

Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften
Austrian Journal of Historical Studies

35 | 2024 | 3

Intersektionalität
Perspektiven aus Geschichtswissenschaften
und Geschichtsdidaktik

Intersectionality
Perspectives from history
and history didactics

Herausgegeben von
Heike Krösche
Levke Harders

StudienVerlag

Innsbruck
Wien

Gefördert durch die Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien, den Linzer Hochschulfonds, die Stadt Wien, Magistratsabteilung 7 – Kultur, Wissenschafts- und Forschungsförderung, das Vizerektorat für Forschung sowie das Dekanat der Historisch-Philosophischen Fakultät der Universität Innsbruck.



universität
wien



Stadt
Wien

Kultur



universität
innsbruck

Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften

Austrian Journal of Historical Studies

Zitierweise: OeZG

Erscheinungsweise (seit Jg. 2009): 3 Bände im Jahr (ca. 600 Druckseiten)

OeZG-Redaktion: Michaela Hafner, Elisa Heinrich, Nikola Langreiter, Alexandra Preitschopf;

englisches Lektorat dieses Bandes: Christine Brocks

Website: <https://journals.univie.ac.at/index.php/oezg>

Preise: Einzelheft € 38,00

Jahresabonnement (3 Bände im Jahr) privat: € 67,00

Jahresabonnement Institutionen: € 89,00

(Abonnementpreise inkl. MwSt., zuzügl. Versandkosten)

Alle Bezugspreise und Versandkosten unterliegen der Preisbindung.

Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43-512 395045, Fax: +43-512 395045 15

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

© 2024 by StudienVerlag Ges.m.b.H., Erlersstraße 10, A-6020 Innsbruck

E-Mail: order@studienverlag.at | Internet: <http://www.studienverlag.at>

Buchgestaltung nach Entwürfen von himmel. Studio für Design und Kommunikation,
Innsbruck/Scheffau – www.himmel.co.at

Satz: Marianne Oppel, Weitra | Umschlag: StudienVerlag/Karin Berner

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier. Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 42h UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

ISBN 978-3-7065-6369-7 ISSN 1016-765 X

Offenlegung nach § 25 Mediengesetz:

Medieninhaber: StudienVerlag

Herausgeberin: Österreichische Gesellschaft für Geschichtswissenschaften, Wien

Blattlinie: Veröffentlichungen wissenschaftlicher Arbeiten aus allen Bereichen der
Geschichtswissenschaften

Bände der OeZG werden ab Jahrgang 31/2020 gleichzeitig mit Erscheinen der Printausgabe auch online zugänglich gemacht; ebenso sind alle früheren Ausgaben ab 1/1990 über die OeZG-Website abrufbar. Informationen zu diesem kostenfreien Zugang finden Sie unter <https://journals.univie.ac.at/index.php/oezg>.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. CCBY 4.0 gilt für alle in der OeZG veröffentlichten Texte. Für die Rechte an den Abbildungen siehe die Angaben in der jeweiligen Bildunterschrift.

Editorial:	7	
Potenziale und Herausforderungen von Intersektionalität in Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaften		
Franziska Rein	20	Lebensgeschichte intersektional. Empirische Betrachtungen zur subjektiven Sinnbildung
Julian Happes	41	Die Anwendbarkeit der intersektionalen Kategorie <i>race</i> am Beispiel spätmittelalterlicher Jerusalempilgerberichte. Eine geschichtswissenschaftliche und -didaktische Problematisierung
Irene Messinger	58	Intersektionale Sozialarbeitsgeschichte in der Hochschuldidaktik. Selbstzeugnisse von Fürsorgerinnen des Wiener Jugendamts in den 1930er-Jahren als Quelle
Anna Ransiek	81	Familien- und Lebensgeschichten Schwarzer Frauen in Deutschland. Ein Beitrag zur historischen Intersektionalitätsforschung
Kristin Skottki	102	Zur Konstruktion der ‚mörderischen Juden‘ im Reich um 1492. Intersektionale Perspektiven auf den spätmittelalterlichen Antisemitismus
Lisa Maria Hofer	124	Unerhörte Bildungsbiografien 1812–1869. Warum es eine teilpartizipative Methode und Erfahrungswissen in der intersektionalen <i>Dis/ability History</i> braucht
Shuyang Song	142	Intersektionale Perspektiven auf das politische Selbstverständnis der Westdeutschen Frauenfriedensbewegung (1951–1974)

- Katharina Oke / 164 „Schwarz und österreichisch sein ist kein
Vanessa Spanbauer Widerspruch – es ist die Gleichzeitigkeit,
die es ausmacht“
- Veronika Springmann 177 Was hat ein Bügeleisen mit einer Geschichte
des Sports zu tun? Intersektionale
Geschichte(n) des Sports im Museum

Open Space

- Imke Misch 187 Auf Spurensuche in Paris: Yvette Grimaud,
„Uraufführerin der 2. Boulez-Sonate“.
Künstlerische Identität, Selbstkonzept
und Netzwerk

Herausgeber*innen

Stefan Benedik, Wien
Laurence Cole, Salzburg
Peter Eigner, Wien
Ellinor Forster, Innsbruck
Johanna Gehmacher, Wien
Elizabeth Harvey, Nottingham
Gabriella Hauch, Wien
Valeska Huber, Wien
Dietlind Hüchtker, Wien
Kerstin S. Jobst, Wien
Claudia Kraft, Wien
Oliver Kühschelm, Wien/St. Pölten
Erich Landsteiner, Wien
Ernst Langthaler, Linz
Maria Mesner, Wien
Ursula Mindler-Steiner, Graz/Budapest
Tim Neu, Wien
Annemarie Steidl, Wien
Regina Thumser-Wöhls, Linz

Herausgeberinnen dieses Bandes

Heike Krösche, Innsbruck
Levke Harders, Innsbruck

Redakteurin dieses Bandes

Elisa Heinrich

Wissenschaftlicher Beirat

Gerhard Baumgartner, Wien
Christiane Berth, Graz
Hubertus Büschel, Kassel
Franz X. Eder, Wien
Jane Freeland, London
Dagmar Freist, Oldenburg
Maria Fritsche, Trondheim
Marcus Gräser, Linz
Hanna Hacker, Wien
Christian Heuer, Graz
Pieter Judson, Florenz
Robert Jütte, Stuttgart
Klemens Kaps, Linz
Éva Kovács, Wien/Budapest
Pavel Kolář, Konstanz
Reinhild Kreis, Siegen
Christoph Kühberger, Salzburg
Patrick Kury, Basel/Luzern
Birgit Lang, Melbourne
Sandra Maß, Bochum
Georg Marschnig, Wien
Wolfgang Meixner, Innsbruck
Peter Melichar, Bregenz
Jasmin Mersmann, Linz/Berlin
Maren Möhring, Leipzig
William O'Reilly, Cambridge
Sylvia Paletschek, Freiburg im Breisgau
Kiran Klaus Patel, München
Peter Pirker, Innsbruck/Klagenfurt
Miloš Řezník, Warschau
Georg Schmid, Les Bussières de Saint-Oradoux
Inken Schmidt-Voges, Marburg
Sabine Schmolinsky, Erfurt
Ute Schneider, Duisburg/Essen
Peter Schöttler, Berlin
Reinhard Sieder, Wien
Lisa Silverman, Milwaukee
Anton Staudinger, Wien
Brigitte Studer, Bern
Karl Vocelka, Wien
Bernhard Weidinger, Wien
Anna Veronika Wendland, Marburg

Lebensgeschichte intersektional

Empirische Betrachtungen zur subjektiven Sinnbildung

Abstract: Biography from an Intersectional Perspective. Empirical Reflections on the Process of Subjective Meaning Making. This article makes intersectional approaches accessible to historical empirical research. It starts from the assumption that a better understanding of students' learning conditions can be gained by not focusing exclusively on a single category of difference and its effects on historical learning, but by including complex, interdependent structures in research projects. For this purpose, intersectionality is first discussed from the perspective of history education theory in order to develop an approach for empirical intersectional analysis. This is then used to examine the biographical experiences of seven students with so-called intellectual disabilities. The focus of intersectional analysis is to understand intersectional interdependencies.

Keywords: biography, historical meaning making, biographical empirical research, intersectionality, intersectional research, teaching history

1. Einleitung

Intersektionale Theorien gehen davon aus, dass Strukturkategorien wie *race*, *class*, *gender* oder *ability* etc. in unterschiedlichen Wechselwirkungen die Standorte von Personen in einer heterogenen und komplexen Gesellschaft prägen. Auch persönliche Perspektiven und Teilhabemöglichkeiten werden demnach davon beeinflusst. Die Kategorien selbst stehen, so intersektionale Theorien weiter, zusätzlich im Wechselverhältnis mit gesellschaftlichen Ebenen von Herrschaft, die sich in Beziehungsgeflechten auf den eigenen Standort, die eigene Identität, Perspektive und

DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2024-35-3-2>



Accepted for publication after external peer review (double blind)

Franziska Rein, Universität Hildesheim, Institut für Geschichte, Arbeitsbereich Geschichtsdidaktik, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim, Deutschland; rein@uni-hildesheim.de

Teilhabe auswirken.¹ Diese Überlegungen sind nicht zuletzt für institutionelle Lern- und Lehrprozesse, wie sie im Geschichtsunterricht stattfinden, relevant. Denn es ist begründet davon auszugehen, dass die Zugänge der Schüler*innen zu historischer Bildung abhängig von ihren jeweiligen Standorten, Perspektiven und ihren biografischen Erfahrungen sind, die wiederum in Beziehung mit der intersektionalen Überschneidung von Strukturkategorien und Herrschaftsebenen stehen. Um diese Annahme zu überprüfen und mehr über die individuellen Zugänge zu historischen Lern- und Lehrprozessen von Schüler*innen herauszufinden, erscheinen empirische Studien über ihre subjektive Sinnbildung unter einer intersektionalen Perspektive als notwendig und aussichtsreich. Der vorliegende Beitrag erörtert die Forschungsfrage, inwiefern die Überschneidungen von Strukturkategorien im Wechselverhältnis mit gesellschaftlichen Herrschaftsebenen die subjektive Sinnbildung von Schüler*innen über eine biografische Erfahrung beeinflussen. Um diese Frage zu untersuchen, werden qualitativ empirisch gewonnene Daten aus Interviews zur subjektiven Konstruktion einer Arbeitserfahrung von sieben Schüler*innen intersektional analysiert. Ziel ist es, eine Aussage darüber zu treffen, inwiefern die Sinnzuweisungen mit Strukturkategorien und Herrschaftsebenen zusammenhängen. Diese Sinnbildungsprozesse der Schüler*innen sind aus einer leibphänomenologischen Perspektive als *historische* Sinnbildung einzuordnen, die zur Entwicklung des inneren Zeitbewusstseins beitragen. Dies ist unter anderem damit zu begründen, dass sich diese auf die Verbindung der drei Zeitebenen der persönlichen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Schüler*innen beziehen. Dieser biografisch orientierte Sinnbildungsprozess ist strukturell mit elaborierten Sinnbildungsprozessen vergleichbar, welche sich auf Inhalte des Universums des Historischen beziehen.² Alle Schüler*innen der Forschungsstudie wurden in einer sonderpädagogischen Fördereinrichtung in Baden-Württemberg beschult, sie sind männlich oder weiblich. Einige von ihnen verfügen über eine *Migrationsgeschichte*. Daher finden die drei Strukturkategorien *ability*, *gender* und *Migration* Eingang in die Untersuchung.³

1 Gabriele Winker/Nina Degele, Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, 2. Aufl., Bielefeld 2010.

2 Franziska Rein, Historisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine Studie zur Sinnbildung durch die eigene Lebensgeschichte, Göttingen 2021, 134–157. Nähere Überlegungen zur strukturellen Vergleichbarkeit der biografischen und der elaborierten Sinnbildungsebene sind ebendort nachzuvollziehen und können aufgrund der Kürze des vorliegenden Beitrags nicht näher erläutert werden.

3 Mithilfe dieser drei Strukturkategorien lassen sich die Aussagen der Schüler*innen qualitativ auswerten und die Ergebnisse einordnen. Die Wahl fällt auf diese drei Merkmale, da davon ausgegangen wird, dass sie relevante Kategorien der Differenz im Rahmen der Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte der jeweiligen Schüler*innen darstellen. Über andere Kategorien, wie z.B. *class* können keine Aussagen getroffen werden.

Als Grundlage für die Untersuchung wird zunächst das Konzept der Intersektionalität disziplinspezifisch ergründet, um anschließend das der Studie zugrunde liegende Verständnis von *gender*, *ability* und *Migration* zu erörtern. Daran schließt eine kurze Erläuterung des Forschungsdesigns an, worauf die intersektionale Analyse der subjektiven Sinnkonstruktionen der Forschungsteilnehmer*innen folgt. Im abschließenden Fazit werden die Ergebnisse diskutiert und weitere Forschungsperspektiven in Aussicht gestellt.

2. Intersektionalität als Analyseperspektive in der empirischen geschichtsdidaktischen Forschung

Forschungen mit intersektionaler Perspektive haben die gleichen Grundannahmen: Verschiedene Strukturkategorien stehen miteinander in Wechselbeziehungen, und Standorte sowie Perspektiven von Personen lassen sich zusätzlich vor dem Hintergrund des Zusammenwirkens auf Mikro-, Meso- sowie Makroebene verstehen und untersuchen:⁴ „Die Intersektionalitätsforschung richtet ihren Fokus auf Machtbeziehungen und Diskriminierungen auf der Basis von ungleichen gesellschaftlichen Positionierungen entlang der Kategorien Geschlecht, Rasse und Klasse sowie anderer Kategorien.“⁵ Differenzmerkmale von Personen werden dabei nicht als abgeschlossene und allein wirksame Kategorien begriffen, sondern in ihrer Interdependenz als Überschneidungen. Diese „*Kategorien*“ bezeichnen in diesem Zusammenhang die Zusammenfassung einer Gruppe von Personen mit gemeinsamen sozial relevanten Merkmalen, welche mit Diskriminierungen einhergehen können.⁶ Überschneidungen unterschiedlicher Kategorien als „gesellschaftliche Strukturgeber“⁷ können sowohl zu einer Verstärkung, Ergänzung als auch Abschwächung von sozialer Ungleichheit führen.⁸ Forschungen mit intersektionaler Perspektive folgen also

4 Andrea Griesebner/Susanne Hehenberger, Intersektionalität. Ein brauchbares Konzept für die Geschichtswissenschaften?, in: Vera Kallenberg/Jennifer Meyer/Johanna Müller (Hg.), *Intersectionality und Kritik. Neue Perspektiven für alte Fragen*, Wiesbaden 2013, 105–124.

5 Annette von Alemann, Soziale Ungleichheit und Intersektionalität, in: Astrid Biele Mefebue/Andrea D. Bührmann/Sabine Grenz (Hg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung*, Wiesbaden/Heidelberg 2022, 21–34, 22.

6 Kerstin Bronner/Stefan Paulus, *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis. Eine Einführung in das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft*, 2. Aufl., Opladen/Toronto 2021, 15 (Hervorhebung im Original).

7 Cornelia Klinger/Gudrun-Axeli Knapp, Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität, in: Cornelia Klinger/Gudrun-Axeli Knapp/Birgit Sauer (Hg.), *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*, Frankfurt am Main 2007, 19–41, 34.

8 Anja Weiß, *Soziologie Globaler Ungleichheiten*, Berlin 2017, 30.

in ihren Grundsätzen einem Verständnis der sozialen Konstruktion von Differenz und sozialer Ungleichheit. Im Vordergrund stehen generell keine körperlich-biologischen Unterschiede, sondern die sozialen Bedingungen und Strukturen sowie die Auswirkungen von *Othering*.⁹ Intersektionalität bietet eine Analyseperspektive, um Standorte und Perspektiven von Personen sowie Entstehungsprozesse und Hintergründe sozialer Ungleichheit zu untersuchen. Soziale Ungleichheit meint, dass Menschen aufgrund ihrer unterschiedlichen Standorte und Teilhabemöglichkeiten ungleiche Verwirklichungschancen in ihrem Leben besitzen. Die drei Differenzkategorien *gender*, *race* und *class* gelten dabei klassisch als zentrale „Achsen sozialer Ungleichheit“,¹⁰ bei denen einerseits aus Differenz sowohl Ungleichheit als auch erschwerte Teilhabe resultieren können und die andererseits dazu dienen können, mehr soziale Gerechtigkeit zu begründen.

Intersektionalität als Konzept wurde mittlerweile in den geschichtsdidaktischen Diskurs aufgenommen, wenngleich noch nicht systematisch theoretisch eingeführt oder empirisch erschlossen.¹¹ Intersektionale Verflechtungen werden in der Disziplin bislang selten untersucht.¹² Dabei wären wohl vor allem empirische Forschungen nötig, um die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen systematisch zu untersuchen und durch diese Erkenntnisse die geschichtsdidaktische Theorie zu fundieren oder gegebenenfalls zu verändern. Bisher wurden verstärkt einzelne Strukturkategorien untersucht und diversitätssensible Forschungsperspektiven eingenommen. So verzeichnet die Disziplin erste Untersuchungen zur Kategorie *gender*¹³ bereits

9 Alemann, Soziale Ungleichheit, 2022, 24.

10 Klinger/Knapp/Sauer (Hg.), Achsen der Ungleichheit, 2007. Grundsätzlich ist von einer Unabgeschlossenheit von Strukturkategorien auszugehen, siehe Judith Butler, Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity, Hoboken 2011. Daher ist fraglich, ob zentrale Achsen der Ungleichheit sich nur auf diese drei Kategorien beziehen oder ob das Geflecht nicht weit komplexer ist.

11 Im Wörterbuch Geschichtsdidaktik findet das Konzept der Intersektionalität kurz unter dem Stichwort Diversität Einzug, siehe Martin Lücke, Diversität, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Bernd Schönemann (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, 4. Aufl., Frankfurt am Main 2022, 56–58, 56.

12 Monika Waldis, „Gender as a useful category?“ – Zum Stand der geschichtsdidaktischen Reflexion und empirischen Forschung, in: Didactica Historica 8 (2022), 23–31, 28, DOI: <https://doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.23>; Martin Lücke/Astrid Messerschmidt, Diversität als Machtkritik. Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein, in: Sebastian Barsch/Bettina Degner/Christoph Kühberger/Martin Lücke (Hg.), Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt am Main 2020, 54–70; Christoph Kühberger, Intersektionalität – Ein Weg für den schlechtersensiblen Geschichtsunterricht?, in: Silvia Kronberger/Manfred Oberlechner/Andrea Bramberger (Hg.), Bildung – Intersektionalität – Geschlecht, Innsbruck/Wien/Bozen 2017, 55–86; Martin Lücke, Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik, in: ders./Michele Barricelli (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, 136–147; Lisa Konrad, Geschlecht und Gender im Geschichtsunterricht, Opladen/Berlin/Toronto 2017.

13 Bodo von Borries, Geschlechtsrollen und Frauengeschichte in der Unterrichtspraxis. Über Chancen und Grenzen kompensatorischen Lernens, in: Geschichtsdidaktik 3 (1978), 340–359; Konrad,

in den späten 1970er- und 1980er-, verstärkt ab den 2000er-Jahren. Ebenfalls seit den 2000er-Jahren werden zunehmend Schüler*innen unter der Perspektive von *Migration*,¹⁴ seit den 2010ern von *ability*¹⁵ empirisch beforscht. Alle drei Strukturkategorien sind seither fester Bestandteil in Diskussion und Forschung.¹⁶ Mittlerweile mehren sich Stimmen, diese Kategorien nicht nur isoliert, sondern in ihrer Verschränkung betrachten zu müssen, um die persönlichen Voraussetzungen sowie gesellschaftlichen Ungleichheitsdimensionen besser zu verstehen.¹⁷ Solche Forschungen könnten sich am intersektionalen Mehrebenenmodell nach Winker und Degele orientieren.¹⁸ Nach diesem Modell stehen auf der (1) „Makro- und Mesoebene von Sozialstrukturen“ Strukturkategorien und gesellschaftliche Organisationen und Institutionen in einem Zusammenhang;¹⁹ hier lassen sich z.B. generell das System Schule oder institutioneller Geschichtsunterricht verorten. Auf der (2) „Mikroebene sozial konstruierter Identitäten“ entwickeln Personen, z.B. Schüler*innen, durch soziale Interaktion ihre Identität.²⁰ Hier geht es um konkrete Erfahrungen, wie sie beispielsweise im Geschichtsunterricht gesammelt werden. Auf der (3) „Ebene der symbolischen Repräsentationen“ werden Werte, kulturelle Orientierungen oder Überzeugungen sichtbar. Hier zeigt sich etwa, welche Vorstellungen oder Normen in Bezug auf Strukturkategorien in der Geschichtskultur wirk-

Geschlecht, 2017; Vereinzelt Forschungen zu dieser Kategorie sind bereits lange vor den 2000ern zu verzeichnen. Die Forschungen nehmen seitdem massiv zu. Z.B. ist die seit 2007 von Martin Lücke und Bea Lundt herausgegebene Reihe *Historische Geschlechterforschung und Didaktik. Ergebnisse und Quellen* fester Bestandteil des Diskurses; 2004 widmete sich außerdem das Themenheft 3 der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik dieser Kategorie.

- 14 Bettina Degner/Gerhard Henke-Bockschatz (Hg.), *Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft*, Idstein 2004; Lale Yildirim, *Der Diasporakomplex, Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezo-genem Migrationshintergrund der dritten Generation*, Bielefeld 2018; Carlos Kölbl, *Mit und ohne Migrationshintergrund. Zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*, in: Viola Georgi/Rainer Ohliger (Hg.), *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*, Hamburg 2009, 61–74.
- 15 Sebastian Barsch, *Historische Imagination von Schülerinnen und Schülern mit „Lernbehinderung“*, in: Jan Hodel/Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 12“*, Bern 2013, 95–107; Sebastian Barsch, *Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen denken historisch. Einblicke in empirische Forschung*, in: Bettina Alavi/Martin Lücke (Hg.), *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts. 2016, 71–84; Bärbel Völkel, *Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*, Schwalbach/Ts. 2017; Rein, *Historisches Lernen*, 2021.
- 16 U.a. in Barsch/Degner/Kühberger (Hg.), *Handbuch Diversität*, 2020.
- 17 Christoph Kühberger, *Historisches Wissen als inklusives Wissen*, in: ders./Barsch/Degner (Hg.), *Handbuch Diversität*, 2020, 270–284, 278.
- 18 Winker/Degele, *Intersektionalität*, 2010; auch Christoph Kühberger nutzt dieses Mehrebenenmodell im geschichtsdidaktischen Diskurs, siehe Kühberger, *Intersektionalität*, 2017.
- 19 Winker/Degele, *Intersektionalität*, 2010, 18–20.
- 20 Ebd., 19–20.

sam sind.²¹ Organisationen und Institutionen gelten auf Makro- und Mesoebene als Orte, die mit den verschiedenen Kategorien wechselwirken und dabei soziale Ungleichheit erzeugen, verringern oder verstärken können.²² Geschichtsdidaktisch gewendet bedeutet dies, dass historische Bildungsprozesse und die Lernenden selbst vom Zusammenwirken der drei Ebenen beeinflusst werden, welche wiederum im Zusammenhang mit den verschiedenen Strukturkategorien stehen.



Abbildung 1: Eigene Darstellung der Herrschaftsebenen nach Winker/Degele.²³

3. Die Schnittstellen von *gender*, *Migration* und *ability*

Es ist eine Hypothese, dass sich mehr über persönliche Lernvoraussetzungen und -zugänge erfahren lässt und Äußerungen über biografische Erfahrungen von Schüler*innen an Aussagekraft gewinnen, wenn diese intersektional betrachtet werden. Da alle befragten Lernenden der vorliegenden Untersuchung einen sonderpädagogischen Förderanspruch besitzen, ist den *Disability Studies* folgend eigentlich eine Analyse vor dem Hintergrund der Kategorie *ability* naheliegend.²⁴ Genau diese Monoperspektivität soll aber aufgebrochen und um mögliche Wechselwirkungen mit den Kategorien *Migration* und *gender* erweitert werden. Der intersektionale Zugang zur subjektiven Sinnbildung der Schüler*innen ermöglicht eine Konzeption von Differenz jenseits von essentieller und ahistorischer Zuschreibung.²⁵ Mit dieser Fokussierung reagiert der vorliegende Beitrag auf ein Defizit, auf das beispielsweise Angela Frederick und Dara Shifrer aufmerksam machen: Obwohl begründet anzu-

21 Ebd., 20–21; Lücke/Messerschmidt, *Diversität*, 2020, 56 f.

22 Alemann, *Soziale Ungleichheit*, 2022, 27.

23 Winker/Degele, *Intersektionalität*, 2010.

24 Heike Raab, *Intersektionalität in den Disability Studies. Zur Interdependenz von Behinderung, Heteronormativität und Geschlecht*, in: Anne Waldschmidt/Werner Schneider (Hg.), *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*, Bielefeld 2007, 127–148.

25 Ebd., 143 f.

nehmen ist, dass *ability* und *Migration* in ihrer Verschränkung bedeutsam sind und Diskriminierung sowie soziale Ungleichheit erzeugen,²⁶ bleibt „the intersection of race and disability [...] a particularly neglected area in sociology“.²⁷

Unter der Kategorie *ability* wird die unterschiedlich ausgeprägte An- oder Abwesenheit von bestimmten Fähigkeiten verstanden. Alle Personen verfügen über bestimmte Fähigkeiten, die mit Teilhabe zusammenhängen. Im vorliegenden Beitrag werden unter dem Begriff *ability* ausschließlich kognitiv-sprachliche Fähigkeiten fokussiert, da die betrachtete Schüler*innengruppe in einer schulischen Einrichtung zur Förderung der so genannten geistigen Entwicklung beschult werden. Bei allen Schüler*innen wurde eine so genannte geistige Behinderung diagnostiziert, die sich vor allem auf Sprache und Kognition auswirkt. Das Konstrukt von Behinderung ist dabei als sozial-kulturell bedingt zu verstehen.²⁸ Als analytische Kategorie spielt *ability* in der Geschichtsdidaktik eine zunehmende Rolle.²⁹ Sie ist aus subjektorientierter Sicht³⁰ sowohl auf der Ebene der Inhalte, beispielsweise in der Thematisierung von Disability History, als auch auf der Ebene der Identität der Lernenden wirksam. Daher ist durchaus anzunehmen, dass die Kategorie *ability* historische Lern- und Lehrprozesse und die Identität beeinflusst, wenn ein*e Schüler*in Merkmalsträger*in davon ist.

Gender löste als Analysekatgorie von Gesellschaftsverhältnissen im Rahmen geschichtswissenschaftlicher Forschung erste Forschungsansätze über sogenannte Frauengeschichte ab.³¹ Die Kategorie gilt in der Queer-Theorie als fluide und dynamisch, ist im jeweiligen Kontext zu verstehen und entzieht sich festen sowie binären Zuschreibungen.³² *Gender* gilt als eine relevante Kategorie für geschichtsdidaktische

26 Diese Beobachtung aus der Soziologie lässt sich ebenso für die Geschichtsdidaktik konstatieren. In der vorliegenden Arbeit wird *Migration* statt *race* verwendet, was im Verlauf des Beitrags begründet wird.

27 Angela Frederick/Dara Shifrer, Race and Disability. From Analogy to Intersectionality, in: *Sociology of Race and Ethnicity* 5/2 (2019), 200–214, 200, DOI: <https://doi.org/10.1177/233264921878348>.

28 Anne Waldschmidt, Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung?, in: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29/1 (2005), 9–31; Anne Waldschmidt, *Disability Studies zur Einführung*, Hamburg 2020. Aufgrund des Rahmens des Beitrags wird auf weitere Ausführungen zu diesem Themenfeld verzichtet.

29 Im 2022 erschienenen, überarbeiteten Wörterbuch *Geschichtsdidaktik* wird die Kategorie *ability* unter den Stichworten Diversität sowie Heterogenität und Differenzierung erwähnt: Lücke, *Diversität*, 2022, 56; Bernd Schönemann, *Heterogenität und Differenzierung*, in: Mayer/Pandel/Schneider/Schönemann (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, 2022, 113–115, 113 und 115.

30 Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger, *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, in: dies. (Hg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts., 2015, 5–12.

31 Waldis, *Gender*, 2022, 24.

32 Mike Laufenberg, *Queer Theory. Identitäts- und machtkritische Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht*, in: Beate Kortendiek/Birgit Riegraf/Katja Sabisch (Hg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*, Bd. 65, Wiesbaden 2019, 331–340; eine überblicksartige Darstellung des geschichtsdidaktischen Diskurses über die Strukturkategorie *gender* ist bei Monika Waldis nachzuvollziehen: Waldis, *Gender*, 2022.

Reflexionen³³ und ist aus subjektorientierter Perspektive ebenfalls zentral.³⁴ Ähnlich wie im Fall der Kategorie *ability* gilt dies auf zwei Ebenen: Zum einen lässt sich *gender* durch Inhalte und Materialien gezielt historisch thematisieren. Zum anderen ist *gender* für die Identität und die Sinnkonstruktion der Lernenden selbst relevant.³⁵ So deuten Studienergebnisse darauf hin, dass *gender* als identitätsbeeinflussende Kategorie die Konstruktion von Geschichten beeinflusst.³⁶

Migration und Migrationsprozesse sind in allen Gesellschaften relevant und gelten als eine „Grundbedingung des Menschseins“.³⁷ Migrationsbewegungen haben unterschiedliche Ursachen und Beweggründe. Daher verbirgt sich hinter der Kategorie *Migration* kein eindeutiger Begriff.³⁸ In Anlehnung an Überlegungen von Annette von Alemann wird *Migration* in diesem Beitrag u.a. vor dem Hintergrund von Ethnizität verstanden.³⁹ Der Begriff *Migration/Migrationsgeschichte* wird bevorzugt, um ethnische Vielfalt in dieser Kategorie sichtbar zu machen. Auch Religion und Sprache können Teil der Kategorie *Migration* sein. *Migration* verbindet, Martin Lücke und Astrid Messerschmidt folgend, die Aspekte Kultur, *race* und Nation.⁴⁰ Der Sachverhalt stellt sich allerdings komplexer dar, denn eine *Migrationsgeschichte* ist nicht zwingend mit der Kategorie *race* als Ungleichheitskategorie verbunden, allerdings können beide Kategorien ineinander fallen. Im vorliegenden Beitrag wird *Migration* an die Stelle der Kategorie *race* gesetzt. Beide Strukturkategorien sind klar voneinander zu unterscheiden, sie können aber miteinander zusammenhängen.⁴¹ Der Beitrag verzichtet auf den

33 Auch die Kategorie *gender* ist im Wörterbuch Geschichtsdidaktik zu finden, siehe Brigitte Dehne, Gender, in: Mayer/Pandel/Schneider/Schönemann (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, 2022, 90–91.

34 Waldis, Gender 2022, 28.

35 Bodo von Borries, Geschlechtsspezifisches Geschichtsbewusstsein und koedukativer Geschichtsunterricht, in: Mechthild Oechle/Karin Wetterau (Hg.), Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Wiesbaden 2000, 265–288.

36 Magdalena H. Gross/Christine Min Wotipka, Students' Understanding of the History of Enslavement in America: Differences by Race, Ethnicity, and Gender, in: The Social Studies 110/5 (2019), 220–236, DOI: <https://doi.org/10.1080/00377996.2019.1630348>; Bärbel Völkel, „So einen Mann wünsche ich mir!“ – Zur subjektiven Verarbeitung eines historischen Inhalts, in: Judith Martin/Christoph Hamann (Hg.), Geschichte, Friedensgeschichte, Lebensgeschichte, Herbolzheim 2007, 31–44; Bärbel Völkel, Krisenmanagement über den ‚Umweg‘ Geschichte – Wie Jungen anschlussfähige Traditionen in die Geschichte hinein konstruieren, in: Martin Lücke (Hg.), Helden in der Krise. Didaktische Blicke auf die Geschichte der Männlichkeiten, Berlin 2013, 31–65.

37 Michael Bommers, Migration, in: Mayer/Pandel/Schneider/Schönemann (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, 2022, 163–164.

38 Thomas Kemper, Migrationshintergrund – eine Frage der Definition!, in: Die deutsche Schule 102/4 (2010), 315–326, DOI: <https://doi.org/10.25656/01:5151>; hier diskutiert unter dem Terminus Migrationshintergrund.

39 Alemann, Soziale Ungleichheit, 2022, 24.

40 Lücke/Messerschmidt, Diversität, 2020, 63; hier diskutiert unter dem Terminus Migrationshintergrund.

41 Die mit der Strukturkategorie *Migration* assoziierten Schüler*innen der vorgestellten Studie verfügen über eine eigene oder familiäre *Migrationsgeschichte*. Für die Schüler*innen der vorzustellenden Studie ist die Strukturkategorie *Migrationsgeschichte*, welche für ihren Fall *race* impliziert, zutref-

Begriff Migrationshintergrund, da dieser in der Vergangenheit häufig kritisiert wurde, zu Othring-Prozessen und Stigmatisierung von Personen führen zu können.⁴² Daher ist von der Reproduktion des Begriffs abzusehen und anstelle dessen die Strukturkategorie *Migration* zu verwenden oder von Personen mit *Migrationsgeschichte* zu sprechen. Diese Begriffe erscheinen nach heutigem Kenntnisstand weniger vorbelastet. Es wird davon ausgegangen, dass *Migration* oder *Migrationsgeschichte* auch dann persönlich relevante Kategorien sind, wenn die *Migration* nicht unmittelbar selbst erlebt wurde, sondern in der familiären Vergangenheit geschah. Um zu erfassen, ob eine Person über eine *Migrationsgeschichte* verfügt, bietet es sich an, verschiedene Merkmale zu untersuchen, so die Staatsangehörigkeit, den/das Geburtsort/-land, ggfs. Geburtsort/-land der Eltern und Großeltern, Zuwanderungsalter bzw. Generationenstatus sowie Religionszugehörigkeit. Aladin El-Mafaalani zufolge bedingen auch Hautfarbe, Religion und ethnische Zugehörigkeit im Rahmen von *Migration* Prozesse von Abwertung oder Ausgrenzung; sie erscheinen für die Kategorie relevant, da *Migration* mit diskriminierenden gesellschaftlichen Praktiken und Strukturen in Verbindung zu bringen ist.⁴³ Wenn mehrere Merkmale in Kombination vorliegen, verfügt eine Person über eine *Migrationsgeschichte*.⁴⁴ Zweifelsohne ist die Gruppe von Menschen mit *Migrationsgeschichte* äußerst heterogen und muss etwa nach dem erhöhten Risiko für Diskriminierung differenziert werden (bspw. Schwarze Menschen oder Muslime im Vergleich zu Weißen Menschen mit einem schwedischen Migrationshintergrund).⁴⁵ Die Analysekategorie *Migration* wurde in der Disziplin bereits breit diskutiert.⁴⁶ Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass die identitätsprägende Kategorie *Migration* einen Einfluss auf die Konstruktion von Geschichten besitzen kann.⁴⁷ Ähnlich wie *ability* und *gender* kann *Migration* auch inhaltlich thematisiert werden.

fend. Sie werden nicht nur mit der Kategorie *race* in Verbindung gebracht, die u.a. mit Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe verbunden ist, sondern auch mit kulturell-sozialer, sprachlicher oder religiöser ‚Andersheit‘, die mit ihrer *Migrationsgeschichte* einhergeht.

- 42 Donja Ahrandjani-Amirpur, Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive, Bielefeld 2015. Der Diskurs ist ebenda detailliert nachzuvollziehen.
- 43 Aladin El Mafaalani, Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund, in: ders./Albert Scherr/Emine Gökçen Yüksel (Hg.), Handbuch Diskriminierung, Wiesbaden 2017, 465–478, 465 f.
- 44 Kemper, Migrationshintergrund, 2020, 316–320.
- 45 El Mafaalani, Diskriminierung, 2017, 475.
- 46 Bommes, Migration, 2022; allerdings mit einem Fokus auf *Migration* in der europäischen Geschichte im späten Mittelalter. Die Strukturkategorie wurde ebenfalls in die aktuelle Auflage des *Wörterbuchs Geschichtsdidaktik* aufgenommen.
- 47 Elke Gryglewski, Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust, Berlin 2012; Kölbl, Migrationshintergrund, 2009; Angela Kühner, NS-Erinnerung und Migrationsgesellschaft: Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen, in: Einsichten und Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte 1 (2008), 52–65; Rosa Fava, Die Neuausrichtung der „Erziehung nach Auschwitz“ in der Einwanderungsgesellschaft, Berlin 2013.

Mit der Erforschung von subjektiven Sinnzuweisungen von Schüler*innen an den Schnittstellen von *Migration*, *ability* und *gender* wird auf die UN-Behindertenrechtskonvention reagiert, mit deren Ratifizierung u. a. zwei Verpflichtungen einhergehen: 1) Verlässliche Daten zur Lage von Menschen mit so genannter geistiger Behinderung (*ability*) an der Schnittstelle von *Migration* zur Verfügung zu stellen und 2) Strukturen zu verändern und flächendeckend Maßnahmen zu etablieren, sodass eine höhere Partizipation von Menschen, die als behindert gelten und migrantisch gelesen werden, gewährleistet ist.⁴⁸ Das Phänomen *ability* wird also nicht losgelöst von anderen Strukturmerkmalen untersucht, sondern in Beziehung zu anderen Phänomenen gesetzt. Zusätzlich werden die Überlegungen an der Schnittstelle dieser beiden Kategorien mit der Kategorie *gender* verbunden. Damit wird die Idee aufgegriffen, auch *gender* als interdependente Kategorie zu untersuchen.⁴⁹

Statistische Erhebungen deuten darauf hin, dass die beiden Kategorien *ability* und *Migration* in ihrer Überschneidung den Besuchsort und damit Teilhabemöglichkeiten an Bildung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. So schildert Donja Ahrandjani-Amirpur, dass Schüler*innen, bei denen ein Anspruch auf sonderpädagogische Förderung diagnostiziert wurde (*ability*), im Vergleich zu Schüler*innen ohne Förderanspruch signifikant häufiger ebenso über eine *Migrationsgeschichte* verfügen würden. Lernende, bei denen sich diese beiden Merkmale überkreuzten, seien in speziellen sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen überrepräsentiert.⁵⁰ Ergebnisse des Statistischen Bundesamts in Deutschland aus dem Schuljahr 2019/2020 verweisen ebenfalls auf eine Überrepräsentation von sogenannten ausländischen Schüler*innen an Förderschulen mit rund 13,7 Prozent gegenüber einem Gesamtanteil von rund 11,3 Prozent im gesamten Bildungssystem.⁵¹ Daneben ist auch eine mögliche Wechselwirkung von *gender* und *ability* interessant. Denn Jungen erhalten häufiger die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderanspruchs, was auf eine Korrelation zwischen den Kategorien *ability* und *gender* schließen lässt, die ebenfalls Bildungsbiografien prägt.⁵² Menschen mit *Migrationsgeschichte* und sogenannter Behinderung sind zusätzlich besonders

48 Ahrandjani-Amirpur, *Migrationsbedingt behindert*, 2015, 35.

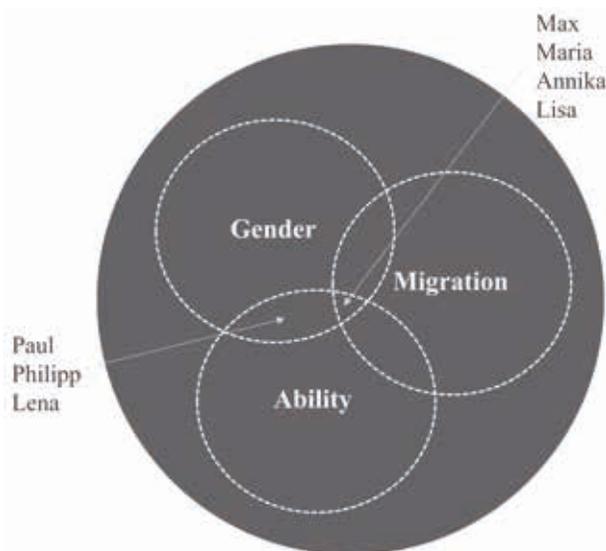
49 Katharina Walgenbach, *Gender als interdependente Kategorie*, in: dies./Gabriele Dietze/Lann Hornscheidt/Kerstin Palm (Hg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*, Leverkusen 2012, 23–64.

50 Ahrandjani-Amirpur, *Migrationsbedingt behindert*, 2015, 38 f.

51 Statistisches Bundesamt (Destatis): *Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11 Reihe 1 – Schuljahr 2019/2020*, Wiesbaden, 2020, Tab. 3.2. Aussagen, die sich speziell auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beziehen lassen, sind nicht ausfindig zu machen.

52 Pauline Kohrt/Cornelia Gresch/Nicole Mahler, *Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und Förderschulen: Die Rolle individueller und klassenbezogener Kompetenzen*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24/5 (2021), 1205–1229, 1217, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01031-6>.

armutsgefährdet.⁵³ Empirische Studien könnten diese Beobachtung aufgreifen und den Diskurs, den Albert Scherr⁵⁴ und Christian Heuer⁵⁵ über die Kategorie *class* im geschichtsdidaktischen Kontext begonnen haben, weiterführen. Das Bildungssystem kann offenbar nicht dazu beitragen, dass aus dieser Differenz und den vermuteten heterogenen Zugängen keine soziale Ungleichheit resultiert.⁵⁶



*Abbildung 2: Bei den Forschungsteilnehmer*innen überschneiden sich die Kategorien ability, Migration und gender in unterschiedlicher Weise. Eigene Darstellung zur Überschneidung der Strukturkategorien.*

4. Zum Forschungsdesign einer empirisch intersektionalen Untersuchung von Lebensgeschichten

Für intersektionale empirische Forschungsprojekte gibt es noch keine allgemeingültigen methodologischen Überlegungen.⁵⁷ Das hier gewählte Forschungsde-

53 Ahrandjani-Amirpur, Migrationsbedingt behindert, 2015, 40.

54 Albert Scherr, Kategorie Klasse, in: Barsch/Degner/Kühberger (Hg.), Handbuch Diversität, 2020, 117–134.

55 Christian Heuer, Die Kategorie Klasse im Diskurs der Geschichtsdidaktik, in: Barsch/Degner/Kühberger (Hg.), Handbuch Diversität, 2020, 135–145.

56 Auf diesen Diskurs kann an dieser Stelle nur verwiesen werden. Kai Maaz/Jürgen Baumert/Ulrich Trautwein, *Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?*, in: Jürgen Baumert/Kai Maaz/Ulrich Trautwein (Hg.), *Bildungsentscheidungen*, Wiesbaden 2010, 11–46; Sabrina Rutter, *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*, in: dies. (Hg.), *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit*, Wiesbaden 2021, 1–66; Werner Georg (Hg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, Köln 2018.

57 Alemann, *Soziale Ungleichheit*, 2022, 32. Erste Untersuchungen sind insbesondere in der Bildungsforschung und Soziologie zu finden, s. z.B. Lalitha Chamakalayil/Christine Riegel, *Intersektionale*

sign orientiert sich insbesondere in der fragengeleiteten Auswertung an der Studie von Donja Ahrandjani-Amirpur.⁵⁸ Die subjektiven Sinnkonstruktionen der Forschungsteilnehmer*innen wurden zunächst als dichotome persönliche Konstrukte mittels der Repertory Grid Methodik,⁵⁹ einem teilstrukturierten Interviewverfahren, erhoben. Grundlage eines Repertory Grid Interviews sind sogenannte Elemente, über die man etwas erfahren möchte. Die Forschungsteilnehmer*innen setzen die Elemente (z.B. Fotografien von Personen aus der Lebenswelt) zueinander in Bezug und benennen Gemeinsamkeiten zwischen mindestens zwei Elementen (z.B. freundlich) und den jeweiligen Gegensatz (z.B. unfreundlich). So äußern sie ihre sogenannten persönlichen Konstrukte, die dann zusätzlich erklärt werden. Nach der Erhebung der persönlichen Konstrukte ordnet der*die Forschungsteilnehmer*in alle Elemente im Spannungsfeld aller persönlichen Konstrukte ein. Aus dieser Zuordnung lässt sich interpretieren, welche subjektiven Sinnzuweisungen der*die Forschungsteilnehmer*in über die Elemente besitzt.⁶⁰ Die Auswertung der persönlichen Konstrukte kann mithilfe von GridSuite, einer Auswertungssoftware für Repertory Grid Interviews, vorgenommen werden. Dieses Programm bildet die Beziehungen zwischen Elementen und persönlichen Sinnkonstruktionen ab, die sich weiter von dem*der Untersuchsleiter*in interpretieren lassen.⁶¹

Die sieben Schüler*innen wurden zum Zeitpunkt der Erhebung im Förderungsschwerpunkt geistige Entwicklung eines Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums (SBBZ) in Baden-Württemberg beschult. Alle Schüler*innen waren zum Moment der Erhebung 15 bis 18 Jahre alt und befanden sich am Übergang von der Berufsschulstufe in die Arbeitswelt. Die Sinnkonstruktionen beziehen sich auf die persönliche Lebensvergangenheit, die im Rahmen einer außerschulischen Arbeitserfahrung während eines Berufsorientierungspraktikums gesammelt wurde. Die Erlebnisse werden in der Gegenwart unter Rückgriff auf die biografische Vergangenheit von den Schüler*innen mit Sinn versehen und umfassen die eigene Lebenszukunft. Im Interview wurden jedem*r Schüler*in zehn Fotografien (Elemente) aus verschiedenen vergangenen Arbeitssituationen gezeigt, welche

Perspektiven auf widerspenstige Taktiken in Verhältnissen sozialer Ungleichheit. Analyse einer Mutter-Tochter-Konstellation, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 2 (2019), 168–188, DOI: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i2.04> oder Chantal Hinni, *Sozialkapital intersektional. Eine empirische Untersuchung an der Schnittstelle Behinderung und Migration*, Bielefeld 2021.

58 Ahrandjani-Amirpur, *Migrationsbedingt behindert*, 2015.

59 Martin Fromm, *Grid-Methodik*, in: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden 2010, 524–537.

60 Martin Fromm, *Repertory Grid Methodik. Ein Lehrbuch*, Weinheim 1995.

61 <http://www.gridsuite.de/45614/home.html> (1.5.2023). Auf die weiteren Regeln zur Auswertung kann aufgrund der Kürze des Beitrags nicht näher eingegangen werden. Diese sind etwa bei Fromm, *Grid-Methodik*, 2010 oder Rein, *Historisches Lernen*, 2021, 159–183 nachzuvollziehen.

den*die Schüler*in bei der Arbeit zeigen oder die Arbeitsräumlichkeiten abbilden. Mithilfe dieser biografischen Quellen äußerten die Schüler*innen persönliche Konstrukte als subjektive Sinnzuweisungen über ihre Arbeitserfahrungen, indem sie die Fotografien zueinander in Bezug setzten und Ähnlichkeiten äußerten. Eine solche Ähnlichkeit kann sich beispielsweise darin zeigen, dass mehrere Arbeitssituationen mit „konzentriert“⁶² Arbeiten verbunden werden. In Abgrenzung zu dieser Ähnlichkeit wird im Interview das Gegenteil von konzentriert als „nicht konzentriert“⁶³ erfragt. Diese persönlichen Sinnkonstruktionen beinhalten also einen sinnbildenden Zusammenhang zwischen den Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Zeithorizont der eigenen Lebensgeschichte.⁶⁴ Das Ranking geschah bei allen Schüler*innen mithilfe einer fünfstufigen Rankingskala. Mithilfe von GridSuite wurden die Daten aufbereitet, sodass Darstellungen vorlagen (siehe Abbildung 4), die weiter ausgewertet werden konnten.

Da die subjektiven Sinnzuweisungen unmittelbar von den Schüler*innen während des Interviews über die dichotomen persönlichen Konstrukte ausgedrückt werden, erscheint die Interpretation der Daten von Repertory Grid Interviews weniger subjektiv als Erhebungen mit einem offeneren Vorgehen und einer Auswertung etwa durch eine Qualitative Inhaltsanalyse, da in letzterem Verfahren die subjektiven Sinnzuweisungen von den Untersuchungsleiter*innen aus den Daten herausgeschält werden müssen.⁶⁵ Nach der Auswertung wurden die Ergebnisse der Interpretationen mit den Schüler*innen kommunikativ validiert, um sicherzustellen, dass sich die Einschätzungen der Untersuchungsleiterin mit denen der*des Schüler*in decken. In Repertory Grid Interviews erfährt man nur etwas über die Elemente an sich. Andere Sinnzuweisungen, die für die Forschungsfrage ebenfalls relevant sein könnten, über die Elemente aber nicht repräsentiert werden, bleiben außen vor.

Die Schüler*innen sind soziale Akteur*innen, deren subjektive Sinnbildung und Selbstwahrnehmung in Verbindung mit gesellschaftlichen Bedingungsgeflechten in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt werden.⁶⁶ Die eigene Biografie ist als soziale Konstruktion vergangener Erfahrungen zu sehen, wobei die eigenen Sichtweisen in gesellschaftlichen Kontexten und vermutlich in Interdependenz mit Strukturkategorien und Herrschaftsebenen entstehen. Die eigene Lebensgeschichte

62 Interview mit Lisa vom 18.4.2018.

63 Ebd.

64 Zur Dokumentation wurden die Interviews zusätzlich aufgezeichnet und transkribiert, um die Erklärungen der persönlichen Konstrukte tiefgreifend nachzuvollziehen. Zusätzlich wurden die persönlichen Konstrukte auf Karten notiert, um anschließend das Ranking durchzuführen. Das Ranking wurde auf einem eigens entwickelten Dokumentationsbogen dokumentiert und später in das Programm GridSuite eingetragen.

65 Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. Aufl., Weinheim 2010.

66 Ahrandjani-Amirpur, Migrationsbedingt behindert, 2015, 91.

kann ein Ausgangspunkt für historische (Sinn-)Bildung sein.⁶⁷ Mit der biographischen Forschung lassen sich gezielt die Selbsteinschätzungen der Betroffenen untersuchen, sodass diese der normativen Haltung der so genannten UN-Behindertenrechtskonvention „nichts über uns ohne uns“⁶⁸ folgt. Für die intersektionale Betrachtung der subjektiven Sinnkonstruktion der eigenen Biografie werden die bereits mit GridSuite erzeugten Darstellungen vor dem Hintergrund des Mehrebenenmodells nach Winker/Degele⁶⁹ in Verschränkung mit den unterschiedlichen Strukturkategorien betrachtet und interpretiert. Dafür lassen sich in Anlehnung an die Vorgehensweise von Donja Ahrandjani-Amirpur Fragen formulieren, welche für die Deutung handlungsleitend sind (siehe Abbildung 3).⁷⁰ Diese Fragen zielen darauf ab, die Interviewdaten systematisch intersektional zu untersuchen und zu verstehen. Hier wird die enorme Komplexität von intersektionalen empirischen Forschungsstudien erkennbar.



Abbildung 3: Eigene Darstellung der Auswertungsfragen.

67 Rein, Historisches Lernen, 2021.

68 Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, 2018, https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a729-un-konvention.pdf;jsessionid=6809F7109549F41775038694623F85EA.delivery1-replication?__blob=publicationFile&v=1 (24.2.2024).

69 Winker/Degele, Intersektionalität, 2010.

70 Ahrandjani-Amirpur, Migrationsbedingt behindert, 2015, 108.

5. Lebensgeschichten intersektional

Um die Interpretation der gewonnenen Daten transparent darzustellen, wird für die Schülerin Lisa exemplarisch gezeigt, welche Sinnzuweisungen für die Auswertung betrachtet wurden. Abbildung 4 dient als Grundlage für die nachstehenden Interpretationen.⁷¹

5	drinnen arbeiten	mit niemandem etwas zu tun ...	nicht helfen	rumsitzen	nicht konzentriert	nicht aufpassen	schimpfen	andere beleidigen	nichts machen	schnell und nicht gründlich ar...	schlecht
	Arbeiten mit Lehrer										
Rechnungen schreiben mit Computer											
Schrank abbauen											
Pause Schule											
Pausenhof											
Rasenmäher reparieren											
Arbeitsraum Schule											
Mittagessen Schule											
Müll wegbringen											
Bank tragen											
1	draußen arbeiten	Freunde	Partnerarbeit	arbeiten	konzentriert	aufpassen	loben	normal sein zu anderen	Verantwortung	langsam und gründlich arbeiten	gut

Abbildung 4: Darstellung der Elemente (oben) und der dichotomen persönlichen Konstrukte (links und rechts, Grauschattierungen bilden die Zuordnung im Spannungsfeld des jeweiligen Konstrukts von hell nach dunkel ab).⁷²

⁷¹ Bei allen anderen Schüler*innen wurde analog vorgegangen.

⁷² Die Abbildung wurde mit dem Computerprogramm GridSuite erzeugt. Die jeweiligen Schattierungen unter den Elementen ergeben sich aus Lisas Ranking der Elemente. Nähere Erläuterungen sind bei

Für Lisa (*gender* als weiblich, *Migration, ability*)⁷³ ist ihre Arbeit stark mit Anstrengung und Leistung verbunden, worauf unter anderem ihre Sinnkonstruktionen „arbeiten“, „konzentriert“, „aufpassen“, „loben“ und „Verantwortung“ hindeuten. Aus diesen Sinnzuweisungen lässt sich ihre ausgeprägte Bereitschaft ableiten, sich anzustrengen und Leistung zu erbringen, was für Lisa mit sorgfältigem Arbeiten als Norm auf der Ebene der Symbolischen Repräsentationen zusammenhängt. Die Arbeit ist für Lisa gleichzeitig mit Anforderungen sowie Herausforderungen verbunden und im Rahmen der Praktikumsinstitution auf Ebene der Sozialstrukturen sehr positiv konnotiert, was sich an der Einordnung der Situationen als „gut“ ableiten lässt.⁷⁴ Es ist vorstellbar, dass die Institution (Sozialstruktur) und Normen (Symbolische Repräsentation) positiv miteinander wechselwirken. Vielleicht erlebt Lisa bei der Arbeit eine besondere Selbstwirksamkeit oder ihre Fähigkeit, sich zu konzentrieren, als besonders ausgeprägt, da es ihr durch Anstrengung, Konzentration und Leistungsbereitschaft gelingt, erfolgreich zu agieren. Möglicherweise tritt für sie die Kategorie *ability* durch ihre Erfahrungen in den Hintergrund. Es ist anzunehmen, dass die Arbeitserfahrung in Verbindung der Ebenen Sozialstruktur und Symbolische Repräsentationen mit der Strukturkategorie *ability* verknüpft ist, was wohl relevant für Lisas Selbstwahrnehmung und damit für ihre Identitätskonstruktion ist.⁷⁵

Maria (*gender* als weiblich, *Migration, ability*) konstruiert die Arbeitserfahrung ebenfalls mit Anstrengung und verbindet sie auf der Ebene der Symbolischen Repräsentation mit der Norm, fokussiert und konzentriert zu arbeiten. Dies zeigt sich zum Beispiel an ihren Äußerungen „konzentrieren“, „gut arbeiten“, „genau arbeiten“, „wichtig“ und „sauber“. Gleichzeitig steht die Arbeit mit persönlichem Erfolg und einer positiven Konstruktion auf der Ebene der Sozialstruktur der Praktikumsinstitution in Verbindung, was sich an ihren Überlegungen „hat gut geklappt“, „gut“ und „schön“ zeigt.⁷⁶ Es ist durchaus denkbar, dass sich die beiden Ebenen der Symbolischen Repräsentation und der Sozialstruktur in Bezug auf Marias Sinnkonstruktion gegenseitig beeinflussen. Auch für Maria ist anzunehmen, dass sie sich wahrscheinlich als ausreichend fähig erlebt, sich angemessen zu fokussieren sowie zu konzentrieren und die Kategorie *ability* bei der Erfahrung weniger deutlich erlebt wird, was vermutlich ebenfalls ihre Selbstwahrnehmung und die eigene Identitätskonstruktion beeinflusst.

Rein, Historisches Lernen, 2021 zu finden und können aufgrund der Begrenzung des Beitrags nicht näher dargelegt werden. Aus Datenschutzgründen können keine Fotografien abgebildet werden.

73 Die zutreffenden Differenzkategorien sind jeweils in Klammern aufgeführt.

74 Alle Zitate entnommen aus dem Interview mit Lisa vom 18.4.2018.

75 Auf die anderen Strukturkategorien wird jeweils bei der vergleichenden Interpretation eingegangen.

76 Alle Zitate entnommen aus dem Interview mit Maria am 23.2.2018.

Annika (*gender* als weiblich, *ability*, *Migration*) wird von ihrem Praktikum in ähnlicher Weise herausgefordert und motiviert. Sie erlebt die Arbeitserfahrungen überwiegend als „gut“, „schön“ und mit „Spaß“ verbunden. Arbeiten bedeutet für sie ebenfalls Anstrengung, da sie sich „zusammen“ mit „Kollegen“ absprechen muss und „Arbeitsaufträge“ erhält, die sie ausführen muss. Auf der Ebene der Symbolischen Repräsentation verbindet sie das Praktikum mit der normativen Prämisse, Verantwortung für die „Arbeit“ zu übernehmen und etwas „lernen“ zu können oder zu wollen.⁷⁷ Diese Verantwortung führt wohl gleichermaßen zu Motivation und einem Gefühl, herausgefordert zu sein. Die Institution auf der Ebene der Sozialstruktur wird teils positiv, teils negativ von ihr gesehen. Es ist vorstellbar, dass die Ebenen der Symbolischen Repräsentation und der Sozialstruktur auch bei Annika miteinander in Beziehung stehen und sich gegenseitig bedingen. Annika scheint durch die Arbeit motiviert und angespornt zu werden. Es gibt keinen Hinweis darauf, dass Annika sich der Situation nicht gewachsen fühlt, was auch bei ihr darauf schließen lässt, dass die Kategorie *ability* in dem Zusammenhang weniger relevant ist. Auch bei Annika ist wahrscheinlich, dass die Sozialstrukturen, Symbolischen Repräsentationen und Strukturkategorien zusammenhängen und damit Annikas Selbstwahrnehmung und Identitätskonstruktion prägen.

Max (*gender* als männlich, *Migration*, *ability*) verbindet das Praktikum mit großer Aktivität, er ist „beschäftigt“ und auf Ebene der Symbolischen Repräsentation zeigt sich eine Orientierung an Leistung. Seine Aussagen weisen auf die Relevanz, „keine Fehler zu machen“, „konzentrierten“ Arbeitens und von der eigenständigen Übernahme von Verantwortung auf normativer Ebene hin. Die Praktikumsinstitution auf der Ebene der Sozialstruktur ist für Max eher negativ als „schlecht“, manches aber auch positiv als „gut“ geprägt.⁷⁸ Möglicherweise stehen diese beiden Ebenen gleichermaßen miteinander in Zusammenhang und beeinflussen sich und die Ebene der Identitätskonstruktion gegenseitig. Es ist vorstellbar, dass Max die Arbeit im Praktikum schlicht nicht gefällt; davon überfordert scheint er nicht.

Lena (*gender* als weiblich, *ability*) verbindet das Praktikum generell mit Anstrengungsbereitschaft, Leistung und Überforderung. Sie konstruiert einige Situationen als „schwierig“. Auf der Ebene der Symbolischen Repräsentation scheint für Lena „konzentriertes“ Arbeiten eine normative Prämisse darzustellen. Möglicherweise hängt die Orientierung an Leistung und Anstrengungsbereitschaft mit der erlebten Überforderung zusammen und führt dazu, dass auch die Praktikumsinstitution auf der Ebene der Sozialstruktur negativ wahrgenommen wird. Lena konstruiert die Arbeitserfahrung eher als „nicht gut“, weniger als „gut“ und mit der Zuschrei-

77 Alle Zitate entnommen aus dem Interview mit Annika am 21.2.2018.

78 Alle Zitate entnommen aus dem Interview mit Max am 8.2.2018.

bung, sich dabei „unwohl zu fühlen“. Außerdem sind die Situationen für sie „nicht entspannt“.⁷⁹ Möglicherweise gelingt es ihr nicht, sich ausreichend zu konzentrieren, was zu einer Überforderung führt. Es ist vorstellbar, dass die Überforderung mit der Kategorie *ability* in Verbindung steht und sich Lena im Praktikum als zu wenig fähig erlebt. Beide Ebenen sowie die Strukturkategorien beeinflussen wohl auch die Ebene der Identitätskonstruktion.

Paul (*gender* als männlich, *ability*) verbindet das Praktikum ähnlich wie Lena mit Leistung im Rahmen von „aufpassen“ und großer Überforderung sowie auf der Ebene der Symbolischen Repräsentation mit der Norm, eigenständig und „alleine“ arbeiten zu müssen. Es scheint, als stünden die Anforderungen des Praktikums und die eigenen Fähigkeiten mit der sehr negativen Konstruktion der Sozialstruktur, dem Praktikumsort und den dortigen Akteur*innen in Verbindung. Paul erlebt das Praktikum überwiegend als „nervig“, „komisch und ungewohnt“, „schlecht“ und als „nicht mein Ding“.⁸⁰ Es ist denkbar, dass die deutliche Orientierung an Leistung sich ähnlich wie bei Lena mit der Kategorie *ability* in Verbindung bringen lässt. Vielleicht ist Paul zu sehr davon herausgefordert, in den Situationen alleine agieren zu müssen. Möglicherweise erhält er zu wenig Unterstützung. Paul erlebt sich während der Arbeit wohl als zu wenig fähig, die Aufgaben zu bewältigen und die geforderte Leistung zu erbringen, was vermutlich die Ebene der Identitätskonstruktion beeinflusst.

Philipp (*gender* als männlich, *ability*) konstruiert die Arbeit ebenfalls mit Leistung, persönlicher Anstrengung und Überforderung. Er ist in Arbeitssituationen weniger „glücklich“, erlebt diese weniger „gut“, eher „schlecht“, muss „konzentriert arbeiten“ und erlebt die Arbeit als „schwierig“. „Konzentriertes Arbeiten“ scheint auch für Philipp eine zentrale Prämisse auf der Ebene der Symbolischen Repräsentationen in seiner Arbeit darzustellen. Er verbindet die Arbeit damit, „Fehler zu machen“.⁸¹ Möglicherweise hat er Angst vor Fehlern und nimmt die Praktikumsinstitution auf der Ebene der Sozialstruktur sehr negativ wahr. Es ist anzunehmen, dass auch Philipp im Praktikum viel Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft aufbringen muss, was zu einem Gefühl der Überforderung führt. Möglicherweise gelingt es ihm nicht ausreichend, sich auf die Tätigkeiten zu konzentrieren. Dies lässt auch bei Philipp den Rückschluss zu, dass er die eigenen Fähigkeiten im Praktikum als zu gering einschätzt. Vermutlich hängt die Ebene der Sozialstruktur mit der Ebene der Identitätskonstruktion sowie den Strukturkategorien zusammen.

Die drei Schüler*innen Philipp (*gender* als männlich, *ability*), Lena (*gender* als weiblich, *ability*) und Paul (*gender* als männlich, *ability*) konstruieren die Arbeitser-

79 Alle Zitate entnommen aus dem Interview mit Lena am 9.5.2018.

80 Alle Zitate entnommen aus dem Interview mit Paul am 9.4.2018.

81 Alle Zitate entnommen aus dem Interview mit Philipp am 26.2.2018.

fahrung alle sehr ähnlich dominant mit der eigenen Überforderung, was wohl mit den zu erbringenden Leistungen und Anforderungen zusammenhängt. Es ist anzunehmen, dass mit dieser Leitungsorientierung bestimmte Normen, wie die Konzentration auf die Tätigkeit, auf der Ebene der Symbolischen Repräsentation zusammenhängen, welche wiederum die Konstruktion des Praktikums prägen. Die Praktikumsinstitution auf der Ebene der Sozialstruktur wird von allen deutlich negativ konstruiert. Vermutlich steht diese Sinnzuweisung mit dem Erleben der eigenen (begrenzten) Fähigkeiten und damit der Strukturkategorie *ability* in Zusammenhang. All dies beeinflusst die subjektive Sinnkonstruktion und wohl auch die Identitätskonstruktion in negativer Weise. Inwiefern die Überschneidung mit der Kategorie *gender* zusammenhängt, muss an dieser Stelle offenbleiben, da es aus den Daten zu wenige Hinweise für eine aussagekräftige Interpretation der Überschneidung von *ability* und *gender* gibt.

Diese Beobachtung ist besonders spannend, wenn man nun die drei Schülerinnen Maria, Annika und Lisa (alle drei *gender* als weiblich, *ability*, *Migration*) betrachtet. Diese Schülerinnen konstruieren die biografische Arbeitserfahrung nicht mit eigener Überforderung, sondern vielmehr mit Erfolg, Verantwortung und Motivation, also sehr positiv. Sie beziehen die eigene Arbeitsleistung auf normative Prämissen wie sorgfältiges, fokussiertes und verantwortungsvolles Arbeiten auf der Ebene der Symbolischen Repräsentation. Bei ihnen führt diese Orientierung an Leistung und Anstrengungsbereitschaft nicht wie bei den anderen Schüler*innen zu einem Gefühl der Überforderung, sondern zu Motivation und zur positiven bzw. positiveren Wahrnehmung der Praktikumsinstitution auf der Ebene der Sozialstruktur. Es ist anzunehmen, dass alle drei Schülerinnen sich im Arbeitskontext als fähig erleben. Die Arbeit insgesamt wird dadurch von ihnen positiv eingeordnet, was die Identitätskonstruktion, die eigene Selbstwahrnehmung und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten sicherlich positiv beeinflusst, so die These. Grundsätzlich lässt sich Ähnliches auch für den Schüler Max (*gender* als männlich, *Migration*, *ability*) beobachten. Auch für ihn stellt fokussiertes Arbeiten auf der Ebene der Symbolischen Repräsentation eine Norm dar, was bei ihm nicht zu einer Überforderung führt, sondern eher mit Aktivität einhergeht. Er sieht das Praktikum weder besonders positiv noch eindeutig negativ. Inwiefern sich diese Erkenntnisse vor dem Hintergrund der Kategorie *gender* interpretieren lassen, ist aufgrund des kleinen Samples nicht eindeutig und lässt sich an dieser Stelle nicht weiter klären. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass insbesondere Überschneidungen zwischen den Kategorien *Migration* und *ability* die subjektive Sinnkonstruktion der Arbeitserfahrung positiv beeinflussen. Möglicherweise wird die Strukturkategorie *ability* in der Wechselwirkung mit der Kategorie *Migration* abgeschwächt.

Die Schlussfolgerungen dieser Auswertung schließen an Erkenntnisse von Heike Diefenbach an. Denn Schüler*innen mit *Migrationsgeschichte* verfügen gegenüber Schüler*innen ohne *Migrationsgeschichte* über höhere Bildungsaspirationen.⁸² Die höhere Bildungsaspiration und generell größere Erfolgsorientierung von Menschen bzw. Schüler*innen mit *Migrationsgeschichte* lassen sich damit erklären, dass Menschen, die migrieren oder migrierten, oftmals von einer Veränderung und Verbesserung der eigenen Lebensverhältnisse durch die Migration träumen. Da es der Generation, die ausgewandert ist, häufig nicht gelingt, diese Träume zu verwirklichen, werden diese Hoffnungen oftmals an die eigenen Kinder weitergegeben, welche ihrerseits nach einer Realisierung der Vorstellungen streben.⁸³ Es ist zu vermuten, dass sich diese Überlegungen auf die subjektive Sinnkonstruktion von Maria, Annika und Lisa sowie in Ansätzen auf Max übertragen lassen. Aufgrund des kleinen Samples und der Betrachtung von nur drei Strukturkategorien ist nicht ausgeschlossen, dass weitere, bislang nicht betrachtete, Faktoren für die jeweiligen Sinnzuweisungen relevant sind.

6. Fazit und Ausblick

Die Auswertungen der intersektionalen Analyse weisen darauf hin, dass die Strukturkategorien *Migration* und *ability* in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung mit den verschiedenen gesellschaftlichen Herrschaftsebenen zusammenhängen und die subjektiven Sinnzuweisungen der betrachteten Schüler*innen beeinflussen. Inwiefern die Überschneidung mit der Kategorie *gender* ebenfalls prägend ist, kann aufgrund des kleinen Samples nicht weiter herausgearbeitet und interpretiert werden. Die Überschneidung der Kategorien *ability* und *Migration* zeigte sich in der Untersuchung als besonders spannend. So lässt sich vermuten, dass die Überschneidung von *ability* und *Migration* dazu führt, dass Arbeitserfahrungen und die Orientierung an eigener Leistung und Anstrengungsbereitschaft von den betrachteten Schüler*innen deutlich positiver und motivierender erlebt werden als von den beobachteten Schüler*innen, die nicht Merkmalsträger*innen der Kategorie *Migration* sind. Möglicherweise schwächt eine Überschneidung der Kategorien *Migration* und *ability* bei diesen Forschungsteilnehmer*innen das Merkmal und das Erleben der Kategorie *ability* ab. Diese Aussagen sind rein qualitativ zu verstehen und treffen

82 Heike Diefenbach, *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*, 3. Aufl., Wiesbaden 2010.

83 Heiner Barz/Dajana Baum/Meral Cerci/Nina Göddertz/Tabea Raidt, *Kulturelle Bildungsarmut und Wertewandel*, in: Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann (Hg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden 2010, 95–121.

nur auf die sieben betrachteten Schüler*innen zu. Um allgemeingültigere Erkenntnisse zu erzielen, müsste diese Hypothese differenzierter beforcht werden, sodass in weiteren Studien nach Zusammenhängen und Einflüssen von Strukturkategorien und Herrschaftsebenen auf subjektive historische Sinnbildung zu fragen wäre. An dieser Stelle ist außerdem ausdrücklich auf die Limitation der Forschungsergebnisse hinzuweisen, da das Sample mit sieben Forschungsteilnehmer*innen sehr klein ist und die Strukturebenen nur eine Auswahl widerspiegeln. Auch daher sind weitere Untersuchungen vonnöten.

Die Studie zeigt nichtsdestotrotz, dass intersektionale (empirische) Forschung einen Beitrag dazu leisten kann, Schüler*innen nicht monoperspektivisch als Merkmalsträger*innen einer einzelnen Kategorie wahrzunehmen. Durch die Betrachtung von Überschneidungen lassen sich Erkenntnisse erzielen, welche einen individuelleren und detaillierten Blick auf Schüler*innen erlauben als ein monoperspektivischer Zugriff, so die These. Intersektionale Perspektiven und Forschungen eröffnen somit die Chance, Schüler*innen und deren Standorte, Sichtweisen, Handlungsperspektiven und Identität in ihrer Komplexität zu begreifen. Verschiedene Strukturkategorien in der Interdependenz mit verschiedenen gesellschaftlichen Herrschaftsebenen in der Auswertung zusammenzudenken, kann folglich dazu beitragen, subjektive Sinnkonstruktionen und Lernvoraussetzungen von Schüler*innen besser zu verstehen. Wie die Überlegungen dieser Auseinandersetzung zeigen, ist begründet anzunehmen, dass Strukturkategorien ihre Wirkung grundsätzlich in einem interdependenten Verhältnis entfalten; es erscheint also nur konsequent, diese auch in Beziehungsgefügen zu betrachten. Diese lebensgeschichtliche Analyse, welche als biografisch orientierte historische Sinnbildung zu verstehen ist, könnte in weiteren Untersuchungen auf andere historische Inhalte jenseits der eigenen Biografie übertragen werden. In diesen Zusammenhängen könnte danach gefragt werden, inwiefern sich historische Sinnbildung von Schüler*innen als Merkmalsträger*innen unterschiedlicher Strukturkategorien voneinander unterscheidet. Da grundsätzlich von einer Unabgeschlossenheit von Strukturkategorien auszugehen ist und diese Kategorien, die Herrschaftsebenen sowie deren jeweilige Wechselverhältnisse als dynamisch einzuschätzen sind, steht die Disziplin hier vor einer großen Aufgabe.