46499/1952

Rosenberger, S., & Sauer, B. (2014). Einleitung: Konzepte – Verknüpfungen – Perspektiven. In S. Rosenberger & B. Sauer (Hg.), *Politikwissenschaft und Geschlecht* (S. 9–22). Facultas.

Sauer, B. (2022). Intersektionalität als feministisches Konzept. Eine solide Grundlage für politisches Handeln? In L. Kierot & D. Lange (Hg.), *Intersektionalität in der politischen Bildung: Entangled citizens* (S. 7–19). Springer.

Scharathow, W. (2010). Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung. In A. Broden & P. Mecheril (Hg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 87–112). transcript.

Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In N. Carry & L. Grossberg (Hg.), *Marxism and the interpretation of culture* (S. 271–313). University of Illinois Press.

Sprung, A. (2013). Rassismuskritische Erwachsenenbildung. https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/theorien_und_konzepte/rassismuskritische_eb.php (*Zugriff am 17. Juli 2024)*

Stuve, O. (2009). Kein Wir, kein Nicht-Wir. Intersektionalität in der politischen Bildung. In D. Lange & A. Polat (Hg.), *Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung* (S. 257–269). Bundeszentrale für politische Bildung.

Supik, L. (2017). Statistik und Diskriminierung. In S. Albert, A. El-Mafaalani, & G. Yüksel (Hg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 191–207). Springer VS.

Supik, L., Kleinschmidt, M., Natarajan, R., Neuburger, T., Peeck-Ho, C., Schröder, C., & Sielert, D. (Hg.). (2022). *Gender, race and inclusive citizenship: Dialoge zwischen Aktivismus und Wissenschaft*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36391-8

Taufner, J., Möller, L., & Lange, D. (2022). Verstrickt: Intersektionalität, Inklusion & Bürger*innenschaft – Theoretische Reflexionen im Kontext von Inclusive Citizenship Education. In L. Möller & D. Lange (Hg.), *Intersektionalität in der politischen Bildung: Entangled citizens*. Springer.

Weis, M. (2017). *Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Würzburg University Press.

Sexuelle Bildung

Jutta Hartmann & Mart Busche

Sexuelle Bildung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, bei der es um die Ermöglichung sexueller Selbstbestimmung geht. Pädagogischen Fachkräften kommt die Aufgabe zu, mit Adressat*innen zu geschlechtsbezogenen, sexuellen und reproduktiven Rechten, zu unterschiedlichen Körpern sowie zu vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen zu arbeiten. Der gesetzliche Erziehungs- und Bildungsauftrag schließt Sexualaufklärung ein und adressiert alle pädagogischen Fachkräfte in Schule, Kita und (öffentlichen) Jugendeinrichtungen sowie im Bereich der Heimerziehung und den ambulanten Hilfen zur Erziehung. Auch in der Beratung Erwachsener kann es um Fragen psychosexueller Gesundheit gehen. Sexuelle Biografien und sinnliche Bedürfnisse bringen auch Menschen in belasteten Lebenssituationen mit, seien diese durch Flucht und Migration, Alter, Be_Hinderung, Haft, Wohnungslosigkeit oder Sucht gekennzeichnet. Über diese Kontexte wird bereits die Notwendigkeit einer Herangehensweise deutlich, die um die Einbettung individueller Erfahrungen in unterschiedliche Zugehörigkeitsordnungen sowie verschiedene gesellschaftliche Machtverhältnisse weiß und nach einem adressat*innengerechten Umgang mit diesen Komplexitäten sucht. Zugleich fordert gerade ein intersektionaler Zugang dazu auf, auch verdeckte und dethematisierte Herrschaftsverhältnisse – ganz im Sinne der Crenshawschen Kreuzungsmetapher (Crenshaw 1989, S. 149) – in den Blick zu nehmen und deren Relevanz und ihre Verschränkung mit offensichtlicher Betroffenheit von differenter Machtungleichheit zu analysieren. Zudem erhöht intersektionale Marginalisierung Vulnerabilität in Bezug auf sexualisierte Gewaltwiderfahrnisse und generiert eine Position, von der aus sich Suche nach Hilfe und Unterstützung schwierig gestaltet. Sexuelle Bildung stellt sowohl eine Querschnittsaufgabe aller pädagogischen Praxisfelder dar als auch eine spezialisierte Fachperspektive, die von Schwangerschaftskonfliktberatung über frühkindliche Bildung bis zu Sexarbeit Relevanz entfaltet. Während sexuelle Bildung als Begriff auf individuelle sexualitätsbezogene Lernprozesse in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings blickt und diese zu ermöglichen trachtet, steht Sexualpädagogik für die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Subdisziplin und die in Bezug zu dieser stehenden

bzw. daraus abgeleitete (Fach-)Praxis. Welche intersektionalen Bezüge werden hier relevant und wie sind deren Bedingungen und Begrenzungen einzuschätzen?

1. Problemaufriss

Im sexualpädagogischen Diskurs nimmt die Reflexion der Verschränkung verschiedener Machtverhältnisse merklich zu, wobei die Kritik an normativen Ausblendungen vorherrschend ist. Eine rassismuskritische Perspektive auf sexualpädagogische Materialien zeigt z.B., wie Personen mit familialem Migrationshintergrund in die europäische Vorstellung von rassifizierter und sexualisierter Differenz integriert (Bayramoğlu & Lünenborg, 2018, S. 1034) und die Stimmen von queeren Migrant*innen in der (non)formalen Bildung in Deutschland nur selten hörbar gemacht werden. Maisha-Maureen Auma (2020) zeigt auf, wie in den von ihr untersuchten Materialien der BZgA der 2010er Jahre marginalisierende Repräsentationen von BIPoC in Sprache und Bildern die Normalität sind. Jugendliche of Color, Schwarze Jugendliche und migrantisierte Jugendliche werden auf kulturalisierende Weise adressiert sowie in eine hetero- wie cisnormative Erzählung eingefasst. Denise Bergold-Caldwell (2023) arbeitet heraus, wie koloniale Diskurse die Subjektpositionen Schwarzer Frauen durch vereindeutigende Normierungen, rassistische Abwertung und Übersexualisierung negativ beeinflussen. Wie im hegemonialen Selbstbild der *weißen* deutschen Dominanzgesellschaft bleiben Rassismus sowie sein kolonialer Kontext als gesellschaftliche Machtverhältnisse in Konzepten der Sexualpädagogik ausgeklammert. Rassifizierte Menschen werden in Materialien kaum als gesellschaftlich Handelnde sichtbar, die als Expert*innen ihrer eigenen Lebensführung die Gesellschaft aktiv mitgestalten. Bezüglich Klassismus zeigt Marion Thuswald (2022, S. 407) einen unterschwelligen *bias* sexueller Bildung auf, der sozioökonomische Verhältnisse unreflektiert lässt und Zusammenhänge, wie die zwischen ökonomischer (Un-)Abhängigkeit und sexueller Selbstbestimmung, ausblendet.

Weiter gilt es zu erkennen, wie einige Publikationen zu LGBTIQ+ und Bildung migrantisierte Kinder und Jugendliche als Gründe für ansteigende Homo- und Trans*feindlichkeiten in den Schulen heraus stellen, ihre Einstellungen zu Frauen und Homosexualität als defizitär charakterisieren und die Notwendigkeit einer besonderen Sexualpädagogik für diese betonen (kritisch dazu z.B. Voß, 2018). Heinz-Jürgen Voß (2014) problematisiert zudem, dass im sexualpädagogischen Diskurs das *Coming-out* einen kulturellen Code repräsentiert, der Menschen eine klare identitäre Verortung abnötigt und überbewertet ist. Von Beratungsangeboten, die auf LGBTIQ+ ausgerichtet sind, fühlen sich fast ausschließlich *weiße* mehrheitsdeutsche Personen der Mittelklasse angesprochen, während all die, die nicht der Mehrheitsgesellschaft entsprechen, so kaum erreicht werden.

2. Theoretische und historische Perspektiven

Sexualität wird als zentraler Gegenstand der Sexualpädagogik in der Regel über Geschlecht definiert wie Geschlecht über Sexualität. Insofern hat es sexuelle Bildung konstitutiv mit einer Intersektion von Geschlecht und Sexualität zu tun. Judith Butler (1991) kritisiert mit dem Begriff der heterosexuellen Matrix den identitätsnormierenden Zirkelschluss: Heterosexualität wird aus zwei gegensätzlich entworfenen Geschlechtern abgeleitet und als eine Norm etabliert, die der Zweigeschlechtlichkeit bedarf und diese zugleich normativ stiftet. Weitere geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen sind nicht vorgesehen und laufen Gefahr, Pathologisierung, Diskriminierung und Ausgrenzung ausgesetzt zu sein. Gleichzeitig zeigen psychoanalytische Studien auf, wie die normativ mit Weiblichkeit und Männlichkeit verschweißten Konnotationen von Passivität und Aktivitäten den Kern sexueller Spannung darstellen, der jedwedes sexuelle Begehren auszeichnet und nicht nur zwischen verschiedenen Menschen auftreten kann, sondern in jedem Individuum zu finden ist (Quindeau, 2014). Entsprechend erweist sich geschlechtliche Identität als nicht so kohärent, wie gemeinhin angenommen, und sexuelles Erleben bewegt sich nicht selten jenseits binär-geschlechtlicher Zuordnungen. Eine intersektionale Haltung fragt nach der machtvollen Orchestrierung der Subjektivierungs- und Bildungsprozessen am Kreuzungspunkt verschiedener Differenzlinien (Bergold-Caldwell, 2020). Entessentialisierend folgt sie einer dekonstruktiven Perspektive, die den normativ verworfenen Raum zwischen gesetzten Positionierungen eröffnet.

Der Sexualitätsdiskurs weist im westlichen Kulturkreis in den Wissenschaften, aber auch in Kunst, Literatur und Beratungspraxis häufig progressive Positionen auf, die von jüdischen Personen eingebracht wurden. Die damit verbundenen sozio-historischen Zusammenhänge finden im Kontext intersektionaler Debatten und sexualpädagogischer Geschichtsschreibung kaum Beachtung (z.B. bei Voß, 2023). Psychoanalyse und Sexualwissenschaft stellen Subdisziplinen dar, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht über ein Renommee wie andere Wissenschaftsbereiche verfügten. Jüdische Menschen waren aufgrund antisemitischer Strukturen von universitären Karrieren weitgehend ausgeschlossen. In Bereichen mit vergleichsweise geringerem Prestige entwickelten sie alternative Zugänge. So lieferte die Forschung des Sexualwissenschaftler Magnus Hirschfeld Erkenntnisse über eine als Natur gesetzte geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, für deren Gleichberechtigung er sich engagierte (Herrn, 2022). Demgegenüber fokussierte die von Sigmund Freud entwickelte Psychoanalyse auf den gesellschaftlich-kulturellen Hervorbringungsprozess und dessen Wirksamkeit auch im Unbewussten des Menschen. Sein Verständnis von Geschlecht und Sexualität als vielschichtige und in sich widersprüchliche Phänomene ist anschlussfähig an aktuelle Konzepte der Queer Studies. Viele der Theorien und politischen Aktivitäten wurden aufgrund von Verfolgung,

Emigration, Vertreibung und Ermordung im Kontext des NS-Faschismus unterbrochen und nach 1945 nicht, im Exil oder erst über Umwege und verspätet im deutschsprachigen Raum fortgeführt.

3. Essentials

Mit dem Begriff ›intersektionale sexuelle Bildung‹ verbindet sich noch keine längere Fachdebatte oder ein ausgewiesener Material- oder Literaturkorpus. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen definieren wir sie als eine Bildung, die im Feld der Sexualität Machtverhältnisse an der Schnittstelle verschiedener gesellschaftlich-kulturell verfasster Differenzkategorien rekonstruiert, irritiert, analysiert, in Frage stellt und zu verschieben sucht. Ziel ist es, in Bildungsprozessen marginalisierte Körper und Subjektivitäten zu inkludieren sowie produktiv (neue) sexuelle Möglichkeiten zu eröffnen. Der Begriff folgt einem konstruktivistischen Verständnis von Sexualität und ist dekonstruktiv orientiert. Dekonstruktion öffnet vervielfältigend den Raum zwischen hierarchisierenden Dualitäten und folgt identitätskritisch einem entnaturalisierenden wie entessentialisierenden Verständnis von Sexualität. Intersektionale sexuelle Bildung umfasst im Kontext einer kritisch-reflexiven Sexualpädagogik (Sielert, 2018) Überschneidungen mit und Anknüpfungen an eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (Hartmann, 2002, 2017), eine Sexualpädagogik der Vielfalt (Tuider, et al., 2008) und eine nichtdiskriminierende Sexualpädagogik (Debus, 2017). Eine intersektionale sexuelle Bildung nutzt diese Ansätze und speist sich aus deren Überlagerungen und weiteren Anschlüssen mit v.a. queer-feministischen, rassismuskritischen und dis/abilitybezogenen wie körperpositiven Ansätzen sexueller Bildung. Dabei addiert sie soziale Zugehörigkeitskategorien nicht einfach, sondern denkt sie als verschränkt; sie reflektiert und kontextualisiert Wissensbestände auch sozio-historisch und arbeitet sie ggf. in entstereotypisierender Weise um; sie erkennt die gesellschaftlichen Verhältnisse in Biografien und Erfahrungen und arbeitet deren widerständiges Potenzial heraus; nicht zuletzt reflektiert sie ihre eigene Beteiligung an vorhandenen Machtverhältnissen (vertiefend Busche, Hartmann & Bayramoglu, 2022).

Sexuelle Bildung richtet sich an heterogene Zielgruppen, die aufgrund ihrer Bedarfe, Positionierung und Biografien unterschiedlich handlungsmächtig und verletzlich sind. Ziel ist es, komplexe Verletzungslagen anzuerkennen und ungleichheitsgenerierende Praktiken zu unterbrechen bzw. zu verändern. Zunehmend ist z.B. sexualaufklärendes Material in leichter Sprache verfügbar. Mit Blick auf die Intersektion von Lernschwierigkeiten und Geschlecht ist aber zu fragen, inwiefern dabei geschlechtsbezogene Unterschiede transportiert und ob eine vielfältige Adressierung auch jenseits der Binarität männlich/weiblich stattfindet. Bekommen als Frau adressierte Personen vorgeschlagen, einen Vibrator zu

nutzen, der als penisähnlich und zur Penetration geeignet beschrieben wird, und erhalten als Mann adressierte Personen die Nutzung pornografischen Materials nahegelegt[1], dann ist eine Stereotypisierung zu problematisieren, die Frausein als an Penetration orientiert normalisiert, während sich männlich verstehende Adressaten mit zur sexuellen Objektifizierung geeignetem Material assoziiert sehen. Binär vergeschlechtlichte sexuelle Stereotype legen bestimmte Erwartungen und Handlungsmuster (aktiv/passiv, visuell/taktil etc.) nahe, die alternative Wege einer erfüllten Sexualität eher verstellen. Dies zeigt auch Berggold-Caldwell (2023, S. 110) im Kontext kolonial generierter Stereotype, die körperlich-sexuelles Wohlbefinden und positive Selbstwahrnehmung einschränken. Im Wissen, dass Differenzsetzungen eigenen Ausschlusslogiken folgen und entsprechend unterschiedliche Dynamiken der Verdeckung, Überlappung, Verstärkung entstehen können, stellt eine Bedingung im intersektionalen Arbeiten eine gewisse Neugier dar, diese Dynamiken sowohl erkennen zu wollen als auch selbstreflexiv zu fragen, welche Differenzen gerade auch aus Perspektive der Pädagog*innen verdrängt, verleugnet und verworfen werden müssen und warum (Boger 2023, S. 26). So zeigt eine selbstkritische Fallstudie exemplarisch auf, wie sich queere Aktivist*innen aufgrund ihrer eigenen ›progressiven‹ Agenda damit schwertun, die soziale Realität eines schwulen Geflüchteten wahrzunehmen und ihn angemessen im Sinne von Selbstwirksamkeit zu unterstützen (Laue & Ruzicka, 2021). Als empowernd lesen wir die Forderungen von Auma (2020), das Wissen marginalisierter Menschen in alle Bereiche der Sexualpädagogik einzubeziehen.

Intersektionale sexuelle Bildung denkt verschiedene Handlungsebenen multidimensional ausgerichtet zusammen. Auf personaler Ebene orientiert sie sich an einer sexualitätsfreundlichen, sexpositiven und ermöglichenden Perspektive, die komplexen Zugehörigkeitsordnungen Rechnung trägt. Auf institutioneller Ebene adressiert sie normative Vorgaben und Ausschlüsse und wendet sich einem reflexiven Anspruch folgend auch Auslassungen und Normsetzungen der eigenen Praxis zu. Auf der Ebene der epistemischen Wissensproduktion dient Intersektionalität als auf die eigenen Hervorbringungen anzuwendendes Analyseinstrument.

4. Herausforderungen

Auf dem Weg der Umsetzung intersektionaler sexueller Bildung können Fachkräfte – zusätzlich zur Knappheit personaler, zeitlicher und ausstattungsbezogener Ressourcen – mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert sein:

1 https://klarundeinfach.ch/sex/was-ist-sex/selbstbefriedigung/(30.07.2024).

Moderation: Einen Diskurs über Moral statt einen Moraldiskurs führen

Geht es um das gemeinsame Nachdenken über und Analysieren von gesellschaftlich-kulturellen Diskriminierungsverhältnissen und deren Effekte in intersektional unterschiedlich besetzten Gruppen oder Teams, können dichotomisierte Wir-/Ihr-Unterscheidungen – gepaart mit starken Affekten – zu einer destruktiven Vorwurfsdynamik führen. Konträr zum eigentlichen Arbeitsauftrag und -anliegen entfaltet sich dann ein politisch-moralischer Streit (Meseth, 2023, S. 94), der der pädagogischen Intention von Erkenntnis, Resonanz und Öffnung entgegensteht. Es ist dann nicht einfach, beim Moderieren einen wechselseitig respektvollen und selbstkritischen Umgang aller Beteiligten sowie eine Orientierung am gemeinsamen übergreifenden Ziel und pädagogischen Auftrag der Einrichtung umzusetzen. Möglich ist es, eine moralisierende Dynamik (dann) selbst zum Gegenstand reflexiver Betrachtung zu machen und Kriterien zu entwickeln, um dieser nicht (erneut) zu erliegen.

Bildungsmaterialien: Kritisch-analytische Perspektiven auf Machtverhältnisse mit konstruktiv-wertschätzender Vielfaltsorientierung verbinden

Es liegen noch wenig intersektional entwickelte Bildungsmaterialien vor. Wir diskutieren mit Studierenden daher auch Werke, die nicht unbedingt für pädagogische Kontexte entstanden sind und befragen diese vor dem Hintergrund fachlicher Qualitätskriterien bzw. entwickeln solche gemeinsam (weiter). So kann das analytische Potential von Kurzfilmen – z.B. des Films »Hundefreund«[2], der unterschiedliche Positioniertheiten und rassistische Mechanismen anhand einer queeren Datingbeziehung thematisiert, – und deren Potential, auch für marginalisierte Gruppen selbstkritische Impulse zu bieten – z.B. im Film »Tolerant sind wir selber«[3], der heteronormative Mechanismen thematisiert und humorvoll auch queere Betrachter*innen zu irritieren vermag, – erörtert und auf die Angemessenheit für verschiedene pädagogische Kontexte hin befragt werden. Für diese ist es wichtig, nicht nur diskriminierungskritisch, sondern stets auch pädagogisch-didaktisch reflektiert »in ihrer Wirkung wertschätzend und in der Ansprache einladend« (RAA, 2017, S. 7) zu sein und eindimensionale, homogenisierende Darstellungen von gesellschaftlichen Gruppen zu vermeiden.[4] Artefakte, wie die der

2 https://www.ardmediathek.de/video/kurzfilme-im-mdr/hundefreund/mdr-fernsehen/Y3JpZDovL21kci5kZS9zZW5kdW5nLzI4MjA0MC80NDM1MjEtNDIzOTM3 (30.07.2024).

3 https://www.boell.de/de/2014/04/25/tolerant-sind-wir-selber-eine-filmische-intervention (30.07.2024).

4 Unter dieser Perspektive haben wir einen Erklärfilm zum Thema sexualisierte Gewalt gegen Jungen* mitentwickelt: https://www.jungenpaedagogik-und-praevention.de/(30.07.2024)

Künstlerin Barbara Walker[5] regen an, über die Komplexität von Identität und das Widerstehen gegenüber binärem Denken nachzudenken. Sich damit auseinandersetzend, wie sich die Folgen der Shoa und des Sklavenhandels in ihrem familialen Sein als Tochter eines jamaikanischen Vaters und einer deutsch-jüdischen Mutter verflechten, reflektiert Walker in ihrer Kunst, wie die eigenen Intersektionen den Blick auf Identitäten, Körper, Sexualität und Generationen mitgestalten.

Zusammenarbeit: Den Unterschied zwischen strukturellen Machtverhältnissen und Macht in zwischenmenschlichen Beziehungen/Teams bewusst halten

Überforderungssituationen können in Bildungsprozessen aber auch im Kontext intersektionaler Öffnung auftreten, wenn sich bestehende Bildungs- und Beratungsteams neue Kompetenzen aneignen (z.B. Gebärdensprache) oder ihre Zusammensetzungen mit neuen (z.B. nicht *weißen*) Kolleg*innen ausdifferenzieren, um gerechter aufgestellt zu sein und um Adressat*innen besser begleiten oder überhaupt ansprechen zu können. Diskriminierungs- und Verletzungsrisiken sind in Teams zwar unterschiedlich verteilt, doch wäre diskriminierungskritisches Verhalten falsch verstanden, würde Verantwortungsübernahme und Empathie nun spiegelbildlich dazu verteilt. Einem individualisierenden Kurzschluss vorbeugend bedarf es diskriminierungskritischer Instrumente, die einem möglichen sich Aufreiben in zwischenmenschlichen Beziehungen begegnen. Sie zielen darauf, unterrepräsentierte Diversitätsdimensionen wahrzunehmen, auf Reflexion von Widersprüchen im eigenen Denken und Handeln aller Beteiligten zu setzen und Widerstandskraft gegen einfaches Opfer-Täter-Denken sowie gegen Opferhierarchiedynamiken zu stärken. Marion Thuswald (2022, S. 410) schlägt ein »reflektiertes Unbehagen als professionelle Ressource vor«, um Verletzbarkeiten bei der Umsetzung von Professionalisierungsprozessen zu begegnen und stellenweise auch nur diffus wahrgenommene Beklemmungen bearbeitbar zu machen. Katja Kinder und Peggy Piesche (2020, S. 23) empfehlen das »Schaffen von fragilen Räumen und das Sichtbarmachen von vielschichtigen Positionierungen«. Fragile Räume beschreiben sie als frei vom Druck, Erwartungen an ein bestimmtes Verhalten gerecht werden zu müssen. Sie plädieren für eine Offenheit aller Beteiligten, sich im eigenen Standpunkt irritieren zu lassen, entdramatisierend in eine vertiefende Wahrnehmung zu gehen und vielschichtige Positionierungen sichtbar zu machen. Damit sind alle im (Team-)Bildungsprozess herausgefordert, immer wieder ihren sicheren Standort zu verlassen und sich in ihren bisherigen Gewissheiten zu hinterfragen. Zugleich gilt es, den übergreifenden Wert, das gemeinsame Ziel bzw. den fachlichen Arbeits-

5 https://underthemangotree.de/exhibitions-2024-in-multiplicity-barbara-walker (30.07.2024).

auftrag der Institution nicht nur nicht aus den Augen zu verlieren, sondern auf lange Sicht prioritär zu halten.

Sexualität als konstitutiv für pädagogische Räume begreifend weisen wir vor dem Hintergrund der skizzierten An- und Herausforderungen abschließend darauf hin, dass sexualpädagogische Lehrangebote in der Hochschulbildung nicht ausreichend verankert sind (Siemoneit, Kleinau & Verlinden, 2023) – eine Möglichkeit, bei Reform von Curricula und Entwicklung neuer Angebote intersektionale Perspektiven von vorneherein mit zu implementieren.

Literatur

Auma, M. M. (2020). *Zwischen Kulturalisierung und Empowerment. Sexualpädagogische Adressierungen von Schwarzen Menschen und People-of-Color im deutschsprachigen Raum*. http://zkmb.de/zwischen-kulturalisierung-und-empowerment-sexualpaedagogische-adressierungen-von-schwarzen-menschen-und-people-of-color-im-deutschsprachigen-raum/ (Zugriff am 30.07.2024)

Bayramoğlu, Y., & Lünenborg, M. (2018). Queer migration and digital affects: Refugees navigating from the Middle East via Turkey to Germany. *Sexuality & Culture*, *22*(4), 1019–1036.

Bergold-Caldwell, D. (2020). *Schwarze Weiblichkeiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse*. transcript.

Bergold-Caldwell, D. (2023). Begehren dekolonisieren?! – Intersektionale Perspektiven für die sexuelle Bildung. In E. Kleinau, J. Siemoneit, & K. Verlinden (Hg.), *Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* (S. 100–113). Beltz Juventa.

Boger, M. (2023). Gewalt und In/Differenz – Eine Hommage an Simone Weil. In K. von Auer, C. Micus-Loos, S. Schäfer, & K. Schrader (Hg.), *Intersektionalität und Gewalt – Verwundbarkeiten von marginalisierten Personen und Gruppen sichtbar machen* (S. 25–34). Unrast.

Busche, M., Hartmann, J., & Bayramoğlu, Y. (2021). Intersektionale sexuelle Bildung – machtkritisch, dekonstruktiv und dekolonialisierend. In M. Böhm, E. Kopitzke, F. Herrath, & U. Sielert (Hg.), *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter* (S. 87–101). Beltz Juventa.

Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine. *The University of Chicago Legal Forum*, *1989*(1), 139–167.

Debus, K. (2017). Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In A. Scherr, A. El-Mafaalani, & G. Yüksel (Hg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 811–832). Springer.

Hartmann, J. (2002). *Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht–Sexualität–Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*. Leske und Budrich.

Hartmann, J. (2017). Dimensionen sexueller Diversität – queere und intersektionale Perspektiven. In A. Klein & E. Tuider (Hg.), *Sexualität und Soziale Arbeit. Grundlagen Sozialer Arbeit* (S. 57–80). Wochenschauverlag.

Herrn, R. (2022). *Der Liebe und dem Leid. Das Institut für Sexualwissenschaft 1919–1933*. Suhrkamp.

Kinder, K., & Piesche, P. (2020). *WAHRNEHMUNG. WAHRNEHMUNG – HALTUNG – HANDLUNG. Diskriminierungskritische Bildungsarbeit: Eine prozessorientierte Intervention. Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie* (RAA) e.V. https://raa-berlin.de/wp-content/uploads/2021/02/RAA-BERLIN-DO-WAHRNEHMUNG.pdf (Zugriff am 27.07.2024)

Laue, F., & Rizicka, K. (2021). Erfolgsfaktoren und kritische Selbstreflexion am Beispiel der Begleitung eines schwulen Geflüchteten. In N. Warrach (Hg.), *Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten in der Migrationsgesellschaft* (S. 55–58). Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V.

Meseth, W. (2023). Historisch-politische Bildung zwischen Antisemitismus- und Rassismuskritik: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In M. Mendel (Hg.), *Singularität im Plural. Kolonialismus, Holocaust und der zweite Historikerstreit* (S. 87–99). Beltz Juventa.

Quindeau, I. (2014). *Sexualität*. Psychosozial.

RAA – Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e.V. (2017). *Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung: Grundsätze und Qualitätskriterien. Ein Handlungsansatz der RAA Berlin*. https://raa-berlin.de/wp-content/uploads/2017/07/DO-GRUNDSAETZE-RAA-BERLIN.pdf (Zugriff am 27.07.2024)

Sielert, U. (2018). Sexualpädagogik. In *Gender Glossar*. https://gender-glossar.de/s/item/91-sexualpaedagogik (Zugriff am 31.07.2024)

Siemoneit, J. K. M., Kleinau, E., & Verlinden, K. (2023). Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität – ein Problemaufriss. In E. Kleinau, J. Siemoneit, & K. Verlinden (Hg.), *Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* (S. 7–313). Beltz Juventa.

Thuswald, M. (2022). *Sexuelle Bildung ermöglichen – Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung*. transcript.

Tuider, E., Müller, M., Timmermanns, S., Bruns-Bachmann, P., & Koppermann, C. (2008). *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. Beltz Juventa.

Voß, H.-J. (2014). Geschlechtliche und sexuelle Zurichtungen im Kapitalismus. *Sozialmagazin, 3–4*, 90–96.

Voß, H.-J. (2018). Sexualwissenschaft und rassistische Stereotype. *FORUM Wissenschaft*. https://www.linksnet.de/artikel/47539 *(Zugriff am 30.07.2024)*

Voß, H.-J. (2023). *Einführung in Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung. Basisbuch für Studium und Weiterbildung*.

Ästhetische Bildung

Nina Ahokas, Alexander Henschel & Michaela Kaiser

Prozesse Ästhetischer Bildung – hier verstanden als Schirmbegriff für die Schnittstelle zwischen Bildungsprozessen und den Künsten (Dietrich et al., 2012) – werden seit ihren institutionalisierten Anfängen unterschiedlichste, zuweilen gegenläufige Funktionen zugeschrieben, wenn es um die Frage nach gesellschaftlicher Ungleichheit und Gerechtigkeit geht. Auf der einen Seite wurde mit der öffentlichen Teilhabe an den Künsten oder der Implementierung von ästhetischen Fächern in der Massenbeschulung die Hoffnung zu mehr sozialer Gerechtigkeit verbunden, zur Befriedung von Konflikten sowie zu Demokratisierung von Gesellschaft. Auf der anderen Seite wurden ebendiese Zuschreibungen von Anfang an Kritik unterzogen –etwa durch Pierre Bourdieus soziologische Analysen, der die Funktion der Künste und ihrer Öffentlichkeit darin verortet, gesellschaftliche Ungleichheit und damit verbundene Ungerechtigkeit erst herzustellen: Gerade durch die inszenierte Unzugänglichkeit der Künste distanzierten sich jene Klassen als privilegierte, die eine Erziehung zum Geschmack für Kunst im eigenen Milieu reproduzierten (Bourdieu, 1979/2012). In diesem Sinne orientierten sich die Kritiken auch im deutschen Diskurs um Ästhetische Bildung zumeist an einzelnen Differenzlinien, bis in die 1990er Jahre mehrheitlich an der Differenz entlang von ungleichen Klassenverhältnissen. Im Zentrum des Interesses von ungleichheitskritischen Perspektiven standen mit großer Mehrheit Arbeiter*innen und ihre Familien oder von Armut betroffene Milieus. Der darüber hinausgehende Einbezug (queer)feministischer (Lüth, 2002; Lüth & Mörsch, 2015; Settele, 2015) und rassismuskritischer (Bayer et al., 2017; Haagen-Wulff & Mecheril, 2020; Mecheril, 2012;2015; Mörsch, 2012) Perspektiven in den Feldern Ästhetischer Bildung schaffte ab den 2000er Jahren zunehmend ein Verständnis für die Mehrdimensionalität sozialer Ungleichheit und damit verbundene Herrschaftsverhältnisse, die in den beteiligten Institutionen wie Schulen und Museen selbst eingelassen sind und von diesen hervorgebracht werden.

Akteur*innen wie Peggy Piesche haben in Deutschland früh darauf aufmerksam gemacht, dass etwa rassismuskritische Ansätze an den Schnittstellen zwischen Kunst, Kultur und Bildung nicht ohne gleichzeitige Berücksichtigung der Verwiesenheit auf Geschlecht, Sexualität und Klasse gedacht werden können (Eggers et

al., 2009; Gelbin et al., 1999); dass es also gilt, unterschiedliche Dimensionen von Ungerechtigkeit in ihren Wechselbeziehungen und gegenseitigen Abhängigkeiten zu beachten (Crenshaw, 1989). Seit etwa 2020 lassen sich vermehrt explizite Bezugnahmen auf Konzepte der Intersektionalität verzeichnen, zunehmend auch in schulbezogenen Forschungszusammenhängen der Kunst-, Literatur-, Medien-, Musik- und Theaterpädagogik (Abrego et al., 2023; Hüttmann et al., 2022; Kaiser, 2022; Lüth, 2018; 2021; Mörsch, 2024).

Welche möglichen Bedeutungen intersektionale Perspektiven für Felder der Ästhetischen Bildung haben können, möchten wir in unserem Beitrag beantworten: Wir gehen davon aus, dass intersektionale Dimensionen von Ungerechtigkeit nicht neu, sondern historisch gewachsen sind und von dort aus verstanden und analysiert werden können (hooks, 1994; Walgenbach, 2017). Mittels eines intersektional eingestellten Blicks beleuchten wir Normalitätskonstruktionen von Mehrfachprivilegierung, die bis heute diskriminierend wirken und dennoch »*weiße* Flecken« in der Ästhetischen Bildung sind: die *weiß*, männlich, ›gesund‹, leistungsfähig und bürgerlich geprägte Subjektposition (Schütze & Mädler, 2017). In dieser Perspektivierung möchten wir nicht nur nach der Ausgrenzung fragen, sondern komplementär nach dem damit verbundenen Profit: Wer oder was profitiert im Kontext ästhetischer Bildungsprozesse davon, als ›normal‹ zu gelten?

Ästhetische Bildung – historisch perspektiviert

Aus historischer Perspektive sind intersektional verfasste Strukturen und Phänomene der Ungleichheit und Herrschaft kein Nebenprodukt Ästhetischer Bildung. Das Gegenteil ist der Fall: Ästhetische Bildung verstanden als Schnittstelle zwischen Bildung und den Künsten, die sich von der Geschmackserziehung bis hin zur Implementierung von Kunst- und Musikunterricht in der Massenbeschulung Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte, ist funktionell beteiligt an der Herstellung intersektional verfasster Ungerechtigkeiten in Westeuropa und den USA (Kamens & Cha, 1992; Martins, 2014).

Einen von mehreren Ausgangspunkten verzeichnet Carmen Mörsch in England des 18. Jahrhunderts, wo sich das Feld institutionalisierter Ästhetischer Bildung aus mehreren Entwicklungen heraus formierte: der Nationenbildung und Konstruktion der imaginierten Gemeinschaft eines sich britisch verstehenden ›Wir‹, die damit einhergehende Etablierung eines bürgerlichen und wohlhabenden Subjekts, das sich von Adel und Kirche emanzipierte, die Entstehung eines autonom gedachten künstlerischen Feldes sowie der Höhepunkt des kolonialen Regimes (Mörsch, 2019). Im Rahmen dieser Entwicklungen formierte sich die Subjektposition des britischen Gentleman, die als überlegen und erstrebenswert gesetzt wurde und sich durch spezifischen Geschmack, Verhalten und Moral auszeichnete. Ästhetische Bildung

bedeutet hier die Annahme, dass veranderte Subjekte (Frauen, Kinder, *people of color* oder verarmte *Weiße*) durch Geschmackserziehung gebildet, d.h. dem Gentleman ähnlich, dabei aber unter Aufrechterhaltung der gesetzten Hierarchie niemals ›deckungsgleich‹, gemacht werden könnten (Mörsch, 2019). Das *weiße*, männliche und bürgerliche Subjekt wurde als höchstmögliche Entwicklungsspitze gesetzt und strukturierte wie ein Magnetpol das hegemoniale Zentrum, an dem sich das Feld Ästhetischer Bildung und alle anderen darin eingelassenen Subjektpositionen ausrichten mussten.

Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts findet sich eine neue Subjektposition, die für das Feld der Ästhetischen Bildung nach wie vor eine wichtige Orientierung auch für den Schulunterricht darstellt: die Figur des ›kreativen Kindes‹ (Martins, 2014;2023): Zum einen entstand im künstlerischen und ethnologischen Feld ein Interesse an Kunstproduktion der so genannten ›Primitiven‹. Anfangs waren dies etwa geraubte Objekte aus kolonisierten Gebieten Afrikas, Asiens oder den Amerikas, später auch Zeichnungen von Kindern und sog. Anstaltsinsass*innen. Als ›primitiv‹ galt ein Subjekt, wenn ihm die Eigenschaften zugeschrieben wurden ›unverbildet‹ und deshalb ›natürlicher‹ zu sein als das *weiße*, europäische, bürgerliche und ›gesund‹ und ›nicht-behindert‹ verstandene Subjekt (Mörsch et al., 2026; Staab & Boger, 2020). Die koloniale Kategorie des Primitivismus ist dabei selbst intersektional verfasst, da sie mehrere abgewertete Subjektpositionen zusammenfasst, die nicht in den engen Normalitätskorridor der *weißen*, männlichen und bürgerlichen Norm passen und dabei auch Faktoren wie ability und sexuality miteinschließt.

Zum anderen wurden in Westeuropa und den USA zunehmend reformpädagogische Positionen rezipiert, wie etwa das 1902 ins Deutsche übersetzte Schlüsselwerk *Das Jahrhundert des Kindes* der schwedischen Pädagogin Ellen Key, die sich darin nicht nur für die Abschaffung der Prügelstrafe, sondern auch für eine eugenische Praxis einsetzte: nur solche Menschen sollten sich fortpflanzen, die Keys Vorstellung vom optimalen Menschen in körperlicher, moralischer und psychischer Hinsicht entsprachen (Key, 1900/1902).

Beide Faktoren – der Diskurs des Primitivismus einerseits und eugenisch wie emanzipatorisch ausgerichtete Reformpädagogik andererseits – bildeten in Deutschland wichtige Bezugspunkte für die Formierung der so genannten Kunsterziehungsbewegung[1], die ›das kreative Kind‹ ins Zentrum stellte. Ähnlich wie Key war diese von zwei Seiten bestimmt: einerseits von Emanzipation und Befreiung vom Drill des Zeichenunterrichts, in dem bis in die 1920er Jahre striktes Abzeichnen von Vorlagen dominierte; und andererseits war die Bewegung völkisch formiert, vom Gedanken der ›Rasse‹ durchzogen – nicht nur im biologisch-anthropologischen, sondern ebenso im kulturellen, eugenischen wie spirituellen

1 Die historische Kunsterziehungsbewegung war interdisziplinär ausgerichtet und umfasste Bildende Kunst, Musik, Literatur und Sport.

Sinn (Puschner, 2007): Der Kontakt mit ›primitiver Kunst‹ sollte Kindern helfen, sich von als ›unnatürlich‹ begriffenen Lehrinhalten zu befreien, und gleichzeitig Einsicht in die eigene Entwicklungsstufe zu erhalten. Ästhetische Produktionen von Kindern galten damit als Ausweis für ihre Entwicklung. An ihnen wurde diagnostiziert, ob ein Kind als normal oder anormal, krank oder gesund einzustufen sei. Als tatsächlich ›kreativ‹ – oder ›schöpferisch‹ – galt im deutschen Kunsterziehungsdiskurs der späten 1920er bis in die frühe BRD hinein jene Kinder, deren Produktionen als ›Volkskunst‹, als Ausweis für ein gesundes deutsches ›Volk‹ galten, das von allem befreit, d.h. bereinigt sein sollte, was nicht in den engen Korridor der Normalitätsvorstellungen passte (Henschel, 2024).

Während also der britische Diskurs des 18. Jahrhunderts die Differenzkategorie *race* und deren Zusammenhang zu *class* und *ability* durch Ästhetische Bildung noch als scheinbar veränderbar begriff, so wurde im deutschen Diskurs Anfang des 20. Jahrhunderts eben dieser Zusammenhang als biogenetisch festgeschrieben konstruiert. Dem entsprechend galt Kunst als unlehr- und unerlernbar. Dem Kunstunterricht kam deshalb weniger eine vermittelnde und mehr eine diagnostische Funktion zu: Es ging darum, scheinbar erbbedingte Begabung, Normalität oder Primitivismus von Schüler*innen zu erkennen und damit auch der Selektion des starren deutschen Schulsystems zuzuarbeiten. Insbesondere an der Einstufung zur damaligen Hilfsschule war die Diagnostik des Kunstunterrichts beteiligt, deren Kinder noch bis in die BRD hinein Primitivismus – aufgrund von Herkunft, körperlicher oder geistiger Disposition, Gesundheit, Sexualität oder Verhalten – unterstellt wurde, der genau dazu nicht befähigt: kreativ zu sein und damit mitzuwirken an Reinheitsvorstellungen eines deutschen ›Volkes‹ (Henschel, 2024).

Beide Subjektpositionen, die des gebildeten Gentlemans und des kreativen Kindes, konnten sich deshalb behaupten, weil ihnen bestimmte Fähigkeiten zugeschrieben wurden, die in ihrem jeweiligen historischen Kontext als sozial anerkannt und begehrenswert galten: Der Gentleman galt als fähig zur Selbstbildung seines Geschmacks und seines moralischen Verhaltens, das kreative Kind als fähig zur Reproduktion von als Norm gesetzten Bildvorstellungen und ›natürlichen‹ bildnerischen Verhaltens. Fähigkeitsnormen sind insofern tief in gesellschaftliche Strukturen eingebettet. Sie beeinflussen, wer als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft anerkannt wird und welche Rechte oder Privilegien jemand hat. In schulischen Kontexten legitimieren sie Selektion (Buchner et al., 2015), sind jedoch in veränderten sozioökonomischen Kontexten mit erweiterten oder verschobenen Zuschreibungen verwoben (Mackert, 2022). Demnach ist die Vorstellung vom ›kreativen Kind‹ bis heute nicht verschwunden, dabei aber stetigem Wandel unterworfen.

So wird seit den frühen 1970er Jahren Kreativität bis heute als Ausweis für Intelligenz entworfen (Bohusch & Kopp, 1971). Etwa in ärztlichen Kinderuntersuchungen, Schuleignungstests und der Schule selbst eingesetzte testdiagnostische Verfahren, bspw. einen Menschen zu zeichnen, setzen künstlerische mit kognitiver Leistungs-

fähigkeit und Intelligenz gleich, ohne dabei das dem Test zugrundeliegende Körperideal eines männlichen, *weißen,* unversehrten, schlanken und bürgerlichen Europäers in den Blick zu rücken (Henschel, 2024; Kaiser et al., 2026; Mörsch, 2022). Von dieser Norm abzuweichen bedeutet in diesem Sinne gerade nicht kreativ zu sein, sondern umgekehrt, weniger fähig.

In neoliberalen Ausformungen kapitalistischer Ökonomie gilt Kreativität als Fähigkeit zur Individualität und zum gesellschaftlich anerkannten Gebrauch von Freiheit (Martins, 2023). Wer als kreativ gilt, gilt als fähig, sich selbst zu regieren und sich als Subjekt für einen Arbeitsmarkt zu entwerfen, der heute auf jene *soft-skills* setzt, die mit Ästhetischer Bildung verbunden werden: Neugier, Offenheit, Selbstdisziplin und Flexibilität (Henschel, 2018). Diese Wendung ist aus intersektionaler Perspektive insofern bedeutsam, weil die mit der Fähigkeit zur Kreativität verbundenen Normvorstellungen weitgehend unbestimmt und intransparent bleiben und damit zur Projektionsfläche historisch gewachsener Vorstellungen darüber werden, wer aufgrund von sozialer Zugehörigkeit als fähig entworfen wird. Je unbestimmter die Norm gebenden Vorstellungen von Kreativität, Kunst, Schönheit, Körper und Geschmack sind, desto eher eignen sich Felder der Ästhetischen Bildung, um Exklusion und Ungerechtigkeit entlang von *race*, gender, class, ability und sexuality zu legitimieren, während ihnen paradoxerweise ein gleichsam ›automatisch‹ inklusives Potenzial zugeschrieben wird (Boger et al., 2024; Kaiser, 2023).

Schluss

Im Beitrag konnte nachgezeichnet werden, dass Ästhetische Bildung in ein unauflösliches Spannungsverhältnis zwischen dem seit ihren Anfängen geltend gemachten Ansprüchen an Inklusion und den gleichzeitig wirksamen Mechanismen der Exklusion eingelassen ist. Diskriminierungen als Erfahrungen von Exklusion sind unmittelbar mit Privilegierung verbunden. Uns war es wichtig, die mehrfachprivilegierte Subjektposition in den Blick zu nehmen, da diese zumeist unreflektiert bleibt.

Dieses Spannungsverhältnis begründet sich auch durch verändernde und zugleich den Künsten inhärenten unbestimmte Normvorstellungen. Diese Norm gebenden Vorstellungen führen zu Privilegierung und Ausschluss, entziehen sich aber unter Bezugnahme auf die Unbestimmtheit und Kontingenz des Künstlerischen einer Vereindeutigung. Eine intersektionale Perspektive auf Felder der Ästhetischen Bildung kann sich daher besonders eignen, um die Wechselbeziehungen von Norm- und Diskriminierungsverhältnissen in den Blick zu rücken.

Auf den Schulkontext gewendet resultiert daraus für uns nicht, dass sich Ästhetische Fächer ausschließlich transparenten, technischen und operationalisierbaren Fähigkeitsvorstellungen zuwenden müssten – dies würde bedeuten, auch das

widerständige Potenzial von künstlerischer Unbestimmtheit aufzugeben (Lüth & Mörsch, 2015). Vielmehr resultiert daraus für uns kontinuierlich danach zu fragen, wer warum als un/fähig adressiert wird und inwiefern dabei intersektional verfasste Ungleichheitskonstruktionen und ungenannte Normvorstellungen beteiligt sind, die durch Bildungsinstitutionen (re-)produziert oder eben unterbrochen werden. Dies impliziert auch die Selbstbefragung danach, welche Norm- und Machtverhältnisse im Zentrum der eigenen Wahrnehmung stehen.

Literatur

Abrego, V., Henke, I. & Kißling, M. (Hg.). (2023). *Intersektionalität und erzählte Welten: Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Herder.

Bayer, N., Kazeem-Kamiński, B. & Sternfeld, N. (2017). *Kuratieren als antirassistische Praxis: Kritiken, Praxen, Aneignungen*. de Gruyter.

Boger, M. A., Brenne, A. & Kaiser, M. (2024). Mai-Anh Boger im Gespräch mit Andreas Brenne und Michaela Kaiser.. In M. Kaiser, A. Brenne & N. Ahokas (Hg.), *All inclusive?! Kunstpädagogik im Spiegel der Inklusion* (S. 27–40). kopaed.

Bohusch, O., & Kopp, F. (1971). *Schulreform als Revision der Lehrpläne: Ein Werkstattbericht*. Ehrenwirth.

Bourdieu, P. (2012). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (B. Schwibs & A. Russe, Übers.). Suhrkamp. (Originalarbeit 1979 veröffentlicht)

Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273

Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *The University of Chicago Legal Forum* 1989(1), 139–167.

Dietrich, A., Krinninger, S., & Schubert, T. (2012). *Inklusion in der Bildung*. Oldenbourg.

Eggers, M. M., Kilomba, G. & Piesche, P. (2009). Konzeptionelle Überlegungen. In M. M. Eggers, G. Kilomba & P. Piesche (Hg.), *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (2. Aufl., S. 11–13). Unrast.

Gelbin, C. S., Konuk, K., & Piesche, P. (1999). Vorwort der Herausgeberinnen. In C. S. Gelbin, K. Konuk & P. Piesche (Hg.), *AufBrüche: Kulturelle Produktionen von Migrantinnen, Schwarzen und jüdischen Frauen in Deutschland* (S. 9–17). Ulrike Helmer Verlag.

Haagen-Wulff, M. van, & Mecheril, P. (2020). Kritik der ästhetischen Erfahrung des Wir. In J. Eschment, H. Neumann & A. Rodonò (Hg.), *Arts Education in Transition* (S. 141–150). kopaed.

Henschel, A. (2018). *Kunstpädagogische Komplexität – Logiken und Begriffe der Selbstbeschreibung* (Kunstpädagogische Positionen, Bd. 48). o.V.

Henschel, A. (2024). Biopolitische Funktionen Musischer Kunsterziehung in der deutschen Sonderschule: Eine Zeitschriftenstudie (1928–1961). In M. Kaiser, A. Brenne & N. Ahokas (Hg.), *All inclusive?! Kunstpädagogik im Spiegel der Inklusion* (S. 41–72). kopaed.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Hüttmann, R., Krämer, O. & Ziegenmeyer, A. (Hg.). (2022). *Intersektionalität* (Diskussion Musikpädagogik, Hft. 94).

Kaiser, M. (2022). Zur genderbezogenen Konfiguration künstlerischer Leistung. *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*. http://zkmb.de/zur-genderbezogenen-konfiguration-kuenstlerischer-leistung-im-kunstunterricht-ein-kunstpaedagogisches-differenzdilemma/

Kaiser, M. (2023). *Die Bildung aller? Geschichte und Geschichten einer inklusiven Kunstpädagogik* (Kunstpädagogische Positionen, Bd. 58). https://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP58_Kaiser.pdf

Kaiser, M., Jurado van Bürck, S. & Schild, M. (2026). Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht: Ein kaleidoskopischer Blick. (in Vorbereitung). Kamens, D. H., & Cha, Y.-K. (1992). The legitimation of new subjects in mass schooling: 19th-century origins and 20th-century diffusion of art and physical education. *Journal of Curriculum Studies, 24*(1), 43–60.

Key, E. (1902). *Das Jahrhundert des Kindes*. Gudrun. (Originalarbeit 1900 veröffentlicht)

Lüth, N. (2002). Queens of Kunstvermittlung. In NGBK (Hg.), *Kunstcoop©* (S. 59–74).

Lüth, N. (2018). For Beginners: Bausteine einer differenzreflexiven Kunstpädagogik. In S. Marr, M. Eckes, & K. Hoffmann (Hg.), *Was geht? Was bleibt? – Kunstpädagogische Debatten* (S. 123–140). Athena.

Lüth, N., & Mörsch, C. (2015). Queering (next) Art education: Kunst/Pädagogik zur Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen. In T. Meyer & G. Kolb (Hg.), *What's next? Art Education* (S. 188–190). kopaed.

Mackert, N. (2022). Critical Ability History: Für eine Geschichte der Fähigkeitsnormen. *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, 19*, 341–354.

Martins, C. (2014). The Arts in Education as Police Technologies: Governing the Child's Soul. *European Education, 45*(3), 67–84.

Martins, C. (2023). Making Creative and Entrepreneurial Selves in Education: The Governing of Life in Contemporary Time. In B. Jörissen, L. Unterberg & T. Klepacki (Hg.), *Cultural Sustainability and Arts Education: Yearbook of Arts Education Research for Cultural Diversity and Sustainable Development* (Bd. 2). (S. 79–95). Springer.

Mecheril, P. (2012). Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik: Migrationspädagogische Anmerkungen. *Art Education Research, 3*(6), 1–10. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2012/12/AER6_Mecheril.pdf

Mecheril, P. (2015). *Kulturell-ästhetische Bildung: Migrationspädagogische Anmerkungen*. https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen

Mörsch, C. (2012). Über Zugang hinaus: Nachträgliche einführende Gedanken zur Arbeitstagung »Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft«. In ifa et al. (Hg.), *Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft* (S. 10–19). ifa.

Mörsch, C. (2019). *Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst: Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung*. zaglossus.

Mörsch, C. (2022). Kolonialität und Diskriminierungskritik im Kunstunterricht. *Berliner Bildungszeitschrift, Januar/Februar*, 20–22.

Mörsch, C. (2024). Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle von Bildung und Kunst: Einblicke in konzeptuelle Rahmungen, Methodik und Bildungsverständnis eines digitalen Lehr-Lernmaterials. In M. Kaiser, A. Brenne & N. Ahokas (Hg.), *All inclusive?! Kunstpädagogik im Spiegel der Inklusion* (S. 135–152). kopaed.

Mörsch, C., Landkammer, N. & Martins, C. (2026). *Kunstpädagogische Primitivismen: Studien zu einem transnationalen Dispositiv*. (in Vorbereitung).

Puschner, U. (2007). Völkisch: Plädoyer für einen engen Begriff. In P. Ciupke, K. Heuer, & F. J. Jelich (Hg.), *Die Erziehung zum deutschen Menschen: Völkische und nationalkonservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik* (S. 53–66). Klartext.

Schütze, A. & Maedler, J. (Hg.). (2017). *Weiße Flecken: Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung*. kopaed.

Settele, B. (2015). Queer Art Education. In T. Meyer & G. Kolb (Hg.), *What's next? Art Education* (S. 308–311). kopaed.

Staab, L. & Boger, M.A. (2020). Zersplitterte Körper und andere Fragmente. In KIWit – ›Kultur öffnet Welten‹, Haus der Kulturen der Welt (Hg.). https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_15616.html

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Verlag Barbara Budrich.

Kapitel IV: Lebensphasen und lebensphasenspezifische Organisationen

Kindertageseinrichtungen

Tanja Betz & Eva Reitz

Einleitung

Über 91 % aller drei bis unter sechsjährigen und über 36 % der unter dreijährigen Kinder besuchen ein Angebot der Tageseinrichtungen für Kinder oder der Kindertagespflege. Diese haben einen gesetzlichen Förderauftrag, der Bildung, Erziehung und Betreuung umfasst. Es gilt, junge Menschen »in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung« zu fördern; die Angebote sollen dazu beitragen, »Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen« (SGB VIII, § 1 Abs. 3).

Angesichts dieses Auftrags und dem seit langem nachgewiesenen engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft bzw. familialen Zugehörigkeiten der Kinder und ihrem schulischen Erfolg – und damit bildungsbezogenen Ungleichheiten – wird im fachlichen, politischen und medialen Diskurs der Blick vielfach auf die differentiellen Beteiligungsquoten von Kindern gerichtet, mit denen die »Heterogenität in der Teilhabe« (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 116) dokumentiert und problematisiert wird. Zwar hat sich die Forschung zur Quantität und Qualität der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) intensiviert (u.a. Betz & de Moll, 2022), allerdings gibt es vergleichsweise wenige Analysen dazu, ob und wie die FBB herkunftsbedingte Benachteiligungen von Kindern ausgleichen kann und welche Mechanismen für die Reproduktion von Ungleichheiten in und durch Kindertageseinrichtungen (Kitas) ursächlich sind. Selten wird dabei aus intersektionaler Perspektive analysiert, wie durch sich überlagernde Differenzen in und außerhalb von Organisationen Ungleichheiten (re-)produziert werden (zu Intersektionalität: Bak & Machold, 2022, S. 2ff.; Hormel, 2017; Bischoff-Pabst, Betz & Machold, 2025).

Im Folgenden wird beleuchtet, welche Differenzlinien zwischen Kindern als relevant eingeordnet werden, um die ›Heterogenität in der Teilhabe‹ an der FBBE zu beschreiben und welche differenzbezogenen Belastungen in den Organisationen damit verknüpft werden. Damit lässt sich nachweisen, *dass* bildungsbezogene Ungleichheiten bestehen (Kap. 2). Danach werden theoretische Überlegungen zu Kitas als Organisationen skizziert (Kap. 3), um daraufhin den Blick auf Studien zu richten, die aus einer intersektionalen Perspektive zu verstehen erlauben, *wie* Kitas auf

Mikro- und Mesoebene Differenzierungen herstellen, die diskriminierende, d.h. herabsetzende und benachteiligende Effekte haben (können) anstatt, wie erhofft, Benachteiligungen abzubauen (Kap. 4). Das Kapitel schließt mit einem Ausblick.

Heterogenität, das Zusammenspiel von Risikolagen und ungleichheitsbezogene Belastungen in der FBBE

Auf der Basis von (amtlichen) Daten und in quantitativen Studien der frühkindlichen Bildungsforschung werden, meist unter dem Stichwort ›Heterogenität‹, die Teilhabequoten von Kindern an der FBBE und die Zusammensetzung der Kindergruppen (›Komposition‹) in Kitas beschrieben. Berücksichtigt werden Kinder aus bildungs- sowie sozioökonomisch benachteiligten und armen Familien, Kinder mit nicht deutscher Familiensprache, mit Fluchthintergrund sowie Kinder mit (sprachlichen) Auffälligkeiten. Ebenso werden Kinder, die in bestimmten Sozialräumen aufwachsen, von Alleinerziehenden, Kinder entlang der geringen oder Nichterwerbstätigkeit ihrer Eltern, v.a. ihrer Mütter, sowie Kinder unterschiedlichen Alters und entlang ihres Wohnorts differenziert (u.a. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Dokumentiert wird hierbei das »Zusammenspiel zwischen herkunftsbezogenen Risikolagen« (ebd., S. 338) und der Nachweis erbracht, dass »Risikolagen für Bildung« dann gegeben sind, wenn Kinder formal gering qualifizierte Eltern haben, finanzielle Risiken in der Familie bestehen und soziale Risiken existieren, d.h. die Eltern nicht erwerbstätig sind. Diese Risiken sind bei Kindern von Alleinerziehenden und Kindern mit Einwanderungsgeschichte deutlich erhöht (ebd., S. 6). Die damit beschriebenen geringeren Teilhabechancen werden in einer Studie ins Verhältnis gesetzt zu »systematischen Mehrfachbelastungen« in Kitas (Schieler & Menzel, 2024, S. 4). Kitas werden hierzu nach hohen und niedrigen Anteilen von Kindern mit einem »sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund« (ebd.) unterschieden. Erstere Einrichtungen sind zugleich geprägt durch einen höheren Anteil an Kindern mit Förderbedarf, mit nicht deutscher Familiensprache, mit Fluchthintergrund und mit Behinderung und spezifischen Diagnosen. Diese Beschreibungen von (sozialen) Differenzen innerhalb der Kindergruppe werden in Bezug gesetzt zu erhöhten Herausforderungen in der Organisation. Schieler & Menzel weisen zugleich auf systematische »Ressourcenbenachteiligungen« hin (ebd.). Denn die genannten Einrichtungen haben einen höheren Personalbedarf durch Stellen, die für längere Zeit unbesetzt sind, aufgrund mangelnder Bewerbungen, das Personal ist länger abwesend (u.a. durch Krankheit) sowie geringerer Arbeitszufriedenheit etc. Es gibt also ein sich verstärkendes Zusammenspiel zwischen personenbezogenen Differenzen bei den Kindern, den Eltern und den Arbeitsbedingungen bzw. dem Personal in Organisationen.

In solchen Analysen deutet sich an, *dass* für die Alltagsgestaltung in der Organisation, die dargelegten Differenzlinien bedeutsam sind und sie sich, wenngleich

nicht näher untersucht, wechselseitig verstärken. Es ist zu vermuten, dass diese benachteiligenden Wechselwirkungen nicht nur in der Organisation eine Relevanz entfalten (u.a. für das Personal), sondern auch für die Reproduktion oder Verstärkung von Ungleichheiten zwischen Kindern: Dies kann der Fall sein u.a. indem soziale Ungleichheiten – wie die sozioökonomische Benachteiligung – in entsprechenden Einrichtungen in bildungsbezogene Ungleichheiten ›übersetzt‹ werden wie etwa bei entwicklungsbezogenen Nachteilen zu Schulbeginn durch mangelnde Unterstützung. Allerdings kann auf der Basis der vorliegenden Daten erstens nicht nachgezeichnet werden, *wie und wodurch* dies konkret geschieht. Zweitens kann in entsprechenden ›kategorialen Ansätzen‹, die »intersektionale Ungleichheit« nur entlang von »*ex ante* festgelegten Gruppenkategorien und der entsprechenden Aggregate« konstruiert werden (Hormel, 2017, S. 29, Hervorh. i.O.). Allerdings werden in zahlreichen Dokumenten und Problematisierungen von Heterogenität Prozesse der Herstellung von Differenz, konkrete Differenzierungen, ihre (Ir-)Relevantmachung für pädagogische Ordnungen sowie die damit einhergehenden Folgen wie (Mehrfach-)Diskriminierungen, d.h. Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung von sozialen Gruppen (Gomolla, 2023), weitaus weniger beachtet. Entsprechendes gilt für (mögliche) individualisierende, homogenisierende und normalisierende Effekte durch die Festschreibung von Differenz (Jergus, 2017) in Organisationen. Um entsprechende Analysen im Kontext (bildungsbezogener) Ungleichheiten zu fundieren, bedarf es organisationstheoretischer Klärungen, die nachfolgend knapp skizziert werden.

Theoretische Perspektiven auf Kindertageseinrichtungen als Organisation

Kitas, verstanden als Organisation, im Hinblick auf ihren Beitrag zur Herstellung von Differenz und Reproduktion von Ungleichheiten, aus einer intersektionalen (Prozess-)Perspektive zu analysieren, setzt einen gegenstandstheoretischen Begriff von Organisation voraus. Dieser muss sowohl organisationsinterne Strukturen auf der Meso- und Mikroebene zu betrachten erlauben, als auch die eigendynamische Verstrickung der einzelnen Organisation in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse auf Makroebene.

In der Fachdebatte lassen sich grob drei Perspektiven unterscheiden. Organisation wird eher aus einer instrumentalen, funktionalen und/oder institutionalen Perspektive betrachtet (Bergmann & Garrecht, 2021). In Anlehnung an diese Dreiteilung rückt eine *instrumentale Perspektive* die Struktur eines Systems in den Mittelpunkt, v.a. in Bezug auf Wirtschaftlichkeit, Produktivität, Dezentralisierung, Autonomie, Ziel- und Ergebnisorientierung sowie den organisatorischen Aufbau und interne Abläufe. In der FBBE werden Themen wie Steuerung, Führung und Qualitätsentwicklung in Kitas behandelt (z.B. Hogrebe & Ulber, 2023). Ein Bezug zu Un-

gleichheit und deren Abbau als Ziel der Organisation fehlt jedoch; lediglich Diversity wird thematisiert (Hormel, 2017). In *funktionaler Perspektive* blickt man bei einer Organisation darauf, wie sie organisiert wird, d.h. wie das Zusammenspiel der Mitglieder koordiniert wird, was wann wo und wie getan wird, um die Organisation zu gestalten. Im Fokus steht der Prozess der geplanten Handlungskoordination, so dass die »Ordnungsmuster zur Bewältigung von Komplexität« (Bergmann & Garrecht, 2021, S. 4) interessieren. Entsprechende Studien in der FBBE legen keinen Fokus auf Ungleichheit und Intersektionalität. Aus einer *institutionalen Perspektive* stellt die Kita als Organisation ein zielorientiertes soziales Gebilde dar, das als »kollektives Denk- und Handlungssystem« […] »eigene Ziele« verfolgt; der Organisation kommt »eine eigene Identität und Kultur zu« (ebd., S. 4). Diese Perspektive ist anschlussfähig an das organisationspädagogische Begriffsverständnis von Engel und Göhlich (2022), mit dem sich die Kita als eigenlogisch operierende pädagogische Organisation verstehen lässt. Diese Perspektive fließt in die Forschung zur Herstellung pädagogischer Ordnungen und pädagogischer Qualität in der FBBE (u.a. Honig et al., 2004) ein. Sie ließe sich auch in Bezug setzen zur Herstellung von Differenz, Diskriminierung und der Reproduktion von Ungleichheit. Denn die Kita lässt sich als ein eigenständiger Akteur betrachten, der durch festgelegte Regeln, Strukturen und Praktiken aktiv Differenzen herstellt und potenziell gesellschaftliche Benachteiligungen mitverursacht (Cloos, 2014). Dass Kitas als Organisationen »selbst ungleichheitsgenerierend wirken« ist theoretisch daher plausibel (Engel & Göhlich, 2022, S. 209), aber in der FBBE empirisch noch nicht erforscht. Entsprechendes gilt für intersektionale Ungleichheiten. Während Eberherr (2022) durch eine systematische Analyse historischer und aktueller Diskurslinien sowie Spannungsfelder den wachsenden Einfluss intersektionaler Forschungsperspektiven in der Organisationsforschung nachweist, gibt es in der FBBE hierzu hohen Forschungsbedarf.

Intersektionale Perspektiven auf Organisations- und Ungleichheitsforschung zur FBBE

Ein Blick in die deutschsprachige Forschungslandschaft zu FBBE zeigt eine rege Auseinandersetzung mit verschiedenen Differenzlinien wie Geschlecht, Ethnie, Armut, Alter, Behinderung etc. Intersektionale Perspektiven aber werden nur vereinzelt explizit thematisiert (Bak & Machold, 2022); sich überschneidende Diskriminierungsformen in Kitas verstanden als Organisationen werden nahezu nicht empirisch erforscht. Gleichwohl lassen sich einzelne Studienbefunde, die sich grob in Mikro- und Mesoebene unterteilen lassen, aus einer solchen Perspektive betrachten.

Im Kita-Alltag wurde in der EDUCARE-Studie auf Mikroebene analysiert, wie Fachkräfte im Sprechen über Eltern Differenzen erzeugen und eine enge Verwoben-

heit von ungleichheitsrelevanten Differenzlinien herausgearbeitet (Betz & Bischoff, 2017). Die Autor*innen zeigen, dass für die Fachkräfte u.a. die *sozioökonomische Lage* der Eltern zur Leitdifferenz wird, bei der armen Eltern in pauschalisierender Weise die Kompetenz zur Erfüllung gesellschaftlicher Vorstellungen von Mutterschaft und Fürsorge abgesprochen wird. Dabei sind die Kategorien *Armut*, *Kultur* und *Geschlecht* eng miteinander verflochten. Mit der Produktion von Differenzen durch sprachliche Praktiken in Luxemburger Kitas beschäftigt sich Claudia Seele (2015) in ihrer ethnografischen Studie. Sie zeichnet nach, wie Kinder zur Monolingualität, d.h. zum Luxemburgischsprechen, verpflichtet werden, wobei Erwachsenen die Mehrsprachigkeit zugestanden wird. In diesen Prozessen treten zwei Differenzlinien hervor: *sprachliche Praxis* und *Kindsein*. Zum einen wird die bildungsorientierte vorgegebene Sprachordnung der Erwachsenen über die translinguale alltägliche Verständigungspraxis der Kinder gestellt. Zum anderen führt die institutionelle Kategorisierung in luxemburgisch sprechende und mehrsprachige Kinder zu ungleichen Ausgangsbedingungen und Teilhabechancen. Knoll und Kuhn (2022) beschäftigen sich auf der Mesoebene und explizit aus einer intersektionalen Perspektive mit institutionellen und elterlichen Selektions- und Marginalisierungspraxen im Kontext von Mehrsprachigkeit in konzeptionell deutsch-englischsprachigen Kindertagesstätten in der Schweiz. Sie zeigen auf, wie diese Prozesse zu sozialer Selektivität führen und somit eine distinktive mehrsprachige Kindheit konstituieren, die Familien, die Sozialhilfe empfangen, ausschließt und privilegierten Familien Vorteile bietet. Die Autor*innen zentrieren auf die Überschneidung der Differenzlinien *Klasse* und *Ethnizität*. Entlang der Kategorie Ethnizität werden die Nationalität, Religion, Kultur und Sprache der Eltern als Kriterien zur Binnendifferenzierung herangezogen, während bei der Kategorie Klasse vor allem die Berufe der Eltern für Vergleiche bedeutsam gemacht werden. Hogrebe et al. (2021) untersuchen, welche Kriterien bei der Platzvergabe in Kitas aus der Sicht pädagogischer Fachkräfte relevant sind, und berücksichtigen dabei die Vorgaben der Trägerorganisationen im Hinblick auf die Entstehung von Segregationsprozessen. Die Autor*innen zeigen, wie Fachkräfte vorgegebene Kriterien wie *Alter des Kindes*, *Entwicklungsstand des Kindes*, *Berufstätigkeit eines Elternteils/beider Eltern* oder *Nähe der Einrichtung zum Wohnort* bewerten und gewichten. Zusätzlich werden Kriterien wie *Geschlecht* des Kindes, *Konfessionszugehörigkeit*, *Migrationshintergrund* oder die *Sprache im Elternhaus* für den Platzvergabeprozess relevant gemacht.

Die referierten Studien machen deutlich, wie unterschiedliche Differenzen auf zwei Ebenen ihre Relevanz entfalten: Auf der Mikroebene in Interaktionen und Praktiken wie die Zu- und Abschreibung von Kompetenzen. Auf der Mesoebene funktionieren Organisationen über festgelegte Kriterien und organisationale Vorgaben, die wiederum Teilhabechancen und Zugangsmöglichkeiten für Kinder und Eltern strukturieren und benachteiligende Effekte mit sich bringen. Es wäre lohnenswert, die in den Studien rekonstruierten Differenzlinien stärker in ihrer

intersektionalen Verschränkung zu analysieren. Auch bleibt empirisch noch offen, inwiefern diese Differenzierungen zur Reproduktion oder Verstärkung von bildungsbezogenen Ungleichheiten führen.

Ausblick

Es wurde aufgezeigt, dass und welche sozialen und frühpädagogischen Differenzen politisch und pädagogisch relevant gemacht und bisweilen als Belastungen von Seiten der Kita als Organisation markiert werden. Dies geschieht auch, indem sie mit organisationalen Herausforderungen korrespondieren und sich verstärken. Bei aller Kritik an entsprechenden kategorialen Ansätzen (Hormel, 2017), lässt sich mit den Daten zumindest aufzeigen, *dass* spezifische Differenzlinien das pädagogische Geschehen in den Einrichtungen ordnen und sie bedeutsam für Fragen der Steuerung von Organisationen sind. Um hier zukünftig differenziertere Befunde zu ermöglichen und die Daten aus einer stärker intersektionalen Perspektive analysieren zu können, sind die Datengrundlagen, wie die amtliche Statistik (Betz, 2026 i. E.), zu ergänzen bzw. aufzubauen. Damit erst können auch methodisch Verknüpfungen hergestellt werden zwischen Differenzlinien bei Kindern (Kap. 2) und dem Personal (z.B. zu Geschlecht, Alter, Stellung im Beruf). So ließe sich gerade auch in Kombination mit qualitativen Zugängen, herausarbeiten, welche ungleichheitsrelevanten Wirkungen und diskriminierenden Effekte (Gomolla, 2023) sich in Organisationen vollziehen.

Ertragreich könnte es zudem sein, den beschreibenden Fokus auf Differenzlinien und Kompositionseffekte reflexiv an die Analyse von Praktiken der »Differenzerzeugung und -inszenierung« (Jergus, 2017, S. 128; Betz, 2026 i. E.) in der Organisation an eine intersektionale Perspektive zu koppeln um sich der Wirklichkeit auf der Meso- und Mikroebene der Organisation und dem Zusammenspiel von Differenzlinien im Kontext von (bildungsbezogenen) Ungleichheiten weiter zu nähern. Einsichten hierzu gibt es bereits durch Analysen, die nachzeichnen, *wie* die Kita als Organisation, Differenzen zwischen Kindern und Familien beim Zugang und im Alltagsgeschehen herstellt und reproduziert. Durch eine stärkere Verbindung von organisationsbezogenen mit intersektionalen Perspektiven ließe sich stärker noch die Entstehung und Relevantmachung von Differenzen sowie ihre anzunehmenden diskriminierenden Wechselwirkungen im Kita-Alltag für bestimmte Kinder und Familien und letztlich auch die Auswirkungen auf bildungsbezogene Ungleichheiten und damit auch der Makroebene besser verstehen.

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. (2024). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv 2024.

Bak, R. & Machold, C. (Hg.). (2022). *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*. Springer VS.

Bergmann, R. & Garrecht, M. (2021). *Organisation und Projektmanagement*. Springer Gabler.

Betz, T. & Bischoff, S. (2017). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte & M. Schulz (Hg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 101–118). Beltz Juventa.

Betz, T. (2026 i. E.). Heterogenität in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung: Potenziale und Desiderate der Bildungsberichterstattung über Tageseinrichtungen für Kinder. In T. Böhme, J. Dechow & A. Sander (Hg.), *Die Zukunft evangelischer Kitas gestalten: Impulse zum aktuellen Bildungsbericht »Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder«*. Waxmann.

Betz, T. & de Moll, F. (2022). Bildung und Betreuung von Kindern im Vorschulalter. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 689–721). Springer Fachmedien.

Bischoff-Pabst, S., Betz, T. & Machold, C. (2025). Forschungszugänge zu Differenz und Ungleichheit. Schwerpunktheft der Zeitschrift Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre, 8(1). https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/issue/view/102

Cloos, P. (2014). Organisation, Profession und die Herstellung von Differenz. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 257–271). transcript.

Eberherr, H. (2022) Intersektionalität in der Organisationsforschung: Entwicklungslinien und Spannungsfelder. In A. Biele Mefebue, A. Bührmann & S. Grenz (Hg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 245–256). Springer VS.

Engel, N. & Göhlich, M. (2022). *Organisationspädagogik: Eine Einführung*. Kohlhammer.

Gomolla, M. (2023). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & A. C. Reinhardt (Hg.), *Handbuch Diskriminierung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_9-2

Hogrebe, N., Mierendorff, J., Nebe, G. & Schulder, S. (2021). Platzvergabeprozesse in Kindertageseinrichtungen: Aufnahmekriterien aus Sicht pädagogischer Fach-

kräfte unter Berücksichtigung der Trägerorganisationen. In L. Brockmann, C. Hack, A. Pomykaj & W. Böttcher (Hg.), *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen: Reproduktion und Legitimierung* (S. 90–113). Beltz Juventa.

Hogrebe, N. & Ulber, D. (2023). Steuerung und Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung. In T. Betz, T. Feldhoff, P. Bauer, U. Schmidt & B. Schmidt-Hertha (Hg.), *Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40471-0_6-1.

Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Beltz Juventa.

Hormel, U. (2017). Pädagogische Beobachtungsweisen. Heterogenität, Diversity, Intersektionalität. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte & M. Schulz (Hg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 19–35). Beltz Juventa.

Jergus, K. (2017). Heterogenität im Kindergarten? Heterogenität und Leistung im Lichte frühkindlicher Differenzen. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte & M. Schulz (Hg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 119–132). Beltz Juventa.

Knoll, A. & Kuhn, M. (2022). Distinktive Mehrsprachigkeit: Intersektionale Perspektiven auf institutionelle und elterliche Selektions- und Marginalisierungspraxen in der frühkindlichen Bildung. In R. Bak & C. Machold (Hg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (S. 91–105). Springer VS.

Schieler, A. & Menzel, D. (2024). *Kitas 2. Klasse? Mehrfachbelastungen von Kitas mit Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien*. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Seele, C. (2015). Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken: Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In A. Schnitzer & R. Mörgen (Hg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S. 153–174). Beltz Juventa.

Kindheit(en)

Raphael Bak & Claudia Machold

Kindheit intersektional zu denken heißt, die Vielfalt und Komplexität kindlicher Lebenswirklichkeiten sowie Subjektpositionen anzuerkennen und die gesellschaftlichen Verhältnisse, die Kindheit strukturieren, in ihren Wechselwirkungen zu verstehen, die Möglichkeitsräume für Handlungsmacht (*agency*) ermöglichen. Damit öffnet sich ein epistemischer Raum, in dem die »Vielfalt der Dinge« (Reichertz, 2016, S. 15) theoretisch, empirisch sowie pädagogisch und politisch sichtbar und reflektierbar wird. Dabei rückt die Frage in den Fokus, wie Kindheiten im Plural überhaupt möglich oder denkbar gemacht werden – denn hegemoniale Diskurse, die »Universalität, Selbstverständlichkeit und Alternativlosigkeit beanspruchen« (Thon, 2014, S. 160), bringen bestimmte Vorstellungen von Kindheit als legitim hervor, während sie andere marginalisieren, insbesondere dort, wo »Regime des Normalen« (Warner, 1993, S. xxvi) wirksam werden. Dabei geht es unter Rückgriff auf Intersektionalitätsdenken darum darzulegen, dass Kindheit als Lebensphase und gesellschaftliche Position stets mit anderen Machtverhältnissen wie Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Klassismus, Ableismus oder Cis-Heteronormativität verwoben (Bak & Machold, 2022, S. 1) und »von höchst unterschiedlichen sozialen und kulturellen, diskursiv vermittelten Vorkehrungen« (Andresen, 2004, S. 158) abhängig ist. Eine intersektional ausgerichtete Kindheitsforschung geht weiter davon aus, dass Kinder nicht nur passiv gesellschaftlichen Zuschreibungen und Positionierungen ausgesetzt sind, sondern auch eigene Räume und Handlungsmöglichkeiten schaffen. In diesem Sinne verstehen auch Bollig et al. (2016) die Position des Kindes »nicht nur [als] eine zugewiesene Position, sondern […] auch [als] eine Position, die soziale Räume eröffnet« (ebd., S. 5). Dabei wird deutlich, dass Ermöglichungsräume und Handlungsmacht ungleich verteilt sind. Gerade eine intersektionale Perspektive kann offenlegen, dass nicht alle Kinder dieselben Chancen haben, soziale Räume aktiv zu gestalten, da ihre Position durch verschiedene Diskriminierungsformen wie Rassismus, Cis-Heteronormativität oder Klassismus mitbestimmt wird.

Einer erziehungs- und sozialwissenschaftlich ausgerichteten Kindheitsforschung liegt die Annahme zugrunde, dass – Bühler-Niederberger (2021) zufolge – für die Erforschung von Kindern und Kindheit zwei zentrale Konzepte im

Mittelpunkt stehen (ebd., S. 700). Zum einen wird im Konzept des ›Kindes als Akteur‹ betont, dass Kinder als kompetente und aktive Teilnehmer*innen sozialer Interaktionen verstanden werden, wobei ihre Beiträge und Kompetenzen im Vordergrund stehen. Zum anderen beschreibt das Konzept der generationalen Ordnung (Alanen, 2005), dass Alterskategorien, wie ›Kinder‹ und ›Erwachsene‹, sozial konstruiert und institutionell verankert sind, wobei diese Einteilung unterschiedliche Rechte und Pflichten mit sich bringt (Bühler-Niederberger, 2021, S. 700). Die Einteilung in Generationen – also die Frage, wer als Kind gilt und welche Bedeutung Kindheit hat – ist nicht neutral, sondern ein soziales, kulturelles und gesellschaftliches Phänomen, das Kinder als eigenständige Akteure versteht, die in Machtverhältnisse involviert sind (Mierendorff et al., 2012, S. 15). Zentraler Bezugspunkt ist dabei das »normative Muster« (Bühler-Niederberger, 2010, S. 9), das den Kern der generationalen Ordnung bildet. In dieser Hinsicht betont Bühler-Niederberger (2010), dass die Kindheitsforschung untersuchen muss, welche Handlungsmöglichkeiten Kindern innerhalb dieser Ordnung eröffnet oder verwehrt werden, welche Strategien ihnen zur Verfügung stehen und wie sie ihre eigene Position wahrnehmen (ebd.). Richtungsweisend ist dabei in den Blick zu nehmen – wie Andresen (2004) aufzeigt – dass »Kindheit als Dispositiv der Macht wirksam wird« (ebd., S. 173). Das heißt, Kindheit wird gesellschaftlich so definiert und organisiert, dass sie Kontrolle und Machtausübung über Kinder ermöglicht, denn »Macht zeigt sich darin, dass etwas zum Gegenstand des Wissens wird und Wahrheitswirkungen hervorbringt« (Bublitz, 2002, S. 25). In dieser Hinsicht betonen die britischen Kindheitssoziolog*innen Alan Prout und Allison James (1990):

> »Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes« (ebd., S. 8).

Je nach sozialer Position wachsen Kinder unter verschiedenen Lebensbedingungen auf, was ihren Zugang zu Bildung, Fürsorge, Schutz, Gesundheit, Freizeit und politischer Mitbestimmung erheblich bestimmt (Bak & Machold, 2022, S. 1). Auch der Zugang zu Rechten, wie etwa Staatsbürgerschaft, ist ungleich verteilt. Während Kindheit in vielen gesellschaftlichen Kontexten mit Schutz, Fürsorge und Unschuld assoziiert wird, gilt dies nicht automatisch für alle Kinder. So zeigt McLaughlin (2018), dass Kindheit im Kontext der zunehmenden Kriminalisierung von Migrant*innen ohne legalen Aufenthaltsstatus keine festgeschriebene, stabile Kategorie darstellt, die automatisch Schutz garantiert. Stattdessen unterliegt sie ideologisch und politisch motivierten Interpretationen, Prüfungen und Verdächtigungen – und kann letztlich sogar aberkannt werden (ebd., S. 1759). Der Prozess der Altersfeststellung zeigt etwa, wie politische und ideologische Vorstellungen von

Kindheit materielle Auswirkungen auf das Leben von Kindern haben – insbesondere dann, wenn Kindheit nicht als gegebene Realität, sondern als zu beweisende Identität behandelt wird (ebd., S. 1765). Wie Machold und Mecheril (2019) für den deutschsprachigen Kontext zeigen, wirken ethno-natio-kulturelle Zugehörigkeiten als Regulierungen im Sinne »fundamentaler Differenzordnungen« (Mecheril, 2009, S. 205), die auf hegemoniale Eindeutigkeit abzielen und Uneindeutigkeit ausschließen. Im Zusammenhang von Kindheit in der Migrationsgesellschaft zeigen sie, dass über die Kategorie ›Migrationshintergrund‹ diskursiv eine zweigeteilte Kindheit konstruiert wird, bei der migrantisch markierte Kinder trotz Anerkennungsrhetorik häufig defizitär gegenüber einer als ›normal‹ und erstrebenswert gesetzten Kindheit positioniert werden (Machold & Mecheril, 2019, S. 365). In diesem Zusammenhang verstehen die Autor*innen die »migrationsgesellschaftliche Verfasstheit der Gegenwart, transnationale Mobilitäts- und Grenzerfahrungen sowie Diskurse über Migration« (ebd., S. 362) als grundlegende Bedingungen von Sozialisation, Bildung, Subjektivierung – und damit auch als konstitutiv für das Aufwachsen und die gesellschaftliche Verortung von Kindern (ebd.). So legt Winkler (2024) am Beispiel der USA dar: insbesondere »Schwarze Kinder wurden und werden systematisch aus der Kategorie Kindheit herausgeschrieben, wenn ihnen Unschuld, Verletzlichkeit und damit der Anspruch auf Schutz abgesprochen werden« (ebd., S. 22).[1] Dies führt dazu, dass »Kinderarbeit, Gewalt, sexuelle Übergriffe oder Kinderarbeit deutlich weniger skandalisiert werden, wenn sie Schwarze Kinder betreffen« (ebd.). Insofern wird deutlich, dass eine in der bürgerlichen Tradition verankerte Illusion fortwirkt, »die ›alle‹ Kinder als einheitliche und schützenswerte Gruppe begreift – während gleichzeitig gesellschaftliche Strukturen bestehen bleiben, die eben diese Gleichbehandlung systematisch verhindern« (ebd., S. 25; Wihstutz, 2024). Liebel (2022) zeigt, dass die ›neue‹ sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung zwar seit den 1990er Jahren in Europa und Nordamerika ideologische Grundlagen kritisch hinterfragt, die kolonialen Entstehungszusammenhänge der Kindheitskategorie jedoch weitgehend ausgeblendet hat (ebd., S. 79).[2] In ihren Ausführungen zu

1 In Anlehnung an den Bericht des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors 2023 verstehen wir mit dem Begriff »Schwarz« »eine politische Selbstbezeichnung, mit welcher versucht wird, eine spezifische, von Rassismus betroffene gesellschaftliche Position und kollektive Erfahrung zu beschreiben. Um zu verdeutlichen, dass mit »Schwarz« nicht auf eine individuelle, sondern auf eine gesellschaftliche Position und die dadurch geteilten Erfahrungen durch das Erleben von anti-Schwarzem Rassismus Bezug genommen wird, wird der Begriff mit großem S geschrieben« (Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e.V., 2023, S. 29).

2 Die Kindheitsforschung hat sich im deutschsprachigen Raum als Soziologie der Kindheit etabliert und wird derzeit interdisziplinär weitergeführt; insbesondere die Erziehungswissenschaft untersucht dabei die Verbindung von Bildung, Pädagogik und Kindheit (Hengst, 2008; Kelle, 2009; Betz et al., 2018).

Intersectionality, Childhood and its Global Dynamics betont aktuell die britische Kindheitsforscherin Ann Phoenix (2022) die Bedeutung intersektionaler Perspektiven, indem sie aufzeigt, dass die ungleichen Lebenschancen Schwarzer Kinder im Vergleich zu *weißen* Kindern – besonders im Zuge von Black Lives Matter – global sichtbar wurden und diese Benachteiligungen nicht nur rassifiziert, sondern auch generationen-, alters-, geschlechts- und klassenspezifisch sind (ebd., S. 25).

Damit einhergehend ist auch die Vorstellung einer diskriminierungsfreien und schützenswerten Zukunft ungleich verteilt: Der Zugang zu dieser Zukunft ist nicht allen Kindern gleichermaßen möglich, sondern hängt von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Zugehörigkeitsordnungen ab (Bak, i.E.), wie auch der aktuelle UNICEF-Bericht (2023) zur Lage der Kinder in Deutschland zeigt: Mehr als 1,3 Millionen Kinder sind einem dauerhaften Armutsrisiko ausgesetzt. Zugleich zeigt der Bericht, dass bewaffnete Konflikte Kinder weltweit so stark treffen wie nie zuvor.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Kindheit in politischen Diskursen häufig als Projektionsfläche für eine gewünschte, zukünftige Gesellschaft dient – als das, was Edelman (2004) »the perpetual horizon of every acknowledged politics« (ebd., S. 2) nennt. Politik, selbst, wenn sie sich radikal oder progressiv gibt, bleibt in diesem Verständnis letztlich konservativ, da sie auf die Stabilisierung eines bestimmten sozialen Ordnungsmodells abzielt (ebd.). So werden politische Entwürfe einer besseren Zukunft nicht nur um ein eindimensionales, unterkomplexes und hegemoniales Bild von Kindheit herum entworfen, sondern re-produzieren dabei auch bestehende gesellschaftliche Ausschlüsse (ebd.). Wer also genau als das ›Kind der Zukunft‹ gilt, wird durch bestehende Differenz-, Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse exklusiv bestimmt – sie entscheiden darüber, welche Kinder als ›würdig‹ und ›schützenswert‹ gelten, Teil dieser Zukunft zu sein, und welche ausgeschlossen werden.

In dieser Hinsicht steht im Zentrum intersektionaler Perspektiven die Erkenntnis, dass soziale Kategorien wie Generation, Geschlecht, soziale Herkunft, Migrations- und Fluchthintergrund, Ethnizität, Staatsbürgerschaft, Religion, Behinderung oder Queerness nicht isoliert oder additiv wirken, sondern relational zueinanderstehen und nur in ihrer Verschränkung angemessen berücksichtigt werden können, um Kindheit und Kinder in ihrer sozialen Komplexität zu verstehen.[3] Generation wird in diesem Zusammenhang nicht als biologische Altersdifferenz ver-

3 Degele und Winker (2008) machen deutlich, dass relationales Denken eine besondere Herausforderung darstellt, da Menschen im Alltag wie auch in der Wissenschaft dazu tendieren, in festen, statischen Kategorien zu denken, anstatt soziale Phänomene als dynamische Prozesse und Beziehungsgefüge zu begreifen (ebd., S. 196). Ebenso wie Geschlecht nicht als fixe, unveränderliche Eigenschaft, sondern als Ergebnis sozialer und kultureller Vergeschlechtlichungsprozesse verstanden werden muss, ist auch Kindheit kein statischer Zustand, sondern nur im Zusammenspiel mit den sozialen, kulturellen und generationellen Relationen begreifbar, in denen sie entsteht, gelebt und ausgehandelt wird.

standen, sondern als sozial hergestellte Position, die in spezifischer Weise mit weiteren Herrschaftsverhältnissen hegemonial verwoben ist. Eine solche Ausrichtung zielt darauf ab, die Bedeutung von Generation innerhalb intersektionaler Forschung theoretisch zu fundieren, empirisch zu erschließen und im Kontext gesellschaftlicher und kindheitspädagogischer Verhältnisse kritisch zu reflektieren.

Im Weiteren wird es darum gehen zu zeigen, welches Erkenntnispotenzial eine intersektionale Perspektive auf Kindheit bietet. Eine solche Ausrichtung ermöglicht ein komplexes Verständnis von der Verflechtung sozialer Ungleichheiten, regt zu einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen an und fördert eine »gerechtigkeitsorientierte« (Dhawan & Castro Varela, 2011) sowie diskriminierungskritische Betrachtung sozialer Phänomene. Statt fertiger Antworten will der Beitrag Diskursräume öffnen, indem er im Folgenden die zentrale Frage stellt, was es heißt, Kindheit(en) intersektional zu denken – a) theoretisch, b) empirisch, c) pädagogisch und d) politisch.

a) Intersektionalität kann, wie Emmerich und Hormel (2013) betonen, als wissenschaftliche Beobachtungsperspektive verstanden werden, die Reflexionswissen für die Erziehungswissenschaft bereitstellt, indem sie die pädagogische Konstruktion von Normalität sowie die daraus resultierenden Ausschlüsse, Ungleichheiten und sozialen Differenzzuschreibungen in den Blick nimmt (ebd., S. 237ff.). Obwohl sich die deutschsprachige Kindheitsforschung seit Langem mit Ungleichheit und Differenz auseinandersetzt, findet Intersektionalität bislang kaum systematisch Eingang – insbesondere in der qualitativ-empirischen Forschung zur Pädagogik der frühen Kindheit, wo vor allem theoretische Reflexionen sowie erste qualitativ-empirische Zugänge existieren, die Prozesse der Erzeugung von Differenzen zum Gegenstand haben (Bak & Machold, 2022). Während die Intersektionalitätsforschung verschiedene Machtachsen wie *race, gender, class* berücksichtigt, Kindheit jedoch kaum als eigene Kategorie von Diskriminierung und Differenz anerkennt und in der Breite der Intersektionalitätsdiskussion ein systematischer Bezug auf Alter, Generation und Adultismus fehlt (Hunner-Kreisel & März, 2019; Bak & Machold, 2022), berücksichtigt die Kindheitsforschung bislang nur unzureichend die Verschränkungen dieser Kategorien unter Berücksichtigung ihres »kategorialen Wechselverhältnisses« (Amirpur et al. 2023, S. 120). Deutlich wird damit eine doppelte Leerstelle: Während die Intersektionalitätsforschung Kindheit, Alter und Adultismus als eigenständige Kategorien von Ungleichheit weitgehend ausblendet, bleibt die Kindheitsforschung gegenüber den komplexen Verschränkungen sozialer Differenzlinien enthaltsam. Dabei kann eine intersektionale Perspektive den Blick darauf schärfen, wie Kindheiten unter Bedingungen von Differenz, Ungleichheit und Diskriminierung organisiert werden und wie sich diese Verhältnisse wechselseitig zueinander verhalten. Ein solcher Zugang birgt zudem das Po-

tenzial, scheinbar unauflösbare Diskurse zu öffnen, in denen Kategorien nicht nur als gegensätzlich erscheinen, sondern möglicherweise einen gemeinsamen (diskursiven) Raum bewohnen können, um Subjektivitäten auszudrücken, die bislang nicht repräsentierbar waren – etwa im Hinblick auf Queerness und Kindheit (Bak, i.E.) sowie auf Antisemitismus und Kindheit (Rensch-Kruse et al. 2024). Für Machold (2024) liegt ein wesentliches Argument für die Anwendung von Intersektionalität in der Kindheitsforschung darin, Diskriminierung, insbesondere rassismusbezogene, systematisch thematisieren zu können, und damit zugleich neue Forschungsfelder an der Schnittstelle von Kindheits- und Migrationsforschung eröffnet werden, etwa im Hinblick auf die Verflechtung von Generationenverhältnissen und ethnisch codierten Ordnungen (ebd., S. 95).

b) Um das skizzierte Intersektionalitätskonzept empirisch zu illustrieren, beziehen wir uns auf ausgewählte Befunde der Kindheitsforschung, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Differenz- und Ungleichheitskategorien. So etwa zeigt eine Studie von Hunner-Kreisel und März (2018) unter Rückgriff auf die praxeologische Mehrebenenanalyse nach Winker und Degele (2009), dass die generationale Ordnung in einem komplexen Wechselverhältnis zu Strukturkategorien wie Klasse, *race*/Ethnizität, Geschlecht und Körper steht (Hunner-Kreisel & März, 2018, S. 230). Auf eine doppelte Marginalisierung im Hilfesystem weist Amirpur (2016) hin: Familien von Kindern mit ›geistiger Behinderung‹ werden sowohl aufgrund ihres Migrationshintergrunds als auch wegen der Behinderung ihres Kindes an den Rand der Gesellschaft gedrängt. Nicht zuletzt zeigt Machold (2015) in ihrer Ethnographie zu *Differenz und Kindheit* mit einem subjektivierungstheoretischen Zugang sowie Machold und Wienand (2021) in ihrer Studie zur *Herstellung von Differenz in der Grundschule* mit einem praxistheoretischen Zugang zu Unterscheidungspraktiken, dass Differenzforschung einen Zugang zu einer Kindheitsforschung eröffnet, die sich (auch) intersektional denken lässt.

In seiner interviewbasierten Studie mit queer-positionierten Erzieher*innen *Queer|ing Kindheit* fragt Bak (i.E.), wie es sein kann, dass Kindheit nur eine Lebensweise – die cis-geschlechtliche und heterosexuelle – anerkennt und Kinder dabei ausschließlich als zukünftige cis-geschlechtliche und heterosexuelle Erwachsene gedacht werden, obwohl queere Menschen schon immer existierten. Bak kann zeigen, dass Queerness im Kontext der frühen Kindheit nicht offen als legitime Subjektposition anerkannt, sondern in Spekulationen und Andeutungen verlagert wird. Dabei erweist sich die Intersektion von Queerness und Kindheit als »impossible intersection« (Rao, 2020): das heißt, Queerness wird im Kontext früher Kindheit nicht einfach übersehen, sondern aktiv aus Diskursen ›herausgedeutet‹, da sie als unvereinbar mit dominanten cis-heteronormativen und generationell geordneten Machtverhältnissen gilt und einer besonderen »Vorsichtsregulation« (Foucault, 2020 [1983], S. 98) un-

terliegt. Bak (i.E.) zeigt, dass intersektionale Analysen offengehalten werden müssen, um nicht in einer Logik fester Identitäten zu verharren. Die Studie rekonstruiert, dass Queerness im Kontext früher Kindheit nicht nur über Identitätskategorien ausgehandelt, sondern auch über alters-, entwicklungs- und zeitbezogene Normalerwartungen reguliert wird. Intersektionalität macht demnach nicht nur ungleiche Identitätsverhältnisse sichtbar, sondern kann aufzeigen, wie über (chrono-)normative Zeitvorstellungen – z.B. darüber, wann etwas als ›normal‹ gilt oder Entwicklungen als ›rechtzeitig‹ bzw. ›abweichend‹ wahrgenommen werden – Macht auf Subjekte ausüben: Insbesondere queer-positionierte oder gender-nonkonforme Kinder werden schnell als ›zu früh‹, oder als von zeitlichen Normen ›abweichend‹ konstruiert – und erfahren dadurch Unsichtbarmachung und Ausschluss.

c) Pädagogische Programmatiken im Kontext von Kindheit spiegeln bildungspolitische Bemühungen wider, intersektionale Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse wie Migration, Geschlecht, (Dis-)Ability und Armut aufzugreifen – sichtbar etwa in Bildungsplänen, im Gender Mainstreaming und im Aktionsplan zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention (Machold & Bak, 2022; Meyer, 2018). Exemplarisch zeigt sich dies an den Debatten, die die durch Bundesmittel geförderten Broschüren ›*Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben*‹ (Queerformat Berlin, 2018) und ›*Ene, mene, muh – und raus bist du!*‹ (Amadeu Antonio Stiftung, 2018) ausgelöst haben (ebd.). Hier zeigt sich eine Ambivalenz: Einerseits fördern – wie El-Mafaalani (2023) darlegt – institutionelle und pädagogisch-programmatische Öffnungsprozesse eine zunehmende Sensibilisierung für Rassismus und Geschlechtervielfalt, eine größere Sichtbarkeit von Diversität sowie einen verstärkten rassismuskritischen Aktivismus. Andererseits nehmen rassistische Diskriminierung, Antisemitismus, rechtsextreme Gewalt sowie populistische und queer- bzw. transfeindliche Diskurse zu, in denen Fragen von Differenz und Kindheit – etwa unter dem Schlagwort ›Antigenderismus‹ – in exkludierende Imperative übersetzt werden (ebd. S. 29; Thon & Grenz, 2022; Bak, i.E.). Diese gelten als kulturelle Konfliktfelder, die im elementarpädagogischen Alltag verhandelt werden – ein Feld, in dem laut Thole und Simon (2021) auch ›völkische Ideologen [sich] bemühen, pädagogische Deutungsmacht zu gewinnen‹ (ebd., S. 38).

d) Auf der Ebene der Politik der Kindheit – etwa bei der Gestaltung und Stärkung gerechter und inklusiver gesellschaftlicher Bedingungen für Aufwachsen und demokratische Teilhabe – geht es um die Berücksichtigung der Perspektiven von Kindern auf politisch-gesellschaftliche Verhältnisse, insbesondere in der Auseinandersetzung mit diskriminierenden und ungleichheitsrelevanten Erfahrungen, Praktiken und Strukturen. Damit geht es letztlich um die Frage nach politischen und subjektiven Lebensbedingungen, »die das Leben ermöglichen, unter denen tatsächlich gelebt werden kann« (Butler, 2023, S. 16).

> Mit Konstantoni und Emejulu (2017) in ihrem Text *When Intersectionality Met Childhood Studies* kann Intersektionalität nicht nur als analytischer Rahmen zur Untersuchung komplexer Wechselwirkungen zwischen sozialen Identitäten und politischen Institutionen verstanden werden, sondern auch als politische Praxis, die hegemoniales Wissen sowie dominante Praktiken in der Benennung und Legitimierung von Politik, politischer Partizipation und Wissensproduktion hinterfragt und herausfordert (ebd., S. 8). Insbesondere in der Frage, welche Themen als kindheitspolitisch relevant gelten – wie etwa Kinderarmut, Rassismus, Antisemitismus, Geschlechtergerechtigkeit oder Queerness –, wird deutlich, wie hegemoniale Setzungen wirken. Eine intersektionale Perspektive auf Kinderpolitik und politische Bildung ermöglicht es, die Verschränkungen von Macht, Diskriminierung und Ungleichheit analytisch zu erfassen. Gerade weil, wie El-Mafaalani et al. (2025) aktuell beschreiben, »Kinder eine Minderheit ohne wirksamen Minderheitenschutz« (ebd., S. 7) sind, bleiben deren Perspektiven – besonders bei Mehrfachdiskriminierung – im politischen Diskurs unmarkiert.

Zusammenfassend zeigen sich die Herausforderungen einer intersektionalen Kindheitsforschung in der kritischen Auseinandersetzung mit kategorialen Zugängen – wie Supik (2022) betont – und in der grundlegenden Frage, welche Begriffe Ausschluss und Unterdrückung überhaupt erst ermöglichen (Bublitz, 2002, S. 50). Eine intersektionalitätsinformierte Ausrichtung ist u.E. doppelt bestimmt: Einerseits muss empirisch herausgearbeitet werden, welche Kategorien im jeweiligen Kontext relevant gemacht werden und wie sie zueinander in Beziehung stehen (Bak & Machold, 2022, S. 10). Andererseits gilt es, herrschafts- und machttheoretische Perspektiven systematisch in die Kindheitsforschung einzubeziehen. In diesem Zusammenhang werden auch antikategoriale Ansätze diskutiert, die starre Differenzlinien kritisch hinterfragen. Emmerich und Hormel (2013) rücken die Analyse institutionalisierter Klassifikationssysteme sowie organisatorischer und interaktioneller Askriptionspraxen in den Mittelpunkt. Kelle und Schweda (2017) betonen die Bedeutung feld- und kontextspezifischer Prozesse des doing difference, während Machold (2015) mit subjektivierungs- und adressierungsanalytischen Zugängen wichtige Impulse zur Analyse kindlicher Positionierungen liefert.

Letztlich geht es in einer intersektionalen Ausrichtung auf Kindheit(en) darum, dass Kindheit nicht naturgegeben oder universell gedacht wird, sondern in jeder Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit auf spezifische Weise verstanden und organisiert wird. Zudem rücken damit generational bedingte Machtverhältnisse in den Blick, die sich in gesellschaftlich wirksamen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen ausdrücken und diese zugleich re-produzieren. Entscheidend ist dabei ein kritischer Umgang mit Naturalisierungen und Essentialisierungen von Kindheit,

die ihre soziale und politische Verfasstheit verschleiern. Insofern geht es darum, offenzulegen, wie Kindheit(en) gesellschaftlich erzeugt und zugleich verunmöglicht werden – insbesondere durch die Frage, aus welchem hegemonialen Standpunkt heraus sie gedacht, adressiert und normativ gerahmt werden, und welche Lebensmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven dadurch (un)möglich gemacht werden.

Literatur

Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65–81). Springer VS.

Amadeu Antonio Stiftung. (2018). *Ene, mene, muh – und raus bist du!: Ungleichwertigkeit und frühkindliche Pädagogik*. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung, Fachstelle Gender, GMF und Rechtsextremismus.

Amirpur, D. (2016). *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem: Eine intersektionale Perspektive*. transcript.

Amirpur, D., Hormel, U., Machold, C., & Stošic, P. (2023). Editorial: Intersektionalität als theoretische und methodologische ›Weiterentwicklung‹ erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung? *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)*, 2(2), 1–7.

Andresen, S. (2004). Kindheit als Dispositiv. In L. A. Pongratz, M. Wimmer, W. Nieke & J. Masschelein (Hg.), *Nach Foucault* (S. 133–149). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80625-3_8

Bak, R. (i.E.). *Queer|ing Kindheit: Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen als Bewegungen in der Aushandlung des Möglichen* [Dissertation, Bergische Universität Wuppertal 2025].

Bak, R., & Machold, C. (2022). Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Eine Suchbewegung. In R. Bak & C. Machold (Hg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Bd. 26, S. 1–20). Springer.

Bildungsinitiative QUEERFORMAT. (2018). *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und Geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik*.https://queerformat.de/wp-content/uploads/2023/04/mat_kita_Publikationshinweis-Kita-HR.pdf

Bollig, S., Honig, M.-S., & Nienhaus, S. (2016). *Vielfalt betreuter Kindheiten: Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2- bis 4-jähriger Kinder*. Université du Luxembourg. https://doi.org/10.25656/01:12305

Bublitz, H. (2002). *Judith Butler zur Einführung* (6th ed.). Junius.

Bühler-Niederberger, D. (2010). Soziologie der Kindheit. In G. Kneer & M. Schroer (Hg.), *Handbuch Spezielle Soziologien* (S. 567–580). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92027-6_25

Bühler-Niederberger, D. (2021). Geschichte der Kindheit. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (Kap. 16–1). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_16-1

Butler, J., & Worms, F. (2023). *Unmögliches Leben.* Passagen Verlag.

Castro Varela, M. do M., & Dhawan, N. (Hg.). (2011). *Soziale (Un)Gerechtigkeit: Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*. LIT Verlag.

Degele, N., & Winker, G. (2008). Praxeologisch differenzieren: Ein Beitrag zur intersektionalen Gesellschaftsanalyse. In C. Klinger & G. Knapp (Hg.), *ÜberKreuzungen: Fremdheit, Ungleichheit, Differenz* (S. 194–209). Westfälisches Dampfboot.

Edelman, L. (2004) *No Future: Queer Theory and the Death Drive*. Durham: Duke University Press.

El-Mafaalani, A. (2023). Rassismus(kritik) in der superdiversen Klassengesellschaft: Dynamiken, Widersprüche, Perspektiven. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM), 2*(1), 23–39. https://doi.org/10.3224/zem.v2i1.03

El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S., & Strohmeier, K. P. (2025). *Kinder – Minderheit ohne Schutz: Aufwachsen in der alternden Gesellschaft*. Kiepenheuer & Witsch.

Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Springer VS.

Foucault, M. (2020). *Der Wille zum Wissen: Sexualität und Wahrheit 1* (Originalarbeit 1983, S. 101–124). Suhrkamp.

Hunner-Kreisel, C., & März, S. (2018). Qualitativ orientierte Wohlergehensforschung und intersektionale Ungleichheitsanalyse: Generation und adultistische Herrschaftsverhältnisse im Fokus. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hg.), *Gute Kindheit: Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit* (S. 214–233). Beltz Juventa.

Hunner-Kreisel, C., & März, S. (2019). Intersektionalität in der Kindheits- und Jugendforschung (Editorial): Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research, 14*(2), 133–140. https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i2.01

James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood*. Routledge.

Kelle, H., & Schweda-Möller, A. (2017). Weder Reifizierung noch Negierung der Differenz Kinder – Erwachsene. Über ethnographische Gratwanderungen und ihre methodologische Reflexion. In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hg.), *Kindheiten. Kindheit und Erwachsenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (S. 125–140). Beltz Juventa.

Konstantoni, K., & Emejulu, A. (2017). When intersectionality met childhood studies: the dilemmas of a travelling concept. *Children's Geographies*, *15*(1), 6–22. https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1249824

Liebel, M. (2022). Intersektionale Diskriminierung von Kindern aus dekolonialer Sicht. In R. Bak & C. Machold (Hg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken* (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Bd. 26, S. 75–91). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36760-2_5

Machold, C. (2015). *Kinder und Differenz: Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext* (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Bd. 9). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19379-3

Machold, C., & Mecheril, P. (2019). Kindheit in der Migrationsgesellschaft. In G. Schweiger, & J. Drerup (Hg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 362–370). J.B. Metzler.

Machold, C., & Wienand, C. (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule: Eine Langzeitethnographie*. Beltz Juventa.

Machold, C., & Bak, R. (2022). Difference and inequality in early childhood education in Germany: Qualitative research and educational program. In B. Bloch, M. Kuhn, M. Schulz, W. Smidt & U. Stenger (Eds.), *Early childhood education in Germany: Exploring historical developments and theoretical issues* (S. 107–122). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429275593-8

Machold, C. (2024). Childhood studies meets migration studies: The potential of ethnographic research for practices of differentiation for intersectional analysis. In B. Akkan et al. (Hg.), *Analysing overlapping inequalities in the welfare state: Methodological strengths and challenges of intersectional approaches*. Springer Nature.

McLaughlin, C. (2018). »They don't look like children«: Child asylum-seekers, the Dubs amendment and the politics of childhood. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *44*(11), 1757–1773. https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1352469

Mecheril, P. (2009). Diversity Mainstreaming. In D. Lange & A. Polat (Hg.), *Unsere Wirklichkeit ist anders: Migration und Alltag: Perspektiven politischer Bildung* (S. 202–210). Bundeszentrale für politische Bildung.

Meyer, S. (2018). Schlussbetrachtung. In *Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung* (S. 145–153). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20239-2_6

Mierendorff, J., Heinzel, F., & Kränzl-Nagl, R. (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung: Annäherung an einen komplexen Forschungsbereich. *Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik*, *11*(1), 9–37.

Phoenix, A. (2022). Intersectionality, childhood and its global dynamics. In R. Bak & C. Machold (Hg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken* (Bd. 26, S. 29–45). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36760-2_2

Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung: Eine Einladung*. Springer.

Rensch-Kruse, B., Cheema, S.-N., Goldhorn, Y., & Diehm, I. (2024). Antisemitismus unter jungen Kindern: For-schungsgrundlagen und -reflexionen im Kontext einer Differenzforschung in Einrichtungen der frühen Kindheit. In S. Bostancı & E. Ilgün-Birhimeoğlu (Hg.), Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft: Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik (S. 113–129). Beltz Juventa.

Rao, R. (2020). Introduction: The queer politics of postcoloniality. In Out of time: The queer politics of postcoloniality. Oxford University Press.

Supik, L. (2022). Statistik und Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & A. C. Reinhardt (Hg.), *Handbuch Diskriminierung* (Kap. 46–2). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_46-2

Thole, Werner, & Simon, Stephanie (2021). Kein Platz für rechte Ideologien. *DJI Impulse*, 1/21, 28–32.

Thon, C. (2014). Individualisierung im Unterricht: Praxishilfen für Lehrer_innen als »Anrufungsanleitungen«. In B. Kleiner & N. Rose (Hg.), *[Re-]Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 155–171). Verlag Barbara Budrich.

Thon, C., & Grenz, F. (2022). Gender. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. I. Wortmann (Hg.), *Pädagogisches Vokabular in Bewegung: Stimmen aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 183–191). Beltz.

UNICEF. (2023). *Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland 2023*: UNICEF Deutschland. https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/-/bericht-kinder-in-deutschland-2023/339164

Warner, M. (1993). *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory* (Cultural politics, Bd. 6). University of Minnesota Press.

Wihstutz, A. (2024). Ungleichheiten in der Kindheit. In A. Schierbaum, M. Diederichs & K. Schierbaum (Hg.), *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung* (Kap. 9). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42625-5_9

Winkler, M. (2024). Kinder, Kindheiten, Kindheitsgeschichte. In A. Schierbaum, M. Diederichs & K. Schierbaum (Hg.), *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung* (S. 15–30). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42625-5_2

Kinder- und Jugendarbeit

Tanja Grendel & Alina Franz

1. Einleitung

Angebote der Kinder- und Jugendarbeit haben den gesetzlichen Auftrag, »Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen« (§1 SGB VIII). Sie »sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen« (§11 SGB VIII).

Die hier formulierten Bildungsziele *Selbstbestimmung*, *gesellschaftliche Mitverantwortung* und *soziales Engagement* werden in unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen der Kinder- und Jugendarbeit aufgegriffen. Leitend ist dabei die Frage, wie Angebote »in der Subjektentwicklung bzw. der Selbstbildung oder Aneignungstätigkeit der Kinder und Jugendlichen assistieren und dabei deren kritische, gesellschaftlich-demokratische Handlungs- und Einmischungsfähigkeit fördern könne[n]« (Sturzenhecker & Deinet, 2018, S. 697). Kinder- und Jugendarbeit kennzeichnet somit eine *emanzipatorische*, gesellschaftliche Ungleichwertigkeiten und Intersektionalität reflektierende Perspektive, unabhängig davon, ob junge Menschen selbst von Benachteiligung betroffen sind.

Umgesetzt werden diese Bildungsziele anhand der Handlungsprinzipien *Offenheit*, *Freiwilligkeit*, *Partizipation* und *Diskursivität* (Sturzenhecker & Deinet, 2018, S. 695–696). Diese Prinzipien prägen *strukturell* die Organisation(sform) der Kinder- und Jugendarbeit und leiten die pädagogische Arbeit.

Offen im Zugang »für alle« und das Spektrum denkbarer Aktivitäten und Anliegen betreffend, erschließen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit mit ihren Adressat*innen einen »Möglichkeitsraum[.] zur Entfaltung [von] Autonomiebedürfnisse[n]« (Scherr, 2021, S. 646): Ohne enge Vorgaben und verpflichtende Teilnahme (*Freiwilligkeit*) ergeben sich Gelegenheiten der Selbstorganisation und damit einhergehend des selbstentdeckenden Lernens, der aktiven Beteiligung und Gestaltung und der Erprobung des Miteinanders (*Partizipation*) sowie der Erfahrung von Zugehörigkeit (Baumbast et al., 2014, S. 29). Dabei wird berücksichtigt, dass

> »die Selbstbewusstseins- und Selbstbestimmungsfähigkeit […] abhängig ist von den je konkreten sozialen Bedingungen, welche die Entfaltung der individuellen Möglichkeiten befördern oder behindern, unterstützen oder erschweren« (Scherr, 2021, S. 643).

Strukturelle Begrenzungen von Subjektivität werden entsprechend per se mitgedacht. Diesem Auftrag folgend, bietet Kinder- und Jugendarbeit ihren Adressat*innen ausgehend von deren Bedürfnissen und Anliegen *diskursiv* ein »Möglichkeitsspektrum von Themen, Personen, Orten und Handlungsweisen an[.], die eine Erweiterung ihrer Bildung herausfordern könnten« (Sturzenhecker, 2021, S. 1235). Dies setzt seitens der Fachkräfte eine Reflexion »hegemonialer Ungleichheitsverhältnisse [voraus], die die Handlungsspielräume der Adressat*innen und der Fachkräfte bestimmen« (Müller & Polat, 2022, S. 382). Gegenstand der Reflexion sind zum einen gesellschaftliche Positionierungen und Handlungs(un)möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, zum anderen die eigene Positionierung und Verwobenheit beruflicher Praxen in gesellschaftlichen Strukturen. Intersektionalität ist dabei »ein notwendiges Instrument zur Auseinandersetzung mit und Bekämpfung von Mehrfachdiskriminierungen« (Benbrahim, 2022, S. 289).

Analytisch lassen sich Möglichkeitsräume als konstituierende Rahmung[1] fassen, die aus der dynamischen Vermittlung im Spannungsverhältnis zwischen der Interaktion von Fachkräften und Adressat*innen sowie »den generellen Sachprogrammatiken, Regeln, Normen und Rollenbeziehungen der Organisation« (Kubisch & Franz, 2022, S. 420) resultieren. Nachfolgend wird das Konzept der Möglichkeitsräume unter einer intersektionalen Perspektive vorgestellt.

2. Kinder- und Jugendarbeit als *Möglichkeitsraum*

Der Begriff *Möglichkeitsraum* bezieht sich im Allgemeinen auf individuelle und/oder kollektive Handlungs- und Gestaltungsspielräume. Fabian van Essen (2013) beschreibt diese unter Bezugnahme auf Bourdieus Verständnis des sozialen Raums als Resultate des »Bedingungsgefüge[s] von Kapitalbesitz, Positionierung und Habitus« (van Essen, 2013, S. 18). Das heißt, Möglichkeitsräume lassen sich durch bestimmte Bedingungen und Ressourcen sowie in Interaktion sowohl erweitern als auch begrenzen und einschränken. Mit Verweis auf den Kapitalansatz von Pierre Bourdieu (1983) scheinen an der Stelle die vielfältigen Dimensionierungen

1 Die Frage nach der konstituierenden Rahmung lässt sich im professionstheoretischen Diskurs verorten und ist im Kontext der Dokumentarischen Methode als »professions- resp[ektive] organisationstheoretische Variante des Orientierungsrahmens [im weiteren Sinne zu verstehen]« (Bohnsack, 2022, S. 40).

von Möglichkeitsräumen auf – ökonomisch, sozial und kulturell. Entsprechend kann der Zugang zu einer Playstation im Jugendzentrum ebenso Möglichkeiten eröffnen wie anerkennende Beziehungen, Angebote der Hausaufgabenbetreuung oder Freizeiten. Deutlich wird zudem eine *relationale* Perspektive auf Möglichkeiten: Auf der Grundlage eines raumtheoretischen Verständnisses beschreibt etwa Merle Hummrich (2023, S. 82) Sozialisationskontexte als Möglichkeitsräume jugendlicher Individuation, die »sich in einem dynamischen Prozess immer wieder im Verhältnis zu organisationalen, familialen, peer-bezogenen, institutionellen [,] milieuspezifischen [,] gesellschaftlichen und transnationalen Möglichkeitsräumen [re-konfigurieren]« (Hummrich, 2023, S. 83). Sie verweist damit insbesondere auf Fragen von *Wechselwirkungen* und *(Nicht-)Passungen* zwischen unterschiedlichen Erfahrungskontexten, etwa zwischen in Familie internalisierten und in Schule erwarteten Bildungsorientierungen und -formen (Bourdieu & Passeron, 1971). Das Konzept der Passungen erklärt systematische Benachteiligungen und Ausschlüsse bestimmter Gruppen von gesellschaftlicher Teilhabe.

Anschlussfähig ist an der Stelle der gerechtigkeitstheoretische Capability Approach, welcher den »›Space of Capabilities‹, nicht etwa den ›Space of Functionings‹ als normativ-politischen Maßstab [betont]« (Ziegler, 2021, S. 109) und sich am Ideal von Autonomie und Teilhabe orientiert. Diese Bildungsziele (siehe oben) werden im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit häufig unter der Prämisse von *Subjektbildung* aufgegriffen. Dabei wird Subjektivität als »normativ-kritische[r] Grundbegriff« verstanden, um »für die Analyse von Behinderungen, Beschädigungen und Begrenzungen des Selbstbewusstseins und der Selbstbestimmungsfähigkeit, denen Individuen und soziale Gruppen unterliegen, theoretisch zu sensibilisieren« (Scherr, 2021, S. 644). Kinder- und Jugendarbeit eröffnet als »soziale[r] Ort[.]« (Scherr, 2021, S. 647) vielfältige (Selbst-)Erfahrungsmöglichkeiten, darunter »Erfahrungen der eigenen Stärken und der eigenen Fähigkeiten als Gegenerfahrungen zu gesellschaftlich zugemuteten Ohnmachtserfahrungen« (Scherr, 2021, S. 646), eine Reflexion des eigenen Selbst- und Weltverständnisses sowie Empowerment, auch in Verbindung mit dem Wissen um die eigenen Rechte. Möglich wird dies im Rahmen *verlässlicher* Beziehungen, in denen die Bedürfnisse der Jugendlichen *dialogisch* erschlossen werden, was eine »Kultur der gegenseitigen Achtung und Anerkennung« (Scherr, 2021, S. 648) voraussetzt. In diesen Anerkennungsverhältnissen können sich junge Menschen in ihren Identitätsmerkmalen darstellen, wodurch Positionierungen zu Differenz- und Machtverhältnissen möglich, jedoch auch (re-)produziert werden können (Plößer, 2021, S. 744).

Ähnliche Dimensionen weisen Beschreibungen des Möglichkeitsraums als *Ressourcenentdeckungs- und Experimentierraum* auf, wie sie u.a. im Zusammenhang mit interkultureller und geschlechtersensibler Jugendarbeit beschrieben werden (Castro Varela & Jagusch, 2011, S. 268). Teilweise finden sich hier auch begriffliche Rahmungen als ›geschütze(re) Räume bzw. safe(r) space(s)‹, wobei

expliziter die Auseinandersetzung mit Ungleichheiten und Machtpositionen fokussiert wird. Dies bezieht sich ebenfalls auf die Thematisierung und Reflexion von (Mehrfach-)Diskriminierungen und deren intersektionalen Verschränkungen (Benbrahim, 2022, S. 291–292).

Intersektionale Ansätze in der Kinder- und Jugendarbeit sind per se mit einer gewissen Ambivalenz verbunden: Einerseits werden marginalisierte Kinder und Jugendliche in ihren (Selbst-)Positionierungen anerkannt und ihnen werden entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten angeboten (u.a. Deinet & Icking, 2020, S. 878). Andererseits kann dies zu Pauschalisierungen und einem Labeling als »die (problembeladenen) ›Anderen‹« (Müller & Polat, 2022, S. 387) führen. Die Herausforderung für die Kinder- und Jugendarbeit besteht vor diesem Hintergrund darin, »der Heterogenität der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden, Ausschlüsse zu mindern und Partizipation für gleichberechtigte Verschiedene zu ermöglichen« (Beck & Plößer, 2021, S. 279). Hierfür ist sie darauf angewiesen, »sich die subjektive Lebenswirklichkeit ihrer Adressat*innen mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Methoden verstehend zu erschließen« (Scherr, 2021, S. 649). Es bedarf weiter einer Analyse der oben angesprochenen *(Nicht-)Passungen* zwischen institutionellen Erwartungen und Bildungsorientierungen von Adressat*innen, um die sich in der Interaktion zwischen Fachkräften und Adressat*innen »abzeichnenden gegenwärtigen Vergesellschaftungsmodi (z.B. der vorherrschenden Logik von Teilhabe und Teilnahme)« offen zu legen und die »Möglichkeiten und Grenzen, die mit den derzeitigen Vergesellschaftungsmodi verbunden sind, systematisch [zu erfassen]« (Henn & Kessl, 2022, S. 528).

Das Einnehmen einer *relationalen* Perspektive auf die handlungsleitenden Orientierungen von Jugendlichen (Bildung) und Fachkräften (Bildungsmöglichkeiten) stellt im Kontext emanzipatorischer Bildungsprozesse somit eine wesentliche Voraussetzung zur Bearbeitung sozialer Ungleichheiten und ihrer intersektionalen Verschränkungen dar. Bislang wird diese vernachlässigt. Im Folgenden wird auf empirische Perspektiven[2] eingegangen, um zu zeigen, wie Möglichkeitsräume in der Kinder- und Jugendarbeit strukturell (noch stärker) implementiert werden können.

2 Bezug nehmen wir auf das BMBF-geförderte Projekt »Abbau von Bildungsbarrieren im Spannungsfeld von Angebot und Aneignung (ABiSAn)« (Fkz.: 01JB2102). Informationen finden sich unter: https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/3580.php. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

3. Empirische Perspektiven auf Intersektionalität und Möglichkeitsräume emanzipatorischer Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit

Junge Menschen thematisieren häufig hohe Leistungs-, Funktions- und Verhaltenserwartungen sowie Abwertungserfahrungen, wenn sie diesen nicht entsprechen. Auch der Bereich der Kinder- und Jugendarbeit ist nicht frei von Erwartungen: Die Praxen von Fachkräften verweisen oftmals auf eine verhaltensorientierte Anerkennungsordnung, die mit dem mittelfristigen Ziel einer sozialen Integration in die Gesellschaft korrespondiert. Diese Form der Integrationsorientierung steht partiell in Spannung zu jungen Menschen, die eine eher kurzfristige Perspektive auf ihre eigene Entwicklung einnehmen. Auflösen lässt sich diese Spannung in *verlässlichen Beziehungen*, in denen die Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund stehen und sie nicht pauschal verurteilt werden. Dies wird insbesondere durch die *offene* Organisationsform der Kinder- und Jugendarbeit ermöglicht (Grendel & Franz, 2024, S. 306).

Aus einer relationalen Perspektive zeigt sich jedoch, dass für einen Teil der Jugendlichen auch in *offenen* Angeboten *verbindliche* Strukturen – wie inhaltlich und zeitlich definierte Angebote sowie klare Umgangsregeln – eine Voraussetzung für *verlässliche* Beziehungen[3] bilden. Dies dokumentiert ein Bedürfnis nach Kontrolle und Sicherheit. Unsicherheit wird somit zu einer Barriere von Möglichkeitsräumen, die sich aus der Perspektive von Jugendlichen entsprechend als *safer spaces* rekonstruieren lassen. Fachkräfte werden in dem Zusammenhang als *Wächter*innen* von Ordnungen adressiert, die Grenzen ziehen und mittels Sanktionen durchsetzen, etwa um diskriminierendes Verhalten zu unterbinden. Darüber hinaus tragen die Jugendlichen selbst zum Erhalt ihres Möglichkeitsraums bei: Beispielsweise grenzen sich Stammbesucher*innen von anderen Jugendlichen ab, die sich abweichend verhalten oder die Einrichtung nur sporadisch besuchen (Franz i. V.). Folglich kann ein safer space für *eine* Gruppe von Jugendlichen die Ausgrenzung einer *anderen* Gruppe bedingen. Auch Gruppendynamiken können somit zu einer Barriere von Möglichkeitsräumen werden, wenn sie pädagogisch unbearbeitet bleiben.

In der Art und Weise *wie* Fachkräfte Jugendliche adressieren, verdeutlicht sich – teilweise entlang von Diskriminierungskategorien – häufig eine Differenzierung nach spezifischen Bedarfslagen; hierdurch können Differenzzuschreibungen (re-)produziert werden. Mitunter zeigen sich in diesem Zusammenhang Leerstellen in der Thematisierung von Diskriminierungen, sowohl mit Blick auf einzelne Diskriminierungsformen (etwa Klassismus), insbesondere jedoch deren Verschränkungen. Die Lebenswirklichkeiten junger Menschen finden in Praxis folglich nur teilweise Berücksichtigung (Grendel et al., 2024, S. 349).

3 Die Unterscheidung geht zurück auf Kunstreich (2012, S. 88f.).

Mit Blick auf das Aufwerfen kritischer Perspektiven auf (Mehrfach-)Diskriminierungen folgen Fachkräfte häufig einer Gelegenheitsorientierung, die sich in einer *partizipativ-dialogischen* und *ermöglichend-erweiternden Didaktikform* realisiert. In diesem Zusammenhang geben sie Reflexionsimpulse, wobei eine (grundlegende) Transformation im Sinne einer emanzipatorischen Bildung als normatives Ideal aufscheint. Die Adressat*innen greifen diese Impulse vornehmlich in *Passung* zu eigenen Erfahrungen und Relevanzen auf. Entscheidend ist darüber hinaus die Form der Thematisierung: Werden Diskussionen von Jugendlichen als zu abstrakt oder als reiner Selbstzweck wahrgenommen und mit keinerlei Konsequenzen für das eigene (Er-)Leben verknüpft, werden Aufforderungen zur Vermeidung sexistischer Lieder oder eines differenzkritischen Sprachgebrauchs eher oberflächlich aufgegriffen, auch hier gebunden an die Intention, den eigenen Möglichkeitsraum zu bewahren (Grendel et al., 2024, S. 350).

4. Fazit

Die spezifische Organisation(sform) der Kinder- und Jugendarbeit korrespondiert mit besonderen Potenzialen, (Mehrfach-)Diskriminierungen *in Beziehung*, *situativ* und *dialogisch* aufzugreifen und damit an den Lebenswirklichkeiten junger Menschen anzusetzen. Gleichzeitig geht der Anspruch, Angebote für »gleichberechtigte Verschiedene« (Beck & Plößer, 2021, S. 279) anzubieten, mit Herausforderungen einher: Teilweise bleiben Diskriminierungsformen und deren Verschränkungen unberücksichtigt. Zudem verweist die bislang vernachlässigte Perspektive auf (Nicht-)Passungen auf die Notwendigkeit, unterschiedliche Bildungsorientierungen und -formen junger Menschen zu berücksichtigen. Nur in Korrespondenz zu diesen können *ermöglichend-erweiternde Bildungsformen* ein *transformatives* Potenzial im Sinne emanzipatorischer Bildungsprozesse entfalten.

Literatur

Baumbast, S., Hofmann-van de Poll, F. & Lüders, C. (2014). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder – und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. Deutsches Jugendinstitut.

Beck, I. & Plößer, M. (2021). Intersektionalität und Inklusion als Perspektiven auf die Adressat*innen der Offenen Kinder und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel et al. (Hg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 279- 293). Springer VS.

Benbrahim, K. (2022). Intersektionalität aus der Perspektive einer rassismuskritischen Kinder- und Jugendarbeit. In R. Bak & Claudia M. (Hg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken* (S. 287- 296). Springer Fachmedien.

Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31–55). Verlag Julius Klinkhardt.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183- 198). Schwartz.

Bourdieu, P.& Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs: Tl. II: Die Aufrechterhaltung der Ordnung*. Klett.

Deinet, U. & Icking, M. (2020). Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 875- 885). Springer Fachmedien.

Castro Varela, M. d. M. & Jagusch, B. (2011). Möglichkeitsräume und Widerstandsstrategien: Überlegungen zu einer geschlechtergerechten und antirassistischen Jugendarbeit. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hg.), *Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 266- 282). Wochenschau-Verlag.

Franz, A. (i.V.). (Selbst-)Positionierungen von Fachkräften und Adressat:innen. Eine relationale Perspektive auf Adressierungen. In A. van Rießen, C. Bhatti, C. Gille, K. Jepkens (Hg.) *Perspektiven in Bewegung: Entwicklungen von Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit im Kontext subjektorientierter Forschung*. Springer Fachmedien.

Grendel, T. & Franz, A. (2024). Offen für alle? – (Nicht-)Passungen zwischen Bildungsangeboten und Jugendlichen in prekären sozialen und räumlichen Verhältnissen im Kontext der Jugendarbeit. In T. Middendorf & A. Parchow (Hg.), *Junge Menschen in prekären Lebenslagen: Theorien und Praxisfelder der Sozialen Arbeit*. (S. 298–308) Beltz Juventa.

Grendel, T., May, M., Franz, A., Imrock, V. & Schaaf, L. (2024). Empirische Perspektiven auf (Nicht-)Passungen im Spannungsfeld von Angeboten non-formaler Bildung und Aneignungsformen Jugendlicher. *Neue Praxis 4*, 340–354.

Henn, S. & Kessl, F. (2022). Nicht-Passung als Normalfall. Überlegungen zu einer Empirie der Passungsverhältnisse. *Neue Praxis 6*, 515–530.

Hummrich, M. (2023). Jugend, sozialer Wandel und Transnationalisierung: Der Möglichkeitsraum als Analyseperspektive für Jugend in ihren Sozialisationsbedingungen. In C. Scheid, M. Silkenbeumer, B. Zizek & L. Zizek. (Hg.), *Sozialisationstheorie und -forschung revisited. Ein Paradigma im Lichte der neuen Kindheits- und der Jugendforschung* (S. 79–98). Springer VS.

Kubisch, S. & Franz, J. (2022). Professionalisierung in der Sozialen Arbeit aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, A. Bonnet

& U. Hericks (Hg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 413- 442). Verlag Julius Klinkhardt.

Kunstreich, T. (2012). Sozialer Raum als »Ort der verlässlichen Begegnung«: ein Essay über Verbindlichkeit und Verlässlichkeit. *Widersprüche Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 32*, 87–92.

Müller, D. & Polat, A. (2022). Intersektionale Perspektiven als Chance für die Soziale Arbeit in Forschung, Theorie und Praxis. In A. Biele Mefebue, A. D. Bührmann & S. Grenz (Hg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 381- 395). Springer Fachmedien.

Plößer, M. (2021). Differenzorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 735- 758). Springer VS.

Scherr, A. (2021). Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 639- 652). Springer VS.

Sturzenhecker, B. (2021). Bei Bildung assistieren in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 1227- 1244). Springer VS.

Sturzenhecker, B. & Deinet, U. (2018). Kinder- und Jugendarbeit. In K. Böllert (Hg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 693- 712). Springer VS.

van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus*. Springer Fachmedien.

Ziegler, H. (2021). Der Capabilities Ansatz (und andere Elemente einer materialistisch-emanzipatorischen Theorie Sozialer Arbeit). In M. May & A. Schäfer (Hg.), *Theorien für die Soziale Arbeit* (S. 99- 114). Nomos Verlagsgesellschaft.

Jugend(en)

Melanie Groß & Andrea Nachtigall

Einleitung

Dass es *die* Jugend nicht gibt, ist in der Jugendforschung spätestens seit Scheuchs Satz »*Die* Jugend gibt es nicht« (Scheuch, 1975) anerkannter Konsens. Es sind allein strukturelle Gemeinsamkeiten, wie Armuts- und Reichtumsverteilung, Geschlechterungleichheiten oder die Staatsform, unter der sie aufwachsen sowie weitere gemeinsame historische Erfahrungen innerhalb ihrer Biographien, die Jugendliche auf spezifische Weise prägen und sie zu einer Gruppe machen können: So beispielsweise die Erfahrung der Corona-Pandemie, der Mauerfall 1989 oder auch die Protestbewegungen der 1968er-Generation. Das Reden über Jugend in Forschung und Gesellschaft ist jedoch zumeist homogenisierend und von spezifischen (öffentlich, politisch, medial inszenierten) Bildern über Jugend geprägt (Hafeneger, 1995). Debatten um Differenz und Differenzen sind dennoch in der Jugendforschung nicht neu. Mehr noch, sie sind der Forschung inhärent, steht doch bereits die theoretische Bestimmung von Jugend in Differenz zu anderen Lebensphasen wie Kindheit und Erwachsenenalter am Anfang aller theoretischen Überlegungen. Welche Differenzen bzw. sozialen Kategorien darüber hinaus jeweils gesehen – oder übersehen – werden, unterliegt spezifischen zeithistorischen, gesellschaftlichen wie fachlich-disziplinären Aufmerksamkeitsökonomien (Pfaff & Tervooren, 2022). Jugendforschung lässt sich als Geschichte »von systematische[n] Fokussierungen und Ausblendungen« beschreiben, die »Jugendliche in bestimmten Lebenslagen kaum oder nur randständig in den Blick nahmen« (Grunert et al., 2024, S. 271).

Um den vielfältigen Differenzen zwischen Jugendlichen analytisch und handlungspraktisch Rechnung zu tragen, stellt sich aktuell die Frage, ob der Jugendbegriff ausgedient hat oder es einer neuen theoretischen Konzeptualisierung bedarf (z.B. Grunert et al., 2024). So ließe sich anstelle von *der* Jugend im Singular von verschiedenen Ausprägungen von Jugend bzw. *Jugenden* im Plural sprechen (u.a. King, 2024). Auch wenn universalisierende Vorstellungen von Jugend und Jugendphase zunehmend kritisiert werden, weisen viele Analysen über die Lebensphase Jugend, in Bezug auf die systematische Auseinandersetzung mit und die Einbeziehung von Differenz und intersektionalen Analyseperspektiven, weiterhin gravierende Lücken

auf. Dies gilt insbesondere für quantitative Studien, die dazu neigen homogenisierende Bilder der Jugend als »Generation Greta«, »Generation Corona« oder »Generation Z« etc. heranzuziehen – wissenschaftliche Imaginationen, die den vielfältigen und z.T. sehr unterschiedlichen Lebensrealitäten junger Menschen in der Gegenwartsgesellschaft nicht gerecht werden (können).

Wie wichtig eine differenzierte Analyse jugendlicher Lebenswelten ist, zeigt sich vor allem in der Kinder- und Jugendhilfe, in der Angebote bedarfsorientiert und an den Interessen der jungen Menschen ansetzen sollen. Gerade auch durch die Novellierung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (SGB VIII) im Jahr 2021 ist die Berücksichtigung von Heterogenität nicht mehr nur professionell geboten, sondern gesetzlich verankert. Im § 9 SGB VIII werden Achsen der Differenz bedeutsam gemacht, die mit den Differenzkategorien Herkunft, Religion, Geschlecht und Behinderung verbunden sind.

In diesem Artikel werden wir zunächst die Lebensphase Jugend als gesellschaftliche und generationale Struktur beschreiben, anschließend Differenzen im Jugendalter beleuchten und die sich daran anschließenden intersektionalen, forschungsbezogenen und handlungspraktischen Perspektiven ausführen.

1. Lebensphase Jugend

Das 20. Jahrhundert gilt als das Jahrhundert der Jugend (u.a. Sander & Vollbrecht, 2000), in dem die gesellschaftliche Strukturierung und Institutionalisierung der Lebensphase Jugend sich als Grundmuster für ganze Generationen durchgesetzt hat. Zunächst vor allem bürgerlichen, männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorbehalten und als Moratorium und Statuspassage konstruiert, gilt die Lebensphase Jugend heute als eigenständige Phase. In dieser Phase sind junge Menschen mit der Notwendigkeit der Qualifizierung und Ausbildung durch die Anforderungen der Erwerbsarbeitsgesellschaft konfrontiert. Mit fortschreitendem Alter müssen sie körperliche Veränderungen bewältigen und werden zunehmend autonomer. Dabei sind sie nicht frei von Ansprüchen und Begrenzungen durch die ältere Generation, Bildungsinstitutionen und das System des Rechts.

Die moderne Vorstellung und Herstellung von Jugend hat laut Schäfers und Scherr (2005, S. 39) zwei Bezüge: »einerseits ein Jugendkonzept, für das Jugend eine Phase der ökonomischen Abhängigkeit, der Unterordnung unter erwachsene Autoritäten und ein Status eingeschränkter Rechte ist. Andererseits Jugend als eine Phase der individuellen Persönlichkeitsentwicklung, in der Heranwachsende von den Zwängen der Erwerbsarbeit freigestellt sind und in der durch pädagogische Einwirkungen bewirkt werden soll, dass diese Entwicklungen in wünschenswerten Bahnen verläuft«. Dabei stehen Jugendliche vor den Kernherausforderungen der Qualifizierung, Verselbständigung und Selbstpositionierung (BMFSFJ, 2017; Bern-

gruber & Gaupp, 2022, S. 21ff.). Hinzu kommen besondere Herausforderungen durch Fragen nach der eigenen Identität, Sexualität und Geschlechtsidentität sowie nach den Vorstellungen, Wünschen, der Realisierbarkeit eigener Lebensentwürfe und der politischen, religiösen und ethischen Verortung. Darüber hinaus stehen Jugendliche heute vor einer Vielzahl bisweilen sich widersprechender Anforderungen an die eigene Person, wie z.B. der Aufgabe des Sich-Optimieren-Müssens – insbesondere in Bezug auf Leistung, Bildung sowie Körper – in einer kapitalistisch-neoliberalen Gesellschaft (u.a. Busch & Schreiber, 2021).

Die Lebensphase Jugend ist nicht ohne weiteres im Lebenslauf fixierbar, sondern zeigt eher fließende Übergänge von der Kindheit in das Erwachsenenalter und dehnte sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts durch Bildungsexpansion und Akademisierung immer weiter aus (u.a. Bühler-Niederberger, 2020). Die 10–14-Jährigen gelten heute als die Gruppe der ›Kids‹, die bereits Interessen und Verhaltensweisen von Jugendlichen teilen und die Grenzen des emotionalen und sozialökologischen Binnenraums der Familien früher überschreiten, aber zugleich noch kindliche Bedürfnisse haben (Drößler, 2021). Zunehmend werden Peers, Medien und Jugendkulturen bedeutsamer und lösen die Definitionsmacht der Eltern – insbesondere in Fragen der Lebensführung – ab. Die Jugendphase gilt als entstrukturiert, ausgedehnt, pluralisiert und vorverlagert. Wenn gesamtgesellschaftlich-globale Transformationsprozesse (globale kapitalistische Verflechtungen, Transnationalisierung, Digitalisierung) und komplexe, sich überlagernde gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigt werden sollen, wird die Fassung der Phase Jugend immer komplexer (Grunert et al., 2024; Gunert & Hummrich, 2024). Zentrale Jugendtheoreme, wie das des (Bildungs-)Moratoriums, wurden zunächst als androzentrisch und heute vor allem – angeregt durch transnationale und post-/dekoloniale Perspektiven – zudem als eurozentrisch entlarvt (ebd.; Pfaff, 2020). So stellt bspw. der Schulbesuch keinesfalls in allen Ländern eine Selbstverständlichkeit dar und auch das Aufwachsen in Deutschland ist vielfach von der Involviertheit in Kriegs- und Konfliktlagen oder langjährigen Flucht- und Migrationserfahrungen geprägt. »Die dominante Orientierung eurozentrischer Perspektiven an Subjektivität, Emanzipation, Ablösung und Autonomie lässt sich angesichts kulturell differenter Perspektiven auf Statusübergänge, Geschlechtsrollen sowie Diskriminierungsverhältnisse […] nicht selbstverständlich aufrechterhalten […]« (Grunert & Hummrich, 2024, S. 23). Neuere Ansätze definieren die Lebensphase Jugend entsprechend als ein »relationales Konzept« (ebd., S. 24ff.) mit vielfältigen, unterschiedlichen aktiven Bezugnahmen, Aushandlungs- und Bewältigungspraktiken und Positionierungen auf Seiten der jungen Menschen, die mit strukturellen (globalen) Macht- und Ungleichheitsverhältnissen korrelieren.

2. Jugend und Differenz – von Differenzausblendung zur Re- und Dekonstruktion von Differenz

Neben der divergierenden strukturellen Verortung der Jugendphase im Generationenverhältnis sowie der altersmäßigen Binnendifferenzierung innerhalb der Lebensphase Jugend, zeigen sich vielfältige Differenzen in den konkreten Verläufen der Lebensphase Jugend. Insbesondere die Sinus-Studien verweisen seit Jahren auf die Ausdifferenzierung von Milieus (zuletzt Calmbach et al., 2024). Schäfers und Scherr (2005, S. 22) heben als besonders relevant die Kategorien Klasse, Geschlecht und Bildung hervor. Dennoch dominieren universalistische Beschreibungsformen von Kindheit und Jugend, die Differenzen außer Acht lassen oder nur unterkomplex erfassen können. Insbesondere weibliche Jugendliche, Jugendliche mit Flucht- oder Migrationserfahrung, Jugendliche mit Behinderung und queere Jugendliche (u.a. lesbische, schwule, bisexuelle, trans, nicht-binäre, inter Jugendliche) waren und sind in der deutschsprachigen Jugendforschung deutlich marginalisiert oder ausgeblendet. Pfaff und Tervooren (2022) zufolge hatte die Jugendforschung lange Zeit vor allem Jugendliche an den ökonomischen Rändern der Gesellschaft im Fokus und interessierte sich z.B. für die Lebenswelten männlicher weißer Jugendlicher aus der Arbeiterklasse. Das Heranwachsen von Mädchen und jungen Frauen wird demnach bis in die 1980er Jahre hinein ebenso vernachlässigt, wie das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen mit (eigener oder familiärer) Migrations- oder Fluchtgeschichte, deren Lebensbedingungen im deutschsprachigen Raum erst seit den 1990er Jahren erforscht werden. Eine besonders vernachlässigte Differenzlinie stellt die soziale Kategorie der Behinderung dar, die in der deutschsprachigen Kindheits- und Jugendforschung erst deutlich nach der Jahrtausendwende relevant wird (ebd., S. 218).

Gerade bei der Betrachtung von Armutsbetroffenheiten zeigen sich deutlich die wechselwirksamen Verschränkungen von Differenzkategorien: So waren z.B. Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren im Jahr 2021 mit 21,3 % von Armut betroffen, 18–24jährige insgesamt mit 25,8 %, wobei der Anteil an jungen Frauen mit 27,6 % erhöht ist und der Anteil der jungen Männer mit 24,1 % leicht darunter liegt.[1] »Jedes dritte Kind mit Migrationshintergrund ist armutsgefährdet; ausländische Kinder waren sogar mehrheitlich einem Armutsrisiko ausgesetzt (53 %)« (Datenreport, 2021, S. 41). Weitere wechselwirksame Differenzen, die soziale Ungleichheiten erzeugen, bestehen neben diesen ökonomischen Verhältnissen auch in Bezug auf weitere relevante Kategorien: die sozialräumliche Verfasstheit des Aufwachsens etwa im Vergleich zwischen ländlichem Raum versus urbanen Metropolregionen,

1 Mikrozensus, Amtliche Sozialberichterstattung und Destatis Bevölkerung: https://www.statistikportal.de/de/sbe/ergebnisse/einkommensarmut-und-verteilung/armutsgefaehrdung-0 (16.10.2024).

unterschiedlichen Familienstrukturen, Rassismuserfahrungen, sexuelle Orientierung, Be-/hinderung oder psychische Erkrankung.

Geschlechtliche Vielfalt wird in der sozialwissenschaftlichen (Jugend-)Forschung besonders vernachlässigt. Stattdessen zeichnet die deutschsprachige Kinder- und Jugendforschung ein relativ homogenes Bild von cisgeschlechtlichen, heterosexuellen Jugendlichen (Groß & Nachtigall, 2022). An anderer Stelle haben wir bereits argumentiert (ebd.), dass und wie sich die gesellschaftlichen und fachlichen Aufmerksamkeitsökonomien im Sprechen und Schreiben über Jugend in den letzten Jahrzehnten auch mit Blick auf die Kategorien Geschlecht und Sexualität verschoben haben. Trotz gestiegener Sichtbarkeit und Aufmerksamkeit für vielfältige geschlechtliche und sexuelle jugendliche Lebensweisen, bleiben die Aufmerksamkeiten ungleich verteilt. Während zunehmend trans Jugendliche (z.T. auch nicht-binäre Jugendliche) große öffentlich-mediale Aufmerksamkeit erfahren und zunehmend auch in (wenigen) Forschungsprojekten zum Thema werden, liegen zu den Lebenswelten von intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum so gut wie keine empirischen Ergebnisse aus den Sozialwissenschaften vor (Ausnahme: Enzendorfer, 2024; Nachtigall & Ghattas, 2021; Groß & Niedenthal, 2021). Und dies, obwohl auch im SGB VIII seit der letzten Reform intergeschlechtliche Kinder und Jugendliche in § 9 explizit erwähnt werden.

3. Relevanz und Bedeutung von Intersektionalität für die Analyse der Lebensphase Jugend für Jugendforschung und pädagogisches Handeln

Mit dem Konzept der Intersektionalität als Mehrebenenanalyse (Winker/Degele 2009) können *mehrere* Differenzlinien in ihrer Gleichzeitigkeit, ihren Wechselwirkungen sowie den mit ihnen verbundenen Herrschaftsverhältnissen in den Blick genommen werden. Differenztheoretische und/oder intersektionale Perspektiven und Ansätze sind inzwischen aus zahlreichen Arbeiten im Kontext erziehungswissenschaftlicher und sozialpädagogischer Jugendforschung und Jugendarbeit nicht mehr wegzudenken (u.a. Riegel 2012; von Langsdorff 2014; Walgenbach 2014; Groß 2014; Plößer 2021; Beck & Plößer 2021). Unterschiede in Forschungsprojekten ergeben sich zum einen mit Blick auf die jeweils zu berücksichtigenden Kategorien, die deduktive *ex ante* Setzungen oder als re- und dekonstruktivistische empirische Zugänge konzipiert werden, wobei aktuell besonders antikategoriale/kategorienkritische Ansätze diskutiert werden. Zum anderen werden intersektionale Perspektiven häufig nur punktuell und nicht systematisch in den Forschungsprozess einbezogen. Mit Pfaff/Tervooren (2022, S. 241) lassen sich die unterschiedlichen differenztheoretischen und intersektionalen Forschungszugänge als eine besondere »Stärke« der Kindheits- und Jugendforschung lesen. Ähnlich argumentiert

auch Goel (2022, S. 137), wenn sie Intersektionalität als eine spezifische »Haltung« im Forschungsprozess beschreibt, die keiner eigenen intersektionalen Forschungsmethode bedarf, sondern stets »kontextspezifisch, offen, selbst-reflexiv« agiert. Jugendforschung fungiert in dieser Perspektive selbst als machtolle Praxis der Hervorbringung von »Jugend«, die stets mit bestimmten Differenzmarkierungen, Zuschreibungen, Normierungen und Ausschlüssen einhergeht (Pfaff & Tervooren, 2022, S. 242).

Der wissenschaftliche Blick auf Jugendliche und die damit einhergehenden Konstruktionen von Jugend(en) hat immer auch die Konzepte in der pädagogischen Praxis beeinflusst. In der Arbeit mit Jugendlichen war bis in die 1970er Jahre hinein – ähnlich wie in der Jugendforschung – versämtlichende sozialpädagogische Perspektiven zu finden, die sich zumeist vor allem an männlichen Jugendlichen aus dem Arbeiter*innenmilieu richtete. In der Perspektiverweiterung auf verschiedene Jugenden wurden allgemeine Fragen zur Jugendarbeit zunehmend von spezifischen Zielgruppenkonzepten ersetzt, die sich einer Differenzperspektive widmeten und dabei weniger die Wechselwirkungen zwischen Differenzperspektiven in den Blick nahmen. So dominierten isolierte Ansätze zur Verschiedenheit, die heute wiederum durch die Frage nach der Verwobenheit von Unterschieden infrage gestellt werden (Beck & Plößer, 2021, S. 282).

Wenn Kinder- und Jugendhilfe heute ihrem Auftrag gerecht werden will, braucht es grundlegende Perspektiven auf Differenz, die nicht nur immer wieder neue Zielgruppen nach Gruppenmerkmalen erschließt, sondern, die das Denken und die Anerkennung von Differenz zu ihrer grundlegenden Prämisse macht. Nach Plößer (2021) umfasst eine solche Perspektive »Differenzanerkennung«, »Differenzkritik« und »Differenzsensibilität«, womit eine bisweilen paradoxe Gleichzeitigkeit von Entdramatisierung und Dramatisierung von Differenz umrissen ist. Eine Auseinandersetzung mit Differenz und Vielfalt hat zudem demokratiestärkendes Potential, wenn zum einen denjenigen, die von Diskriminierung und Ausschluss betroffen sind, selbstverständliche Teilhabemöglichkeiten und Diskriminierungsschutz eingeräumt wird und wenn zum anderen davon nicht-betroffene Kinder und Jugendliche lernen, dass Differenz, Benachteiligung und Privilegierung keine Naturgesetze, sondern gestaltbare soziale Tatsachen sind.

Aufgabe pädagogischen Arbeitens mit Jugendlichen ist heute vor allem, die Angebote konsequent partizipativ und besser auf verschiedene Bedürfnisse und Bedarfe abzustimmen und dabei Homogenisierungen und Stigmatisierungen weitestgehend zu vermeiden. Es braucht adäquate Unterstützungsangebote und eine weitere Professionalisierung von Fachkräften in Bezug auf Differenz, um alten und neuen Ausschlüssen sowie Normierungen und Diskriminierungen entgegenwirken zu können. Zum einen muss im Sinne einer intersektionalen Querschnittsperspektive Vielfalt stets und von Anfang an konsequent mitgedacht und professionell bearbeitet werden, und zwar nicht erst dann, wenn Jugendliche dies aktiv ein-

fordern oder in ihrer Vielfalt/Differenz ›sichtbar‹ werden. Die Schaffung einer inklusiven, intersektionalen und differenzorientierten Angebotsstruktur bildet vielmehr die Voraussetzung dafür, dass Jugendliche diese in Anspruch nehmen (können) und sich tatsächlich angesprochen fühlen. Zum anderen müssen damit potentiell einhergehende Homogenisierungen vermieden werden. Gleichwohl können weiterhin spezialisierte Angebote für bestimmte Adressat*innen-Gruppen (Mädchen*, Queers, Geflüchtete u.a.) sinnvoll sein. Die Schaffung von Safer bzw. Brave Spaces für Jugendliche, die von Diskriminierungen betroffen sind, sind nach wie vor enorm wichtig und benötigen oft auch das Aufrufen von Differenzkategorien. Im Sinne eines an Spivak angelehnten strategischen Essentialismus (Spivak, 1988) sollte es dabei aber immer darum gehen, beim Aufrufen von Differenzkategorien diese nicht zu essentialisieren und zu homogenisieren, sondern sie in ihrer Relevanz anzuerkennen und dennoch inhaltlich offen zu halten (Groß & Nachtigall, 2022). Dies zu ermöglichen, erfordert eine Bereitschaft zur permanenten Weiterbildung der Fachkräfte, die über eine offene Haltung hinausgeht und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Barrierefreiheit (Groß, 2025).

4. Fazit

Die Jugendforschung hat sich von der Vorstellung einer einheitlichen Jugendphase hin einem differenzierteren Verständnis entwickelt, das die Vielfalt jugendlicher Lebenswelten zunehmend berücksichtigt. Die kritische Reflexion über universalisierende Konzepte von Jugend ist notwendig, um den komplexen Realitäten junger Menschen gerecht zu werden und die Forschung in diesem Bereich weiterzuentwickeln. Die Ausdehnung und Entstrukturierung der Jugendphase sowie globale Transformationsprozesse stellen die Jugendforschung vor neue Herausforderungen. Eurozentrische und androzentrische Perspektiven werden zunehmend hinterfragt, während relationale Konzepte von Jugend an Relevanz gewinnen. Diese berücksichtigen sowohl die strukturelle Verortung im generationalen Gefüge als auch die aktiven Aushandlungspraktiken junger Menschen. Für die Zukunft der Jugendforschung ist es essentiell, marginalisierte Gruppen stärker einzubeziehen und die Diversität jugendlicher Erfahrungen mit intersektionalen Perspektiven adäquat abzubilden. Nur so kann sie der Komplexität jugendlicher Lebenswelten gerecht werden und eine fundierte Grundlage für die Gestaltung von Jugendhilfe bieten.

Literatur

Beck, I., & Plößer, M. (2021). Intersektionalität und Inklusion als Perspektiven auf die Adressat*innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 279–293). Springer VS.

Berngruber, A., & Gaupp, N. (2022). *Erwachsen werden heute: Lebenslagen und Lebensführung junger Menschen*. W. Kohlhammer.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2017). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 15. Kinder- und Jugendbericht* (Drucksache 18/11050).

Bühler-Niederberger, D. (2020). *Lebensphase Kindheit: Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume* (2. überarb. Aufl.). Beltz Juventa.

Busch, K., & Schreiber, J. (2021). Sich optimieren (müssen) in der Adoleszenz. In U. Deinet et al. (Hg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 1357–1364). Springer VS.

Calmbach, M., Flaig, B., Gaber, R., Gensheimer, T., Möller-Slawinski, H., Schleer, C., & Wisniewski, N. (2024). *SINUS-Jugendstudie 2024: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung (BpB).

Drößler, T. (2021). Kids – Die 10- bis 14-Jährigen. In U. Deinet et al. (Hg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 361–373). Springer VS.

Enzendorfer, M. (2024). *Intergeschlechtlichkeit in pädagogischen Kontexten: Eine Studie zu biografischen Erfahrungen in Familie und Schulzeit*. transcript.

Goel, U. (2022). Intersektional forschen – kontextspezifisch, offen, selbst-reflexiv. In A. Biele Mefebue, A. D. Bührmann & S. Grenz (Hg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 131–143). Springer VS.

Groß, M. (2014). Intersektionalität: Reflexionen über konzeptionelle und theoretische Perspektiven für die Jugendarbeit. In N. von Langsdorff (Hg.), *Jugendhilfe und Intersektionalität* (S. 170–183). Budrich UniPress.

Groß, M. (im Erscheinen). Intersektionalität und Inklusion in der Jugendarbeit. In A. Klein, S. Langer, B. Ritter & K. Schule (Hg.), *Inklusive Kinder- und Jugendhilfe. Schnittstellen sozial- und sonderpädagogischer Professionalität*. W. Kohlhammer.

Groß, M., & Nachtigall, A. (2022). Differenzen im Jugendalter weiter denken: Queerfeministisch-intersektionale Perspektiven auf Jugendforschung, Jugendarbeit und Schulsozialarbeit. In A. Kasten et al. (Hg.), *Feminismen in der Sozialen Arbeit und Pädagogik* (S. 300–322). Beltz Juventa.

Groß, M., & Niedenthal, K. (Hg.). (2021). *Geschlecht: divers. Perspektiven für die Soziale Arbeit*. transcript.

Grunert, C., Helsper, W., Hummrich, M., & Pfaff, N. (2024). Brauchen wir einen (neuen) Jugendbegriff? Ein bilanzierender Problemaufriss. *Zeitschrift für Pädagogik*, *70*(Beiheft 70), 269–292.

Grunert, C. & Hummrich, M. (2024). Jugend relational denken? In Grunert, C.; Helsper, W.; Hummrich, M. & Pfaff, N. (2024). Brauchen wir einen (neuen) Jugendbegriff? Ein bilanzierender Problemaufriss. *Zeitschrift für Pädagogik*, *70* (Beiheft 70), S. 15–31.

Hafeneger, B. (1995). *Jugendbilder: Zwischen Hoffnung, Kontrolle, Erziehung und Dialog*. Leske + Budrich.

King, V. (2024). »Jugend« ist mehr als ein Wort – Theoretische Bestimmung und empirische Wandlungen von Jugend im Singular und Plural. *Zeitschrift für Pädagogik*, *70*(Beiheft 70), 92–108.

Nachtigall, A., & Ghattas, D. C. (2021). Intergeschlechtlichkeit und »Dritte Option« im Kontext Schule – Perspektiven und Forderungen für die Schulsozialarbeit. In M. Groß & K. Niedenthal (Hg.), *Geschlecht: divers. Die im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit* (S. 113–147). transcript.

Pfaff, N. (2020). Jugendforschung in den Fallstricken des methodologischen Nationalismus?! In C. Grunert, K. Bock, N. Pfaff & W. Schröer (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung: Ein Aufbruch* (S. 77–95). Springer VS.

Pfaff, N., & Tervooren, A. (2022). Differenztheoretische Ansätze. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (3. Aufl., S. 210–248). Springer VS.

Plößer, M. (2021). Differenzorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 735–748). Springer VS.

Riegel, C. (2012). Intersektionalität und Jugendforschung. In *Portal Intersektionalität*. https://www.portal-intersektionalitaet.de [Zugriff am 10. Februar 2025]

Sander, U., & Vollbrecht, J. (Hg.). (2000). *Jugend im 20. Jahrhundert: Sichtweisen, Orientierungen, Risiken*. Luchterhand.

Schäfers, B., & Scherr, A. (2005). *Jugendsoziologie: Einführung in Grundlagen und Theorien* (8. Aufl.). Springer VS.

Scheuch, E. K. (1975). Die Jugend gibt es nicht: Zur Differenziertheit der Jugend in heutigen Industriegesellschaften. In Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung (Hg.), *Jugend in der Gesellschaft: Ein Symposion* (S. 54–78). dtv.

Spivak, G. C. (1988). Subaltern Studies: Deconstructing Historiography. In R. Guha & G. C. Spivak (Hg.), *Selected Subaltern Studies* (S. 3–32). Oxford University Press.

von Langsdorff, N. (Hg.). (2014). *Jugendhilfe und Intersektionalität*. Budrich UniPress.

Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.

Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript.

Hochschule

Sandra Smykalla

Hochschulen[1] und Hochschulentwicklung aus intersektionaler Perspektive zu beschreiben bedeutet das spezifische Organisationsverständnis als Bildungseinrichtung ebenso in den Blick zu nehmen, wie die vielfältigen (Vor-)Geschichten der Gleichstellungs- und Antidiskriminierungspolitiken an Hochschulen, die in den letzten Jahrzehnten etabliert, gescheitert, kritisiert und erfolgreich weiterentwickelt wurden. Aus diesen Versuchen der Transformation zu lernen und machtkritisch zu *ver*lernen, eröffnet Möglichkeiten und zeigt Notwendigkeiten auf, wie der Abbau mehrdimensional verschränkter sozialer Ungleichheiten gelingen kann. Vorangetrieben wurden und werden gleichstellungsorientierte Veränderungsprozesse von denjenigen Angehörigen der Organisation, die Hochschulen als machtvolle, diskriminierende Orte anerkennen und verändern wollen. Aktivistische wie ordnungspolitische und organisationale gleichstellungspolitische und diskriminierungskritische Bemühungen stellen Etappen zum normativen Ziel eines gerechteren, inklusiveren Bildungssystems dar. Themen wie Social Justice, Diversität, Chancengleichheit, Antidiskriminierung und Inklusion haben in den letzten Jahrzehnten dabei zwar Eingang in gesetzliche Rahmenbedingungen und hochschulische Selbstdarstellungen und Programmatiken gefunden, dies geschieht jedoch unter oft widrigen Rahmen- und Diskursbedingungen, die von Widerstand geprägt sind, der sich als Ignoranz oder als direkter Angriff gegen diese Interessenvertretungen zeigt. Damit konterkariert sich die Hochschule als Bildungseinrichtung in doppelter Weise, da sie sich einerseits als frei, egalitär, innovativ und aufklärerisch verstehen will und andererseits qua Bildungsauftrag in der gesetzlich verankerten Verantwortung steht, nicht nur wissenschaftliche Inhalte und Methoden zu vermitteln und Studierende auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten, sondern auch Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu stärken und soziale Ungleichheiten abzubauen (§ 2 Hochschulrahmengesetz).

1 Der Begriff Hochschule umfasst beide Hochschultypen – Universitäten sowie Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) (Wissenschaftsrat 2010: 23).

Die bisherigen Veränderungsprozesse an Hochschulen sind als Geschichten der Kämpfe um Anerkennung von marginalisierten und von Diskriminierung betroffenen Menschen und ihren Verbündeten im Hochschulkontext zu begreifen. Ich lese sie zudem als immer wieder neue Versuche der Dekonstruktion hegemonialer Deutungen über Freiheit und Verantwortung, der Verschiebung von Machtverhältnissen und der Infragestellung privilegierter Positionierungen in einem soziale Ungleichheiten reproduzierenden Wissenschaftsbetrieb. Über Intersektionalität an Hochschulen zu schreiben, heißt demnach selbst- und machtkritisch Auseinandersetzungen zu führen, im Wissen um die Begrenztheit des eigenen Standpunktes und mit der gebotenen Offenheit für mögliche solidarische Wege. Wer kann in Hochschulen wie und von welcher Position aus lernen? Wessen Standpunkte und wessen Wissen kann dominieren und was wird ausgeschlossen? Wie lassen sich Hochschulstrukturen und Lehr-Lern- und Forschungskulturen intersektional gleichstellungsorientiert verändern? Der Beitrag geht im Folgenden gelingenden und behindernden Diskurs- und Rahmenbedingungen einer intersektionalen Öffnung von Hochschulen auf die Spur.

Spannungsverhältnisse an Hochschulen

Hochschulen sind im bildungswissenschaftlichen Diskurs vieles: Sie gelten als »öffentliche Orte« und gleichsam »Grenzorte« (Waldenfels, 2009, S. 12); sie sind »besondere und unvollständige Organisationen« (Kehm, 2012) oder gelten gar als »ruinierte Institution« (Hass & Müller-Schöll, 2009). Hochschulen werden im »Forschungsmemorandum Organisationspädagogik« der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) als pädagogische Organisationen definiert, die neben der Wissensvermittlung auch die Wissensproduktion und -anwendung als zentrale Aufgaben begreifen. Hochschulen werden dabei »nicht nur als Bedingung von Lernen, sondern auch und vor allem als selbst lernende Sozialgebilde« (Göhlich et al., 2016) betrachtet, die Lernen in, von und zwischen Organisationen ermöglichen. Hochschulen können darüber hinaus als »performativer Ort« (Suchard, 2022) verstanden werden, der aus der Aufführung bestimmter Ereignisse immer wieder hervorgeht. Diese Lesart verweist nicht nur auf den Organisationstyp und das darin verortete pädagogische Handeln ihrer Mitglieder als Performance, sondern gleichzeitig notwendigerweise auf die Bedingungen der Möglichkeit Hochschule zu leben und in ihr zu *über*leben.

Hochschulen sind kein diskriminierungsfreier Raum.[2] Ableistische, (hetero-)sexistische, rassistische, antisemitische und klassistische Stereotype und

2 »Diskriminierung stellt eine Verletzung der Persönlichkeitsrechte dar, beeinträchtigt das Leben betroffe-ner Personen nachhaltig und kann gravierende negative Folgen haben. Es hin-

Vorurteile führen zu intersektionalen Betroffenheiten, Stigmatisierungen und Ausgrenzungen, sowohl in akademischen Lehr-Lernsettings als auch in den sozialen Kontexten an Hochschulen (Pfahl, 2011). So zeigt die jüngste Studie des DZHW, dass etwa

> »ein Viertel der Studierenden (26 %) im Rahmen des Studiums schon einmal selbst Diskriminierung erfahren [hat], fast die Hälfte (46 %) hat Diskriminierung anderer beobachtet. Am häufigsten geben Studierende an, dass sie aufgrund ihres Geschlechts (14 %) diskriminiert wurden, bei anderen wird am häufigsten Diskriminierung aufgrund eines Migrationshintergrunds [sic!] beobachtet (27 %). 19 % der Studierenden haben im Rahmen ihres Studiums schon einmal die Erfahrung gemacht, dass von ihnen erbrachte Leistungen herabgesetzt wurden. Fasst man verschiedene Formen der Herabsetzung zusammen, haben fast zwei Drittel der Studierenden (60 %) mindestens eine solche Erfahrung im Studium selbst gemacht« (Meyer, Strauß & Hinz, 2022, S. 1).

Die Organisation Hochschule ist von gesellschaftlichen Macht- und Ungleichverhältnissen durchdrungen, deren Verwobenheit disziplinierende und subjektivierende Wirkungen erzeugt, die die Hochschule als solche hervorbringen und mit ihr die strukturellen Voraussetzungen für Exklusion und Machtmissbrauch. Die Kernaufgaben von Hochschulen – Forschung, Lehre, akademische Selbstverwaltung, Nachwuchsförderung und Third Mission/Transfer – beinhalten mit geringen Aufstiegschancen für marginalisierte Gruppen Barrieren, die zu überwinden eine ungleich verteilte Aufgabe an Hochschulen darstellt (Klein, 2015). So beschreibt Sara Ahmed Hochschulen als »white institutions« (2012), die eurozentrische, normative Vorstellungen reproduzieren. Hochschulen basieren zudem auf dem meritokratischen Prinzip, was verlangt, dass Studierende aufgrund ihrer individuellen Leistungen bewertet werden. Gleichzeitig sind alle Studierenden fair und gleich zu behandeln, und ihre unterschiedlichen sozialen Lebenslagen und Diskriminierungserfahrungen zu berücksichtigen. Der Mythos Bildung schließlich bewirkt den Glauben an die Annahme, dass Bildung zwangsläufig zu sozialer Gerechtigkeit führe und dass der bloße Zugang zu Bildung ausreiche, um soziale Ungleichheiten zu überwinden. Kritiker*innen wie Patricia Hill Collins (2022) argumentieren jedoch, dass Bildung, wenn sie nicht kritisch und inklusiv gestaltet ist, vielmehr dazu beiträgt, bestehende Ungleichheiten zu reproduzieren statt sie zu beseitigen.

---

dert Menschen an ihrer Entfaltung und der Erreichung ihrer persönlichen Ziele« (Meyer et al., 2022, S. 1).

Paradoxien und Ansatzpunkte intersektionaler Gleichstellungsarbeit

Für den gleichstellungspolitischen Kontext an Hochschulen verweist das Konzept der »paradoxen Intervention« (Blome et al., 2013, S. 175) darauf, dass Strategien, Maßnahmen und ihre Akteur*innen immer selbst verstrickt sind in diejenigen Machtverhältnisse, die sie zu verändern suchen. Ein intersektionaler Blick auf die Veränderung der Organisation Hochschule bedarf daher einer Reflexion eigener machtvoller Verflechtungen im Zusammenhang mit denjenigen strukturellen Bedingungen, die die eigene Handlungsfähigkeit erst (mitunter auf Kosten anderer) ermöglichen.

Ein für Intersektionalität sensibilisiertes Handeln erfordert, die vielfältigen Identitäten und Erfahrungen der Studierenden in ihren Bildungsprozessen zu berücksichtigen und gleichzeitig die institutionellen Rahmenbedingungen, die auf Standardisierung und Homogenität ausgerichtet sind, einzuhalten – mit dem Ziel, gleiche Arbeits- und Studienbedingungen für alle bereitzustellen. An Hochschulen, die durch hierarchische und zugleich zumeist dezentralisierte Strukturen gekennzeichnet sind, kann dies bedeuten, dass Initiativen zur Förderung von Social Justice und Inklusion ins Leere laufen, wenn sie nicht in die gesamte Organisation integriert werden. Auch stellt die ungleiche Verteilung von Ressourcen innerhalb von Hochschulen ein Problem dar. Insbesondere Programme, die sich mit Gender, Diversität, Gleichstellung und Antidiskriminierung beschäftigen, sind häufig unterfinanziert und erhalten wenig institutionelle Unterstützung. Diese ungleiche Ressourcenverteilung verhindert, dass intersektionale Perspektiven systematisch in die Lehre und Forschung integriert werden können (Le Breton, Burren & Bachmann, 2024).

In Abgrenzung zu verengter Gleichstellungspolitik und zu unkritischen, affirmativen Diversity-Politiken wird derzeit an vielen Hochschulen eine Erweiterung in Richtung einer intersektionalen Gleichstellungspolitik als Strukturkritik, verbunden mit der Etablierung intersektionaler Standards angestrebt.[3] Leitend ist dabei zum einen die (Selbst-)Kritik an der Prioritätensetzung bisheriger Gleichstellungspolitiken, die Ausschlüsse im Namen eines politischen ›Wir‹ produzierte und den Fokus primär auf Geschlechterfragen legte, während andere Dimensionen sozialer Ungleichheit weniger Beachtung fanden. Dies laufe Gefahr, zu einer Hierarchisierung von Diskriminierungsformen zu führen, die im Widerspruch zum intersektionalen Ansatz steht, der gerade die Gleichzeitigkeit und Überschneidung verschiede-

3 Den Bemühungen einer intersektionalen Gleichstellungspolitik gegenüber besteht eine Fundamentalkritik, die argumentiert, dass das aus der Critical Race Theory stammende Konzept der Intersektionalität keineswegs auf eine Ergänzung oder Erweiterung bestehender feministischer und antirassistischer Politik und Gesetzgebung ziele, sondern auf deren radikale Hinterfragung (Traußneck, 2023, S. 119f.).

ner Diskriminierungsformen betont (Walgenbach, 2016). Verkürzt umgesetzte Verständnisse der Strategien des Diversity Management oder des Gender oder Diversity Mainstreaming, die an vielen Hochschulen inzwischen zu einem zentralen Bestandteil der strategischen Ausrichtung geworden sind (in Form von Leitbildern, Konzepten, Audits, Chancengleichts-, Gleichstellungs-, Antidiskriminierungssatzungen, Stabstellen, Projekten), führten dazu, dass viele Absichtserklärungen und Maßnahmen lediglich den Anschein von Inklusion erweckten, ohne die zugrunde liegenden Probleme von Diskriminierung und Exklusion systematisch anzugehen. ›Diversity-Washing‹ fördert keine substantiellen Veränderungen, sondern nutzt die Vielfalt als Instrument zur Steigerung des institutionellen Ansehens und zur Attraktivität auf dem globalen Bildungsmarkt durch öffentlichkeitswirksame und individualisierend angelegte Maßnahmen wie z.B. die Rekrutierung von internationalen Studierenden und Mitarbeitenden.

Die Frage Ahmeds, wie es dazu kam, dass ›race equality‹ Teil der neuen »Performance-Kultur« (Ahmed, 2012, S. 244) an britischen Hochschulen wurde, führt mahnend vor Augen, dass Gleichstellung durch ihre Teilnahme an managerialer Performance-Kultur auch »Anteil daran haben kann, Ungleichbehandlung zu verschleiern« (ebd., S. 280). Allerdings, so Ahmed, kann die institutionelle Wirkung nicht nur in der Vereinnahmung von Gleichstellungszielen, sondern auch in ihrer Ermöglichung gesehen werden.

Baustellen der Intersektionalität: Handlungsansätze an Hochschulen

Aus den Erkenntnissen der letzten Jahrzehnte zu lernen, bedarf einer konsequenten Implementierung intersektionaler Ansätze in der Hochschulpolitik und -praxis (Darowska, 2019): strukturelle Reformen sowie das Einrichten von Stabstellen und Referaten mit intersektionalem Selbstverständnis, diversitäts- und diskriminierungsbeauftragte Personen mit gesetzlich verankertem Mandat wie dies z.B. in einigen Landesgesetzen inzwischen eingeführt wurde. Es bedeutet veränderte Rekrutierungspraxen und Einstellungspolitiken (z.B. in der Personalauswahl, bei Berufungen oder der Zulassung von Studierenden). Ansatzpunkte einer intersektionalen Gleichstellungsarbeit sind des Weiteren transparente, umfassende Datenerhebungen als Grundlage hochschulinterner Qualitätssicherung sowie institutionell verankerte Rechenschaftsmechanismen (inkl. Berichterstattung und Evaluierung), die sicherstellen, dass Gleichstellungsziele tatsächlich erreicht werden und bei Nichterfüllung Konsequenzen folgen (Ahmed, 2012). Es erfordert zudem Lehr-Lern-Forschungsarrangements, die auf die unterschiedlichen Positioniertheiten, Bedürfnisse und Erfahrungen der Studierenden und ihrer Communities eingehen (Kaufmann & Satilmis, 2018). Durch eine diversitätssensible, diskriminierungskritische Entwicklung von Studiengängen/Curricula kann

didaktisch nicht nur eine machtkritische Reflexion der eigenen Positioniertheit, sondern auch eine Befähigung zu communityorientiertem, partizipativem Handeln gefördert werden.[4] »Critical Diversity Literacy« (Steyn & Dankwa, 2021) fordert zu konkreten Handlungen zur Transformation institutioneller Strukturen auf, um eine gerechtere akademische Umgebung zu schaffen, die darauf abzielt, die eurozentrischen und kolonialen Wissensstrukturen in den Lehrplänen zu hinterfragen und zu transformieren. Für Schwarze, Indigene und andere rassifizierte Menschen stellt die Dekolonialisierung der Curricula dabei eine doppelte Herausforderung dar: Einerseits geht es darum, das eigene Wissen und die eigenen Perspektiven gegen etablierte, dominante Narrative durchzusetzen, was häufig mit erheblichen Widerständen verbunden ist. Andererseits kann die ständige Auseinandersetzung mit einem Curriculum, das ihre Erfahrungen marginalisiert oder exotisiert, emotional belastend sein. Die Forderung nach Dekolonialisierung erfordert daher nicht nur strukturelle Veränderungen, sondern auch eine Unterstützung derjenigen, die diese Veränderungen vorantreiben (müssen) (Steyn & Dankwa, 2021). Da in Lehr-Lernsettings auch in sog. ›Safer Spaces‹ die Teilnehmenden unterschiedliche Positionierungen und Erfahrungen aus anderen Diskriminierungsverhältnissen mitbringen, die die Sicherheit in diesen Räumen beeinflussen, greift das Konzept der ›Braver Spaces‹ die Idee auf, dass Hochschulen Orte sein sollen, an denen schwierige und herausfordernde Gespräche geführt werden können, ohne dass die Sicherheit und Würde marginalisierter Gruppen gefährdet wird (Debus & Saadi, 2023). Zudem sollte im Sinne eines politischen Empowerments der Auf- und Ausbau von Peer-Support und Peer Education ermöglicht werden, das Studierenden in ihren unterschiedlichen Lebenslagen Vernetzung, Austausch und Unterstützung bietet – jenseits, aber auch in Lehrveranstaltungen. Dabei wäre nach Lucienne Wagner Intimität als analytische Kategorie zu nutzen, um die Wechselwirkungen zwischen individuellen Erfahrungen und institutionellen Machtstrukturen besser verstehen und in der Reproduktion oder dem Widerstand gegen Machtverhältnisse beleuchten zu können (Wagner, 2022). Konsequent wäre eine hegemoniekritische und kollaborative Entwicklung von Maßnahmen, die marginalisierten Gruppen Räume und Ressourcen eröffnet, sich zu empowern (Le Breton, Burren & Bachmann, 2024) sowie eine gleichzeitige Entwicklung von Schutzkonzepten und die Umsetzung von Code of Conducts für alle Angehörigen der Hochschule. Nicht zuletzt ist eine partizipative, communityorientierte oder betroffenenkontrollierte (Praxis-)Forschung ein weiterer Schritt hin zu einer intersektionalen Hochschul-

4 Siehe beispielhaft sozialwissenschaftliche Studiengänge, die explizit Intersektionalitätsansätze umsetzen: Master Soziale Arbeit – Kritische Diversity und Community Studies (KriDiCo) an der Alice Salomon Hochschule Berlin sowie weitere Masterstudiengänge an Hochschulen u.a. in Berlin, Kiel, Bayreuth, Frankfurt a.M., Hamburg und Duisburg-Essen.

entwicklung. Hilfreich für die Durchsetzungsprozesse in der Forschungsförderung sind dabei auch die flankierenden Maßgaben von Wissenschaftsorganisationen.[5]

Intersektionalität zwischen Freiheit und Verantwortung

Intersektionale Konzepte haben das Potential, Gleichstellungsarbeit an Hochschulen weiterzuentwickeln, wenn sie – die Kritik an dieser ernstnehmend – die eigene Positioniertheit in Machtverhältnissen so in Veränderungsprozesse einbeziehen, dass weniger Macht über andere nötig ist. Im Sich-Verbünden können »intersektionale Solidaritäten« (Merlitsch et al., 2024) in einem dynamischen Prozess entstehen. Dass dies wichtiger ist denn je, zeigt nicht nur der Diskurs um Machtmissbrauch an Hochschulen, sondern auch die Zunahme an rechtsextremen und rechtspopulistischen Angriffen auf die Freiheit von Forschung und Lehre und damit auf diejenigen Hochschulangehörigen, die die emanzipatorischen intersektionalen Konzepte verkörpern und vertreten.

Literatur

Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.

Blome, E., Erfmeier, A., Gülcher, N. & Smykalla, S. (2013). *Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen: Von der Frauenförderung zum Diversity Management?*. Springer VS.

Collins, P. H. (2022). *Black Feminist Thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.

Darowska, L. (Hg.). (2019). *Diversity an der Universität: Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule*. transcript.

Debus, K. & Saadi, I. (2023). *Verletzlichkeit und Lernen zu Diskriminierung. Anregungen und Gedanken zu Safer und Braver Spaces in der Bildungsarbeit*. https://zusammen-denken-handeln.de [letzter Zugriff 30.12.24].

Göhlich, M, Weber, S. M. & Schröer, A. (2016). *Forschungsmemorandum Organisationspädagogik, Organisation und Theorie: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*.

5 Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hat die im Jahr 2008 entwickelten *Forschungsorientierten Gleichstellungsstandards* 2022 aktualisiert zu *Forschungsorientierten Gleichstellungs- und Diversitätsstandards*, die explizit den Aspekt der Intersektionalität aufgreifen – wenn auch deren Umsetzung noch in der Entwicklungsphase befindlich ist.

Hass, U. & Müller-Schöll, N. (Hg.). *Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution*. transcript.

Kaufmann, M.E. & Satilmis, A. (2018). Hochschulöffnung intersektionell?! Konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung von diversitäts- und ungleichheitssensiblen Lehr- und Lernräumen. In H. Buß, P. Pohlenz, P. Rahn & M. Erbsland (Hg.), *Öffnung von Hochschulen* (S. 215- 232). Springer VS.

Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur ›Organisation Hochschule‹. In U. Wilkesmann., C. J. Schmid (Hg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17- 26). Springer VS.

Klein, U. (Hg.). (2015). *Inklusive Hochschule: Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Beltz Juventa.

Le Breton, M., Burren, S. & Bachmann, S. (Hg.). (2024). *Differenzkritische Perspektiven auf Fachhochschulen und Universitäten: Analysen und Interventionen*. Springer VS.

Merlitsch, K., Hipfl, B., Kumpusch, V. & Roeseling, P. (Hg.). (2024). *Intersektionale Solidaritäten: Beiträge zur gesellschaftskritischen Geschlechterforschung*. Barbara Budrich.

Meyer, J., Strauß, S. & Hinz, T. (2022). Die Studierendenbefragung in Deutschland: Fokusanalysen zu Diskriminierungserfahrungen an Hochschulen. *DZHW Brief* 08|2022. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Pfahl, L. (2011). *Behinderung und Exklusion in der Bildung: Soziologische Perspektiven auf ein ungelöstes Problem*. Springer VS.

Steyn, M. & Dankwa, S. O. (2021). Revisiting Critical Diversity Literacy: Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert. In S. O.Dankwa., S. M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender, (Hg.), *Bildung.Macht.Diversität: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. transcript.

Traußneck, M. (2023). Intersektionalität: Begriffliche Annäherungen an eine vielschichtige Debatte. In *Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (Hg.): Rassismusforschung I. Theoretische und interdisziplinäre Perspektiven* (S. 101- 128). transcript.

Wagner, L. (2022). Intersektionalität – Machtvolle Institutionen, komplexe Identitäten und das Vermögen von Intimität. In A. Biele Mefebue, A. D. Bührmann & S. Grenz (Hg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung (S. 523- 535)*. Springer VS.

Waldenfels, B. (2009). Universität als Grenzort. In U. Hass, & N. Müller-Schöll (Hg.), *Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution (S. 11–25)*. transcript.

Walgenbach, K. (2016). Intersektionalität als Paradigma zur Analyse von Ungleichheits-, Macht- und Normierungsverhältnissen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*.

Alter(n)

Monika Alisch & Susanne Kümpers

Einleitung

Die Diversität innerhalb der Gruppe alter Menschen ist groß und zeigt sich im Hinblick auf die vertikalen Merkmale sozialer Ungleichheit, also Einkommen, formale Bildung und die berufliche Position, die zusammen den sozioökonomischen Status (SES) bestimmen. Auch unterscheiden sich alte Menschen aufgrund horizontaler Ungleichheitsmerkmale: Geschlecht, sexuelle und geschlechtliche Identitäten, Beeinträchtigungen oder eine Migrationsgeschichte[1] sind nicht grundsätzlich benachteiligende Merkmale, jedoch in Wechselwirkung miteinander und mit dem SES können sie ungleiche Lebens- und Teilhabebedingungen bewirken.

In einer intersektionalen Perspektive ist das Alter selbst ein solches Merkmal. In diesem Beitrag schauen wir auf Bevölkerungsgruppen alter Menschen in Deutschland und leuchten aus, welche sich überkreuzenden Ungleichheiten im Alter identifiziert werden können. Dazu werden zunächst ein niedriger SES und damit verbundene Altersarmut sowie Gesundheit als zentrale Dimensionen der Lebenslage alter Menschen beschrieben. Um Wechselwirkungen zwischen vertikalen, den Status definierenden Merkmalen und anderen Merkmalen sozialer Ungleichheiten zu verstehen, werden anschließend Lebenssituationen alter Menschen entlang horizontaler Ungleichheitsmerkmale beschrieben und Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit gezogen.

1 Das Berliner Partizipations- und Migrationsgesetz (PartMigG §3) fasst darunter Personen a) mit Migrationshintergrund (laut Definition Destatis), b) die rassistisch diskriminiert werden, c) denen allgemein ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird (entlang z.B. Aussehen, Sprache, Name, Religion).

Altersarmut als intersektional bestimmte Lebenslage

Armut im Alter ist meist unumkehrbar. Wohnbedingungen sind dann oft prekär, (psycho)soziale und finanzielle Ressourcen eingeschränkt. Mit Armut im Alter geht soziale Marginalisierung und Exklusion – auch aus den Zugängen zu Dienstleistungen – einher (ROSEnet, 2020). Rentenansprüche von Frauen sind durchschnittlich niedriger als die von Männern gleichen Alters: Die OECD (2023) zeigt für Deutschland einen ›gender pension gap‹[2] über dem OECD-Durchschnitt (24 %) bei knapp 30 %. Die Armutsgefährdungsquote für über 65-Jährige steigt seit Längerem an. Sie lag im Jahr 2021 bei 17,6 %. Ein weiterer Anstieg der Altersarmut, insb. in Ostdeutschland wird in den kommenden Jahrzehnten erwartet (Haan et al., 2017).

Ältere mit Migrationsgeschichte haben unterdurchschnittliche Renteneinkommen und sind etwa doppelt so häufig wie Ältere ohne Migrationsgeschichte (2022: 33,2 % gegenüber 15,7 %) armutsgefährdet (BMFSFJ, 2025).

Ältere Menschen mit lebenslangen körperlichen oder kognitiven Beeinträchtigungen hatten nur eingeschränkte Möglichkeiten am Erwerbsleben teilzuhaben und sind besonders häufig armutsgefährdet (Brettschneider & Klammer, 2016; Falk & Zander, 2020).

Zu Armutsrisiken älterer LGBTI*-Personen fehlen für Deutschland repräsentative Daten (BMFSFJ, 2025). Studien deuten darauf hin, dass materiell prekäre Lebenslagen das Leben insbesondere vieler Trans* und Inter* Personen bis ins höhere Alter prägen (ebd.).

Die Höhe der Grundsicherung liegt deutlich – ca. 25 % (Haan et al., 2017) – unterhalb des Armutsgefährdungsniveaus. Insofern erlaubt der Bezug von Grundsicherung keine angemessene gesellschaftliche Teilhabe, sondern deutet auf sozioökonomische Ausgrenzung. Die Zahl der Grundsicherungsbezieher*innen stieg seit ihrer Einführung 2003 jährlich absolut und relativ (Statistisches Bundesamt, 2024). Die Quote unterscheidet sich kaum nach dem Geschlecht, jedoch zwischen den Bundesländern (mit hohen Werten in den Stadtstaaten) und zwischen deutschen (2,7 %) und ausländischen (23,1 %) Älteren (Statistisches Bundesamt 2024). Dies hängt mit prekären Lebenslagen auch von langjährig in Deutschland lebenden Ausländer*innen zusammen. Gleichzeitig nehmen viele Berechtigte die Grundsicherung nicht in Anspruch: Schätzungen gehen von über 60 % aus (Buslei et al., 2019) und verweisen auf eine verdeckte Altersarmut. Welche Gruppen das betrifft, ist nicht geklärt.

2 Dies ist die Differenz zwischen den durchschnittlichen Renteneinkommen von Männern und Frauen im jeweils jüngsten statistisch verfügbaren Jahr.

Intersektionalität und Gesundheit

Sozioökonomische Unterschiede und sich daraus ergebende Lebenslagen beeinflussen die Gesundheit im Alter (Gaertner et al., 2023), im Hinblick auf Krankheitshäufigkeit, Sterberate und Lebenserwartung (Lampert et al., 2019). Gesundheitsbelastungen und -ressourcen bewirken mittel- und langfristige, teils über Jahrzehnte hinweg messbare psychische und physische Gesundheitseffekte (Dragano & Siegrist, 2009). Die allgemeine Lebenserwartung von Männern mit geringem Einkommen ist fast zehn Jahre kürzer als von Männern mit einem weit überdurchschnittlichen Einkommen (Lampert et al., 2019). Frauen und Männer mit niedrigem SES sind zudem deutlich häufiger von vielfachen gesundheitlichen Problemen und funktionellen Einschränkungen betroffen (Gaertner et al., 2023).

SES, soziale Teilhabechancen und Gesundheit hängen zusammen: Gesundheit wirkt sowohl als Effekt von als auch als Voraussetzung für soziale Teilhabe. Dies verstärkt sich im höheren Alter (Alisch & Kümpers, 2022): Gesundheit und Teilhabechancen verschlechtern sich bei geringerem Einkommen und sozialer Position. Soziale Teilhabe kann negative Statuseffekte teilweise kompensieren: Soziale Unterstützung verringert bei älteren Menschen Stress und das Risiko für verschiedene Krankheiten und Sterblichkeit; ältere Menschen mit niedrigem SES erfahren aber durchschnittlich weniger soziale Unterstützung als Bessergestellte (Borgmann et al., 2017).

Frauen haben eine höhere Lebenserwartung als Männer; dem steht eine den Männern vergleichbare, in manchen Studien sogar kürzere gesunde Lebenserwartung gegenüber (Van Oyen et al., 2013). Inwieweit dieses ›health-survival-paradox‹ mit Indikatoren vertikaler Ungleichheit erklärt werden kann, ist erst wenig erforscht (Oksuzyan et al., 2018).

Die Intersektion zwischen Alter, Gesundheit und einer Migrationsgeschichte scheint komplex: Die prekären finanziellen Ressourcen im Alter, entstanden z.B. durch unsicheren Aufenthaltsstatus, schlechte Arbeitsbedingungen oder Arbeitslosigkeit bedeuten einen erschwerten Zugang zur Gesundheitsversorgung (Brzoska & Razum, 2020). Die Gesundheit Älterer mit Migrationsgeschichte zeigt sich auch nach Kontrolle sozioökonomischer Faktoren als insgesamt schlechter als die autochthoner Älterer (Steinbach, 2019); viele altersbedingte Krankheiten, psychische Probleme und alltägliche Funktionseinschränkungen sind bei älteren Migrant*innen, insb. den Frauen häufiger (Alisch & Kümpers, 2022).

Menschen mit Beeinträchtigungen tragen lebenslänglich höhere Gesundheitsrisiken; diese steigen mit dem Alter an. Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen leiden häufiger an Demenzerkrankungen (Maetzel et al., 2021). Menschen mit körperlichen Einschränkungen sind besonders oft von chronisch-degenerativen Erkrankungen – bspw. von Parkinson und Multiple Sklerose – sowie von Neben-

wirkungen des jahrelang notwendigen Medikamentenkonsums betroffen (BAGüS, 2013).

Die gesundheitliche Lage älterer LGBTI*-Personen in Deutschland ist schlecht dokumentiert. In etlichen Studien wurden allerdings Einschränkungen psychischer Gesundheit im Zusammenhang mit ›Minderheitenstress‹ konstatiert. Dazu gehört eine deutlich höhere Suizidgefährdung (Pöge et al., 2020). Homo- und bisexuelle Männer sind zudem überdurchschnittlich oft von HIV-Infektionen und Nebenwirkungen jahrelanger Behandlungen betroffen. Daten zu Trans- und Inter-Personen sind noch seltener verfügbar; insbesondere Inter-Personen sind häufig von negativen Wirkungen früher chirurgischer und medikamentöser Interventionen betroffen (ebd.). Für den gesamten LGBTI*-Personenkreis – wenn auch mit unterschiedlichen Ausprägungen – werden Nachteile in der gesundheitlichen Versorgung konstatiert, die mit Diskriminierungsängsten und -erfahrungen und daraufhin Nicht-Inanspruchnahme, mit mangelndem Fachwissen und Kompetenzen sowie Vorurteilen und Verweigerungen seitens des medizinischen Personals erklärt werden (Pöge et al., 2020).

Insgesamt muss die Erfahrung oft lebenslanger Stigmatisierung und Diskriminierung für als Minderheiten identifizierte Gruppen wie eben LGBTI*-Personen, Menschen mit Beeinträchtigungen und Menschen mit Migrationsgeschichte als zusätzliches und eigenes relevantes Gesundheitsrisiko zur Kenntnis genommen werden (Langer et al., 2022).

Altern und Geschlecht

Ungleichheit zwischen Männern und Frauen entsteht bereits früh im Lebensverlauf. Heute alte Frauen hatten zumeist nur geringe Bildungs- und Aufstiegschancen. Auch aufgrund von Sorgearbeit für Kinder und weitere Verwandte waren und sind Frauen häufiger als Männer in prekären Beschäftigungsverhältnissen tätig. Ihre Berufsverläufe sind häufig unterbrochen. Dies schränkt ihre Möglichkeiten, über eine berufliche Karriere zu einem höheren Einkommen zu gelangen, ein. Von den 60- bis 64-Jährigen waren im Jahr 2023 69 % der Männer gegenüber 61 % der Frauen erwerbstätig; von den 65- bis 69-Jährigen 24 % der Männer und 17 % der Frauen (Statistisches Bundesamt 2024a).

Auch nach der Erwerbsphase übernehmen vor allem Frauen Sorgearbeit in Familie und Nachbarschaft, während viele Männer die Gelegenheit und Zeit für freiwilliges Engagement und Freizeit nutzen. Frauen im Rentenalter erbringen insbesondere Pflegearbeit. Ihr Aufwand steigt noch, wenn sie ihren Partner im eigenen Haushalt pflegen (Ehrlich & Kelle, 2021).

Die höhere Lebenserwartung und das frühere Sterbealter ihrer meist älteren Lebenspartner führt dazu, dass viele hochaltrige Frauen allein leben und nicht von ei-

nem Partner im Haushalt versorgt werden (Kümpers & Alisch, 2023). Frauen sind häufiger und länger pflegebedürftig als Männer und verbringen diese Lebensphase öfter in einem Pflegeheim (Nikelski & Nauerth, 2018).

Altern mit Migrationsgeschichte

Die Gruppe älterer Menschen mit Migrationsgeschichte steigt stark. Auch wenn sich deren Lebenssituationen je nach Migrationskontext, Zeitpunkt und Anlass der Zuwanderung stark unterscheiden, geht eine Migrationsgeschichte insgesamt mit einem geringeren SES und erhöhtem Armutsrisiko einher, insbesondere ältere Frauen in dieser Gruppe leben durch kürzere Erwerbszeiten und oft gering qualifizierte Tätigkeiten in prekären Verhältnissen (BMFSFJ, 2025, S. 185). Der Neunte Altersbericht zeigt, dass Ältere (ab 65 Jahre) mit Migrationsgeschichte seltener überhaupt eine Altersrente beziehen (ebd.). Ihre Wohnbedingungen sind durchschnittlich schlechter und die ungleiche materielle Teilhabe zeigt sich auch in dem geringeren Anteil von Wohneigentümern unter ihnen (ebd., S. 107). Im Alltag vieler Älterer mit Migrationsgeschichte sind informelle Unterstützungsnetzwerke wichtig zur Bewältigung prekärer Alltagssituationen. Jedoch wird dieses Engagement selten als zu stärkende Ressource wahrgenommen und erfährt kaum öffentliche Unterstützung (Alisch, 2014).

Altern mit Beeinträchtigungen

Nach dem Ende der NS-Herrschaft war das Leben von Menschen mit Beeinträchtigungen nicht mehr direkt bedroht. Sie profitierten von der allgemeinen Verbesserung der Lebensverhältnisse sowie seit den 1970er Jahren von Veränderungen der Konzepte über diese Personengruppe – auch durch die sichtbare Selbstvertretung durch Betroffene. Ihre gesundheitliche Versorgung begann sich zu verbessern und ihre Lebensqualität und Lebenserwartung erhöhten sich; gesundheitliche und sozioökonomische Einschränkungen blieben aber weiterhin gravierend.

Für Ältere mit einer sog. geistigen Behinderung treffen Zuordnungen von Phasen des Alters (junges Alter bis hochaltrig) nicht zu (Stadel, 2021). Sie arbeiten häufig in Werkstätten für behinderte Menschen, wobei sie rechtlich als erwerbsunfähig gelten. Oft wird ihnen frühzeitig angeboten, in die Altersrente und bei Pflegebedarf in entsprechende Alteneinrichtungen zu wechseln. Dabei verlieren sie ihre an die Werkstätten gebundenen sozialen Kontakte (Habermann-Horstmeier, 2022) und ihre Selbstbestimmung wird weiter beeinträchtigt. Insgesamt sind Lebenslagen dieser Älteren geprägt von den Folgen geringer Bildung und geringen Beschäf-

tigungszeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt, einem geringen Einkommen und der Abhängigkeit von staatlichen Transferleistungen.

Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Identitäten

Diese Vielfalt wird zunehmend bis in das hohe Alter sichtbar, wobei das Leben der meisten älteren homo- und bisexuellen sowie Trans- und Inter-Personen in Deutschland massiv durch Stigma und Diskriminierung geprägt ist (Langer et al., 2022). Die fehlende Akzeptanz in Herkunftsfamilien machen andere soziale Netze und dauerhafte Partnerschaften besonders wichtig, durch die biografischen Belastungen aber teilweise prekär (Gerlach & Schupp, 2016). Risiken für Einsamkeit und soziale Isolation sind hoch; eine Einbindung in eigene Communities kann zu erfolgreicher Bewältigung beitragen (Brunnett, 2022), umso mehr, wenn die gesellschaftliche Akzeptanz dafür steigt. Homo- und bisexuelle Menschen wohnen zu einem größeren Teil in Großstädten (Pöge et al., 2020); größere Anonymität, höhere Toleranz für Vielfalt sowie dort entwickelte Communities führen dazu, dass viele LGBTI*-Personen ihren Wohnsitz im Laufe ihres Lebens verändern. Die Lebenslagen von LGBTI*-Personen sind in Hinblick auf ihren SES so divers wie die Gesamtgesellschaft, allerdings mit Hinweisen auf sozioökonomische Benachteiligung von insbesondere Trans- und Inter-Personen (s.o.).

Soziale Arbeit mit Älteren in einer intersektionalen Perspektive

Das hohe Alter ist ein Merkmal sozialer Ungleichheit, das zusammen mit vertikalen und horizontalen Ungleichheitsmerkmalen zu differenzierten Prozessen sozialer Ausgrenzung führt. Für die Praxis Sozialer Arbeit ist es wichtig, Diversität innerhalb der Gruppe alter Menschen nie außer Acht zu lassen. Sich mit ihren Lebenssituationen, Problemlagen und Interessen zu befassen, ist nicht allein der »sozialen Altenarbeit« oder der kommunalen Altenhilfe vorbehalten. Grundsätzlich geht es in der Arbeit mit alten Menschen darum, die relative Handlungsfähigkeit der Einzelnen (wieder-)herzustellen, Ausgrenzungsmechanismen zu durchbrechen und sich angesichts der intersektional sich bedingenden Ungleichheiten, an den Interessen der Menschen zu orientieren. Hierfür braucht es Gelegenheiten, Interessen hervorzubringen, da sie insbesondere in den Gruppen benachteiligter älterer Menschen bisher eher blockiert wurden. Dazu ist die Soziale Arbeit grundsätzlich methodisch in der Lage. In der Sozialraum- und Gemeinwesenarbeit werden entsprechende partizipative Prozesse initiiert, die dazu beitragen können, alte Menschen nicht als Stereotype, sondern als Subjekte zu adressieren. Dies ist gerade angesichts aktueller gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen hoch relevant, die schon längst da-

zu geführt haben, dass Diskriminierungen und Übergriffe gegen die hier angesprochenen sozialen Gruppen wieder zunehmen. Soziale Arbeit hat hier eine wesentliche Verantwortung, solchen Prozessen entgegenzuwirken und die betreffenden Gruppen zu stärken.

Literatur

Alisch, M. & Kümpers, S. (2022). Gesellschaftliche Entwicklungen. In C. Bleck & A. van Rießen (Hg.), *Soziale Arbeit mit alten Menschen: Ein Studienbuch zu Theorien, Prinzipien und Methoden* (S. 79–98). Springer.

Alisch, M. (2014). Sorgearbeit älterer Migrantinnen: Rekonstruktion doppelt unsichtbarer Careleistungen. In M. Alisch& M. Ritter (Hg.), *Gender und Sozialraum: Beiträge zur Sozialraumforschung* (Bd. 10) (S. 169- 190). Budrich.

BAGüS. (2013). *Orientierungshilfe der BAGüS »Menschen mit Behinderung im Alter«.* Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe.

BMFSFJ (2025). *Neunter Altersbericht. Alt werden in Deutschland – Vielfalt der Potenziale und Ungleichheit der Teilhabechancen*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Borgmann, L.-S., Rattay, P., & Lampert, T. (2017). Social support as a health resource in Germany. *Journal of Health Monitoring*, 2(4), 110–115.

Brettschneider, A. & Klammer, U. (2016). (Lebens-)Wege in die Altersarmut: Anforderungen an die Weiterentwicklung des deutschen Arbeitsmarkt-und Alterssicherungssystems. In G. Bäcker, S. Lehndorff, & C. Weinkopf (Eds.), *Den Arbeitsmarkt verstehen, um ihn zu gestalten* (S. 325–339). Springer.

Brunnett, R. (2022). Alter(n) von Trans* und Inter* in stigmatisierenden Verhältnissen. In P. C. Langer, J. Drewes & D. Schaarenberg (Hg.), *Altern mit Stigma: Gesellschaftliche und psychosoziale Perspektiven des Älterwerdens in stigmatisierten Lebenskontexten* (S. 177–201). Springer.

Brzoska, P. & Razum, O. (2020). Die Gesundheit von Menschen mit Migrationshintergrund aus sozialepidemiologischer Sicht. In P. Kriwy & M. Jungbauer-Gans (Hg.), *Handbuch Gesundheitssoziologie* (S. 319–335). Springer.

Buslei, H., Geyer, J., Haan, P., & Harnisch, M. (2019). Starke Nichtinanspruchnahme von Grundsicherung deutet auf hohe verdeckte Altersarmut. *DIW Wochenbericht*, 49, 909–917.

Dragano, N., & Siegrist, J. (2009). Die Lebenslaufperspektive gesundheitlicher Ungleichheit: Konzepte und Forschungsergebnisse. In M. Richter & K. Hurrelmann (Hg.), *Gesundheitliche Ungleichheit* (S. 181–194). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ehrlich, U. & Kelle, N. (2021). *Stille Helden bei der Pflege daheim*. https://archiv.gg-digital.de/2021/02/stille-helden-bei-der-pflege-daheim/index.html [Letzter Zugriff: 29.07.24].

Falk, K., & Zander, M. (2020). Alter und Behinderung. In K. Aner & U. Karl (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Alter* (2 ed.; S. 421–430). Springer VS.

Gaertner, B., Scheidt-Nave, C., Koschollek, C., & Fuchs, J. (2023). Gesundheitliche Lage älterer und hochaltriger Menschen in Deutschland: Ergebnisse der Studie Gesundheit 65+. *Journal of Health Monitoring*, 8(3), 7–30.

Gerlach, H., & Schupp, M. (2016). *Lebenslagen, Partizipation und gesundheitlich-/pflegerische Versorgung älterer Lesben und Schwuler in Deutschland: Expertise zum Siebten Altenbericht der Bundesregierung*. Deutsches Zentrum für Altersfragen. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-49927-5

Haan, P., Stichnoth, H., Blömer, M., Buslei, H., Geyer, J., Krolage, C., & Müller, K.-U. (2017). *Entwicklung der Altersarmut bis 2036: Trends, Risikogruppen und Politikszenarien*. ZEW-Gutachten und Forschungsberichte

Habermann-Horstmeier, L. (2022). Behinderung im Alter. In P. C. Langer, J. Drewes, & D. Schaarenberg (Hg.), *Altern mit Stigma: Gesellschaftliche und psychosoziale Perspektiven des Älterwerdens in stigmatisierten Lebenskontexten* (S. 61–104). Springer.

Kümpers, S. & Alisch, M. (2023). Altern und Soziale Ungleichheiten – Teilhabechancen und Ausgrenzungsrisiken. In E.-U. Huster & J. Boeckh; (Hg.), *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung*, (4. überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer.

Lampert, T., Hoebel, J., & Kroll, L. E. (2019). Soziale Unterschiede in der Mortalität und Lebenserwartung in Deutschland. Aktuelle Situation und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 4(1), 3–14.

Langer, P. C., Drewes, J., & Schaarenberg, D. (2022). Altern mit Stigma: eine Einführung. In dies. (Hg.), *Altern mit Stigma: Gesellschaftliche und psychosoziale Perspektiven des Älterwerdens in stigmatisierten Lebenskontexten* (S. 1–35). Springer.

Maetzel, J., Heimer, A., Braukmann, J., Frankenbach, P., Ludwig, L., & Schmutz, S. (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Nikelski, A. & Nauerth, A. (2018). Ältere alleinlebende hilfe-/pflegebedürftige Frauen im urbanen Raum: Von Lebensorten zu Lebenswelten. In Bleck, C., van Rießen, A. & Knopp, R. (Hg.), *Alter und Pflege im Sozialraum*. (S. 191–209). Springer.

OECD (2023). *Pensions at a Glance 2023: OECD and G20 Indicators*, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/678055dd-en

Oksuzyan, A., Gumà, J., & Doblhammer, G. (2018). Sex differences in health and survival. In G. Doblhammer & J. Gumà (Eds.), *A demographic perspective on gender, family and health in Europe* (S. 65–100). Springer, Cham.

Pöge, K., Dennert, G., Koppe, U., Güldenring, A., Matthigack, E. B., & Rommel, A. (2020). Die gesundheitliche Lage von lesbischen, schwulen, bisexuellen sowie

trans-und intergeschlechtlichen Menschen. *Journal of Health Monitoring*, 5(S1), 1–30. DOI: https://doi.org/10.25646/6448

ROSEnet. (2020). Multidimensional Social Exclusion in Later life: Briefing Paper and a Roadmap for Future Collaborations in Research and Policy. In K. Walsh & T. Scharf (Eds.), *ROSEnet Briefing Paper Series*: No. 6. CA 15122 Reducing Old-Age Exclusion: Collaborations in Research and Policy.

Stadel, W. (2021). Wohnen-Leben-Sein: »Wohn«-Vorstellungen älterer Menschen, die als »geistig behindert« bezeichnet werden. In Alisch, M & M. May (Hg.), *Ein Dach über dem Kopf – Wohnen als Herausforderung von Sozialraumentwicklung*, (S. 125–143). Budrich.

Statistisches Bundesamt (2023). *Statistischer Bericht – Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund – Erstergebnisse 2022*. Statistisches Bundesamt – Destatis. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-migrationshintergrund-erst-2010220227005.html [Letzter Zugriff: 29.7.24].

Statistisches Bundesamt (2024). *Sozial- und Eingliederungshilfe: Quote der Empfängerinnen und Empfänger von Grundsicherung im Alter steigt im Dezember 2023 auf 3,9 %*, Statistisches Bundesamt – Destatis. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Sozialhilfe/grundsicherung.html [Letzter Zugriff: 24.09.2024].

Statistisches Bundesamt (2024a). *Erwerbstätige und Erwerbstätigenquote1 nach Geschlecht und Alter*

Ergebnis des Mikrozensus 20232, Statistisches Bundesamt – Destatis. https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/Tabellen/erwerbstaetige-erwerbstaetigenquote.html. [Letzter Zugriff: 05.11.2024].

Steinbach, A. (2019). Ältere Migrantinnen und Migranten in Deutschland. In K. Hank, F. Schulz-Nieswandt, M. Wagner, & S. Zank (Hg.), *Alternsforschung. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 557–580). Nomos.

Van Oyen, H., Nusselder, W., Jagger, C., Kolip, P., Cambois, E., & Robine, J.-M. (2013). Gender differences in healthy life years within the EU: an exploration of the »health–survival« paradox. *International Journal of Public Health*, 58(1), 143–155. DOI: https://doi.org/10.1007/s00038-012-0361-1

Kapitel V: Intersektionalität, Professionalität und pädagogische Praxis – Exemplarische Perspektiven

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 Adultismus stelle eine eigene Diskriminierungsform dar (Grendel, 2023, S. 140). Die Betrachtung von Kindern und Jugendlichen sei eine von Erwachsenen abhängige, die »in hohem Maße erwachsenenzentriert, 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 ›Adultismus‹ diskriminierungstheoretisch verkürzt werden dürfe.

In aktuellen Modellen verweisen einzelne Forscherinnen darauf, zusätzlich zu den Kategorien Klasse, »Rasse/Ethnizität«[1], 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 fiele 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 Rißler monieren, dass ein Fokus auf Prozesse von ›Behinderung‹ in den Intersektionalitätsdebatten noch zu wenig eingelöst würde (Budde, Blasse & Rißler 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 mehren sich Studien, die aufzeigen, dass Familien, deren Kinder Förderschulen besuchen, häufig mit ökonomischen Benachteiligungen zu kämpfen haben, sowie dass männliche Jugendliche mit Migrationsgeschichten im 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 Differenzerfahrungen 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 Othering 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 situationelle Aspekte. So würde der Analyserahmen eher Prozessen des sogenannten *Othering* 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, Mehrfachprivelegierungen 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)*

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)*

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). 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). 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). 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). 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-intersektionalität.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 *(Zugriff am 05. Januar 2025)*

Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript.

Anerkennung und Professionalität

Anke Redecker

Richtet sich pädagogisches Handeln wie Lehren, Lernen, Erziehen und Bilden auf die in diese Praktiken involvierten Akteur*innen, so können diese in ihren sowohl singulären als auch sozialen Situiertheiten und Adressierungen problematisiert werden. Damit rücken auch intersektionale Positionierungen und Zuschreibungen in den Blick, die in der Relation mehrerer Diversitätskategorien, wie Disability, Class und Gender, Menschen als mehrfach herausgefordert und stigmatisiert markieren und Fragen der Menschenwürde und Bildungsgerechtigkeit (Stojanov, 2006), der Inklusion (Dederich, 2001; Felder, 2016; Boger, 2020; Redecker, 2021) und der konkreten adressat*innenorientierten Zuwendung (Stinkes, 2014) aufwerfen. In skeptischer Selbstreflexion lassen sich Praktiken intersektionaler Zuschreibung professionalisierend problematisieren, um pädagogische Praxis anerkennungstheoretisch aufzugreifen, wobei im Blick auf verschiedene anerkennungstheoretische Positionierungen Konsens darin besteht, dass sich Anerkennungstheorie auf die Problematisierung von Adressierungen richtet (Honneth, 1992; Butler, 2001; Bedorf, 2010; Ricken, 2013; Prengel 2019).

Zur Thematisierung des vieldimensionalen Verhältnisses von Intersektionalität, pädagogischer Professionalität und Anerkennung soll im Folgenden zunächst eine pädagogische Professionalität für Interaktion herausgestellt werden, bei der Adressierungsverhältnisse vor, während und nach der konkreten Begegnung mit Lernenden im Fokus stehen (1.), bevor diese Problematik mit Blick auf den Umgang mit Machtdynamiken eine gezielte, intersektionale Betrachtung gewinnt (2.). Im Spannungsfeld von Kategorisierung und Kontingenz, Verfügungsmacht und Fremdheitseingeständnis werden sowohl Praktiken der potenzierten Stigmatisierung und Mehrfachdiskriminierung als auch des Empowerments thematisiert. Ein letzter Argumentationsschritt fokussiert Professionalisierung für intersektionale Anerkennung als eine, über verschiedene pädagogische Handlungsfelder hinausgreifende und in diesen jeweils speziell zu konkretisierende, Querschnittsaufgabe (3.).

1. Professionalität für Interaktion – Anerkennung als pädagogische Problematik

Erlernen wir uns von anderen und hat die Art und Weise, wie andere uns begegnen, entscheidenden Einfluss auf unsere Selbstverhältnisse (Honneth, 1992; Meyer-Drawe, 1996; Ricken, 2015), lässt sich Anerkennungstheorie in der Reflexion von Adressierungsverhältnissen pädagogisch konturieren. Als einer der aktuell renommiertesten Anerkennungstheoretiker betont Axel Honneth, dass besonders bei heranwachsenden Menschen das Selbstbewusstsein durch emotionale Bestärkung gesteigert werden kann, während Herabwürdigung einer instabilen Persönlichkeit Vorschub leistet (Honneth, 1992, 2020). Erlernen wir uns auf diese Weise von anderen, so haben menschliche Anerkennungsverhältnisse von Anfang an eine pädagogische Bedeutung. Noch bevor Kinder – etwa in Krippe, Kita und Grundschule – erste nachhaltige Erfahrungen mit Professionellen machen, haben mehr oder weniger bewusst und gezielt agierende Bezugspersonen pädagogisch auf sie eingewirkt: Verwandte, Peers und weitere Menschen aus einer nicht zuletzt medial vorstrukturierten und transformierten Lebenswelt. Im Rekurs auf den Topos der stiftenden Anerkennung (Butler, 2001) wird davon ausgegangen, dass Adressierte zu dem gemacht werden, als das andere sie betrachten, wobei in der Kopplung von Adressierung und Re-Adressierung eine Anrufung durch den Anderen ihr Ziel findet (Althusser, 1977). Bezieht der adressierte Mensch antwortend die Adressierung auf sich, kann von einem Anerkennungsverhältnis gesprochen werden (Ricken, 2013). Dieser praxeologische Ansatz findet sich in einer subjektivierungstheoretischen Anerkennungstheorie, wobei Praktiken als »der Ort« fungieren, »an dem Subjekte existieren, sich formen und geformt werden« (Reckwitz, 2006, S. 39).

Besteht in pädagogischen Professionstheorien Konsens darin, dass »professionelles Handeln konstitutiv interaktions- und kommunikationsbasiert ist und Face-to-face-Beziehungen erfordert« (Helsper, 2024, S. 135), bleibt eine differenzierte anerkennungstheoretische Problematisierung pädagogischer Professionalität Desiderat, zumal die subjektivierungstheoretische Anerkennungstheorie weitgehend bei der Beschreibung von Adressierungsverhältnissen verharrt. Wo zudem ein Bildungsbegriff in Anspruch genommen wird, der Lernen pauschal auf ein unterbestimmtes ›Anderswerden‹ (Ricken, 1999) Lernender ausrichtet, lassen sich entscheidende Fragen einer pädagogischen Ethik gezielt ausblenden, die wiederum nicht eine Professionalisierung mit dem erhobenen Zeigefinger intendieren muss (Mecheril & Rangger, 2022).

Die professionalisierungsrelevant problematisierbare Frage nach einer sinn- und verantwortungsvollen Ausrichtung von Anerkennung findet allerdings vielfach in subjekttheoretischen Ansätzen (Honneth,1992; Scherr, 2002; Stojanov, 2006; Prengel, 2019) Beachtung. Anerkennung als »Prämisse des Verstehens« (Auernheimer, 2001, S. 171) zu markieren, muss nicht mit Kontingenzverleugnung einherge-

hen und damit Subjektheorie auch nicht – wie in der subjektivierungstheoretischen Anerkennungstheorie kritisiert – pauschal mit differenzvergessener Hochstilisierung von »Transparenz und Souveränität, Autonomie und Identität« (Ricken, 2015, S. 140) des Subjekts kurzschließen. Dass Lernende häufig bereits mit einer reichhaltigen Anerkennungsgeschichte in pädagogische Situationen eintreten und auch Professionelle ihre je eigene, oft wenig reflektierte Anerkennungsgeschichte in die pädagogische Situation einbringen (Waldenfels, 2009, S. 33), lässt eine Professionalisierung im Wechselbezug von Fremd- und Selbstreflexion sinnvoll erscheinen. Im Professionalitätsanspruch setzen sich Pädagog*innen mit verschiedenen Lernformen auseinander. Wer sich über die Lebensspanne hinweg fraglos von anderen erlernt und fortgesetzt primär konditioniert und indoktriniert wird, kann weniger als Bildungssubjekt, sondern vorzugsweise als Manipulationsobjekt in den Fokus geraten. Damit lässt sich pädagogische Professionalisierung auf die Reflexion eines Bildungsbegriffs richten, durch den das Erlernen von anderen reflexionsorientiert spezifiziert wird, ohne einen Gewissheitsanspruch zu erheben. Bildung kann dann als ein auf Sinn und Verantwortung orientiertes Sich-ins-Verhältnis-Setzen zu anderen, anderem und sich selbst betrachtet werden, um nach einer professionellen Anregung von Bildungsprozessen in Anerkennungsverhältnissen zu fragen.

Dass positive Zuwendung in der Regel gezielt zu gestalten ist, wo Lernende das Wagnis der Bildung auf sich nehmen, kann ebenfalls als professionsrelevant betrachtet werden. Lässt sich Bildung in einem transformatorischen Verständnis (Koller, 2017; Redecker, 2023) als ein kontingenzrelevantes und damit von Unsicherheit begleitetes ›Umlernen‹ (Meyer-Drawe, 1996) charakterisieren, bei dem Lernende sich von für gewiss gehaltenen Vertrautheiten verabschieden müssen, um qualitativ neue Erfahrungen zuzulassen, können die auf diese Weise Lernenden durch eine behutsame Begleitung unterstützt werden, die sich situationsrelevant angemessen zwischen Aktivität und Passivität bewegt. Erfahren Lernende in Bezug auf eine Bildung, die nicht nur in Anerkennungsverhältnissen vollzogen wird, sondern Anerkennung zum Thema macht, eine Anregung, sich problematisierend zu Zuschreibungen zu verhalten, kann dies nicht mit einem berechtigten Versprechen einhergehen, diese komplett zu erhellen, wobei eine Problematisierung von Adressierungen auch dem Schutz Lernender entgegenstehen kann. Professionelle Pädagog*innen haben darum die Aufgabe, sich angesichts von Kontingenz gezielt mit der Vulnerabilität aller Beteiligten auseinanderzusetzen und auch Anerkennungsfolgen, die sowohl aus den jeweiligen Historien als auch aus der aktuellen pädagogischen Anerkennungssituation selbst für die weitere Biographie der Beteiligten resultieren können, zu berücksichtigen.

Damit lässt sich fragen, inwieweit stiftende Anerkennung auf Strukturen eines Subjekts angewiesen bleibt, die in Bezug auf rückbezügliches und vorausgreifendes Verhalten Agierende hervortreten lassen, die von ihrer Anerkennungshistorie geprägt sind und diese thematisieren sowie Adressierungen erleiden, vielfältig be-

antworten und hierbei pädagogisch begleitet werden können. Eine Berufung auf den Topos der ›verkennenden Anerkennung‹ (Bedorf, 2010), durch den diskriminierungskritisch das Recht des Anderen auf seine nicht dingfest zu machende Fremdheit betont werden kann, lässt sich dort anzweifeln, wo Verständigungsversuche mit dem stets auch entzogenen Gegenüber fatalistisch oder gleichgültig aufgegeben werden und Verkennung zum Signum einer grundsätzlich misslingenden Anerkennung (Ricken, 2009) avanciert (Redecker, 2021). In der Behauptung, »Anerkennung sei per se Verkennung,« liegt die »Gefahr, die gravierenden Schäden, die Anerkennungsmängel verursachen, zu vernachlässigen« (Prengel, 2022, S. 41) und die Bedürfnisse von Adressierten zu missachten (Kastl, 2017).

2. Intersektionalität und Adressierung

Ausgehend von der Anerkennungsverhältnisse auszeichnenden Relation ›x erkennt y als z an‹ (Bedorf, 2010), kann neben Adressierenden (x) und Adressierten (y) auch die Variable z stärker in den Fokus rücken. Menschen »sprechen, reden, handeln, werden anerkannt *als* jemand« (Villa, 2013, S. 225). So kann es sich in intersektionaler Hinsicht bei der Adressierung eines lernenden Menschen, z.B. um eine Anerkennung als queere Person mit Migrationshintergrund oder als lernbehinderte Person aus sozio-ökonomisch schwachen Verhältnissen (Wischmann, 2020) handeln, womit entsprechende Festschreibungen mit (ab-)wertenden Konnotationen im Sinne pädagogisch relevanter Stigmatisierungen (Rabenstein & Reh, 2013; Breidenstein & Thompson, 2014; Kleiner & Rose, 2014; Marten & Walgenbach, 2017) einhergehen können. Beispielsweise können Lehrende die Anregung einer Schülerin mit Behinderung von vorneherein auf einen eng begrenzten Lernhorizont fixieren und ihr damit Lernchancen vorenthalten, zumal wenn aus einem armen Elternhaus wenig Lernunterstützung erwartet wird und sich die Lehrbemühungen ohnehin an ein Mädchen richten, dem aufgrund seines Geschlechts kaum Erfolgsaussichten zugeschrieben werden. Auf diese Weise können Missachtungen platziert und nicht nur Lehr-, sondern auch Lernbemühungen eingeschränkt werden (Hummrich, 2022). Mehrfach stigmatisierte Lernende sind dadurch gefährdet, sich selbst herabzuwürdigen, sich weniger zuzutrauen und ihre Lernmotivation zu verlieren.

Dass Lehrende nicht nur auf die Selbstachtung Lernender einen entscheidenden Einfluss haben, sondern durch Leistungsbeurteilungen und Empfehlungen für weiterführende Schulen über Biographieverläufe entscheiden, weist darauf hin, dass entsprechende Adressierungsverhältnisse als Machtverhältnisse beschreibbar sind. Einer harmonisierenden Herangehensweise an Heterogenität, wie sie Diversity-Konzepten angelastet wird, stellen die Intersectional Studies eine machtkritische Position entgegen, die intersektionale Zuschreibungen als hegemoniale Adressierungen ansetzt und damit gegen eine Anerkennungsschäden ignorieren-

de und verharmlosende Zelebrierung von Vielfalt und beschönigender Buntheit positioniert (Walgenbach & Pfahl, 2023). In ihrem Einsatz gegen Mehrfachdiskriminierung zeigen die Intersectional Studies Übereinstimmungen mit einem weit über den Fokus auf Behinderung hinausgehenden Paradigma einer weit gefassten Inklusion und den machtkritischen Disability Studies.

Während Machtungleichgewichte in subjekttheoretischer Perspektive einen ›Kampf um Anerkennung‹ (Honneth, 1992) in Gang setzen und aufrechterhalten können, verschiebt ihre Reflexion in subjektivierungstheoretischer Perspektive den Blick von einer positiv konnotierten Zuwendung zur differenzierten Beschreibung von ambivalenten Adressierungspraktiken. Lässt sich herausarbeiten, dass und wie Anerkennung sowohl bestärkend und wertschätzend als auch missbilligend, verachtend und gleichgültig sein kann (Ricken, 2009), können Interferenzen verschiedener Zuschreibungsweisen in Bezug auf intersektionale Adressierungen in den Blick geraten, um stereotyp sortierende Abgrenzungen zu hinterfragen. Diese zeigen sich in der Zuordnung zu mehreren stigmatisierten Gruppen, durch die Adressierte gesteigerte Missachtung und Benachteiligung erleiden (Reh & Ricken, 2012). Wer hingegen ohnehin schon privilegiert ist, erhält dem Matthäus-Effekt entsprechend weitere Vorteile. Als Zielpersonen eines diskriminierenden Othering (Said, 1985; Spivak, 1985) werden intersektional Adressierte marginalisiert und exkludiert. In stereotyper Abgrenzung zu einer positiv konnotierten Eigenheit differenzieren Adressierende zwischen einem affirmativen Wir und der abgelehnten Gruppe der sogenannten Anderen, ohne in der subjektivierungstheoretischen Anerkennungstheorie betonte Durchdringungen von Eigenem und Fremden bei sich und anderen zu berücksichtigen. Indem das als unangenehm und verunsichernd erfahrene Fremde ausschließlich den Anderen zugeschrieben und eigene Fremdheiten verleugnet werden, können Entledigungsstrategien zur Proklamierung einer vermeintlich reinen und unbescholtenen Eigenheit durch ungerechtfertigte Adressierungen anderer platziert werden. Hier ist Anerkennungstheorie herausgefordert, Zusammenhänge zwischen Selbst- und Anderen-Zuschreibungen auch in Bezug auf intersektionale Kontexte noch differenzierter in den Blick zu nehmen.

Jenseits einer Addition separierter Fokussierungen auf je einzelne Diversitätslinien führt das »Ernst-Nehmen von Intersektionalität […] dazu, nach den Zusammenhängen, Verbindungen und Überlagerungen einer beschreibbaren Diversität von Differenzlinien/Differenzordnungen zu fragen und diese wahrzunehmen« (Leiprecht, 2020, S. 89). In der Interrelation mehrerer Diversitätshinsichten entstehen neue Anforderungs- und Diskriminierungsszenarien (Staab, 2021; Walgenbach & Pfahl, 2023). Einzelne Diversitätslinien hervorkehrende Wissenschaften wie die Disability Studies, die Gender Studies oder die Migrationspädagogik, können zukünftig noch stärker in ihrer intersektionalen Relevanz thematisiert werden, wobei sich »die uneindeutige Natur, die Instabilität und (auch theoretische) Konstruiertheit von Kategorien« (Villa, 2013, S. 224) sowie deren sowohl inter- als auch intrarela-

tionale Bezüge betonen lassen. Intersektionalität avanciert zum Anlass, Diversität professionalisierungsorientiert aufzunehmen (Gottuck et al., 2019; Dankwa et al., 2021; Redecker, 2024), indem Ambiguitäten und Durchdringungen von diversitätsorientierten Zuschreibungen problematisiert werden.

3. Professionalisierung für Intersektionalität als Querschnittsaufgabe

Eine machtkritisch professionalisierende Reflexion von Selbst- und Anderen-Verhältnissen wird selbst zur pädagogischen Aufgabe, die auch von (angehenden) Professionellen vielfältige Prozesse des ›Umlernens‹ erfordert. Lernende, die sich z.B. in Lehrerbildung und Ausbildungs-/Studiengängen für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Elementarpädagogik auf professionelle Praxis vorbereiten (Redecker, 2020b) oder sich berufsbegleitend weiterbilden, können sich in einer situationsrelevanten Ausgewogenheit von teilnehmender Empathie und distanzierter Reflexion (Redecker, 2020a) gezielt mit intersektional relevanten Anerkennungsfragen auseinandersetzen. Professionalisierung für Intersektionalität wird damit zu einer über pädagogische Teilbereiche hinwegreichenden Querschnittsaufgabe, mit der im Einüben in ein Urteilen angesichts von Ungewissheit nach spezifischen Herausforderungen pädagogischer Handlungsfelder gefragt wird, deren Diskriminierungsszenarien problematisiert, Ambivalenzen zugelassen und Kategorisierungen, die z.B. bei Lernstands- und Leistungsbeurteilungen geboten sein können, verantwortlich gehandhabt werden. So kann z.B. in der Sozialpädagogik eine Herabwürdigung von Angesprochenen durch die Adressierung als hilfsbedürftig problematisiert werden, während eine Adressierung von Lernenden in der Sonderpädagogik als ›zurückgeblieben‹ oder in der Kindheitspädagogik als ›noch nicht ernst zu nehmen‹ in intersektionalen Kontexten eine zusätzliche und neu gelagerte Verschärfung gewinnt.

Der Ausbau einer anerkennungstheoretisch und intersektional orientierten Professionsforschung, deren Inhalte, Methoden und Ergebnisse selbst wieder der Professionalisierung dienen, bleibt ein wünschenswertes Zukunftsprojekt. Sie kann zur subjektivierungstheoretischen Thematisierung von Machtverhältnissen auf rekonstruktive Fall- und Biographieforschung zurückgreifen, während die subjekttheoretisch etablierte Frage nach einer Ausrichtung von Anerkennungsverhältnissen z.B. verstärkt Interviewstudien und Gruppendiskussionen mit Lernenden und Lehrenden in den Blick nehmen kann, um Impulse für die pädagogische Interaktionsgestaltung zu gewinnen und zu prüfen.

Literatur

Althusser, L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Vsa.

Auernheimer, G. (2001). Interkulturelle Pädagogik. In W. Brinkmann (Hg.), *Differentielle Pädagogik* (S. 165–183). Auer.

Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung*. Suhrkamp.

Boger, M.-A. (2020). Wen als was anerkennen? Zum Verhältnis zwischen Anerkennungstheorie und Theorie der trilemmatischen Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* 20(1), https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/553/401

Breidenstein, G.& Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 89–109). Weilerswist.

Butler, J. (2001). *Psyche der Macht*. Aus dem Amerikanischen von Reiner Ansén. Suhrkamp.

Dankwa, S., Filep, S.-M., Klingovsky, U. & Pfruender, G. (Hg.) (2021). *Bildung: Macht: Diversität*. transcript.

Dederich, M. (2011). Behinderung, Identitätspolitik und Anerkennung. In M. Dederich & M. W. Schnell (Hg.), *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin* (S. 107–128). transcript.

Felder, F. (2016). Anerkennung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. S. 96–101). Klinkhardt.

Gottuck, S., Grünheid, I., Mecheril, P. & Wolter, J. (Hg.) (2019). *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Springer.

Helsper; W. (2024). Begriff: Pädagogische Professionalität –mehrebenentheoretische Perspektiven. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 100 (2024), 133–154.

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. Suhrkamp.

Honneth, A. (2020). Education, Freedom, and Emancipation from the Standpoint of the Recognition Theory: Interview with Axel Honneth by Krassimir Stojanov. In *Sisyphus*, *8/3*, S. 100–105.

Hummrich, M. (2022). Möglichkeitsräume der Anerkennung: Ethnisierung und Rassifizierung in schulkulturellen Ordnungen. In M. Hummrich, D. Schwendowius& S. Terstegen (Hg.), *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften* (S. 173–222). Springer.

Kastl, J. M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung* (2., völlig überarb. u. erw. Aufl.). Springer.

Kleiner, B.& Rose, N. (Hg.) (2014). *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag*. Budrich.

Koller, H.-C. (2017). Antworten auf den Anspruch des Fremden?. In S. Vock& R. Wartmann (Hg.), *Ver-Antwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte* (S. 59–76). Schöningh.

Leiprecht, R. (2020). Rassismus und Sexismus. In K. Huxel, J. Karakayali, E. Palenga-Möllenbeck, M. Schmidbaur, K, Shinozaki, T. Spies, L. Supik & E. Tuider (Hg.), *Postmigrantisch gelesen. Transnationalität, Gender, Care* (S. 87–107). transcript.

Marten, E. & Walgenbach, K. (2017). Intersektionale Diskriminierung. In: A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 157–172). Springer.

Mecheril, P. & Rangger, M. (Hg.) (2022). *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft*. Springer.

Meyer-Drawe, K. (1996). Vom anderen lernen: Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik* (Bd. 2) (S. 85–98). Schneider.

Prengel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt* (4. Aufl.). Springer.

Rabenstein, K. & Reh, S. (2013). Von »Kreativen«, »Langsamen« und »Hilfsbedürftigen«: Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 239–257). Springer.

Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt*. Velbrück.

Redecker, A. (2020a). Sorgende Anerkennung: Ambivalenzen und Anforderungen. In C. Dietrich, O. Sanders, N. Uhlendorf & F. Beiler (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 251–262). Beltz.

Redecker, A. (2020b). Professionalisierung durch Selbstreflexion: Vom forschenden Habitus zur bildungsrelevanten Lehrer/innenbildung. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hg.). *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung* (S. 237–246). Waxmann.

Redecker, A. (2021). Jenseits der Normalität. Ein inklusionspädagogischer Blick auf Fremdheit. In T. Iwers & U. Graf (Hg.), *Vielfalt thematisieren* (S. 108–121). Klinkhardt.

Redecker, A. (2023). Verblüffend fortschrittsbedürftig. Lernkulturen in der Krise. In U. Binder (Hg.), *»Irritation« in der Erziehungswissenschaft* (S. 29–43). Beltz.

Redecker, A. (2024): Recognition in a Learning World – Topics of Global Education. In: A. R. Örtenblad (Hg.): *Making Sense of the Learning Turn* (S. 112–127). OUP.

Reh, S./Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hg.). *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Budrich.

Ricken, N. (2009). Über Anerkennung: Spuren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hg.), *Umlernen: Festschrift für Käte Meyer-Drawe* (S. 75–92). Fink.

Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hg.), *Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). transcript.

Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited: Eine anerkennungstheoretische Skizze. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 137–157). Springer.

Said, E. W. (1985). *Orientalism: Western Concepts of the Orient*. Harmondsworth.

Scherr, A. (2002). Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. In B. Hafenegger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hg.), *Pädagogik der Anerkennung* (S. 26–44). Wochenschau-Verlag.

Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory 24*, 247–272.

Staab, L. M. (2021). *Differenzerfahrungen und deren künstlerischer Ausdruck in Collage*. Klinkhardt.

Stinkes, U. (2014). Antworten auf andere Fremde. In W. Lanwer (Hg.), *Bildung für alle* (S. 87–106). Psychosozial Verlag.

Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung*. Springer.

Villa, P.-I. (2013). Verkörperung ist immer mehr: Intersektionalität, Subjektivierung und der Körper. In H. Lutz, M. T.Herrera Vivar & L. Supik (Hg.), *Fokus Intersektionalität* (2., überarb. Aufl.) (S. 223–242). Springer.

Waldenfels, B. (2009). Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hg.), *Umlernen: Festschrift für Käte Meyer-Drawe* (S. 23–33). Fink.

Walgenbach, K.& Pfahl, L. (2023). Intersektionalität. In J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (2., aktual. Aufl.) (S. 145–162). Klinkhardt.

Wischmann, A. (2020). Adoleszente Bildung(en): Bildungsprozesse Jugendlicher im Kontext sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Transformation. In C. Grunert, K. Bock, N. Pfaff & W. Schröer (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung* (S. 97–112). Springer.

Professionalisierung und Soziale Arbeit

Kerstin Bronner

1. Einleitung/Hinführung

Im Fokus Sozialer Arbeit stehen soziale Gerechtigkeit, die Reduzierung sozialer Problemlagen sowie die Erweiterung der Teilhabechancen und Partizipationsmöglichkeiten von Adressat*innen. Die International Federation of Social Workers formuliert dies folgendermaßen:

> »Social workers have a responsibility to engage people in achieving social justice, in relation to society generally, and in relation to the people with whom they work. This means […] Social workers challenge discrimination, which includes but is not limited to age, capacity, civil status, class, culture, ethnicity, gender, gender identity, language, nationality (or lack thereof), opinions, other physical characteristics, physical or mental abilities, political beliefs, poverty, race, relationship status, religion, sex, sexual orientation, socioeconomic status, spiritual beliefs, or family structure.« (International Federation of Social Workers, 2018)

In den vorhergehenden Kapiteln wurde dargelegt, wie pädagogisches Handeln dies in unterschiedlichen Praxisfeldern umzusetzen versucht – auf der Grundlage vielfältiger theoretischer und handlungspraktischer Konzepte, in unterschiedlichen Organisationen und nicht zuletzt innerhalb einer durch Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsverhältnisse strukturierten Gesellschaft. Pädagogische Praxis findet immer in einem Spannungsfeld zwischen Anspruch (nach sozialer Gerechtigkeit) und Wirklichkeit (Soziale Ungleichheitsstrukturen und -verhältnisse) statt. Der Umgang mit Differenz und Ungleichheit gestaltet sich in der pädagogischen Praxis daher widersprüchlich. Einerseits werden soziale Ungleichheitsverhältnisse und -strukturen kritisiert, zugleich jedoch in gesellschaftlichen Verhältnissen agiert, »die in vielfältiger Weise durch soziale Differenzen, Grenzziehungen, Diskriminierungen und soziale Ungleichheiten geprägt sind« (Rein & Riegel, 2016, S. 68). Macht- und Herrschaftsverhältnisse, dies wurde auch in den vorhergehenden Kapiteln immer wieder deutlich, strukturieren somit auch Rahmenbedingungen, Aufgaben und Handlungsfelder der pädagogischen Praxis.

Pädagog*innen und Adressat*innen haben sich somit innerhalb der von sozialen Differenzlinien strukturierten Wirklichkeit ständig zu positionieren, und »diese Positionierungen und Verhältnisse strukturieren (wiederum, K.B.) die Möglichkeitsräume der Adressat*innen und der Professionellen in ihrem pädagogischen Tun« (Rein & Riegel, 2016, S. 68). Aber auch Soziale Arbeit und pädagogische Praxis selbst reproduzieren andererseits in ihren sozialen Praxen, in theoretischen und methodischen Konzepten, in Selbstverständnissen sowie in Organisationen soziale Differenzierungen, In- und Exklusionen, Normalisierungen (Bronner & Paulus, 2021; Walgenbach, 2017; Emmerich & Hormel, 2013). Damit tragen sie zur Reproduktion von gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen bei (Kessl & Maurer, 2010).

Was bedeutet dies für die konkrete pädagogische Praxis? Vor welchen Herausforderungen sehen sich Praktiker*innen angesichts dieser skizzierten Spannungsfelder und Widersprüche? Was kennzeichnet eine darin agierende *intersektionale* Praxis? Und schließlich: kann eine intersektionale Praxis einen Beitrag leisten zu mehr sozialer Gerechtigkeit, der Reduzierung sozialer Problemlagen sowie der Erweiterung der Teilhabechancen und Partizipationsmöglichkeiten von Adressat*innen?

Intersektionalität, so Bergold-Caldwell et al., stellt für die Soziale Arbeit eine Perspektive dar, »die den notwendigen Zusammenhang von Analyse, (Selbst-)Reflexion, Kritik und Veränderung herausstellt« (2024, S. 7). Die Autor*innen nehmen Bezug auf Patricia Hill Collins Fassung von Intersektionalität als kritischer Sozialtheorie innerhalb des Spannungsfelds von kritischer Analyse und sozialem Handeln, inklusive der Notwendigkeit der Verbindung von beidem. Wenn Soziale Arbeit, wie oben ausgeführt »den Anspruch hat, sich an den Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, Teilhabe und Heterogenität zu orientieren« (Bergold-Caldwell et al., 2024, S. 7) ist genau dieses Zusammenwirken von kritischer Analyse und auf Veränderung sozialer Verhältnisse fokussiertem konkretem Handeln von Relevanz. Daraus ergeben sich für die intersektionale pädagogische Praxis zum einen unauflösbare Herausforderungen; zugleich eröffnen gerade, wie im Folgenden deutlich werden wird, intersektionale Analyse- und Reflexionstools macht- und herrschaftskritische Handlungsoptionen.

2. Herausforderungen und Möglichkeiten einer intersektionalen pädagogischen Praxis

Angesichts dieses Spannungsfelds sprechen Stefan Paulus und ich von einem für die intersektionale Praxis nicht auflösbaren Dilemma (Bronner & Paulus, 2021). Allerdings ermöglicht eine intersektionale Praxis dieses Dilemma nicht aus dem Blick zu verlieren, es auszuhalten, sich in ihm macht-, gesellschafts- und selbstkritisch

zu bewegen, sowie es mit Blick auf die Möglichkeitsräume der Adressat*innen konstruktiv zu nutzen (Bronner & Paulus, 2021). Was genau ist nun das Herausfordernde angesichts dieses Dilemmas?

Auch eine intersektionale pädagogische Praxis läuft Gefahr, in Ziel- und Anspruchsformulierungen kategoriale Diskriminierungen zu reproduzieren, weil Pädagog*innen »in ihrer konzeptionellen und praktischen Arbeit unterscheiden, normieren und differenzieren [müssen], so z.B. in der Benennung von Zielgruppen (›Suchtkranke‹, ›Arbeitslose‹), in der Ausschreibung von Angeboten (›für von Gewalt betroffene Frauen‹, ›für Menschen mit Behinderung‹), in der Bezeichnung von Einrichtungen (›Jugendtreff‹, ›Beratungsstelle für Migrant_innen‹) usw.« (Bronner & Paulus, 2021, S. 107). Das heißt, indem (nicht zuletzt oftmals auch vor dem Hintergrund von Finanzierungslogiken) entlang eindimensionaler sozialer Kategorien »definiert wird, wer (und aus welchen) Gründen Anspruch auf und Zugang zu spezifischen Angeboten hat, wird normiert und differenziert« (Bronner & Paulus, 2021, S. 107). Dies impliziert die Gefahr der Reproduzierung kategorialer Diskriminierungen sowie der ein- bis zweidimensionalen kategorialen Anrufung. Umso relevanter ist daher zunächst eine hohe reflexive Präsenz hinsichtlich derartiger Normierungen und verkürzten kategorialen Differenzierungen auf Seiten von Pädagog*innen, um diese im pädagogischen Handeln selbst nicht weiterzuführen.

Intersektionale analytische Fragen und professionelle Haltungen erlauben bzw. erfordern, diese permanenten gesellschafts- sowie selbstkritischen Reflexionsprozesse in die alltägliche Praxis zu integrieren. Das mag banal klingen oder hinsichtlich einer (kritischen) professionellen Praxis womöglich selbstverständlich, ist es jedoch angesichts einer stets kategorisierenden sozialen Wirklichkeit nicht. Im dichten Praxisalltag drohen reflexive Konsequenz und Differenziertheit als wesentlicher Bestandteil professioneller Handlungskompetenz[1] mitunter verloren zu gehen (z.B. Bronner, 2020; Emmerich & Hormel, 2013). Wie kann eine intersektionale pädagogische Praxis dem entgegenwirken?

Ein konsequent intersektionaler analytischer Blick auf Adressat*innen versteht deren Subjektivität niemals als willkürlich und beliebig inszeniert oder als außerhalb gesellschaftlicher Strukturen und Symboliken entwickelbar. Subjektivitätsprozesse vollziehen sich vielmehr in komplexer Verschränkung unterschiedlicher sozialer Kategorien sowie in Wechselwirkung mit macht- und herrschaftsstrukturellen und -symbolischen Dynamiken und Gegebenheiten. Damit werden individuelle Problem- und Lebenslagen konsequent ent-individualisiert und damit wiederum Adressat*innen und deren Bewältigungshandeln entlastet (Bronner, 2020).

Ein intersektionaler Analyseblick richtet sich weiter auf Angebote, Maßnahmen, Handlungskonzepte und konkrete Handlungspraxen und reflektiert, inwieweit sie

1 Zur Fassung methodischen Handelns als mehr denn ›konkrete Lösungswege beschreiten‹ bzw. ›Anwenden spezifischer Konzepte‹ z.B. Stimmer (2020); Heiner (2018); Müller (2017).

der Vielschichtigkeit der Problemlagen und konkreten Lebenssituationen der Adressat*innen gerecht werden.

> »Religion, soziale Klasse, Gender, sexuelle Orientierung, kulturelle Herkunft, Migration, Alter, Stadt/Land, Hautfarbe, ›Behinderung‹/Nicht›Behinderung‹ etc. – es ist nie im Voraus klar, welche Kategorien relevant sind und wie sie miteinander zusammenhängen« (Bronner & Paulus, 2021, S. 108).

Intersektionale Analysekompetenzen identifizieren Macht- und Ungleichheitsprozesse innerhalb einzelner Kategorien *und* fokussieren »Verwobenheiten und Zusammenhänge mehrerer Kategorien […], und es kann erkannt werden, wann welche Kategorie(n) relevant sind und warum diese in den Vorder- oder Hintergrund rücken« (Bronner & Paulus, 2021, S. 108).

Ebenso wie die Subjektivitätsprozesse lässt sich auch eine intersektionale pädagogische Praxis nicht willkürlich und beliebig gestalten und ist sich dessen stets bewusst. Sie vollzieht sich, wie mehrfach deutlich wurde, immer innerhalb gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsstrukturen und -symboliken, wird von diesen gesteuert, finanziert, beeinflusst, geprägt bzw. läuft Gefahr, diese wiederum mitzuprägen.

Die folgende intersektionale Analysegrafik veranschaulicht diese beschriebenen komplexen Verflechtungen und Wechselwirkungen (Abb. 1).

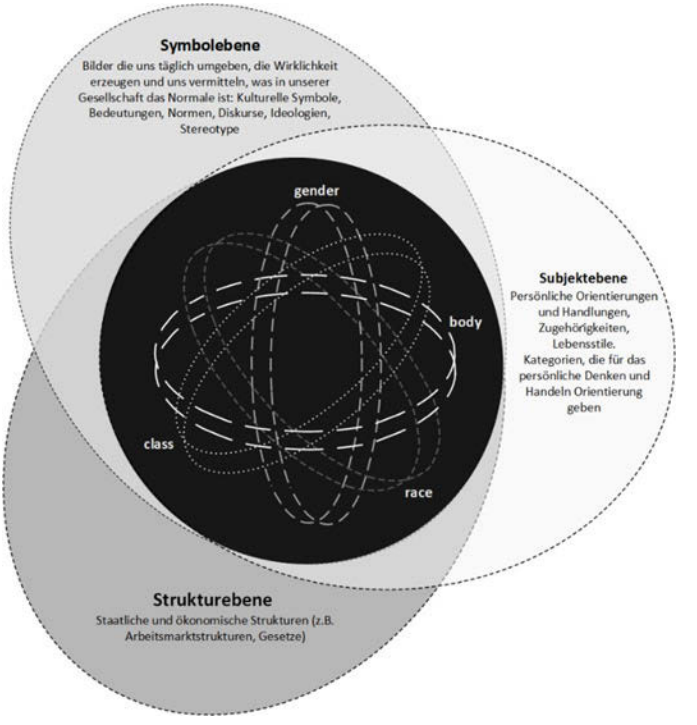
In der Grafik werden die komplexen Wechselwirkungen und Zusammenhänge intersektionaler Ebenen und Kategorien deutlich.[2] Individuelle Lebens- und Problemlagen von Adressat*innen sind mit sozialen Verhältnissen verwoben. Ebenso ersichtlich wird die Verflechtung von pädagogischer Praxis und konkreten Handlungsvollzügen von Fachkräften mit gesellschaftlichen Voraussetzungen. Intersektionale Analyse und Haltung können diese Verwobenheiten nicht reduzieren oder ›beseitigen‹. Jedoch werden »Spannungsfelder und Zuschreibungen, die im Handlungsvollzug entstehen, nicht dethematisiert, sondern erst einmal (differenziert, K.B.) wahrgenommen. Erst dadurch wird eine Bearbeitung der komplexen Lebensrealitäten […] möglich« (Ihring & Baßler, 2019, S. 27), und »kann Wahrnehmungslücken entgegengewirkt werden« (Menhard, 2024, S. 59).

Komplexität, Verwobenheiten, Wechselwirkungen, Verflechtungen – wie kann eine intersektionale Praxis sich nun in diesen ›bewegen‹ und sie reflexiv präsent halten? Wie kann sie dem Anspruch einer permanenten machtkritischen ›Verwobenheitsreflexivität‹ gerecht werden und daraus konkrete Handlungspraxen ablei-

2 An dieser Stelle wird nicht auf die Diskussionen über Anzahl, Nennung, Relevanz usw. der Kategorien eingegangen. Zur theoretischen Herleitung, Begründung und Fassung von race, body, class und gender ausführlich Bronner & Paulus, 2021, S. 47–77 sowie Winker und Degele (2010).

tenB)Abschließend soll hier der Versuch unternommen werden, einige konkrete Anregungen für den intersektionalen pädagogischen Alltag zur Verfügung zu stellen, welche die beschriebenen Spannungsfelder, Widersprüche und Dilemmata aufnehmen.

Abb. 1: Intersektionale Analysegrafik.



Quelle: (Bronner & Paulus, 2021)

3. Doing intersectionality – oder: Intersektionale Reflexions- und Handlungskompetenzen

Zunächst scheint eine konsequente macht- und herrschaftskritische Analyse auf mindestens drei Ebenen unabdingbar. Diese richtet sich auf

a) die *individuelle* (und damit immer auch gesellschaftliche) Situation der Adressat*innen sowie die *individuelle* Positionierung der pädagogischen Fachkraft als Person *und* als Professionelle innerhalb der Gesellschaft.

b) die *organisationalen* Zusammenhänge, in welcher sich die konkreten Handlungspraxen vollziehen: Teamkonstellationen, Hierarchien, Abläufe, Routinen, Reflexions- und Kommunikationsräume bzgl. der individuellen und organisationalen Verstrickung in Strukturen und Symboliken sowie deren Einwirken auf das pädagogische Handeln.
c) die *pädagogische Praxis innerhalb des Sozialstaats*: wie, wodurch wirkt pädagogische Praxis macht- und herrschaftsstabilisierend? Wann und wie wird sie auf (sozial-)politischer Ebene aktiv?

Weiter sind für die intersektional-kritische Durchleuchtung dieser drei Ebenen in konkreten Analyse- und Handlungsvollzugspraxen folgende Fragen hilfreich[3]:

- Haben wir *wirklich* im Blick (theoretisch, methodisch, konzeptionell), wie unterschiedlich und widersprüchlich Individuen positioniert sind und was das für ihre Bewältigungsstrategien bedeutet?
- Haben wir *wirklich* im Blick, welche Zuschreibungen auf Menschen wirken, wie sie auf deren Subjektivitätsprozesse einwirken sowie ihre Handlungsmöglichkeiten begrenzen oder erweitern?
- Was nehmen wir Pädagog*innen – zumal, wenn wir der Mehrheitsgesellschaft angehören – von Lebenswirklichkeiten der Adressat*innen *wirklich* wahr?
- Was *können* wir (gar nicht) wahrnehmen? Was *wollen* wir nicht wahrnehmen, weil es unbequem ist, hilflos macht, unsere Selbstverständlichkeiten und Privilegien infrage stellt o.ä.?
- Welche Vorurteile haben *wir*?
- Wo und wie diskriminieren *wir*, sind *wir* beteiligt an Othering-Prozessen?

Mit diesen Fragen werden sowohl konkrete Handlungs- und Bewältigungsstrategien von *Adressat*innen* konsequent in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Voraussetzungen gebracht, als auch Positionierungen und persönliche bzw. professionelle Denk- und Handlungsmuster von *Pädagog*innen* reflektiert. Dadurch bleiben intersektionale Analysen »nicht bei der Beschreibung von sozialen Kategorien stehen, sondern interessieren sich für deren Herstellungsprozesse und gesellschaftliche Funktionen« (Walgenbach, 2017, S. 86), ent-individualisieren dadurch Problem- und Lebenslagen, und leiten daraus konkrete Handlungskonsequenzen ab. Dies leistet einen wichtigen Beitrag dazu, pädagogische Praxis zu einem diskriminierungsfreie(re)n Raum werden zu lassen, wenngleich sie de

3 Diese Fragen entstanden entlang vieler inspirierender Diskussionen zwischen Maren Schreier und mir darüber, wie die analytische Qualität intersektionaler Reflexionen konsequent machtkritisch für die (sozial)pädagogische Praxis konkretisiert werden kann. Herzlichen Dank an Maren Schreier.

facto »ein durchmachteter Raum bewusster und unbewusster sozialer Positionierungen« ist (Duttweiler, 2019, S. 28). Stefanie Duttweiler schreibt mit Blick auf pädagogische Räume, Adressat*innen und Pädagog*innen würden »u.a. implizit dazu aufgefordert […], ›sich ins Spiel zu bringen‹, d.h. sich selbst […] zu inszenieren, sich abzugrenzen und verschiedene Zugehörigkeiten zu artikulieren und zu verhandeln« (Duttweiler, 2019, S. 28).

Intersektionale pädagogische Praxis leistet hier einen wichtigen Beitrag, »Erfahrungs- und Anerkennungsräume jenseits des Normierungs- und Normalisierungsdrucks zu eröffnen und nach dem Mehr zu suchen, ›nach dem, was auch noch da ist‹ (Bitzan, 2000, S. 149, zit. in Duttweiler, 2019, S. 28), und nach dem Mehr, das noch nicht da ist« (Duttweiler 2019, S. 28). Womöglich kennzeichnet genau dieses Mehr, das noch nicht da ist, das *Intersektionale* pädagogischer Praxis.

Literatur

Bergold-Caldwell, D., Bomert, C., Conrads, J., & Riegel, C. (2024). Vorwort: Intersektionalität und Soziale Arbeit – Rekonstruktionen, Analysen und Reflexionen. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, *16*(2), 7–10.

Bronner, K. (2020). Intersektionalität: praktisch oder nicht? Kritische Anmerkungen aus Sicht verschiedener Praxisfelder Sozialer Arbeit. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, *12*(3), 72–86. https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.06

Bronner, K., & Paulus, S. (2021). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis* (2. durchgesehene Auflage). UTB; Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838556376

Duttweiler, S. (2019). Überlegungen zu einer intersektionalen Jugendarbeit. *SozialAktuell*, (3), 28–29.

Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität, Diversity, Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4

Heiner, M. (2018). Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6., überarb. Aufl., S. 242–255). E. Reinhardt.

Ihring, I., & Baßler, B. (2019). Zwischen Zuschreibungsprozessen und Erweiterung von Handlungsfähigkeit. *SozialAktuell*, (3), 26–27.

International Federation of Social Workers. (2018). *Global Social Work Statement of Ethical Principles*. https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/

Kessl, F., & Maurer, S. (2010). Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. In F. Kessl & M. Plößer (Hg.), *Differenzierung, Normalisierung, An-*

dersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen (S. 154–169). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Menhard, I. (2024). Orientierung an Empowerment und Powersharing als Konkretisierungsmöglichkeit intersektionaler Perspektiven in der (Offenen) Kinder- und Jugendarbeit. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, *16*(2), 56–70. https://doi.org/10.3224/gender.v16i2.05

Müller, B. (2017). *Sozialpädagogisches Können: Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit* (8., überarb. & erw. Aufl.). Lambertus-Verlag.

Rein, A., & Riegel, C. (2016). Heterogenität, Diversität, Intersektionalität: Probleme der Vermittlung und Perspektiven der Kritik. In M. Zipperle, P. Bauer, B. Stauber, & R. Treptow (Hg.), *Vermitteln: Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit* (S. 67–83). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08560-5

Stimmer, F. (2020). *Grundlagen des methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit*. Kohlhammer Verlag.

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. durchgesehene Auflage). utb GmbH. https://doi.org/10.36198/9783838586700

Winker, G., & Degele, N. (2010). *Intersektionalität* (2. unveränderte Auflage). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839411490

Sensibilität und Lehrkräftebildung

Sarah Volknant, Ulla Licandro, Stefanie Scholz-Wemken, Annett Thiele, Rena Janßen & Mario Dunkel

1. Intersektionale Sensibilität als pädagogische Handlungspraxis

Intersektionalität findet in verschiedenen Wissenschaftsbereichen Anwendung und wird dabei auch in den erziehungswissenschaftlichen Fachdisziplinen aufgegriffen. Beispielsweise wird Intersektionalität in der Sonderpädagogik als analytisches, theoretisches und methodologisches Paradigma bedeutsam (Lindmeier, 2023). Auch in der Musikpädagogik gibt es vereinzelt Auseinandersetzungen und Handlungsempfehlungen zur Schnittstelle von Musikpädagogik und Intersektionalität (z.B. Dunkel, 2021; Honnens, 2021). Obgleich verschiedene Intersektionalitätsansätze diskutiert werden, bleibt die Frage, in welcher Form Intersektionalität konkrete Handlungsempfehlungen für das pädagogische Handeln bieten kann, weitgehend unbeantwortet. In diesem Beitrag wird zunächst das Konzept der Intersektionalen Sensibilität entworfen, bevor bestehende praxisorientierte Ansätze skizziert werden. Darauffolgend werden an einer *Intersektionalen Sensibilität* anschlussfähige Zugänge aus der Musik- und Sonderpädagogik aufgezeigt. Schließlich erfolgt eine zusammenführende Diskussion hinsichtlich des Potenzials von Intersektionaler Sensibilität als pädagogische Handlungspraxis in der Lehrkräftebildung.

Das Cluster Intersektionale Sensibilität der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg forscht innerhalb verschiedener Projekte zur Förderung eines sensiblen und kritischen Bewusstseins für intersektionale Herausforderungen in Lehr-Lernkonzepten der Lehrkräftebildung, unter anderem in den Bereichen Musik- und Sonderpädagogik. Es geht davon aus, dass eine intersektional sensible pädagogische Praxis auf der Fähigkeit basiert, individuelle Lebenslagen und damit verbundene Benachteiligungen und Privilegien von Schüler*innen identifizieren zu können. Dies benötigt neben wissens- und diagnosebezogenen Aspekten eine Haltung und Handlungspraxis, die eine empfindsame Aufnahmebereitschaft für lebensweltbezogene Herausforderungen von Schüler*innen sowie für ihre individuellen biographischen Erfahrungen voraussetzt und gleichzeitig ein darauf antwortendes Verhalten fordert (Forschungscluster Intersektionale Sensibilität,

2024). So kann Intersektionale Sensibilität dazu beitragen, Ungleichheiten in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung zu erfassen und damit verbundene Diskurse und Praktiken fundiert zu reflektieren. In Bezug auf die Lehrkräftebildung umfasst dies – neben der Fähigkeit, Phänomene vor dem Hintergrund ihrer strukturellen und sozialen Situiertheit einordnen zu können – insbesondere die Reflexion des eigenen Handelns als Lehrkraft. Intersektionale Sensibilität zielt außerdem darauf ab, potenzielle Ansatzpunkte für produktive Veränderungen aufzuzeigen. Im Kontext der Lehrkräftebildung werden dabei auch Ausdrucksformen und -möglichkeiten in Bezug auf didaktische Materialien sowie Aushandlungsprozesse fokussiert (Forschungscluster Intersektionale Sensibilität, 2024).

Anschlussfähige Konzeptualisierungen von Intersektionalität finden sich unter anderem bei Knapp (2013). Sie begreift Intersektionalität als ein »sensitizing concept« (S. 245), das ein grundlegendes Verständnis dafür schafft, welche Aspekte in einer Analyse als relevant erachtet werden können. Den Gegensatz dazu bilden »definitive concepts« (Knapp, 2013), die einem empiristischen Ideal entsprechen und sich mithilfe von klaren Definitionen oder festen Vergleichsmaßstäben präzise identifizieren lassen. Intersektionalität als »sensitizing concept« hingegen beabsichtigt eine Sensibilisierung für die Bedeutung sozialer Phänomene. Im Kontext der schulischen Inklusion können intersektionale Perspektiven Ungleichheiten in disziplinären Verstrickungen, die zur Reproduktion sozialer Differenz(en) beitragen, sichtbar machen – beispielsweise hinsichtlich Diagnoseinstrumenten, didaktischen Methoden und Konzepten, strukturellen Gegebenheiten sowie bezüglich erforderlicher bildungspolitischer Maßnahmen (Budde, 2018). Damit wird Intersektionalität als Analyseinstrument bedeutsam. Cho et al. (2013) sprechen diesbezüglich auch von einer »intersectional lense« (Cho et al., 2013, S. 785), also einem Objektiv oder einer Linse, die das Einnehmen einer intersektionalen Denkweise erfordert, innerhalb derer Phänomene hinsichtlich ihrer Dimensionen von Gleichheit und Differenz in ihrer Beziehung zu Macht in den Blick genommen werden. Auch im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Kontext wird der analytische Fokus der intersektionalen Perspektive deutlich, die nach Riegel (2011) reflektierendes, dekonstruktivistisches und auch veränderndes Potential in sich trägt. Intersektionalität als analytisch-reflexives Instrument kann dabei der praktischen pädagogischen Arbeit dienen, indem über gesellschaftliche Gegebenheiten, sozial konstruierte Differenzen sowie biografische Erfahrungen und Privilegien, die das Denken und Handeln von Pädagog*innen beeinflussen, reflektiert wird (Riegel, 2011). Einen weiteren praxisorientierten Ansatz im Zusammenhang mit Inklusion bieten Hummrich und Budde (2015) mit der »reflexiven Inklusion« (Hummrich & Budde, 2015, S. 172), einem intersektional und interdisziplinär gedachten Konzept. Reflexive Inklusion wird als professionelle Haltung verstanden, die darauf abzielt, Inklusion als sensible Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung, bzw. zwischen einer gezielten Thematisierung und Dethematisierung zu begreifen

(Budde, 2018). So sollen einerseits Ungleichheitskategorien im Sinne des »universalistischen Geltungsanspruch[s] von Schule und Bildung« (Budde, 2018, S. 55) destabilisiert und entdramatisiert werden. Andererseits müssen Differenzen im Kontext sozialer Ungleichheit thematisiert bzw. dramatisiert werden, um diese sichtbar und bearbeitbar zu machen. Hinzu kommt, die intersektional gedachte »reflexive Inklusion […] nicht fachspezifisch zu verorten, sondern als interdisziplinäre Aufgabe unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher, schulpädagogischer, sonderpädagogischer und fachdidaktischer Domänen zu verstehen« (Budde, 2018, S. 55). Auch der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, einen interdisziplinären Zugang zu Intersektionalität zu eröffnen und beleuchtet im Folgenden die Potentiale für eine intersektional sensible Lehrkräftebildung aus der Perspektive der Musik- und Sonderpädagogik.

2. Musikpädagogische Perspektiven

Im musikpädagogischen Forschungsdiskurs werden intersektionale Perspektiven zwar nur von wenigen Forschenden aufgegriffen bzw. entwickelt, dennoch haben sich im letzten Jahrzehnt Ansätze herausgebildet, die auch über die musikpädagogischen Fachgrenzen hinaus hohe Relevanz haben. Mit dem Konzept der »sozioästhetischen Anerkennung« untersucht etwa Honnens (2017) das Verhältnis von Musikgeschmäckern jugendlicher Schüler*innen in Deutschland und den damit verwobenen Positionierungen in Bezug auf türkischsprachige Arabesk-Musik. Ästhetische Vorstellungen oder (Re-)Präsentationen, beispielsweise musikalische oder künstlerische Vorlieben, sind eng mit mikro- und makrosozialen Machtverhältnissen und deren Aushandlung verwoben. »Sozioästhetische Anerkennung« lässt sich Honnens (2017) zufolge als »die spezifische und unmittelbare Beziehung zwischen Geschmacksurteilen und sozialen Positionen« (Honnens, 2017, S. 51) verstehen. Soziale Strukturen, wie sie im Musikunterricht oder in Lehrveranstaltungen vorzufinden sind, sind von Anerkennungsdynamiken und Adressierungen geprägt, die zu (stereotypen) Subjektivierungen führen können. Momente des sozioästhetischen Anerkennens können in Lehrveranstaltungen oder im Unterricht sowohl individuell von Lehrpersonen machtkritisch eingeordnet und verhandelt als auch gemeinsam mit Studierenden oder Schüler*innen reflektiert werden. In diesem Kontext entwickelt Honnens (2017) die Handlungspraxis des »situativen Innehaltens« (Honnens, 2017, S. 223), eine selbstreflexive Beobachtungshaltung gegenüber pädagogischen Verhältnissen, die es Lehrenden ermöglicht, in komplexen sozialen Situationen innezuhalten und die Unterrichtsdynamik kritisch zu reflektieren. Neben solchen differenztheoretischen Zugängen zu Ästhetik werden in der musikpädagogischen Forschung aktuell diskriminierungskritische Perspektiven auf die Ausbildung an Hochschulen sowie auf Safer Spaces (Dunkel et al., 2022,

S. 18f.) entwickelt. Die Arbeiten in diesen Bereichen fokussieren bestehende und potenzielle Strategien zum Umgang mit institutionalisierten, *weißen*, heteronormativen Räumen aus queer-feministischer und rassismuskritischer Perspektive. Sie streben darüber hinaus an, informelle Lern- und Empowermentpraktiken zu studieren, zu evaluieren und auf ihre Übertragbarkeit auf formelle Kontexte – etwa des Schulunterrichts und der Lehrkräftebildung – hin zu befragen. Damit erweitern sie rassismuskritische Perspektiven auf die Institution Schule um das Feld der musikalisch-ästhetischen Bildung und bieten gleichzeitig Anknüpfungspunkte, um diese Erkenntnisse auf ästhetische Praktiken, etwa des Alltags von Schüler*innen, auch jenseits von musikspezifischen Kontexten zu übertragen.

3. Sonderpädagogische Perspektiven

Im Gegensatz zu musikpädagogischen Überlegungen ist der Intersektionalitätsdiskurs in der Sonderpädagogik eng mit der Abkehr vom medizinischen Blick hin zu einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive auf Behinderung verbunden, die gesellschaftlich konstruierte Barrieren und Bildungsbenachteiligungen in den Vordergrund stellt. Weiterhin werden in der sonderpädagogischen Forschung vereinzelt Auseinandersetzungen mit intersektionalen Wechselwirkungen von Behinderung in Verbindung mit Differenzkategorien, wie beispielsweise Geschlecht (Klein et al., 1999), sexuelle Orientierung (Michl, 2021) oder *race* vorgenommen, letzteres etwa anhand der Analyse der Praxis der Verunfähigung migrantisierter Kinder (Amirpur & Doğmuş, 2022). Einen Anknüpfungspunkt für die Entwicklung Intersektionaler Sensibilität bietet ein von Buchner (2022) dargelegtes Lernangebot für Lehramtsstudierende, welches dazu anregt, sich kritisch mit der Wirkung ableistischer Strukturen auseinanderzusetzen, indem die Biografien ehemaliger Schüler*innen mit und ohne Etikettierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs betrachtet werden. Das Lernangebot verfolgt das Ziel, ein tieferes Verständnis für die Wirkung ableistischer Strukturen zu fördern, eine inklusive und ableismuskritische Haltung zu entwickeln. Gleichzeitig soll die professionelle Handlungsfähigkeit gestärkt werden, indem angehende Lehrkräfte für die individuellen Bedürfnisse und Potenziale von Schüler*innen sensibilisiert werden (Buchner, 2022). Auf der Grundlage einer gemeinsamen Lektüre zu Ableismus als Analyserahmen erfolgt die Reflexion schulbiografischer Erfahrungen in Bezug auf Fähigkeitserwartungen, Normalitätsannahmen und De-/Privilegierungen. Im Rahmen dieses Prozesses analysieren die Studierenden fremde und eigene Biografien. Buchner (2022) berichtet, dass die Studierenden dabei intersektionale Zusammenhänge erkennen sowie ihr eigenes pädagogisches Denken kritisch hinterfragen konnten. Damit wird nicht nur ein vielversprechendes Professionalisierungsangebot aufgezeigt, sondern auch die zentrale Bedeutung theoretischer

Grundlagen betont. Weiterhin wird im Sinne der intersektionalen Sensibilisierung die Fähigkeit gefördert, Phänomene vor dem Hintergrund ihrer strukturellen und gesellschaftlichen Situiertheit einzuordnen, und das eigene Handeln als Lehrkraft in diesem Kontext zu reflektieren.

4. Potenziale für die Lehrkräftebildung

Innerhalb der Erziehungswissenschaften und in den Fachdisziplinen der Musik- und Sonderpädagogik zeigen sich Ansätze und Diskurse, die zur Etablierung Intersektionaler Sensibilität in der Lehrkräftebildung beitragen können. Zentrale Werkzeuge sind dabei die Analyse (Budde, 2018; Cho et al., 2013; Riegel, 2011, 2016) und die Reflexion (Hummrich & Budde, 2015; Riegel, 2011). Um diese Werkzeuge anwenden zu können, müssen in der Lehrkräftebildung zunächst gezielte Inhalte vermittelt werden, wie etwa Kenntnisse von historisch gewachsenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Konstruktion von Differenzkategorien, z.B. anhand biografischer Betrachtungen (Buchner, 2022), aber auch das Kennenlernen von Empowermentpraktiken, bieten dabei wichtige Wissensgrundlagen für Studierende. Ebenso sind Aspekte der Subjektivierung, der Positionierung, der Stereotypisierung sowie Fragen der (Re-)Präsentation zentral für die Arbeit in der Schule, da diese dort ausgehandelt werden. Solche Inhalte können Studierende dazu befähigen, die intersektionale Perspektive als analytisch-reflexives Instrument (Riegel, 2011) anzuwenden. Mithilfe des analytischen Fokus der intersektionalen Perspektive werden Studierende für soziale Phänomene sensibilisiert (Knapp, 2013) und können beispielsweise anhand von Konzepten wie der »sozioästhetischen Anerkennung« (Honnens, 2017) differenztheoretische und machtkritische Einordnungen von Unterrichtssituationen kennenlernen und perspektivisch selbst vornehmen. Die intersektional sensible Perspektive dient jedoch nicht nur der Analyse des Unterrichts, es werden auch didaktische Konzepte, Methoden und Strukturen analysiert und Veränderungspunkte identifiziert. Methoden zur Reflexion in pädagogischen Interaktionen bieten Hummrich und Budde (2015) mit der »reflexiven Inklusion« oder auch Honnens (2021) mit dem »situativen Innehalten«.

Wenngleich die erwähnten Betrachtungen zur Intersektionalität durchaus Denkanstöße für die pädagogische Praxis bieten, werden weitere, konkrete Handlungsmöglichkeiten gefordert (Bronner, 2020). Ein Beispiel dafür sind die Ansätze zum intersektionalen Unterrichten vom »Ufuq«, einem Verein für politische Bildungsarbeit mit den Schwerpunktthemen Islam, antimuslimischen Rassismus und Islamismus. In einer Onlinepublikation des Vereins wenden sich Al-Addous und Özcan (2022) den Zwischenschritten von intersektionaler Theorie zu intersektionaler Praxis zu. Dabei werden konkrete Grunddualismen sozialer Kategorien

aufgelistet, die insbesondere für den bundesdeutschen Bildungskontext relevant sind und jeweils entweder positiv konnotiert oder als Störfall bezeichnet werden (z.B. »Erstsprachler*innen – Zweit-/Fremdsprachler*innen« oder »Befähigt – behindert«) (Al-Addous & Özcan, 2022). Für das intersektionale Unterrichten ist es bedeutsam, die Wirkmächtigkeit solcher Dualismen zu erkennen und ein Verständnis für damit verbundene (De-)Privilegierungen zu entwickeln. Schüler*innen sind jedoch nicht einfach nur privilegiert oder deprivilegiert, sondern verfügen über verschiedene Hintergründe und Potentiale, die Lehrkräfte in Lehr-Lern-Situationen und bei der Auswahl von Materialien berücksichtigen müssen. Um »intersektionalitätssensibel« zu handeln, so Al-Addous und Özcan (2022), ist es zudem erforderlich die persönliche gesellschaftliche Positionierung sowie die eigenen Überzeugungen und deren Einfluss auf die pädagogische Handlungspraxis zu reflektieren. Die intersektionale pädagogische Praxis ist folglich ein dynamischer Prozess, in dem Lehrkräfte durch kontinuierliches Training unterstützt werden sollten, insbesondere durch das Näherbringen alternativer Handlungsansätze für ihre pädagogische Praxis. Die Dynamik dieses Vorgangs macht deutlich, dass Intersektionale Sensibilität keine einmalig erwerbbare Kompetenz ist, die im Rahmen einer Lehrveranstaltung erlernt werden kann. Vielmehr handelt es sich um einen fortlaufend zu entwickelnden und reflexiven Bestandteil der Professionalisierung, der durch die Lehrkräftebildung begleitet werden muss.

Derzeit sind intersektionale Fort- und Weiterbildungsangebote im Lehramtsstudium weder obligatorisch noch flächendeckend verfügbar. Auch außeruniversitär sind solche Angebote nur vereinzelt zu finden, zu nennen ist hierbei etwa die Kompetenzstelle intersektionale Pädagogik (i-Päd) in Berlin. Dennoch gibt es sowohl in der Musik- als auch in der Sonderpädagogik Ansätze, die Potenziale für eine intersektional sensible Professionalisierung von Lehrkräften aufzeigen. Um diese Perspektiven weiterzuentwickeln, bedarf es zusätzlicher, insbesondere empirischer Forschung in den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen. Ein inklusiv gedachtes und interdisziplinär bearbeitetes Verständnis von Intersektionalität muss weiterhin verfolgt werden, um die Lehrkräftebildung zu bereichern und zu einer umfassenderen, gerechteren Bildungspraxis beizutragen.

Literatur

Al-Addous & N. & Özcan, A. (2022, 12. Oktober). *Intersektionalität in Theorie und Praxis – Wie kann ich intersektional unterrichten? Einführung und Ausblick für die Bildungsarbeit*. https://www.ufuq.de/aktuelles/intersektionalitaet-in-theorie-und-praxis/#

Amirpur, D. & Doğmuş, A. (2022). »Der ist nichts« – Die Praxis der Verunfähigung des migrantisierten Kindes: Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus

in der frühen Kindheit. In R. Bak & C. Machold (Hg.), *Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung. Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken* (S. 41–57). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36760-2_3

Bronner, K. (2020). Intersektionalität: praktisch oder nicht? Kritische Anmerkungen aus Sicht verschiedener Praxisfelder Sozialer Arbeit: *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, *12*(3–2020), 72–86. https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.06

Buchner, T. (2022). Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer*innen im Kontext inklusiver Bildung. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. M. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen* (S. 203–227). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3_10

Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hg.), *utb Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik: (Bd. 4959) Handbuch schulische Inklusion* (S. 44–59). Barbara Budrich.

Cho, S., Crenshaw, K. W. & McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *38*(4), 785–810. https://doi.org/10.1086/669608

Dunkel, M. (2021). Mehr als ein »Buzzword«: zum Synergiepotenzial von Intersektionalitätsforschung und diversitätsbezogener Musikpädagogik. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hg.), *Musikpädagogische Forschung/Research in Music Education (Bd. 42): Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung: = Ways and perspectives in music education research* (S. 31–48). Waxmann.

Dunkel, M., Friedmann, S., Janßen, R., Osman, S. S. & Waldvogel, S. (2022). Einblicke in aktuelle Forschungsprojekte an der Schnittstelle von Musikpädagogik und Intersektionalität: *Diskussion Musikpädagogik*, *22*(94), 17–24.

Forschungscluster Intersektionale Sensibilität. (2024). *Intersektionale Sensibilität*. https://uol.de/diz/diz-forschungsakademie/diz-forschungscluster/intersektionale-sensibilitaet

Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung: eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Waxmann.

Honnens, J. (2021). Hegemoniale Männlichkeiten in musikbezogenen Aushandlungen von Jugendlichen: Eine praxeologische und intersektionale Analyse: *Diskussion Musikpädagogik* (90), 52–59.

Hummrich, M. & Budde, J. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute* (02), 165 11. https://doi.org/10.3262/SZ1502165

Klein, S., Wawrok, S. & Fegert, J. M. (1999). Sexuelle Gewalt in der Lebenswirklichkeit von Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung – Ergebnisse ei-

nes Forschungsprojekts. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 48(7), 497–513.

Knapp, G.-A. (2013). Über Kreuzungen: Zu Produktivität und Grenzen von »Intersektionalität« als »Sensitizing Concept«. In M. Bereswill (Hg.), *Geschlecht (re)konstruieren: Zur methodologischen und methodischen Produktivität der Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 242–262). Westfälisches Dampfboot.

Lindmeier, C. (2023). Intersektionalität als Thema der Sonder- und Inklusionspädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*(1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/696

Michl, F. (2021). Sexuelle bzw. geschlechtliche Vielfalt und Behinderung als interdependente Kategorien. In A.-C. Kleinert, A. L. Palenberg, C. Froböse, J. Ebert, M. D. Gerlach, H. Ullmann, J. Veenker & K. Dill (Hg.), *Interdisziplinäre Beiträge zur Geschlechterforschung* (S. 131–144). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv1qhstmz.13

Riegel, C. (2011). Intersektionalität – auch ein Ansatz für die Praxis? In R. Leiprecht (Hg.), *Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Nr. 59) »Nichts ist praktischer als eine gute Theorie«: Theorie, Forschung und Praxis im Kontext von politischer Kultur, Bildungsarbeit und Partizipation in der Migrationsgesellschaft.* BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ.

Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.

Kinderwelten für diskriminierungskritische Bildung: Der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung©

Hoa Mai Trần

Einleitung

Individuelle Vorurteile, institutionelle Ausschlüsse und strukturelle Benachteiligungen sind Bestandteil pädagogischer Einrichtungen. »Kleine Kinder – keine Vorurteile« (Preissing & Wagner, 2003) dokumentierte Differenzkonstruktionen sowie Diskriminierungserfahrungen von Kindern und dekonstruierte die Annahme, dass junge Kinder in der Kindertageseinrichtung unberührt von Vorurteilen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen aufwachsen. Der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung© (VBuE©) erkennt gesellschaftliche Privilegierungen und Benachteiligungen auf Grund von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitskonstruktionen (race), geschlechtlicher Identifikationsmöglichkeiten (gender) und sexueller Vielfalt, Familienformen, sozioökonomischer Lebenslagen (class), Fähigkeitskonstruktionen (ability), Alters- und Reifekonstruktionen (age) sowie weiteren ungleichheitsrelevanten Differenzachsen an. Dies geschieht durch die fachliche Bezugnahme auf Diskriminierungen und gesellschaftlich wirksame Machtverhältnisse, welche sich im Aufwachsen von Kindern und in Institutionen der Kindheit zeigen. Differenzkonstruktionen entlang der Achsen race, gender, class, ability, age verweisen auf normierende, hierarchisierende und ungleichheitsproduzierende Phänomene der Kindheit, welche sich auch in Institutionen früher Bildung verstetigen und verstärken, aber auch irritiert werden können. Kinderwelten für diskriminierungskritische Bildung e.V. hat sich gezielt praxisnah mit inklusiver, diskriminierungskritischer Bildung und Erziehung im Elementar- und Primarbereich auseinandergesetzt, mit dem Ziel Diskriminierungen abzubauen und Teilhabe zu ermöglichen. Im folgenden Beitrag wird die Arbeit von Kinderwelten als Praxisfeld der (frühen) Bildung in der Kindheit sowie als Organisation vorgestellt und die Bezugspunkte von VBuE© zu Intersektionalität verdeutlicht.

Einführung in das Praxisfeld

Konstruktionen von Kindheit und Familie, sowie eurozentristische Bilder, die damit einhergehen, können als normative, historisch gewachsene und soziokulturelle Muster begriffen werden (Bühler-Niederberger, 2020; Baader et al., 2014). Das betrifft Kinder, die in traditionellen Kernfamilien mit verheirateten, heteronormativen Eltern aufwachsen, welche meist zur Mittel- oder Oberschicht gehören. Hierbei geht die Mutter, häufig einer Teilzeit-Stelle nach und übernimmt überwiegend die Care-Arbeit, während der Vater oft in Vollzeit arbeitet und seltener bzw. nur bestimmte Care-Aufgaben übernimmt. Mit angelsächsischen Namen und weißer Positionierung verkörpern sie das Ideal einer behüteten, unbeschwerten, bildungsorientierten und sicheren Kindheit fern von Krieg, Flucht und Gewalt.

Im Umkehrschluss stellt sich die Frage, welche Lebensrealitäten keinen Eingang und wenig Berücksichtigung in Fachdiskursen und der pädagogischen Arbeit finden.

> »Weil Kinder von ihrem ersten Lebensjahr an aufmerksam beobachten, was um sie herum geschieht, wird das, was sie nicht sehen oder hören genauso bedeutsam wie das, was sie sehen und hören. Unsichtbarkeit löscht Identität und Erfahrung aus, Sichtbarkeit bestärkt Wirklichkeit. Darüber, wie sichtbar sie selbst und ihre Familien in der Umgebung sind, lernen Kinder, welchen Wert sie und ihre Familie haben.« (Derman-Sparks, 2014, S. 5)

So werden BIPoC[1] Kinder und Familien, nicht-deutsche und vor allem nicht-koloniale Sprachen (z.B. jenseits von englisch, französisch, spanisch), queere und nicht-binäre Geschlechtsidentitäten, Familien im Transferleistungsbezug und Bezugspersonen ohne Bildungsabschlüsse (oder mit solchen, die in Deutschland nicht anerkannt werden), Kinder mit körperlicher und geistiger Behinderung und vor allem Kinder *als* Kinder in einer erwachsenenzentrierten Gesellschaft benachteiligt. Sie sind hohen strukturellen, institutionellen sowie individuellen Diskriminierungsrisiken ausgesetzt. In der Kindheit verschränken sich somit bereits viele Diskriminierungsformen und führen dazu, normative Kindheitsbilder als impliziten Maßstab aufrechtzuerhalten und Ausschlüsse zu legitimieren. Kinder und Familien, die in eine und mehrere Kategorien wie Kinder mit »Migrationshintergrund«, »transidente Kinder«, »Regenbogenfamilien«, »armutsbetroffene Kinder« oder »Kinder mit Förderbedarf« gefasst werden können, weichen von einer vermeintlichen, selbstverständlichen und unhinterfragten, Norm ab. Aus den

1 BIPoC steht für Black, Indigenous und People of Color. Es handelt sich um eine Selbstbezeichnung rassifizierter Menschen, welche durch körperliche und kulturelle Fremdzuschreibung in einer weißen Dominanzgesellschaft als »anders« und nicht zugehörig markiert werden und verschiedene Rassismuserfahrungen erleben (Nghi Ha et al., 2007; Dean 2011).

Erfahrungen des Instituts Kinderwelten für diskriminierungskritische Bildung e.V. (ehemals Fachstelle Kinderwelten) in der Arbeit mit pädagogischen Fachkräften führen diese Abweichungen in Kindertageseinrichtungen und pädagogischen Institutionen häufig zu Praktiken der Veranderung[2] und gehen mit »speziellen« pädagogischen Umgangsweisen und Konzepten einher oder werden dethematisiert und ausgeblendet. Bestimmte Familien, wie Roma Familien sind klassistischen und rassistischen Zuschreibungen ausgesetzt, Jungen mit bestimmten Migrationshintergründen werden häufiger Verhaltensauffälligkeiten oder sexistische Verhaltensweisen attestiert. In der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit werden Linguizismen und Rassismen oftmals einseitig als monolinguale-deutsche Sprachpolitik der pädagogischen Einrichtungen übersetzt, ohne deren diskriminierende Folgen in der Arbeit mit Kindern und Familien zu reflektieren. Häufig bleiben Diskriminierungserfahrungen von Kindern und Familien ein Tabu-Thema, was zur Ausblendung von Machtverhältnissen und deren Aufrechterhaltung führt.

Die VBuE© setzt deshalb in ihrer pädagogischen Ausrichtung auf Diskriminierungskritik und Diversitätsbewusstsein und begreift sich als inklusives Praxiskonzept, welches race, gender, class, ability, age sowie weitere, machtvolle Differenzen gemeinsam betrachtet, um das Recht auf Bildung und den Schutz gegen Diskriminierung insbesondere für diskriminierungserfahrene Kinder und Familien in der Praxis langfristig geltend zu machen.

Vorstellung der Organisation

Die Entwicklungsgeschichte der (ehemals) Fachstelle Kinderwelten begründet sich auf dem Situationsansatz und insbesondere dem Anti-Bias-Ansatz, welcher in den 1980 Jahren maßgeblich von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips für die Pädagogik mit jungen Kindern in den USA entwickelt wurde (Anti-Bias-Netz, 2021). VBuE© entstand 1999 aus dem Zusammenschluss von Pädagog*innen, die 2000–2003 in Berlin Kreuzberg mit fünf Kindertageseinrichtungen einen Ansatz entwickelten, um die Anti-Bias-Pädagogik auf bundesrepublikanische Verhältnisse zu adaptieren. Im Anschluss wurden bundesweit Kindertageseinrichtungen begleitet, Qualifizierungskonzepte entwickelt und ihre Umsetzbarkeit erprobt. Die pädagogischen Handlungsfelder wie Krippe, Kita, Hort, Grundschule und Ganztag

2 Unterscheidungen, die »verandern«, sind Teil von Diskriminierungsprozessen. In der Konstruktion der »Anderen« werden in rassistischen Verhältnissen Menschen als »Andere« als abweichend von der herrschenden weißen Norm zunächst hervorgebracht und ausgegrenzt. Veranderung (englisch: Othering) bezieht sich auf Unterscheidungspraktiken, die eine »Wir« Gruppe (implizite Norm) und eine »Nicht-Wir« (»die Anderen«/»Abweichenden«) Gruppe hervorbringen.

wurden systematisch in zahlreichen Projekten erschlossen und viele Materialien für unterschiedliche Zielgruppen verbreitet (Videos, Fachpublikationen, KiDs Aktuell, Kinderwelten-Infos an Trägervertretende, Podcast, Kinderbuchlisten und Spielmaterialempfehlungen etc.) (Kinderwelten 2025). Hervorzuheben ist auch die bundesweit erste Anti-Diskriminierungsberatungsstelle für Kinder und Familien sowie das Qualifizierungsangebot und die Schulungen des Fortbildungsbereichs (ebd.). Nach 25 Jahren wurde aus der Fachstelle Kinderwelten der eigenständige Verein »Institut Kinderwelten für diskriminierungskritische Bildung e.V.«. Dieser Verein löste sich aus der übergeordneten Struktur der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Ökonomie und Psychologie (INA gGmbH) und wurde zu einer eigenständigen Organisation. Grundziel der Organisation war es, damals wie heute, zu einer diskriminierungsärmeren, inklusiven und demokratisierenden Bildungslandschaft und mehr Bildungsgerechtigkeit für Kinder beizutragen.

Durch ihren inklusiven Praxisansatz VBuE©, trägt und bündelt Kinderwelten deutschlandweit die fachlich-pädagogische Expertise im Themenfeld Antidiskriminierung in der Kindheitspädagogik an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Ein bundesweites Netzwerk aus Multiplikator*innen, Kindertageseinrichtungen und Kita-Trägerorganisationen, die mit VBuE© arbeiten, wie auch die Kooperation mit weiteren Bildungsakteur*innen, Communities und Ausbildungsstätten sorgen für die Implementierung und Verbreitung im Feld der Bildung und Erziehung in der Kindheit.

Intersektionalität in der eigenen Praxis

Intersektionalität wird im Rahmen von VBuE© häufig implizit, als alltägliche Erfahrungsform, in der mehrere Bezugsidentitäten[3] von Kindern und Familien in der pädagogischen Praxis verhandelt werden, thematisiert. Diskriminierungsrisiken entlang von race, gender, class, ability, age und Weiteren werden in den Blick genommen. Aus zahlreichen Praxiserfahrungen in Kindertageseinrichtungen wurde unter Anderem dokumentiert, dass beispielsweise Jungen, die als arabisch oder auch türkisch fremdmarkiert werden, durch Fachkräfte als »Pascha« bezeichnet werden (Wagner, 2007). Die geschlechtlich-rassistische Verschränkung zeigt sich auch in der Zusammenarbeit mit Familien, wenn beispielsweise eine Mutter

3 »Bezugsidentitäten« ist ein Begriff der von Kinderwelten in der Adaption des Anti-Bias Ansatzes verwendet wird, um die Identitätsstärkung von Kindern als Mitglied einer sozialen Gruppe zu beschreiben. Der Begriff bezieht sich auf gesellschaftliche-machtvolle Positionierungen, wie Angehörige einer sozialen Schicht, einer national-ethnisch-kodierten Gruppe, Geschlechtsidentität genauso wie auf individuell-bedeutsame Zugehörigkeiten, wie Mitglied in einem Sportverein, Mitglied und Rolle in Familiensystemen und Weitere.

aus der Türkei auf dem Sommerfest »Folklore« tanzen soll, obwohl sie selbst erzählt, dass sie das nicht kann und dies auf Anfrage der Fachkräfte extra für das Sommerfest gelernt hat (Ayten et al., 2019, S. 56; Wagner, 2017, S. 56–57). Dem Ansatz VBuE© liegt ein intersektionales Grundverständnis zu Grunde, in denen Phänomene der Mehrfachmarginalisierung stärker Ausgangspunkt pädagogischen Handelns werden können und mit der Identitätsbildung und Teilhabe von Kindern verbunden wird. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte auf Kinder und Familien mit Fluchterfahrung und die Verhandlung von Bildungsferne, Traumatisierung und Sexismus zeigen häufig, dass vermeintlich defizitäre Zuschreibungen individualisiert werden und strukturelle Aspekte von Ungleichheiten sowie die eigenen Vorstellungen von »geflüchteten Familien« (Trần & Friese, 2022; Trần & Zarif, 2024) wenig in Frage gestellt werden. Dies betont die Wichtigkeit, Rassismen, Klassismen und Ableismen an konkreten Beispielen zu vertiefen und ihnen mehr Aufmerksamkeit in der konkreten pädagogischen Praxis zu widmen. Gleichzeitig stellen pädagogische Einrichtungen, ihre Teams, Kinder und Familien eine Schnittstelle dar, an der verschränkte Machtverhältnisse wirksam werden, die nicht fixiert, sondern komplex, fluide und wandelbar sind. Verschiedene Differenzkategorien sind Lesarten komplexer Erfahrungswirklichkeiten und entfalten ihre Kraft im Zusammenwirken als dynamische, sich gegenseitig bedingende Phänomene und sind Teil von Machtdynamiken und -verhältnissen (Cho et al., 2013, S. 795). Die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien in Intersektionalitätsdiskursen blendet jedoch häufig die Wechselwirkungen zwischen Alters-, Reife- und Kompetenzkonstruktionen entlang von Adultismus aus. »Kind-sein« ist keineswegs eine selbsterklärende, natürliche Eigenschaft von jungen Menschen, sondern wird auch konstruiert und durch die jüngeren und älteren Akteur*innen pädagogische Praxis hergestellt (Farrenberg, 2018; Joyce-Finnern, 2017). Die generationale Ordnung kann unter machtkritischen Prämissen als Adultismus bezeichnet werden, welche als Diskriminierungsform eine vertiefte Auseinandersetzung im Zusammenwirken mit weiteren Diskriminierungsformen erfordert (Liebel & Maede, 2023; Schwarz & Ritz, 2022).

Ziele der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung©

Aus der pädagogischen Praxis zeigt sich, dass akademische Fachdiskurse über Differenz, Diskriminierungen und Intersektionalität häufig unzugänglich für pädagogische Fachkräfte sind und deren Erfahrungswissen, Suche nach Handlungsorientierung sowie Fragen unberücksichtigt bleiben. Der Ansatz von VBuE© wurde als inklusives Praxiskonzept ursprünglich für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen entwickelt und umfasst vier Ziele. Diese sind in der pädagogischen Praxis handlungsleitend und können einen ersten Zugang zu intersektionaler Bildung und Er-

ziehung eröffnen oder der Reflexion der eigenen Praxis dienen (Institut für den Situationsansatz & Fachstelle Kinderwelten, 2021; Trần & Zarif, 2024). Im Folgenden werden die vier Ziele vorgestellt und kurz erläutert.

Ziel 1: Alle Kinder in ihren Ich- und Bezugsgruppen-Identitäten stärken: Jedes Kind findet Anerkennung und Wertschätzung als Individuum und als Mitglied sozialer Gruppen, insbesondere seiner Familie. Dazu gehören Selbstvertrauen und ein Wissen um den eigenen soziokulturellen Hintergrund. Kindern wird ermöglicht mit all ihren Erfahrungen, Zugehörigkeiten und

Identitäten anerkannt und wertgeschätzt zu werden. Sie erlangen darüber Selbstvertrauen, positive Selbstbilder und Wissen über sich und ihre Familie. Die Wahrnehmung der Mehrfachzugehörigkeiten und Identitätsmerkmale von Kindern spiegelt sich im Sprachgebrauch, Alltagsmaterialien, Musik, Medien, geschriebener und gehörter Sprache, Spielmaterialien oder auch in den Erfahrungshintergründen des pädagogischen Personals wider. In der alltäglichen Interaktion sind Ansprachen mit »wir«, »uns«, »man« oder Worte wie »normal«, »anders« durch sachgerechte Beschreibungen zu ersetzen, um Unterschiede sowie Zugehörigkeit sichtbar zu machen. In der Kindertageseinrichtung sind Kinder nicht immer einfach unterschiedslos »Kinder«. Es ist wichtig, intersektionale Bezugsgruppen mitzudenken und alle Erfahrungen von Kindern (im Sinne einer heterogenen Personengruppe) als plurale Kindheitserfahrungen ernst zu nehmen und anzuerkennen – ohne Mitleid, Pauschalisierung, Paternalismus oder Romantisierung und mit der Reflexion »guter« und »schlechter« Kindheit und seiner Dekonstruktion.

Ziel 2: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen: Auf der Basis einer gestärkten Ich und Bezugsgruppen-Identität wird Kindern ermöglicht, aktiv und bewusst Erfahrungen mit Menschen und Lebensweisen zu machen, die sich von ihnen unterscheiden, so dass sie sich mit Unterschieden wohlfühlen und Empathie entwickeln können.

Die Vielfalt von Kindern und der Kindergruppe wird in der Interaktion mit Kindern und Familien sachgerecht und würdevoll sichtbar gemacht und werden selbstverständlich und im Dialog thematisiert. Darunter zählen auch diverse Lebensrealitäten, die in der Gesellschaft vorzufinden und in der Einrichtung weniger vorhanden sind. Die Auseinandersetzung mit Diversität braucht eine sachliche und wertschätzende Bezugnahme auf die Erfahrungen von Kindern sowie das Ernstnehmen ihrer Wahrnehmungen und Deutungen ihres Lebens – ohne Exotisierung und Veranderung. Das heißt, Kinder und Familien werden nicht als Repräsentant*innen einer Gruppe, z.B. »Flüchtlingskinder«, »Integrationskinder« wahrgenommen und dargestellt, sondern lernen aktiv Diversität in ihrer Lebenswelt anzuerkennen, sich in

andere Perspektiven hineinzuversetzen und diese zu benennen. Unterschiede werden weder »differenzblind« ausgeblendet noch »differenzfixiert« überbetont. Auf homogenisierende und diskriminierende Sprache wird konsequent verzichtet und das Vokabular im Sprechen über und Benennen von Unterschieden wird erweitert. Materialien, Räume, Lieder und Feste werden auf Vielfaltsaspekte wie Mehrsprachigkeit, Religionen, Hauttöne, Körperformen etc. sachlich korrekt geprüft und erweitert. Der Umgang mit Unterschieden im pädagogischen Alltag wird reflektiert. Beispielsweise wenn Konstruktionen wie »Junge«, »Mädchen«, »Migrationshintergrund«, »deutsch«, »arm«, »reich« als Worte fallen, dient als Anlass zum dialogischen Austausch mit Kindern. Der Umgang mit Diversität, der biografisch-berufliche Einfluss auf die Arbeit und das Verständnis von Vielfaltsaspekten wird mit Kindern, in Zusammenarbeit mit Familien und im Team reflektiert, insbesondere in ihren machtvollen Verschränkungen.

Ziel 3: Das kritische Denken der Kinder über Ungerechtigkeit und Diskriminierung unterstützen und anregen: Kinder werden gezielt in den gemeinsamen Dialog über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierungen eingebunden. Das heißt auch, mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, die es ermöglicht, sich darüber zu verständigen, was gerecht und was ungerecht ist.

Diskriminierungserfahrungen sind Teil der Lebenswelt und Lebenslagen von Kindern. Das erfordert eine sensible, fachliche Begleitung von Kindern und das Zutrauen, dass Kinder ein Gefühl für (Un)Fairness haben und weiterentwickeln können. Vorurteile, Stereotype, Einseitigkeiten und Diskriminierungen werden aktiv thematisiert und fördern Lern- und Bildungsprozesse von Kindern. Sie erlernen Ungerechtigkeit wahrzunehmen, anzusprechen und sich dazu zu positionieren. Ihnen wird Schutz zugesprochen und Wissen vermittelt, wie und bei wem sie sich Hilfe suchen können, wenn sie selbst betroffen sind. Es ist wichtig, dass die Verantwortung für den Diskriminierungsschutz von Kindern klar bei den Erwachsenen verortet wird, ohne die Stärkung verschiedener Handlungsstrategien von Kindern zu vernachlässigen. Prosoziale Handlungen von Kindern werden gefördert und moralische Überzeugungen und ein geteiltes Verständnis von Gerechtigkeit entwickelt. Anlässe dazu bietet auch der pädagogische Alltag an und für sich: Diskriminierungen passieren auch unter Kindern, in Interaktionen von Fachkräften mit Kindern als auch in und zwischen Familien. Sie werden aufgegriffen und Fachkräfte fungieren als Vorbilder und Vertrauenspersonen, die den Schutz vor Diskriminierungen im pädagogischen Alltag sicherstellen und vorleben. Das kritische Denken und Handeln von Kindern wird sensibel begleitet. Die Gefühle und Bedürfnisse von Kindern werden aufgegriffen, um Anerkennung, Beteiligung und Stärkung der Position gegen Ungerechtigkeit zu fördern. Kinder finden Trost und Würdigung, wenn ihnen Ungerechtigkeiten widerfahren, und werden durch Bücher, Alltagsgeschehnis-

se oder Projekte eingeladen sich aktiv mit Geschichten und Beispielen über soziale Gerechtigkeit und Fairness auszutauschen.

Ziel 4: Das Aktivwerden der Kinder gegen Unrecht und Diskriminierung unterstützen: Kritisch denkende Kinder werden ermutigt, sich aktiv und gemeinsam mit anderen für Gerechtigkeit einzusetzen und sich gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind.

Kinder lernen und erproben verschiedene Strategien, um sich gegen Diskriminierungen verteidigen und schützen zu können. Sie erleben sich dadurch als selbstwirksam und kompetent und werden ermutigt, sich für soziale Gerechtigkeit einzusetzen und solidarisch zu handeln. Kinder erfahren ermutigende Beispiele von Widerstand durch Materialien, Bücher und Erfahrungen und wissen, wohin sie sich wenden und was sie tun können, wenn etwas Ungerechtes passiert. Diese Themen können im Rahmen des Alltags, bestimmten Projekten, Aktivitäten, Liedern und Geschichten aktiv im pädagogischen Handeln aufgegriffen und gemeinsam realisiert werden. Wenn diskriminierende Vorfälle in der Einrichtung passieren, werden diese aufgegriffen und bearbeitet. Das Bewusstsein für Diskriminierungen auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene sind Voraussetzung dafür, dass Fachkräfte und die Bildungseinrichtung eine konsequente Anti-Diskriminierungsstrategie verfolgen. Außerdem brauchen sie Wissen um die schädigenden Auswirkungen, die diese auf Kinder haben. Dazu gehört auch, dass Fachkräfte ihre Machtposition im Erziehungsgeschehen reflektieren, Zuschreibungen und Einseitigkeiten erkennen sowie bei Vorurteilen und Diskriminierung kompetent eingreifen können. Erst dann gelingt es Fachkräften zu intervenieren, wenn ein diskriminierender, unfairer Anlass auftaucht. Die Thematisierung von Ungerechtigkeiten mit Kindern erfordert einen Dialog und eine gemeinsame Lösungssuche bei dem die Perspektiven und Ideen von Kindern einbezogen werden. Gemeinsam erarbeitete Interventionen, fördern Empathie, Courage, Problemlösefähigkeiten und Zusammenhalt untereinander. Kinder lernen, sich aktiv für sich und andere einzusetzen und wie sie sich für Gerechtigkeit einsetzen können. Diese Verantwortung ist als Teil des Kinderschutzes als Anti-Diskriminierung zu verstehen. Wenn Kinder über diskriminierende Vorfälle berichten, werden Hilfegesuche von Kindern ernstgenommen, statt sie abzutun und zu überhören. Diskriminierungserfahrungen von Kindern werden nicht bagatellisiert, umgedeutet oder abgesprochen, sondern einfühlsam begleitet und gemeinsam überlegt, welche Handlungsmöglichkeiten sich dadurch eröffnen und was das jeweilige Kind braucht, um gestärkt zu werden als auch sich wohl und zugehörig zu fühlen.

Es gibt zahlreiche Publikationen und Materialien für die Praxis, in deren verschiedene Anregungen für die pädagogische Praxis dieser Beitrag nur begrenzt Ein-

blick geben kann (ISTA/Fachstelle Kinderwelten 2016, 2018, 2021). Intersektionalität wird dort entlang von Reflexionsfragen, Methoden der Fortbildung sowie Qualitätskriterium als Orientierungspunkt einer diskriminierungskritischen Bildung praxisnah angesprochen und im pädagogischen Konzept beständig weiterentwickelt.

Ausblick

Die eine inklusive und intersektionale Bildung und Erziehung gibt es nicht. Es braucht verschiedene transformatorische, machtkritische und praktisch-erprobte Konzepte, mehr fundiertes Wissen über Empowerment und Verschränkungen von Diskriminierungen in der Kindheit, als auch eine stärkere Kontextsensibilität in der Arbeit mit Kindern und pädagogischen Einrichtungen. VBuE© stellt einen Rahmen zwischen Praxis und Wissenschaft dar, von dem aus diskriminierungskritische und intersektionale Bildung und Erziehung aufgegriffen und weiterentwickelt werden kann. Der Ansatz stellt keinesfalls ein Patentrezept für die Praxis zur Verfügung, sondern beinhaltet in seiner Programmatik eine nie endende Suchbewegung, welche seine Prinzipien kontext- und fallbezogen übersetzt und selbst im Wandel ist. Folglich beinhaltet der Bildungsauftrag Diskriminierungen nach außen klar entgegenzutreten und auch konsequent nach innen zu leben, um zu mehr sozialer Gerechtigkeit und Teilhabe in der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern beizutragen. Strukturen, Prozesse und Kulturen von pädagogischen Einrichtungen, die zu Ausschlüssen, Einseitigkeiten und Diskriminierungen führen, sind wichtige Anker hinsichtlich einer diskriminierungskritischen, inklusiven Organisationsentwicklung. Die Komplexität von Intersektionalität spiegelt sich nicht nur in akademischen Diskursen, sondern auch ganz konkret im Alltag von Kindern, ihren Zugehörigkeiten und Erfahrungen im pädagogischen Alltag wider, was die Erfahrungen bei Kinderwelten in der Arbeit mit pädagogischen Einrichtungen und Fachkräften zeigen. So scheint eine Verzahnung von praktischen Handlungsfeldern und Fachdiskursen notwendig, welche auch die inhärenten und dort ansässigen Machtdynamiken kritisch in den Blick nimmt. In der Auseinandersetzung mit Intersektionalität ist die aktive Einbindung von mehrfachmarginalisierten Menschen, ihren Communities und Expertisen unabdingbar, um Transformationsprozesse nicht nur inhaltlich anzustoßen, sondern auch in der Struktur zu verändern. Mit der Repräsentation und Anwesenheit von mehrfachmarginalisierten und diskriminierungserfahrenen Personen ist ein erster Schritt getan, gleichzeitig braucht es Wissen, Räume, Zeiten und Ressourcen, um Adultismus, Ableismus, Rassismus, Sexismus, Cis-Sexismus, Klassismus und weitere diskriminierende Ordnungen sowie Involviertheiten, Positioniertheiten und Praktiken machtkritisch zu entschlüsseln und herrschende Normalitäten grundlegend zu hinterfragen. Wie die Luft zum Atmen sind Machtverhältnisse allgegenwärtig, internalisiert, häufig sehr subtil

und implizit präsent – für Kinder, Fachkräfte und im Bildungssystem. Sie werden fortgeführt, in früher Kindheit gelernt und vermittelt, sowie in Institutionen, bspw. Kindertageseinrichtungen, institutionell aufrechterhalten, gleichzeitig aber auch irritier-, abschwäch- und transformierbar. Für eine intersektionale Bildung und Erziehung sind langwierige Auseinandersetzungsprozesse sowohl individuell als auch im Team und Träger bedeutsam, um letztendlich auch in der täglichen pädagogischen Arbeit mit Kindern und Familien den Schutz vor Diskriminierungen und uneingeschränkte Teilhabe vor Ort und in der Gesellschaft vorzuleben und erfahrbar zu machen.

Literatur

Anti-Bias-Netz (Hg.). (2021). *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz* (2. Aufl.). Lambertus.

Ayten, N., Richter, S., Ringkamp, T., & Wagner, P. (2019). *Wir machen uns auf den Weg! Kitas qualifizieren sich für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Berichte aus dem Projekt »Kita international«.* Institut für den Situationsansatz (INA gGmbH).

Baader, M., Eßer, F., & Schröer, W. (Hg.). (2014). *Kindheiten in der Moderne: Eine Geschichte der Sorge*. Campus Verlag.

Bühler-Niederberger, D. (2020). *Lebensphase Kindheit: Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume* (2. unveränderte Aufl.). Beltz Juventa.

Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *38*(4), 785–810.

Dean, J. (2011). People of Colo(u)r. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache; ein kritisches Nachschlagewerk* (S. 597–607). Unrast Verlag.

Derman-Sparks, L. (2014). *Soziale Bezugsgruppen in der kindlichen Identitätsentwicklung und ihre Bedeutung für eine Pädagogik der Inklusion* (N. Kontzi, K. Bierwirth, B. Wolter, K. Erlenbach & P. Wagner, Übers.). Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung; Institut für den Situationsansatz (INA gGmbH). https://baustellen.kinderwelten.net/wp-content/uploads/2021/11/1-Louise_Derman-Sparks.pdf (Zugriff am 15. Juli 2024)

Farrenberg, D. (2018). *Regierungs-Spiel-Räume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes* [Dissertation]. Universität Vechta.

Institut für den Situationsansatz & Fachstelle Kinderwelten (Hg.). (2016a). *Inklusion in der Kitapraxis: Bd. 1. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten*. wamiki.

Institut für den Situationsansatz & Fachstelle Kinderwelten (Hg.). (2016b). *Inklusion in der Kitapraxis: Bd. 2. Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten*. wamiki.

Institut für den Situationsansatz & Fachstelle Kinderwelten (Hg.). (2016c). *Inklusion in der Kitapraxis: Bd. 3. Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten*. wamiki.

Institut für den Situationsansatz & Fachstelle Kinderwelten (Hg.). (2016d). *Inklusion in der Kitapraxis: Bd. 4. Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten*. wamiki.

Institut für den Situationsansatz & Fachstelle Kinderwelten (Hg.). (2018a). *Inklusion in der Praxis: Bd. 5. Die Kita vorurteilsbewusst leiten*. wamiki.

Institut für den Situationsansatz & Fachstelle Kinderwelten (Hg.). (2018b). *Inklusion in der Fortbildungspraxis: Bd. 6. Lernprozesse zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten: Ein Methodenhandbuch*. wamiki.

Institut für den Situationsansatz & Fachstelle Kinderwelten (Hg.). (2021). *Inklusion in der Kitapraxis: Bd. 7. Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas: Verfahren und Instrumente für die interne Evaluation zur Weiterentwicklung inklusiver pädagogischer Praxis* (2. Aufl.). wamiki.

Joyce-Finnern, N. K. (2017). *Vielfalt aus Kinderperspektive. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten*. Verlag Julius Klinkhardt.

Kinderwelten. (2025). *Institut Kinderwelten für diskriminierungskritische Bildung e.V.* https://www.kinderwelten.net/ *(Zugriff am 16. Februar 2025)*

Liebel, M., & Meade, P. (2023). *Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder – Eine kritische Einführung*. Bertz + Fischer.

Nghi Ha, K., Lauré al-Samarai, N., & Mysorekar, S. (Hg.). (2007). *Re/visionen: Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Unrast Verlag.

Preissing, C., & Wagner, P. (Hg.). (2003). *Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Herder.

Trần, H. M., & Friese, M. (2022). *Wir gehören dazu! Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch*. Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung; Institut für den Situationsansatz; Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB).

Trần, H. M., & Zarif, T. (2024). »Ich werde, was ich bin und ich bin vieles.« – Rassismuskritische Impulse für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchtbiografien. In S. Bostancı & E. Ilgün-Birhimeoğlu (Hg.), *Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft: Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik* (S. 175–196). Beltz Juventa.

Wagner, P. (2007). Lauter kleine Paschas? *Welt des Kindes*, *1*(1), 16–18.

Wagner, P. (2017). Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In P. Wagner (Hg.), *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (Überarb. Neuausg., 4. Gesamtauflage, S. 42–65). Herder.

RosaLinde Leipzig e.V.: Intersektionale Perspektiven auf Safer Spaces

Aidan Chabowski

Einleitung

Wie können queere Organisationen Safer Spaces schaffen, die tatsächlich für alle ihre Zielgruppen sicher sind? Im Arbeitsalltag des Vereins RosaLinde Leipzig e.V. zeigt sich, dass soziale und pädagogische Arbeit mit mehrfachmarginialisierten Personen nicht automatisch eine intersektionale Perspektive berücksichtigt. Dieser Beitrag untersucht am Beispiel von RosaLinde Leipzig e.V., welche praktischen Herausforderungen bei der intersektionalen Gestaltung von Safer Spaces entstehen und welche strukturellen Veränderungen für eine inklusivere pädagogische Praxis erforderlich sind. Die zentrale These lautet: Safer Spaces reproduzieren bestehende Machtverhältnisse, solange diese nicht aktiv reflektiert und abgebaut werden.

Ausgangslage und Problemstellung

RosaLinde Leipzig e.V. fungiert seit 1990 als etablierte Institution für queere Begegnung, Bildung und Beratung in der Stadt Leipzig und den Landkreisen Leipzig, Nordsachsen und Mittelsachsen. Die Vereinsarbeit zeigt jedoch ein typisches Problem queerer Organisationen und Gruppen auf: Auch wenn unser Verein ein sicherer Ort sein soll, sowohl für Mitarbeiter*innen, als auch Besucher*innen und Klient*innen, beobachten wir eine Dominanz von *weißen*, deutschen, nicht-behinderten und akademisierten LSBTIANQ*-Personen. Dabei sind es gerade mehrfachmarginalisierte und nicht-cisgeschlechtliche queere Menschen die vermehrte Diskriminierung erleben (Sächsisches Staatsministerium, 2022) und dadurch besonders auf sichere Räume angewiesen sind. Dass mehrfachmarginalisierte queere Personen ausgeschlossen werden, ist jedoch nicht in intentionalem Diskriminierungsverhalten begründet, sondern in der strukturellen Persistenz von Diskriminierungsstrukturen. Gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse stabilisieren sich durch ihre ideologische Unsichtbarmachung: Rassistische, ableistische, klassistische und sexisti-

sche Strukturen werden durch naturalisierende und normalisierende Mechanismen als selbstverständlich etabliert (Winker & Degele, 2010, S. 55). Daraus leitet sich im Umkehrschluss ab, dass Diskriminierungsstrukturen sich durch ihre bloße Existenz fortwährend perpetuieren, sofern sie nicht aktiv problematisiert, dekonstruiert und durch neue Denkmuster und Organisationsprinzipien ersetzt werden – »One either allows racial inequities to persevere, as a racist, or confronts racial inequities, as an antiracist« (Kendi, 2019, S. 9).

Aus diesem Grund befinden sich viele außerschulische Kinder- und Jugendeinrichtungen, Initiativen, Vereine und Organisationen derzeit in einem Übergang von einer interkulturellen zu einer rassismuskritischen Perspektive. »Doch auch der Ansatz der rassismuskritischen Öffnung ist lückenhaft« (IDA 2021, S. 6). Aus diesem Grund befindet sich die RosaLinde seit mehreren Jahren in einem Prozess der intersektionalen Öffnung, angestoßen durch mehrfachmarginalisierte Mitarbeiter*innen. Intersektionale Öffnung bedeutet in unserem Fall, die Zugänglichkeit, sowohl zu bezahlten Arbeitsstellen als auch zu kostenlosen sozialarbeiterischen, pädagogischen und psychologischen Angeboten für LSBTIANQ*-Personen zu erhöhen, die neben Sexismus[1] auch von anderen Formen von Diskriminierung betroffen gemacht und rassifiziert, migrantisiert, klassifiziert, behindert oder anderweitig gesellschaftlich marginalisiert werden. Auch die Reflexion spezifischer Formen von Sexismus innerhalb unserer Vereinsstrukturen und Angebote spielt eine große Rolle in diesem Prozess. Insbesondere die Reflexion von transmisogynen Strukturen und der Partizipation trans*femininer Personen ist dabei zentral.[2] Seit Beginn unserer intersektionalen Öffnung zeigen sich bereits Veränderungen in unserem Verein, in Form einer Diversifizierung des Personals und unserer Angebote.

Ein weiteres wichtiges, aber oft schwer greifbares Thema in diesem Prozess ist Klassismus. Obwohl Klassismus im Allgemeinen Gleichstellungsgesetz (AGG) juristisch nach wie vor nicht als eigenständige Diskriminierungskategorie gehandhabt wird, ist ebendieser eine Diskriminierungsstruktur, die die Arbeit im sozialen Sektor maßgeblich prägt. Eine strukturelle Form von klassistischer Diskriminierung zeigt sich beispielsweise in der systematischen Unterbezahlung des sozialen Sektors (Hohendanner, 2024, S. 44). Diese prekäre ökonomische Situation selbst ist nicht

1 Sexismus wird hier definiert als jegliche Form von Diskriminierung aufgrund des Geschlechts; darunter zählen Misogynie, Transmisogynie, Homofeindlichkeit, Cissexismus, Heterosexismus, Endosexismus, Allosexismus etc.

2 Eine Differenzierung zwischen transfemininen und transmaskulinen Personen ist häufig wichtig, um die unterschiedlichen Lebenserfahrungen von trans Personen zu berücksichtigen. Häufig sind transfeminine Personen unterrepräsentiert in LSBTIANQ*-Räumen. Forschungen haben auch gezeigt, dass etwa die Hälfte der befragten trans Personen unerwünschten sexuellen Kontakt erlebt hat, wobei weiblich identifizierte Personen dies mehr als doppelt so häufig erleben (69 %) im Vergleich zu männlich identifizieren Personen (30 %) (Matsuzaka & Koch 2019, S. 1).

nur Ausdruck von klassistischen, ableistischen, sexistischen und rassistischen Abwertungsmechanismen; vielmehr kreiert sie außerdem die Illusion einer vermeintlichen Homogenität durch gemeinsame ökonomische Prekarität. Die gemeinsame Unterbezahlung kann zu dem Trugschluss verleiten, dass alle Beschäftigten gleichermaßen vor klassistischen Ungleichheit betroffen sind. Diese scheinbare Gleichstellung durch gemeinsame materielle Benachteiligung führt jedoch nicht zu einer Nivellierung der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, die mit der sozioökonomischen Herkunft der einzelnen Personen zusammenhängen. Denn wer deprivilegiert aufgewachsen ist, reagiert anders auf die Prekarität. Klassismuserfahrungen können neben vielen anderen Auswirkungen »auf der Identitätsebene zum Verlust von Selbstwertgefühl und Zugehörigkeit führen« (Winker & Degele, 2010, S. 44). Dahingehend bestehende Differenzen zwischen Mitarbeiter*innen sind latent wirksam und beeinflussen Partizipationsmöglichkeiten, Anerkennungsstrukturen und informelle Hierarchien innerhalb der Organisationen. Da die RosaLinde auch ein Safer Space für ihre Mitarbeit*innen sein möchte, ist die Reflexion der klassistischen Hierarchien innerhalb des Vereins besonders wichtig. An diesem Beispiel wird bereits deutlich, dass die bloße Existenz gemeinsamer Marginalisierungserfahrungen nicht automatisch gleiche Sicherheit für alle Beteiligten bedeutet, was auf ein entscheidendes Paradox des Konzepts verweist.

Safer Spaces: Das Paradox der identitätsbasierten Schutzräume

Ein Safer Space lässt sich definieren als ein Raum, der ausschließlich einer bestimmten (mehrfach)marginalisierten Gruppe vorbehalten ist (Hilger, 2023a, S. 9). Sie basieren auf der Annahme, dass geteilte Identitätsmerkmale Sicherheit gewährleisten, bspw. anhand von Geschlechtsidentität: »Geteiltes Frausein verhieß geteilte Erfahrungen, geteilte Betroffenheit, gemeinsame politische Ziele« (Kokits & Thuswald, 2015, S. 84). Das Organisationsprinzip ›Sicherheit durch Gleichheit‹ bringt jedoch Herausforderungen mit sich: Identitäten sind nicht starr, sondern historisch kontingent und werden durch vielfältige soziale Dimensionen geprägt (Chabowska & Staab, 2024, S. 66).[3] In einem Safer Space können sich Personen mit stark variierenden biografischen Erfahrungen begegnen – die einzige Gemeinsamkeit ist die strukturelle Exposition gegenüber Diskriminierung.

3 Ein Beispiel: Bis ins späte 18. Jahrhundert wurde die Geschlechtertrennung im deutschsprachigen Raum primär durch soziale Position und entsprechende Aufgaben und Rechte definiert. Frauen wurden nicht als einheitliche Gruppe betrachtet, sondern nach Stand z.B. als Bäuerinnen oder Kaufmannsfrauen. Der Gedanke eines ›universellen Frauencharakters‹ mit Eigenschaften wie Empfindsamkeit, Liebe und Schwäche etablierte sich erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Hausen 1976, S. 367ff.). Unsere heutige konservative Vorstellung von zwei klar unterschiedlichen, universellen Geschlechtern ist somit keine 200 Jahre alt.

Das zentrale Paradox von Safer Spaces liegt in ihrer strukturellen Logik: Sie versprechen Sicherheit durch Exklusion privilegierterer Gruppen, reproduzieren aber gleichzeitig Hierarchien innerhalb der inkludierten Gruppe und exkludieren manchmal auch die zu inkludierenden Gruppen und Menschen. Dieses Paradox zeigt sich in drei Mechanismen:

Erstens kann die Fokussierung auf eine Identitätskategorie zur Unsichtbarmachung anderer Marginalisierungen führen. Zweitens etablieren sich auch in Safer Spaces informelle Hierarchien, die häufig bestehende gesellschaftliche Machtstrukturen widerspiegeln. Drittens entsteht durch die Voraussetzung einer legitimen Gruppenzugehörigkeit ein Zwang zur Selbstidentifikation in klare Identitätskategorien.

Komplexität in der pädagogischen Praxis: Beispiele intersektionaler Herausforderungen

Wie damit zusammenhängende Herausforderungen sich in der Praxis zeigen, lässt sich an zwei für unsere Arbeitspraxis charakteristischen Beispielen demonstrieren.[4]

In einem Safer Space für migrantisierte und rassifizierte Personen begegnen sich Menschen mit sehr unterschiedlichen Rassismuserfahrungen. Eine afro-deutsche Person erfährt häufig Alltagsrassismus, während eine muslimische Person vor allem als Kind in der Schule Rassismus erlebt hat und eine als *weiß* gelesene[5] slawische geflüchtete Person erst in ihrem Erwachsenenalter intensiv mit Rassismus konfrontiert wird – etwa aufgrund ihres Akzents und Nachnamens. So hat die slawische Person das Privileg, nicht schon im Kindesalter von rassistischer Gewalt geprägt worden zu sein, hat dafür aber nicht das Privileg, als erwachsene Person in Gesprächen ›als deutsch zu passen‹. Während die afro-deutsche und die muslimische Person einen gesicherten Aufenthaltsstatus haben, hat die dritte Person dieses Privileg nicht, ist dafür aber den Großteil ihres Lebens in ihrem Herkunftsland mit einem Erleben von Zugehörigkeit aufgewachsen. Diese verschiedenen Positionierungen beeinflussen, wie viel Raum jede Person im Gespräch einnimmt und welche

4 Die dargestellten Personen in den folgenden Beispielen sind fiktiv, repräsentieren jedoch realistische Alltagssituationen und Begegnungen.

5 Die Kategorisierung von Menschen aus Ost- und Südosteuropa als »weiß« erweist sich als komplex und vielschichtig. Zur Zeit des Deutschen Kaiserreichs wurden sowohl Slaw*innen als auch Jüdinnen und Juden im Kontext der imperialen Expansionsbestrebungen nach Osten als distinkte »Rassen« konstruiert. Dieses rassistische Klassifikationssystem basierte nicht auf der binären Dichotomie weiß/nicht-weiß, sondern konstituierte sich über die vermeintliche Zugehörigkeit und Nichtzugehörigeit zur sogenannten »arischen Rasse« als zentralem Differenzierungskriterium (Petersen & Panagiotidis 2022).

Erfahrungen als zentral wahrgenommen werden. Was alle drei eint, ist nicht ihre individuellen Erfahrungen, sondern die strukturelle Realität der Abwertung in einer rassistisch organisierten Gesellschaft.

Ähnliche Differenzen zeigen sich in einem TIAN*-only-Space: Eine ältere trans Person hat möglicherweise Schwierigkeiten mit neuen Sprachkonventionen, während sie gleichzeitig durch Lebenserfahrung selbstsicherer auftreten kann als jüngere Personen. Eine junge nicht-binäre Person kennt die kulturellen Codes der queeren Szene, hatte aber auch leichteren Zugang zu medizinischer Versorgung. Eine geflüchtete trans Person wird aufgrund kultureller Unterschiede in ihrer Queerness nicht anerkannt und erhält durch ihren ungeklärten Aufenthaltsstatus keinen Zugang zur benötigten Hormonersatztherapie. Trotz geteilter Transmisogynie-Erfahrungen entstehen durch generationsbedingte, kulturelle und rassistische Faktoren verschiedene Machtverhältnisse mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen.

Eine Person kann in einem Moment privilegiert und im nächsten marginalisiert sein. Besondere Herausforderungen entstehen durch ›unsichtbare Betroffenheiten‹, ›Passing‹ und Überschneidungen verschiedener Diskriminierungsstrukturen. Wenn Identität die Voraussetzung für den Zugang zu Schutzräumen darstellt, bringt dies Individuen in schwierige Positionen – manchmal fehlen schlicht die Worte, um die eigene Identität oder den benötigten Schutzraum zu beschreiben.

Implikationen für intersektionale pädagogische Praxis

Die Analyse von Hürden und Konflikten in der Arbeit mit Safer Spaces offenbart wichtige Erkenntnisse für die intersektionale pädagogische Praxis. Die Implementierung intersektionaler Perspektiven erfordert weit mehr als die bloße Berücksichtigung mehrfachmarginalisierter Perspektiven. Vielmehr verlangt sie ein aktives Hinterfragen von Machtverhältnissen, das Sichtbarmachen struktureller Ungleichheiten und eine kontinuierliche Reflexion der geschaffenen Räume, damit innerhalb von vermeintlichen Safer Spaces Ausschlüsse und Hierarchien nicht weiter reproduziert werden. Aus der Praxiserfahrung beim Verein RosaLinde lassen sich konkrete Handlungsoptionen ableiten. Es braucht eine Aufmerksamkeit für Barrieren und Hürden auf allen Ebenen der Antidiskriminierungsarbeit – von der Konzeption, über die Ansprache von Zielgruppen, eine bewusst diskriminierungssensible Gestaltung des physischen und sozialen Raums, bis hin zur Nachbereitung und Reflexion von Treffen und anderen Veranstaltungen.

Safer Spaces befinden sich immer in einer Spannung zwischen Einschluss und Ausschluss. Sie müssen zugänglich genug für die Individuen sein, die auf sie angewiesen sind, dürfen aber nicht zu offen sein, um ihren Schutzcharakter nicht zu verlieren. So kann die gezielte Fokussierung auf bestimmte Marginalisierungser-

fahrungen manchmal sinnvoller sein als das Erreichen einer möglichst heterogenen Gruppe. Zusätzlich erfordert die Fluidität von Identitäten und die regionale Spezifität von Diskriminierungserfahrungen eine kontextsensible Herangehensweise. Die Frage ist nicht, ob es ›den‹ BIPoC-Space für alle unter diesem Umbrella-Term verstandenen Personen geben sollte, sondern welche konkreten Konstellationen in der jeweiligen lokalen Situation funktionieren. Manchmal kann es sinnvoller sein, Menschen zusammenzubringen, die sich selbst als »Ausländer« positionieren – eine Kategorie, die andere Erfahrungen und Personen als der Begriff »BIPoC« umfasst. Diese Entscheidung muss aus der direkten Auseinandersetzung mit den Bedarfen der jeweiligen Community hervorgehen.

Unabhängig von der Gruppenkonstellation ist entscheidend, dass die Ziele und Grenzen des Safer Spaces transparent kommuniziert und an die jeweilige Gruppe angepasst werden, anstatt nach universellen Lösungen für alle marginalisierten Gruppen zu suchen. Wichtige Fragen können sein: Für wen genau ist diese Gruppe und für wen nicht? Hat die Gruppe ein diskriminierungskritisches Bewusstsein? Gibt es finanzielle oder sprachliche Hürden? Gibt es die Möglichkeit zur Sprachmittlung in andere Lautsprachen Gebärdensprachen? Für welche Personen ist der physische Raum zugänglich? Welche Rollstühle passen durch die Türen? Wie breit sind die Sitzgelegenheiten? Was sind die Intentionen der Gruppe und welches gemeinsame Verständnis gibt es von bestimmten Konzepten? Ein zentraler Ansatz ist der gezielte Dialog mit den betroffenen Gruppen über deren spezifische Bedarfe, da hierdurch die tatsächlichen Bedürfnisse erfasst und angemessen berücksichtigt werden.

Fazit

Die Erfahrungen von RosaLinde Leipzig e.V. verdeutlichen, dass die Schaffung inklusiverer Safer Spaces eine der zentralen Herausforderungen zeitgenössischer Antidiskriminierungsarbeit darstellt. Um die eingangs formulierter These erneut aufzugreifen, lässt sich wie folgt zusammenfassen: Safer Spaces reproduzieren bestehende Machtverhältnisse, solange diese nicht aktiv reflektiert und in der Praxis sozialer Arbeit bearbeitet werden. Gleichzeitig lässt sich festhalten, dass diese Reproduktion kein unvermeidbares Schicksal ist. Hierzu lassen sich drei zentrale Aspekte herausstellen: Erstens erweist sich die vermeintliche Sicherheit durch geteilte Identität als trügerisch – innerhalb jeder marginalisierten Gruppe wirken weitere Machtdifferenzen, die ohne bewusste Intervention zu neuen Hierarchien führen. Zweitens offenbart sich intersektionale Öffnung als kontinuierlicher Prozess struktureller Transformation, der weit über die bloße Diversifizierung von Zielgruppen hinausgeht. Drittens zeigt sich, dass die Komplexität von Safer Spaces

nicht als Problem, sondern als Ausgangspunkt für eine differenzierte pädagogische Praxis verstanden werden muss.

Für die Praxis bedeutet dies einen Paradigmenwechsel: Statt nach universellen Lösungen zu suchen, braucht es kontextsensible Ansätze, die auf spezifische Bedürfnisse lokaler Communities eingehen. Die strategische Fokussierung auf bestimmte Marginalisierungserfahrungen kann dabei effektiver sein als der Versuch, alle Ausschlüsse gleichzeitig aufzuheben. Die Arbeit von RosaLinde zeigt, dass intersektionale Safer Spaces möglich sind – nicht als perfekte Räume ohne Widersprüche, sondern als Orte des bewussten Umgangs mit Differenz und Macht. Hier können neue Formen des solidarischen Zusammenlebens erprobt und Sensibilität für verschiedene Diskriminierungserfahrungen entwickelt werden.

Literatur

Chabowska, A., & Staab, L. (2024). »[…] das Wort war in meinem Leben, bevor ich überhaupt einen Begriff von irgendeinem Begehren hatte« – Zur Un_sichtbarkeit lesbischer Identitäten. In A. Kasten (Hg.), *Feministische Postsozialismusforschung. Inter- und transdisziplinäre Zugänge* (S. 62–79). Beltz Juventa.

Hausen, K. (1976). Die Polarisierung der »Geschlechtscharaktere«: Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In W. Conze (Hg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas: Neue Forschungen* (S. 363–393). Klett.

Hilger, J. M. (2023a). *Safe Space: Zur Genealogie eines kritischen Konzepts*. Campus Verlag.

Hilger, J. M. (2023b). Awareness und Safe(r) Spaces: Eine politische Verteidigung. *Leviathan*, 51(4), 635–653.

Hohendanner, C. (2024). *Vor dem Kollaps!? Beschäftigung im sozialen Sektor: Empirische Vermessung und Handlungsansätze*. De Gruyter.

Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (IDA) (2021). Glossar. In N. Warrach (Hg.), *Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten in der Migrationsgesellschaft* (S. 112–113). IDA.

Kendi, I. X. (2019). *How to be an antiracist*. Random House Publishing Group.

Kokits, M., & Thuswald, M. (2015). gleich sicher? sicher gleich? Konzeptionen (queer) feministischer Schutzräume. *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, 24(1), 83–93.

Matsuzaka, S., & Koch, D. E. (2019). Trans feminine sexual violence experiences: The intersection of transphobia and misogyny. *Affilia*, 34(1), 28–47.

Petersen, H. C., & Panagiotidis, J. (2022). *Geschichte und Gegenwart des antiosteuropäischen Rassismus und Antislawismus*. Bundeszentrale für politische Bildung.

Sächsisches Staatsministerium der Justiz und für Demokratie, Europa und Gleichstellung. (2022). *Lebenslagen von LSBTIQ Personen in Sachsen. Ergebnisse und Handlungsbedarfe*.

Warrach, N. (2021). Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten in der Migrationsgesellschaft – Einleitung. In N. Warrach (Hg.), *Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten in der Migrationsgesellschaft* (S. 7–16). Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (IDA).

Winker, G., & Degele, N. (2010). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript.

Anhang

Autor*innen

Aidan Chabowski (M.A.), geb. 1996, Kulturwissenschaftler*in, ist Projektkoordinator*in beim Verein RosaLinde Leipzig e.V. Forschungsschwerpunkte sind intersektionale Diskriminierungsforschung, Subjektivierungstheorien und rekonstruktive Sozialforschung.

Alexander Henschel, Dr., promovierte im Rahmen des Doktoratsprogramms Art Education. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lektor arbeitete er an den Universitäten Bremen und Hildesheim, als Gastprofessor an der HFBK in Hamburg und derzeit als Lehrkraft und Post-Doc im Arbeitsbereich Kunstpädagogik und Kunstvermittlung am Institut für Kunst und visuelle Kultur der Universität Oldenburg. Derzeit forscht er zu Kontinuitäten völkischer Diskurse in der Kunstpädagogik der frühen Bundesrepublik sowie zur (Re-)Konstruktion von Fähigkeitsnormen in historischen Schulcurricula.

Alina Franz (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule RheinMain. Aus einer relationalen Perspektive forscht sie zu Adressierungen zwischen Fachkräften und Adressat:innen in der Jugendarbeit.

Andrea Bossen (Dr. phil.), geb. 1986, forscht und lehrt an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zu den Themen Gemeinschaft, Differenz und politische Bildung in schulischen Kontexten.

Andrea Nachtigall (Prof. Dr. phil.), hat an der Alice Salomon Hochschule in Berlin die Professur für Theorie und Praxis Sozialer Arbeit mit dem Schwerpunkt Jugend- und Schulsozialarbeit inne. Die Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Queere Jugend- und Schulsozialarbeit; Lebenswelten intergeschlechtlicher Kinder und Jugendlicher, Intersektionalität und soziale Ungleichheiten, Anti(queer)feminismus.

Andreas Sturm (M.A.), geb. 1981, lehrt an der Universität Koblenz am Arbeitsbereich Pädagogische Professionalität im Kontext (schulischer) Heterogenität und Inklusion. Forschungsschwerpunkte sind Dis-/Ability Studies, Intersektionalität und Heterogenität sowie soziologische, pädagogische, sozial-/bildungspolitische Perspektiven auf In- und Exklusion. Er forscht zum Spannungsverhältnis von sozialen Bewegungen und Selbstvertretungsorganisationen mit Fokus auf Dis-/Ability.

Anna Kasten (Prof. Dr. phil.) hat an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena die Professur für Soziale Arbeit mit den Schwerpunkten Gender und Diversity inne. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Institutionalisierung der Hilfe für Geflüchtete in postsozialistischen Gesellschaft am Beispiel von Polen und Ostdeutschland, Diversitätspolitiken in Organisationen und Feminismen in professionellen Kontexten.

Annett Thiele (Prof. Dr. phil.) leitet als Professorin den Arbeitsbereich Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen der körperlich-motorischen Entwicklung sowie chronischen und progredienten Erkrankungen am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie forscht zum Thema Schulischer Inklusion bei körperlicher Beeinträchtigung sowie chronisch-somatischen Erkrankungen.

Angela Bauer (Dr. phil.), ist an einem sonderpädagogischen Förderzentrum in München und an der Universität Regensburg im Bereich Bildungswissenschaften: Qualitative Methoden tätig. Forschungsschwerpunkte sind rekonstruktive Forschungsmethoden sowie Schul-, Unterricht- und Professionsforschung mit Blick auf Praktiken der Reflexion, pädagogische Beziehungen und Schüler:innenpartizipation.

Angela Tillmann hat an der Technischen Hochschule Köln die Professur für Kultur- und Medienpädagogik inne. In der Forschung beschäftigt sie sich mit medienpädagogischen Fragestellungen und somit auch Sozialisations-, Bildungs- und Teilhabeprozessen unter den Bedingungen der Digitalität, aktuell v.a. unter Berücksichtigung von Geschlecht und Behinderung.

Anke Redecker (PD Dr. phil.) ist als Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Förderpädagogik der Universität Koblenz tätig. Zu ihren Forschungsbereichen zählen neben der Allgemeinen (Sonder-)Pädagogik, pädagogische Theoriebildung und Professionalisierung, Diversity Education und digitale Bildung.

Claudia Machold (Prof. Dr. phil.) hat an der Goethe-Universität Frankfurt die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung im Elementar- und Primarbereich inne. Ihre Forschungsschwerpunkte sind erzie-

hungswissenschaftliche Kindheitsforschung unter besonderer Berücksichtigung von Differenz, Migration und Ungleichheit, Reproduktion ungleicher Kindheiten in pädagogischen Kontexten (Elementar- und Primarbereich), Kinder als Akteure, pädagogisches Handeln unter Bedingungen von Differenz, Migration und Ungleichheit sowie Qualitative Sozialforschung mit den Schwerpunkten Ethnografie und Grounded Theory Methodologie.

Diren Yeşil, M.A., ist wissenschaftliche*r* Mitarbeiterin und Doktorandin im Arbeitsbereich Geschlecht und Diversität in der Erziehungswissenschaft an der Bergischen Universität Wuppertal (Prof. Dr. Astrid Messerschmidt). Forschungsschwerpunkte sind Migrationspädagogik und rassismuskritische Pädagogik, Geschlecht, Ungleichheit und Intersektionalität, post- und dekoloniale Theorien und ihre kritische Verwendung in Gesellschaftstheorien.

Eva Reitz (M.A.) lehrt und forscht als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Kindheitsforschung der AG Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Hervorbringung von Differenz und die Reproduktion von Ungleichheiten sowie Organisationstheorien und -forschung.

Florin Kerle (Prof. Dr. phil.), geb. 1990, lehrt und forscht an der Hochschule Rhein-Main im FB-Sozialwesen. Arbeitsschwerpunkte sind: Armut und Klassismus in Sozialer Arbeit und Kindheitspädagogik, Nachhaltigkeit und sozial-ökologische Transformationen in der Sozialen Arbeit, Intersektionalität und Klimagerechtigkeit. Florin interessiert sich aktuell für queeren Ökofeminismus sowie Wasser & Soziale Arbeit.

Francis Seeck (Prof. Dr. phil.) hat die Professur für Soziale Arbeit mit Schwerpunkt Demokratie- und Menschenrechtsbildung an der TH Nürnberg inne. Seecks Forschungsschwerpunkte sind Klassismuskritik, diskriminierungskritische Politische Bildung, Gender und Queer Studies sowie menschenrechtsorientierte Soziale Arbeit.

Franziska Bonna (Dr. phil.), geb. 1983, lehrt und forscht im Arbeitsbereich »Diversität und Machtkritik im Kontext von Bildungsverläufen« im Institut Technik und Bildung (ITB) an der Universität Bremen. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die Professionalisierung für inklusive Erwachsenenbildung aus einer intersektionalen und differenzsensiblen Perspektive.

Gertraud Kremsner, geb. 1983, ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt auf Pädagogische Professionalität im Kontext (schulischer) Heteroge-

nität und Inklusion am Institut für Schulpädagogik an der Universität Koblenz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Partizipative, Inklusive und Emanzipatorische Forschung, Forschung und Aktivismus sowie Forschung zu Inklusion und Exklusion in spezifischen pädagogischen Feldern.

Habib Güneşli (Dr. phil.) war von 2019 bis 2025 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG Inklusive Pädagogik und vertrat 2024–2025 anteilig die Professur von Prof. Dr. Phillip Neumann in der AG Lernen am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Seit 2025 befindet er sich im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Forschungsschwerpunkte sind Sozialisations- und Bildungsprozesse in der (frühen) Kindheit, Lehrer*innenbildung sowie die Gestaltung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen – jeweils mit besonderem Fokus auf Medien, Mehrsprachigkeit und soziale Ungleichheit im Kontext von Migration und Diversität.

Hoa Mai Trần lehrt im Bereich der Bildungs- und Erziehungswissenschaften und forscht im interdisziplinären Sonderforschungsbereich 1187 »Medien der Kooperation« an der Universität Siegen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Kindheitsforschung, -soziologie, -pädagogik; Posthumanismus, digitale Medien und relationale Agency; Diversitätssensible und diskriminierungskritische Pädagogik; Demokratiebildung und Kinderrechte.

Jana Günther (Prof. Dr. phil.) ist Professorin für sozialwissenschaftliche Grundlagen der Sozialen Arbeit an der EHD Darmstadt. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte sind soziale Bewegungen und Protestforschung, soziale Ungleichheit und Armut, Gleichstellungs- und Antidiskriminierungspolitik sowie klassische feministische Theorie. Derzeit forscht sie zur Rolle der Frauenbewegungsorganisationen in der Kriegsindustrie.

Johanna Lawall (M.A.) ist an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Institut für Sonderpädagogik) tätig. Sie lehrt im Rahmen des GSiK-Projekts zu den Themen Diversität, Intersektionalität und gesellschaftliche (Problem-) Lagen und fokussiert sich dabei insbesondere auf Behinderung(en).

Johanna Taufner (MA MSc) ist als Universitätsassistentin (prae doc) an der Universität Wien im Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung am Institut für Lehrer*innenbildung tätig. Sie forscht im Bereich feministische Politische Bildung.

Jutta Hartmann (Prof. Dr. phil.) ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomo Hochschule Berlin. Schwerpunkte in Forschung und

Lehre liegen im Dreieck von Kritischer Bildungstheorie, Queer-Feminismus und Poststrukturalismus sowie in Diskursanalyse und Praxisforschung mit Blick auf Professionalisierungsprozesse heteronormativitätskritischer Bildung, geschlechterreflektierender Gewaltprävention und intersektionaler Sexualpädagogik.

Kerstin Bronner (Dr. rer. soc.) lehrt und forscht als Professorin an der OST Ostschweizer Fachhochschule St. Gallen zu den Themen Intersektionalität, diskriminierungssensible Soziale Arbeit sowie familiäres Wohlbefinden. Als kulturelle Brückenbauerin ist sie zudem zwischen Ägypten und Europa forschend und sensibilisierend tätig.

Kerstin Rabenstein (Dr. phil. habil), lehrt und forscht an der Georg-August Universität Göttingen und leitet den Arbeitsbereich Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung. Forschungsschwerpunkte sind Transformation pädagogischer Ordnungen, Subjektivierung, Weiterentwicklung praxeologischer Schul- und Unterrichtsforschung.

Lara Kierot (Dr. phil.), geb. 1991, ist Sozialwissenschaftlerin an der Universität Wien. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Subjekt- und Anwendungsorientierte Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen unter Berücksichtigung von Lernendenvoraussetzungen, Demokratiebildung, Transformative Bildung, Diversitätsorientierte und diskriminierungs- bzw. rassismuskritische Bildung und Fachspezifische Hochschuldidaktik.

Lena Staab (Dr. phil.), geb. 1986, ist an der Humboldt-Universität zu Berlin im Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik tätig. Forschungsschwerpunkte sind Theorien von Inklusion und Exklusion, Intersektionalität, Subjektivierungsforschung, Kunstpädagogik und Kulturelle Bildung.

Mai-Anh Boger (Prof. Dr. phil.) hat an der Universität Koblenz die Professur für Allgemeine Sonderpädagogik unter Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse inne. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Trauma und Behinderung in Zeiten von Krieg und Frieden sowie Psychoanalyse und Philosophien der Differenz und Alterität in der Pädagogik.

Marianne Hirschberg (Prof. Dr. phil.), geb. 1973, leitet das Fachgebiet Behinderung, Inklusion und Soziale Teilhabe an der Universität Kassel, sie lehrt und forscht dort (sowie vom 01.04.2025-31.03.2026 an der Universität Bremen) zu den Schwerpunkten der intersektionalen Konstruktion von Nicht_behinderung in historischen, gegenwärtigen und zukünftigen Zeiten aus der Perspektive der Disability Studies.

Mario Dunkel (Prof. Dr. phil.) lehrt und forscht am Institut für Musik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Forschungsschwerpunkte sind transkulturelle Musikpädagogik, Jazz und populäre Musik sowie Musik und Politik.

Mart Busche (Prof. Dr. phil.) hat an der Alice Salomon Hochschule Berlin die Professur für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit inne. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind queere Perspektiven auf sexualisierte Gewalt und Prävention, Sexualpädagogik, queere Bildung und kritische Männlichkeitenforschung.

Melanie Groß (Prof. Dr. phil.) ist Professorin für Erziehung und Bildung mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Kiel und Adjunct Professor an der Simon Fraser University (Vancouver, Canada). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Jugend- und Geschlechterforschung

Michaela Kaiser ist Professorin für Kunstpädagogik und Kunstvermittlung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und leitet den Arbeitsbereich Kunst, Vermittlung, Bildung. Ihre Forschungsschwerpunkte verbinden differenzkritische und inklusive Perspektivierungen mit (kunst-)pädagogischen Grundbegriffen wie Institution, Profession, Praktiken und (Fähigkeits-)Norm, sowie mit rekonstruktiven Analyseperspektiven.

Monika Alisch (Prof. Dr. phil. habil., Dipl. Soziologin) ist Professorin für Sozialplanung, Sozialraum- und Gemeinwesenarbeit an der Hochschule Fulda, Fachbereich Sozialwesen und Leiterin des »Centre of Research for Society and Sustainability CeSSt« der Hochschule Fulda. Ihre Forschungsgebiete sind Sozialraum, Migration und alternde Gesellschaft, partizipative Forschungs- und Handlungsmethode sowie Forschung zur Soziologie der Kleinstadt und ländlichen Räumen.

Nicole von Langsdorff (Prof. Dr. phil.), geb. 1971 lehrt und forscht an der Frankfurt University of Applied Sciences. Sie ist berufen für sozialraum- und gruppenbezogene Soziale Arbeit. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen außerdem in der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext intersektionaler Benachteiligungen sowie der Praxis der Sozialen Arbeit.

Nina Ahokas (M.A.) (she/her) ist an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in Lehre und Forschung am Arbeitsbereich Kunst, Vermittlung, Bildung tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der empirisch-rekonstruktiven Sozialforschung, insbesondere in der praxistheoretisch- und subjektivierungstheoretisch orientierten Professionalisierungsforschung, in Theorien von Inklusion und Exklusion, in kritischer Kunstvermittlung sowie in Intersektionalität und Diskriminierungskritik an der Schnittstelle Kunst/Bildung.

Patricia Baquero Torres (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Arbeitsbereich Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Intersektionalität und Bildung, pädagogische Professionalisierung im Kontext emotional-sozialer Entwicklung und postkoloniale Perspektiven auf Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe.

Raik Roth (Dr. phil). Forschungsschwerpunkte sind Gender/Queer/Cultural Media Studies; heteronormativitätskritische Medienpädagogik; Qualitative Rezeptionsforschung; KI und Ungleichheiten; geschlechterbasierte Gewalt und Digitalität; Social Media, Jugend und Zugehörigkeit.

Raphael Bak (Dr. phil.) vertritt die Professur für Kindheitsforschung und Pädagogik des Grundschulalters an der PH Heidelberg. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind erziehungswissenschaftliche queer- und genderinklusive Kindheitsforschung sowie pädagogische Professionalität im Kontext von Differenz-, Intersektionalitäts- und Diskriminierungsverhältnissen.

Rena Janßen (sie/ihr) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Intersektionalität und Empowerment in der Musikpädagogik.

Sandra Smykalla (Prof. Dr.) hat an der Alice Salomon Hochschule Berlin die Professur für Theorie Sozialer Arbeit inne. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind machtkritische Theoriebildung in Sozialer Arbeit und Pädagogik, dekonstruktive Soziale Arbeit, kritische Diversitäts- und Intersektionalitätsforschung, Wissenssoziologische Diskursanalyse und Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsarbeit an Hochschulen.

Sarah Volknant promoviert an der Carl von Ossietzky Universität am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik. Ihre Forschung verortet sich an der Schnittstelle von Intersektionalität, sprachlicher Diversität und der Professionalisierung von Lehrkräften.

Saskia Schuppener (Prof. Dr. phil.) hat an der Universität Leipzig die Professur für Inklusive Bildung und Partizipation im Kontext Geistiger Behinderung inne. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der kritischen Auseinandersetzung mit Partizipativer Forschung und Lehre sowie in ableismuskritischen Zugängen zu Themenschwerpunkten aus dem Bereich struktureller Gewalt und Vulnerabilität.

Sina Isabel Freund (Dr. phil.), geb. 1994, ist an der Universität Koblenz in Lehre und Forschung am Arbeitsbereich Allgemeine Sonderpädagogik unter Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse tätig. In Verbindung von Postkolonialen Studien und Disability Studies forscht sie zum Thema Dankbarkeit.

Stefanie Scholz-Wemken † lehrte und forschte am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg im Bereich der Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung sowie der Intersektionalität und Philosophiedidaktik.

Stefan Paulus (Prof. Dr. habil.), lehrt und forscht an der OST – Ostschweizer Fachhochschule St. Gallen, Schweiz. Arbeitsschwerpunkte sind Subjektwissenschaft und Arbeitsforschung.

Susanne Kümpers (Prof. Dr., i.R.), geb. 1956, lehrte und forschte an der Hochschule Fulda im Fachbereich Gesundheitswissenschaften. Schwerpunkte waren qualitative und partizipative Gesundheitsforschung sowie soziale und gesundheitliche Ungleichheiten älterer Menschen und entsprechende Forschungsfragen in Gesundheitsförderung und Versorgung.

Svenja Garbade (Dr. phil.), geb. 1986, lehrt und forscht an der Universität Hildesheim in der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte sind Kindheitspädagogik, Professionalisierung, Didaktik einer Sozial- und Kindheitspädagogik, Herstellung von Differenz und diversitätsreflexive Materialien.

Tamás Jules Fütty (Prof. Dr. phil.) ist Professur für Schulpädagogik mit Schwerpunkt Diversität am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte sind erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, LGBTIQ, Bildungs-und Subjektivierungsforschung sowie (intersektionale) Diskriminierungs- und Gewaltforschung.

Tanja Betz (Prof. Dr. phil.), hat an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz eine Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung. Sie forscht zu politischen Leitbildern ›guter‹ Kindheit und ›guter‹ Elternschaft und pädagogischen Programmatiken, zur Hervorbringung von Differenz und Reproduktion von Ungleichheiten.

Tanja Grendel (Prof. Dr. phil.) ist Professorin für Soziale Arbeit in Bildungs- und Sozialisationsprozessen an der Hochschule RheinMain. Ihre Forschungsschwerpunk-

te liegen in den Bereichen Bildung, Soziale Ungleichheit und Teilhabe. Sie fokussiert u.a. Fragen kultureller Passungen in formaler und non-formaler Bildung.

Ulla Licandro (Prof. Dr. phil.) leitet als Professorin den Arbeitsbereich Heterogenität und Diversität unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie forscht vornehmlich zu Partizipation und kommunikativer Teilhabe von Personen im Kontext unterschiedlicher Beeinträchtigungen/Behinderungen.

Ullrich Bauer (Prof. Dr. PH), geb. 1971, ist an der Universität Bielefeld tätig. Seine Tätigkeitsschwerpunkte sind die Sozialisations- und Ungleichheitsforschung, im pädagogischen Bereich entwickelt er Unterrichtsprogramme und arbeitet zur Propädeutik.