GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Unsichtbares sichtbar machen? : : Intersektionalität in Bildung und Wissenschaft

Lienau, Anna; Rein, Franziska; Wilkening, Jan-Christian

2024

https://doi.org/10.25595/4382

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lienau, Anna; Rein, Franziska; Wilkening, Jan-Christian: *Unsichtbares sichtbar machen? : : Intersektionalität in Bildung und Wissenschaft*, in: Rein, Franziska; Lienau, Anna; Wilkening, Jan-Christian (Hrsg.): Intersektionalität interdisziplinär. Bestandsaufnahme aus Bildung und Wissenschaft (Kiel: Universitätsverlag Kiel | Kiel University Publishing, 2024), 7 - 26. DOI: https://doi.org/10.25595/4382.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.25798/kza9-1c59

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY SA 4.0 Lizenz (Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY SA 4.0 License (Attribution - ShareAlike). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Anna Lienau, Franziska Rein, Jan-Christian Wilkening

Unsichtbares sichtbar machen?

Intersektionalität in Bildung und Wissenschaft

Denn die einen sind im Dunkeln
Und die anderen sind im Licht.
Und man siehet die im Lichte
Die im Dunkeln sieht man nicht.
(Bertolt Brecht, Die Dreigroschenoper, Frankfurt 1968)

Problemaufriss

> Elf Jahre bin ich zur Schule gegangen, ohne auch einmal die Verbindung Deutschlands zu Afrika im Unterricht behandelt zu haben. Doch jetzt saß ich da […]. Es ging um Imperialismus— den ›Wettlauf um Afrika‹. Wir sahen uns eine Karikatur an […]. Im Text, den wir lasen, stand das N-Wort. […] Alexander meldete sich. Er wollte einen Gedanken zur Darstellung der Schwarzen Menschen äußern. Doch er druckste rum und schaute mich, die einzige Schwarze im Klassenraum, immer wieder verlegen an. Er wusste nicht, wie er ›die da‹ nennen sollte. Das N-Wort sage man ja nicht mehr. […] ›Was sagt man denn dann? Maximalpigmentiert?‹ Es folgten Gelächter, viele auf mir haftende Augenpaare und ein kurzes Auslassen darüber, dass diese ›krampfige Diskussion über Bezeichnungen‹ überbewertet wäre. Mein Geschichtslehrer gab ihm recht. […] In dem Moment zwischen diesen ganzen *weißen* Mitschüler*innen zu sitzen, war wie unter Wasser Luft anhalten. Unterdrückung.[1]

Diese Szene schildert die 1989 geborene Journalistin Alice Hasters in ihrem 2019 erschienenen Sachbuchbestseller *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten*. Hasters, die als Schwarze[2] Frau in Deutschland wiederholt derartigen Alltagsrassismus erlebt und die in ihrer Autobiographie bewusst eine intersektional informierte Perspektive vertritt,[3] kritisiert im Folgenden die fehlende Sensibilität der Geschichtslehrperson und der Mitschü-

1 Hasters 2024 [2019], 53.

2 Alle angeführten Differenzkategorien werden im vorliegenden Sammelband großgeschrieben. Diese Schreibweise wurde gewählt, um auf den sozial-kulturellen Konstruktcharakter, der den Kategorien inhärent ist, hinzuweisen.

3 Hasters 2024 [2019], 34.

ler*innen dafür, dass nicht alle Lernenden den gleichen Bezug zu den behandelten Themen haben:

> Es gibt keinen Leitfaden für den Umgang mit Emotionen, Spannungen oder Unsicherheiten, die auftreten können, wenn Menschen von Lehrgegenständen unterschiedlich betroffen sind. Das liegt unter anderem daran, dass es kein Bewusstsein dafür gibt, dass der Unterricht überhaupt aus einer bestimmten Perspektive gemacht ist: *weiß*, männlich, christlich und heterosexuell.[4]

Diese autobiografische Reflexion von Alice Hasters zeigt die Relevanz von Intersektionalität für schulische Bildung. Intersektionalität wird im Folgenden verstanden als theoretisches Konzept oder Analysekategorie bezüglich der Existenz unterschiedlicher Diskriminierungsformen, die in verschiedenen Dimensionen zusammenwirken und als solche Einfluss auf die soziale, strukturelle und ökonomische Lebensrealität von Individuen haben.

Mehrere der von Hasters problematisierten Aspekte lassen sich als intersektionale Herausforderungen lesen: Erstens die Existenz einer so genannten »4-Faltigkeit« (»weiß, männlich, heterosexuell und bürgerlich«)[5] als Normsubjekt in Bildungsprozessen, die People of Colour-Lernende ebenso wenig berücksichtigt wie zum Beispiel abweichende Körper oder Geschlechtsidentitäten. Zweitens die emotionale Verletzung und Re-Diskriminierung von Lernenden durch den nicht ausreichend informierten und zu wenig sensiblen Umgang mit Unterrichtsgegenständen, die Gewaltgeschichte und Gewalterfahrungen beinhalten. Drittens die einseitige Auswahl von Beispielen in Aufgabenstellungen und Abbildungen sowie Unterrichtsinhalten. Alle drei Herausforderungen werden von Hasters aus ihrer intersektional informierten Perspektive als Schwarzer Frau geschildert, es ist jedoch zu vermuten, dass Lernende, die andere Differenzmerkmale mitbringen, ähnliche Erfahrungen machen.

Hier stellt sich die Frage, welche Antworten Fachdidaktiken und ihre Bezugsdisziplinen als Gestaltungs- und Reflexionsinstanzen von domänenspezifischen Lehr-Lernprozessen auf diese Herausforderungen derzeit geben können. Um den Diskussionsstand zu Intersektionalität in verschiedenen Fachdidaktiken oder ihren jeweiligen Bezugsdisziplinen abzubilden, fand als Kooperation der geschichtsdidaktischen Abteilungen der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, der Universität Hildesheim und der Universität zu Köln im Sommersemester 2024 die Ringvorlesung ›Intersektionalität interdisziplinär. Fachdidaktiken im Dialog‹ statt, aus der dieser Sammelband hervorgegangen ist.[6] Er bietet einen interdisziplinären Überblick, wie das aus dem *Black Feminism* hervorgegangene Konzept der Intersektionalität in den Diskursen deutschsprachiger Fachdidaktiken oder deren Bezugsdisziplinen rezipiert wird und bündelt

---

4 Hasters 2024 [2019], 53.

5 Kinder 2019, 73.

6 Näheres zur Vorlesungsreihe (s. https://doi.org/10.25798/kza9-1c59) ist im Bericht darüber nachzulesen, https://hilpub.uni-hildesheim.de/handle/ubhi/17570. Für den anregenden und fruchtbaren Dialog, der diesen Sammelband im Rahmen der Vorlesungsreihe und darüber hinaus maßgeblich mitgeprägt hat, danken wir allen Beteiligten. Besonderer Dank gilt Heike Krösche für ihre Lektüre dieser Einleitung.

Überlegungen für Lehr-Lernprozesse. Analog zu den akademischen und politischen Diskursen wird Intersektionalität sowohl als »sensibilisierende Metapher«[7] (zum Beispiel für die Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsgegenständen), als »analytisches Werkzeug«[8] (zum Beispiel für literarische Textanalysen im Deutschunterricht) oder als »heuristisches Instrument«[9] (wenn es um die empirische Forschung über Lebensrealitäten von Schüler*innen geht) verstanden. Dies zeigt, dass das Konzept auch für den Bildungsbereich noch nicht ausreichend ausdefiniert ist, was sich als Chance und Herausforderung zugleich deuten lässt. Dass auch dieser Sammelband mit seinen Beiträgen der Logik eines mehrheitlich Weiß geprägten Wissenschaftsbetriebs unterliegt, soll dabei nicht verschwiegen werden. Es ist kritisch zu hinterfragen, inwiefern explizite Perspektiven aus intersektionalen Erfahrungsräumen fehlen. Gleichwohl ist es Ziel des Sammelbands, einen interdisziplinären fachdidaktischen Diskurs zu eröffnen, der künftig mit breiterer Beteiligung und vielfältigen Perspektiven weitergeführt werden kann und soll. Denn der normative Anspruch auf mehr Chancengerechtigkeit, der dem Ansatz der Intersektionalität inhärent ist, erscheint gerade für die Institution Schule, wo Bildungs- und Lebensläufe maßgeblich geprägt werden und wo gleichzeitig multiple Lebenswirklichkeiten aufeinandertreffen, in hohem Maße relevant. So soll dieser Sammelband analog zu dem Zitat aus dem auch intersektional lesbaren Schulklassiker *Die Dreigroschenoper* (Bertolt Brecht) erste Potentiale und Grenzen von Intersektionalität für den Bildungskontext ausloten, um den Fokus auf diejenigen zu richten, deren Perspektiven dort bisher nicht oder wenig gesehen wurden.

Entwicklungszusammenhänge von Intersektionalität: Zur Rolle des *Black Feminism* und Begriffsprägung durch Kimberlé Crenshaw

Black Feminism und Intersektionalität *avant la lettre*

Die Geschichte intersektional informierten Denkens reicht bis in das 19. Jahrhundert zurück. Hier bezogen Schwarze Frauen in den USA Position für Emanzipation und gegen rassistische und sexistische Diskriminierung.[10] In den 1970er Jahren wurden diese Gedanken im *Black Feminism* weitergeführt. Schwarze Schriftstellerinnen und Bürgerrechtlerinnen (zum Beispiel Audre Lorde, Toni Morrison, Angela Davis) reflektierten ihre Position als Women of Colour in einer durch Unterdrückungsmechanismen wie Sexismus, Rassismus, Heterosexismus und Klassismus geprägten Gesellschaft.[11] Zentrale Analysen des *Black Feminism* (zum Beispiel Combahee River Collective (CRC) von 1977, Patricia Hill Collins (1990) oder bell hooks (1982)) verweisen auf die aus der Sklaverei hervorgegangene Verschränkung von Unterdrückungsformen und kritisieren ein Herrschaftsmodell, in dem der Bezugspunkt absoluter

7 Knapp 2013, zitiert nach Meyer 2019 [2017],18; Biele Mefebue et al. 2022, 8.
8 Biele Mefebue et al. 2022, 8.
9 Biele Mefebue et al. 2022, 8.
10 Meyer 2019 [2017], 28.
11 Meyer 2019 [2017], 28, 29, 30.

Privilegierung »weiß, dünn, männlich heterosexuell, christlich und finanziell gesichert«[12] sei. Die Perspektiven Schwarzer Frauen, die sowohl von Rassismus als auch von Sexismus betroffen sind, seien deshalb in den Gegenbewegungen des Feminismus und Antirassismus nicht oder unzureichend repräsentiert.

Diese Aushandlungsprozesse des *Black Feminism* sind einerseits Grundlage für unser heutiges Verständnis von Intersektionalität, andererseits zeigen sie, dass intersektionales Denken auch unabhängig vom Begriff, also *avant la lettre*,[13] existiert. Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass intersektionale Überlegungen weit über die hier skizzierten Diskurse hinaus stattfinden. Auch im deutschsprachigen Raum wurde die Diskussion um Intersektionalität zum Teil *avant la lettre* geführt. Walgenbach zufolge gingen dabei zentrale Impulse von Schwarzen Deutschen, jüdischen Frauen oder Frauen mit Behinderungen aus.[14]

Gleichzeitig wird deutlich, wie eng der Begriff der Intersektionalität mit der Geschichte des Black Feminism verbunden ist und damit zugleich emanzipatorisch zu verstehen ist. Intersektionalität beschreibt demnach stets auch – jenseits von akademischer Theoriebildung – Lebensrealitäten im Kontext von Diskriminierung.

Intersektionalität nach Kimberlé W. Crenshaw

Der Begriff ›Intersektionalität‹ wurde 1989 von der US-amerikanischen Professorin für Critical Legal Studies, Kimberlé W. Crenshaw, eingeführt.[15] In ihrem Aufsatz *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex* analysiert Crenshaw drei Gerichtsfälle, in denen Schwarze Frauen gegen ihre Arbeitgeber geklagt hatten. Crenshaw stellt dabei zwei zentrale Thesen zur spezifischen (Diskriminierungs-)Situation Schwarzer Frauen auf: Zum einen arbeitet sie heraus, dass Schwarze Frauen von Diskriminierung in mehreren Dimensionen betroffen sind, indem sich Sexismus und Rassismus überlagern. Analog zu einem Verkehrsopfer an einer Straßenkreuzung (*intersection*) können Schwarze Frauen also aus mehreren (Verkehrs-)Richtungen gleichzeitig verletzt werden. Crenshaw zeigt in den untersuchten Prozessen, dass es auf diese mehrfache Diskriminierung seitens der Rechtsprechung nur eine einseitige Antwort gibt, indem entweder Rassismus oder Sexismus als Klagegründe zugelassen werden. Damit – und dies ist Crenshaws zweite These – wird die Erfahrung gerade der Personen (hier: der Schwarzen Frauen), die von mehreren Diskriminierungsformen betroffen sind, marginalisiert. Wie sich am ersten Gerichtsfall ›DeGraffenried vs. General Motors‹ zeigt, konnte sich die Schwarze Klägerin bei dem Verlust ihres Arbeitsplatzes weder auf sexistische noch auf rassistische Diskriminierung berufen, da General Motors nachweisen konnte, im betreffenden Zeitraum weiße Frauen eingestellt zu haben und generell auch Schwarze Männer beschäftigte. Das Gericht lehnte es ab, die Ansprüche der Schwarzen Frauen aufgrund der Kategorien Race und Sex in einer gemeinsamen Klage zu vereinen.[16] Hier wird die Problematik virulent, dass sich das Rechtssystem an den

12 Lorde 1991, 202; zitiert nach Meyer 2019 [2017], 32.

13 Meyer 2019 [2017], 25–27.

14 Walgenbach 2012, 5.

15 Crenshaw 1989.

16 Crenshaw 1989, 142; Crenshaw 2019.

Erfahrungen Weißer Frauen und Schwarzer Männer ausrichtete und die Gruppe der Schwarzen Frauen nicht als eigene, von Diskriminierung betroffene Gruppe anerkannte.

Crenshaw sieht dies als Resultat einer gesellschaftlichen Praxis, die Kategorien Race und Sex[17] als einander ausschließende (Diskriminierungs-)Kategorien zu betrachten, was auch dazu führt, dass die Situation Schwarzer Frauen in emanzipatorischen Bewegungen nicht genug repräsentiert sei:

> I argue that Black women are sometimes excluded from feminist theory and antiracist policy discourse because both are predicated on a discrete set of experiences that often does not accurately reflect the interaction of race and gender.[18]

Problematisch daran sei nicht zuletzt, dass das Paradigma für sexistische Diskriminierung auf den Erfahrungen Weißer Frauen und das für rassistische Diskriminierung auf den Erfahrungen Schwarzer Männer beruhe und damit auf den jeweils privilegierteren Vertreter*innen der beiden Kategorien. Crenshaw zeigt dies anschaulich in einer weiteren Analogie eines Kellers, in dem alle Menschen untergebracht sind, die aufgrund der Differenzmerkmale Race, Geschlecht, soziale Klasse, sexuelle Orientierung, Alter und/oder körperliche Fähigkeiten benachteiligt sind. Diejenigen, die nur aufgrund einer Kategorie benachteiligt sind, stehen auf den Schultern derer, die von mehreren Kategorien betroffen sind. Im Bemühen, einige Aspekte der Dominanz zu korrigieren, lassen diejenigen über der Decke nur diejenigen aus dem Keller zu, die sagen können, dass sie ohne die Decke ebenfalls im oberen Raum wären. Das heißt, diejenigen, die aufgrund mehrfachen Erfüllens der Kategorien ganz unten stehen, werden gar nicht erfasst und gesehen.[19] Crenshaw plädiert demnach einerseits für eine Änderung des Blickwinkels auf Diskriminierung, indem das intersektionale Zusammenwirken von mehreren Kategorien der Diskriminierung in den Blick genommen werden solle und andererseits für eine Diskriminierungspolitik, die sich an den am stärksten Marginalisierten, also um im Bild zu bleiben, den untersten Personen im Keller orientiert, »da nur dieser Fokus die gesellschaftlichen Verhältnisse so ändert, dass alle davon profitieren«.[20]

Intersektionalität als *travelling concept* in der gegenwärtigen Forschung

Seit Crenshaws Analyse von 1989 wurde Intersektionalität in vielfältigen Kontexten angewandt, gedeutet und weitergedacht, sodass Intersektionalität mittlerweile als »*travelling concept*«[21] beschrieben wird. Im akademischen Kontext wird zum einen der theoretische Status von Intersektionalität diskutiert: Handelt es sich um eine eigenständige Theorie oder um eine »sensibilisierende Metapher« oder um ein Paradigma?[22] Damit verknüpft ist die Frage nach dem ›Wie‹

17 Crenshaw 1989, 151.

18 Crenshaw 1989, 140.

19 Crenshaw 1989, 151; siehe dazu auch Meyer 2019 [2017], 166 und 43.

20 Meyer 2019 [2017], 44.

21 Geprägt von Edward Said 1983, zitiert nach Traußneck 2023, 105.

22 Knapp 2013, zitiert nach Meyer 2019 [2017],18; Biele Mefebue et al. 2022, 8.

intersektionalen Forschens. So gilt es einerseits als Verdienst des Konzeptes als heuristisch-pragmatisches Werkzeug, einen neuen Blickwinkel auf die Formierung von Gruppen zu eröffnen und diese »weniger als Identitäten denn als strukturierte Positionen, auf die sich Individuen leiblich und in ihrer Selbstwahrnehmung beziehen« zu betrachten.[23] Andererseits, so eine häufige Kritik, fehle dem Konzept sowohl eine analytische Erklärung für diese Prozesse als auch geeignete Forschungsinstrumente, um sie genau zu beschreiben. Bezogen auf den vorliegenden Sammelband spiegelt sich diese Leerstelle in der Problematik wider, das abstrakte Konzept der Intersektionalität konkret aus bildungsbezogenen Perspektiven zu erschließen. Auch für die empirische Forschung ergeben sich daraus Herausforderungen, wie ein Blick in geschichtsdidaktische Forschung zeigt: So konstatieren Heike Krösche und Levke Harders 2024, dass »es der geschichtsdidaktischen Forschung schwerzufallen [scheint], Intersektionalität für empirische Fragestellungen zu erschließen bzw. zu operationalisieren«[24]. Sebastian Barsch et al. verweisen im geschichtsdidaktischen Kontext zudem auf das Fehlen systematischer Forschung zur Ungleichkategorie Class.[25] Dabei erscheint gerade Class als eine zweifelsohne relevante Kategorie in Bildungskontexten, wenn man berücksichtigt, dass die sozioökonomischen Lebensumstände in Deutschland eng mit der Wahl der Schulform oder etwa dem Schulerfolg verbunden sind.[26]

Das bereits angerissene Fehlen eines spezifisch intersektionalen Methodenrepertoires wird als Argument gegen den Status als eigenständige Theorie von Intersektionalität angeführt und gilt ebenso wie die Frage nach der Zielsetzung intersektionalen Forschens als eines der aktuellen Kernprobleme.[27] Denn bis dato sei häufig unklar, inwiefern es »um die Erforschung der Anerkennung von Identitäten oder um die Erforschung von Machtstrukturen bzw. darum, wie diese beiden ineinander verwoben sind«, gehen solle.[28] Wichtig sei zudem, den Prozess der Herstellung von Ungleichheitsverhältnissen in den Blick zu nehmen und somit Intersektionalität strukturell zu verstehen sowie soziale Identitäten nicht essenzialistisch zu betrachten.[29]

Als weitere Herausforderung identifizieren Biele Mefebue et al. die Frage nach der gesellschaftlichen Wirkung von Intersektionalitätsforschung.[30] So werde vielfach das transformative Potential von Intersektionalität betont und danach gefragt, inwiefern intersektional informierte Forschung tatsächlich einen Einfluss auf Gesellschaften haben kann, der in einem normativen Sinne zu mehr Chancengerechtigkeit führt. Die Wirkung dieser Hoffnung lässt sich allerdings nur schwer empirisch erforschen. Nichtsdestotrotz erscheint es ein Verdienst intersektionaler Fragestellungen, gängige Blickrichtungen und Mechanismen sozialer Exklusion wie Privilegierung zu reflektieren und damit wahrnehmbarer zu machen. Erst wenn solche Phänomene beschrieben sind, können damit einhergehende soziale Ungleichheiten reduziert werden, so die These.

---

23 Meyer 2019 [2017], 125.

24 Krösche/Harders 2024, 17.

25 Barsch et al. 2020, 10.

26 Madl/Stornig 2022, 112.

27 Biele Mefebue et al. 2022, 8.

28 Biele Mefebue et al. 2022, 8.

29 Biele Mefebue et al. 2022, 8; Bergold-Caldwell 2020, 27–28.

30 Biele Mefebue et al. 2022, 8–9.

Die wohl meistdiskutierte Frage in der Forschung zu Intersektionalität betrifft die Auswahl und den Umgang mit den thematisierten Forschungskategorien. Handelt es sich um Strukturkategorien, die sich aus gesellschaftlicher Ungleichheit ableiten lassen (wie zum Beispiel Race, Class, Gender), oder um Differenzkategorien, die sich in alltäglichen sozialen Auseinandersetzungen stets neu ergeben und die stetig erweitert werden können – und zwar um sämtliche Merkmale, die Differenz zwischen Individuen herstellen und Diskriminierung verursachen können (zum Beispiel Körper, Alter, Dis/Ability)?[31] Meyer betont, dass soziale Kategorien keine »ahistorischen Wesenheiten«, sondern immer Produkt historischer Verhältnisse und soziale Konstrukte sind, und verweist auf die »Doppeldeutigkeit als Identitäts- und Herrschaftsbegriffe«.[32] Die Zuschreibungen von Identitätsmerkmalen, die mit Hierarchisierungen und Marginalisierungen verbunden seien, stünden im Fokus der Intersektionalitätsforschung. Weiterhin wird in Debatten rund um Intersektionalität diskutiert, ob das Verwenden von Kategorien möglicherweise sogar Ungleichheiten manifestiere und neue Ausschlüsse produziere und inwiefern die Auswahl der zu untersuchenden Kategorien von der Fragestellung her zu denken sei. In Folge dieser Überlegungen schlagen Gabriele Winker und Nina Degele eine Trennung der Ebenen vor, auf denen intersektionale Verschränkungen wirksam sind: Dies ist zum einen die Ebene gesellschaftlicher Sozialstrukturen inklusive Organisationen (Makro- und Mesoebene), die Ebene der Identitätskonstruktion (Mikroebene) sowie die Ebene der Repräsentation durch kulturelle Symbole (Repräsentationsebene).[33] Dabei plädieren die beiden Autorinnen dafür, auf der Makroebene mit den deduktiv festgelegten Kategorien, »Klasse, Geschlecht, Rasse und Körper« zu arbeiten,[34] während auf der Mikroebene die Kategorien induktiv offengehalten werden sollen.[35] Mit diesem Mehrebenenansatz sollen »sowohl Wechselwirkungen von Differenzierungskategorien auf einer Ebene als auch über alle drei Ebenen hinweg analysiert werden«[36]. Gleichzeitig dient die Konzeption dem Ziel, »soziale Praxen auf der Identitätsebene [zu] beobachten und mit von AkteurInnen benannten symbolischen Repräsentationen und Sozialstrukturen [zu] verknüpfen«[37]. Damit solle auch das Problem der Reifizierung gelöst werden, da die Kategorien auf den verschiedenen Ebenen unterschiedlich konstruiert werden. Meyer stellt jedoch den Gewinn durch eine Unterscheidung der Analyseebenen aus heuristischer Sicht in Frage, da es ohnehin »zur Logik der Artikulation von Intersektionalität gehöre, dass sie zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen […] einen Zusammenhang schafft« und stattdessen »das machttheoretische Verständnis von Differenz, das die Perspektive auf Intersektionalität prägt und darüber entscheidet, welche Kategorien in einer Analyse intersektionaler Macht in den Blick kommen sollen«, von Bedeutung sei.[38]

---

31 Lenz 2010, 159.
32 Meyer 2019 [2017], 96–101.
33 Winker/Degele 2009.
34 Winker/Degele 2009, 38.
35 Winker/Degele 2009, 59.
36 Winker/Degele 2009, 25.
37 Winker/Degele 2009, 142.
38 Meyer 2019 [2017], 137.

Mit Blick auf den Zusammenhang von Machtanalyse und Intersektionalität wird zudem diskutiert, inwiefern in der europäischen Rezeption von Intersektionalität ein Verlust der von Crenshaw vertretenen machtkritischen Perspektive vorliege.[39] Dies geschehe zum Beispiel, indem suggeriert werde, dass Intersektionalität ein »Zusammenwirken von gegebenen Eigenschaften« statt »vielschichtig verwobene Unterdrückungs- und Beherrschungsverhältnisse«[40] untersuche. Martin Lücke verweist in diesem Zusammenhang auf das Verschwinden von Crenshaws »*axis of subordination*« zugunsten des neutraleren Begriffs der Intersektionalität, wodurch die Komponente des Machtgefälles ausgeblendet werde. Er plädiert dafür, Intersektionalität stets von der Verortung in der US-amerikanischen Gesellschaft her zu denken, um eine »ungebrochene und entkontextualisierende Aneignung […] für den deutschsprachigen Raum zu vermeiden«[41]. In eine ähnliche Richtung wendet sich die Kritik am »›*whitening*‹ von Intersektionalität in rassistischen akademischen Räumen«[42]. Problematisiert wird hier weiterhin, dass die im Kontext der Intersektionalitätsdebatten verwendeten Kategorien historisch gesehen dem europäischen wissenschaftlichen Diskurs entstammen und damit aus einer postkolonialen Perspektive als eurozentristisch verstanden werden können.[43]

Der Charakter von Intersektionalität als einem »*travelling concept*« spiegelt sich auch in den Beiträgen dieses Sammelbandes wider, die durchaus unterschiedliche theoretische Hintergründe besitzen und verschiedene pragmatische Überlegungen anstellen, um das Konzept der Intersektionalität fachdidaktisch aufzugreifen. Grundlegend für den Band ist ein Verständnis von Intersektionalität, das den vorherigen Ausführungen folgend auf die Verschränkung von Machstrukturen und sozialen Ungleichheitsverhältnissen fokussiert. Damit grenzt sich Intersektionalität sowohl von dem schulpädagogisch geprägten Begriff der Heterogenität ab, der primär auf unterschiedliche Lern- und Bildungsvoraussetzungen fokussiert, als auch vom Diversity-Begriff, der auf die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale und einen positiven Umgang damit abzielt.[44]

Chance oder Utopie? Bildung und Fachdidaktik intersektional gedacht

Aus dem Anliegen des vorliegenden Bandes, Intersektionalität aus unterschiedlichen Perspektiven der Fachdidaktiken und deren Bezugswissenschaften zu erschließen, ergeben sich folgende Fragen: Welche Ansätze verfolgen intersektional informierte Fachdidaktiken? Welche Probleme können sich ergeben, wenn Fachdidaktiken intersektional informierte Konzepte entwickeln? Kann der Raum Schule von einem auf die Analyse komplexer Machtstrukturen angelegten intersektionalen Ansatz überhaupt profitieren? Oder bedeutet dies eine Überforderung,

39 Biele Mefebue et al. 2022, 5; Lücke/Messerschmidt 2020, 58.
40 Lücke/Messerschmidt 2020, 58.
41 Lücke/Messerschmidt 2020, 58.
42 Biele Mefebue et al. 2022, 5.
43 Meyer 2019 [2017], 149.
44 Walgenbach 2017, 12, 92.

die zwangsläufig in einer völlig verkürzten Anwendung von Intersektionalität mündet? Wie lässt sich in Bildungskontexten sinnvoll mit Differenzkategorien und deren Verflechtungen umgehen?

Michael Hemmer stellt fest:

> Das Erkenntnisinteresse der Fachdidaktiken begründet sich in der Weiterentwicklung und Optimierung des fachlichen Lehrens und Lernens vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und den damit verbundenen Herausforderungen sowie neuer Erkenntnisse in den jeweiligen fachlichen und bildungsbezogenen Bezugswissenschaften.[45]

Aus dieser Einschätzung ergeben sich gleich mehrere Anknüpfungspunkte, um intersektionale Blickwinkel in Bildungsprozessen zu untersuchen. Zum einen ist Intersektionalität als Analyseinstrument in Bezugsdisziplinen, wie der erziehungswissenschaftlichen Forschung, bereits seit längerem etabliert.[46] Zum anderen wird Intersektionalität auch in den verschiedenen Fachwissenschaften als Forschungsansatz genutzt, wie beispielsweise in der Geschichtswissenschaft, wenn etwa zur intersektionalen Geschichte des Holocausts oder im Bereich soziale Ungleichheit geforscht wird.[47] Insofern ist das Konzept in den wesentlichen Bezugswissenschaften der Fachdidaktiken präsent und betrifft mithin auch bildungsbezogene Diskurse. Gleichzeitig – und hier liegt das weitaus stärkere Moment – betont obiges Zitat den genuinen Blick der Fachdidaktiken auf gesellschaftliche Veränderungen und Herausforderungen.

Dass sich bisher unsichtbare existierende gesellschaftliche Hierarchien, Privilegien und Ungleichheiten mittels intersektionaler Blickwinkel fassen und beschreiben lassen, wurde bereits unter Rückgriff auf die Entstehungsgeschichte der »*intersections*«-Metapher angedeutet. Dies kann als integrales Verdienst des Konzepts und Argument für seinen Einsatz in der Fachdidaktik gewertet werden. Für einen solchen Einsatz ergeben sich verschiedene Ebenen, auf denen Intersektionalität als ›analytisches Werkzeug‹, als ›hermeneutisches Instrument‹ oder als ›sensibilisierende Metapher‹ (siehe oben) genutzt werden kann: 1.) die Ebene der Lernenden, 2.) die der Lehrenden und 3.) die der inhaltlichen Ausrichtung.

Auf der Ebene der Lernenden scheint es fächerübergreifend – spätestens seitdem das Prinzip der Subjektorientierung in den fachdidaktischen Diskurs Einzug gehalten hat –[48] einen Konsens darüber zu geben, Lernprozesse stets von den lernenden Individuen, ihren Vorerfahrungen, Prägungen und Interessen her zu denken. Hier ist vorstellbar, dass ein Bewusstsein um Intersektionalität Lehrpersonen helfen kann, die Verwobenheiten ihrer Schüler*innen in Kategorien wie Class, Race und Gender wahrzunehmen und in der Folge Lernangebote passgenauer und diskriminierungssensibler zu gestalten. Zum anderen ist zu hinterfragen,

---

45 Hemmer 2024, 112.

46 Walgenbach 2017, 80–88.

47 Krösche/Harders 2024, 16.

48 Ammerer et al. 2015.

ob ein Unterrichtssetting, in dem eine bspw. Weiße, verbeamtete und akademisch erfolgreiche Lehrperson Lernprozesse plant und durchführt, nicht notwendigerweise auch immer wieder Ungleichheit reproduziert. Analog zur fehlenden »kritischen Masse«[49] an Schwarzen Professor*innen an europäischen Universitäten muss hinterfragt werden, inwiefern ein intersektional informierter Unterricht ohne Lehrpersonen, die selbst intersektionale Perspektiven repräsentieren, gestaltet werden kann.

Damit zeigt sich als zweite Ebene, auf der intersektional informierte Fachdidaktiken wirksam werden können, diejenige der Lehrpersonen. So wäre etwa zu ergründen, ob bzw. inwieweit intersektional informierte Ansätze in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung zu einem diskriminierungssensibleren und chancengerechteren Handeln von Lehrpersonen führen kann. Erste Überlegungen und Ergebnisse, auch in diesem Band, scheinen darauf hinzudeuten, dass Lehrpersonen, die sich mit Intersektionalität auseinandergesetzt haben, ihre eigene Positionierung und damit möglicherweise auch Mechanismen der Kategorisierung gegenüber Lernenden stärker reflektieren. Ferner gilt es zu klären, wie Bildungsmaßnahmen zum Thema Intersektionalität in der Lehrer*innenausbildung gestaltet sein können, ohne dass sie erneut oder gar neue Mechanismen der Ausgrenzung produzieren. Dementsprechend scheint eine Auseinandersetzung mit Intersektionalität geeignet, um »Standpunkte[n] absoluter Privilegierung«[50], die auch in Bildungsräumen virulent sind, kritisch zu begegnen.

Eine dritte Ebene betrifft die inhaltliche Ebene von Unterricht. Eine intersektionale Perspektive auf Fachanforderungen, Curricula und Lehrmaterialien kann zu einer kritischen Reflexion darüber beitragen, inwiefern schulische Inhalte weiterhin von diskriminierenden (Denk-) Strukturen geprägt sind. Alexandra Madl und Thomas Stornig zufolge können Lehrpersonen beispielsweise bereits in der Grundschule eine intersektional fragende Haltung einnehmen und diese gleichsam vermitteln, indem sie Aspekte sozialer Ungleichheit anhand von lebensweltlichen Situationen, wie z.B. der Frage, »weshalb immer nur Mama den kleinen Bruder vom Kindergarten abholt«, thematisieren.[51] Mit einer intersektionalen Linse kann im Hinblick auf jedes Unterrichtsfach gefragt werden, woher die jeweiligen Wissenstraditionen rühren und wie der Raum für eine Reflexion über Perspektiven geöffnet werden kann, die – zum Beispiel im Lehrplan oder Schulbuch – nicht oder wenig vertreten sind. Wie produktiv eine solche Reflexion sein kann, verdeutlicht ein exemplarischer Blick in die gymnasialen Bildungspläne der Bundesländer der drei Universitäten in Kiel, Hildesheim und Köln, die an der Konzeption dieses Sammelbandes beteiligt waren: So finden sich weder in den Fachanforderungen der Sekundarstufe I und II in Schleswig-Holstein noch in den Kerncurricula von Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen Verweise auf das Konzept Intersektionalität geschweige denn Ansätze dazu, Inhalte aus einer intersektional informierten Perspektive im Unterricht aufzugreifen.[52]

49 Solanke 2019, 47.

50 Lorde 1991, 202; zitiert nach Meyer 2019 [2017], 32.

51 Madl/Stornig 2022, 116.

52 Grundlage der Recherche waren alle digital einsehbaren Lehrpläne in Schleswig-Holstein (https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen.html, letzter Zugriff: 20.11.2025), Niedersachsen (https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&, letzter Zugriff: 20.11.2025) und Nordrhein-Westfalen (https://lehrplannavigator.nrw.de/sekundarstufe-i/kernlehrplaene-fuer-das-gymnasium-ab-20192020, letzter Zugriff: 20.11.2025).

Zwar werden einzelne Kategorien, wie beispielsweise Class in den Fachanforderungen für das Unterrichtsfach Wirtschaft/Politik in Schleswig-Holstein[53] oder Gender im niedersächsischen Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Werte und Normen[54], durchaus als zu behandelnde Themen in verschiedenen Bildungsplänen ausgewiesen, jedoch ohne dabei auf die Möglichkeiten von intersektionalen Interdependenzen und/oder Verschränkungen zu verweisen. Diese Beobachtung lässt sich womöglich damit erklären, dass wohl schlicht mehr Zeit benötigt wird, um Erkenntnisse intersektional informierter bildungsbezogener Diskurse für Bildungspläne zu adaptieren. Gleichzeitig verdeutlicht sie anschaulich, dass Lehrpersonen bisher auf wenige Grundlagen von bildungspolitischer Seite zurückgreifen können, um intersektional informierte Perspektiven, Frage- und Problemstellungen in die schulische Lebenswelt von Lernenden zu transportieren. Dass sich dieser Status Quo durchaus ändern ließe, verdeutlichen unter anderem einige der in diesem Sammelband zusammengetragenen Erkenntnisse, die bei einer möglichen Erweiterung von Bildungsplänen um intersektionale Komponenten bedacht werden könnten: So zeigen einige der folgenden Beiträge, wie – beispielsweise über literarische Zugänge – intersektional informierte Betrachtungswinkel etwa für die Unterrichtsfächer Deutsch und Geographie eröffnet werden können. Ähnlich ließe sich – auch wenn jene Perspektiven in diesem Sammelband fehlen – für Fremdsprachenfächer, wie z. B. Englisch, Französisch oder Spanisch, argumentieren, in denen fachspezifische Literatur thematisiert wird. Diese inhaltliche Analyseperspektive erscheint für Schüler*innen gewinnbringend, um gesellschaftlich-soziale Konflikte und Positionen jenseits von binärem Denken und »entweder-oder-Logiken«[55] zu erschließen und sich dazu reflektiert positionieren zu können. Sicherlich: Fundierte Analysen darüber, welche literarischen Werke wie und in welcher Jahrgangsstufe genutzt werden könnten, um mit den Schüler*innen Themen intersektional zu behandeln, stehen in vielen Unterrichtsfächern noch größtenteils aus, jedoch scheinen gerade solche Zugänge geeignet, um Lernende für Machtstrukturen und intersektionale Wechselwirkungen zu sensibilisieren.

Intersektional informierte fachdidaktische Ansätze, welche dieses Konzept als Chance begreifen, erscheinen also insgesamt als lohnenswertes Unterfangen, auch wenn es einige Stolpersteine – wie die potentielle Offenheit des Konzeptes – stets zu reflektieren gilt. Gerade in der Institution Schule treffen Personen aus unterschiedlichsten Lebensumständen in einer konstruierten Gemeinschaft zusammen, um gemeinsam ihren Bildungsweg zu bestreiten. Ein (selbst-)kritischer, intersektionaler Blickwinkel auf Machtstrukturen im Raum Schule kann hilfreich sein, um den Bildungsanspruch zu erfüllen. Denn, wie bereits Crenshaws Analyse der Gerichtsprozesse gezeigt hat, konstituieren Institutionen Ausschlussmechanismen und Privilegien und damit Hierarchien, dies gilt auch für die Schule. Bereits die Differenzkategorien Race, Class und Gender beeinflussen allgemeine Schulleistungen in hohem Maße.[56] Zudem werden im Raum Schule soziale Unterschiede vielfältig wirksam: Neben unterschied-

53 Fachanforderungen Wirtschaft/Politik 2016, 35.

54 Kerncurriculum Werte und Normen 2018, 44.

55 Meyer 2019 [2017], 157.

56 Madl/Stornig 2022, 112.

lichen materiellen und nicht-materiellen Ressourcen im jeweiligen Umfeld spielen auch sprachliche, geschlechtsbezogene, kulturell-religiöse oder ethnische Konstrukte eine Rolle dabei, wie Schüler*innen von Lehrpersonen wahrgenommen werden. Und dies mag sich auch darauf niederschlagen, welche Selbstkonzepte und Selbstwirksamkeiten die Lernenden entwickeln. Es ist also davon auszugehen, dass gerade Schulen als Sozialisationsinstanzen der Gesellschaft Machtverhältnisse konstituieren – während dort gleichzeitig das Potential besteht, diese Prozesse sichtbar zu machen und sie damit zu transformieren. Inwiefern diese Potentiale aber empirisch evident sind, muss sich in weiterer Forschung zeigen. Denn eine Erweiterung bestehender Perspektiven um intersektionale Aspekte erfordert nicht nur die weiter oben explizierte Weiterbildung von Lehrpersonen, sondern auch bisher weitestgehend fehlende empirische Erkundungen des Feldes. Denkbar wären zum Beispiel Wirksamkeitsstudien, die sich damit beschäftigen, ob bzw. inwieweit eine Auseinandersetzung mit dezidiert intersektionalen Perspektiven, etwa anhand der in diesem Sammelband thematisierten literarischen Werke, Schüler*innen dabei hilft, Wissen und Kompetenzen über Themenkomplexen wie Diskriminierung, Privilegierung oder Machtstrukturen aufzubauen. Von besonderem Interesse könnte es dabei sein, Effekte intersektionaler Zugänge mit den Auswirkungen anderer Herangehensweisen, die sich bspw. ausschließlich auf eine Kategorie beziehen, zu vergleichen.

Obwohl sich also der akademische Diskurs rund um Intersektionalität in den vergangenen Jahren auch in den Fachdidaktiken intensiviert hat, scheint die Bedeutung jenes Themenkomplexes für die schulische Praxis noch gering. Zwar werden von wissenschaftlicher Seite zunehmend Ansätze entwickelt, wie intersektional informierte Perspektiven in schulische Bildungsräume integriert werden könnten, jedoch zeigt sich bis dato kaum ein Transfer der bisherigen theoretischen Erarbeitungen in die institutionellen Rahmenbedingungen des Schulwesens, wie der exemplarische Blick in die Bildungspläne von Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen annehmen lässt. Der vorliegende Sammelband möchte also einen Beitrag dazu leisten, Intersektionalität weiter aus bildungsbezogener Sicht zu diskutieren und gleichzeitig Vorschläge für Lernangebote zu liefern.

Konzeption und Aufbau des Sammelbands

Im vorliegenden Sammelband besprechen vierzehn Wissenschaftler*innen intersektional informierte Ansätze aus ihren jeweiligen fachlichen und fachdidaktischen Perspektiven. Da intersektional informierte Ansätze in den disziplinspezifischen Diskursen unterschiedlich stark Eingang in die Diskussionen über Intersektionalität finden, sind die Fachdisziplinen im Sammelband nicht allesamt ausgewogen repräsentiert. Trotz intensiver Bemühungen um Einblicke in alle fachdidaktischen Diskurse gelingt es im Sammelband nicht, jede Disziplin einzubinden. Dennoch umfasst der Band Diskurse von Wissenschaftler*innen aus sechs unterschiedlichen Fachdisziplinen. So sind Perspektiven der Musikwissenschaft und ihrer Didaktik, der Geschichtswissenschaft und ihrer Didaktik, der Biologie und ihrer Didaktik, der Theologie und Religionspädagogik, der Geographie und ihrer Didaktik sowie der Germanistik bzw. Literatur und Medien und ihrer Didaktik vertreten.

Gleichsam vereint der Band Beiträge zur Theorie, Empirie, Pragmatik und Wissenschaftskommunikation, wobei die unterschiedlichen Schwerpunkte in den einzelnen Beiträgen teils miteinander verwoben werden. So setzen sich Martina Kofer, Nina Simon, Maren Bienert und Sonja Thomaier sowie Julian Happes mit konzeptionell-theoretischen Perspektiven aus der Literaturdidaktik, Theologie/Religionspädagogik und Geschichtsdidaktik auseinander. Juliane Gerland, Karina Becker, Ina Henke und Magdalena Kißling diskutieren schwerpunktmäßig empirische Erkenntnisse intersektional informierter Ansätze aus musikdidaktischer, germanistischer/literatur- und mediendidaktischer Sichtweise. Sarah Huch und Anthony Benzig entwickeln ausgehend von theoretischen Überlegungen aus der Biologie und ihrer Didaktik einen Vorschlag zu kompetenzorientierten, intersektional informierten Lehr-Lern-Settings. Daraufhin erschließen Mirka Dickel und Sophia Feige Intersektionalität disziplinspezifisch aus der Perspektive des Geographieunterrichts und entwickeln einen ausführlichen Vorschlag für eine Geographieunterrichtsreihe. Friederike Enßle-Reinhardt diskutiert schließlich Aspekte intersektional informierter Wissenschaftskommunikation aus der geographischen Migrationsforschung.

Martina Kofer setzt sich in ihrem Beitrag damit auseinander, wie eine literarische Textanalyse im Deutschunterricht kritisch, differenzbewusst und zugleich erzähltheoretisch fundiert geschehen kann. Dabei beleuchtet sie das Konzept der Intersektionalität als Analyseperspektive für den Literaturunterricht der Sekundarstufen. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass soziale Differenzkategorien wie Race, Gender, Class oder Dis/Ability bislang meist isoliert behandelt werden. Eine intersektionale Perspektive ermöglicht hingegen, deren Verschränkungen sowie die zugrundeliegenden Machtverhältnisse differenziert zu erfassen. Der Beitrag entwickelt auf erzähltheoretischer Basis Leitlinien zur Figurenanalyse und zum Perspektivverstehen, mit denen literarische Texte hegemoniekritisch und machtsensibel erschlossen werden können. Besonders deutlich wird dies an postmigrantisch perspektivierten Romanen wie *Drei Kameradinnen* von Shida Bazyar oder *Ich komme nicht zurück* von Rasha Khayat, die komplexe Figurenkonstellationen und narrative Vielstimmigkeit bieten. Anhand dieser Texte können Schüler*innen lernen, narrative Deutungsmacht, symbolische Repräsentationen und strukturelle Diskriminierungen zu analysieren. Zentral ist dabei auch die Rolle der Lehrpersonen: Sie müssen über Diversitätswissen, Standpunktreflexivität und ein kritisches Bewusstsein für Normalitätsdiskurse verfügen. Kofer betont, dass literarisches Lernen nicht nur Inhalte, sondern auch Formen des Erzählens kritisch zu hinterfragen hat. Nur so lassen sich Zuschreibungen, binäre Ordnungssysteme und implizite Machtverhältnisse im Text sichtbar machen und dekonstruieren. Damit eröffnet der Beitrag konkrete Wege für einen intersektional informierten, literaturdidaktisch fundierten Deutschunterricht, der Schüler*innen für gesellschaftliche Ungleichheiten sensibilisiert und zur kritischen Teilhabe befähigt.

Der Beitrag von Nina Simon untersucht das Potential einer intersektional informierten Literaturdidaktik und fragt, was sichtbar wird, wenn Fachdidaktik und Intersektionalität konsequent miteinander verschränkt gedacht werden. Zentrale theoretische Bezugspunkte sind dabei die Konzepte der Blickregime, des Zu-Sehen-Gebens und des Vor-Stellens. Diese Konzepte ermöglichen eine kritische Reflexion darüber, wie gesellschaftlich dominante Blickpositionen in der Schule (re-)produziert, aber auch dekonstruiert werden können. Anhand zweier

literarischer Beispiele illustriert die Autorin, wie die Momente der (Re-)Produktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion für den Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden können. Während der Roman antimuslimische, rassistische und sexistische Diskurse in intersektionaler Verschränkung (re-)produziert, dekonstruiert das Theaterstück eben diese hegemonialen Logiken und macht den ›Blick darauf‹ selbst zum Thema. Zentrales Anliegen des Beitrags ist es, intersektionale Dilemmata – etwa die Notwendigkeit, diskriminierende Narrative zunächst (re-)produzieren zu müssen, um sie anschließend kritisch bearbeiten zu können – nicht auszublenden, sondern in den Mittelpunkt fachdidaktischer Reflexion und unterrichtlicher Praxis zu stellen. Der Beitrag versteht intersektional informierte Fachdidaktik somit nicht als widerspruchsfreie Lösung, sondern als ambivalente, aber erkenntnisreiche Praxis, die Normalitätsvorstellungen hinterfragt, Gegen-Erzählungen ermöglicht und Exklusionsmechanismen sichtbar macht. Letztlich wird dafür plädiert, hegemoniale Wissensbestände nicht nur zu dekonstruieren, sondern auch mit Schüler*innen alternative Perspektiven zu entwickeln – und dabei stets das eigene pädagogische Handeln kritisch zu reflektieren.

In ihrem Beitrag geben Maren Bienert und Sonja Thomaier einen umfassenden Überblick über intersektionale Perspektiven innerhalb der theologischen Forschung. Sie gliedern ihre Analyse entlang theologischer Teildisziplinen und fragen dabei doppelt: einerseits nach der Rezeption des klassischen Triplets Race, Class, Gender, andererseits danach, wie Religion selbst als intersektionales Moment verhandelt wird. Im Zentrum stehen die unterschiedlichen Aufnahme- und Entwicklungsprozesse in den theologischen Fächern: In den Bibelwissenschaften zeigt sich Intersektionalität in feministischer Exegese und Konzepten wie dem Kyriarchat. Die Religionspädagogik nutzt intersektionale Konzepte u.a. zur differenzsensiblen Bildung. Auch in der Kirchengeschichte wird das methodische Potenzial intersektionaler Perspektiven erkannt, aber oft nicht ausgeschöpft. In der theologischen Ethik wird Intersektionalität als Analyseinstrument für soziale Gerechtigkeit diskutiert, wobei unter anderem Fragen nach Identität, Komplexität und struktureller Diskriminierung thematisiert werden. Besonderes Gewicht erhält die Frage nach der Position religiöser Zugehörigkeit innerhalb intersektionaler Analysen. Exemplarisch wird dies an den Arbeiten von Marcella Althaus-Reid und Vera Uppenkamp gezeigt. Die Autorinnen betonen, dass intersektionale Forschung die Theologie zu einer präziseren Reflexion ihrer eigenen Sprache, Geschichte und Praktiken anleiten kann – insbesondere, wenn religiöse Zugehörigkeit als soziale Kategorie selbst kritisch mitbedacht wird. Theologische Wissenschaften können so einen relevanten Beitrag zu transdisziplinären Debatten über Macht, Differenz und Gerechtigkeit leisten, die für Religionspädagogik relevant erscheinen.

Julian Happes plädiert in seinem Beitrag für eine machtkritische und politische Neuausrichtung des Mittelalterunterrichts, in dessen Zentrum intersektionales Denken als heuristisches Paradigma stehen soll. Ausgehend von der Diagnose, dass das Mittelalter im Geschichtsunterricht zunehmend marginalisiert und meist klischeehaft vermittelt werde, fordert Happes eine didaktische Revision, die die historischen Prozesse der Differenzherstellung offenlegt und für aktuelle Ungleichheitsverhältnisse sensibilisiert. Das Konzept der Intersektionalität wird als prozesshaftes und historisch variables Instrument verstanden, um Kategorien wie

Race, Class und Gender nicht additiv, sondern in ihren Verschränkungen zu analysieren. Trotz berechtigter methodischer und terminologischer Vorbehalte gegenüber der Anwendung moderner Begriffe auf vormoderne Kontexte argumentiert Happes für deren produktiven Einsatz als »kontrollierte Anachronismen«, die Differenzmechanismen des Mittelalters aufzeigen und mit heutigen Machtverhältnissen vergleichbar machen können. Dabei identifiziert Happes drei zentrale Limitationen: die begrenzte Anwendbarkeit moderner Differenzbegriffe, die methodische Schwierigkeit, subalterne Stimmen im Mittelalter sichtbar zu machen, sowie die fehlende gesellschaftliche Wirksamkeit rein akademischer Analysen. Als Gegenstrategie schlägt er eine didaktische »Entgrenzung« vor, in der Mittelalterforschung und Geschichtsdidaktik stärker verbunden werden. Ziel ist eine historische Bildung, die Schüler*innen zur kritischen Reflexion über Identitätskonstruktionen, Diskriminierungsprozesse und soziale Machtverhältnisse befähigt. Happes verortet diese Haltung schließlich auch selbstreflexiv in seiner eigenen Position als Weißer, privilegierter Wissenschaftler und ruft zur Sensibilisierung für eigene Machtpositionen auf.

Juliane Gerlands Beitrag thematisiert die Spannungsverhältnisse zwischen dem inklusiven Anspruch und der gegenwärtigen Realität des Musikunterrichts. Trotz der inhärenten Eignung des Faches für die Thematisierung kultureller und individueller Vielfalt ist die musikpädagogische Praxis stark durch normative, oft eurozentrische Leitbilder geprägt. Die strukturelle Marginalisierung des Fachs – etwa durch geringe Stundenzahlen, Fachfremdunterricht und Lehrpersonenmangel – steht im Kontrast zur häufig betonten überfachlichen Bedeutung musikalischer Bildung für Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenzen. Ausgehend von einer intersektionalen Analyse werden die Differenzkategorien Gender, Class, Race und Dis/Ability auf ihre Relevanz für musikpädagogische Kontexte hin untersucht. Gerland zeigt, dass deren Wechselwirkungen spezifische Bildungsbarrieren erzeugen, etwa bei der Rezeption musikalischer Leistungen, der Wahl von Instrumenten oder der Anerkennung kultureller Ausdrucksformen. Damit verbunden ist die Forderung, Differenz nicht als statische Kategorie zu behandeln, sondern als relationales, kontextabhängiges Konstrukt. Im Zentrum steht das Forschungsprojekt ProDiMuk, das empirisch-professionsbezogene Perspektiven von Musiklehrpersonen auf Diversität untersucht. Methodisch fundiert durch episodische Interviews und videografische Unterrichtsanalysen, zeigt sich, dass das musikpädagogische Handeln wesentlich durch biografische Erfahrungen und professionsspezifische Deutungsmuster geprägt ist. Die Reflexion über das eigene musikbezogene Werden, über Differenzkonstruktionen im Unterricht und über unbewusste Kategorisierungen erweist sich als zentral für eine diversitätssensible musikdidaktische Praxis. Gerland argumentiert abschließend für die curriculare Verankerung intersektionaler Reflexionskompetenz in der musikpädagogischen Aus- und Weiterbildung. Eine solche Professionalisierung sei notwendig, um den Herausforderungen wachsender gesellschaftlicher Vielfalt zu begegnen und um das Fach Musik als ästhetisch-kulturellen Bildungsraum partizipativ und inklusiv zu gestalten – ohne dabei Differenz zu essentialisieren oder pädagogische Überforderung zu produzieren.

Der Beitrag von Karina Becker untersucht, inwieweit intersektional ausgerichtete Interventionsseminare in der universitären Lehrpersonenbildung die beliefs angehender Deutschlehrper-

sonen beeinflussen. Ausgangspunkt ist der Doing-Difference-Ansatz, der Differenzordnungen als handlungsleitend versteht. Die Studie kombiniert qualitative und quantitative Methoden, um Veränderungen in Einstellungen gegenüber Diversitätsdimensionen wie Mehrsprachigkeit, Geschlecht, sexuelle Identität, Religion und Rassismus zu analysieren. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende mit mehrsprachigem Hintergrund und wenig religiöser Prägung insgesamt offenere Einstellungen zu Mehrsprachigkeit, interkultureller Bildung und sexueller Vielfalt haben. Interventionsseminare, insbesondere mit Praxisbezug, führen zu teils signifikanten Einstellungsverbesserungen in diesen Bereichen. Bei rassistischen beliefs hingegen zeigen sich kurzfristig kaum Veränderungen – tief verankerte rassistische Wissensbestände bleiben weitgehend stabil. Dennoch beeinflussen sie laut Studie nicht zwingend die Offenheit für Pluralität. Die qualitative Auswertung von Selbstreflexionsaufgaben macht deutlich, dass Studierende häufig unbewusst kulturalistische oder rassistische Zuschreibungen tätigen, sich dessen aber zunehmend bewusst werden. Die Analyse legt offen, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion durch gezielte didaktische Impulse gestärkt werden kann. Karina Becker plädiert letztlich für die verstärkte Integration von intersektional konzipierten Seminaren in der Lehrer*innenbildung, um Studierende gezielt auf Diversität im Unterricht vorzubereiten. Zukünftige Studien sollten größere Stichproben, verschiedene Studienorte und differenziertere Einflussfaktoren (z. B. politische Orientierung, Konfessionalität) berücksichtigen.

In ihrem Beitrag systematisieren Ina Henke und Magdalena Kißling umfassend das Forschungsfeld intersektionaler Perspektiven in der germanistischen Literatur- und Mediendidaktik. Ausgangspunkt ihrer Analyse ist die Beobachtung, dass Intersektionalität bislang selten explizit als theoretisches Paradigma in der Fachdidaktik genutzt wird und häufig vage mit Diversität oder Heterogenität gleichgesetzt wird. Die Autorinnen gliedern bestehende Beiträge in vier Gruppen: (1) Konzepte zur intersektionalen Textanalyse, (2) literaturwissenschaftlich ausgerichtete Lektüren von Kinder- und Jugendliteratur, (3) didaktisch- und rezeptionsbezogene Studien sowie (4) Modelle für einen intersektionalitätssensiblen Literaturunterricht. Deutlich wird, dass bisherige Forschungsschwerpunkte stark gegenstandsbezogen sind, während empirisch fundierte Untersuchungen zu Lernenden und Lehrenden sowie deren Umgang mit Differenzkategorien weitgehend fehlen. Am Beispiel der Jugendserie *Anne with an E* und anhand von Schüler*innenportfolios zeigen Henke und Kißling exemplarisch, wie intersektionale Figurenkonstellationen zwar von den Lernenden wahrgenommen, jedoch häufig selektiv rezipiert werden: Die Protagonistin Anne wird als starke Identifikationsfigur begriffen, während People of Color in stereotypisierter Weise auf Rassismuserfahrungen reduziert bleiben. Diese rezeptionsästhetische Verzerrung unterstreicht die Notwendigkeit einer didaktischen Perspektivverschiebung. Henke und Kißling plädieren daher für zwei zentrale didaktische Strategien: einerseits die bewusste Fokussierung auf Nebenfiguren und marginalisierte Erzählstränge, andererseits die curriculare Öffnung hin zu Texten, die intersektionale Verflechtungen explizit thematisieren. So kann Literaturunterricht Schüler*innen zur Reflexion gesellschaftlicher Machtverhältnisse befähigen und einen kritischen, differenzsensiblen Umgang mit literarischen Figuren und Narrationen fördern.

Sarah Huch und Anthony Benzig diskutieren in ihrem Beitrag die Bedeutung und Umsetzung intersektionaler Perspektiven im Biologieunterricht. Ausgangspunkt ist die Feststellung,

dass Intersektionalität in der biologiedidaktischen Forschung und Lehrpersonenbildung bislang kaum systematisch berücksichtigt wird. Eine Befragung von Biologielehramtsstudierenden zeigt Defizite im Wissen über Intersektionalität sowie Unsicherheiten im Umgang mit sozialen Differenzkategorien im Unterricht. Die Autor*innen analysieren intersektionale Ansätze in der biologischen Forschung, insbesondere in der Geschlechterforschung, die Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten in der Wissensproduktion aufdecken. Solche Perspektiven ermöglichen die kritische Reflexion biologischer Erkenntnisprozesse, etwa zur geschlechtlichen oder ethnischen Markierung von Forschungssubjekten, und zeigen, wie Vorannahmen wissenschaftliche Ergebnisse verzerren können. Am Beispiel des Themas Menstruation zeigen Huch und Benzig, wie Intersektionalität in die Kompetenzbereiche der Bildungsstandards – Sach-, Erkenntnisgewinnungs-, Kommunikations- und Bewertungskompetenz – integriert werden kann. So lassen sich etwa biologische Phänomene multiperspektivisch betrachten, stereotype Darstellungen in Lehrmaterialien kritisch hinterfragen oder soziale Ungleichheiten wie »*period poverty*« analysieren. Die Autor*innen betonen, dass intersektionale Perspektiven nicht »*on top*«, sondern integrativ im Biologieunterricht behandelt werden sollten. Der Beitrag plädiert für eine differenzreflexive Professionalisierung von Biologielehrpersonen. Intersektionalität bietet dabei einen theoretischen und praktischen Rahmen, um biologische Inhalte mit gesellschaftlicher Relevanz zu verknüpfen. Ziel ist ein Biologieunterricht, der zur wissenschaftlichen Mündigkeit und zur Teilhabe an einer diskriminierungskritischen, demokratischen Gesellschaft befähigt.

Mirka Dickel und Sophia Feige diskutieren, wie der Comic *Rude Girl* von Birgit Weyhe im Geographieunterricht als Medium zur Vermittlung intersektionaler Perspektiven und zur Anbahnung ethischer Urteilskompetenz genutzt werden kann. Ausgehend von einer Seminarsituation, in der Studierende aus Sorge vor kultureller Aneignung und Fehldeutung Intersektionalität zunächst meiden, entfalten die Autorinnen ein Plädoyer für die fachdidaktische Auseinandersetzung mit Intersektionalität – gerade um Denkblockaden, Polarisierungen und Handlungsunfähigkeit zu überwinden. Im Mittelpunkt steht das fiktionale Medium Comic als ästhetischer Lernraum, der Schüler*innen über phänomenales wie propositionales Wissen Einblicke in strukturelle Ungleichheiten ermöglicht. *Rude Girl* erzählt die autobiografisch inspirierte Geschichte der afroamerikanischen Germanistin Priscilla Layne und reflektiert intersektionale Benachteiligungen entlang von Kategorien wie Race, Gender, Class und Alter. Durch Stilmittel wie dialogische Intermezzi, Rahmenerzählungen, Inter- und Multimedialität sowie bildsprachliche Brüche wird eine differenzierte Auseinandersetzung mit Subjektivität und gesellschaftlicher Struktur eröffnet. Die Autorinnen argumentieren für eine fachdidaktische Umkehr der klassischen Falllogik: Statt deduktiv Strukturwissen auf Fälle anzuwenden, erfolgt der Zugang induktiv, über lebensweltlich verankerte Beispiele wie *Rude Girl.* In fünf fachdidaktischen Prinzipien wird erläutert, wie ethische Urteilskompetenz angebahnt werden kann – durch lebensweltorientierte Irritation, geographisches Fragen, ästhetisch-hermeneutische Spurensuche, analytische Verortung intersektionaler Kategorien und Reflexion eigener Positionalität. Ausgehend von den theoretischen Überlegungen entwickeln die Autorinnen eine Unterrichtsreihe ›Intersektionale Lebenswelten und strukturelle Ungerechtigkeit im Hinblick auf die Ausbildung raumbezogener ethischer Handlungsfähigkeit anhand des Beispiels

Rude Girl‹, indem sie Aufgaben- und Fragestellungen darstellen sowie die Inhalte didaktisch begründen. Abschließend plädieren Dickel und Feige dafür, die Potenziale ästhetischer Medien stärker in den Lehrplänen zu verankern. Nur durch ästhetische Erfahrung und dialogische Haltung könne ein Verstehen der Verwobenheit von Eigenem und Fremden gelingen – Grundlage für gerechtes Handeln in einer diversen Gesellschaft.

Friederike Enßle-Reinhardt thematisiert in ihrem Beitrag die Kommunikation wissenschaftlicher Erkenntnisse in Politik und Praxis aus einer intersektionalen Perspektive. Vor dem Hintergrund der reflexiven Wende in den Sozial- und Geisteswissenschaften argumentiert die Autorin, dass Wissenschaft zunehmend Verantwortung für gesellschaftliche Wirkung übernehmen und ihre Ergebnisse über klassische Publikationsformate hinaus zugänglich machen muss. Als analytischen Rahmen schlägt sie die intersektionale Mehrebenenanalyse nach Winker und Degele vor, die strukturelle, symbolische und identitätsbezogene Dimensionen sozialer Ungleichheit berücksichtigt. Anhand dreier konkreter Formate – Fact Sheets/Broschüren, Fokusgruppendiskussionen und Stadtspaziergänge zu lokalen Migrationsgeschichten – reflektiert Enßle-Reinhardt Möglichkeiten und Grenzen des Forschungstransfers. Während schriftliche Formate wie Broschüren auf einer hierarchischen Sprecher*innenposition der Wissenschaft beruhen, ermöglichen Fokusgruppen und Stadtspaziergänge interaktivere, partizipative Begegnungen. Diese eröffnen Raum für eine Aushandlung von Identitäten und fördern Gegennarrative zu dominanten gesellschaftlichen Diskursen. Zugleich zeigen sich auch Herausforderungen wie ungewollte Reproduktionen von Machtverhältnissen oder mangelnde Rückkopplung mit den Zielgruppen. Enßle-Reinhardt plädiert dafür, Formate der Wissenschaftskommunikation nicht als nachgelagerte Projektaktivität zu begreifen, sondern als integralen Bestandteil eines reflexiven, verantwortungsvollen Wissenschaftsverständnisses. Eine bewusste Auswahl und Gestaltung von Transferformaten – unter Berücksichtigung intersektionaler Kategorien wie soziale Klasse, Migrationsgeschichte und Gender – könne nicht nur Wirkung und Relevanz wissenschaftlicher Arbeit erhöhen, sondern auch zur Demokratisierung von Wissensprozessen beitragen. So versteht sich Forschungskommunikation als politischer Akt, der bestehende Ungleichheiten nicht verstärken, sondern sichtbar machen und abbauen helfen soll.

Literatur

Ammerer et al. 2015 = Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015.

Barsch et al. 2020 = Sebastian Barsch/Bettina Degner/Christoph Kühberger/Martin Lücke, Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik, in: Sebastian Barsch/Bettina Degner/Christoph Kühberger/Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt 2020, 9–27, https://doi.org/10.46499/1628.

Bergold-Caldwell 2020 = Denise Bergold-Caldwell, Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bielefeld 2020, https://doi.org/10.1515/9783839451960.

Biele Mefebue et al. 2022 = Astrid Biele Mefebue/Andrea D. Bührmann/Sabine Grenz, Die Formierung des in-

tersektionalen (Forschungs-)Feldes: Eine Skizze in kartografischer Absicht, in: Astrid Biele Mefebue/Andrea D. Bührmann/Sabine Grenz (Hrsg.), Handbuch Intersektionalitätsforschung. Wiesbaden 2022, 3–9, https://doi.org/10.1007/978-3-658-26 29 2-1_1.

Combahee River Collective 2006 = Combahee River Collective: »A Black Feminist Statement«, in: Elizabeth Hackett/Sally Haslanger (Hrsg.), Theorizing Feminisms. A Reader. New York/Oxford 2006, 412–418.

Crenshaw 1989 = Kimberlè Crenshaw, Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, University of Chicago Legal Forum 1/8, 1989, http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8 (letzter Zugriff: 25.9.2025).

Crenshaw 2019 = Kimberlè Crenshaw, Warum Intersektionalität nicht warten kann. Intersektionalität war gelebte Realität, bevor sie zu einem Begriff wurde, 20.05.2019, https://www.gwi-boell.de/de/2019/05/20/warum-intersektionalitaet-nicht-warten-kann (letzter Zugriff: 20.11.2025).

Hasters 2024 = Alice Hasters, Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten. München 2024 [2019].

Hemmer 2024 = Michael Hemmer, Fachdidaktik(en) als wissenschaftliche Disziplin, in: Christoph Bräuer/Kerstin Rabenstein (Hrsg.), Journal für LehrerInnenbildung 24/2, 2024, 110–119, https://doi.org/10.35468/jlb-02-2024-09.

Hill-Collins 2000 = Patricia Hill-Collins, Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. New York/London ²2000 [1990].

Kinder 2019 = Katja Kinder, Kimberlè Crenshaws Einfluss auf mein pädagogisches Handeln, in: Gunda-Werner-Institut in der Heinrich-Böll-Stiftung in Kooperation mit dem Center for Intersectional Justice (Hrsg.): »Reach everyone on the planet…« Kimberlè Crenshaw und die Intersektionalität. Berlin 2019.

Knapp 2013 = Gudrun-Axeli Knapp, Zur Bestimmung und Abgrenzung von ›Intersektionalität‹. Überlegungen zu Interferenzen von ›Geschlecht‹, ›Klasse‹ und anderen Kategorien sozialer Teilung, in: Erwägen Wissen Ethik (EWE) 24/3, 2013, 341–354.

Krösche/Harders 2024 = Heike Krösche/Levke Harders, Editorial. Potenziale und Herausforderungen von Intersektionalität in Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaften, in: OeZG 35/3, 2024, 7–19, https://doi.org/10.25365/oezg-2024-35-3-1.

Lenz 2010 = Ilse Lenz, Intersektionalität. Zum Wechselverhältnis von Geschlecht und sozialer Ungleichheit, in: Ruth Becker/Beate Kortendiek (Hrsg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden ³2010, 158–166, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_19.

Lorde 1991 = Audre Lorde, »Du kannst nicht das Haus des Herren mit dem Handwerkszeug des Herren abreißen«, in: Audre Lorde/Adrienne Rich, Macht und Sinnlichkeit, 3. erw. Aufl. Berlin 1991, 199–210.

Lücke/Messerschmidt 2020 = Martin Lücke/Astrid Messerschmidt, Diversität als Machtkritik. Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein, in: Sebastian Barsch/Bettina Degner/Christoph Kühberger/Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt 2020, 54–71.

Madl/Stornig 2022 = Alexandra Madl/Thomas Stornig, Durch-Blicken: Ein intersektionaler Fokus auf Ungleichheit als Fundament politischer Bildungsarbeit in der Lehrer*innenbildung, in: Lara Möller/Dirk Lange (Hrsg.), Intersektionalität in der Politischen Bildung: Entangled Citizens. Wiesbaden 2022, 109–129, https://doi.org/10.1007/978-3-658-36310-9_8.

Meyer 2019 = Katrin Meyer, Theorien der Intersektionalität zur Einführung. Hamburg 2019 [2017].

Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2016 = Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.), Fachanforderungen Wirtschaft/Politik. Allgemeinbildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel 2016.

Möller/Lange 2022 = Lara Möller/Dirk Lange (Hrsg.), Intersektionalität in der Politischen Bildung: Entangled Citizens. Wiesbaden 2022, https://doi.org/10.1007/978-3-658-36310-9.

Niedersächsisches Kultusministerium 2018 = Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe. Werte und Normen. Hannover 2018.

Said 1983 = Edward W. Said, The World, the Text, and the Critic. Cambridge 1983.

Solanke 2019 = Iyiaola Solanke, Wo sind in Europa die Schwarzen Professorinnen?, in: Gunda-Werner-Institut in der Heinrich-Böll-Stiftung in Kooperation mit dem Center for Intersectional Justice (Hrsg.): »Reach everyone on the planet…« Kimberlè Crenshaw und die Intersektionalität. Berlin 2019, 45–51.

Traußneck 2023 = Matti Traußneck, Intersektionalität: Begriffliche Annäherung an eine vielschichtige Debatte, in: Rassimusforschung. Theoretische und interdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld 2023, 101–128, https://doi.org/10.1515/9783839461501-004.

Walgenbach 2012 = Katharina Walgenbach, Intersektionalität – eine Einführung, 2012, http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/ (letzter Zugriff: 20.11.2025).

Walgenbach 2017 = Katharina Walgenbach, Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto 2017, https://doi.org/10.36198/9783838586700.

Winker/Degele 2009 = Gabriele Winker/Nina Degele, Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld 2009, https://doi.org/10.1515/9783839411490.

Autor*innen

Anna Lienau

Studienrätin, ist seit August 2020 an den Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel abgeordnet. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Antisemitismussensibles Lehren und Lernen in der Geschichtslehrer:innenausbildung, Antisemitismussensibler Geschichtsunterricht, Holocaust Education und Public History.

alienau@histosem.uni-kiel.de

Franziska Rein

Juniorprofessorin für Geschichtsdidaktik an der Universität Hildesheim. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der inklusiven Geschichtsdidaktik, der postkolonialen historischen Bildung sowie der Untersuchung von Intersektionalität in Lehr- und Lernprozessen des Geschichtsunterrichts. Weitere Interessen gelten der empirischen geschichtsdidaktischen Professions- und Unterrichtsforschung sowie der Holocaust Education.

reinf@uni-hildesheim.de

Jan-Christian Wilkening

Jan-Christian Wilkening hat 2025 seine Promotion zum Thema *Wie Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten Geschichte konstruieren. Teilhabeorientierte Praktiken einer inklusiven Geschichtsdidaktik* abgeschlossen und absolviert zurzeit sein Referendariat an einem Gymnasium in Hildesheim. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der inklusiven Geschichtsdidaktik, transnationalen Geschichtsdidaktik und Public History.

jwilkeni@uni-koeln.de

Open Access

Der Beitrag ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.