

# **Intersektionalität und Aktivismus in der Bildungsstufe II als Herausforderungen für die Sozialwirtschaft**

## **Intersectionality and Activism in Upper Secondary Education as Challenges for the Social Economy**

### **Masterarbeit**

Zur Erlangung des akademischen Grades

**Master of Arts in Social Sciences**

der FH Campus Wien

im Rahmen des europäischen Joint Degree-Masterstudienganges  
„Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit“

**Vorgelegt von:**

Anna Heißinger

**Personenkennzeichen:**

2010600022

**Erstbegutachterin:**

FH Campus Wien

Dr.<sup>in</sup> Barbara Schörner

**Zweitbegutachterin:**

Hochschule Luzern

Dr.<sup>in</sup> Rebekka Ehret

**Eingereicht am:**

26.01.2023



## **Vorwort**

Als weiße privilegierte Frau fällt es mir schwer Intersektionalität allumfassend in eigenen Begegnungen zu erleben, da mit Ausnahme von Geschlecht der Großteil meiner Eigenschaften auf privilegierten gesellschaftlichen Verhältnissen fußt. Dennoch sehe ich es als unentbehrlich an, Intersektionalität – als nur unzureichend wissenschaftlich beforschter Themenschwerpunkt – Raum in der Sozialwirtschaft zu geben. Die Wichtigkeit differenzierter Zugänge zu Handlungskonzepten in der Sozialwirtschaft bildete die Grundlage diese Forschungsarbeit.

Immer wieder stoße ich in der Sozialwirtschaft und allgemein im öffentlichen Diskurs auf Konzepte, die auf mehrheitsgesellschaftlichen Normvorstellungen fußen, sich mit Begriffen wie „Diversität“, „Partizipation“, „Begegnung“ schmücken und dennoch Teilhabe für einen Großteil der Bevölkerung verwehren. Diese Vorstellungen empfinde ich weder als zeitgemäß noch zukunftsorientiert und verhindern eine Entwicklung in Richtung eines inklusiven nachhaltigen gesellschaftlichen Fortschritts. Soziale Arbeit und Sozialwirtschaft, als Profession der Menschenrechte, könnten diesen, über Jahrhunderte konstruierten Normen, entgegenwirken.

Ich selbst bin an der Gründung eines Ortes der Menschenrechtsbildung beteiligt. Im Zuge dieser Aktivitäten gelangte ich dabei zu meiner persönliche Erkenntnis, dass sozialpolitischer Aufstand und Aktivismus großteils auf die Handlungen privilegierter junger Menschen zurückzuführen ist. Dies hat zur Folge, dass gesellschaftlicher Wandel Intersektionalität kaum in sich trägt und eindimensional aufgegriffen wird (somit der Intersektionalität widersprüchlich). Die Komplexität von Intersektionalität ist umfangreicher als gedacht, deren Verständnis jedoch notwendig für nachhaltigen und inklusiven gesellschaftlichen Wandel.

Die komplexen Probleme der globalen Zukunft spielen in diesem Forschungsfeld eine wichtige Rolle und sind nur durch innovative, inklusive und allumfassende Herangehensweisen lösbar. Die hier geschilderte Problematik und die vorgefundene Wirklichkeit wurde zu meinem Antrieb für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem komplexen Themenbereich.

## **Kurzfassung**

Innerhalb aktivistischer Bewegungen zeigt sich Homogenität, welche sich durch einseitige politische Denkweisen darstellt. Unterschiedlichste Diversitätsaspekte lassen sich hingegen im Konzept der Intersektionalität und in Bildungsinstitutionen identifizieren. Diese wissenschaftliche Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung nach sozialwirtschaftlichen Möglichkeiten, welche die Intersektionalität im Aktivismus innerhalb der Bildungsstufe II stärken können.

Mittels qualitativer Forschung und leitfadengestützter Expert\*inneninterviews wurden Möglichkeiten für die Sozialwirtschaft ausgearbeitet, die einen differenzierten Zugang zu politischer Mitsprache aus verschiedenen Perspektiven innerhalb der Bildungsstufe II ermöglichen sollen.

Es konnte eine Vielzahl an Handlungsempfehlungen aufgelistet werden, die jeweils konkrete charakteristische Merkmale aufweisen. Als Resultat dieser Arbeit wurde festgestellt, dass Sozialwirtschaft und auch Soziale Arbeit einen Beitrag leisten können, damit die Bedürfnisse vieler gehört werden. Die dafür notwendigen Ressourcen müssten jedoch innerhalb der Sozialwirtschaft ermöglicht werden. Die Dringlichkeit dieser Thematik lässt sich anhand gesellschaftlicher Entwicklungen in den letzten Jahren erkennen. Die Umsetzung der Handlungsempfehlungen, die in dieser Studie herausgearbeitet wurden, können einen Beitrag zu mehr Intersektionalität im Aktivismus leisten.

## **Abstract**

Homogeneity is evident within activist movements, represented by one-sided political ways of thinking. Different aspects of diversity can be identified in the concept of intersectionality and within educational institutions. This scientific work deals with the question of socio-economic possibilities that can strengthen intersectionality in activism within upper secondary education.

Possibilities that enable differentiated access to political participation from various perspectives within educational level II were elaborated for the social economy via qualitative research and guided interviews with experts.

A variety of recommendations for action could be listed, each with concrete characteristic features. As this work's result, it was determined that social economy and social work could contribute so that the needs of many are heard. However, the resources necessary for this would have to be enabled within the social economy. The urgency of this issue can be seen in social developments in recent years. The implementation of the recommendations for action elaborated in this study can contribute to more intersectionality in activism.

## **Abkürzungsverzeichnis**

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
POLY	Polytechnische Schule
ISCED	International Standard Classification of Education

## **Schlüsselbegriffe**

Aktivismus

Bildungssystem

Diskriminierung

Diversitätskategorien

Intersektionalität

# Inhaltsverzeichnis

<b>VORWORT</b> .....	<b>I</b>
<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>IV</b>
<b>SCHLÜSSELBEGRIFFE</b> .....	<b>V</b>
<b>1. EINLEITUNG</b> .....	<b>1</b>
<b>2. THEORIETEIL</b> .....	<b>6</b>
<b>2.1. Österreichisches Bildungssystem</b> .....	<b>6</b>
2.1.1.    Aufbau.....	7
2.1.2.    Soziale Arbeit im Bildungssystem.....	8
2.1.3.    Intersektionalität und Aktivismus im Bildungssystem .....	14
<b>2.2. Intersektionalität</b> .....	<b>15</b>
2.2.1.    Begriffsbestimmung.....	16
2.2.2.    Intersektionalität als mehrebenenanalytisches Modell .....	20
2.2.3.    Intersektionalität im österreichischen Bildungssystem .....	25
<b>2.3. Aktivismus</b> .....	<b>39</b>
2.3.1.    Begriffsbestimmung.....	39
2.3.2.    Herausforderungen in Aktivismusbewegungen.....	40
2.3.3.    Intersektionalität in den Klimaaktivismusbewegungen .....	42
2.3.4.    Intersektionalität als Erfolgsfaktor für Aktivismus .....	44
<b>3. METHODIK</b> .....	<b>47</b>
<b>3.1. Qualitative Sozialforschung</b> .....	<b>47</b>
<b>3.2. Datenerhebung</b> .....	<b>48</b>
<b>3.3. Zielgruppe</b> .....	<b>49</b>
<b>3.4. Durchführung der Interviews</b> .....	<b>51</b>
<b>3.5. Datenauswertung - Themenanalyse</b> .....	<b>52</b>
<b>4. ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG</b> .....	<b>57</b>
<b>4.1. Milieuspezifität des Aktivismus</b> .....	<b>58</b>
<b>4.2. Herausforderung mit Bezug zu nationaler Mentalität</b> .....	<b>64</b>
<b>4.3. Charakteristika konkreter Handlungsempfehlungen</b> .....	<b>68</b>
4.3.1.    Getrennte Betrachtung .....	69
4.3.2.    Kleinstmögliche Betrachtung .....	69
4.3.3.    Grundlegendere Herangehensweise .....	70
4.3.4.    Anerkennung von Identitäten.....	71
4.3.5.    Empowerment .....	72



4.3.6.	Vernetzende Herangehensweise .....	74
4.3.7.	Vertrauensbasis schaffen .....	74
<b>4.4.</b>	<b>Ressourcen innerhalb des Bildungssystems schaffen .....</b>	<b>76</b>
<b>5.</b>	<b>DISKUSSION DER ERGEBNISSE .....</b>	<b>77</b>
<b>6.</b>	<b>FAZIT.....</b>	<b>87</b>

## 1. Einleitung

Diskriminierungsphänomene gibt es schon seit jeher und beschreiben ein Verhalten, welches auf Unterscheidungen diverser natürlicher oder sozialer Kategorien fußen. Zudem haben diskriminierende Phänomene weder Bezug zu individuellen Fähigkeiten noch zu konkretem Verhalten einer Person (vgl.Scherr 2017: 46). Diskriminierungsphänomene lassen sich universell auf allen Ebenen – individueller, struktureller sowie kultureller Natur – finden und bilden den Ausgangspunkt für jegliche Fragen rund um Debatten der Ungleichheitsbehandlung (vgl.Perko/Czollek 2012: 3).

Diskriminierungen und Ausgrenzungen zeigen sich in verschiedensten Facetten innerhalb der globalen Gesellschaft. Analytisch lassen sich gesellschaftliche Differenzen in unterschiedliche Kategorien unterteilen, welche sich je nach Blickwinkel und nach Kontext fast beliebig in die zugehörigen Kategorien einordnen lassen. Ungleichheitskategorien könnten beispielsweise sein: Sozioökonomische Herkunft, Ethnische Herkunft, Geschlecht, Alter, Sexualität, Behinderung, etc. Auch können diese Kategorien gemeinsam, getrennt oder einander beeinflussend auftreten. Die Verschmelzung all dieser Kategorien und deren zugeschriebene Stellung innerhalb der Gesellschaft wird analytisch unter dem Begriff *Intersektionalität* zusammengefasst. Der Begriff *Intersektionalität* zeige Benachteiligungen und Privilegien innerhalb eines sozialen Konstrukts auf, die eine eingeschränkte Mitsprache für Betroffene schlussfolgern könne (vgl.Perko/Czollek 2012: 3). Intersektionalität stellt dahingehend vor allem ein analytisches Konzept dar, welches Rückschlüsse auf den Aufbau innerhalb eines sozialen Gefüges zulässt. Einzelne Ungleichheitskategorien, innerhalb dieser Masterarbeit auch Diversitätskategorien genannt, können sich innerhalb einzelner Personen bündeln. Als Beispiel kann angeführt werden: Der sozioökonomisch gut situierte, weiße, heterosexuelle Mann, ohne physische und psychische Einschränkungen in dem sich alle Privilegien dieser Welt bündeln. Oder als weiteres Beispiel: Die durch Migrationsstatus, sexueller Orientierung und körperlich beeinträchtigte Frau, die Benachteiligungen aufgrund ihrer Diversitätsaspekte erfährt.

Der Umstand, dass durch Privilegien entstandene Diskriminierungen auf allen Ebenen zu tragen kommen, stellt vor allem im Aktivismus eine Herausforderung dar: Eine Studie zu „protest und social movements“ von Ruud Wouters (2019) besagt, dass Diversität ein Erfolgsfaktor für Aktivismusbewegungen darstellen kann: „*demonstrations that mobilized more diverse participants, who behaved worthy and acted in unison, elicited more supportive reactions.*“ (Wouters 2019: 403).

Dies lasse sich besonders innerhalb der Aktivismusbewegung *Fridays for Future* gut erkennen, fügte der Autor hinzu (vgl. Wouters 2019: 403). Als weiteres Beispiel kann die Feminismus Bewegung angeführt werden. Innerhalb dieser Bewegung wird seit den 1990er Jahren Homogenität innerhalb der Bewegung als eine Herausforderung verzeichnet (vgl. Mayer 2015: 233).

Aktivismusbewegungen – wie es am Beispiel von *Fridays for Future* zu erkennen ist – zeichnen eine junge Zielgruppe aus (vgl. Wahlström et al. 2020: 9–10). Diese Zielgruppe lässt sich basierend auf Altersangaben im österreichischen Bildungssystem in der Bildungsstufe bzw. in der Sekundarstufe II identifizieren (vgl. Statistik Austria 2021: 16). Innerhalb dieser Masterarbeit wird hinterfragt, ob sich intersektionaler Aktivismus in der Sekundarstufe II, gesammelt innerhalb einer Bildungseinrichtung, finden lässt. Die vorliegende Masterarbeit untersucht Ungleichheitskategorien als wichtigen Aspekt von Intersektionalität und Aktivismus im Bildungssystem der Sekundarstufe II. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

**„Welche Möglichkeit bietet Sozialwirtschaft für Schüler\*innen in der Sekundarstufe II, um Intersektionalität im sozialpolitischen Aktivismus zu fördern?“**

Ziel dieser qualitativen Studie ist es, einen IST-Zustand bezogen auf Intersektionalität und Aktivismus in Bildungsinstitutionen zu identifizieren. Diese Arbeit hat den Anspruch, Handlungsmöglichkeiten für Sozialwirtschaft zu generieren, die intersektionalen Aktivismus in Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe II fördern könnten. Diese Arbeit soll eine empirische Basis für potentielle zukünftige Projektideen bilden und Empfehlungen für die Sozialwirtschaft ermöglichen. Durch Expert\*inneninterviews versucht diese Arbeit einen möglichst realitätsnahen Zugang zu ermöglichen. Die Interviews wurden auf Basis der Inhaltsanalyse von Froschauer und Lueger ausgewertet und sind im Ergebnisteil dargestellt.

Das erste Kapitel zeigt einen Einblick in den Aufbau des Bildungssystems in Österreich. Dabei wird auf dessen Besonderheiten hingewiesen und anschließend ein Bezug zu Sozialer Arbeit innerhalb des Bildungssystem geschaffen. Der Abschnitt 2.1.3. „Intersektionalität und Aktivismus im Bildungssystem“ leitet die nächsten Kapitel des Theorieteils ein.

Das zweite Kapitel dieser Masterarbeit beschäftigt sich mit Intersektionalität innerhalb der Sekundarstufe II. Nach einer einleitenden Begriffsbestimmung von Intersektionalität wird der Fokus im Kapitel 2.2.2. auf ein mehrbenenanalytisches Modell aus dem deutschsprachigen Raum gelegt. Basierend auf diesem Modell werden Verteilungstendenzen von Schüler\*innen nach vordefinierten Diversitätskategorien innerhalb der Sekundarstufe II argumentiert. Die Darstellung derer wird Kapitel 2.2.3. "Intersektionalität im österreichischen Bildungssystem" angeführt.

Nach einer kurzen Überleitung folgt das Kapitel 2.3. „Aktivismus“. In diesem Kapitel des Theorieteils werden Aktivismusbewegungen näher angeführt. Im Abschnitt 2.3.2. „Herausforderungen in der Aktivismusbewegung“ zeigt sich, dass der Mangel an Aktivist\*innen mit unterschiedlichen Diversitätsanteilen seit jeher eine Herausforderung in unterschiedlichsten Aktivismusbewegungen darstellen. Dabei wird ein besonderer Fokus auf Feminismusbewegungen und Klimaaktivismusbewegungen gelegt. Anschließend wird der sich daraus ableitenden Herausforderungen im Abschnitt 2.3.3. „Intersektionalität in den

Klimaaktivismusbewegungen“ nachgegangen. Mittels statistischer Erhebungen wird die Verteilung nach Diversitätsmerkmalen innerhalb der Klimaaktivismusbewegung angeführt. Das Kapitel 2.3. „Aktivismus“ endet mit dem Abschnitt 1.3.2. „Intersektionalität als Erfolgsfaktor für Aktivismusbewegungen“. Darin wird angeführt warum Intersektionalität aus Perspektive des Aktivismus zu höheren aktivistischen Erfolgen verhilft.

Einleitend wurde bereits die methodische Auswertung nach Froschauer und Lueger angemerkt. Die detaillierte Beschreibung der methodischen Herangehensweise wird im Kapitel 3. „Methodik“ beschrieben. Dabei wird erstmals eine Beschreibung der qualitativen Sozialforschung angeführt. Weiters wird im Abschnitt 3.2. „Datenerhebung“ die Durchführung der Datenerhebung mittels Expert\*inneninterviews diskutiert. Dabei werden für diese Masterarbeit wichtige Begriffe wie „Expert\*inneninterviews“ beschrieben. Ein Einblick in die Expertise der Interviewpartner\*innen wird im Abschnitt 3.3. „Zielgruppe“ ermöglicht. Um eine möglichst transparente Darstellung zur Durchführung der Interviews zu gewähren, wird im Abschnitt 3.4. „Durchführung der Interviews“ ein Einblick in die jeweiligen Interviews gegeben. Dabei wird unter anderem der Rahmen und das Umfeld der Interviews beschrieben. Schlussendlich wird im Abschnitt 3.5. „Datenauswertung – Themenanalyse“ die Auswertungsmethode nach Froschauer und Lueger (2003) dargelegt. Diese wird zu Beginn des Abschnitt 3.5 beschrieben, Vor- und Nachteile sind nachzulesen und Einblick in das schrittweises Vorgehen wird aufgezeigt.

Im Kapitel 4. „Ergebnisse der Untersuchung“ werden die durch Expert\*innen gewonnene Erkenntnisse kategorisch angeführt. Basierend auf der gewonnenen Erkenntnisse konnten unterschiedliche Punkte ausgearbeitet werden, die Handlungsempfehlungen für die Sozialwirtschaft darstellen können.

All diese Kategorien wurden im Kapitel 5. „Diskussion der Ergebnisse“ zusammengefasst und umfassend diskutiert. Dieses Kapitel wird mit weiteren Empfehlungen für die Sozialwirtschaft abgeschlossen.

Das letzte Kapitel 6. „Fazit“ ist eine kurze Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse und beinhaltet Empfehlungen für weitere empirische Arbeiten.

Der Neuwert dieser wissenschaftlichen Arbeit ist, die in diesem Werk geschlussfolgerte Erkenntnis, dass das Schlagwort „Intersektionalität“ ein relativ

junges Forschungsfeld bedient. Desweiteren ist Intersektionalitätsforschung als ein Forschungsfeld hervorzuheben, welches sich vieler unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen bedient. Es greift auf Erkenntnisse spezialisierter Forschungsfelder, welche Integrationsforschung, Genderforschung, usw. inkludieren, zurück (vgl.Scherr 2017: 7). Ein weiterer Neuwert ist, dass die Schlagwörter „Bildungssystem“, „Intersektionalität“ und „Aktivismus“ innerhalb einer wissenschaftlichen Arbeit untersucht werden und somit die Dynamik dieser bereits in sich sehr komplexen Begrifflichkeiten aufgezeigt wird.

## **2. Theorieteil**

Im ersten theoriebezogenen Abschnitt wird das österreichische Bildungssystem mit dem Fokus auf die Sekundarstufe II aufgearbeitet. Anschließend werden die Begriffe „österreichisches Bildungssystem“, „Intersektionalität“ und „Aktivismus“ erläutert und deren Zusammenhänge aufgezeigt. Diese Zusammenhänge bieten die notwendige Grundbasis, um einen IST-Zustand zu Intersektionalität und Diversität im Bildungssystem zu erhalten.

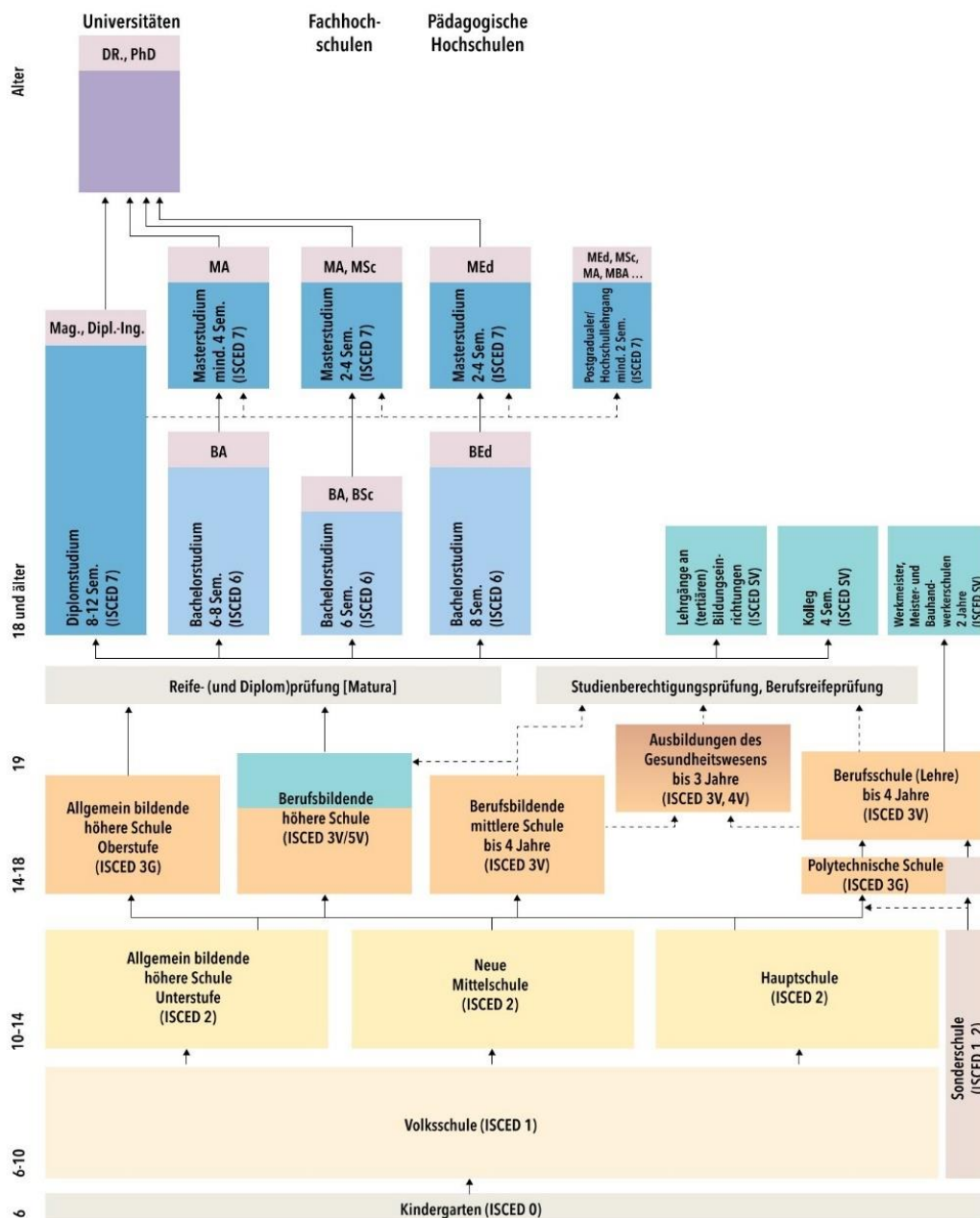
### **2.1. Österreichisches Bildungssystem**

Dieses Kapitel leitet eine Einführung zum österreichischen Bildungswesen ein. Dieser Aspekt ist relevant, um Zusammenhänge und Entwicklungen im späteren Abschnitt nachvollziehen zu können und eine Gesamtperspektive auf die Bildungslandschaft in Österreich zu erhalten. Zudem wird beleuchtet, wo Soziale Arbeit und Sozialwirtschaft Einfluss auf das österreichische Bildungssystem haben. Der letzte Abschnitt in diesem Kapitel zeigt auf, wieso Intersektionalität und Aktivismus gerade im Bildungssystem Relevanz haben.

### 2.1.1. Aufbau

Das Bildungssystem in Österreich ähnelt den Bildungssystemen in Deutschland und der Schweiz. Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, liegen die Besonderheiten des Bildungssystems in einem vierjährigen Ausbildungsabschnitt und darauffolgenden Übergang in die nächste Ausbildungsstufe:

Abb. 1: Darstellung des Bildungssystems in Österreich



Quelle: vgl. Statistik Austria 2021: 16; eigene Darstellung



Aus Abbildung 1 wird ersichtlich, dass nach einer vierjährigen Primarausbildung die Sekundarausbildung folgt. Diese ist in zwei vierjährige Abschnitte geteilt: Die erste Stufe in der Primarausbildung stellt der Kindergarten dar (ISCED 0). Im Alter von sechs Jahren setzt anschließend die verpflichtende Schulzeit durch die Primarstufe (ISCED 1) ein. Ein Großteil der Schüler\*innen besuchen eine Volksschule und lediglich ein kleiner Anteil der Schüler\*innen eine Sonderschule. Anschließend folgt im Alter von 10-14 Jahren ein Übergang in die Sekundarstufe I (ISCED 2). Dabei steht für Schüler\*innen die erste Entscheidungshürde bei der Wahl ihres Schultypus an. Schüler\*innen entscheiden sich dabei zwischen der allgemeinbildender höherer Schule (Unterstufe), der Neuen Mittelschule und der Hauptschule. Anschließend folgt der Übergang in die Sekundarstufe II (ISCED 3). Das Alter der Schüler\*innen beträgt in dieser Zeitspanne überwiegend 14-18 Jahre. Schüler\*innen entscheiden sich dabei zwischen der allgemeinbildende höhere Schule Oberstufe (AHS), einer berufsbildende Schule (BHS), einer berufsbildende mittlere Schule (BMS) und der Polytechnischen Schule (POLY) mit einer anschließenden Berufsschule (vgl. Statistik Austria 2021: 16).

### **2.1.2. Soziale Arbeit im Bildungssystem**

Im österreichischen Bildungswesen gibt es unterschiedliche Professionen, die eine Entwicklung der Schüler\*innen im Bildungssystem fördern. Die *OECD* fügt dem hinzu:

*„In addition to teachers, a range of other professionals and human resources play an important role in school life. Schools’ support staff, as considered in this chapter, includes career guidance counsellors, psychologists and social workers; special educators and educational therapists; doctors and nurses; teaching and classroom assistants; and supervisors and school guards, amongst others.” (OECD 2020: 88).*

Unter „social workers“ an Schulen werden in Österreich Schulsozialarbeitende verstanden. Schulsozialarbeit versteht sich als ein professionelles und niederschwelliges Beratungsangebot, welches sich am Schulstandort an Schüler\*innen, Lehrer\*innen, Erziehungsberechtigte und die Schulleitung richtet (vgl.ogsa 2018). Die *National Association of Social Work* beschreibt Schulsozialarbeit als eine „*integrale Verbindung*“ zu diversen Anlaufstellen:

*“School social workers are an integral link between school, home, and community in helping students achieve academic success. They work directly with school administrations as well as students and families, providing leadership in forming school discipline policies, mental health intervention, crisis management, and support services.” (National Association of Social Worker o.J.)*

Dieses breit angelegte Verständnis und die „*integrale Verbindung*“ zu außerschulischen Partner\*innen lässt sich auch in der Definition der österreichischen Gesellschaft für Soziale Arbeit (ogsa) finden:

*„Schulsozialarbeit ist ein dauerhaft an einer Schule integriertes niederschwelliges Unterstützungsangebot, das Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrem Entwicklungsprozess bei einer gelingenden Lebensbewältigung professionell begleitet. Dafür kooperiert sie mit Lehrkräften, Erziehungsberechtigten sowie weiteren sozialen und bildungsbezogenen Einrichtungen und fungiert als Schnittstelle zu den außerschulischen Lebenswelten.*

*Durch kontinuierliche Beziehungsangebote an die Zielgruppen können Problemstellungen bereits im Vorfeld erkannt und Unterstützung in einem möglichst frühen Stadium gewährleistet werden. Handlungsleitend dafür sind insbesondere Beziehungsorientierung, niederschwellige Erreichbarkeit, Freiwilligkeit, Ressourcen- und Systemorientierung. Die Förderung der Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, gerade zur Stärkung der individuellen Bewältigungsstrategien und der persönlichen Bildungsperspektiven, steht neben dem Abbau von Benachteiligungen im Vordergrund.*

*Basierend auf den Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention zielt Schulsozialarbeit darauf ab die Lebens-, Bildungs- und Entwicklungsbedingungen und -chancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Mit den Methoden der Sozialen Arbeit – dazu zählen Beratung bzw. Einzelfallhilfe, Präventionsarbeit, (Krisen)Intervention, soziale Gruppenarbeit, Gemeinwesen- und sozialraumorientierte Arbeit inkl. Vernetzung, nach gender- und diversitätssensiblen Ansätzen – setzt sie Angebote im primär-, sekundär- und tertiärpräventiven Bereich.“ (ogsa 2018)*

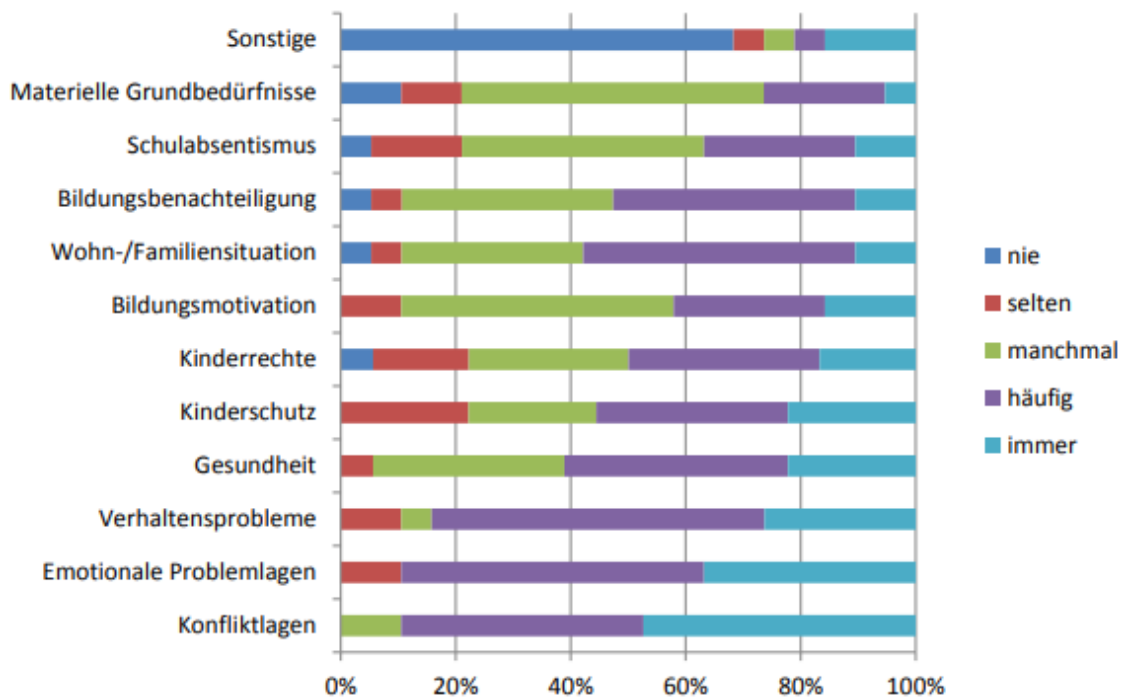
In diesem Zitat wird ergänzt, dass Beziehungsorientierung, Niedrigschwelligkeit der Erreichbarkeit, Freiwilligkeit, Ressourcen- und Systemorientierung die Leitprinzipien für Schulsozialarbeit darstellen. Neben dem Abbau von Benachteiligungen steht die Förderung der Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, insbesondere im Hinblick auf die Stärkung individueller Bewältigungsstrategien und persönlicher Bildungsperspektiven, im Vordergrund. Basierend auf den Grundsätzen der UN-Kinderrechtskonvention wird durch das Umsetzen dieser Leitpunkte die Verbesserung der Lebens-, Bildungs- und Entwicklungsbedingungen und -chancen von Kindern und Jugendlichen ermöglicht. Dabei nutzt Schulsozialarbeit methodische Herangehensweisen aus der Sozialen Arbeit. Zu diesen argumentierten Herangensweisen zählen: *„Beratung bzw. Einzelfallhilfe, Präventionsarbeit, (Krisen-)Intervention, soziale Gruppenarbeit, gemeinwesen- und sozialraumorientierte Arbeit einschließlich Vernetzung sowie gender- und diversitätssensible Ansätze, um primär-, sekundär- und tertiärpräventive Maßnahmen“* (ogsa 2018).

Nachfolgendes Zitat ergänzt, dass Schulsozialarbeit zwei zentralwertbezogenen Tätigkeiten verfolge:

*„Da Professionen gesellschaftlich zentralwertbezogene und für die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ordnung relevante Tätigkeiten und Dienstleistungen offerieren, umfasst diese Dimension als Indikatoren einen Arbeitsbereich, welcher 1) sich mit der Bearbeitung konflikt- und krisenhafter Entwicklungen menschlicher Lebensführung befasst, 2) mit dem Ziel, die soziale, gesundheitliche, rechtliche etc. Integrität sicherzustellen, d.h. das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten.“ (Würfl/Schörner 2017: 13)*

Weiters wird von den Autor\*innen hinzugefügt, dass schulische Themenschwerpunkte (wie z. B. die Behebung von Fehlzeiten, die Förderung der schulischen Motivation und die Verringerung von Benachteiligung in der Schule) eine wichtige Aufgabe von Schulsozialarbeit darstelle. In der vorliegenden Abbildung 2 zeigen sich – konträr zu einem lediglich bildungsfokussierten Blickwinkel auf Schulsozialarbeit – erweiterte Darstellungen von Aufgabenfeldern der Schulsozialarbeit. Außerdem lassen sich Rückschlüsse auf die Häufigkeit ihres Auftretens ziehen (vgl. Würfl/Schörner 2017: 13–14).

Abb. 2: Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit

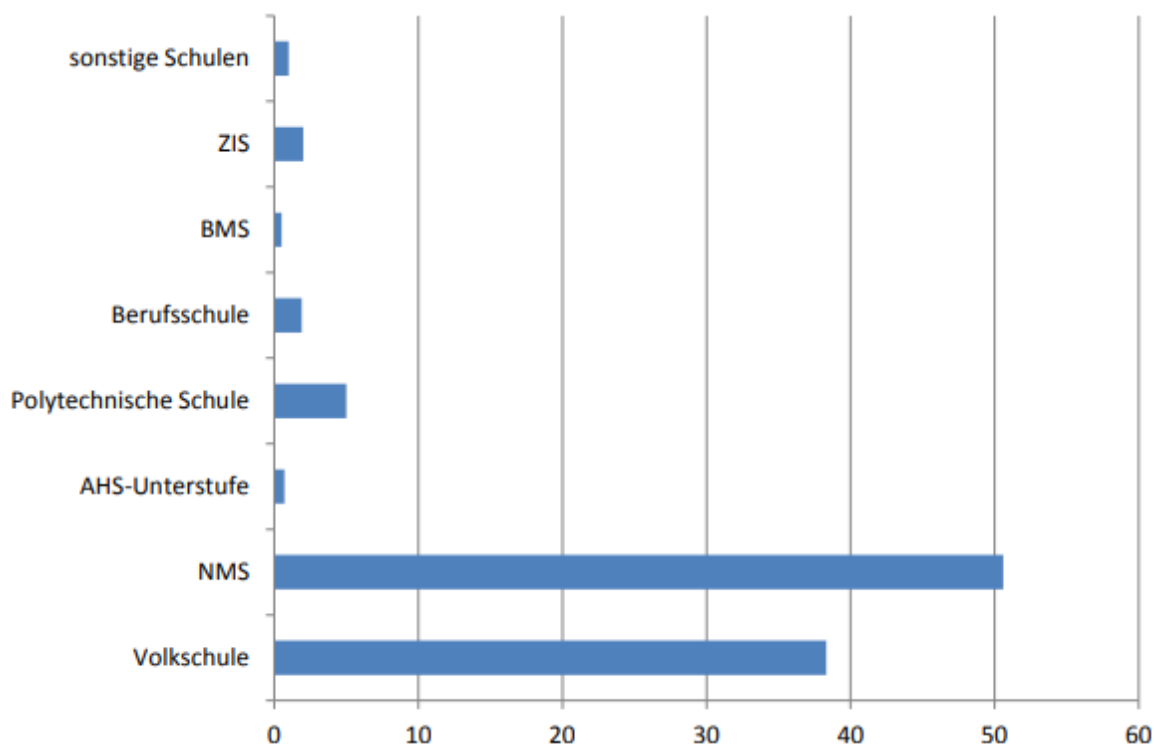


Quelle: Würfl/Schörner 2017: 14

Die für in dieser Masterarbeit behandelte Forschungsfrage relevante Kategorie bildet dabei der Aspekt des Abbaus von Bildungsbenachteiligung. Dies ist für die Beantwortung der Fragestellung innerhalb der Masterarbeit insofern relevant, da Bildungsbenachteiligung Auswirkungen auf die Entwicklung und Entfaltung Jugendlicher haben und somit auch Auswirkungen auf die Mitsprache innerhalb der Gesellschaft nach sich ziehen (vgl. Kastner 2013). Abbildung 2 zeigt auf, dass die Bearbeitung von „Bildungsbenachteiligung“ eine häufig bzw. manchmal zu bewältigende Aufgabe von Schulsozialarbeitenden darstellt.

Eine Problematik dieser Aufgabenfelder ergibt sich daraus, dass Schulsozialarbeit nicht an allen Bildungsinstitutionen vertreten ist. Eine Untersuchung des Professionalisierungsgrades der Schulsozialarbeit in Österreich zeigt, dass die Ausweitung von Schulsozialarbeit voranschreitet. Während die Sozialarbeit im Jahr 2011 an 160 Schulen anzutreffen war (4 % der Schulen in Österreich), wurde die Schulsozialarbeit im Jahr 2017 bereits auf 1063 Schulen ausgeweitet (17,7 % der Schulen in Österreich). Wie aus der nachstehenden Abbildung 3 zu entnehmen ist, war Schulsozialarbeit im Jahr 2017 zu 38,3 % an Volksschulen und zu 50,6 % an Mittelschulen tätig. Lediglich 11,1 % der Trägerorganisationen fokussierten sich auf andere Schultypen (vgl. Würfl/Schörner 2017: 6). Wie in Abbildung 3 zu erkennen ist, ergibt sich daraus ein mengenmäßiger Überhang an Schulsozialarbeitenden an *Neue Mittelschulen* (NMS) und *Volksschulen* in Österreich.

Abb. 3: Verteilung der Schulsozialarbeit



Quelle: Würfl/Schörner 2017: 6

### **2.1.3. Intersektionalität und Aktivismus im Bildungssystem**

Im österreichischen Schulpflichtgesetz § 1 ist zu finden, dass für alle dauerhaft in Österreich lebenden Kinder ab dem vollendeten sechsten Lebensjahres die Schulpflicht beginne. Diese Pflicht betrage mindestens neun Jahre und gelte unabhängig von der Staatsangehörigkeit für Kinder und Jugendliche (vgl. Bundesgesetz 2023).

Da Kinder und Jugendliche in Österreich überwiegend der Schulpflicht unterliegen, spiegeln Bildungsinstitutionen diverse Lebensrealitäten wider. Treten Ungleichheiten innerhalb einer Gesellschaft auf, so könnte es es sich als naheliegend erweisen, dass diese auch bei Kindern und Jugendlichen innerhalb der Bildungseinrichtungen vorzufinden seien. Daraus könnte sich ergeben, dass im österreichischen Bildungssystem Intersektionalität und Diversität unter Schüler\*innen stark vertreten ist. Dieser Frage versucht das nachstehende Kapitel nachzugehen. Vorab werden eine Definition und ein inhaltlicher Kontext zum Begriff „Intersektionalität“ angeführt. Zudem bezieht sich der nachstehende Abschnitt auf wichtige Personen, die maßgeblich zur Entwicklung und Verbreitung des Konzepts der Intersektionalität beigetragen haben. Für diese Masterarbeit soll dadurch ein möglichst umfangreicher Einblick betreffend Intersektionalität entsehen.

## 2.2. Intersektionalität

Das Konzept der Intersektionalität wurde verstärkt in den 1990er Jahren von der feministischen Bewegung aufgegriffen und hat sich seither zu einem wichtigen analytischen Rahmen entwickelt, der in verschiedenen Bereichen der Sozialwissenschaft, Rechtswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Kunst und Aktivismusbewegung Anwendung findet. Dieses Konzept wird oft dazu genutzt, um die Machtungleichheit und Diskriminierung zu untersuchen, die sich aus der Wechselwirkung verschiedener Identitätsmerkmale ergeben und um Strategien zur Bekämpfung von Ungerechtigkeit und soziale Exklusion zu entwickeln (vgl. Lutz et al. 2010: 9–13). Insgesamt ist die Intersektionalitätsforschung ein wichtiger und etablierter Bereich der Wissenschaft, welcher versucht Wechselwirkungen unterschiedlicher Identitäten, die vielschichtigeren Erfahrungen und Herausforderungen von Menschen in marginalisierten Gruppen vollständig zu verstehen (vgl. Kurz 2022: 46). Intersektionalität in der Teilhabeforschung wird in Diskursen als gut etabliert dargestellt. Dieser befasst sich schwerpunktmäßig mit Inklusion und Teilhabe und bildet gegenwärtig ein Zentrum erziehungswissenschaftlicher Diskurse rund um die Themenbereiche „Vielfalt“, „Heterogenität“ und „Ungleichheiten“ (vgl. Dederich 2022: 179–180).

Besonders im US-amerikanischen Raum zeigt sich eine dem deutschen Raum vergleichsweise stärker ausgeprägte Bandbreite an Informationen zu Intersektionalität (vgl. Mayer 2015: 18). Der nachstehende Abschnitt definiert das Konzept der Intersektionalität näher, zeigt wichtige Persönlichkeiten auf, die den Diskurs um Intersektionalität vorangetrieben und maßgeblich zur Entwicklung des Konzeptes beigetragen haben. Anschließend wird ein Fokus auf Intersektionalität im Kontext „Bildung“ gelegt. Dabei soll ein erster Zusammenhang unter den Begrifflichkeiten „Intersektionalität“ und „Bildungssystem“ erkennbar werden.



### 2.2.1. Begriffsbestimmung

Intersektionalität ist ein Konzept, das ursprünglich von der US-amerikanischen Juristin und Aktivistin Kimberlé Crenshaw entwickelt wurde. Crenshaw prägte den Begriff Mitte der 1980er Jahre. Sie hob dabei die Wechselwirkung von Machtstrukturen und Privilegien hervor, die aufgrund von Geschlecht und kultureller Zugehörigkeiten entstünden. Crenshaw stellte dabei die Gruppe Schwarzer Frauen in den Mittelpunkt ihrer Analysen und zeigte Lücken auf, die mit einer lediglich eindimensionalen Analyse von Sexismus oder Rassismus einhergehen und dafür sorgen, dass Schwarze Frauen in feministischen Theorien und anti-rassistischen Politiken ausgeschlossen werden. Crenshaw (1989) argumentierte dies im 1989 veröffentlichten Artikel „Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics“ wie folgt:

*„With Black women as the starting point, it becomes more apparent how dominant conceptions of discrimination condition us to think about subordination as disadvantage occurring along a single categorical axis.“* (Crenshaw 1989).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass die von der Mehrheitsgesellschaft dominierten Vorstellungen der Diskriminierungen, wie sie beispielsweise von Schwarzen Frauen erlebt werden, sich von der persönlichen Wahrnehmungen der Betroffenen durchaus unterscheiden. Der Unterschied liege nach Crenshaw (1989) darin, dass Unterordnung entlang einer einzelnen kategorialen Achse betrachtet werde. Das Charakteristikum der eindimensionalen Betrachtung wird auch in nachstehenden Zitaten nochmal deutlich.

Neben Crenshaw (1989) hatte auch die Sozialwissenschaftlerin Patricia Hill Collins Einfluss auf die Entwicklung der Intersektionalitätsforschung. Collins untersuchte das Konzept der Intersektionalität in Bezug auf die Erfahrungen von Schwarzen Frauen in den USA und wies darauf hin, dass diese nicht nur von Rassismus, sondern auch von Sexismus betroffen seien. Auch bieten die Soziologinnen Patricia Hill Collins und Sirma Bilge in ihrem Buch *„Intersektionalität“* einen

Überblick darüber, wie das Konzept der Intersektionalität von Wissenschaftler\*innen aus unterschiedlichen Branchen verstanden wird und legt somit einen breiteren Fokus in der Betrachtung des Begriffes der Intersektionalität als Crenshaw:

*“Intersectionality is a way of understanding and analysing the complexity in the world, in people, and in human experiences. The events and conditions of social and political life and the self can seldom be understood as shaped by one factor. They are generally shaped by many factors in diverse and mutually influencing ways. When it comes to social inequality, people’s lives and the organization of power in a given society are better understood as being shaped not by a single axis of social division, be it race or gender or class, but by many axes that work together and influence each other.” (Collins/Bilge 2016: 2)*

Dieses Zitat beschreibt Intersektionalität als eine Art, die Komplexität in der Welt, in Menschen und in deren Erfahrungen zu untersuchen. Ereignisse und Gegebenheiten des sozialen und politischen Lebens und des Selbsts können demnach selten als „von einem Faktor geprägt“ verstanden werden. Sie werden in der Regel von vielen Faktoren auf vielfältige und sich gegenseitig beeinflussende Weise geprägt (vgl. Collins/Bilge 2016: 2). Damit verdeutlichen die Autor\*innen den perspektivenreichen Aspekt, welcher dem Konzept der Intersektionalität inne wohnt.

Auch Bell Hooks (1994) hat das Konzept der Intersektionalität auf verschiedene Formen von Diskriminierung und Unterdrückung ausgeweitet. Diese schließen Rassismus, Sexismus, Klassismus und Homophobie ein. Hooks beschäftigte sich zudem mit Intersektionalität im Kontext „Bildung“, woran sich diese Masterarbeit durch die Aufarbeitung des Zusammenhangs zwischen Intersektionalität und dem Bildungswesen annähert. Bell Hooks schreibt dem Klassenzimmer in Bildungseinrichtung zu, dass sie den radikalsten Möglichkeitsraum in der Akademie abbilden würden (vgl. Hooks 1994: 12).

Walgenbach und Pfahl (2017) legten ihren Fokus im Diskurs zur Intersektionalität auf Schulen und den Unterricht. Dabei stellten die beiden Autor\*innen eine Wechselbeziehungen zwischen sozialer Ungleichheiten fest (vgl. Walgenbach/Pfahl 2017: 141). Dies bedeutet in diesem Kontext, dass die Erfahrungen von Schüler\*innen nicht nur von einer einzelnen Identität wie Geschlecht oder Ethnizität, sondern von einer Kombination von verschiedenen Identitäten beeinflusst werden. Diese nehmen den Autor\*innen nach Einfluss auf die pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung:

*„Unter Intersektionalität lässt sich verstehen, dass historisch gewordene Diskriminierungsformen, soziale Ungleichheiten, Machtverhältnisse und Subjektpositionen wie Geschlecht, Behinderung, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation oder soziales Milieu nicht additiv bzw. isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren Überkreuzungen (intersections) oder Interdependenzen analysiert werden müssen. Der Fokus wird somit auf die Wechselbeziehungen von sozialen Kategorien bzw. Ungleichheiten in Erziehung, Bildung, Sozialisation gelegt, die spezifische Formen von Diskriminierungs- und Machtkonstellation hervorbringen und somit die pädagogische Praxis sowie erziehungswissenschaftliche Forschung strukturieren und beeinflussen.“*  
(Walgenbach/Pfahl 2017: 141)

In diesem Zitat werden Wechselbeziehungen geschichtlich geprägter Diskriminierungsarten kommuniziert, die auf soziologisch geprägte Machtkonstellationen innerhalb einer Gesellschaft hinweisen. Intersektionalität wird diesen Autor\*innen nach als politisch-emanzipatorisches Programm verstanden (vgl. Walgenbach/Pfahl 2017: 141). Damit sieht sich Intersektionalität als „*widerständig gegenüber hegemonialen-kolonialen, neokolonialen, rassistischen, patriarchalen, sexistischen, ableistischen, klassizistischen, und adultistischen gesellschaftlichen Herrschafts- und Gewaltverhältnissen*“ (Hengst 2013: 16).

Um Intersektionalität zu analysieren, beschäftigt sich der nächste Abschnitt mit dem mehrbenenanalytisches Modell. Dieses Modell ermöglicht anschließend eine Darstellung von Verteilungstendenzen entlang einzelner durch das Modell definierter Diversitätskategorien innerhalb der Sekundarstufe II im österreichischen Bildungssystem.

### **2.2.2. Intersektionalität als mehrbenenanalytisches Modell**

Ein für diese Masterarbeit prägendes Modell stammt aus dem „Portal für Intersektionalität“, wurde in der Fachzeitschrift „Soziales Kapital“ referenziert und ist seit 2019 als Handbuch erhältlich. Das mehrbenenanalytische Modell nennt sich „Intersektionalität als Mehrperspektivenmodell und Strukturanalyse von Diskriminierung und Ausgrenzung“. Dieses Modell habe sich aus dem US-amerikanischen Raum entwickelt und habe seine politischen und wissenschaftlichen Wurzeln im US-amerikanischen „Black Feminism“. Das Modell sei auf wissenschaftlich analytischer Ebene von Kimberlé Crenshaw konzipiert und von Patricia Hill Collins für den US-amerikanischen Raum weitergedacht worden. Ausgehend von dem aus den USA stammenden Trainingsansatz „Diversity and Social Justice Education“ konzipierten Leah Carola Czollek, Gudrun Perko und Heike Weinbach 2001 ein „Social Justice and Diversity Training“, welches konkret an den deutschsprachigen Raum angepasst sei und somit ein geeignetes Modelle für die Analyse von Intersektionalität im deutschsprachigen Raum darstelle. Der aus den USA abgeleitete Begriff „social justice“ lasse sich im deutschsprachigen Raum auf „Soziale Gerechtigkeit“ übersetzen und meine Chancengleichheit, unter anderem, auch innerhalb der Bildungspolitik. Die Autor\*innen fügten hinzu, dass sie sich dabei auf die partizipative Anerkennung der Diversitäten von Menschen beziehen. Seit 2006 werde dieses Konzept im Bildungsbereich für Jugendliche zunehmend etabliert und ausgeweitet (vgl. Perko/Czollek 2012: 3). Im Praxishandbuch „Social Justice und Diversity“ von Gudrun Perko, Leah Carola Czollek, Corinne Kaszner, Max Czollek (2019) wird im Kapitel „Relevanz für das Konzept Social Justice und Diversity“ folgende Sinnhaftigkeit angeführt:

*„Der Social Justice und Diversity Ansatz beruht auf der Annahme, dass Subjekte in einem bestimmten Bereich diskriminierend sein können und in einem anderen Bereich an Privilegien Anteil haben. Die Komplexität, die hinter dieser Einsicht liegt, lässt sich gut innerhalb der Bourdieu'schen Feldtheorie abbilden, die von unterschiedlichen Kapitalsorten und als Habitus verinnerlichten Strukturen ausgeht. Subjekte sind Bourdieu zufolge verbunden mit den Feldern, in denen sie sich bewegen, und wirken stabilisierend, destabilisierend oder verändernd auf sie ein.*

*Auch institutionelle Maßnahmen können die Spielregeln der jeweiligen Felder verändern.*“ (Perko 2019: 214–215)

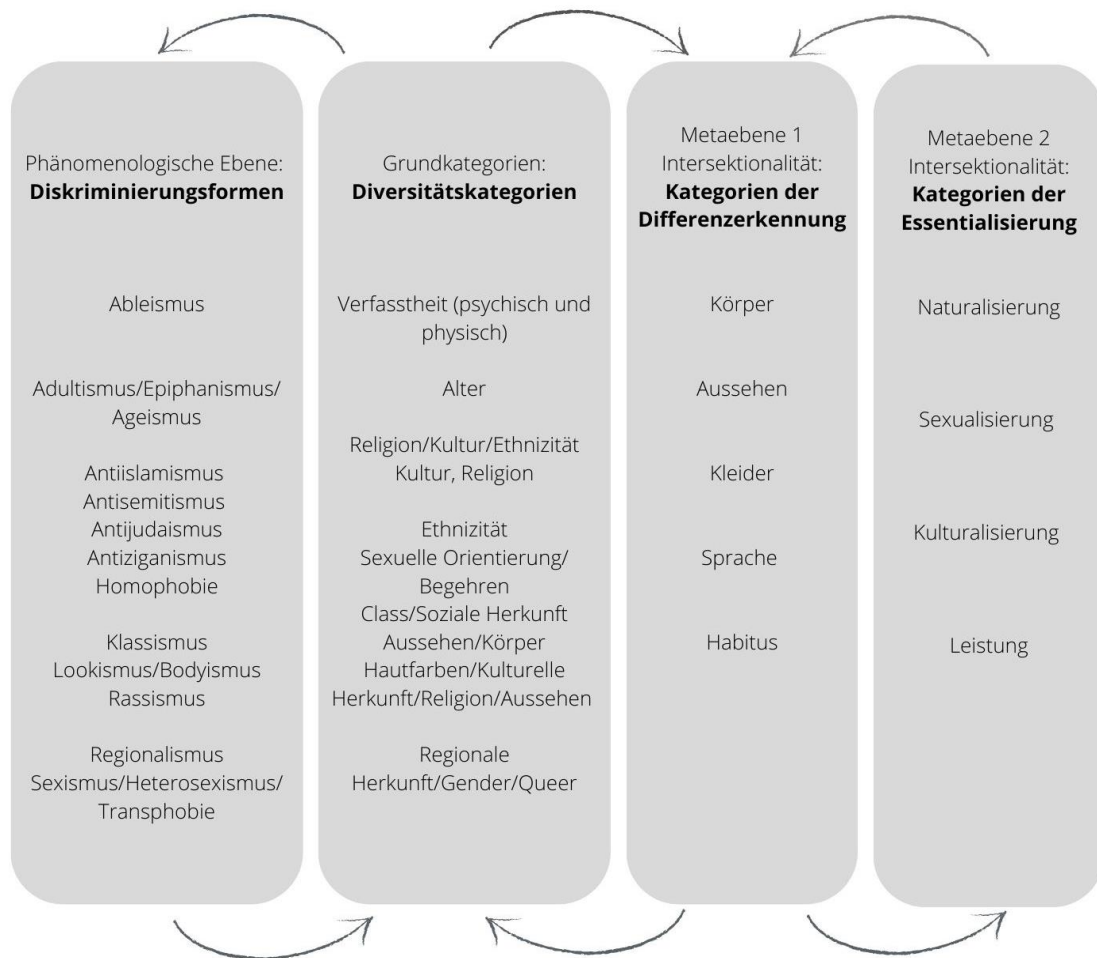
Dieses Zitat betont, dass der „Social Justice und Diversity Ansatz“ auf der Annahme beruht, dass Menschen in verschiedenen Bereichen sowohl Diskriminierung als auch Privilegien erfahren können. Diese Komplexität könne mithilfe der Bourdieu'schen Feldtheorie verstanden werden, die sich mit verschiedenen Arten von Kapital und verinnerlichten Strukturen befasse. Menschen seien diesem Zitat nach verwachsen mit den Lebensbereichen, in denen sie sich aufhalten. Diese Bereiche können Menschen demnach verstärken, abschwächen oder beeinflussen (vgl. Perko/Czollek 2012: 214–215). Bourdieu (1983) präsentierte diesbezüglich unterschiedliche Bereiche von Kapital die ein inhärentes Konstrukt der Gesellschaft darstellen würden. Bourdieu unterteilte den Begriff *Kapital* in vier wesentlichen Abschnitte. Er bezog sich dabei auf „ökonomisches Kapital“, „soziales Kapital“, „kulturelles Kapital“ und „symbolisches Kapital“. Diese Kapitale formen demnach den „Habitus“, der die verinnerlichten Umgangsformen einzelner Person darstelle (vgl. Bourdieu 1983: 183). All diese Kapitale und der Habitus eines Menschen fließen nach Perko (2019) in den „Social Justice und Diversity Ansatz“ mit ein.

Die Autor\*innen beschäftigten sich im „Social Justice und Diversity Ansatz“ mit einem Modell, welches versucht Intersektionalität aus mehreren Perspektiven zu erfassen. Dabei standen die schrittweise Differenzierung und Kategorisierungen von Ungleichheiten im Fokus. Diese Ungleichheiten ergeben sich den Auto\*innen nach aus individuellen, strukturellen und kulturellen Differenzen innerhalb eines sozialen Konstrukts. Unter beschriebenen Ungleichheiten werden Diversitätskategorien beispielsweise wie folgt verstanden: „*Geschlecht, soziales Milieu, Migrationshintergrund, Nation, Ethnizität, sexuelle Orientierung, Behinderung, Generation*“ (Perko/Czollek 2012: 8). Diese Diversitätskategorien lassen sich zudem auch in der Europäischen Menschenrechtskonvention im Artikel 14 EMRK (Verbot der Benachteiligung) finden. In dieser Konvention gelten Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts, der Ethnie und Hautfarbe, der Sprache, der Religion oder Weltanschauung, einer politischen Anschauung, der Nationalität, der sozialen Herkunft oder des Vermögens, der Zugehörigkeit zu einer

nationalen Minderheit, der Geburt oder eines Standesrechts (vgl. Europäische Menschenrechtskonvention 2022) – kurzgefasst: Diskriminierungen aufgrund entsprechender Diversitätskategorien.

All diese Diversitätskategorien hätten nach Czollek und Perko eine Gemeinsamkeit: *„Sie repräsentieren Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse innerhalb sozialer Gefüge.“* (Perko/Czollek 2012: 7). Wie in Abbildung 4 zu sehen ist, wird Diversität nach Czollek, Weinbach und Perko 2012 in unterschiedliche Kategorien unterteilt. Diese Kategorien stünden in diesem Modell in ständiger Wechselwirkung zueinander, beeinflussen sich gegenseitig und seien durch eine stetige Dynamik – wie es im Konzept der Intersektionalität schließlich vorgesehen ist – gekennzeichnet. Die Kategorien seien in Anlehnung an bestehende Analysen der Gesellschaft aufgegriffen worden und demnach Ausgangspunkt für stetige Veränderungen (vgl. Perko/Czollek 2012: 3).

**Abb. 4: Das Mehrperspektivenmodell der Intersektionalität**



Quelle:Perko/Czollek 2012: 8;eigene Darstellung

Die Abbildung 4 zeigt, dass im Mehrperspektivenmodell auf der phänomenologischen Ebene Diskriminierungsformen nach außen sichtbar werden. Dabei bezieht sich das Modell auf unterschiedliche Formen, die mit Diskriminierung gesellschaftlicher Unterdrückung einhergehen. Hierbei können beispielsweise Ableismus, Adultismus, Antiislamismus, Antisemitismus, etc. genannt werden. Innerhalb dieser Diskriminierungsformen, die sich auf der phänomenologischen Ebene zeigen, wird im nächsten Block der Abbildung analysiert (siehe „Diversitätskategorien“ in Abbildung 4), welche Grundkategorien den jeweiligen Diskriminierungsformen zugrunde liegen. Dabei kristallisieren sich jeweils eigene, aber auch durch Diskriminierungen überschneidende Begriffe heraus. Eine Grundkategorie der Diskriminierungsform „Ableismus“ könnte beispielsweise die psychische oder physische Gesundheit, aber auch das Aussehen und der Körper



der Betroffenen sein. Diese überschneidenden Begriffe werden auf erster Metaebene kategorisch erfasst und können anhand des Aussehen, der körperlichen Gegebenheiten, der Kleider, der Sprache oder des verinnerlichten Habitus nach Bourdieu (1983) der Betroffenen definiert werden. Auf der ersten Metaebene kann dahingehend analysiert werden, welche Differenzkennungen den Kategorien der Diskriminierungsformen zugrunde liegen. Somit können bei diesem Schritt bereits erste Zusammenhänge zu Wechselwirkungen einzelner Kategorien festgestellt werden. Auf der zweiten Metaebene werden Wesensmerkmale (Essentialisierungen) der zuvor ausgearbeiteten Differenzen aufgezeigt. Die Wesensmerkmale aller Differenzierungsformen können sich auf der Ebene der Naturalisierung, Sexualisierung, Kulturalisierung oder Leistung einordnen. Dabei werde davon ausgegangen, dass eine Reduzierung der Grundkategorien von Diversitätskategorien entweder mit einer Eingliederung einhergehe oder durch fehlende Angabe anderer Grundkategorien einzelner Diskriminierungsformen auf der phänomenologischen Ebene unsichtbar bleiben (vgl. Czollek/Perko 2012: 9).

Dieses Modell eignet sich daher für diese Masterarbeit, um eine Grundbasis zu Diversitätskategorien innerhalb der Sekundarstufe II zu bilden. Wie zudem in der Argumentation von Schertel und Petrik im *Netz für die Sozialwirtschaft* nachzulesen ist, stelle Intersektionalität ein Konzept zur Betrachtung der Verteilung von Bildungschancen dar (vgl. Schwertel/Petrik 2020). Diese Bildungschancen versucht der nachstehende Abschnitt durch Diversitätskategorien aus dem mehrbenenanalytische Modell zu erfassen. Dabei werden einzelne Diversitätskategorien innerhalb der Sekundarstufe II (überwiegend für das Jahr 2019/20) untersucht. Dieses Modell bietet zudem die Möglichkeit die Ausgangslage von Schüler\*innen möglichst differenziert betrachten zu können. Das Mehrperspektivenmodell bietet eine gute Orientierung, um bestehende Sozialstrukturen aufzugreifen, die im Bildungssystem und in Aktivismusbewegungen zu tragen kommen. Basierend auf diesem Modell wird im nachfolgenden Kapitel Intersektionalität im österreichischen Bildungssystem statistisch dargestellt.

### **2.2.3. Intersektionalität im österreichischen Bildungssystem**

Die abgebildeten Kategorien werden überwiegend basierend auf den Daten der Statistik Austria für das Jahr 2019/20 aufgearbeitet und sind der Ausgabe „Bildung in Zahlen 2019/20“ zu entnehmen. Nicht alle Diversitätskategorien lassen sich für jede Schulstufe und auch nicht für jeden Schultyp erfassen.

Für die Sekundarstufe II konnten folgende Diversitätskategorien angeführt werden:

- Gender
- Ethnizität/Kultur:
  - nach Staatsbürgerschaft
  - nach Erstsprache
- Regionale Herkunft
- Klasse
  - nach sozioökonomischem Hintergrund

Eine Definition und eine Kontextualisierung dieser Kategorien in Verbindung mit der Sekundarstufe II und für das Jahr 2019/20 wird in den nachfolgenden Seiten dargestellt.

### 2.2.3.1. Gender

Die WHO (2022) definierte Gender (= soziales Geschlecht) als ein sozial konstruiertes Konzept, welches sich auf zugeschriebene Eigenschaften, normativen Vorstellungen und Verhaltensweisen von weiblichen und männlichen Personen beziehe. Dabei wird jedoch auch auf eine dynamische Veränderung im Laufe der Zeit hingewiesen. Mit Gender geht der WHO (2022) nach auch eine hierarchische Ungleichheit einher, die soziale und wirtschaftliche Faktoren miteinbeziehe. Dabei wird auch darauf hingewiesen, dass genderspezifische Diskriminierung auch in Überschneidungen zu anderen Diskriminierungsformen auftreten könne. Auch wird darauf hingewiesen, dass ein Gendermerkmal die Wechselwirkung mit dem biologischen und physiologischen Merkmalen des Geschlechts sei. Im Gegensatz zu dem Begriff „Gender“ wird beim Begriff „Geschlecht“ die zugeschriebene Geschlechtsidentität angemerkt. Diese ergebe sich aus dem tief empfundenen, inneren und individuellen Erleben des Geschlechts einer Person. Diese könne optional mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht der Person übereinstimmen oder auch nicht (vgl. WHO 2022).

Im Zuge dieser Arbeit wird erkennbar werden, dass, basierend auf den erhobenen Daten der *Statistik Austria*, lediglich das biologische Geschlecht für das Jahr 2019 in der Sekundarstufe II angeführt wird. Geschlechteridentitäten, welcher aus tieferliegender innerer Überzeugung selbst zugeschrieben werden, wurden dabei nicht erfasst und konnten auch nicht durch alternative Quellen ergänzt werden. Dahingehend kann beim Geschlecht lediglich zwischen „männlich“ und „weiblich“ unterschieden werden. Die Auswirkungen sozialer und wirtschaftlicher Faktoren werden auf systemischer und struktureller Ebene innerhalb der Sekundarstufe II und auf individueller Ebene beispielhaft angeführt. Der nachfolgende Abschnitt versucht anhand der verfügbaren, aber limitierten, Daten auf systemischer, struktureller und individueller Ebene einen Erkenntnisgewinn durch die Darstellung der Verteilung der Schüler\*innen in unterschiedliche Schultypen zu erzielen.

### Systemische Ebene:

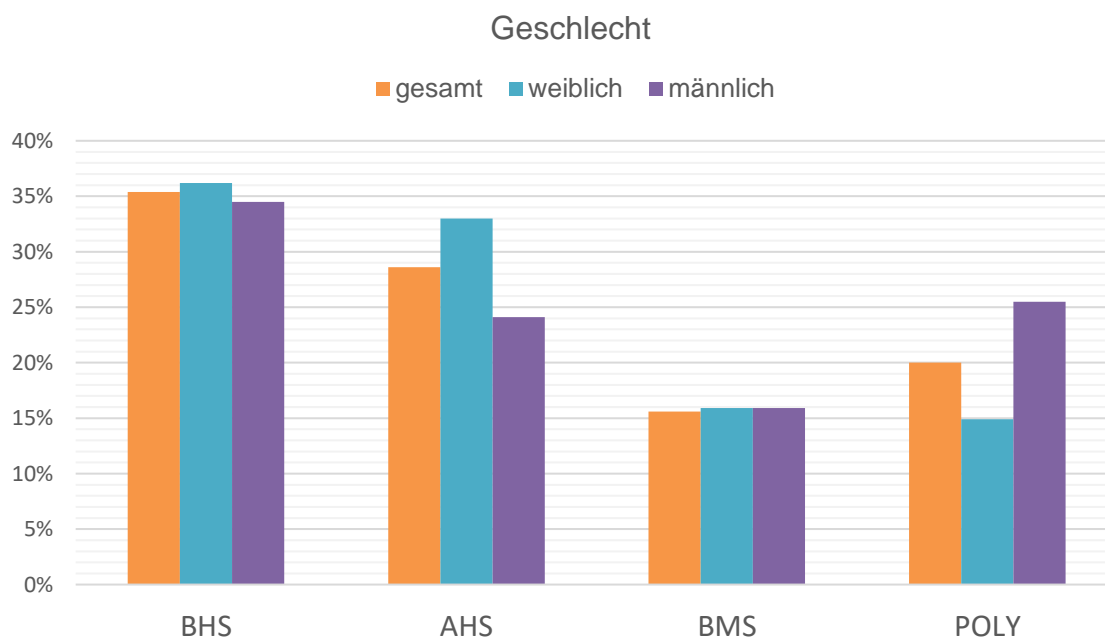
Auf systemischer Ebene zeigt sich die Differenz zwischen des weiblichen und männlichen Geschlechts beispielsweise durch Einkommensdifferenzen. Das österreichische Gleichbehandlungsgesetz gilt als Grundlage, um Diskriminierung aufgrund von Alter, sexueller Orientierung, Religion und ethnische Zugehörigkeit in der Arbeitswelt zu regeln (vgl. Bundesarbeiterkammer 2022). Trotz dieser gesetzlichen Regelung zur Gleichbehandlung können im Alltag große Unterschiede festgestellt werden, welche sich unter anderem durch das „Gender Pay Gap“ in Österreich und innerhalb der EU bemerkbar machen. Der Indikator „Gender Wealth Gap“ misst die Ungleichheit der Verteilung des Vermögens hinsichtlich des Geschlechts. Um die geschlechtsspezifische Vermögenslücke besser einordnen zu können, werden unter dem Begriff „Vermögen“ folgende Variablen gezählt: *„Lebenseinkommen plus Erbschaften, Schenkungen minus Konsum“* (Hehenberger/Muckenhuber 2020: 6). Der „Gender Wealth Gap“ beträgt in Österreich 29 %. Das heißt, dass Frauen in Österreich rund 29 % weniger Vermögen besitzen würden als Männer. Außerdem wurde festgestellt, dass sich diese Lücke in den letzten Jahren kaum verändert hätte (vgl. Hehenberger/Muckenhuber 2020: 6).

### Strukturelle Ebene:

Auf struktureller Ebene kann eine Verteilung der Jugendlichen nach weiblichem und männlichem biologischen Geschlecht in der 9. Schulstufe angeführt werden. Die 9. Schulstufe stellt den Beginn der Sekundarstufe II dar und kann daher repräsentativ als Richtwert für den Eintritt in die Sekundarstufe II herangezogen werden. Im Jahr 2019/20 besuchte eine Vielzahl an Schüler\*innen unterschiedliche Schultypen der 9. Schulstufe. Die unterschiedlichen Schultypen wurden wie in der Abbildung 5 ersichtlich nach AHS, BHS, BMS und POLY unterteilt. Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass innerhalb der POLY statistisch auch Sonder- und allgemeinbildende Statusschulen miterfasst wurden, diese jedoch nur einen kleinen prozentuellen Anteil ausmachen würden (vgl. Statistik Austria 2021: 16). Allgemein ist zu erwähnen, dass insgesamt 35,4 % aller Schüler\*innen der hier angeführten Schultypen in der 9. Schulstufe im Jahr 2019/20 eine BHS besuchten. Wie der

Abbildung 5 im zu entnehmen ist, besuchte insgesamt 28,6 % aller Schüler\*innen die AHS. Dabei zeigt sich, dass dieser Schultyp in der 9. Schulstufe zu 33 % aus weiblichen und 24,1 % männlichen Schüler\*innen besetzt war. Daraus ergibt sich, dass relativ gesehen mehr weibliche Jugendliche die AHS besuchen. Keine relativen Unterschiede bezüglich des Geschlechts lassen sich bei der Wahl für BMS für die 9. Schulstufe im Jahr 2019/20 finden. Dahingehend stellen BMS im Jahr 2019/20 bezogen auf Geschlecht das ausgewogenste Verhältnis dar. Der letzte Teil der Abbildung bezieht sich auf POLY, allgemeinbildende Statusschulen und Sonderschulen. Neben AHS, BHS und BMS werden diese Schultypen von insgesamt 20,2 % der Schüler\*innen besucht. Innerhalb dieser Schultypen können somit die größten relativen Unterschiede innerhalb der Diversitätskategorie „Geschlecht“ festgestellt werden (vgl. Statistik Austria 2021: 28-29).

**Abb. 5:** Verteilungstendenzen anhand der Diversitätskategorie Geschlecht



Quelle: vgl. Statistik Austria 2021: 28–29; eigene Darstellung

### Individuelle Ebene:

Institutionelle Ungleichbehandlung nach lediglich zweidimensionaler Geschlechterunterscheidung lässt sich basierend auf den abgebildeten Daten beispielsweise im österreichischen Bildungssystem wiederfinden. Durch die statistische Aufarbeitung der Beurteilung der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung nach weiblichem und männlichem Geschlecht, wird erkennbar, dass Schüler\*innen mit männlichem Geschlecht in einzelnen Schulfächern besser abschneiden als Schüler\*innen mit weiblichem Geschlecht. Unter den leistungsstärkeren Schüler\*innen schneiden Schüler\*innen mit weiblichem Geschlecht an AHS in Mathematik weniger gut ab als Schüler\*innen mit männlichem Geschlecht. Dem gegenüber steht eine vergleichsweise stärkere Leistung weiblicher Schüler\*innen im Lesen (vgl. Statistik Austria 2020: 31-67). Die Ergebnisse in diversen Leistungstests, wie der Reifeprüfung, sind jedenfalls nicht auf die mathematischen Fähigkeiten zwischen dem Geschlecht zurückzuführen, sondern auf andere Faktoren. Es wurde beispielsweise festgestellt, dass durch gesellschaftliche Rollenzuschreibungen die Leistungen sinken können. Dies könne am Beispiel von weiblichen Schüler\*innen im Gegenstand Mathematik nachgewiesen werden. Dieses Phänomen wird in der Psychologie „Selffulfilling-Prophecy“ – die sich selbst erfüllende Prophezeiung – genannt. Eine gängige Methode, die „Selffulfilling-Prophecy“ künstlich herbeizuführen, ist das „Priming“ – die Darbietung eines Reizes, der darauffolgende Verhaltensweisen und Wahrnehmungen beeinflusst (vgl. Reischer 2016: 1–2). Diese Hürden innerhalb der Geschlechterungleichheitsbehandlung können unter anderem negative Auswirkungen auf das zukünftige Einkommen von Frauen haben, sich auf ihrer gesamte Berufslaufbahn auswirken und Geschlechterungleichheit im höheren Alter verstärken. Dies wird beispielsweise am bereits erwähnten *Gender Pay Gap* sichtbar.

Aus dem Abschnitt „2.2.3.1. Geschlecht“ geht hervor, dass Gender in den Daten der Statistik Austria für das Jahr 2019/20 lediglich zu weiblichem und männlichem Geschlecht angeführt wird. Die eigene Identitätszuschreibung wird statistisch in der Sekundarstufe II für das Jahr 2019/20 nicht erfasst. Dahingehend können für die Diversitätskategorie Gender statistische Daten argumentiert werden, jedoch Angaben zu Queer werden dieser statistischen Erhebung nach nicht angeführt. Auch geht hervor, dass innerhalb einzelner Schultypen teilweise ein mengenmäßiger Unterschied zwischen dem männlichem und weiblichem Geschlecht zu erkennen ist. Dieser mengenmäßige Unterschied innerhalb des männlichen und weiblichen Geschlecht kann individueller Ebene zu Benachteiligungen für einzelne Schüler\*innen langfristig führen.

### **2.2.3.2. Ethnizität/Kultur**

Die Begriffe „Ethnizität“ und „Kultur“ definieren zwei unterschiedliche Diversitätskategorien, die in der Literatur wie folgt beschrieben werden. Der Begriff „Kultur“ beziehe sich auf die gesamten überlieferten Verhaltensweisen, Kenntnisse, Glaubenssätze, Rituale, Kunstwerke und Einrichtungen einer Gruppe von Menschen. Der Begriff „Ethnizität“ hingegen beziehe sich auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe, basierend auf gemeinsamen Merkmalen wie Abstammung, Sprache, Kultur und Geschichte. Die Gemeinsamkeiten zwischen Kultur und Ethnizität liege in der Tatsache, dass beide Aspekte die Identität und Zusammengehörigkeit von Menschen beeinflussen und ausdrücken ließe. Kultur und Ethnizität können demnach miteinander verbunden sein und sich gegenseitig beeinflussen. Eine bestimmte ethnische Gruppe könne beispielsweise ihre eigene Kultur haben, die von anderen ethnischen Gruppen unterschiedlich sein könne (vgl. Hormel/Scherr 2006: 107–108). Auch können sich durch spezifische kulturelle oder ethnische Gruppierungen Benachteiligungen innerhalb einer Patriarchalstruktur ergeben. Beispielsweise wird dies innerhalb der Diskriminierungsform Rassismus (phänomenologische Ebene im Mehrperspektivenmodell) sichtbar. Rassismus habe sich ursprünglich aus der Diskriminierung von *People of Colour* entwickelt und wurde mit Diskriminierungen auch auf andere Gruppen wie Antisemitismus, etc. erweitert. Es wird somit darauf

hingewiesen, dass Rassismus ein komplexes und vielschichtiges Problem sei (vgl. Terkessidis 2015: 71).

### **2.2.3.3. Staatsbürgerschaft**

Auf struktureller Ebene lässt sich die kulturelle Zugehörigkeit beispielsweise durch die Staatsbürgerschaft anhand der Erhebungen von Statistik Austria (2021) für das Jahr 2019/20 erfassen.

#### Strukturelle Ebene:

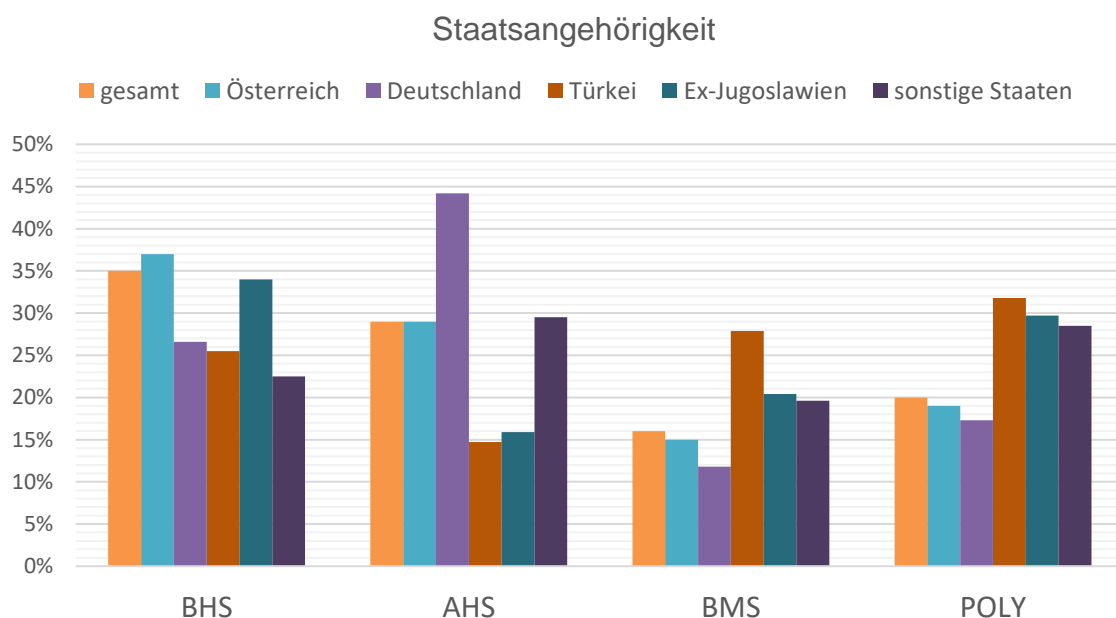
Anhand der Abbildung 7 wird für die 9. Schulstufe sichtbar, dass die Entscheidung zugunsten einer höherbildenden Schullaufbahn in Zusammenhang mit der eigenen Staatsbürgerschaft stehen kann. Eine höherbildende Bildungslaufbahn wird innerhalb dieser Untersuchung mit den Schultypen AHS und BHS in Verbindung gebracht. Auch wird mittels des Balkens „gesamt“ ein Vergleichswert angegeben, der sich auf die Verteilung aller Schüler\*innen der 9. Schulstufe im Jahr 2019/20 beruft. Aufgrund der mengenmäßigen Differenz der Schüler\*innen mit nationaler und internationaler Staatsbürgerschaft ist diese Grafik so zu interpretieren, dass sich 100 % aller Schüler\*innen mit jeweiliger Staatsbürgerschaft prozentuell auf unterschiedliche Schultypen aufteilen. So lassen sich Tendenzen innerhalb des jeweiligen kulturellen Aspekts in Zusammenhang mit der Schulwahl besser verdeutlichen.

In der Abbildung 6 wird gezeigt, dass für Schüler\*innen mit österreichischer Staatsbürgerschaft der weitaus größte Anteil an der BHS vertreten ist. Somit liegt dieser Anteil relativ gesehen deutlich über dem Vergleichswert, der alle Schüler\*innen beinhaltet. Außerdem zeigt sich, dass Schüler\*innen mit österreichischer Staatsbürgerschaft anteilmäßig am zweithäufigsten die AHS besuchten – und somit ebenso eine höherbildende Schule. Ähnliches ist für Schüler\*innen mit deutscher Staatsbürgerschaft zu erkennen, jedoch mit dem Unterschied, dass Schüler\*innen dieser Staatsbürgerschaft am häufigsten die AHS besuchten. Schüler\*innen mit einer Staatsbürgerschaft aus dem deutschsprachigen Raum besuchten somit anteilmäßig überwiegend



höherbildende Schulen. Hingegen waren Schüler\*innen mit türkischer Staatsbürgerschaft anteilmäßig überwiegend in BMS, POLY, Sonderschulen oder allgemeinbildenden Schulen vorzufinden. Schüler\*innen mit Staatsbürgerschaft aus dem ex-jugoslawischen Raum besuchten tendenziell am häufigsten BHS oder POLY, Sonderschulen oder allgemeinbildende Schulen. Schüler\*innen mit anderen Staatsbürgerschaften, als die oben genannten, besuchten anteilmäßig am häufigsten AHS oder POLY, Sonderschulen oder allgemeinbildende Schulen (vgl.Statistik Austria 2021: 29).

**Abb. 6:** Verteilungstendenzen nach Staatsangehörigkeit

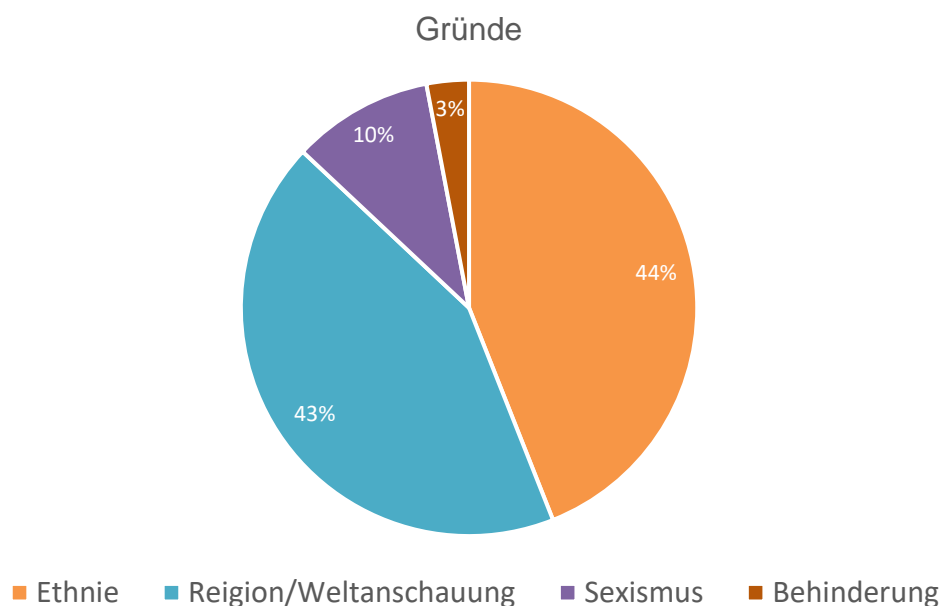


Quelle: vgl.Statistik Austria 2021: 29;eigene Darstellung

### Individuelle Ebene:

Subjektiv artikulierte Herausforderungen im Bildungssystem lassen sich in der *Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen* in Österreich finden. Die Initiative dokumentiert diskriminierende Erfahrungen im Bildungssystem. Mithilfe eines Onlineformulars können freiwillig und anonym diskriminierende Äußerungen kommuniziert und von der Initiative dokumentiert werden. Anschließend fasst die Initiative die Ergebnisse in einem Jahresbericht zusammengefasst. Im Jahr 2019 wurden in Österreich 403 Fälle von diskriminierendem Verhalten im Bildungswesen gemeldet. Die nachstehende Abbildung 7 zeigt, dass mit 44 % der erhaltenen Kommentare überwiegend die ethnische Herkunft als Ursache für diskriminierende Erfahrung im Schulalltag hervorgeht. Weiters werden die Religion/Weltanschauung (43 %), das Geschlecht (10 %) und die Behinderung (3 %) als Diskriminierungskategorien erwähnt. Die größte Betroffenengruppe würden mit 71 % Schüler\*innen darstellen. Weiters wurde festgestellt, dass 42 % aller weiblichen Schülerinnen von Diskriminierung betroffen sind (vgl. Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen 2019: 12–15).

Abb. 7: Diskriminierung verschiedener Diversitätskategorien im österreichischen Bildungswesen



Quelle: vgl. Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen 2019: 12–15; eigene Darstellung

Im Abschnitt 2.2.3. „Staatsbürgerschaft“ konnte erfasst werden, dass Staatsbürgerschaft in Zusammenhang mit der Bildungslaufbahn steht. Dabei wurde argumentiert, dass Schüler\*innen mit einer Staatsbürgerschaft aus dem deutschsprachigen Raum im Jahr 2019/20 häufiger eine höherbildende Schullaufbahn verfolgten. Hingegen Schüler\*innen mit türkischer Staatsbürgerschaft gingen öfter in Schulen, woraufhin keine höherbildende Bildungslaufbahn direkt folgt. Bei Schüler\*innen mit sonstiger Staatsbürgerschaft scheint es, als dürfte es ein vergleichsweise zu anderen Staatsbürgerschaft ausgewogeneres Verhältnis gegeben haben. Auch wurde argumentiert, dass Ethnizität durchaus auf individueller Ebene als Benachteiligung wahrgenommen wird.

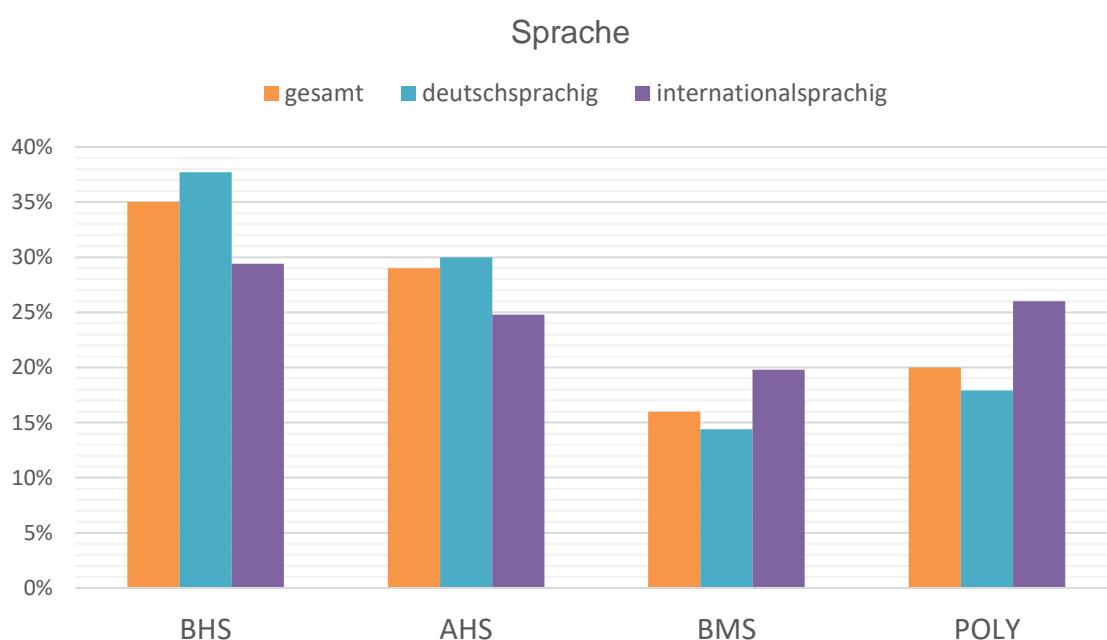
Die Muttersprache wurde im Mehrperspektivenmodell auf Metaebene 1 (der Differenzerkennung) angeführt. Sprachliche Aspekte sind im Kontext „Ethnizität und Kultur“ demnach ein weiteres Kriterium, welches Differenzen sichtbar macht. Dieser Aspekt wird im nachstehenden Abschnitt angeführt.

#### **2.2.3.4. Sprache**

Der Aspekt der Muttersprache in Bezug auf Verteilungstendenzen in der Sekundarstufe II wird in Abbildung 8 angeführt. Dabei werden Tendenzen aufgezeigt, die Schlussfolgerungen auf die Bildungslaufbahn in die Sekundarstufe II andeuten könnten. Während sich Diversität in Volksschulen vor allem durch sprachliche Merkmale erkennen ließe, nehmen sprachliche Differenzen im Laufe der Schullaufbahn ab. Drei von zehn Kinder in Volksschulen (31,0 %) hätten eine andere Muttersprache als Deutsch erlernt (vgl. Statistik Austria 2021: 24). Vom Übergang der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II (9. Schulstufe) zeige sich, dass Schüler\*innen mit deutscher Muttersprache zu 38 % in die BHS und zu 30 % in die AHS wechselten. Die restlichen 32 % dieser Gruppe wählten BMS, POLY, Sonderschulen oder allgemeinbildende Statusschulen. Demnach besuchten ungefähr zwei Drittel der Schüler\*innen mit deutscher Muttersprache eine höherführende Schuleinrichtung. Der Abbildung 8 ist zu entnehmen, dass dies deutlich über der Summe der Vergleichswerte an BHS und AHS, die alle Schüler\*innen inkludieren, darstellt. Schüler\*innen mit einer anderen

Muttersprache als Deutsch waren innerhalb der 9. Schulstufe (2019/20) zu 29 % in BHS, 25 % in AHS, 20 % in BMS und 26 % in POLY, Sonderschulen oder allgemeinbildenden Schulen. Das schlussfolgert, dass relativ gesehen Schüler\*innen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch weitaus unter dem Gesamtwert (Vergleichswert, der alle Schüler\*innen inkludiert) der höherführenden Schulen blieben (vgl.Statistik Austria 2021: 24–26).

**Abb. 8:** Verteilungstendenzen anhand der Diversitätskategorie Sprache



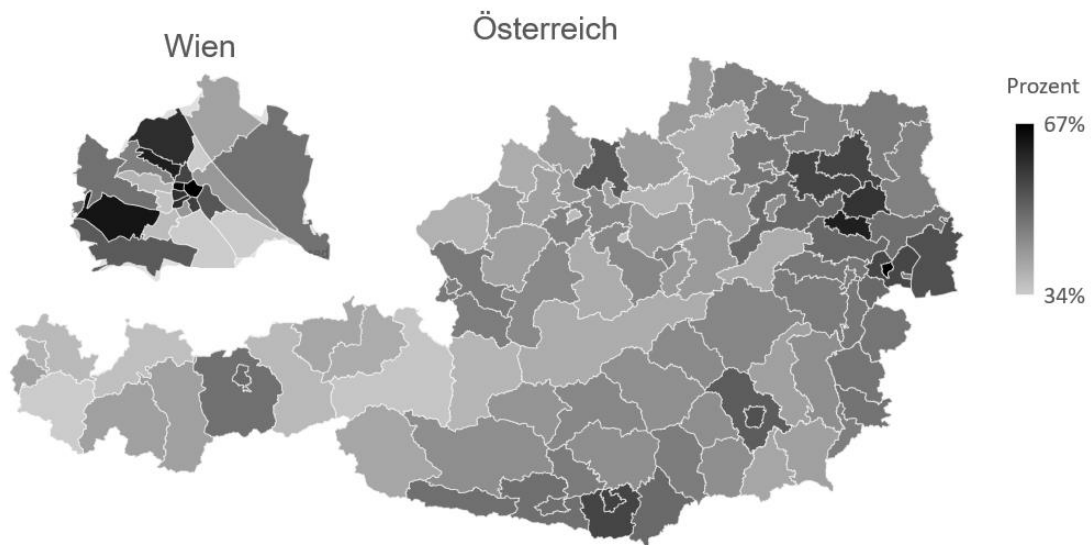
Quelle: vgl.Statistik Austria 2021: 29;eigene Darstellung

In diesem Abschnitt konnte erfasst werden, dass die Diversitätskategorie „Sprache“ in Zusammenhang mit dem Bildungserfolg im Jahr 2019/20 innerhalb der 9. Schulstufe stand. Auch im Kontext der regionale Herkunft können für die Sekundarstufe II relevante Bezüge gemacht werden.

### **2.2.3.5. Regionale Herkunft:**

*Statistik Austria* generierten Daten für das Schuljahr 2019/20 zur regionalen Verteilung von Schüler\*innen im Alter von 15-19 Jahren. Dabei sind jene Schüler\*innen gemeint, die im Jahr 2019/20 die Sekundarstufe II in einer höherbildenden Schuleinrichtung besuchten (AHS und BHS). Wie in der Abbildung 9 angeführt, werden die höherbildenden Schuleinrichtung nach politischen Bezirken aufgeteilt. Ebenso ist ersichtlich, dass eine weitere Grafik mit einem Fokus auf Wien angefertigt wurde. Dies ist notwendig, weil für eine Großstadt wie Wien, mit signifikanten lokalen Unterschieden, eine weitere Unterteilung sinnvoll ist. Dabei zeigt sich innerhalb der dunkel markierten Gebiete in der Abbildung ein hoher prozentueller Anteil an Schüler\*innen in höherbildenden Schuleinrichtungen. Aus Abbildung 9 lässt sich erfassen, dass der Großteil der Schüler\*innen in höherbildenden Schuleinrichtungen in oder um städtische Ballungszentren lebten. Zudem waren viele Schüler\*innen dieser Bildungslaufbahn in südlichen oder östlichen Regionen Österreichs ansässig. Besonders hohe Anteile innerhalb von Wien wiesen dabei der 1. Bezirk (67,2 %), der 8. Bezirk (66,1 %) und der 13. Bezirk (64,4 %) in Wien auf. Außerhalb Wiens kamen Mödling (62,4%) und die Stadt Klagenfurt (56,5%) auf einen hohen Anteil an Schüler\*innen, die eine höherbildende Schuleinrichtung besuchten. Den insgesamt höchsten Anteil mit jeweils 67,2 wiesen dabei Eisenstadt (Stadt) und der 1. Bezirk in Wien auf (vgl. Statistik Austria 2021: 30–31).

Abb. 9: Verteilungstendenzen anhand der Diversitätskategorie regionale Herkunft



Quelle: Statistik Austria 2021: 29; eigene Darstellung

### **2.2.3.6. Sozioökonomische Klasse**

Unter Klassismus verstehen Czollek et al. (2019) die „strukturelle Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres sozialen und ökonomischen Status“ (Czollek et al. 2019: 123). Dieser Definition ist zu entnehmen, dass soziale Schicht durch sozioökonomische Faktoren beeinflusst wird. Diese Erkenntnis ließ sich auch in der Bourdieu'schen Theorie bereits durch den Begriff „Kapital“ verdeutlichen (vgl. Bourdieu 1983: 183). Auch in einem nationalen Bildungsbericht Österreichs (2021) geht hervor, dass der berufliche Status der Eltern ein wichtiger Aspekt für den Bildungserfolg eines Kindes sei. Der „nationale Bildungsbericht“ (2021) zeigte, dass ein höherer sozioökonomischer Status der Familie, den Betroffenen mehrere Möglichkeiten bietet, um ökonomisches und kulturelles Kapital im Bedarfsfall verfügbar zu machen. Dies könne in vielerlei Hinsicht zielführend für die Unterstützung von Schüler\*innen im beruflichen Werdegang sein. Das „kulturelle Kapital“ beziehe sich hierbei auf die Ressourcen, die Schüler\*innen zur Verfügung haben. Dies könne die Anzahl der Literaturwerke im eigenen Haushalt oder ermöglichte Freizeitaktivitäten sein. Dieser Absatz betont, dass Kinder aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status Zugang zu mehr Ressourcen haben.

(vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2021: 175). In dieser Erkenntnis bezieht sich der „nationale Bundesbericht“ (2021) auf die Kapitalbegriffe nach Boudieu (1983).

In diesem Bericht wird außerdem darauf hingewiesen, dass ein klarer Zusammenhang zwischen der Mathematikkompetenz und dem Anteil der Schüler\*innen, die in eine AHS übertreten, bestehe. Hingegen wird festgehalten, dass die Englischkompetenzen der Schüler\*innen vergleichsweise wenig über den Aufstieg in eine höherbildende Schuleinrichtung aussagen würden. Es wurde zudem angemerkt, dass Kinder, deren Eltern maximal die Pflichtschule abschlossen, tendenziell eine schwächere Mathematikkompetenz hätten. Zudem wechselten diese seltener in die 9. Schulstufe der AHS. Es wurde auch die AHS-Übertrittsquoten von Schüler\*innen identer Kompetenz im Gegenstand Mathematik verglichen. Dabei habe sich herausgestellt, dass starke leistungsunabhängige Unterschiede in der Schulwahl ausschlaggebend seien. Es zeigte sich, dass Kinder von Akademiker\*innen, deren Leistungen nahe am österreichischen Durchschnitt lagen, zu 62 % in die 9. Schulstufe der AHS übertraten. Daraus ergebe sich, dass Kinder von Akademiker\*innen mehr als doppelt so häufig berufsbildende höhere Schulen wählten als Kinder mit Eltern, die maximal eine Pflichtschule oder Berufsausbildung abgeschlossen hätten. Zwischen Familien (mit mindestens einer Person in der Familie) mit Matura als höchstem Abschluss und akademischer Ausbildung gebe es bei gleicher Leistungen noch große Unterschiede bei der Entscheidung des Schultyps. Die AHS-Übertrittsquote sei bei Schüler\*innen aus Akademikerfamilien um nahezu 20 % höher als bei Schüler\*innen, deren Eltern als höchsten Abschluss einen Maturaabschluss hätten (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2021: 263).

Auch Preuß stellte 1970 fest, dass der Bildungsaufstieg nicht nur auf Leistungen zurückzuführen sei, sondern auch der sozioökonomischer Hintergrund wichtig sei zu berücksichtigen (vgl. Preuß 1970: 42–45).

Zusammengefasst kann angeführt werden, dass sozioökonomischer Hintergrund einen Zusammenhang mit der Schulwahl steht. Dabei wurde argumentiert, dass dies beispielsweise innerhalb der Mathematikkompetenzen nachgewiesen werden kann.

Neben zahlreichen Herausforderungen, bieten Bildungsinstitutionen der Sekundarstufe II aus aktivistischer Perspektive durchaus Chancen. Im nächsten Kapitel 2.3. steht erstmals Aktivismus im Fokus.

## **2.3. Aktivismus**

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Begriff „Aktivismus“. Nach einer Begriffsbestimmung wird Intersektionalität im Aktivismus als Erfolgsfaktor diskutiert und so ein Zusammenhang zwischen Intersektionalität und Aktivismus hergestellt.

### **2.3.1. Begriffsbestimmung**

Sozialwissenschaftliche Forschung zu politischem Aktivismus habe sich als soziale Bewegungsforschung etabliert. Seit den 1960er Jahren habe sich politischer Aktivismus zu einer Wissenschaft mit systemischer Herangehensweise entwickelt. Seit den Anfängen würden wesentliche Impulse zur Untersuchung von Protestbewegungen in den USA gesetzt worden sein. Konträr zu US-amerikanischen Ansätzen wären im europäischen Raum marxistische Einflüsse in diesem Forschungsfeld erkennbar. Dabei stehe strukturelle Spannung in der Gesellschaft und sozialer Klassenkonflikt im Fokus (vgl. Kern 2008: 10–11). Akademischer politischer Aktivismus im europäischen Raum beschäftige sich verstärkt mit der Frage „*Warum*“ (Mayer 2015: 24). Dabei stünde nach Mayer (2015) die Fragestellung nach der Ursache im Fokus. Hingegen in Bewegungen in den USA stünde die Fragestellung „*Wie*“ (Mayer 2015: 24) im Mittelpunkt. Allgemein baue die sozialwissenschaftliche Bewegungsforschung historisch auf massenpsychologischen Ansätzen der 1950er Jahre auf und der Fokus werde auf Interaktionen zwischen Menschen sowie einer Betrachtung sozialer und struktureller Systeme gelegt. Aktivistische Bewegungen kämen unter geschichtlicher Betrachtung dann auf, wenn strukturelle gesellschaftliche



Normvorstellungen nicht mehr als angemessen empfunden werden. Dies könne in den vergangenen Jahren verstärkt beobachtet werden. Mayer (2015) erwähnt, dass beginnend mit den 1970er Jahren auch Fragen des Erfolgs, Misserfolgs und der Ursachen von politischen Engagement im Fokus standen. Es wurde angemerkt, dass bis 1980 die Forschung aus aktivistische Perspektive eine Distanz zur gelebten Praxis aufweise. Ab diesem Zeitpunkt ginge es dann darum, Erkenntnisse über soziale Bewegungen zu generieren, welche den Blick auf politische Zielsetzungen verfolgten. Beginnend mit den Protestbewegungen hätte sich ab diesem Zeitpunkt auch die Bewegungsforschung verändert (vgl. Mayer 2015: 24).

Eine Herausforderung, die sich innerhalb verschiedener Aktivismusbewegungen bisher unaufhaltsam aufdrängte, wird im nachstehenden Abschnitt aufgezeigt. Dieser Abschnitt soll nachfolgend einen ersten Bezug zu Intersektionalität schaffen.

### **2.3.2. Herausforderungen in Aktivismusbewegungen**

Der Mangel an Mitsprachemöglichkeiten für systemisch benachteiligte Personengruppen stelle seit den 1990er Jahren im Aktivismus eine Herausforderung dar. Beispielsweise in der Frauenbewegung wurde dies erkennbar. Dabei hätte es den Wunsch an weiße Feminist\*innen gegeben auch rassistische Merkmale in die Feminismusbewegung miteinzubeziehen. Ausschlaggebend dafür sei aus Perspektive privilegierter weißer Aktivist\*innen die Migrationspolitik gewesen. Dabei rückte die Situation von Migrant\*innen in den Fokus (vgl. Mayer 2015: 233–236). Aufgrund dieser Herausforderung käme es zu einem Abbau komplexer Unter- und Überordnungen einer sozialen Struktur und eindimensionaler Verständnisse in aktivistischen Bewegungen. Als Beispiel dafür wurde nach Mayer (2015) die Schnittstelle zwischen Geschlechterverhältnissen und antirassistischen Ansprüchen angeführt. Dies widerspreche nach Mayer (2015) nicht nur dem Prinzip von Intersektionalität, sondern stelle auch für Aktivismus aus zwei Punkten eine Herausforderung dar:

*„Einmal, dass Feminismus nicht auf ein Verständnis von Rassismus verzichten kann, wenn er beansprucht, als politische Theorie und Praxis nicht nur für privilegierte weiße Frauen relevant zu sein und zum Zweiten, dass auch (m)eine privilegierte weiße Position nicht verstanden werden kann, solange Herrschaftsverhältnisse entlang der Achse Ethnisierung bzw. Rassisierung ausgeblendet bleiben.“ (ebd.: 234).*

El-Mafaalani (2020) zeigte zudem ein weiteres Dilemma auf, welches sich als Herausforderung im Aktivismus zeige. Dieses Dilemma liege in der Problematik begründet, dass Aktivist\*innen gerade durch ihren Bildungserfolg Hauptverursacher\*innen des Klimawandels seien. Es kämen also jene zu Wort, die statistisch als Hauptverursacher\*innen von CO<sub>2</sub> Ausstoß gelten. Er merkte zudem an, dass lediglich Bildung nicht ausreichen werde, um diesem Problem nachhaltig nachzugehen. Dies kommunizierte der Integrations- und Bildungswissenschaftler wie folgt:

*„Mit Bildung löst man kein einziges der großen gesellschaftlichen Probleme, etwa die vielen offenen Fragen der Digitalisierung, den fortschreitenden Klimawandel oder den Umgang mit globaler Migration. Selbst die aufgeheizte gesellschaftliche Stimmung oder die Konzentration von Problemlagen in bestimmten Stadtteilen wird sich durch eine Ausweitung und Aufwertung von Bildungsinstitutionen nicht abschwächen. Es geht um eine Verringerung von Chancenungleichheit, um die Erweiterung von Erfahrungshorizonten und Zukunftsperspektiven für alle Kinder und um die Vorbereitung der nächsten Generationen auf die unbekanntes Herausforderungen einer zunehmend komplexer werdenden Gesellschaft. Nur darum geht es.“ (El-Mafaalani 2020: 3)*

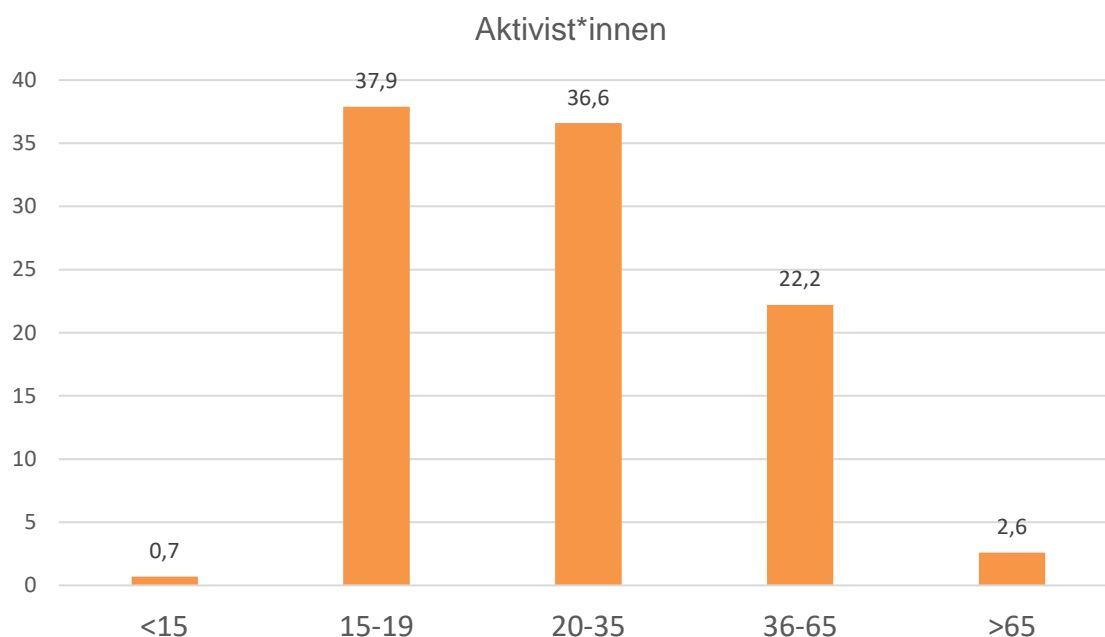
In diesem Zitat wird aufgezeigt, dass Bildungserfolge in Zusammenhang mit anderen globalen Herausforderungen, wie dem Klimawandel, stünden. Diese Argumentation soll im nachstehenden Abschnitt durch eine Untersuchung der Personengruppen von Aktivist\*innen nach definierten Diversitätskategorien aufgearbeitet werden.

### 2.3.3. Intersektionalität in den Klimaaktivismusbewegungen

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit Klimaaktivist\*innen und ihrer/derer Identitäten. Der Klimaaktivismus, am Beispiel von *Fridays for Future*, wird innerhalb dieser Masterarbeit herangezogen, da innerhalb dieser Bewegung eine relativ breite statistische Informationsbasis bezüglich der Diversitätskategorien vorliegt.

Am Beispiel der Klimabewegung *Fridays for Future* kann der Abbildung 11 entnommen werden, dass 45 % aller Aktivist\*innen in Österreich in die Altersgruppe von 15-19 Jahren fallen. Zudem wird sichtbar, dass diese hauptsächlich weiblich geprägt war. Außerdem besäßen über 70 % aller Gruppen zumindest einen Elternteil mit akademischen Abschluss (vgl. Wahlström et al. 2020: 9–10). Zusammenfassend ist dieser Untersuchung zu entnehmen, dass weibliche Akademiker-Kindern in der *Fridays for Future* Bewegung tendenziell am höchsten repräsentiert sind. Die Motivation dieser Zielgruppe ließe sich auf unterschiedliche Gründe zurückführen. Als Motivationsgründe werden in einem ausgewogenen Verhältnis angegeben, dass einerseits das eigene Interesse wesentlich sei und andererseits auch das Ziel relevant sei, politisch nach außen vorzudringen (vgl. ebd.: 95).

Abb. 10: Verteilungstendenzen anhand der Diversitätskategorie Alter am Beispiel von *Fridays for Future* in Österreich



Quelle: vgl. Wahlström et al. 2020: 92–95; eigene Darstellung

Diversität in Aktivismusbewegungen wird auch durch eine quantitative Onlinebefragung von Auer (2021) zu „Diversität in der österreichischen Klimagerechtigkeitsbewegung“ erhebbar. Dabei handelt es sich um keine repräsentative Studie, jedoch wurde anhand 86 ausgefüllter Fragebögen die Diversität in Klimagerechtigkeitsbewegungen statistisch erhoben. 45 Personen zählten sich dabei zur Allianzgruppe von *Fridays for Future* (*Parents for Future*) und 30 Personen zu der *Fridays for Future* Bewegung. Mit einem geringen prozentuellen Anteil waren einige wenige Personen aus der Aktivismusbewegung *For Future vertreten* (vgl. Auer 2021: 13–14). Mithilfe der Befragung wurde erkennbar, dass Klimaaktivismusbewegungen minimal mehr (51,20 %) von weiblichen Personen ausgeht. Zudem gaben 2,30 % der Befragten an, sich als divers zu definieren, und 39,50 % gaben bei der Frage nach deren Geschlecht an sich als männlich zu definieren. Mit 94,2 % hatte der Großteil der Befragten ihren Hauptwohnsitz in Österreich und 61,6 % der Befragten gaben an in Wien zu wohnen. Nachzulesen ist zudem, dass 22 % der Befragten angegeben hatten eine internationale Staatsbürgerschaft zu besitzen. Es wurde hierbei jedoch vermutet,

dass dieser Gruppe überwiegend Jugendliche mit deutscher Staatsbürgerschaft angehörten. Durch die Befragung wurde außerdem erkennbar, dass die Gruppe der Menschen mit Behinderungsstatus mit 3,49 % der Befragten unterrepräsentiert waren. Bezüglich beruflicher Laufbahn ließ sich schlussfolgern, dass der Großteil der Befragten eine Universität oder Fachhochschule besuchten. Auch sechs Schüler\*innen, die einer AHS angehörten, wurden erfasst. Schüler\*innen aus Mittelschulen, der Lehre oder BHS wurden in der Erhebung nicht erfasst. 90,48% der berufstätigen Befragten hatten einen akademischen Abschluss. Lediglich eine einzige Person gab an, einen Lehrabschluss zu besitzen. Menschen mit einem Mittelschulabschluss oder Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule wurden im Zuge dieser Befragung nicht erfasst (vgl. Auer 2021: 13–21).

Diese Darstellung gibt ein Indiz dafür, dass der Großteil der an Aktivismus aktiv beteiligten Personen dem Schultypen AHS und BHS angehören könnten. Auch wurde in beiden Untersuchungen erkennbar, dass Aktivismusbewegungen tendenziell eher das weiblich gelesene Geschlecht ansprechen und mit hohem akademischen Abschluss einhergehen. Innerhalb dieser Untersuchungen wurde gezeigt, dass Klimaaktivismusbewegungen vergleichsweise zum Bildungssystem der Sekundarstufe II weniger Diversitätskategorien bedienen. Wäre Diversität und auch Intersektionalität in Aktivismusbewegungen stärker vertreten, so würde dies durchaus Vorteile für die Aktivismusbewegung schlussfolgern. Dazu werden im nachstehenden Abschnitt Autor\*innen zitiert.

#### **2.3.4. Intersektionalität als Erfolgsfaktor für Aktivismus**

In der Fachliteratur wird Intersektionalität als ein Erfolgsfaktor für Aktivismusbewegungen dargestellt. Eine Studie von Einwohner et al. (2019) mit dem Titel „Active Solidarity: Intersectional Solidarity in Action“ stellte diesbezüglich folgendes fest:

*“Diversity offers many benefits to social movements, benefits that are enhanced when diverse participants participate in movement discussions. The physical presence of diverse groups (sometimes called ‘descriptive representation’) among those defining and contributing to movement goals can inspire greater trust. A more diverse group has a broader knowledge base, as a collective. Groups that can draw on the diversity of participants are more innovative and are better at problem solving (Page 2008). In this sense, diversity is a political resource, providing a wider set of experiences on which to base political decisions and creating a broader set of groups who can potentially be drawn into political action. Diversity widens the organizational base and expands potential allies” (Einwohner et al. 2019: 5-6).*

Demnach ist festzuhalten, dass Diversität in sozialen Bewegungen nicht nur eine größere Wissensbasis liefere, sondern auch größeres Vertrauen nach außen schaffe und zeitgleich politische Entscheidungen zugunsten der jeweiligen Bewegung beeinflusse.

Gawerc (2020) hob Diversität zudem als taktisches Instrument sozialer Bewegungen hervor: *„Coalitions are among the most important tactical tools available for social movements and civil resistance campaigns, as they enable the sharing of networks, resources, expertise, and information, while simultaneously projecting an image of power through unity and numbers”* (vgl. Gawerc 2020: 1). Dabei fügte Gawerc (2020) hinzu, dass der Zusammenschluss einer der wichtigsten taktischen Instrumente sozialer Bewegungen darstelle, da es dieser ermögliche Netzwerke, Ressourcen, Fachwissen und Informationen zu teilen und zeitgleich ein Bild der Macht durch Einigkeit und Anzahl der Teilnehmer\*innen projiziere.

Eine weitere Studie von Wouters (2019) wurde in der Einleitung erwähnt. Innerhalb dieser Untersuchung wurden vier wichtige Kernelemente angeführt, die erfolgreichen Aktivismus auszeichnen. Diese Kernelemente seien: „Worthiness“, „Einigkeit“, „Anzahl der Teilnehmer\*innen“, „Hingabe“ und „Vielfältigkeit“. (vgl. Wouters 2019: 408–410).

Die hier vorgebrachten Grundlagen ermöglichen die Bestimmung eines IST-Zustandes und dienen als Basis für die Beantwortung folgender Forschungsfrage :

**„Welche Möglichkeiten bieten Soziale Arbeit und Sozialwirtschaft für Schüler\*innen der Sekundarstufe II, um Intersektionalität im sozialpolitischen Aktivismus zu fördern?“**

### **3. Methodik**

Dieses Kapitel widmet sich der methodischen Herangehensweise die bei dieser Forschungsarbeit zur Anwendung kommt. Im Abschnitt 3.1. wird die qualitative Sozialforschung diskutiert. Im Abschnitt 3.2. wird die Erhebung der Daten erläutert und es werden die Auswertungsinstrumente dargestellt. In den Abschnitten 3.3. und 3.4. werden die Untersuchungsgruppe sowie das Umfeld der Interviews im Detail beschrieben. Der Abschnitt 3.5. widmet sich der Datenauswertungsmethode, die in dieser Masterarbeit Anwendung findet.

#### **3.1. Qualitative Sozialforschung**

Für diese Masterarbeit wird ein qualitatives Forschungsdesign zur Beantwortung der wissenschaftlichen Fragestellung gewählt. In der qualitativen Sozialforschung ist die Erfüllung dreier Gütekriterien ein Grundstein für die erfolgreiche Durchführung einer Studie. Dabei handelt es sich um die „Reliabilität“, „Validität“ und die „Objektivität“. Die Reliabilität beschreibe, wie reliabel, also wie zuverlässig die Aussage eines Erzählenden sei. Validität, als Gütekriterium in der sozialwissenschaftlichen Forschung, frage danach, wie konkret und zielgerichtet innerhalb des Forschungsgegenstandes gemessen werde. Bei der Objektivität stelle sich die Frage, wie abhängig bzw. unabhängig der Messwert des Forschenden sei (vgl.Flick 2022: 534).

Ganz allgemein versuche qualitative Sozialforschung, Texte systemisch zu interpretieren und dadurch tieferliegende Deutungen und Annahmen zu erkunden. Prototypisch für den qualitativen Ansatz sei daher ein schrittweises Vorgehen, welches eine lösungsoffene Herangehensweise ermögliche, um so unvoreingenommen neue Erkenntnisse für die Untersuchung zu schaffen (vgl.Döring et al. 2016: 184–185). Qualitative Sozialforschung stelle offene Fragen, um unerwartete Befunde zu erzielen und baue auf bestehendem Datenmaterial auf. Qualitative Sozialforschung stelle somit einen zirkulären Prozess dar, der stark von der Mitwirkung seiner Teilnehmer\*innen abhängig ist. Deshalb sind auch Ergebnisse der Interviews innerhalb dieser Masterarbeit eine Grundbasis für



weiteres schrittweises Vorgehen. Intersektionalität und Aktivismus unterliegen einer gewissen Veränderbarkeit. Dahingehend eignet sich ein qualitativer Forschungszugang gut für die Beantwortung der Fragestellung innerhalb dieser Masterarbeit. Diese Dynamik wird anhand der qualitativen Forschungsmethodik aufgegriffen und gezielt durch offene Fragestellungen geklärt. Dies ermögliche, dass tiefer liegende systemische Ergebnisse erfasst werden (ebd.: 184-185).

### **3.2. Datenerhebung**

Die in dieser Arbeit durchgeführte qualitative Studie soll mithilfe der Expert\*inneninterviews Blickwinkel aus verschiedenen Perspektiven auf diesen Themenkomplex ermöglichen. Unter „Expert\*innen“ werden in der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung Personen verstanden, die für konkrete Tätigkeitsbereiche ein spezifisches Know-How aufweisen. Diese Zuschreibung einer Expertise gelte lediglich für diesen konkret ausgewählten Wissensbereich. Das Expert\*innenwissen sei laut Wassermann immer an die Tätigkeitsbereiche, die Expert\*innen ausüben, gekoppelt und gebe einen Blick in internes Wissen bzw. sachbezogenes Wissen dieser Person (vgl. Wassermann 2015: 16).

Innerhalb dieser Masterarbeit wurde die Forschungsfrage anhand leitfadengestützter Einzelinterviews mit Expert\*innen von sozialwirtschaftlichen Organisationen beantwortet. Unter leitfadengestützten Interviews werde die Ausübung eines Interviews entlang einer definierten und somit leitenden Vorgehensweise verstanden (vgl. Helfferich 2014: 559). Der Interviewleitfaden, welcher die Struktur der Interviewführung vorgab, ist dem Anhang zu entnehmen. Innerhalb der separat geführten Interviews mit Expert\*innen werden Schnittstellen innerhalb des Diskurses sichtbar und mögliche Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis von Sozialarbeiter\*innen und Akteur\*innen der Sozialwirtschaft argumentierbar. Die ausgewählte Zielgruppe werde in der qualitativen Sozialforschung häufig nicht nach der statistischen Relevanz ausgewählt, sondern erfolge vielmehr auf der Grundlage des jeweiligen Forschungsinteresses. Lamnek (2008) wies diesbezüglich auf die Festlegung der Zielgruppe hin, dass sich diese aus einem Wechselspiel zwischen der Fragestellung und dem methodischen Vorgehen ergebe (vgl. Lamnek 2008: 95).

Genau diesem Aspekt – der strategischen Wahl der untersuchten Zielgruppe – widmet sich der nachstehende Abschnitt.

### **3.3. Zielgruppe**

Wie der nachfolgenden Tabelle 1 zu entnehmen ist, wurde die Zielgruppe systematisch und somit bewusst ausgewählt und beinhaltete Expert\*innen rund um die Themenschwerpunkte: Migration, Intersektionalität, Diversität, Aktivismus, österreichische Bildungslandschaft, Politische Bildung, Sozialwirtschaft, Soziale Arbeit und Empowerment. Im Kapitel 5.0. „Diskussion der Ergebnisse“ wird auf die Schwierigkeit, Expert\*innen rund um die Themenbereiche Sekundarstufe II, Aktivismus und Intersektionalität für ein Interview zu gewinnen, nochmal Bezug genommen. Um Anonymität der Interviewpartner\*innen zu gewährleisten und aufgrund datenschutzrechtlicher Hintergründe werden die Interviewpartner\*innen mit „IP“ (Interviewpartner\*in) gefolgt von dem jeweiligen Interviewrang abgekürzt. Somit können Rückschlüsse auf Identität der befragten Interviewpartner\*innen vermieden werden.

Tab. 1: Interviewpartner\*innen

Expert*innen	Expertise
<u>IP1</u>	Themen: Soziale Arbeit, Empowerment, Migration, (Anti-) Diskriminierung und Rassismus, Bildung und bildungstheoretisch fundierte Biografieforschung
<u>IP2</u>	Themen: Soziale Arbeit, Soziale Innovation, Aktivist*in, Bildungssystem, Intersektionalität
<u>IP3</u>	Themen: Soziale Arbeit, Sozialwirtschaft, Chancengleichheit,
<u>IP4</u>	Themen: Bildungssystem (Fokus auf höherbildende Schulen der Sekundarstufe II), Unternehmensgründung, politische Bildung

Quelle: eigene Darstellung

Anhand einer näheren Beschreibung der beruflichen Werdegänge der Interviewpartner\*innen kann ein besserer Einblick auf die Expertise der Interviewpartner\*innen erzielt werden. IP1, IP2 und IP3 besitzen einen Bachelorabschluss in Sozialer Arbeit. IP3 hat zusätzlich einen Master in „Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit“ am *FH Campus Wien* abgeschlossen. IP1 und IP2 haben einen Master in „Soziale Innovation“ am *FH Campus Urstein* abgeschlossen. IP4 arbeitet mit Jugendlichen im Kontext politischer Bildung, hat einen akademischen Abschluss in politischer Bildung und ist in die Unternehmensgründung eines Vereines involviert. IP1 ist zudem wissenschaftliche\*r Mitarbeiter\*in des Masterstudiengangs an der *FH Puch Urstein* (Masterstudiengang). Die Expertise von IP1 inkludiert Empowerment, Extremismus und soziale Innovation, Migration, und partizipative Forschung. IP2 ist Mitarbeiter\*in auf Führungsebene in einem österreichischen Forschungsinstitut und beschäftigt sich beruflich inhaltlich mit Themen wie Aktivismus, Intersektionalität, Soziale Arbeit, Bildung, Inklusion. IP3 ist in der Geschäftsführung eines Social Business tätig. Die Expertise von IP3 inkludiert die Themen Chancengleichheit, Migration,

Social Business, Sozialwirtschaft. IP4 ist Geschäftsführer\*in und Gründer\*in eines Vereins für politische Bildung an Schulen, fungiert aktuell hauptberuflich als Lehrer\*in an einer Schule in Wien und bringt Expertise in den Themengebieten Vereinswesen, Politik und Bildung mit.

### **3.4. Durchführung der Interviews**

Die Interviewpartner\*innen wurden per E-Mail kontaktiert. Nach der Bestätigung der Verfügbarkeit für Einzelinterviews wurden Termine in beiderseitigem Einvernehmen vereinbart. Die Interviews dauerten durchschnittlich 40 Minuten und fanden fallweise per Zoom oder auch persönlich statt. Die Rahmenbedingungen und Vorgänge werden nun für jedes Interview zusammengefasst, um Transparenz zu gewährleisten:

IP1: Das Interview fand am 30.06.2022 via Zoom statt. Es bestand bereits eine Bekanntschaft zwischen der Interviewerin und Interviewpartner\*in. Der/Die Interviewpartner\*in ist Professor\*in des Masterstudienganges „Soziale Innovation“ an der *FH Puch Urstein* und somit ehemalige\*r Vortragende\*r der Interviewerin. Im Zuge des Interviews gab es keine Störfaktoren (schlechte Internetverbindung, Unterbrechungen, etc.).

IP2: Das Interview fand am 13.07.2022 persönlich im Garten eines Lokals in den inneren Bezirken Wiens statt. Es bestand keine Bekanntschaft zwischen Interviewerin und der befragten Person. Der/Die Interviewpartner\*in wurde aufgrund seiner/ihrer Expertise von IP1 für dieses Interview empfohlen. Im Zuge des Interviews gab es keine Störfaktoren.

IP3: Das Interview fand am 03.10.2022 persönlich in einem Büro des sozialwirtschaftlichen Unternehmens statt, in dem IP3 als Mitarbeiter\*in auf Führungsebene tätig ist. Es bestand vorab keine Bekanntschaft zwischen der Interviewerin und der/dem Befragten. Die Interviewpartner\*in wurde aufgrund der Expertise rund um Sozialwirtschaft, Integration und Bildung befragt, da sich im Zuge der ersten beiden Interviews die Notwendigkeit eines weiteren

Expert\*innenbeitrags für die Beantwortung der Forschungsfrage in diesen Bereichen herauskristallisiert hatte. Im Zuge des Interviews gabe es keine Störfaktoren.

IP4: Das Interview mit IP4 fand am 05.10.2022 in einem Lokal statt. Es bestand vorab keine Bekanntschaft zwischen der Interviewerin und dem/der Befragten. IP4 wurde aufgrund der Expertise in Unternehmensgründung, Bildungswesen und politischer Bildung hinzugezogen. Im Zuge des Interviews gab es leichte Störfaktoren (Lautstärke), die in den Audioaufnahmen zu hören sind. Diese stellten jedoch keine große Herausforderung in der Transkribierung des Interviews dar.

Alle im Zuge der Masterarbeit durchgeführten Interviews wurden per Sprachaufzeichnung am Handy aufgenommen und im weiteren Schritt transkribiert. Das weitere Vorgehen und die Auswertung wird im nachfolgenden Abschnitt 3.5. „Datenauswertung – Themenanalyse“ erörtert.

### **3.5. Datenauswertung - Themenanalyse**

Für die Auswertung der Daten wurde die Themenanalyse nach Froschauer und Lueger (2003) herangezogen. Diese Analyse ermöglicht es, die Komplexität von zusammenhängenden Themen aufzugreifen und einen Überblick über relevante Kernaussagen zu generieren. Die Themenanalyse nach Froschauer und Lueger (2003) wirkt der *„Gefahr einer Einfärbung der Ergebnisse mit der persönlichen Meinung der Interpret\*innen“* (Froschauer/Lueger 2003: 111) bewusst entgegen und ermöglicht somit die Erfüllung der Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung. Der Fokus dieser Arbeit liegt darin Expert\*innen aus unterschiedlichen und für die Fragestellung relevanten Bereichen zu Wort kommen zu lassen, um Gemeinsamkeiten sowie Differenzen zu erkennen. Die Themenanalyse nach Froschauer und Lueger ermögliche es, Textvergleiche innerhalb unterschiedlichster Interviewpartner\*innen herzustellen (vgl.Froschauer/Lueger 2003: 111). Basierend darauf können zwei unterschiedlichen Methoden zur Auswertung angewandt werden. Diese beiden Methoden sind das

„Textreduktionsverfahren“ und das „Codierungsverfahren“. Das Textreduktionsverfahren beabsichtigt dabei, den Text inhaltlich zu komprimieren und den Zusammenhang der Themen zu verstehen. Das Codierungsverfahren beabsichtigt den Text zu erweitern. Dabei werden die zentrale Komponenten einer Argumentation sichtbar und Eigenschaften identifizierbar. Dies ermöglicht eine Bewertung der Sachlage. Die Besonderheit der Argumentation werde jedoch primär durch das Codierungsverfahren sichtbar (vgl. Gombots 2021: 11–15). Es ergeben sich Vorzüge und Nachteile durch das Textreduktions- und Codierungsverfahren nach Forschauer und Lueger für diese Masterarbeit:

Vorzüge:

- Innerhalb der Themenanalyse lassen sich Einschätzungen unterschiedlicher Akteure gut vergleichen und ermöglicht tiefgreifende Vergleiche.
- Diese Methode liegt auch an der Schnittstelle zwischen hermeneutischer (also übersetzenden) und quantifizierender Verfahren und ermöglicht dadurch ein aussagekräftiges Ergebnis (vgl. Gombots 2021: 10).
- Einzelinterviews innerhalb der qualitativen Sozialforschung locken tieferliegende Meinungen hervor.

Nachteile:

- Nicht alle Stakeholder\*innen (Bildungsministerium, Aktivist\*innen, Politik, etc.) und systemrelevanten Ebenen können aufgrund des limitierten Umfangs der Masterarbeit in die Auswertungen miteinbezogen werden. Diese Arbeit basiert zwar auf der Berücksichtigung einiger Blickwinkel, erlaubt es jedoch nicht, ein Gesamtbild für diesen Themenkomplex zu generieren.
- Die Ergebnisse sind abhängig von der Bereitschaft der Teilnehmer\*innen zur Kooperation.
- Es handelt sich dabei um eine umfangreiche und zeitaufwendige Analyse. Die Auswertung ist komplex, da die Aufarbeitung der Gemeinsamkeiten oft viel Zeit in Anspruch nimmt.

- Qualitative Ansätze zur Beantwortung von Fragestellungen beruhen auf der Durchführung komplexer Analysen und es kann nicht einfach auf messbare Größen wie bei der qualitativen Forschung zurückgegriffen werden.
- Das Forschungsdesign (z.B. Fragestellung und Rahmenbedingungen der Interviews) muss bewusster gewählt werden, um lösungsoffene und tieferliegende Einblicke von den befragten Expert\*innen zu erhalten.

Nun wird ein schrittweises Vorgehen anhand des Textreduktionsverfahrens und des Codierungsverfahrens aufgezeigt:

1. Nach der Durchführung der Interviews wurden diese von der Interviewerin manuell transkribiert. Der Aufbau eines Transkripts kann dem Anhang entnommen werden. Aufgrund der angestrebten Gewährleistung der Anonymität der Interviewpartner\*innen wurden Inhalte des Transkripts nicht im Anhang geteilt, um Rückschlüsse auf die Identität der befragten Personen zu verhindern.
2. In einem weiteren Schritt wurden die Transkripte zur weiteren Bearbeitung herangezogen. Der erste Schritt des Textreduktionsverfahrens nach Froschauer und Lueger wurde hiermit eingeleitet. Dabei wurde der Text zusammengefasst und relevante Themen für die Beantwortung der Forschungsfrage definiert. Die Wahl der Themen orientierte sich dabei an deren Relevanz für die Beantwortung der dieser Masterarbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage.
3. Nachdem im ersten Schritt der Text zusammengefasst wurde, konnten nachfolgende Subkategorien gebildet werden. Wie in der Abbildung 12 ersichtlich, wurden Subthemen im Transkript in oranger Farbe markiert, um sowohl im Fließtext also auch später in einer Excel Tabelle Kategorien identifizieren zu können.

### Abb. 11: Identifizierung von Kategorien im Fließtext

- 34 B: Also voi vü. Aber primär ist es, Vertrauen zu schaffen. Das ist so die erste Basis.  
35 Kann durch unterschiedliche Aktionen gelingen. Idealerweise durch Gatekeeper und  
36 dann Multiplikatorinnen. Die den Zugang zur Gruppe schon haben und Vertrauen zur  
37 Gruppe schon haben. Aber das ist so der erste Schritt. Das Ziel ist, selbst Gatekeeper  
38 zu werden. Also zumindest die Vertrauensperson zu werden. Ein praktisches Beispiel:

Quelle: eigene Darstellung

4. Die markierten Textpassagen, die relevante Themen für die Beantwortung der Forschungsfrage beinhalteten, wurde anschließend in eine Excel Tabelle eingetragen und Subkategorien wurden mit den jeweiligen Zitaten ergänzt. Dies kann beispielhaft anhand der nachstehenden Abbildung 13 nachvollzogen werden. In diesem Beispiel ist zu sehen, dass Empowerment ein relevantes Thema abbildete und dabei in Subkategorien unterteilt wurde. Eine Subkategorie bildete beispielsweise die Repräsentation von Empowerment. Diese Repräsentation wurde mit den Textpassagen der Interviews untermauert.

### Abb. 12: Kategorisierung und Subkategorisierung

- ☐ 3 Empowerment
  - ☐ Begriffdefinition
    - ☐ Ein Knotenpunkt könnte zum Beispiel Schulsozialarbeit sein oder Projekte offener Kinder- und Jugendarbeit in der!  
IP1
    - ☐ Genau und eingestehen, dass jemand anderer auch Expertise hat und auch wenn er nicht sechs Jahre studiert hat  
IP2
    - ☐ Und da wollte ich nur den Hinweis geben, auf Barbara Solomon, die ja die Unterscheidung gemacht hat auf direct P  
IP1
  - ☐ Repräsentation
    - ☐ Aber das Zentrale scheint mir dabei, dass die Jugendlichen und ich stell mir da jetzt eben zwei vor, dass die Jugend  
IP1

Quelle: eigene Darstellung



5. Wie in Abbildung 14 ersichtlich, sind die einzelnen Unterkategorien unter *NR* (*Nummerierung*) in der Abbildung 14 zu finden. Den jeweiligen Unterkategorien wurden jeweils Merkmale (Charakteristika und Spezifika) zugeschrieben. Unter Charakteristika werden die Themen in den Kontext der Forschungsfrage gestellt und mithilfe der Spezifika werden dabei die Besonderheit des Auftretens beschrieben (vgl. Gombots 2021: 13).

**Abb. 13: Charakteristika und Spezifika**

IP*	Zeil	Paraphrase	Subkategorie	Kategorie	NR	Charakteristika	Spezifika
IP1	379-386	Und da wollte ich nur den Hinweis geben, auf Barbara Solomon, die ja die Unterscheidung gemacht hat auf <u>direct Powerblocks</u> und <u>indirekt Powerblocks</u> . Direkt wäre die Form der Diskriminierungsstigmatisierung und Ausgrenzung und indirekt wär ja das, was schon sehr früh den Kindern vermittelt wird und sich dann eben verinnerlicht. Und verinnerlichte Formen von Ausgrenzung, die zu einer mangelnden Selbstwirksamkeitserwartung führen können, wenn man die nicht berücksichtigt, übersieht man etwas ganz Wesentliches.	Empowerment	Handlungsmaßnahme	3	Empowerment als charakteristisches Merkmal für Fragen in der Sozialen Arbeit	Bei der Frage nach Intersektionalität wird der Begriff Empowerment aufgegriffen. Dabei wird ein empirischer Zugang mit Solomon hergestellt
IP1	89-93	Ein Knotenpunkt könnte zum Beispiel Schulsozialarbeit sein oder Projekte <u>offener Kinder- und Jugendarbeit</u> in der Schule. Also das zum Beispiel Vertreter und Vertreterinnen vom Jugendzentrum in der Nachbarschaft die Schule besuchen oder dort einen Workshop anbieten oder so. Also das könnte ich mir schon vorstellen. #08:40#	Vernetzung	Handlungsmaßnahme	3	Vernetzungscharakter zu unterschiedlichen Angeboten von Sozialwirtschaft	Fokus auf sozialwirtschaftliche Angebote

Quelle: eigene Darstellung

Nachdem die Auswertung mithilfe des Textreduktionsverfahrens fertig gestellt wurde, konnte das Codierungsverfahren eingeleitet werden. Dabei wurden einzelne Passagen codiert und nach Unterkategorien eingeteilt. Durch die vergleichende Analyse konnten Argumente der Interviewpartner\*innen mit bereits generiertem empirischen Wissen verknüpft und somit ausgeweitet werden. Dahingehend flossen auch in der Ergebnisdarstellung neue wissenschaftliche Bezüge ein, da diese durch Zutun der Interviewpartner\*innen Relevanz für die Forschungsfrage zeigten. Der Diskurs innerhalb dieses Verfahrens werde üblicherweise dann erreicht, wenn eine theoretische Sättigung gegeben sei (ebd.: 101-102).

#### **4. Ergebnisse der Untersuchung**

Mithilfe dieser Untersuchung der Interviews konnten Gemeinsamkeiten und Differenzen erfasst werden. Diese Kategorien werden unten angeführt, um einen Überblick über die folgenden Abschnitte zu ermöglichen. Anschließend werden diese detaillierter beschrieben und mit direkten und indirekten Zitaten der Interviewpartner\*innen untermauert.

##### Folgende Kategorien zeigten Überschneidungen in den Interviews:

- Milieuspezifität des Aktivismus
  - Motivationsaspekte
  - Herausforderung mit Bezug zu der nationalen Mentalität
- Handlungsempfehlungen
  - Getrennte Betrachtung
  - Kleinstmögliche Betrachtung
  - Grundlegende Herangehensweise
  - Anerkennung von Identitäten
  - Empowerment
  - Vernetzende Herangehensweise
  - Vertrauensbasis schaffen
- Schaffung von Ressourcen

Allen Expert\*inneninterviews war zu entnehmen, dass Maßnahmen der Sozialwirtschaft, um Intersektionalität im Aktivismus zu stärken, nicht genannt werden können, ohne dabei den Status Quo zu berücksichtigen. IP3 nach werde „das Pferd manchmal von der falschen Seite aufgezügelt“ (IP3:272). Dies sei den Expert\*innen nach für die Schüler\*innen der Sekundarstufe II problematisch, da folgende Punkte nicht berücksichtigt werden:

- Aktivismus sei milieuspezifisch und an Privilegien gekoppelt.
- Aktivismus würde einem mehrheitsgesellschaftlichen (österreichischen) Bild entsprechen.

Diese Aspekte waren in allen geführten Interviews zu finden. Daher werden diese in Folge detaillierter beschrieben.

#### **4.1. Milieuspezifität des Aktivismus**

Der erste Aspekt bezieht sich darauf, dass sich Aktivismus laut der Interviewpartner\*innen milieuspezifisch verhält. Unter „milieuspezifisch“ verstehen die Interviewpartner\*innen, dass Aktivismus von Gruppierungen von Menschen ausgehe, die ähnliche Lebenserfahrungen machen. Der wissenschaftliche Diskurs untermauert diese Feststellungen mit dem Begriff „Kollektiven Identitäten“. Dieser Begriff leitet sich dabei von der Identität des Einzelnen ab, die sich unter anderem durch Sozialisierungsprozesse auf Gruppierungen ausweiten lasse (vgl. Antweiler: 443). Im Theorieteil wurde die Aufarbeitung des milieuspezifischen Charakters von Bewegungen in der Sekundarstufe II durch die Gruppierung spezifischer Diversitätsmerkmale innerhalb unterschiedlicher Schultypen (AHS, BHS, POLY, etc) vorbereitet. Anhand dieser geschaffenen Basis lässt sich erkennen, dass Schüler\*innen mit internationaler Staatsbürgerschaft tendenziell eher POLY, Sonderschulen oder allgemein bildende Statusschulen besuchen. Als Begründung dafür führen die Expert\*innen Privilegien an.

Diese Privilegien wurden anhand der Interviews wie folgt aufgeschlüsselt:

- Privilegien aus sozialpolitischen Milieus (vgl.IP2: 18-19)
- Privilegien aus ökonomischen Milieus (vgl.IP2: 18-19)
- Privilegien sozioökonomischen Ursprungs (vgl. IP4: 37-39)
- Privilegien aufgrund familiärer Rahmenbedingungen (vgl.IP1: 307-313) (vgl.IP2: 135-137)
- Privilegien aufgrund verschiedener Ressourcen: „*welcher Natur auch immer – finanzielle Ressourcen oder Wissen oder Netzwerk oder keine Ahnung was*“ (IP3: 304-318).

IP3 argumentierte dabei, dass sich diese Benachteiligungen (als Gegenpol zu den angeführten Privilegien) auch im praktischen Tun widerspiegeln. Aus dem nachstehendem Zitat wird ersichtlich, dass dies im Alltag von IP3 beobachtet wird:

*„Also wenn ich mir anschau, unsere Jugendlichen, die zu Hause Verträge übersetzen, mit den Eltern zum Arzt gehen, auf die Geschwister aufpassen und den Haushalt managen. Dass man sich dann hinstellt und sagt: ‚Aber das ist nicht aktivistisch!‘, finde ich ein bisschen schräg. Und von daher glaube ich, ist das eine Frage: ‚Wer hat die Kapazitäten, das zu tun?‘.“* (IP3: 221-228).

Diese Beobachtung verdeutlicht IP3 anhand verschiedener Beispiele, die zu erkennen geben, dass manche Jugendliche oft zusätzliche Verantwortungen tragen. Als Beispiele wurden hierfür genannt, dass Jugendliche oftmals Verträge übersetzen, Eltern und Geschwister betreuen und den Haushalt managen würden. IP3 stellte anhand dieser Beispiele fest, dass jene Jugendliche, die diese zusätzlichen Aufgaben nicht machen müssen, eine privilegierte Rolle einnehmen. Daher stünden diese auch mehr in der Verantwortung Aktivismus zu betreiben. IP3 erkannte eine sich daraus resultierende Problematik, welche ein Ungleichgewicht in der Gesellschaft entstehen lasse und dazu führe, dass bestimmte Interessen stärker durch Aktivismus vertreten werden als andere (vgl. IP3: 225-231).

IP2 und IP4 fügen intersektionalem Aktivismus unter milieuspezifischem Charakter das Milieu der Familie hinzu. IP4 bezog sich dabei auf den sozioökonomischen und den familiären Hintergrund, der erkennbar sei: *„Jeder bringt auch einen anderen sozioökonomischen Hintergrund mit, kommt aus einem anderen Elternhaus, und das merkt man.“* (IP4: 37-39). IP2 betonte den milieuspezifischen Aspekt innerhalb der Familie in Bezug auf Aktivismus:

*„Und eben, wenn man über Intersektionalität im Aktivismus spricht, da sind so viele Facetten und Hürden – systematische Hürden, aber auch familiäre Hürden – die völlig begründet sind eben. Eben diese Angst: ‚Bitte mach's nicht, weil es könnte etwas passieren‘. Weil ich eben aus meiner Geschichte heraus spreche. Und gleichzeitig, wo die Operation Luxa war, ruft mich mein Papa an und sagt: ‚Hab ich's dir gesagt?‘. Und ich denk ma: ‚Ja, nein‘. Verstehst du?! Er hat recht, aber das darf halt nicht sein und eigentlich ist es ein Grund, noch mehr lauter zu sein. Erst recht. Und wie weit kannst du gehen, weil du ein Netz hast, das dich auffängt.“* (IP2: 688-695)

In diesem Zitat wurde ergänzt, dass Privilegien an Netzwerke gekoppelt sind, die im Bedarfsfall eine Auffangrolle einnehmen können. Auch wurden die Schwierigkeiten, die es bei der Anwendung von Intersektionalität im Aktivismus gibt, erläutert. Diesem Zitat nach gebe es viele Facetten und Hürden, sowohl systematische als auch familiäre Hürden, die durchaus begründet seien. Es gebe auch Angst davor, etwas zu tun, das aus eigener familiärer Geschichte negativ behaftet ist. Dies kenne IP2 auch aus der eigenen familiären Lebenswelt. Diese Herausforderung argumentierte IP2 durch nachfolgendes Zitat:

*„Wie ich begonnen habe, mich soziopolitisch zu engagieren – also muslimisch aktivistisch. Meine Eltern haben die Krise bekommen, weil in Ex-Jugoslawien – also in Jugoslawien – wurden regierungskritische Menschen eingesperrt, teilweise auch mit Todesurteilen verhängt. Also von meinem Großvater der Bruder, der ist im KZ im zweiten Weltkrieg ermordet worden, weil er politischer Aktivist war.“* (IP2: 651-655)

IP2 argumentiert, dass es daher durchaus berechtigte Gründe gebe, warum sich Schüler\*innen nicht für ihre Rechte einsetzen. Diese Begründungen setzte IP2 in den Kontext der eigenen familiären Erfahrungen und beschrieb, dass Ereignisse innerhalb einer Familie auch für weitere Generationen prägend sein können. Damit wird auch klargelegt, dass geschichtliche Ereignisse, die vor Generationen stattgefunden haben, noch in der Gegenwart Wirkung auf die Beteiligung an Aktivismus hätten. Die Beteiligung an Aktivismusbewegungen steht diesem Zitat nach also auch im Kontext historischer Verwurzelungen, die sich innerhalb einer Familie, wie in diesem Beispiel, sichtbar machen können.

All diese Aussagen zeigen, dass Benachteiligungen aus verschiedenen Gründen auf Schüler\*innen der Sekundarstufe II nach Angaben der angeführten Expert\*innen Einfluss haben. Dahingehend sei es den befragten Expert\*innen nach wichtig, zu erkennen, welche Motivationsaspekte für Schüler\*innen unterschiedlicher Lebensrealitäten jeweils wirken könnten und welche Vorteile sich daraus für die jeweilige milieuspezifische Zielgruppe ergeben könnten.

## **Motivationsaspekte**

Ein milieuspezifischer Ansatz für Aktivismus bezieht sich auf die Art und Weise, wie Aktivismus auf die spezifischen Bedürfnisse und Erfahrungen einer bestimmten Gruppe von Menschen ausgerichtet wird. Dieser Ansatz kann dazu beitragen, dass Aktivismus für die Menschen, für die er bestimmt ist, relevant und zugänglich bleibt und dass er die spezifischen Herausforderungen und Bedürfnisse dieser Gruppe berücksichtigt. Wie im Abschnitt 2.2.3. „Intersektionalität im österreichischen Bildungssystem“ zu erkennen war, kommen Schüler\*innen der Sekundarstufe II aus unterschiedlichen Milieus. Die Frage mit der höchsten Priorität, um Gruppierungen in ihrer Identität zu erreichen, sei nach Angaben von IP2 immer: „*Was motiviert mich?*“ (IP2: 408). Diese Frage beziehe sich auf die Identität der Befragten und wie sich diese auf die Motivation, sich an Aktivismusbewegung zu beteiligen, auswirke. Dieser Aspekt wurde auch von IP3 aufgegriffen und dabei der Nutzen für die jeweilige Gruppe hinzugefügt: „*Welchen Mehrwert hat es aber auch für die Gruppe, die ich damit ansprechen möchte?*“ (IP3: 266). Diese Interessen müssten vorab geklärt sein, um anschließende Maßnahmen zu setzen.

### Mögliche Motivationsaspekte

Motivationsaspekte wurden von IP2 in Kontext der *Fridays For Future* gesetzt. Dadurch, dass sich Aktivismus milieuspezifisch verhält, bedeute dies für *Fridays for Future*, dass Aktivismus das Milieu der weiblichen Schülerin aus akademischem Haushalt primär bedient. Diese Erkenntnis konnte bereits dem Abschnitt 2.3.3. „Intersektionalität in der Klimaaktivismusbewegung“ entnommen werden. In diesem Milieu sei nach Angaben von IP2 der Motivationsaspekt, emotionalisierte Negativbilder durch Kommunikation zu zeichnen. IP2 spricht dabei von: „... *ganz ganz stark das Gefühl von Angst: 'Leute die Welt geht unter und ihr tut nichts!'*“ (IP2: 398-401).

Als weiteres Beispiel wurde von IP2 der Aspekt „*Liebe zur Natur*“ (IP2: 408) als motivierender Faktor für diese Zielgruppe erwähnt. In diesem Kontext wurden von IP2 die Diversitätskategorien „ethnische Herkunft“, „religiöse Zugehörigkeit“ und

„Geschlecht“ bedient und am Beispiel des „muslimischen Mädchens“, wie folgt, kommuniziert:

*„Das muslimische Mädchen, das unter prekären Lebensverhältnissen jetzt lebt, lässt sich vielleicht gut erreichen für Aktivismus oder vielleicht auch mit Klimademonstrationen mit dem ‘Naja aber wenn du religiös bist, ist es ja irgendwo auch deine Pflicht was zu tun oder?!’. Und in Bezug auf sozialpolitischen Aktivismus auch voll spannend, weil das haben wir ja diskutiert, da gibts auch einen Ausruf von Mohammed, der besagt ‘Die höchste Form der Gottesfurcht. ist es einem ungerechten Herrscher eine Meinung ins Gesicht zu sagen’. Pffff - mach das mal. Aber ist das kein Aufruf zum Aktivismus, zum dem Mächtigen zu sagen ‘Hey, das ist doch so!’? Das macht was und das ist die höchste Form, und wenn du das willst, und du bist religiös, na dann wirds‘ Zeit auf die Straße zu gehen.“ (IP2: 437-447)*

Von IP2 wird darauf hingewiesen, dass es spannend sei, dies in Bezug auf sozialpolitischen Aktivismus zu betrachten, da es einen Aufruf von Mohammed gebe, der besage, dass es die höchste Form der Gottesfurcht sei, einem ungerechten Herrscher eine Meinung ins Gesicht zu sagen. IP2 schlussfolgert, dass dies ein Aufruf zum Aktivismus sei um den Mächtigen zu sagen, was nicht in Ordnung sei. IP2 fügte dem hinzu, dass Klimaaktivismus zudem eine spannende Bewegung in Bezug auf Intersektionalität im Aktivismus sei, denn der Naturaspekt ziehe sich durch alle Weltreligionen. *Fridays for Future* eigne sich dieser Argumentation nach, um sich der Frage nach intersektionalem Aktivismus zu nähern. Demnach lässt sich die Triebkraft politischer Bewegungen anhand unterschiedlicher Kategorien der Diversität beschreiben. IP2 führte an, dass es hilfreich sei, diese als Grundbasis heranzuziehen. IP2 argumentierte insofern, dass ein Know-How über individuelle Diversitätskategorien und deren Besonderheiten eine Aktivismusbewegung durch gezieltes Ansprechen verschiedener Milieus befördern könne (vgl. IP2: 417-420).



Dieser milieuspezifischer Ansatz sei auch für IP4 relevant. IP4 betonte einerseits, dass es wichtig sei, Themen nahe an der Lebenswelt der Menschen zu denken und Aktivismus so anzupassen, dass er für sie relevant und zugänglich bleibe. IP4 verdeutlichte dabei die Wichtigkeit des politischen Bezugs für das individuelle Interesse. IP4 ergänzte, dass Themen nahe an der Lebenswelt gedacht werden müssen: *„Und ich glaube, es sollte nicht zu abstrakt sein, sondern schon Themen, die die jungen Menschen interessieren.“* (IP4: 54-56). Zudem betonte IP4, dass die Lebenswelt des Bildungssystems sich dafür gut eigne, weil es direkt an der Lebenswelt der jungen Menschen andocke (IP4: 59-62). Auch führte IP4 beispielsweise Stadien an und legte dabei einen besonderen Fokus auf Fußballstadien. Nach Angaben von IP4 seien vor allem dies Orte, welche an der Lebenswelt von Jugendlichen andocken würden und einen Zusammensein unabhängig von Hautfarbe, soziökonomischer Herkunft, gesellschaftlichem Status und sexueller sowie politischer Orientierung ermöglichen würden (vgl. IP4: 195-205).

Eine weitere Herausforderung, die Intersektionalität im Aktivismus in Bildungsinstitutionen der Sekundarstufe II verhindert, sei den befragten Expert\*innen nach die nationale Mentalität. Diese Mentalität verstärke Aktivismus lediglich in seiner Homogenität und sei den Interviewpartner\*innen nach charakteristisch für den österreichischen Raum. Der nachstehende Abschnitt beschäftigt sich mit der „österreichischen Mentalität“ als Herausforderung für intersektionalen Aktivismus innerhalb der Sekundarstufe II in Österreich.

#### **4.2. Herausforderung mit Bezug zu nationaler Mentalität**

Ein für den Diskurs herausfordernder Aspekt, den es zu bekämpfen gebe, liegt nach Angaben von IP1, IP2 und IP 4 an der österreichischen Mentalität. Unter dem *„österreichischen Geist“* (IP2:195) bzw. *„kultivierten österreichischen Wesen“* (IP1: 211-212) werden von den Interviewpartner\*innen mehrheitsgesellschaftliche Denkmuster verstanden, die in Österreich auf verschiedensten Ebenen mitwirken und eine Herausforderung für intersektionalen Aktivismus darstellen. IP2 zitierte diesbezüglich:

„‘Nimm dem Österreicher das Schnitzel, Bier weg oder den Wein, dann werden sie auf die Straße gehen’. Österreich hat so lange den Kaiser gehabt, dass es in der gesellschaftlichen DNA drinnen ist und ‚die da oben‘ wissen schon was gut ist“ (IP2: 207-210).

IP2 fügte zusätzlich eine „gesellschaftliche DNA“ in seiner Argumentation hinzu, die in Österreich massiv durch historische Prägungen („Kaiser“) verwurzelt sei und eine Trägheit in Veränderungsprozessen darstelle. IP1 betont dazu, dass dies nicht nur ein Problem im Aktivismus darstelle, sondern ein strukturelles Problem sei (vgl. IP1: 212).

Eine Herausforderung, die sich auf den österreichischen Raum zurückführen lässt, stellen nach IP4 die vierjährigen Übergänge im Bildungssystem dar:

„Es ist zwar in Österreich auch so, dass eigentlich nur in der Volksschule wirklich eine soziale Durchmischung stattfindet. In der vierten Schulstufe findet eine Selektion statt und wir unterscheiden in Gymnasium und Mittelschule. Das ist im österreichischen Schulsystem schon recht früh und dementsprechend sind Bildungsinstitutionen auch nur mit großen Abstrichen ein Ort, wo es zu so sehr unterschiedlichen Lebensgeschichten kommt, weil ja schon recht früh getrennt wird.“ (IP4:118-124).

IP1 und IP2 beschrieben diese Herausforderung exemplarisch anhand von zwei Beispielen: im Schulalltag und innerhalb der Sozialwirtschaft.

### Schulalltag

Als Beispiel werden von IP2 katholische Bücher im Vergleich zu islamischen Büchern angeführt. Der Unterschied darin sei, dass islamische Bücher wesentlich besser über den katholischen Glauben kommunizieren würden. Dieser Vergleich gehe aber über das Schulbuch hinaus und beziehe sich im weiteren Verlauf auch auf strukturelle Veränderungsdynamiken im österreichischen Bildungssystem. Es wird argumentiert, dass Schule den Anspruch haben sollen, immer „on Vogue“ (IP2:

500) zu sein. Unter diesem angeführten Begriff verstand IP2, eine stetige Veränderungsdynamik im Bildungssystem, die basierend auf systemischer Dringlichkeit notwendig sei. Diese Dringlichkeit entstehe durch wissenschaftsfundierte Entwicklungen. Als Beispiel fühlt IP2 den Klimawandel und gesellschaftliche Polarisierungstendenzen an. In diesem Abschnitt berief sich IP2 einerseits darauf, Literatur heranzuziehen, die Aktivismus und Intersektionalität stärke und andererseits das Bildungssystem so anzupassen, dass Entwicklungen der Zukunft stetig aufgegriffen werden können (vgl. IP2: 495-503).

Privilegien, die beispielsweise innerhalb des Schulalltags entstehen würden, argumentierte IP1 im Vereinswesen und in der Sozialwirtschaft.

### Sozialwirtschaft

Der nachfolgende Kommentar bezieht sich auf Vergleiche zwischen der Vereinsstruktur in Österreich im Vergleich zum US-amerikanischen Raum:

*„Die österreichische Vereinslandschaft, wenn man die anschaut, sind Platz eins Musikvereine. Also sehr traditionell. Im Vergleich zu den USA – wieder ganz andere Geschichte halt. Drum konnte aber auch eine Klimademo in den USA viele Leute erreichen. Die größte davon war in New York City – gut, als möglichen Einwand weil viele Leute auch dort leben – aber, trotzdem wieso haben wirs nicht in London geschafft?! Weil die Vereinsstruktur in den USA z.B. auf Bürgerrechtsbewegungen verteilt ist: Bottom up, Impact, Empowerment. Eben, also unsere Gesellschaftsstruktur und Vereinsstruktur spiegelt die Gesellschaft so wider und die ist in den USA aufgebaut auf Empowerment. Ebenso dieses ‚Kaiserliche‘ nach dem Prinzip ‚die Masse muss beschäftigt werden‘. ‚Ich darf nicht aufmucken.‘ Hingegen ist die US-amerikanische Tradition da ganz anders und ist ja auch ganz anders entstanden. Und ich glaub‘, dass man sich da schon einiges anschauen könnte.“*  
(IP2: 230-241).

In diesem Zitat werden die Vereinsstrukturen in Österreich mit jenen in den USA verglichen. Die US-amerikanischen Ansätze können IP2 nach als Vorzeigebispiel für die Ermöglichung von Intersektionalität im Aktivismus herangezogen werden. Beispielsweise auch im mehrebenenanalytischen Modell der Intersektionalität konnte festgestellt werden, dass der ursprüngliche Bezug aus dem US-amerikanischen Raum kam und zu einem späteren Zeitpunkt im deutschsprachigen Raum implementiert wurde. Auch das mehrebenenanalytische Modell leitete sich vom US-amerikanischen Raum ab. Zudem kann anhand von Recherchen festgestellt werden, dass sich ein traditioneller Ursprung im Vereinswesen in Österreich tatsächlich erfassen lässt. Dabei zeigt sich, dass „*die überwiegende Mehrzahl der Vereine*“ (Karlhofer 2012: 545) im Freizeitbereich aufzufinden seien. Unter den Bereichen der Freizeit werden beispielsweise Sportvereine und Geselligkeitsvereine (wie Musikvereine, etc.) angeführt. Entwicklungen zeigen auch, dass das „traditionelle Bild“ in der Vereinslandschaft an Bedeutung verliert. Seit den 1970er Jahren hat auch im österreichischen Raum das Ausmaß an Vereinen mit zivilgesellschaftlichem Interesse stark zugenommen. Diese Organisationen beschäftigen sich mit Themen wie „Menschenrechte“, „Soziales“ und „Umwelt“. Zivilgesellschaftlichen Organisationen seien in ihrer gelebten Praxis gegenüber den ursprünglichen traditionellen Vereinen und legen stärkeren Fokus auf emanzipatorische Ansätze. Dennoch erweist es sich Recherchen zufolge als stimmig, dass die von IP2 kommunizierte „*gesellschaftliche DNA*“ im Vereinswesen nach wie vor überwiegt (vgl. Karlhofer 2012: 545).

IP1 fügte dem hinzu, dass Vereine, die auf dieser mehrheitsgesellschaftlichen Denkweisen basieren, durchaus hinderlich für intersektionale Debatten seien (vgl. IP1: 275). IP1 hob diesbezüglich Vereine, die nach außen intersektionale Ziele verfolgen, jedoch diesen Ansatz nicht vollständig und aus einer mehrheitsgesellschaftlichen Perspektive heraus integrieren. Gerade weil diese Vereine bestehende Stereotypen aufgreifen, erfahren diese im öffentlichen Diskurs nach IP1 Aufmerksamkeit (vgl. IP1: 353-367). Auch IP2 bestätigt die Schwierigkeit die dadurch entstünde, wenn Vereine mit zivilgesellschaftlichem Interessen zum Wohle mehrheitsgesellschaftlicher Denkmuster handeln würden.

In dieser Arbeit wird der Fokus nun auf die Sekundarstufe II gelegt. Die für diesen Bildungsabschnitt kommunizierten Empfehlungen der Expert\*innen werden im folgenden Kapitel aufgearbeitet und mögliche Maßnahmen zur Stärkung der Intersektionalität im Aktivismus innerhalb der Sekundarstufe II zusammengefasst.

### **4.3. Charakteristika konkreter Handlungsempfehlungen**

Im Zuge dieser Untersuchung wurden charakteristische Merkmale durch die Befragung der Interviewpartner\*innen herausgearbeitet. Diese charakteristischen Merkmale müssen den Interviewpartner\*innen nach in Maßnahmen zur Stärkung von Intersektionalität im Aktivismus implementiert sein:

- Getrennte Betrachtung
- Kleinstmögliche Betrachtung
- Grundlegende Herangehensweise
- Anerkennung von Identitäten
- Empowerment
- Vernetzende Herangehensweise
- Vertrauensbasis schaffen

Jede dieser angeführten Punkte wird nachstehend erläutert und teilweise mit direkten Zitaten der Interviewpartner\*innen untermauert.

#### **4.3.1. Getrennte Betrachtung**

Bei der Frage über die Vereinbarkeit von Intersektionalität und Aktivismus durch sozialwirtschaftliche Maßnahmen bekundete IP1 die Präferenz der erstmals getrennten Betrachtung dieser Handlungsfelder (vgl. IP1: 102-103). Diese Argumentation wurde anschließend nochmals mit der Notwendigkeit einer „*sortenreinen Betrachtung*“ (IP1: 122) verdeutlicht. Bei der getrennten Betrachtung bezieht sich IP1 auf eine praktische und analytische Trennung der Handlungsfelder. Erst durch eine getrennte Betrachtung könne laut IP1 eine „*Subjektbildung*“ ermöglicht werden (vgl. IP1: 105-111). Daraus lässt sich schließen, dass nach IP1 sowohl „Intersektionalität“ als auch „Aktivismus“ eigene Handlungsfelder bedienen. Ziel dieser Handlungsfelder müsse es demnach sein, schrittweise Gemeinsamkeiten innerhalb dieser hervorzuheben. IP1 schlug vor, die Verschmelzung dieser Begriff erst zu einem späteren Zeitpunkt zu vollziehen.

Wie im nachstehenden Abschnitt nachzulesen ist, führte IP3 bei einer gemeinsame Betrachtung der Handlungsfelder an, dass es wichtig sei die kleinstmöglichen Form, um Intersektionalität und Aktivismus zu vereinen, zu wählen.

#### **4.3.2. Kleinstmögliche Betrachtung**

Für die Sekundarstufe II war sich IP3 sicher, dass die „*kleinstmögliche Form*“ (IP3: 284) zielführend sei, um Intersektionalität im Aktivismus zu implementierten. Die kleinstmögliche Form sei notwendig, da die Separierung unterschiedlicher Lebenswelten in der Sekundarstufe II bereits eine zu große Diskrepanz darstelle. Unter „kleinstmöglicher Form“ wird von IP3 in erster Linie die Gruppengröße angesprochen: „*Begegnung in der kleinstmöglichen Form, nämlich im Eins-zu-eins*“ (IP3: 284-285). Die kleinstmögliche Form wurde von IP4 durch kleingerahmte Möglichkeiten beschrieben und dienen dazu größere Machtverhältnisse schrittweise zu beseitigen. Unter „größere Machtverhältnisse“ versteht IP4 die Chancenungleichheit innerhalb des Bildungssystems. IP4 artikuliert konkret, dass die kleinstmögliche Form Chancengleichheit herzustellen, deshalb wichtig sei, da die „*Kraft- und Machtverhältnisse der Parteien und ihrer Standpunkt*“ in Österreich ein schwer zu durchdringendes Hindernis für strukturelle Veränderungen im

Bildungssystem darstellen. Diese Verbesserungen könnten demnach nicht durch große strukturelle Veränderungen im System ermöglicht werden, aber durch kleinere Maßnahmen, die einerseits den „Kraft- und Machtverhältnissen“ entgegenwirken würden und andererseits auch in der kleinstmöglichen Form umsetzbar wären (IP4: 145-146).

Um kleinstmögliche Maßnahmen der Sozialwirtschaft (die vielleicht erstmals auf eine getrennte Betrachtung der Handlungsfelder abzielen würden) umzusetzen, bedarf es IP1, IP3 und IP4 nach eine grundlegende Herangehensweise.

#### **4.3.3. Grundlegendere Herangehensweise**

Unter „grundlegender Herangehensweise“ verstehen die Interviewpartner\*innen Maßnahmen, die nicht auf einer privilegierten mehrheitsgesellschaftlichen Denkweise fußen und Menschen aus unterschiedlichsten Milieus ansprechen. IP3 dabei einen „*breiterer Zugang*“ (IP3: 316) für die Praxis. Dabei wird dargelegt, dass gerade dadurch mehrere Leute erreicht werden könnten. IP3 hob diesen Punkt bei der Argumentation eines „*grundlegenderen Ansatzes*“ (IP4: 86) expliziert hervor. Auch IP1 schloss sich dieser Argumentation an und verdeutlichte die Wichtigkeit eines grundlegenderen Zugangs durch die Einflussnahme von Entscheidungen im kleineren Rahmen. Dies könne IP3 nach „*aus der Bürgerinitiative*“ (IP1:153) herauskommen und Einfluss auf kleinere Sozialräume, wie zum Beispiel Stadtteile, mit Unterstützung von, beispielsweise, Jugendzentren nehmen (vgl.IP1: 150-158). Selbst solche Aktivitäten könnten nach Angaben von IP3 intersektionale Zugängen im Aktivismus ermöglichen.

IP4 verdeutlicht den beschriebenen grundlegenden Zugang explizit wie folgt:

*„Naja, vielleicht grundlegender. Es ist weniger politisches Interesse da und es ist auch weniger politische Bildung da. Und es sind auch andere Interessen. Und Politik wirkt für sie deutlich ferner als für AHS, die Partizipationsmöglichkeiten eher kennen. Aber umso mehr ist Ziel auch in diesem Bereich dann einfach zu zeigen, dass Politik nichts vollkommen Abstraktes ist, sondern etwas, was mit dem täglichen Leben zu tun hat oder der Schule selbst“ (IP4:86-91).*

Ein solcher Ansatz sollte laut der Interviewpartner\*innen auf die gelebte Realität und Identitäten von Individuen eingehen und ihre milieuspezifischen Gemeinschaften berücksichtigen. Diese Berücksichtigung könnte nach IP1 beispielsweise durch die Anerkennung der definierten Identität gelingen.

#### **4.3.4. Anerkennung von Identitäten**

Ein Aspekt, der Diversität in seiner Identität aufgreift, ist der von IP1 argumentierte Aspekt der „hybriden Identität“:

*„Und dann kommt noch ein weiterer Punkt dazu, der, glaub‘ ich, in der Schule auch immer noch viel zu wenig Berücksichtigung empfindet und das will ich mit dem Begriff der ‘hybriden Identität’ bezeichnen. Und hybride Identität bedeutet, dass ein Jugendlicher in seiner einen Identität verschiedene Anteile in sich kombiniert und zwar freiwillig. Was ihn da zerreißt in dieser innovativen Identität sind eher die gesellschaftlichen Erwartungen, zum Beispiel durch die Schule oder vielleicht auch durch’s Elternhaus, die das eben nicht anerkennen – diese neuen hybriden Identitäten. Und genau das wäre vielleicht auch in der Schule total wichtig, um dem Aspekt mehr Anerkennung zu zollen“ (IP1: 256-269).*

IP1 plädierte dafür „innovative Identitäten“ (IP1: 265), die sich aus dem Interesse der Schüler\*innen entwickeln, anzuerkennen und so aufzugreifen seien wie sie von jenen kommuniziert werden. Alles andere, würde dieser Argumentation nach die Schüler\*innen in ihrer Identität „zerreißen“ (IP1: 261) und hinderlich für die



Anerkennung von Intersektionalität auf struktureller Ebene sein. Hybride Identitäten seien im theoretischen Diskurs als „Begrifflichkeit“ eine relativ neue Entwicklung, welche Mitte der 1990er Jahre im deutschsprachigen Raum entstanden sei und auf zweite und dritte Einwanderungsgeneration zurückgreife. Im Begriff der „hybriden Identitäten“ würden Identitäten als hybride verstanden, weil sie mehrere Aspekte der Gesellschaft in der eigenen Identität aufgreifen. IP1 beschrieb den Begriff „hybride Identität“ als wichtigen Aspekt für die Frage nach Anerkennung unterschiedlicher milieuspezifischer Kategorien, die im Aktivismus und im Bildungssystem wirken. Dieser Begriff findet im Bereich der Anerkennungstheorie seinen Ursprung und wurden von IP1 eingebracht, um Schüler\*innen in ihrer Identität zu stärken. Um sozialwirtschaftliche Maßnahmen zu generieren, die Intersektionalität im Aktivismus in der Sekundarstufe II fördern könnten, sei es diesem Interview nach wichtig, die Anerkennung von Individualität zu stärken. Dies könne den Interviews nach auch durch Empowerment ermöglicht werden. Dazu äußerten sich die Expert\*innen durch unterschiedliche Beschreibungen von Empowerment.

#### **4.3.5. Empowerment**

Allgemein wird unter Empowerment die Förderung der Fähigkeiten und Potenziale benachteiligter Personen oder Gruppen verstanden, die in irgendeiner Form unter eingeschränkten Entfaltungs- oder Partizipationsmöglichkeiten leiden. Empowerment stehe für das Streben nach Selbstbefähigung oder Selbstermächtigung von Menschen, die nicht über die nötigen Ressourcen verfügen, um an der Gesellschaft gleichberechtigt teilhaben zu können. Ein zentrales Ziel sei die Herstellung eines höheren Grads an Selbstbestimmung (vgl. Brandes/Stark 2021). Die Interviewpartner\*innen waren sich einig, dass intersektionaler Aktivismus nur dann konstruktiv gelingen könne, wenn nach der Argumentation von IP4 „Selbstbefähigung“ (IP4) ermöglicht sei. IP1 argumentierte Empowerment und Selbstbefähigung als „*verinnerlichte Formen mangelnder Selbstwirksamkeit*“ die es aufzubrechen gelte. In diesem Zusammenhang sehe IP1 die Verantwortung bei der Sozialarbeit liegend. IP1 unterschied dabei direkte und indirekte Diskriminierungsstigmatisierung, die teilweise auch in

sozialwirtschaftlichen Organisationen ein missverständliches Bild nach außen transportiere. IP1 argumentierte dies wie folgt:

*“Direkt wäre die Form der Diskriminierungsstigmatisierung und Ausgrenzung und indirekt wär ja das, was schon sehr früh den Kindern vermittelt wird und sich dann eben verinnerlicht. Und verinnerlichte Formen von Ausgrenzung, die zu einer mangelnden Selbstwirksamkeitserwartung führen können, wenn man die nicht berücksichtigt, übersieht man etwas ganz Wesentliches. Und zum Beispiel ein [Name der kritisierten sozialwirtschaftlichen Organisation] schafft’s nie, Jugendliche zu erreichen, die so indirekt Powerblocks erfahren haben. Die werden quasi von vornherein ausgegrenzt und da glaube ich, dass Soziale Arbeit mit Beziehungsarbeit klar im Vorteil ist.“ (IP1: 381-390)*

IP1 führte „Powerblocks“ an, die frühkindlich „indirekt“ übertragen werden. Dabei bezog sich IP1 in seiner Argumentation auf Empowerment nach Solomon (1976). Nach Solomon (1976) wird Empowerment als Prozess und zeitgleich als Ziel definiert. Empowerment stellt hier ein Konstrukt Sozialer Arbeit dar. Dahingehend lässt sich auch die von IP1 argumentierte Verantwortung in Sozialer Arbeit herleiten. Durch das Konzept von Empowerment nach Solomon (1976) können unterschiedlichste methodische Herangehensweisen helfen, das Gefühl eines geringen Einflusses der Klient\*innen zu verringern. Die Machtlosigkeit ergebe sich dabei aufgrund von Abwertungen, die auf die Stigmatisierung von Gruppen zurückzuführen seien (vgl. Solomon 1976: 19).

Im Interview mit IP3 wurden die Begriffe „Selbstwirksamkeit“ (IP3: 308) und „Beziehung auf Augenhöhe“ (IP3: 57) erwähnt. Weiters wurde argumentiert, dass Empowerment ein anzustrebender Zielwert sein solle, den es erstmal zu erreichen gelte. IP3 erwähnte diesbezüglich einen Wendepunkt, der dann entstehe, wenn die Beziehung zwischen zweier Personen gegenseitige gleichgestellte Anerkennung erfahre. Erst durch das Eintreten des beschriebenen Wendepunktes komme es zu einem nachhaltigen Effekt die beiden Individuen.

Weiters konnte den Interviews entnommen werden, dass die Stärkung von Intersektionalität im Aktivismus in Bildungsinstitutionen der Sekundarstufe II durch Vernetzung gestärkt werde.

#### **4.3.6. Vernetzende Herangehensweise**

In den geführten Interviews wurde Vernetzung als eine mögliche Handlungsmaßnahme aufgezeigt. Dafür brauche es laut IP2 „*Offenheit, Flexibilität und Netzwerken mit unterschiedlichen Leuten und auch die Zeit dafür*“ (IP2: 333-335). IP3 führte Netzwerken als „*riesen Thema*“ (IP3:174) innerhalb der eigenen Arbeitstätigkeit an. Diese könne mithilfe von Veranstaltungen, die diverse Zielgruppen (vgl.IP3: 274-275) in Fragen rund um Intersektionalität und Aktivismus ansprechen, erreicht werden. Auch IP4 erwähnte die Notwendigkeit von Vernetzung und hielt dabei das Ausbrechen aus der eigenen Meinungsblasen für wichtig. Unterschiedliche Meinungen bewusst aneinander zu führen, beschrieb IP4 als essentiell für die Steigerung von Intersektionalitätsaspekten im Aktivismus (IP4: 13-16). Dieser vernetzende Charakter ermögliche den geführten Interviews zufolge den Ausbau einer Vertrauensbasis.

#### **4.3.7. Vertrauensbasis schaffen**

Die Schaffung einer Vertrauensbasis stellt in Fragen rund um die Umsetzung von Maßnahmen innerhalb der Sekundarstufe II eine wesentliche Rolle. Dabei erwähnte IP1 beispielsweise die Schaffung von Vertrauen zwischen beiden professionellen Feldern. Unter professionellen Feldern verstand IP1 einerseits das innerschulische Feld (Lehrer\*innen) und andererseits das außerschulische Feld (Betreuer\*in von offener Kinder- und Jugendarbeit):

*„Ja ich glaub‘ jetzt geht es wahrscheinlich auch darum Vertrauen herzustellen und jetzt geht es gar nicht so sehr darum, Jugendliche mit Hilfe von Sozialarbeit in der Schule zu fördern, sondern es geht vielleicht eher darum, Vertrauen zwischen den zwei Feldern, also zwischen den professionellen Feldern, zu schaffen. Also das Vertrauen zwischen Lehrer/Lehrerin und Betreuer/Betreuerin von offener Kinder- und Jugendarbeit.“ (IP1: 132-132)*

IP1 beschrieb dabei einen Aufbau von Beziehungen und Vernetzung mit nachbarschaftlichen Institutionen, wie Jugendzentren und aufsuchender Sozialer Arbeit, um Jugendlichen eine breitere Palette an Unterstützungsmöglichkeiten zu bieten. Diese Angebote müssen das Ziel verfolgen, Kinder und Jugendliche da antreffen, wo sich diese untertags auch aufhalten (vgl.IP1: 128-131). Diesbezüglich wurden niederschwellige Angebote von IP1 erwähnt, die in die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen eindringen. Das Eintreten in eine Lebenswelt gelinge nach Angaben von IP1 durch beispielsweise Schulsozialarbeit als Schnittstelle und durch Projekte offener Kinder- und Jugendarbeit:

*„Ein Knotenpunkt könnte zum Beispiel Schulsozialarbeit sein oder Projekte offener Kinder- und Jugendarbeit in der Schule. Also dass zum Beispiel Vertreter und Vertreterinnen vom Jugendzentrum in der Nachbarschaft die Schule besuchen oder dort einen Workshop anbieten oder so. Also das könnte ich mir schon vorstellen.“ (IP1: 89-93)*

IP2 verstand unter dem Begriff „Vernetzung“ die Vernetzung mit Gemeinschaften. Dies gelinge IP2 nach durch „Gatekeeper\*innen“ (IP2:34). Unter Gatekeeper\*in verstand IP2 eine Person, die eine Vertrauensbasis zur Gemeinschaft durch eine authentische und bemühte Haltung herstelle. Dieser Zugang sei für IP2 ein charakteristisches Merkmal Sozialer Arbeit: *„Und das ist halt auch so dieser sozialarbeiterische Charakter“ (IP2: 92)*. Das eigene Ziel solle jedenfalls immer sein, selbst diese Vertrauensperson und somit der/die „Gatekeeper\*in“ zu werden (vgl.IP2: 34-52).

#### 4.4. Ressourcen innerhalb des Bildungssystems schaffen

All diese Maßnahmen benötigen Ressourcen, welche den Interviewpartner\*innen nach sowohl im innerschulischen als auch im außerschulischen Alltag fehlen. Die fehlenden Ressourcen, die es benötigen würde, setzen die Interviewpartner\*innen in jeweils unterschiedlichen Kontext. Die Ressourcenknappheit bezog sich innerhalb der Interviews im konkreten auf personelle und finanzielle Mängel. IP2 verwies hierbei auf die – durch Ressourcenmangel hervorgerufene – mangelhafte Umsetzung von Projekten. Diese fanden aktuell oftmals ehrenamtlich an Schulen statt und seien dahingehend nicht als fester Bestandteil im Alltag implementiert (vgl. IP2: 286-287). Neben Schulsozialarbeit nannte IP4 weiters Schulpsychologie, Jugend Coaching, Beratungslehrer\*innen, etc. IP4 merkte an, dass mit besonderem Fokus auf Intersektionalität die personellen Ressourcen eine Herausforderung darstellen. Dies führte IP4 darauf zurück, dass diese aufgrund der hohen Auslastung oft weniger Ressourcen hätten, als notwendig wären, um Chancengleichheit herzustellen (vgl. IP4: 175-178):

*„Aber dass ist einfach ein Punkt, der rein strukturell passieren muss. Das heißt, es benötigt die Politik die den gesetzlichen Rahmen schafft, die den finanziellen Rahmen schafft, die Strukturen schafft. Damit das ausgebaut werden kann. Das wär' glaub ich schon dringend nötig. Wir leben in einer Pandemie. Wir haben schon zweieinhalb Jahre Pandemie hinter uns und wir wissen aus allen Daten und Erhebungen, dass das große Nachwirkungen bei Jugendlichen hinterlässt. Umgekehrt wird Schulpsychologie aufgestockt, aber sicherlich nicht in dem Ausmaß, wie es nötig wäre und noch nötig wird in den nächsten Jahren“ (IP4: 178-187).*

IP4 sah die Notwendigkeit eines schnellen Handelns um die Intersektionalität im Aktivismus auf struktureller Ebene zu stärken und bezog sich dabei nicht nur auf die Sozialwirtschaft, sondern auch auf weitere Instanzen, wie beispielsweise die gesetzlichen Rahmenbedingungen durch die Politik. Wie im Konkreten die Sozialwirtschaft auf die Stärkung von Intersektionalität im Aktivismus reagieren kann, ist dem nächsten Kapitel zu entnehmen.

## **5. Diskussion der Ergebnisse**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Studie diskutiert. Die leitende Forschungsfrage dieser Masterarbeit wird anschließend mithilfe der Interviews, dem Theorieteil und Literaturverweisen zusammengeführt. Die Forschungsfrage lautet wie folgt:

**„Welche Möglichkeiten bieten Soziale Arbeit und Sozialwirtschaft für Schüler\*innen der Sekundarstufe II, um Intersektionalität im sozialpolitischen Aktivismus zu fördern?“**

Innerhalb dieser Untersuchung zeigte sich im Abschnitt 2.1.1. „Aufbau des österreichischen Bildungssystems“ eine Besonderheit des österreichischen Bildungssystems, welche die vierjährigen Übergänge zwischen Bildungsabschnitten betrifft. Genau diese Besonderheit wurde im Ergebnisteil durch den Abschnitt 4.2. von IP4 als Herausforderung wahrgenommen und als hinderlich für Schüler\*innen beschrieben, da diese eine große Barriere für Diversität im Bildungswesen darstelle (vgl. IP4:118-124). Diese Darstellung kann entnommen werden, dass im österreichischen Bildungswesen der zeitliche Aspekt eine große Rolle spielt und sinnvolle Zeitrahmen für eine Unterstützung durch die Sozialwirtschaft gegeben sind. Besonders innerhalb dieser Übergangsphasen seien dahingehend Unterstützungsmöglichkeiten wesentlich.

Ein weiterer Aspekt, der im Abschnitt 2.1. „Österreichisches Bildungssystem“ bereits Erwähnung fand, betrifft den wichtigen Auftrag der Schulsozialarbeit. Dies kann im Detail im Abschnitt 2.1.2. „Soziale Arbeit im Bildungssystem“ nachgelesen werden. Dabei wurde innerhalb der Sekundarstufe II auf eine Unterrepräsentation von Schulsozialarbeit (siehe *Abbildung 3* „Verteilung von Schulsozialarbeit“) hingewiesen. Nach Würfl und Schörner (2017) ließe sich nachweisen, dass 2017 alle Trägerorganisationen größtenteils in der Sekundarstufe I angesiedelt seien (vgl. Würfl/Schörner 2017: 14). IP2 hob Schulsozialarbeit als mögliche Schnittstelle für die Implementierung intersektionalitätsstärkender Maßnahmen zugunsten von Aktivismusbewegungen hervor (vgl. IP1: 89-93). Diese Schnittstellen ließen sich im Jahr 2017 von Trägerorganisationen der Schulsozialarbeit in Österreich lediglich für wenige POLY einrichten und zeigt somit ein Potential auf. Für die Beantwortung der Forschungsfrage kann demnach zusammengefasst werden, dass nach Angaben von IP4 einerseits ein Ausbau von Schulsozialarbeit und weiteren Professionen im Bildungssystem quantitativ (also Schulsozialarbeit und weitere Professionen an mehreren Schuleinrichtungen), als auch qualitativ (durch mehr Arbeitsstunden innerhalb einzelner Schulen) eine Möglichkeit sein könne (vgl. IP4: 175-178). Besonders der Ausbau von Schulsozialarbeit innerhalb der Sekundarstufe II durch die einzelnen Träger wurde als möglicher Lösungsweg, um durch sozialwirtschaftliche Maßnahmen Intersektionalität im Aktivismus zu fördern, aufgezeigt.

Im letzten Abschnitt des ersten Kapitels 2.1.3. „Intersektionalität und Aktivismus im Bildungssystem“ war zu entnehmen, dass das Bildungssystem ein Spiegelbild der Gesellschaft darstelle. Diese Annahme ließ sich einerseits innerhalb einzelner Schultypen im Abschnitt 2.2.3. „Intersektionalität im österreichischen Bildungssystem“ widerlegen und war auch den geführten Expert\*inneninterviews zu entnehmen. Im Abschnitt 2.2.3. „Intersektionalität im österreichischen Bildungssystem“ wurde festgestellt, dass die Sekundarstufe II zwar einzelne Diversitätskategorien bedient, sich diese jedoch signifikant zwischen der verschiedenen Schultypen unterscheiden. Dabei ist zu erwähnen, dass der Großteil dieser statistischen Aufarbeitung auf den Daten eines bestimmten Jahres basierte und die daraus folgenden Beobachtungen nur begrenzt verallgemeinerbar sind. So kommt es, dass Diversitätsaspekte innerhalb einzelner Schultypen weitaushomogener sind, als sie dies unter Berücksichtigung aller Schüler\*innen einer Bildungsstufe wären. Nicht nur konnte dies anhand der Abbildungen im Abschnitt 2.2.3. in dieser Untersuchung belegt werden, sondern auch die befragten Expert\*innen bestätigten diesen Sachverhalt. Die Expert\*innen verwiesen dabei auf Privilegien bzw. Benachteiligungen, die aufgrund unterschiedlicher Grundvoraussetzungen entstehen würden. Diesbezüglich wurden unterschiedlichste milieuspezifische Aspekte angeführt, die teilweise im alltäglichen Leben der Interviewpartner\*innen beobachtet werden konnten. Bereits im mehrebenenanalytischen Modell im Abschnitt 2.2.3. wurde die Kapitaltheorie nach Bourdieu angeführt, welche später auch im Zuge der Interviews von den Expert\*innen erneut aufgegriffen wurde. Die Interviewpartner\*innen bezogen sich in ihrer Argumentation auf einen milieuspezifischen Charakter und somit auf Theorien nach Pierre Bourdieu. Die Verteilung dieser Kategorien lasse sich nach IP2 auch in Aktivismusbewegungen finden: *„Also ja, ich habe festgestellt, umso stärker das soziale Netz ist – das ist ja auch etwas, das Bourdieu ja auch sagt – desto eher können sich Jugendliche auch austoben, in welche Richtung auch immer, aber eben auch in Richtung Aktivismus“* (IP2: 158-160). Demnach können Ressourcen mit Netzwerken gleichgesetzt werden, die sich in jegliche Richtungen auslegen lassen. Eine dieser Richtungen lässt sich dieser Argumentation nach im Aktivismus finden.



IP1 bezog sich bei Bourdieu (1983) auf die Verteilung von Diversität im Bildungssystem der Sekundarstufe II: *„Das ist dann auch das, was später Bourdieu wieder bemerkt. Dass Schulen so sehr von der Mittelschicht geprägt sind, dass andere Schichten im Vorherein überhaupt keinen Zutritt haben.“* (IP1: 196-198). Dabei kritisierte IP1, dass ein Zutritt zu unterschiedlichen Schichten nicht gewährt werde, da eine dominierende soziale Klasse einen Zutritt für Schüler\*innen aus anderen Klassen verweigere. Auch der Aspekt eines *„soziökonomischen Hintergrund“* (IP4: 37) kann in der Argumentation von Bourdieu (1983) verstanden werden. Im Gegensatz zu IP2 erwähnte IP1 diesbezüglich den Zugang zu Gruppierungen, welcher ein Ausschlusskriterium aufgrund vordefinierter Prägungen darstellen würden. Einen ähnlichen Aspekt fügte IP3 unter dem Begriff *„soziales Kapital“* (IP3: 31) hinzu. Diesen Ausschlussmechanismus beschreibt IP3 nicht in Bezug auf das Bildungssystem, jedoch in Bezug auf Beratungen und Informationen, die für viele Jugendliche aufgrund milieuspezifischer Hürden nicht zugänglich seien (IP3: 35-34). Der Begriff *„soziales Kapital“* nach IP3 (IP3: 31) lässt eine Ableitung auf Bourdieus Kapitalbegriffen vermuten. Unter sozialem Kapital werden dabei bestehende Ressourcen bzw. *„insitutionalisierte Beziehungen“* verstanden, die durch gegenseitiges Kennen und Anerkennen beeinflusst seien (vgl. Kreckel 1983: 183). Dem schlussfolgert für Sozialwirtschaft, dass unterschiedliche Angebote so ausgelegt sein müssten, dass sie die Zielgruppe basierend auf deren Lebenswelt erreiche. Das könne bedeuten, dass Angebote der Sozialwirtschaft auf der Grundlage verschiedenster milieuspezifischer Aspekte gemacht werden.

Im Abschnitt 2.2. *„Intersektionalität“* wurde der Begriff Intersektionalität unter 2.2.1. *„Begriffsbestimmungen“* näher erläutert. Dabei wurde hervorgehoben, dass Intersektionalität eine Verstrickung unterschiedlichster Diversitätsaspekte beinhalte. Diese Aspekte stünden in ständiger Wechselwirkung zueinander. Innerhalb der Aktivismusforschung wurden drei wichtige Personen vorgestellt, die den gesamten Diskurs beeinflussten: Crenshaw (1989), Hooks (1994) und Collins (2016). Mithilfe der Definition nach Walgenbach und Pfahl (2017) wurde die Wichtigkeit von Intersektionalität im Bildungssystem erstmal vertieft aufgegriffen.

Die befragten Interviewpartner\*innen konnten eine theoretisch gut untermauerte Definition des Begriffes jeweils darlegen. Am Beispiel von IP3 ist dies folgender Aussage zu entnehmen: *„Unter Intersektionalität verstehe ich jenes Wort, dass bestimmte Gruppen der Bevölkerung equivalent abbildet und auf die Unterdrückung verschiedener Menschen aufgrund bestimmter Merkmale hinweist.“* (IP3: 200-203).

Im Abschnitt 2.2.2. „Intersektionalität als mehrebenenanalytisches Modell“ wurde ein Modell vorgestellt, welches im weiteren Verlauf der Untersuchung aufgrund seiner umfangreichen Kategorien und deren gegenseitiger Wechselwirkungen zueinander herangezogen wurde. Dass sich das Modell einerseits aufgrund des Bezuges zum deutschsprachigen Raum gut eignete und andererseits aufgrund des vorhin erwähnten Bezugs zu Bourdieu, konnte erst im Ergebnissteil der Masterarbeit als sinnhafte Gemeinsamkeit erschlossen werden. Die Schwierigkeit der Umsetzung dieses Modells durch statistische Erhebungen konnte einerseits im Abschnitt 2.2.3. „Intersektionalität im österreichischen Bildungssystem“ und andererseits im Abschnitt 2.3.3. „Intersektionalität in der Klimaaktivismusbewegung“ dargelegt werden. Im zuerst erwähnten Abschnitt (2.2.3.) wurden die Diversitätskategorien „Geschlecht“ (biologische Merkmale), „Ethnizität/Kultur“ (nach Staatsbürgerschaft und Muttersprache), „Regionale Herkunft“, „Klasse“ (nach soziökonomischem Hintergrund) erwähnt. Wechselwirkende Kategorien konnten mithilfe des Intersektionalitätsmodells innerhalb der Sekundarstufe II und innerhalb von Aktivismusbewegungen nicht erstellt werden, da die öffentlich zugänglichen Daten nicht unter Berücksichtigung aller Diversitätskategorien erhoben wurden. Deshalb konnten gekoppelte Diversitätskategorien – wie es im Modell der Intersektionalität vorgesehen ist – nicht angeführt werden. Dennoch konnten anhand dieser Daten spannende Erkenntnisse über Diversitätsaspekte im Bildungssystem der Sekundarstufe II erfasst werden. Einer dieser Aspekte ist, dass im Jahr 2019/20 höherbildende Bildungstypen tendenziell von Schüler\*innen mit gewissen Privilegien (nationale Herkunft, Deutsch als Erstsprache, etc.) besucht wurden. Dies ließ sich innerhalb einzelner angeführter Diversitätskategorien und zusammenfassend im großen und

Ganzen belegen. Diese Tatsache lasse sich einigen Interviewpartner\*innen nach nicht nur in Bildungsinstitutionen erkennen, sondern sei ein strukturelles Problem, welches sich auch im Aktivismus finden lasse (IP2: 688-695). Diese These der Interviewpartner\*innen konnte auch innerhalb der Befragungen und statistischen Erhebungen im Abschnitt 2.3.3. „Intersektionalität in der Klimaaktivismusbewegung“ nachgewiesen werden. Durch Literaturrecherchen lässt sich dazu untermauern, dass dies charakteristisch für den deutschsprachigen Raum ist. Beispielsweise der Integrations- und Bildungswissenschaftler El-Mafaalani fügte dem hinzu, dass diese Barrieren auch im Bildungssystem auf „spezifische Eigenheiten der deutschen Kultur und Gesellschaft“ (vgl.El-Mafaalani 2014: 42) zurückzuführen seien. Diese Entwicklungen ließen sich beispielsweise auch mit dem Modell des „konservativen Wohlfahrtsstaats, der dysfunktionalen Aufgabenteilung von Bildungs- und Sozialpolitik“ (vgl.El-Mafaalani 2014: 42) sowie mit dem Begriff „pluralisierte Klassengesellschaft“ verdeutlichen (vgl. ebd.: 42). Dabei würde einem marktwirtschaftlich-liberalen Verständnis nach individuelle Leistungen für persönliches Aufstreben, Status und Erfolg verantwortlich gemacht werden. Ein marktwirtschaftlich-liberales Verständnis gebe also vor, gleiche Chancen für alle Individuen (unabhängig von Diversitätskategorie) zu ermöglichen (vgl. ebd.: 10). Dies lässt den Schluss zu, dass Konzepte entlang des Milieus dieser Zielgruppe aufgegriffen werden könnten und, nach einer erstmals getrennten Betrachtung (vgl.IP1: 103), die Sinnhaftigkeit für die jeweilige Zielgruppe (vgl.IP3: 266) innerhalb der jeweiligen Aktivismusgruppierung hervorgehoben werden könnte.

Fortlaufend wird im Kapitel 2.3. „Aktivismus“ der Begriff näher bestimmt, indem ein historischer Bezug zu Aktivismus und der Bewegungsforschung im allgemeinen hergestellt wurde. Innerhalb einer Bewegung sei eine Herausforderung gegeben: die Homogenität der Aktivist\*innen und somit die fehlenden Kategorien von Diversität. Diesbezüglich wurde argumentiert, dass dies innerhalb zahlreicher Aktivismusbewegungen beobachtet werde. Als Beispiele wurden die Feminismusbewegung und die Klimaaktivismusbewegung angeführt. IP2 ergänzte diese Einschätzung mit der Beobachtung, dass Aktivismusbewegungen auch durch

verschiedenste sogenannte milieuspezifische Merkmale argumentieren ließen (IP2: 417-435). In der Praxis werde dieser Aspekt jedoch oft nicht umgesetzt, da hierarchisch höhergestellte Milieus eher vertreten seien und Gruppen mit anderer milieuspezifischer Merkmale durch die Mittelschicht eine Exkusion erfahren würden. Dies stellte IP1 beispielsweise auch innerhalb der Schule fest und sei somit auf struktureller Ebene präsent (vgl. IP1: 198). Das Milieu von Aktivist\*innen innerhalb der Klimaaktivismusbewegungen wurde im Abschnitt 2.3.3. „Intersektionalität in der Klimaaktivismusbewegung“ diskutiert. Dabei konnte (mit Fokus auf die Aktivismusbewegung *Fridays for Future*) geschlussfolgert werden, dass das Milieu einer weißen privilegierten Frau mit akademischen Hintergrund besonders häufig vertreten sei und dadurch auch die größte Zielgruppe abbilde. Dass Intersektionalität in Aktivismusbewegungen jedenfalls einen Erfolgsfaktor für die Bewegung darstelle, ließ sich im Abschnitt 2.3.4. „Intersektionalität als Erfolgsfaktor für Aktivismus“ nachweisen.

Das Kapitel 3. „Methodik“ beschrieb, dass diese Untersuchung eine qualitative Forschung darstellte und somit versuche tieferliegende Meinungen von Expert\*innen im Kontext Bildungssystem, Sozialwirtschaft, Intersektionalität und Aktivismus hervorzulocken. Autor\*innen, die in diesem Kapitel genannt wurden, sind Flick (2022), Döringer et al. (2016), Wassermann (2015), Helfferich (2014), Lamnek (2008) und Froschauer/Lueger (2003). Die methodische Auswertung nach Froschauer/Lueger (2003) erwies sich als passend für diese Forschungsfrage. Eine Herausforderung war die Suche nach Interviewpartner\*innen in den genannten Bereichen. Es konnte trotz Bemühungen der Autorin auf der Suche nach Interviewpartner\*innen mittels mehrerer Mails an Expert\*innen, Kontaktversuchen über LinkedIn und schlussendlich auch über Instagram aus diesen genannten Bereichen, lediglich vier Interviewpartner\*innen für die Beantwortung der Forschungsfrage erreicht werden. Es wird festgehalten, dass bei 25 Interviewanfragen (Expert\*innen aus dem Raum Österreich und Deutschland), vier Interviewpartner\*innen erreicht wurden, acht Interviewpartner\*innen absagten oder weitervermittelten. Von den übrigen Expert\*innen kamen keine Rückmeldungen. Dahingehend könnte diese Arbeit dahingehend kritisiert werden, dass sich keine

umfangreiche Darstellung des Sachverhalts als Grundlage für weitere wissenschaftliche Untersuchungen ableiten lassen. Jedoch kristallisierten sich auch innerhalb der geführten Interviews Gemeinsamkeiten heraus, die eine Relevanz innerhalb der Empirie darstellen. Für zukünftige wissenschaftliche Arbeiten könnte die Suche nach Interviewpartner\*innen ausgeweitet werden, indem weitere Zielgruppen angeschrieben oder Expert\*innen aus anderen (nicht deutschsprachigen) Ländern hinzugezogen würden. Außerdem könnten einerseits Aktivist\*innen selbst befragt werden oder Menschen mit verschiedenen Diversitätsaspekten. Diese könnten über große Träger oder „Gatekeeper\*innen“ (IP2: 52) innerhalb dieser Gemeinschaft erreicht werden.

Im Ergebnisteil wurden die jeweiligen Kategorien beschrieben, welche sich durch die Interviews mit den Expert\*innen herauskristallisierten. Im Ergebnisteil wurden mithilfe des Codierungsverfahrens teilweise bereits einzelne Kapitel mit Literatur untermauert. So konnte ein direkter Zusammenhang innerhalb der abgebildeten Kategorie hergestellt werden. Viele dieser Passagen wurden bereits im Zuge des Kapitels 5. „Diskussion der Ergebnisse“ erwähnt. Um Doppeldarstellungen innerhalb der Diskussion zu vermeiden, wird nachstehend Bezug auf noch fehlenden Aspekte genommen.

Anhand der geführten Interviews ließ sich eine Argumentationslinie erkennen, die besonders im europäischen Raum innerhalb des akademischen politischen Aktivismus bekannt sei. Wie Abschnitt 2.3.1. „Begriffsbestimmung“ im Abschnitt 2.3. „Aktivismus“ zu entnehmen ist, stünde laut Mayer (2015) dabei die Frage des „Warums“ im Fokus akademischer aktivistische Bewegungen. In Bewegungen in den USA sei hingegen die Fragestellung „Wie?“ zentral (vgl. Mayer 2015: 24). Genau dieses Charakteristikum, welches im europäischen Raum erkennbar sei, konnte auch im Abschnitt 4.1. „Aktivismus ist milieuspezifisch“ festgestellt werden. Bevor sich die Interviewpartner\*innen auf die Fragestellung bezüglich der Möglichkeit Intersektionalität und Aktivismus in der Sekundarstufe II zu stärken einließen, wurde detailliert darüber gesprochen, warum die Aufarbeitung von Aktivismus in Kombination mit Intersektionalität schwierig – ggf. im praktischen und

analytischen Tun schwierig – sein könne (vgl. IP1:102-122). Dabei wurden Privilegien, die eine bestimmte Gruppe an Menschen betreffe, als wichtiger Aspekt angeführt. Die Expert\*innen erwähnten auch eine Herausforderung, die sich durch die kulturelle Mentalität der Mehrheitsgesellschaft in Österreich ergebe und auf unterschiedlichen Ebenen ein Hindernis darstelle. Dabei wurde von IP2 eine Haltung der österreichischen Gesellschaft eingebracht, die sich auf historische Prägungen rückführen ließe. Als Beispiele wurden dafür das Schulbuch und Vereine angeführt.

Im Abschnitt 4.3. „Charakteristika konkreter Handlungsfelder“ wurde angeführt, welche Charakteristika notwendig seien, um Möglichkeiten ausgehend von Sozialwirtschaft zu schaffen, die Intersektionalität im Aktivismus der Sekundarstufe II stärken würden. Die von den Interviewpartner\*innen angeführten Handlungsempfehlungen legten zum eine erstmals getrennte Betrachtung der Handlungsfelder Intersektionalität und Aktivismus nahe. Diese erstmals getrennte Betrachtung könnte in der Sozialwirtschaft durch die Gründung eines Unternehmens (Social Business, Verein, etc.) ermöglicht werden. Dabei könnten Konzepte erarbeitet werden, die eine erstmals getrennte Betrachtung der beiden Handlungsfelder bedienen und die Bildung und die Sensibilisierung der jeweiligen Handlungsfelder zum Ziel haben. Dabei müsste den Interviews nach auch jeweilige Vorteile für unterschiedliche Milieus erarbeitet werden und Rückkoppelungen auf die eigene Lebenswelt hergestellt werden (IP4:86-91). Viele dieser im Abschnitt 4.3. angeführten Charakteristika lassen sich in Methoden und Konzepten aus der Sozialen Arbeit anführen. So ist beispielsweise Empowerment als Konzept Sozialer Arbeit zu erwähnen, Einzelfallbetreuung (welches kleinstögliche Rahmenbedingungen ermöglicht werden könnte), Vernetzung mit externen Trägern und Beziehungsarbeit aufgrund der zu berücksichtigenden Vertrauensbasis. Diese Ressourcen müssten nach Angaben von IP4 und IP2, welche im Abschnitt 4.3.8. nachzulesen sind, erstmal ausgebaut werden.

Das Kapitel 5. „Diskussion der Ergebnisse“ schließt mit einem Aspekt ab, der lediglich von IP2 angeführt wurde. Aufgrund der fehlenden Überschneidungen bzw. Gemeinsamkeiten mit den Aussagen anderer Interviewpartner\*innen wurde dieses Argument im Ergebnisteil nicht berücksichtigt. Dabei handelte es sich um den Aspekt der Radikalisierung aufgrund fehlender Räume Aktivismus auszuleben (IP2: 388-389). Literaturrecherchen ergänzen hierbei, dass Aktivismus sich außerdem radikalisiere, wenn aktivistische Erfolge innerhalb einzelner Gruppen mit ähnlicher Identitäten erzielt werden. Dabei wurde ein Aspekt von Intersektionalität, und zwar die ethnische Herkunft, herangezogen. Erst die Verbesserung der Lebenswelt von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft und die Erfolge innerhalb dieser Bürgerrechtsbewegung hätten die Ausbildung eines neuen Selbstbewusstseins ermöglicht. Gerade dadurch konnten sich neue Selbstbilder innerhalb der *People of Colour* Bewegung implementieren (vgl. Wilk 2020: 18).

## 6. Fazit

Abschließend werden im Fazit zentrale Ergebnisse dieser Masterarbeit zusammengefasst und es wird ein Ausblick auf mögliche zukünftige empirische Forschungen ermöglicht.

Die im Vorwort angedeutete Komplexität, die dieser Thematik aufgrund der Koppelung verschiedener (bereits in sich komplexer) Forschungsgebiete inne wohnte, zeigte sich schlussendlich auch innerhalb des gesamten Forschungsprozesses aus Perspektive der Forscherin. Dennoch konnte die Arbeit wesentliche Erkenntnisse erzielen. Um tiefgreifendere Einblicke in diese Thematik zu ermöglichen, bedarf es einer den Diversitätskategorien gerechten statistischen Erhebung. Da diese Masterarbeit zudem verschiedene Themenbereiche abdeckte, konnte im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Arbeiten eine weniger tiefgreifende Erkenntnis und schon gar nicht eine einseitig argumentierbare Forderung für Sozialwirtschaft erarbeitet werden. Anzuführen ist auch, dass sich das qualitative Forschungsdesign und die Auswertungsmethode nach Forschauer und Lueger als richtig erwies. Durch das Textreduktionsverfahren konnten gemeinsame Schnittstellen durch die Interviews erfasst werden und im Codierungsverfahren konnten durch die Masterarbeit generierte Ergebnisse zusätzlich nochmals mit bereits bestehenden wissenschaftsfundierten Aussagen untermauert werden. Ein spannender Aspekt dieser Untersuchung war, dass sich verschiedenste Schnittstellen und Gemeinsamkeiten innerhalb der Begriffe „Intersektionalität“, „Aktivismus“, „Sozialwirtschaft“ und „Sekundarstufe II“ herauskristallisierten. Diese Studie verfolgte dahingehend den Anspruch, eine wichtige Grundbasis für potentielle zukünftige Projektideen zu bilden und Empfehlungen für die Sozialwirtschaft bereitzustellen. Dazu kommt, dass die Themengebiete „Intersektionalität“ und „Aktivismus“ in den letzten Jahren großen Anklang innerhalb der Wissenschaft und gesellschaftlicher Entwicklungen gefunden haben. Themen rund um Diversität und Intersektionalität sind heute bereits größtenteils im Alltagsleben angekommen. Dennoch zeigte sich in beiden dieser Bereiche die Wichtigkeit der vertieftenden Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex. Die erarbeiteten Empfehlungen werden durch die Argumentation zentraler Ergebnisse nun nochmal aufgegriffen und zusammenfassend angeführt.



Ein zentrales Ergebnis dieser Masterarbeit ist die Erkenntnis, dass die untersuchte Thematik eine große Wichtigkeit für die Gesellschaft hat, aufgrund unterschiedlicher Herausforderungen jedoch von hoher Komplexität geprägt ist. Als diesbezügliche Herausforderung zur Stärkung von Intersektionalität im Aktivismus innerhalb der Sekundarstufe II wurden einerseits die Übergangsphasen im Bildungssystem und andererseits eine bestehende nationale Mentalität identifiziert. Die Expert\*innen waren sich einig, dass es in Fragen der Stärkung von Intersektionalität im Aktivismus innerhalb der Sekundarstufe II wichtig sei diese Aspekte erstmal aufzugreifen.

Aus Sicht der Autorin stellte sich für die statistische Erhebung von Intersektionalität auf systemischer Ebene innerhalb der Sekundarstufe II und innerhalb von Aktivismusbewegungen ein ernüchterndes erstes Ergebnis dieser Studie dar. Darunter wird die Tatsache verstanden, dass sich Intersektionalität durch das mehrebenenanalytische Modell innerhalb der Sekundarstufe II nicht umfassend anführen lässt. Wie intersektional Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe II für das Jahr 2019/20 in der Realität besetzt sind, lässt sich basierend auf den größtenteils verwendeten Daten von *Statistik Austria* für die Zeitspanne 2019/20 aufgrund der mangelnden Vollständigkeit bedingt durch eine unzureichende Definition der Diversitätskategorien nur bedingt beantworten. Dies könnte innerhalb der statistischen Erhebung innerhalb der Sekundarstufe II in Österreich zukünftige mehr mitgedacht werden.

Eine weitere Erkenntnis der Expert\*inneninterviews war die Beschreibung charakteristischer Merkmale, die nützlich für die Beantwortung der Forschungsfrage sein könnten. Dabei wurde die erstmals getrennte Betrachtung der Handlungsfelder „Intersektionalität“ und „Aktivismus“ angeführt. Dies könnte beispielsweise in Schulklassen der Sekundarstufe II durch verschiedene Maßnahmen, wie Workshops, erreicht werden. Inhalt dieser könnte eine Selbstreflexion des eigenen Aktivismus sein und dadurch ermöglichen eigene Privilegien und blinden Flecken innerhalb differenzierter Milieus zu beleuchten. Zudem könnten dadurch von spezifischen Gruppierungen Handlungsmaßnahmen ausgearbeitet werden. Handlungsmaßnahmen, die auch einen jeweiligen Mehrwert für die Zielgruppe berücksichtigen sollten, müssten den geführten Interviews nach durch milieuspezifische Zugänge erreicht werden. Dabei wurden Gatekeeper\*innen und Vertrauenspersonen angeführt, die Zugänge in Communities ermöglichen könnten. Innerhalb der Sozialen Arbeit wurden dazu beispielsweise Jugendzentren und aufsuchende Soziale Arbeit angeführt. Da Jugendzentren in Österreich besonders die Zielgruppe der Jugendlichen ansprechen, könnte dies ein spannender Aspekt sein, welcher jedoch durch weitere empirische Forschungen noch detaillierter erarbeitet werden müsste.

Diesbezüglich wurde auf die Schulsozialarbeit als Schnittstelle verwiesen. Wie es auch in vielen anderen Bereichen innerhalb der Sozialwirtschaft erkennbar ist, zeigte sich innerhalb dieser Masterarbeit auch ein Ressourcenmangel im Bereich der innerschulischen Unterstützung. Dabei wurde beispielsweise Schulsozialarbeit, aber auch andere Professionen angeführt. Dieser Ressourcenmangel konnte einerseits innerhalb einzelner Bildungseinrichtungen festgestellt werden und andererseits im allgemeinen innerhalb der Sekundarstufe II. Dass sich dieser Ressourcenmangel nicht lediglich über Sozialwirtschaft lösen lässt, wird aufgrund der beschriebenen Situation offensichtlich.

## **Ausblick**

Abschließend wird nun innerhalb dieser Masterarbeit ein Ausblick und eine Empfehlung für zukünftige Forschungsarbeiten gegeben. Dadurch soll sich die Forschung innerhalb dieses jungen und derzeit noch relativ wenig etablierten Forschungsfeldes (besonders im deutschsprachigen Raum) ausweiten.

Eine sich in dieser Arbeit aufdrängende weitere Forschungsmöglichkeit kristallisierte sich in einem der Interviews (IP2) heraus. Dabei wurde darauf verwiesen, dass die Radikalisierung steige, da es einen Mangel an Bereichen gebe, wo Betroffene dieser Radikalisierung aufgefangen werden könnten. Dabei könnte untersucht werden, welche Auswirkungen die Radikalisierung im Aktivismus auf die Intersektionalität von marginalisierten Gruppen und auf die Entstehung von Gewalt innerhalb und zwischen sozialer Bewegungen hätte. Dies könnte dahingehend spannend sein, da Aktivismusbewegungen in den letzten Jahren verstärkt medial aufgegriffen wurden und auch innerhalb der Gesellschaft präsenter sind. Besonders die Thematik der Radikalisierung in Aktivismusbewegungen nahm innerhalb Österreichs in den letzten Jahren besonders zu.

Zudem könnte aufbauend auf dieser Masterarbeit eine weitere Untersuchung angestrebt werden, die jedoch nicht die Sekundarstufe II im österreichischen Bildungssystem analysiere, sondern einen kleineren Rahmen wählt und beispielsweise den Fokus auf einzelne Schuleinrichtungen legt oder konkrete Begegnungsorte.

Anhand dieser Punkte wurde ersichtlich, dass diese Arbeit als Grundlage für weitere Forschungsinitiativen dienen könnte.

## LITERATURVERZEICHNIS

Antweiler, Christoph: Kollektive Identität. In: Kühnhardt, Ludger; Mayer / Tilman (Hg.) 2017 – Bonner Enzyklopädie der Globalität, 443–453.

Auer, Martin (2021): Diversität in der Österreichischen Klimagerechtigkeitsbewegung. Wien: Universität Wien

Bourdieu, Pierre (1983) Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard. (Hg.) Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz & Co: 183–198.

Brandes, Sven / Stark, Wolfgang (2021): Empowerment/Befähigung. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).

Bundesarbeiterkammer (2022): Gleichbehandlungsgesetz.gleiches Recht für alle. <https://arbeiterkammer.at/beratung/arbeitundrecht/Gleichbehandlung/Gleichbehandlungsgesetz.html> (letzter Zugriff am 10.9.2022).

Bundesgesetz über die Schulpflicht (Bundesgesetz) von 01.02.1985 (BGBl. Nr. 76/1985) in der Fassung vom 10.10.2022.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Federal Institute for Quality Assurance of the Austrian School System (IQS).

Collins, Patricia Hill / Bilge, Sirma (2016): Intersectionality. Cambridge u. a.: Polity Press.

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.

Czollek, Leah Carola / Perko, Gudrun / Kaszner, Corinne / Czollek, Max (2019): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. Weinheim: Beltz Juventa.

Dederich, Markus (2022): Intersektionalität in der Teilhabeforschung. In: Wansing, Gudrun / Schäfers, Markus / Köbsell, Swantje (Hg.), Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 179–198.

Döring, Nicola / Bortz, Jürgen / Pöschl, Sandra (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin: Springer.

El-Mafaalani, Aladin (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.

El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Flick, Uwe (2022): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 533–547.

Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Wien: Facultas.wuv.

Gawerc, Michelle I. (2020): Diverse social movement coalitions: Prospects and challenges. In: Sociology Compass 14/1.

Gombots, Roland (2021): Textanalysen als Auswertungsmethoden – Ausgewählte Verfahren im Rahmen der interpretativen Sozialforschung. Vortrag 14.10.2021, Campus Lecutre "Angewandte empirische Sozialforschung". FH Campus Wien.

Hehenberger, Anna / Muckenhuber, Mattias (2020): Gender Pay Gap. Frauen verlieren überall. [https://www.momentum-institut.at/system/files/2020-10/pb\\_22.2020\\_2010\\_gender\\_gaps\\_0.pdf](https://www.momentum-institut.at/system/files/2020-10/pb_22.2020_2010_gender_gaps_0.pdf) (letzter Zugriff am 03.02.2022)

Helfferrich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 559–574.

Hengst, Heinz (2013): Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft. Weinheim: Beltz Juventa.

Hooks, Bell (1994): Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. New York: Routledge.

Hormel, Ulrike / Scherr, Albert (2006): Kultur, Kulturen und Ethnizität. In: Scherr, Albert (Hg.), Soziologische Basics. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107–111.

Intitiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (2019): Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Jahresbericht 2019.

Karlhofer, Ferdinand (2012): Österreich. In: Reutter, Werner (Hg.), Verbände und Interessengruppen in den Ländern der Europäischen Union. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 521–549.

Kastner, Monika (2013): Soziale Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung. <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/bildungsungleichheit.php> (letzter Zugriff am 12.12.2022).

Kern, Thomas (2008): Soziale Bewegungen. Ursachen, Wirkungen, Mechanismen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kreckel, Reinhard (Hg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz.

Kurz, Eliane (2022): Intersektionalität in feministischer Praxis. Bielefeld: transcript Verlag.

Lamnek, Siegfried (2008): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU.

Lutz, Helma / Herrera Vivar, Maria Teresa / Supik, Linda (2010): Fokus Intersektionalität. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayer, Stefanie (2015): Politik der Differenzen. Ethnisierung, Rassismen und Antirassismus im weißen feministischen Aktivismus in Wien. Universität Wien: Dissertation.

National Association of Social Worker (o.J.): School Social Work. <https://www.socialworkers.org/practice/school-social-work> (letzter Zugriff am 13.12.2022).

OECD (2020): Effective policies, successful schools. Paris: OECD Publishing.

ogsa (2018): Definition Schulsozialarbeit. [https://www.ogsa.at/wp-content/uploads/2018/11/2018\\_10\\_24\\_Definition\\_Schulsozialarbeit-OGSA.pdf](https://www.ogsa.at/wp-content/uploads/2018/11/2018_10_24_Definition_Schulsozialarbeit-OGSA.pdf) (letzter Zugriff am 13.07.2022).

- Perko, Gudrun (2019): Praxishandbuch Social Justice und Diversity: Theorien, Training, Methoden, Übungen. Weinheim: Beltz Juventa. 2.Auflage.
- Perko, Gudrun / Czollek, Leah Carola (2012): Social Justice und Diversity Training. Intersektionalität als Diversitymodell und Strukturanalyse von Diskriminierung und Exklusion.
- Preuß, Otmar (1970): Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen: eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reischer, Regina (2016): Der Einfluss der Übernahme eines geschlechtsstereotypen Rollenbildes auf die Mathematikleistungen von Jugendlichen.
- Scherr, Albert (2017): Soziologische Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert / El-Mafaalani, Aladin / Yüksel, Gökçen (Hg.), Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 39–58.
- Schwertel, Tamara / Petrik, Flora (2020): Bildungschancen. <https://www.socialnet.de/lexikon/Bildungschancen> (letzter Zugriff am 11.10.2022)
- Statistik Austria (2021): Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analyse. Wien.
- Terkessidis, Mark (2015): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript Verlag.
- Verbot der Benachteiligung (Europäische Menschenrechtskonvention) von 01.11.1998 (BGBl. III Nr. 30/1998) in der Fassung von 08.07.2022.
- Wahlström, Mattias / Uba, Katrin / Wennerhag, Davies / et al. (2020): Surveys of participants in Fridays for Future climate protests in 19 cities around the world. Open Science.
- Walgenbach, Katharina / Pfahl, Lisa (2017): Intersektionalität. In: Bohl, Thorsten / Budde, Jürgen / Rieger-Ladich, Markus (Hg.), Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wassermann, Sandra (2015): Expertendilemma. In: Niederberger, Marlen / Wassermann, Sandra (Hg.), Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 15–32.
- WHO (2022): Gender und health. [https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1) (letzter Zugriff am 03.07.2022)
- Wilk, Martin (Hg.) (2020): Fragile kollektive Identitäten. Bielefeld, Germany: transcript Verlag.
- Wouters, Ruud (2019): The Persuasive Power of Protest. How Protest wins Public Support. In: Social Forces 98/1, 403–426.
- Würfl, Christine / Schörner, Barbara (2017): Schulsozialarbeit als Profession. Analyse des Professionalisierungsgrades der österreichischen Schulsozialarbeit. Wien.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Darstellung des Bildungssystems in Österreich.....	7
Abb. 2: Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit .....	12
Abb. 3: Verteilung der Schulsozialarbeit .....	13
Abb. 4: Das Mehrperspektivenmodell der Intersektionalität .....	23
Abb. 5: Verteilungstendenzen anhand der Diversitätskategorie Geschlecht .....	28
Abb. 6: Verteilungstendenzen nach Staatsangehörigkeit.....	32
Abb. 7: Diskriminierung verschiedener Diversitätskategorien im österreichischen Bildungswesen .....	33
Abb. 8: Verteilungstendenzen anhand der Diversitätskategorie Sprache.....	35
Abb. 9: Verteilungstendenzen anhand der Diversitätskategorie regionale Herkunft .....	37
Abb. 10: Verteilungstendenzen anhand der Diversitätskategorie Alter am Beispiel von <i>Fridays for Future</i> in Österreich .....	43
Abb. 11: Identifizierung von Kategorien im Fließtext.....	55
Abb. 12: Kategorisierung und Subkategorisierung.....	55
Abb. 13: Charakteristika und Spezifika .....	56

## **Tabellenverzeichnis**

Tab. 1: Interviewpartner*innen .....	50
--------------------------------------	----



## Anhang

### Interviewleitfaden

#### Ausgangslage/Themenbeschreibung:

Bildungsinstitutionen stellen einen Raum der Entfaltung von Möglichkeiten dar. Dabei beinhalten sie zum einen einen hohen Anteil an Diversität und zum anderen lässt sich die größte Zielgruppe an Aktivist\*innen (zumindest im Bereich der Klimaaktivismusbewegung) darin finden. Auch lassen sich aber veraltete Strukturen im Bildungssystem in Österreich finden.

- Bezogen auf diverse Lebenswelten sind Bildungsinstitutionen ein wesentlicher Indikator, um diverse Lebenswelten an einem Ort zu finden.
- Dennoch entstehen durch mehrheitsgesellschaftlich vordefinierte Strukturen im österreichischen Bildungswesen ungleiche Bildungschancen für einzelne Schüler\*innen. So kommt es, dass mit zunehmendem Aufstieg in die nächste Bildungsstufe, die Diversität im jeweiligen Klassenzimmer sinkt und die Diversität bereits nach bestimmten Schultypen (AHS, BHS, BMS, POLY, etc.) separiert ist: Eine statistisch messbare Tendenz ist beispielsweise, dass Schüler\*innen mit deutscher Muttersprache, aus Akademiker\*innenfamilien, etc., tendenziell eher AHS oder BHS Schulen besuchen.
- Eine ähnliche Tendenz lässt sich bei Aktivist\*innen in der *Fridays for Future* Bewegung nachweisen. Die Begründungen für diese Tendenzen sind vielfältig. So kommt es, dass Aktivist\*innen der *Fridays for Future* Bewegung in Österreich tendenziell durch Aktivist\*innen aus privilegiertem Milieu kommen und durch andere Lebenswelten gekennzeichnet sind. Schlussfolgernd wird Klimaaktivismus aus einer großteils einseitigen Perspektive partizipiert und nach außen getragen.

Um nachhaltig sozialpolitisch zu agieren, ist es aus unterschiedlichen Gründen wichtig, intersektional anzusetzen. Sowohl Intersektionalität als auch Aktivismus spielen in Fragen der globalen Zukunft eine unentbehrliche Rolle. Bildungsinstitutionen stellen im Zuge dieser Masterarbeit eine Schnittstelle dar, die sowohl für Intersektionalität, als auch für Aktivismus eine Basis bietet. Genau an dieser Schnittstelle, nämlich der Sekundarstufe II setzt die vorliegende Forschungsarbeit an. Diese Masterarbeit identifiziert Maßnahmen Sozialer Arbeit und der Sozialwirtschaft, um Schüler\*innen der Sekundarstufe II aus diversen Lebenswelten und mit unterschiedlichen sozialpolitischen Interessen an einen Ort zu bringen und somit Raum für intersektionale und aktivistische Begegnungen zu schaffen.

## Leitende Fragestellungen

### 1. Individuelle Ebene

- Vorstellung der Expert\*in
- Was verstehst du persönlich unter Intersektionalität?
- Was verstehst du persönlich unter Aktivismus?
- Welche Assoziationen verbindest du mit intersektionalem sozialpolitischen Aktivismus?
- Gibt es (einen) Bezug/Gedanken/Einwände/Wahrnehmungen bezogen auf die oben angeführte „Ausgangslage“?

### 2. Strukturelle Ebene - mögliche Maßnahmen entwickeln

- Wie können sozialwirtschaftliche Maßnahmen dazu beitragen, Schüler\*innen der Sekundarstufe II zum Aktivismus zu führen?
- Welche bereits bestehenden Professionen, Vereine, sozialwirtschaftlichen Organisationen, sozialwirtschaftlichen Initiativen, etc., können hilfreich sein?

### 3. Zukunftspotential - neue Rahmenbedingungen für Bildungsinstitutionen

- Angenommen du entwickelst eine Möglichkeit, dieser einleitend geschilderten Problematik entgegenzuwirken, wie würde sich dies für Sozialwirtschaft darstellen lassen?

### 3. Ausblick/Wünsche/Möglichkeiten

#### Abschließende Fragen

- Gibt es aus Ihrer Sicht noch weitere Anmerkungen, Hinweise, Ergänzungen zu dieser Thematik?

# Erste Expert\*inneninterview

## Transkript

### Interview:

**Datum:** 30.06.2022

**Dauer:** 44:25 Minuten

### Rahmenbedingungen:

Im Zuge des Interviews gabe es keine Störfaktoren (schlechte Internetverbindung, Unterbrechungen, etc.). Es bestand bereits eine Bekanntschaft zwischen Interviewpartner\*in und der/dem Befragten. Der/Die Interviewpartner\*in ist Professor\*in am Masterstudiengang Soziale Innovation an der FH in Salzburg und somit Vortragende\*r der Interviewerin.

### Fachliche Expertise in:

Methoden der Partizipation und des Empowerments, Soziale Innovation, Gender, Migration und Transkulturalität

**Wissenschaftliche Publikationen unter:** (anonymisiert)

**Aufnahme per:** Sprachaufnahme-App am Handy.

**Art des Transkripts:** Inhaltlich-semantisch

**I** = Interviewerin

**B** = Expert\*in

Schlagwörter

Akteur\*innen | Organisationen

relevante Phrasen

### Kurzbeschreibung:

Leitfadengestütztes Expert\*inneninterview, Übergeordnete Fragestellung: „Welche Möglichkeit bietet Sozialwirtschaft für Schüler\*innen in der Sekundarstufe II, um Intersektionalität im sozialpolitischen Aktivismus zu fördern?“

### Themen:

Diskriminierungserfahrungen im Bildungsbereich, sozialpolitische Austauschmöglichkeiten im Bildungsbereich, sozialwirtschaftliche Potenziale im Bildungsbereich, Wahrnehmung intersektionaler Begegnungen im Bildungsbereich

## **Kurze Reflexion über Expert\*inneninterview 1**

Das Interview fand über Zoom statt. Es gab keine Zwischenstörungen im Zuge des Interviews. Bevor das Interview aufgezeichnet wurde, gab es ein kurzes (ungefähr 5min) einleitendes – jedoch nicht inhaltlich relevantes – Gespräch. Vorab wurde zudem darüber aufgeklärt, dass das Interview mit der Sprachaufnahmefunktion am Handy aufgezeichnet und für meine Masterarbeit am Masterstudiengang „Soziale Arbeit und Sozialwirtschaft“ zur wissenschaftlichen Analyse herangezogen werde. Der Fragenkatalog wurde der befragten Person vorab zugesandt, um die inhaltlichen Zusammenhänge besser nachvollziehen zu können und an der Ausgangslage ansetzen zu können.

Das Interview selbst gestaltete sich anfangs etwas holprig. Die Schwierigkeit lag darin, dass bestimmte Begrifflichkeiten (z.B. Sekundarstufe II) vorab nicht abgeklärt wurden und somit Erklärung im Zuge des Interviews notwendig wurden. Dieses Hindernis konnte jedoch noch während des Interviews gelöst werden. Im Zuge des Interviews wurden viele wissenschaftliche Autor\*innen, Studien und fachlich relevante Aspekte eingebracht. Innerhalb der Interviews wirkte es auf mich, als hätte es einen entspannten Gesprächsverlauf gegeben. Dies zeigte sich dadurch, dass sich IP1 des Dialekts zur Ausführung der eigenen Gedanken im Zuge des Interviews mehr und mehr bediente. Die verbalisierten Fragestellungen hätten phasenweise offener gestellt werden können und weniger in eine bestimmte Richtung gelenkt werden können. Folgende Schwerpunkte konnten im Zuge dieses Interviews festgehalten werden: Theorien der Anerkennung, Empowerment, Intersektionalität, individuelle Einschätzung von Herausforderungen im Bildungssystem. Im Zuge des ersten Interviews, konnten inhaltliche Themen für die Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden. Wichtig wäre, jedoch im Zuge der nächsten Interviews zudem einen stärkerem Fokus zum Bildungssystem herzustellen. Diese Erkenntnisse werde ich in den nächsten Interviews berücksichtigen.

### Weiters für die Recherche relevant zeigte sich durch dieses Interview:

- Aufgabenprofil der Schulsozialarbeit Wien
- Hybride Identitäten
- Paul Willis – “Learning to Labour”
- Bourdieu
- Tarek Badawias – „Der dritte Stuhl“
- Homi K. Bhabha's
- Verein Vielfalt und Innovation
- Krassimir Stojanov