

# Religion, Intersektionalität und *Agency* in Bildungsbiografien

## Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert ein Fallbeispiel aus einer ethnografischen Untersuchung zu Bildungswegen junger, religiös orientierter Musliminnen in der Deutschschweiz, um exemplarisch die theoretische Verknüpfung von Religion, Intersektionalität und *Agency* in Bildungsbiografien aufzuzeigen. Diese Perspektive erlaubt es, strukturelle Begrenzungen von Bildungswegen ebenso wie subjektive Aneignungsprozesse sichtbar zu machen und reduktionistische Lesarten, die Akteur\*innen auf Viktimisierung festschreiben, zu vermeiden. Aus intersektionaler Sicht wird analysiert, wie Differenzverhältnisse – insbesondere *Religion*, *Gender*, *soziale Klasse* und *Migrantisierung* – Bildungsbiografien prägen. Zugleich verdeutlicht eine *Agency*-orientierte Lesart, dass Handlungsmacht nicht zwingend als Widerstand, sondern als situatives Navigieren in vorstrukturierten Möglichkeitsräumen verstanden werden kann, das durch kleine Verschiebungen neue Bildungspfade eröffnen kann. Das Fallbeispiel dient damit als theoriegeleitete Fallanalyse, welche die analytische Produktivität dieser Verschränkung verdeutlichen soll.

### Schlüsselwörter

Differenzkategorie „Muslimin“, Bildungsbiografien, *Agency*, Intersektionalität, Ethnografie

## Summary

Religion, intersectionality and *agency* in educational biographies

This article analyses a case study from an ethnographic investigation of the educational trajectories of young, religiously oriented Muslim women in German-speaking Switzerland to exemplify the theoretical links between religion, intersectionality and *agency* in educational biographies. Taking this perspective makes it possible to reveal both structural constraints and subjective processes of appropriation while avoiding reductionist readings that reduce actors to mere victims. It demonstrates, from an intersectional perspective, how educational trajectories are shaped by intersecting processes of religious marking, gendering, class positioning and migrantization. At the same time, an *agency*-oriented reading makes it clear that *agency* need not necessarily be understood as resistance but can be seen as situational navigation within pre-structured spaces of possibilities through which small shifts can open new educational pathways. The case study thus serves as a theory-driven analysis that demonstrates the analytical productivity of linking intersectionality to an expanded concept of *agency*.

### Keywords

intersectional category “Muslim woman”, educational biographies, *agency*, intersectionality, ethnography

## 1 Einleitung

Intersektionalität bildet einen kritischen Analyserahmen, um „machtvolle Strukturen auf simultane Prozesse der Differenzherstellung und Normativitäten zu untersuchen“ (Le Breton/Böhnel 2019: 32). Aus einer intersektionellen Perspektive werden Differenzkategorien nicht isoliert, sondern in ihrem Zusammenspiel, in ihren Wechselwirkungen konzeptualisiert und analysiert (Crenshaw 1989).



In der empirischen Bildungsforschung werden intersektionale Ansätze seit Längerem einbezogen (Le Breton/Burren/Bachmann 2019, 2024; Budde 2022; Riegel 2016a, 2016b, 2022; Kulaçatan/Behr 2020; Walgenbach 2015a, 2015b; Leiprecht/Lutz 2005 u. a.). Dass leistungsfremde Ungleichheitsverhältnisse wie der sog. „Migrationshintergrund“<sup>1</sup>, *Class* oder *Gender* in ihrem Zusammenspiel einen strukturierenden Einfluss auf Bildungsbiografien haben, stellt für sich genommen keine neue Erkenntnis dar und ist bereits relativ breit untersucht worden (u. v. a. Nennstiel/Becker 2023; Felouzis/Charmillot 2017; Kronig 2007, 2013; Gomolla/Radtke 2009; Solga 2005; Bourdieu/Passeron 1973). Anders verhält es sich mit der Differenzkategorie *Religion*. Noch kaum untersucht ist, wie Bildungsbiografien im intersektionellen Zusammenspiel entscheidend strukturiert werden – auch im Schweizer Kontext, wo sich diese Dynamik besonders deutlich in der dualen Berufsbildung anhand der Differenzkategorie „Muslimin“ verdichtet.<sup>2</sup>

Seit den Anschlägen von 9/11 lässt sich die gesellschaftspolitische Tendenz beobachten, Differenzlinien verstärkt entlang religiöser Zugehörigkeiten zu ziehen (Sökefeld 2011: 271). Religion löste in diesem Kontext Kultur zunehmend als zentrale Interpretationskategorie für individuelle und kollektive Handlungsweisen, insbesondere der von Migrant\*innen, ab (Behloul 2010: 45). Muslimisch markierte Personen werden dabei diskursiv einer doppelten Problematisierung unterzogen: Einerseits werden sie als sicherheitspolitisches Risiko verhandelt (Attia/Keskinkılıç/Okcu 2021), andererseits als Träger\*innen vermeintlich patriarchaler Geschlechterverhältnisse, die im öffentlichen Diskurs als unveränderliches Wesensmerkmal „des Islam“ essentialisiert werden (Allenbach/Müller 2017: 273; Marx 2008: 55). In dieser Darstellung fungiert das Bild einer von Zwang dominierten, „unters Kopftuch gezwungenen Muslimin“ (Schiffer 2023: 17) und ihrem Gegenstück, einem „frauenfeindlichen muslimischen Mann“ (Kaya 2012: 120), als wechselseitig stabilisierende Projektionsfiguren gesellschaftlicher Exklusionsdynamiken. Diese Konstruktionen produzieren insbesondere für kopftuchtragende Frauen eine spezifische Form von Sichtbarkeit, die sie zum Objekt paternalistischer Befreiungsfantasien macht (Gasser 2020: 23–26). Damit wird „Muslimin“ zu einer intersektionalen Differenzkategorie, über die Zugehörigkeit, Alterität und Grenzbeziehungen auch im Bildungsfeld verhandelt werden (Trucco et al. 2025; Karakaşoğlu 2020).

Obwohl diese Diskurse stark emotionalisiert geführt werden, bleibt das Wissen über die Bildungsbiografien junger Musliminnen in der Schweiz marginal. Vor allem empirische Arbeiten, die *Religion* als eigenständige intersektionale Differenzkategorie einbeziehen, fehlen weitgehend. Hier setzt der vorliegende Beitrag an: Er revisitiert ein

1 Im Einklang mit Ansätzen der neueren kritischen Migrationsforschung spreche ich im Folgenden ausschließlich von *Migrantisierung* und nicht vom sog. „Migrationshintergrund“. Diese Kategorisierung wird seit Längerem aus einer differenztheoretischen Perspektive hinterfragt – insbesondere hinsichtlich ihrer Essentialisierung von Differenz und der Kulturalisierung von Ausschlüssen (bspw. Knappik/Mecheril 2018: 171ff.; Dirim/Mecheril 2010). Ein *Doing Migration*-Ansatz (Amelina 2021) unterstreicht mit dem Begriff *Migrantisierung* die soziale Konstruiertheit dieser Kategorisierung.

2 Vgl. ausführlich: Gasser (2019a, 2019b, 2020, 2023). In diesen Arbeiten konnte gezeigt werden, dass *Religion* im Zusammenspiel mit *Gender*, *sozialer Klasse* und *Migrantisierung* als intersektionale, interdependente Kategorie Bildungswege prägt und bildungsbiografisch zu einer einschränkenden Differenzkategorie werden kann.

Fallbeispiel<sup>3</sup> und richtet den Blick darauf, wie Bildungsprozesse durch die intersektionale Differenzkategorie „Muslimin“ strukturiert werden – und wie sich darin *Agency* zeigt, nicht nur als Widerstand gegen strukturelle Begrenzungen, sondern vor allem als situatives Navigieren innerhalb vorstrukturierter Möglichkeitsräume.

In einem ersten Teil werden die Datengrundlage sowie die analytische Perspektive vorgestellt. Eine anschließende bildungsbiografische Fallanalyse zeigt exemplarisch, wie *Agency* in konkreten Bildungsprozessen rekonstruiert werden kann. Anschließend wird argumentiert, dass Intersektionalität und *Agency* nicht als gegensätzliche, sondern als sich wechselseitig konstituierende theoretische Perspektiven zu denken sind. Ihre Verknüpfung erlaubt es, Bildungsbiografien nicht allein als durch strukturelle Ungleichheitsverhältnisse vorgezeichnet zu analysieren, sondern ebenso als Aushandlungs- und Aneignungsprozesse innerhalb spezifischer „Möglichkeitsräume“ (Holzkamp 1983; Singh 2015). Der Beitrag versteht sich als theoriegeleitete Fallanalyse, die diese Verknüpfung exemplarisch verdeutlicht. Ziel ist es, empirisch aufzuzeigen, wie *Religion* – im Kontext des gesellschaftspolitischen Islamdiskurses – als intersektionale Differenzkategorie bildungsbiografisch wirksam wird und welche „Taktiken“ (De Certeau 1988: 89) zur Navigation dieser Beschränkungen entwickelt werden. Damit wird ein analytischer Zugang vorgeschlagen, der über ein Viktimisierungsparadigma hinausgeht und differenzierte Perspektiven auf Bildung eröffnet – sowohl als Feld hegemonialer Deutungsmacht als auch als Feld subjektiver Selbstpositionierung (Singh 2015; Abu-Lughod 2013; Mahmood 2011).

## 2 Datengrundlage

Die empirische Grundlage dieses Beitrags bilden ethnografische Daten, die zwischen 2014 und 2019 in der Deutschschweiz erhoben wurden. Das Korpus umfasst neunzehn (bildungs-)biografische Interviews mit jungen Frauen, die sich selbst als Musliminnen verstehen, in der Schweiz geboren oder im frühen Kindesalter eingewandert sind und zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 18 und 32 Jahre alt waren. Ergänzt wurde dieses Material durch teilnehmende Beobachtungen in diversen sozialen und digitalen Feldern sowie durch eine diskursanalytische Auswertung einschlägiger Dokumente. Methodisch folgte die Erhebung einem ethnografischen Zugang im Sinne einer *Multi-sited Ethnography* (Marcus 1995), der verschiedene Erhebungs- und Analyseformen kombinierte. Die Auswertung orientierte sich an einem iterativen Verfahren nach *Grounded Theory* (Strauss/Corbin 1996) und wurde durch fallrekonstruktive Analysen ergänzt.

Analytisch wurde das Material durch eine doppelte Perspektive gerahmt: Eine intersektionale Analyse (Riegel 2022; Walgenbach 2022) verdeutlicht die strukturellen Barrieren, die Bildungsbiografien ungleichheitsgenerierend prägen. Ergänzend macht die *Agency*-Perspektive sichtbar, wie junge Musliminnen in restriktiven Kontex-

---

3 Das hier diskutierte Fallbeispiel wurde bereits in früheren Publikationen (Gasser 2020, 2023) aufgegriffen. Während es dort im Rahmen einer umfassenderen Studie zu Bildungsbiografien junger Musliminnen kontextualisiert wurde, dient es hier als Ausgangspunkt für eine theoriegeleitete Analyse, die die analytische Produktivität der Verknüpfung von Intersektionalität und *Agency* verdeutlichen soll.

ten navigieren und situativ Handlungsspielräume eröffnen (Huijg 2020; Singh 2015; Rebughini 2021). In früheren Arbeiten habe ich *Agency* im Anschluss an De Certeau (1988) als „Taktiken“ beschrieben, mit denen Akteurinnen auf hegemoniale Diskurse reagieren (Gasser 2019a, 2019b, 2020, 2023). Für die hier verfolgte Fragestellung liegt die analytische Produktivität weniger in einer neuen Konzeptualisierung als vielmehr in der konsequenten Verschränkung beider theoretischer Zugänge anhand eines Fallbeispiels.

### 3 Analytische Perspektive: Die Differenzkategorie „Muslimin“ in Bildungsbiografien

Im Zentrum der Analyse steht die intersektionale Differenzkategorie „Muslimin“, verstanden als soziale Deutungspraxis, in der sich Prozesse der Differenzkonstruktion entlang von *Religion*, *Gender*, *sozialer Klasse*, *Migrantisierung* und *Race* verdichten. Anhand der empirischen Daten ließ sich rekonstruieren, dass die intersektionale Differenzkategorie „Muslimin“ in den Bildungsbiografien der untersuchten jungen Frauen insbesondere in zwei Konstellationen bedeutsam hervortritt: erstens im Kontext der dualen Berufsbildung<sup>4</sup>, wo das Tragen des *Hijabs* als sichtbares religiöses Symbol eine besonders dichte gesellschaftliche Bedeutungsaufladung erfährt und zur strukturellen Hürde für Ausbildungsmöglichkeiten wird. Zweitens im schulischen Feld, wo die Kategorie „Muslimin“ im Sinne einer sozialen Deutungspraxis fungiert – etwa durch die Zuweisung einer Expert\*innenrolle für „den Islam“ –, das mit normativen Erwartungshaltungen verknüpft ist und die jungen Frauen in ihrer Selbstrepräsentation und -positionierung einschränken kann (Gasser 2019b). Die Adressierung muslimischer Schülerinnen seitens der Lehrpersonen und Peers als „Expertin für Islam“, die sich in einem pädagogisierenden Kontext zu jeglichen, dem Islam zugeschriebenen Belangen positionieren und Auskunft geben sollen, reproduziert den verschiedentlich konstatierten allgemeinen gesellschaftlichen „Rechtfertigungsdruck“ (Tunger-Zanetti 2013: 224), dem die jungen Frauen im gegenwärtigen diskursiven Kontext ausgesetzt sind.

Als nahezu unüberwindbare strukturelle Bildungsbarriere erwies sich die Differenzkategorie „Muslimin“ jedoch in der dualen Berufsbildung insbesondere für kopftuchtragende Frauen. Sie können sich dem intersektionellen Zusammenspiel der Differenzdimensionen *Gender* und *Religion* (und ggf. weiteren Differenzkategorien) kaum entziehen<sup>5</sup>. So zeigte sich beispielsweise, dass keine der Frauen des Samples, die ein Kopftuch trug und eine Lehrstelle anstrebte, ihr Bildungsziel auf direktem Weg verwirklichen konnte.

Durch den Einbezug einer zweiten theoretischen Perspektive, jener der *Agency*, eröffnete sich jedoch die differenzierte Sichtweise: Die jungen Frauen geben sich gesellschaftlichen Schließungsprozessen keineswegs passiv hin. Handlungsmacht (*Agency*) fasse ich hierbei in Anlehnung an De Certeau (1988) als situative, relationale Fähigkeit, innerhalb struktureller Begrenzungen taktisch zu handeln. De Certeau unterschei-

4 Der Begriff „dual“ im Schweizer Berufsbildungssystem bezieht sich auf die parallele Ausbildung an zwei Lernorten – im Lehrbetrieb und in der Berufsfachschule (vgl. [www.berufsbildung.ch](http://www.berufsbildung.ch) 2025).

5 Zur Analyse des *Hijab* als Marker intersektionaler Exklusion im Kontext der Schweizer Berufsbildung vgl. Gasser (2020: 275–280).

det zwischen „Strategien“, die auf institutionalisierte Machtpositionen rekurren, und „Taktiken“, flüchtigen, oft situativen Formen der Aneignung, die sich „im Ort des Anderen“ (De Certeau 1988: 89) bewegen. Für die hier untersuchten Bildungsbiografien ist Letzteres zentral, da Handlungsmacht vor allem in solchen improvisierten, relationalen Formen sichtbar wird. Während subjektivierungstheoretische Ansätze (vgl. Spies 2009) Handlungsmacht primär als Effekt diskursiver Machtverhältnisse begreifen, betont De Certeau das praxeologische Handeln der Akteur\*innen. Sein Ansatz fokussiert alltägliche Mikropraktiken und eignet sich besonders, um Strategien junger Frauen jenseits dichotomer Lesarten von Anpassung und Widerstand zu erfassen. Empirisch konnten vier habitualisierte Handlungsmuster typisiert werden, mit denen die Frauen auf hegemoniale Diskurse sowie auf soziale Zuschreibungen reagieren und versuchen, ihre intersektional begrenzten bildungsbiografischen „Möglichkeitsräume“ (Holzkamp 1983) zu erweitern: die „Taktik“ der kämpferischen Selbstbehauptung, die des zielstrebigsten Aufsteigens, die der religiösen Vergemeinschaftung sowie die der widerständigen Mikropraktiken<sup>6</sup>. Diese „Taktiken“ im Sinne De Certeaus (1988: 89) beschreiben nicht umfassende Strategien im Sinne institutioneller Machtressourcen, sondern situative, oft improvisierte Aneignungspraktiken innerhalb begrenzter bildungsbiografischer Handlungsräume.

Um die doppelte theoretische Perspektive – Intersektionalität und *Agency* – exemplarisch zu veranschaulichen, wird im Folgenden ein bildungsbiografisches Fallbeispiel dargestellt und analytisch entfaltet.

#### 4 Fallrekonstruktion der Bildungsbiografie von Ardita<sup>7</sup>

Die Fallrekonstruktion von Arditas Bildungsbiografie soll exemplarisch<sup>8</sup> aufzeigen, wie intersektionale Zuschreibungen – in diesem Fall primär entlang der Differenzkategorie „Muslimin“ im intersektionalen Zusammenspiel von *Religion*, *Gender*, *sozialer Klasse* und *Migrantisierung* – konkrete Bildungsbiografien strukturieren können und zugleich, wie Akteur\*innen mit diesen Positionierungen umgehen. Dies zeigt sich im Fall von Ardita: Im Verlauf ihrer Ausbildung verliert sie ihre Arbeitsstelle explizit aufgrund ihrer Entscheidung, ein Kopftuch zu tragen. Dieser biografische Einschnitt markiert nicht nur einen institutionellen Ausschluss, sondern zugleich einen Wendepunkt, an dem sich *Agency* inmitten struktureller Beschränkungen konkretisiert. Wie sich dieser Wendepunkt in ihrer Biografie darstellt und welche Handlungspraxen daraus hervorgehen, wird im Folgenden rekonstruiert.

6 Die hier dargestellte Typologie wurde in Gasser (2020: 115–249) entwickelt und theoretisch hergeleitet.

7 Bei „Ardita“ handelt es sich um ein Pseudonym. Um Rückschlüsse auf reale Personen zu minimieren, wurden potenziell identifizierende Angaben – darunter Familienkonstellationen, Berufszeichnungen und institutionelle Verweise – verfremdet bzw. auf der Grundlage des Berufsklassifikationssystems von [www.berufsberatung.ch](http://www.berufsberatung.ch) durch Äquivalente ersetzt.

8 Die Wahl des Falls erfolgte nicht mit dem Anspruch auf Repräsentativität, sondern dient der analytischen Verdichtung einer exemplarischen Konstellation: Der biografische Ausschnitt erlaubt eine differenzierte Einsicht in die komplexe Verschränkung von struktureller Zuweisung und subjektivem Handlungsspielraum im Bildungsfeld.

Ardita ist heute in mehreren gesellschaftlich relevanten Bereichen aktiv: Sie leitet eine lokale Frauengruppe innerhalb einer Moschee, engagiert sich auf überregionaler Ebene in einem muslimischen Verband und wirkt in verschiedenen interreligiösen Initiativen mit. Zudem besitzt sie eine tertiäre Qualifikation im interreligiösen Bereich und beteiligt sich an unterschiedlichen gesellschaftlichen Partizipationsprojekten – sowohl in zivilgesellschaftlicher als auch in staatlicher Trägerschaft.

Ihr dahin führender Bildungsweg war jedoch keineswegs so vorgezeichnet. In ihrer Herkunftsfamilie wurde stets davon ausgegangen, dass sie früh heiraten würde, weshalb ihre schulische Förderung kaum eine Rolle spielte. Ihre biografische Ausgangslage war zudem von klassenspezifischen Bedingungen geprägt: Das begrenzte ökonomische und kulturelle Kapital der Familie strukturierte ihre Handlungsspielräume zusätzlich und verstärkte intersektionale Barrieren im Bildungsbereich (vgl. Kronig 2013; Bourdieu/Passeron 1973).

Trotz guter schulischer Leistungen in der Primarstufe mit der Option auf einen Übertritt in die Sekundarschule<sup>9</sup> entschied sie sich eigenständig für den Besuch der Realschule – in erster Linie, weil sie sich nicht von ihren schulischen Peers trennen wollte. Diese Entscheidung sollte sie später zutiefst bereuen. Sie reflektiert:

„Also wenn man mich ein bisschen gepusht hätte und wenn man mir ein bisschen klar hätte zeigen können, was das eigentlich alles bedeutet, hätte ich wahrscheinlich viel mehr schaffen können. Und die Chance habe ich mir entgehen lassen also ich habe mir sogar, äh, die Sek entgehen lassen, nur, weil ich einfach gute Freundinnen in der Prim gehabt habe und bin gar nicht erst an die Prüfung gegangen. Denn ich habe gedacht, dann gehe ich zu den Strebern und verliere meine Freundinnen. Das sind meine Gedanken gewesen und im Nachhinein könnte ich die Wände hinaufgehen (lacht) aber, es ist natürlich viel zu spät oder“

Schon an dieser frühen bildungsbiografischen Weichenstellung zeigte sich das komplexe intersektionale Zusammenspiel von *Migrantisierung*, *Gender* und *sozialer Klasse*: Einerseits verfügten Arditas Eltern als migrantisierte Personen nicht über ausreichendes institutionelles Wissen über das Bildungssystem, um die bildungsbiografischen Konsequenzen eines Realschulübertritts einschätzen zu können, andererseits hegten sie geschlechtsspezifische Erwartungen, die ihrer Tochter keine weiterführende schulische Laufbahn zusprachen. Die Entscheidung, bei ihren Freundinnen zu bleiben, und nicht an der Aufnahmeprüfung zur Sekundarstufe teilzunehmen, wurde nicht hinterfragt – weder von der Familie noch durch Lehrpersonen (Gomolla 2023). Ihr Handeln entsprach zugleich den familiären und schulischen Erwartungen, die klassenspezifisch vorstrukturiert und durch das selektiv organisierte Bildungssystem weiter gestützt wurden. Als Ardita schließlich realisierte, welche Einschränkungen ein Realschulabschluss mit sich bringt, setzte ein starker Wille zur Veränderung ein. Ihr Ziel: nie in eine finanzielle Abhängigkeit zu geraten wie ihre Mutter, die ökonomisch auf den Vater angewiesen war. Sie fand eine Lehrstelle im Dienstleistungsbereich – je-

9 Im schweizerischen Bildungssystem umfasst die Primarstufe die ersten sechs Jahre der Volksschule. Danach erfolgt eine Selektion. Der „Übertritt in die Realschule“ bedeutet den Zugang zum unteren Anforderungsniveau der dreijährigen Sekundarstufe I, das auf praktisch orientierte Berufslehren vorbereitet. Im Unterschied zur deutschen Realschule ist die schweizerische Realschule kein vollwertiger mittlerer Bildungsabschluss, sondern Teil eines selektiven Systems mit klarer Hierarchisierung.

doch gegen den Widerstand der Eltern, die in einer Ausbildung keinen Nutzen sahen, da sie ohnehin bald heiraten sollte.

„meine Mutter hat gesagt: Für was auch? In zwei, drei Jahren wirst du vielleicht heiraten, bist schon achtzehn, neunzehn, oder? Und dann brauchst du doch keine Lehrstelle. Geh lieber da ein bisschen arbeiten im Supermarkt. Verdiane ein bisschen Geld, dass du mal eben ein bisschen auf der Seite hast, wenn du heiratest und so, und äh was bringt dir schon ein Beruf zu erlernen?“

Zusätzlich war für die Mutter ein tägliches Pendeln in die nahegelegene Stadt unvereinbar mit den religiösen Vorstellungen darüber, was sich für eine junge Frau gehöre:

„Ja, zum Beispiel hat meine Mutter immer gesagt, wir sind Muslime, es, es geht nicht, dass du einfach fortgehst. Dass ich einfach in die Stadt gehen konnte, einkaufe oder mit Freundinnen unterwegs sein können, hat sie immer argumentiert mit: Wir sind Moslems, das machen wir nicht.“

Arditas religiöse Sozialisation war – wie sie rückblickend selbst beschreibt – stark normativ gerahmt; elterliche Vorstellungen wurden häufig religiös legitimiert. Es gelang ihr jedoch, sich im Jugendalter mit Unterstützung ihrer Geschwister zunehmend von traditionellen Rollenerwartungen und familiär tradierten religiösen Normvorstellungen zu lösen. Bereits früh zeigen sich in Arditas Bildungsbiografie Momente einer *Agency*, die sich nicht auf formale Ressourcen stützen konnte, sondern auf widerständige „Taktiken“ im Alltag (De Certeau 1988: 89f.). Als Ardita – trotz guter Leistungen – aufgrund mangelnder Unterstützung vonseiten der Schule und ihrer Familie in die Realschule eintrat, war ihr bald bewusst, dass sie unterhalb ihres Potenzials eingestuft worden war. In der Folge kämpfte sie sich eigenständig zu einer Lehrstelle im textilen Detailhandel durch – gegen den expliziten Widerstand ihrer Eltern, die für ihre Tochter eine baldige Heirat, nicht jedoch eine nachobligatorische Ausbildung vorsahen. Im Rückblick beschreibt sie eindrücklich, wie sie sich mittels Unterschriftenfälschung in dieser biografischen Schlüsselphase gegen die familialen Erwartungen hinwegsetzte:

„Ich habe gesagt: Das lasse ich mir nicht nehmen. Und dann habe ich einfach meinen Lehrvertrag gefälscht. Meine Eltern sollten ja unterschreiben. Ich bin Profi gewesen im Unterschriften fälschen, schon in der Schulzeit.“

Mithilfe ihrer Geschwister konnte sie die Eltern später zum Einwilligen überreden. Sie absolvierte die Berufsausbildung mit Auszeichnung und konnte nach einer Weiterbildung zwischen verschiedenen Jobangeboten wählen.

In dieser Lebensspanne fand auch ein Wendepunkt in ihrem religiösen Selbstverständnis statt. Inspiriert durch einen evangelikalen Christen begann sie, sich erneut mit dem Islam auseinanderzusetzen – dieses Mal unter anderen Vorzeichen. In Abgrenzung zur elterlichen Praxis entdeckte sie für sich einen neuen, positiven Zugang zum Glauben. Sie betete regelmäßig, änderte nach und nach ihre Kleidung, und nach der Geburt ihres ersten Kindes beschloss sie schließlich, dauerhaft einen *Hijab* zu tragen – ohne ihren Mann zuvor in diesen Entschluss einzubeziehen.

Dass diese Entscheidung Auswirkungen auf ihre beruflichen Perspektiven haben könnte, war ihr bewusst – dass sie jedoch zu einem faktischen Berufsverbot bzw. zu einem strukturellen Ausschluss aus ihrem erlernten Berufsfeld führen würde, überraschte selbst sie:

„Und das haben sie mir auch direkt gesagt, also sie haben mir wirklich gesagt: Nein, mit Kopftuch nicht, und sonst ja. Super Zeugnisse habe ich vorweisen können von super Geschäften. Nie eine Lücke in meinem Lebenslauf, also wirklich immer von guter Stelle zu nächster guter Stelle mit immer wieder guten Zeugnissen und trotzdem hat es nicht geklappt. Es hat immer geheißen: ohne Kopftuch ja, und mit Kopftuch nein“

Trotz tadelloser Qualifikationen blieb ihr der berufliche Wiedereinstieg verwehrt – allein aufgrund des Kopftuchtragens. Die damit verbundene gesellschaftliche Markierung stellte ihre zuvor erreichte berufliche Position grundlegend infrage. In der Verschränkung von *Gender* und *Religion* entfaltete sich hier eine intersektionale Exklusionsdynamik.

Diese Erfahrung teilt Ardita mit anderen Frauen des Samples, für die der *Hijab* integraler Bestandteil ihrer religiösen Selbstidentifikation ist und die sich gleichzeitig im dualen Berufsbildungssystem der Schweiz bewegen. In Arditas Bildungsbiografie zeigt sich einerseits deutlich, dass Differenzverhältnisse wie *Migrantisierung*, *soziale Klasse* oder *Gender* Bildungsbiografien zu strukturieren vermögen. Doch wie sich hier exemplarisch belegen lässt, fungiert auch die *Religion* als intersektionale Differenzkategorie strukturbildend auf biografische Übergänge und Entscheidungen. Arditas systematische Ausschlüsse aus ihrem Berufsfeld trotz hervorragender Qualifikationen zeigen beispielhaft, wie *Religion* für kopftuchtragende Frauen im Sinne einer rassifizierten Markierung zur berufsbiografisch wirksamen Barriere wird (Trucco et al. 2025: 43ff.; Gasser 2023; Eidgenössische Kommission gegen Rassismus 2023: 7, Scherr/Janz/Müller 2015).

Diese Dynamik lässt sich im Anschluss an intersektionale Bildungsforschung (u. a. Budde 2022; Riegel 2016a, 2022; Walgenbach 2015a, 2015b) als Ausdruck einer strukturwirksamen Verschränkung mehrfacher Ungleichheitsverhältnisse verstehen, in der Differenzkategorien nicht additiv, sondern wechselseitig konstitutiv wirken. *Religion* und *Gender* – hier im intersektionalen Zusammenspiel sichtbar in der Markierung weiblich konnotierter muslimischer Religiosität durch das Tragen des Kopftuchs – fungieren nicht lediglich als Ausdruck individueller religiöser Verortung und Selbstrepräsentation. Vielmehr strukturiert das intersektionale Zusammenspiel von *Religion* und *Gender* – hier anhand der Differenzkategorie „Muslimin“ – jene gesellschaftlichen Ordnungen mit, über die Normalitätsvorstellungen im Berufsbildungssystem wie auch auf dem dominanten Arbeitsmarkt reguliert werden.

Ardita, die sich jedoch nicht mit der ausschließlich häuslich-fürsorglichen Geschlechterrolle ihrer Mutter identifizieren konnte und unbedingt wieder arbeiten wollte, begann – zunächst ehrenamtlich –, sich in beruflichen Integrationsprojekten für migrantisierte Frauen zu engagieren.

Ihr Mann war zwar vom stillschweigend getroffenen Entscheid Arditas, sich zu bedecken, überrascht, unterstützte sie jedoch – wie bereits zuvor – in jeglicher Hinsicht. Auch nach der Geburt ihres ersten Kindes teilten sich die beiden die Familienarbeit; ihr Mann reduzierte sein Pensum, um Ardita die Teilnahme an Weiterbildungen und die Mitarbeit in Projekten zu ermöglichen. Die Arbeit in migrantischen und interreligiösen Integrationsprojekten war anfänglich schlecht bezahlt, doch sie bereitete Ardita großen Spaß und hatte für sie einen hohen Sinngehalt. Sie verstand es, ein Engagement ins nächste zu überführen.

„Und das hat mich so befriedigt, dass, dass ich das habe weitergeben können, was ich erfahren habe in meinem Leben. Das hat mir so gutgetan. Ich habe das wie gebraucht nachher, ich habe das wirklich, es ist ein bisschen eine Sucht geworden und dann lernt man eben auch Leute kennen von diesen verschiedenen Organisationen, Institutionen und dann kommt mal hier eine Anfrage und dort eine Anfrage.“

Die Zirkulation von Anfragen und öffentlichen Auftritten wird hier nicht nur als Bestätigung, sondern auch als performative Positionierung sichtbar, in der Ardita eine aktiv gestaltende Rolle einnimmt. Zugleich markierte dieses Engagement eine Distanzierung von klassen- und genderspezifisch geprägten Vorstellungen weiblicher Erwerbsarbeit, wie sie in ihrem Elternhaus vorherrschten. Wie ich in teilnehmender Beobachtung mehrfach feststellen konnte, entfaltet Ardita in öffentlichen Kontexten eine spürbare Wirkung auf ihre Mitmenschen – eine Wirkung, die über das Gesagte hinaus auf affektiver Ebene resonierte und mitprägte, wie soziale Positionierungen im jeweiligen Kontext wahrgenommen und verhandelt wurden (vgl. Butler 2021). Diese Form der Repräsentation eröffnet zugleich neue Möglichkeitsräume zur gesellschaftlichen Selbstpositionierung, die sie selbst als biografisch konstitutiv beschreibt:

„Ich habe meine Ziele eigentlich immer erreicht in meinem Leben. Und das nicht einfach so, weil es mir geschenkt worden ist, sondern weil ich einfach drangeblieben bin und nicht aufgegeben habe. Das ist einfach Befriedigung pur[...]das lässt einen innerlich so wachsen [...] es gibt so innere Zufriedenheit, Dankbarkeit und Hoffnung auch für Zukunft, das ist etwas vom Schönsten, was es gibt.“

Ardita wurde schließlich – nachdem sie durch zahlreiche Engagements in NGOs, Integrationsprojekten, Moscheen und Schulen zunehmend öffentlich sichtbar geworden war – direkt von einer Studiengangleiterin angesprochen, ob sie nicht an einem tertiären Studiengang in „Kulturmediation“ teilnehmen wolle. Aufgrund ihrer spezifischen Biografie und ihrer gegenstereotypischen Repräsentation galt sie als besonders geeignete Kandidatin. Da Ardita aufgrund ihrer schulischen Vorbildung keine formalen Zugangsvoraussetzungen erfüllte, wurde sie *sur dossier* aufgenommen. Diese Aufnahme verweist zugleich auf eine Verschiebung ihrer klassenspezifischen Positionierung innerhalb institutioneller Bildungsräume, die sie – trotz fehlender struktureller Ressourcen – im Kontext einer situativen, im Sinne De Certeaus verstandenen taktischen Aushandlung gegenstereotyper religiöser Selbstrepräsentation erreichte. Arditas Positionierung als „ideale Kandidatin“ kann im Sinne von Kanters Konzept des *Tokenism* (1977) als Ausdruck symbolischer Repräsentation gelesen werden, die Handlungsmacht zugleich ermöglicht und begrenzt.

Den erfolgreichen Abschluss des tertiären Weiterbildungsprogramms verstand Ardita retrospektiv nicht als Endpunkt, sondern als Katalysator für weitere berufsbiografische Entscheidungen. In bewusster Abkehr von fremdbestimmten Arbeitsmarkterwartungen und auf dem Hintergrund wiederholter Ausschlusserfahrungen – insbesondere im Zusammenhang mit der Markierung durch das Tragen des Kopftuchs – entschied sie sich für eine Ausbildung zur Fahrlehrerin. Die Ausbildung zur Fahrlehrerin stellte für sie zugleich einen Weg in die berufliche Selbstständigkeit dar – und damit eine gezielte Umgehungsstrategie gegenüber jenen arbeitsmarktspezifischen Restriktionen, die mit ihrer markierten religiösen Zugehörigkeit einhergingen. Als ihre eigene Chefin entzieht sie sich normativen Erwartungen potenzieller Arbeitgeber\*innen und schafft sich stattdessen eine eigenständige Erwerbsposition, die strukturelle Ausschlüsse unterläuft.

„Ich habe gesagt: Wenn ich das will, dann ziehe ich das durch. Ich will niemandem in den A\*\*\*\* kriechen, nur damit ich einen Job bekomme. Ich mache etwas Eigenes.“

Diese Konstellation verweist auf eine *Agency*, die im Sinne De Certeaus (1988: 89) als „Taktik“ im Umgang mit restriktiven gesellschaftlichen Strukturen verstanden werden

kann. Arditas Entscheidung lässt sich somit nicht trotz, sondern gerade *infolge* erfahrener intersektionaler Barrieren als bewusste Umorientierung deuten, die neue Möglichkeitsräume erschließt und dabei hegemoniale Narrative unterwandert. Ihre zunehmende Sichtbarkeit im lokalen Umfeld – sie gilt in ihrer Stadt mittlerweile als bekannte und geschätzte Fahrlehrerin, wie sich im Rahmen meiner ethnografischen Feldforschung zeigte – markiert nicht zuletzt eine Form von Anerkennung, die sich außerhalb klassischer Erwerbspfade etabliert. Sie bewegt sich damit im Spannungsfeld von Autonomie und kreativer Widerständigkeit im Sinne De Certeaus (1988), wobei ihre Positionierung als kopftuchtragende Frau in einem männlich konnotierten Berufsfeld eine performative Umcodierung sozialer Zuschreibungen darstellt (Huijg 2020: 70) und ihr dadurch umso mehr Sichtbarkeit verschafft.

## 5 Intersektionalität und Agency in Arditas Bildungsbiografie

Die Rekonstruktion von Arditas Bildungsbiografie verdeutlicht exemplarisch, wie sich intersektionale Differenzverhältnisse – hier entlang der Differenzkategorie „Muslimin“ – einerseits als strukturell wirkmächtige Ausschlussdynamiken manifestieren, etwa an Schwellen bildungsbiografischer Übergänge oder im Kontext der (Lehr-)Stellensuche. Andererseits eröffnen sich innerhalb dieser vorstrukturierten „Möglichkeitsräume“ (Holzkamp 1983) auch situierte Spielräume für Handlungsmacht, die als Ausdruck von *Agency* verstanden werden können. Intersektionalität ist dabei nicht als additive Summierung einzelner Differenzkategorien zu begreifen, sondern als Analyse ihrer Interdependenzen: Walgenbach (2022) hat für die Kategorie *Gender* herausgearbeitet, dass diese nicht essentialistisch-isoliert gedacht werden kann, sondern erst in wechselseitigen Verflechtungen mit anderen Differenzordnungen hervorgebracht wird. In Anknüpfung daran lässt sich auch *Religion* als interdependente Kategorie fassen (Gasser 2020, 2023). Arditas Positionierung als „Muslimin“ erklärt sich somit nicht durch einen isolierten religiösen Marker, sondern durch die Verschränkung von Klassenzugehörigkeit, Migrantisierung und Geschlechterordnungen. Diese Positionierung kann sowohl Ausschlussprozesse verdichten – etwa beim Zugang zu Ausbildung und Beruf – als auch neue Ressourcenzugänge eröffnen, wie bei Arditas beispielsweise durch Formen der Selbstrepräsentation, welche bei zivilgesellschaftlichen Akteuren Resonanz finden. Vor diesem Hintergrund wird die Frage nach *Agency* zentral. In vielen intersektionalitätsbasierten Bildungsstudien bleibt sie jedoch unterbelichtet. Handlungsmacht ist hier nicht als autonome Entscheidungsfreiheit zu begreifen: Arditas *Agency* entfaltet sich relational und kontextgebunden innerhalb gesellschaftlich vorstrukturierter Ordnungen – vermittelt durch alltägliche Aneignungsformen, die als „Taktiken“ des Handelns (De Certeau 1988: 89) gefasst werden können. Ihre *Agency* bewegt sich entlang von Brüchen, Unschärfen und symbolischen Öffnungen im intersektional begrenzten Möglichkeitsraum, um sich in ein System einzuschreiben, das sie marginalisiert, aber nicht vollständig kontrolliert. Auf der Grundlage meiner früheren Analysen (Gasser 2020: 115–249) lassen sich vier „Taktiken“ unterscheiden – *kämpferische Selbstbehauptung*, *zielstrebiges Aufsteigen*, *religiöse Vergemeinschaftung* und *widerständige Mikropraktiken*. Diese markieren unterschiedliche Modi intersektional begrenzter *Agency* in Bildungsprozessen: *Kämpferische Selbstbehauptung*

ung beschreibt die Aneignung von Bildungswegen durch taktische Handlungen im Widerstreit mit familiären wie institutionellen Erwartungen; *zielstrebiges Aufsteigen* verweist auf disziplinierte Bildungsorientierung und kompensatorische Leistungssteigerung; *religiöse Vergemeinschaftung* nutzt das soziale Kapital kollektiver Zugehörigkeit für die Erweiterung individueller Handlungsräume; *widerständige Mikropraktiken* schließlich bezeichnen subtile, alltägliche Formen des Unterlaufens hegemonialer Erwartungen in intersektional maximal eingeschränkten Möglichkeitsräumen. Ardita bewegt sich vorrangig im Modus der *kämpferischen Selbstbehauptung* – einer „Taktik“, die darin besteht, sich die Differenzkategorie „Muslimin“ im Sinne einer Aneignungsleistung produktiv zunutze zu machen, um bildungsbiografisch einen Weg zu finden. Bezeichnend hierfür ist beispielsweise ihre Selbstpositionierung als emanzipierte, religiös orientierte Muslima, was auf reges Interesse in Öffentlichkeit und Zivilgesellschaft stößt und ihr, nachdem ihr im angestammten Berufsfeld aufgrund des Kopftuchtragens systematisch der Zugang verwehrt wurde, neue berufliche Möglichkeiten eröffnet. Diese Selbstpositionierung kann im Anschluss an De Certeau (1988: 89) als eine „Taktik“ verstanden werden, die nicht auf strukturelle Machtpositionen zugreifen kann, sondern sich situativ im „Terrain des Anderen“ bewegt. Indem sie sich als emanzipierte, religiöse Muslima positioniert und religiöse Marker performativ umcodiert, unterläuft sie hegemoniale Deutungsmuster und behauptet sich innerhalb eines intersektional strukturierten Bildungsraums. Durch ihre performative Selbstpositionierung oder eben durch die „Taktik“ der *kämpferischen Selbstbehauptung* verschiebt sich die Bedeutung jener Differenz, an der ihr Ausschluss einst festgemacht wurde. Handlungsmacht (*Agency*) wird hier – mit Butler – nicht als vollständig determiniert oder autonom gedacht, sondern als situiertes Ringen darum, zugleich durch eine soziale Welt hervorgebracht zu werden und sich in ihr zu positionieren:

„Agency is neither fully determined nor radically free. Its struggle or primary dilemma is to be produced by a world, even as one must produce oneself in some way“ (Butler 2005: 19).

Damit ist *Agency* nicht als binäre Opposition von Widerstand und Anpassung zu fassen, sondern, wie Rebughini es ausdrückt, als ein „interplay with the situated functioning of categorization processes“ (Rebughini 2021: 13). *Agency* erscheint hier als verkörperte Praxis des Navigierens im Spannungsfeld hegemonialer Ordnungen (Huijg 2020; Singh 2015; Mahmood 2011).

Eine intersektional informierte Bildungsforschung, welche Differenzverhältnisse nicht essenzialisiert, sollte *Agency* in ihren situativen und relationalen Formen berücksichtigen – etwa als *taktisches* Handeln innerhalb *strategisch* regulierter Bildungsräume (De Certeau 1988). Erst dadurch werden jene Praktiken sichtbar, durch die Subjekte bestehende Differenzordnungen irritieren, umcodieren – und darin Bildung als Aneignung konstituieren. Arditas Fall zeigt: *Agency* bedeutet so betrachtet nicht, sich der Ordnung zu entziehen, sondern beweglich in ihr zu werden.

## Anmerkung

Die diesem Beitrag zugrunde liegende empirische Forschung wurde im Rahmen eines von der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) geförderten Projekts durchgeführt.

## Literaturverzeichnis

- Abu-Lughod, Lila (2013). *Do Muslim women need saving?* Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674726338>
- Allenbach, Brigit & Müller, Monika (2017). Doing Gender in religiösen Organisationen von Zuegewanderten in der Schweiz: Inkorporation und vielfältige Zugehörigkeit. In Kornelia Sammet, Friederike Benthaus-Apel & Christel Gärtner (Hrsg.), *Religion und Geschlechterordnungen* (S. 273–292). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17391-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17391-3_12)
- Amelina, Anna (2021). After the reflexive turn in migration studies: Towards the doing migration approach. *Population, Space and Place*, 27(1), e2368. <https://doi.org/10.1002/psp.2368>
- Attia, Iman; Keskinilic, Ozan Zakariya & Okcu, Büşra (Hrsg.). (2021). *Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs. Eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungsszenario*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457115>
- Behloul, Samuel (2010). Religion und Religionszugehörigkeit im Spannungsfeld von normativer Exklusion und zivilgesellschaftlichem Bekenntnis. Islam und Muslime als öffentliches Thema in der Schweiz. In Brigit Allenbach & Martin Sökefeld (Hrsg.), *Muslime in der Schweiz* (S. 43–65). Zürich: Seismo.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen (2022). Die Schule in intersektionaler Perspektive. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_35-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_35-1)
- Butler, Judith (2005). *Giving an account of oneself*. New York: Fordham University Press. <https://doi.org/10.5422/fso/9780823225033.001.0001>
- Butler, Judith (2021). *Excitable speech. A politics of the performative*. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146759>
- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139–167.
- De Certeau, Michel (1988). *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim und Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 87–103). Weinheim, Basel: Beltz.
- Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (2023). *Antimuslimischer Rassismus*. Bern: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR).
- Felouzis, Georges & Charmillot, Samuel (2017). Schulische Ungleichheit in der Schweiz. *Social Change in Switzerland*, 8, 1–13. Zugriff am 23. Februar 2024 unter [www.socialchangeswitzerland.ch/?p=1096](http://www.socialchangeswitzerland.ch/?p=1096).
- Gasser, Nathalie (2019a). *Einen Weg finden. Bildungsbiografien junger Musliminnen in der Deutschschweiz im Kontext des gegenwärtigen Islamdiskurses* (Unveröffentlichte Dissertation). Luzern: Universität Luzern.
- Gasser, Nathalie (2019b). „Frau Ibrahim, was sagt der Islam dazu?“ Die Differenzkategorie „Muslimin“ als soziale Deutungspraxis im pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Religionskunde (ZFRK)*, 7, 7–17. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2019.06>
- Gasser, Nathalie (2020). *Islam, Gender, Intersektionalität. Bildungswege junger Frauen in der Schweiz*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839453186>
- Gasser, Nathalie (2023). Religion als interdependente Kategorie? Intersektionalität in Bildungsbiografien junger Musliminnen in der Schweiz. *ARGOS*, 1(2), 1–26. <https://doi.org/10.26034/fr.argos.2023.4232>

- Gomolla, Mechtild (2023). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In Albert Scherr, Aladin el Mafaalani & Emine Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 1–24). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9\\_9-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_9-2)
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Holzkamp, Klaus (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/Main u. a.: Campus.
- Huijg, Dieuwertje (2020). *Intersectional Agency: A Theoretical Exploration of Agency at the Junction of Social Categories and Power, Based on Conversations with Racially Privileged Feminist Activists from Sao Paulo, Brazil* (PhD thesis). The University of Manchester (UK), Department of Sociology.
- Kanter, Rosabeth Moss (1977). Some Effects of Proportions on Group Life: Skewed Sex Ratios and Responses to Token Women. *American Journal of Sociology*, 82(5), 965–990.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2020). Der Islam und die Muslim\*innen als Provokation schulischer Normalitätsvorstellungen. In Meltem Kulaçatan & Harry Harun Behr (Hrsg.), *Migration, Religion, Gender und Bildung* (S. 83–105). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839444511-004>
- Kaya, Meral (2012). Geschlecht im Schweizer Migrationsdiskurs. Die postkoloniale Konstruktion der „unterdrückten Muslimin“ und die rassistische Verwendung des Schleiers. In Patricia Purtschert, Francesca Falk & Barbara Lüthi (Hrsg.), *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien* (S. 117–132). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839417997.117>
- Knappik, Magdalena & Mecheril, Paul (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 159–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kronig, Winfried (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Bern: Haupt.
- Kronig, Winfried (2013). Die faktische Definition des schulischen Scheiterns. In Andreas Hadjar & Sandra Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (S. 36–51). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kulaçatan, Meltem & Behr, Harry Harun (Hrsg.). (2020). *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839444511>
- Le Breton, Maritza & Böhnelt, Martin (2019). Bildungs(un)gleichheit: Tradierte Ordnungen durchdenken! *SozialAktuell. Die Fachzeitschrift für Soziale Arbeit*, 51(3), 30–32.
- Le Breton, Maritza; Burren, Susanne & Bachmann, Susanne (2024). *Differenzkritische Perspektiven auf Fachhochschulen und Universitäten*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44988-9>
- Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In Rudolf Leiprecht & Alexandra Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 218–234). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Mahmood, Saba (2011). *Politics of piety. The Islamic revival and the feminist subject*. Princeton: Princeton University Press.
- Marcus, George E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Marx, Daniela (2008). Mission: impossible? Die Suche nach der „idealen Muslimin. *FEMINA POLITICA – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, 17(1), 55–67. <https://doi.org/10.25595/1736>

- Moss Kanter, Rosabeth (1977). Some Effects of Proportions on Group Life: Skewed Sex Ratios and Responses to Token Women. *American Journal of Sociology*, 82(5), 965–990. <https://doi.org/10.1086/226425>
- Nennstiel, Richard & Becker, Rolf (2023). Bildungsmobilität von Frauen und Männern in der Schweiz. *Social Change in Switzerland*, 35.
- Rebughini, Paola (2021). Agency in intersectionality. Towards a method for studying the situatedness of action. *Socio. La nouvelle revue des sciences sociales*, 15, 1–16.
- Riegel, Christine (2016a). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839434581>
- Riegel, Christine (2016b). Subjektwissenschaftliche und intersektionale Perspektiven – Konzeptionelle Überlegungen für eine kritische Forschung zu Bildungswegen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. In Bettina Dausien, Daniela Rothe & Dorothee Schwendowius (Hrsg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 97–122). Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, Christine (2022). Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M. B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen* (S. 3–22). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3_1)
- Scherr, Albert; Janz, Caroline & Müller, Stefan (2015). „Ich würde dann die Frau nehmen ohne Kopftuch.“ Das muslimische Kopftuch als Projektionsfläche für Fremdheitszuschreibungen. In Albert Scherr, Caroline Janz & Stefan Müller (Hrsg.), *Diskriminierung in der beruflichen Bildung* (S. 149–160). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-09779-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-09779-0_6)
- Schiffer, Sabine (2023). Framing, Priming und Politik. Das Kopftuch als Projektionsfläche und Anker für den Problemstau. In Anna Sabel & Natalia Amina Loinaz (Hrsg.), *(K)ein Kopftuchbuch. Über race-, Religions- und Geschlechterkonstruktionen und das, wovon Kopftuchdebatten ablenken* (S. 17–28). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839465073-002>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2025). *Das Bildungssystem der Schweiz*. Zugriff am 19. Mai 2025 unter [www.edk.ch/de/bildungssystem](http://www.edk.ch/de/bildungssystem).
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Singh, Jakeet (2015). Religious Agency and the Limits of Intersectionality. *Hypatia*, 30(4), 657–674. <https://doi.org/10.1111/hypa.12182>
- Sökefeld, Martin (2011). Religion, Grenzen, Identitäten. In Brigit Allenbach, Urmila Goel, Merle Hummrich & Cordula Weissköpffel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 270–286). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845232362-271>
- Solga, Heike (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk0q9>
- Spies, Tina (2009). Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1150>
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Trucco, Noemi; Dehbi, Asmaa; Dziri, Amir & Schmid, Hansjörg (2025). *Antimuslimischer Rassismus in der Schweiz. Grundlagenstudie*. Schweizerisches Zentrum für Islam und Gesellschaft (SZIG). Freiburg: Universität Freiburg. <https://doi.org/10.51363/unifr.szigs.2025.012d>
- Tunger-Zanetti, Andreas (2013). The many facing the “other” (within). In Samuel M. Behloul, Susanne Leuenberger & Andreas Tunger-Zanetti (Hrsg.), *Debating Islam. Negotiating Religion, Europe, and the Self* (S. 223–226). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422496.223>
- Walgenbach, Katharina (2015a). Intersektionalität – Impulse für die Sonderpädagogik und inklusive Pädagogik. *Sonderpädagogik heute*, 60(2), 121–136.

- Walgenbach, Katharina (2015b). Intersektionalität – Perspektiven auf Schule und Unterricht. In Kerstin Bräu & Claudia Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 291–306). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.23>
- Walgenbach, Katharina (2022). Gender als interdependente Kategorie. In Astrid Biele Mefebue, Andrea D. Bührmann & Sabine Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 161–175). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26292-1\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26292-1_12)

## Zur Person

*Nathalie Gasser*, Dr., Dozentin Pädagogische Hochschule Bern (PHBern). Arbeitsschwerpunkte: soziale Ungleichheit und Differenzverhältnisse im Kontext von Bildung, Schule und Intersektionalität, Bildungsbiografien und Islamdiskurse, rassismuskritische Bildungsforschung. Kontakt: Pädagogische Hochschule Bern (PHBern), Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Schweiz  
E-Mail: [nathalie.gasser@phbern.ch](mailto:nathalie.gasser@phbern.ch)