



# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Inklusion als "state of mind" und Anatomie der  
Intersektionalität  
Zur Theoretisierung von Bildungsprozessen zu sozialer  
Ungleichheit von privilegierten Personen

verfasst von | submitted by

Helene Aigner BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree  
programme code as it appears on the  
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree  
programme as it appears on the student  
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Michelle Proyer

## Abstract in deutscher Sprache

In den letzten Jahren wurden auf gesellschaftlicher Makroebene wiederholt soziale Ungleichheit, Machtausnutzung und Diskriminierung im Kontext von verschiedenen Diversitätsdimensionen problematisiert und diskutiert. In Folge konnte ein großflächiges Bestreben in Teilen der Bevölkerung beobachtet werden, sich individuell zu Themen wie Rassismus, sexualisierter Gewalt oder Antisemitismus weiterzubilden. Angesichts der skizzierten Entwicklungen blieb aus bildungswissenschaftlicher Perspektive provokant zu Fragen: Und nun?

In dieser Masterarbeit wird theoretisiert, wie privilegierte Personen zu sozialer Ungleichheit lernen und sich ihr Umgang mit Differenzkonstruktionen verändert. Dabei wurden in einem dekonstruktivistischen Sinn vorab keine Differenzdimensionen festgelegt, auf die sich diese Bildungsprozesse bezogen – die Relevanzen wurden aus empirischen Material heraus ermittelt. Mittels Situationsanalyse wurde auf Basis dieser empirischen Grundlage eine Darstellung entwickelt, die eine theoretische Interaktion von einem Subjekt und einer Entität in der sozialen Praxis zeigt und gleichzeitig einen Bildungsprozess darstellt. Es wurde eine dreistufige Analyse durchgeführt, um die Wechselwirkungen zwischen Bildungsprozessen, intersektionalen Subjektpositionen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen sichtbar zu machen. Zuerst wurde anhand von Literaturbezügen eine Auffassung des Bildungsbegriffs erarbeitet, über den Bildungsprozesse im empirischen Material greifbar wurden und ein inklusives „state of mind“ als Bildungsziel definiert werden konnte. Anschließend wurde eine Subjektkonstruktion vorgenommen, die auf einer Einbettung der Wissens- und Wertesysteme der Akteur\*innen in Intersektionale Identitäts- und Erfahrungsräume basiert. Dabei wurde auf die Anatomie der Intersektionalität aufmerksam gemacht, die eine Verkörperung unterschiedlicher Intersektionalitätsebenen beschreibt. Darüber hinaus wurde die Entität in der Situation diskutiert und es wurden mehrere äußere Einflüsse erarbeitet, die auf die Situation, die Individuen und auf mögliche Bildungsprozesse wirken. Eine zentrale und wiederkehrende Limitation wurde in der Perspektivität des Subjektes lokalisiert, die lediglich als eine subjektive Ausprägung in einer möglichen Perspektivenpluralität auf die Situation in der sozialen Praxis bezeichnet werden konnte. Abschließend wurde eine Bandbreite an potentiellen Forschungsperspektiven aufgezeigt, die zur Weiterentwicklung und forschungspraxisbezogenen Anwendung der theoretischen Ansätze beitragen können.

## Abstract in English language

In recent years, social inequality, the exploitation of power and discrimination in the context of various forms of differentiation have been repeatedly problematized and discussed at a societal level. As a result, there has been a widespread desire among parts of the population to educate themselves individually on topics such as racism, sexualized violence and antisemitism. In view of the developments outlined above, a provocative question from an educational theory perspective had to be asked: What now?

This master's thesis theorized how privileged individuals learn about social inequality and how their approach to difference changes. In a deconstructivist sense, no specific forms of differentiation were defined in advance to limit the research field - the relevance was determined from empirical material. By means of situational analysis, an illustration was developed that shows a theoretical interaction between a subject and an entity in social practice as well as an educational process. A three-stage analysis was carried out to make the interactions between educational processes, intersectional subject positions and social power relations visible. First, based on literature an understanding of the concept of education was developed, through which educational processes became tangible in the empirical material and an inclusive "state of mind" could be defined as the goal. Second, a conceptualization of the subject was constructed based on embedding the actors' knowledge and value systems in intersectional identity and experience spaces. In doing so an understanding of anatomy of intersectionality was developed, which describes a subject's embodiment of different levels of intersectionality. Third, the entity in the situation was discussed and several external influences were elaborated that affected the situation, the individuals and possible educational processes. A central and recurring limitation was found in the subjects' perspective, which could only be described as a subjective view in a possible plurality of perspectives on the situation. Finally, a range of potential research perspectives were identified that could contribute to the further development of research as well as to the practice-related application of the theoretical approaches.

# Danksagung

First and foremost, ein riesiges Dankeschön an meine Betreuerin Michelle. Vielen Dank für deine kompetente Unterstützung in unseren regelmäßigen Meetings. Du hast mir geholfen hast, meine Gedanken zu strukturieren, Themenpunkte kritisch zu betrachten und wissenschaftlich über mich hinaus zu wachsen. Danke, dass du mich im Laufe des Masters immer wieder in Forschungsprojekte einbezogen, zu Veranstaltungen eingeladen und mir einen Einblick in die Vielfalt an Aufgaben gegeben hast, die die Arbeit an der Uni mit sich bringt. Danke für dein Vertrauen, für den Umgang mit meinem kreativen Chaos und für den Trost, dass Frust-Heulen über dem Abendessen am Küchentisch auch mal okay ist.

Ein nächstes, wichtiges Dankeschön geht an Michael und Jacqueline, ohne die ich nicht mit dem Master angefangen hätte: Vielen Dank, dass ihr meine Uni-Gatekeeper\*innen wart und mir Türen zu universitären Räumen geöffnet habt. Danke auch für die Gespräche zum Thema, fürs Aufbrechen meiner viel zu festgewachsenen theoretischen Vorstellungen, für Literatur-Tipps und generell fürs Interessiert-Sein an meinem Forschungsinteresse.

In dem Sinne auch Danke an die Lehrveranstaltungsleitungen, die mich als Tutorin mitgenommen und mir einen Einblick in verschiedene Forschungsmethoden und -prozesse ermöglicht haben.

Vielen lieben Dank an meine Probe-Interview-Partner\*innen und die Gatekeeper\*innen. Danke an die Personen hinter Phillipp, Christine, Andreas und Wolfgang für das Vertrauen und die Bereitschaft, mir einen Einblick in ihr (Er)Leben zu geben. Und DANKE an all meine Korrekturleser\*innen – ich weiß eure Hilfe wirklich zu schätzen!!

Ein ganz, ganz großes Danke geht an meine Eltern. Papa, danke dass du mich immer in wirklich jeglicher Hinsicht unterstützt hast. Ich weiß, dass das nicht selbstverständlich ist und ich rechne dir das sehr hoch an. Und danke, dass ich immer deine Speis plündern durfte. Plus der erweiterten Speis. Danke auch dir, Mama, dass ich immer auf deine Unterstützung bauen konnte, dass ich während der Covid-Pandemie dein Arbeitszimmer in Beschlag nehmen durfte und dass du mit mir kritisch und interessiert über mein Arbeits-Thema diskutiert hast.

Danke an meine kleine Bubble – Martina, Lena, Lilli und Anna –, die mir in meiner Zeit in Wien Gesellschaft geleistet und mich auf meinem Weg unterstützt haben. Und – last but not least – Anna: You know what you did. Danke.

## Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abstract in deutscher Sprache .....                                                                            | i   |
| Abstract in English language .....                                                                             | ii  |
| Danksagung .....                                                                                               | iii |
| Abbildungsverzeichnis .....                                                                                    | vi  |
| 1. Einleitung.....                                                                                             | 1   |
| 1.1. Forschungsstand und Forschungslücken .....                                                                | 2   |
| 1.1.1. Die Pädagogik der Unterdrückten .....                                                                   | 3   |
| 1.1.2. Solidarität und Allyship.....                                                                           | 4   |
| 1.1.3. Kritischer Umgang mit Privileg anhand der Critical Whiteness Studies .....                              | 6   |
| 1.1.4. Erleben von sozialer Ungleichheit .....                                                                 | 7   |
| 1.2. Forschungsfrage und Forschungsziel.....                                                                   | 8   |
| 1.3. Aufbau der Arbeit .....                                                                                   | 8   |
| 2. Theoretische Rahmung: Das Feld der Sozialen Ungleichheit und Differenzkonstruktionen .....                  | 10  |
| 2.1. Differenzkonstruktionen und Ungleichheitsanalyse ... und Kapitalismus.....                                | 10  |
| 2.2. Intersektionalität und matrix of domination.....                                                          | 15  |
| 2.3. Diversitätsdimensionen.....                                                                               | 21  |
| 2.4. Inklusion .....                                                                                           | 23  |
| 2.5. Soziale Praxis und Interaktion.....                                                                       | 25  |
| 3. Methode, Methodologie und Forschungsdesign .....                                                            | 27  |
| 3.1. Die Forschungslogik der Abduktion und methodologische Vorannahmen zu Beginn des Forschungsprozesses ..... | 27  |
| 3.2. Konzeption der Interviews.....                                                                            | 31  |
| 3.2.1. Gesprächseinstieg mittels Situationsbeschreibungen.....                                                 | 31  |
| 3.2.2. Die narrative Gesprächsführung .....                                                                    | 35  |
| 3.3. Durchführung der Interviews .....                                                                         | 37  |
| 3.3.1. Die teilnehmenden Interviewpartner*innen .....                                                          | 40  |
| 3.3.2. Reflexion zur Erhebung .....                                                                            | 43  |
| 3.3.3. Anmerkungen zur Forschungsethik.....                                                                    | 45  |
| 3.4. Forschung mit der Situationsanalyse .....                                                                 | 48  |
| 3.4.1. Zur Situationsanalyse – Konzeption und method(olog)ische Einbettung .....                               | 49  |

|        |                                                                                                               |     |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.4.2. | Mapping in der Situationsanalyse .....                                                                        | 50  |
| 3.4.3. | Das mapping der Bildungsprozesse zur sozialen Ungleichheit.....                                               | 54  |
| 4.     | Auswertung und Abstraktion – Theoretisierung von Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit .....             | 57  |
| 4.1.   | Der Kern der Sache, der Bildungsprozess .....                                                                 | 59  |
| 4.1.1. | Der Bildungsbegriff als Herausforderung.....                                                                  | 61  |
| 4.1.2. | Die Kontextualisierung des Subjekts in seiner Umwelt .....                                                    | 62  |
| 4.1.3. | Die theoretische Rahmung der Veränderbarkeit des Werte- und Wissenssystems<br>65                              |     |
| 4.1.4. | Die Frage nach den gebildeten Personen: Wer gilt, wenn es um soziale<br>Ungleichheit geht, als gebildet?..... | 70  |
| 4.1.5. | Das Wissen- und Wertesystem als inklusives „state of mind“ .....                                              | 78  |
| 4.2.   | Die Anatomie der Intersektionalität – Intersektionale Identitäts- und<br>Erfahrungsräume.....                 | 80  |
| 4.2.1. | (An)Erkennen von Machtpositionen – Der Identitätsraum .....                                                   | 82  |
| 4.2.2. | Der intersektionale Identitäts- und Erfahrungsraum und der Bildungsprozess                                    | 88  |
| 4.2.3. | Die Außeneinflüsse .....                                                                                      | 93  |
| 4.3.   | Über das Subjekt Hinausblicken – die Entität in der Interaktion und Außeneinflüsse<br>97                      |     |
| 4.3.1. | Überlegungen zum theoretischen Verständnis der Entität.....                                                   | 99  |
| 4.3.2. | Hallo, ich bin eine Entität .....                                                                             | 101 |
| 4.3.3. | Die Wichtigkeit der Entität bei Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit                                    | 108 |
| 5.     | Conclusio .....                                                                                               | 113 |
| 5.1.   | Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfragen .....                                                   | 113 |
| 5.2.   | Limitationen der Arbeit .....                                                                                 | 115 |
| 5.3.   | Ausblick .....                                                                                                | 116 |
|        | Literaturverzeichnis .....                                                                                    | 119 |
|        | Anhang .....                                                                                                  | 130 |
|        | Anhang A - vergrößerte Darstellung von Abbildung 1 .....                                                      | 130 |
|        | Anhang B – Beispiele erstellter Maps der Situationsanalyse.....                                               | 131 |
|        | Anhang C – Datenschutzvereinbarung und Nachreichung.....                                                      | 133 |
|        | Anhang D – Checkliste für Interviewführung.....                                                               | 137 |
|        | Anhang E – Nachfrageübersicht .....                                                                           | 138 |

|                                         |     |
|-----------------------------------------|-----|
| Anhang F – Flyer Interviewaufruf.....   | 140 |
| Anhang G - Transkriptionsnotation ..... | 141 |

## Abbildungsverzeichnis

|                                                                                                                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abbildung 1 ..... Situative Einbettung von Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von <a href="http://www.miro.com/app">www.miro.com/app</a> .....                                 | 58  |
| Abbildung 2 .....Ausschnitt aus Abbildung 1 mit Fokus auf den Bildungsprozess [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von <a href="http://www.miro.com/app">www.miro.com/app</a> .....                                         | 60  |
| Abbildung 3 Multidimensionales Verständnis von Critical Consciousness und Simplifizierung [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von <a href="http://www.miro.com/app">www.miro.com/app</a> .....                             | 72  |
| Abbildung 4 Bildungsprozesse im Multidimensionalen Verständnis von Critical Consciousness und Simplifizierung [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von <a href="http://www.miro.com/app">www.miro.com/app</a> .....         | 77  |
| Abbildung 5 Ausschnitt aus Abbildung 1 mit Fokus auf den intersektionalen Erfahrungs- und Identitätsraum des Subjekts [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von <a href="http://www.miro.com/app">www.miro.com/app</a> ..... | 80  |
| Abbildung 6 The Four Layers of Diversity (Gardenswartz & Rowe 2003, 33).....                                                                                                                                                      | 83  |
| Abbildung 7 Die Anatomie der Intersektionalität [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von <a href="http://www.miro.com/app">www.miro.com/app</a> .....                                                                       | 91  |
| Abbildung 8 Ausschnitt aus Abbildung 1 mit Fokus auf den Einfluss der Entität auf die Interaktion [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von <a href="http://www.miro.com/app">www.miro.com/app</a> .....                     | 98  |
| Abbildung 9 Ausschnitt aus Abbildung 1 mit Fokus auf die soziale Praxis [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von <a href="http://www.miro.com/app">www.miro.com/app</a> .....                                               | 109 |
| Abbildung10 Anhang: Vergrößerung von Abbildung 1 Situative Einbettung von Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von <a href="http://www.miro.com/app">www.miro.com/app</a> .....  | 130 |
| Abbildung 11Beispiel Messy Situational Map "Wolfgang" [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von <a href="http://www.miro.com/app">www.miro.com/app</a> .....                                                                 | 131 |
| Abbildung 12Beispiel Ordered Situational Map "Phillipp" [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von <a href="http://www.miro.com/app">www.miro.com/app</a> .....                                                               | 131 |
| Abbildung 13 Beispiel Relational Map "Was irritiert mich hier?? bei Wolfgang“ [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von <a href="http://www.miro.com/app">www.miro.com/app</a> .....                                         | 132 |

# 1. Einleitung

„Wir leben in einem System, in dem Ausbeutung und Ungleichheit fest verankert sind. Es zerstört nicht nur menschliches Leben, sondern vergiftet auch unsere Welt. Es zerstört auch dich, selbst falls du nicht unmittelbar betroffen sein solltest: Wie dem auch sei, es wird auch dich einholen.“ (Dabiri 2022, 157)

Soziale Ungleichheit als gesellschaftlicher Strukturierungsfaktor wurde in den letzten zehn Jahren sowohl auf globaler als auch auf nationaler Ebene immer wieder thematisiert – teils kritisch, teils reproduzierend. Dabei standen unterschiedlichste Differenzierungsdimensionen im Fokus: Das in den Medien dauerpräsenste Thema Migration eröffnete Debatten zu Themen wie Nationalität, Ethnizität, Religion, Klasse. Durch die #metoo-Bewegung wurde deutlich gemacht, wie tiefgehend und weit verbreitet sexualisierter Machtausnutzung und Gewalt im Arbeitsumfeld verankert ist und zeigte damit eine Form von Machtmissbrauch auf, der sich entlang der Ungleichheitsdimensionen Geschlecht und Sexualität vollzieht. 2020 wurde im Zuge der Black-Lives-Matter Bewegung auf globaler Bühne struktureller und institutionalisierter Rassismus thematisiert. Nicht zuletzt zeigte sich mit dem Ausbruch des Kriegs zwischen Israel und der Hamas im Oktober 2023, der bis heute andauert, in Österreich im Zuge von Solidaritätsbekundungen auch vermehrt antisemitisches Verhalten. Es stellt sich die Frage danach, ob aufgrund der weitreichenden (medialen) Diskussionen sowie der politischen Bedeutung diese Ereignisse als *critical incidents* bezeichnet werden können (vgl. Ochberg 2012, 12) und als solche eine nachhaltige Bedeutung in der Perspektivität von Individuen haben.

Wie andere auch, habe ich mich mit (sowohl wissenschaftlicher als auch nicht-wissenschaftlicher) Lektüre zu diesen Themen auseinandergesetzt und über das Erleben von Diskriminierung und Marginalisierung gelernt. Interessant empfand ich dabei vor allem Fachliteratur zu Rassismuskritik (beispielsweise Eddo-Lodge 2018 oder Dabiri 2022). Parallel dazu habe ich auch im Zuge meines Masterstudiums immer wieder Seminare besucht, in denen sich mit Ungleichheit kritisch beschäftigt wurde. In einem dieser Seminare bin ich zum ersten Mal mit Paulo Freire und seinem Werk „Die Pädagogik der Unterdrückten“ (2017) in Berührung gekommen. Wir haben in diesem Seminar nur einen Auszug davon behandelt, aber im Anschluss habe ich es aus Interesse doch noch zur Gänze gelesen. Besonders interessant war Freires Aussage, dass nicht nur die Unterdrückten allein gesellschaftlichen Umschwung bewirken könnten, sondern dass es dazu auch privilegierte Verbündete benötigt (vgl. Freire 2017). Diesbezüglich wurden für mich viele Fragen aufgeworfen: Wie und was lernen privilegierte Personen zu sozialer

Ungleichheit? Was müssen Verbündete mit an den Tisch bringen? Wie wird eine Person ein\*e Verbündete\*r?

Diese Fragen werden vor allem auch in Anbetracht der Beobachtung, dass in den letzten Jahren in Europa und auch in Österreich Rechtsextremismus in verschiedensten Formen auch auf politischer Ebene beobachtet werden kann (zur detaillierten Aufarbeitung dazu Backes & Moreau 2021), besonders interessant. In diesem Kontext ist an Freires (2017) Analyse von unterdrückenden Strukturen zu denken, im Zuge derer Personen ihre Menschlichkeit abgesprochen wird: „It is not those whose humanity is denied them who negate humankind, but those who denied that humanity (thus negating their own as well).“ (ebd., 29) Auch Dabiri (2022) weist auf die Verschränkung von einer limitierenden und simplifizierenden Wahrnehmung auf Personengruppen mit nationalistischen Strukturen hin (ebd., 144). Es scheint also im Vorgehen gegen soziale Ungleichheit, Rechtsextremismus und Diskriminierung wichtig zu sein, den forschenden Blick nicht nur auf die Betroffenen sowie strukturelle und institutionelle Ausprägungen zu legen, sondern auch spezifisch nach dem Erleben und der Wahrnehmung der Privilegierten – oder um es wie Freire zu formulieren: der Unterdrückenden – zu legen.

Benner (2001) betont, dass Pädagogik (und in diesem Sinne auch die Bildungswissenschaften und Bildungsinstitutionen) Teil einer gesellschaftlichen Gesamtpraxis ist, die das gesellschaftliche Zusammenleben strukturiert und deren Elemente beeinflussen (vgl. ebd., 43f.). Somit muss es auch Aufgabe der Pädagogik sein sich mit Privileg und privilegierten Personen zu beschäftigen und sich mit anderen Bereichen der Gesamtpraxis auszutauschen, zu kooperieren und sich zu verbünden. Dies ist vor allem im Sinne der inklusiven Pädagogik, die den fachlichen Bezugsrahmen für die vorliegende Arbeit bildet. Die pädagogische Auseinandersetzung mit Privileg und sozialer Ungleichheit könnte unter anderem im Kontext von Bildungsinstitutionen, pädagogischer Praxis oder eben individuellen Bildungsprozessen geschehen. Für letzteren Weg wurde sich in dieser Arbeit entschieden. Der bisherige Forschungsstand dazu kann als begrenzt bezeichnet werden – eine genauere Darstellung folgt im anschließenden Abschnitt.

### 1.1. Forschungsstand und Forschungslücken

Mit Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit aus der Perspektive privilegierter Personen wird in dieser Arbeit ein Thema erarbeitet, zu dem in der hier gewählten Konzeption keine einschlägigen Studien gefunden werden konnten. Es wurde also eine Forschungslücke identifiziert. Jedoch existiert Literatur zu einzelnen themenverwandten Aspekten, die aus einer anderen Perspektive an das Thema herantreten. Zum einen konnte mit Paulo Freires (2017) „Pädagogik

der Unterdrückten“ ein Modell gefunden werden, wie Bildungsprozesse zur Überwindung sozialer Ungleichheit strukturiert werden müssen – allerdings mit dem Fokus auf die Personengruppe der Unterdrückten. Ein weiterer Diskurs widmet sich den Themen Solidarität und Allyship - diese Phänomene können aber eher als Folge von Bildungsprozessen verstanden werden und geben wenig Aufschluss über Bildungsprozesse per se. Auch in dimensionsspezifischen Feldern wie den *Critical Whiteness Studies* finden sich kritische Auseinandersetzungen mit Privileg, die jedoch stark auf bestimmte Diversitätsdimensionen begrenzt sind und Bildungsprozesse kaum in den Mittelpunkt stellen. Zum Erleben und zur Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit existiert zwar ein umfangreicher Diskurs - dieser bezieht sich aber vorwiegend auf marginalisierte und diskriminierte Personen(gruppen) sowie auf institutionalisierte Ungleichheiten. Wie privilegierte Personen soziale Ungleichheit wahrnehmen, wurde bisher kaum erforscht. Im Folgenden werden daher diese vier thematischen Bereiche näher betrachtet, die jeweils zentrale Anknüpfungspunkte an das gewählte Forschungsthema darstellen und dazu beitragen, die bestehende Forschungslücke systematisch herauszuarbeiten.

### 1.1.1. Die Pädagogik der Unterdrückten

Freire (2017) hat in seinem Werk „Pädagogik der Unterdrückten“ eine Bildungsauffassung dargestellt, die als eine der zentralsten bildungswissenschaftlichen Theorien im Kontext sozialer Ungleichheit bezeichnet werden kann. Darin zeigt er auf, dass die Unterdrückten die Aufgabe haben, die hierarchisierenden und unterdrückenden Strukturen zu überwinden, um soziale Realität zu transformieren (vgl. 25). „Freedom is acquired by conquest, not by gift.“ (ebd., 21) Um diese Eroberung von Freiheit zu realisieren, braucht es ein pädagogisches Vorgehen, um diesen Prozess zu ermöglichen. Freire unterscheidet zwei pädagogische Vorgehen. Auf der einen Seite gibt es die unterdrückende Pädagogik, die nicht zur Überwindung der Strukturen geeignet ist. Freire bezeichnet diese Form als „*banking concept*“ (ebd., 44ff.), da hierbei die Lernenden im Stil des Frontalunterrichts wie Behälter mit Wissen gefüllt werden und es lediglich zu einer Sammlung von unreflektiertem Wissen kommt. Das *banking concept of education* ist spezifisch auf die Unterdrückenden angepasst. Zur Überwindung der Unterdrückung kann sie aber nicht beitragen, da mit dem *banking concept* die dehumanisierenden Strukturen reproduziert und aufrechterhalten werden (vgl. ebd., 51ff.). Im Kontrast dazu basiert das andere pädagogische Vorgehen – die „*problem posing education*“ (ebd., 52ff.) - auf einem kreativen und reflektierten Umgang mit Wissen.

“In problem-posing education, people develop their power to perceive critically *the way they exist* in the world *with which* and *in which* they find themselves; they come to see the world not as a static reality, but as a reality in process, in transformation. (ebd., 56; Hervorhebungen wie im Original)

*Problem-posing education* funktioniert als Co-Entdeckung der Realität in einem Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese Rollen sind jedoch nicht starr aufgeteilt, da auch die Lehrenden dabei lernen und die Lernenden lehren (vgl. ebd., 53f.). Ziel der *problem-posing education* ist die Entwicklung einer kritischen Betrachtungsweise der Welt, einer *critical consciousness* (vgl. ebd., 54). Unter *critical consciousness* versteht Freire den Prozess, “to learn to perceive social, political, and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality” (ebd., 9).

Freire betont, dass die Befreiung und Überwindung der Unterdrückenden Strukturen durch die Unterdrückten und deren Verbündeten (Personen, die ihnen solidarisch sind) geschehen muss (vgl. ebd., 19). Es erscheint klar, dass die Bildungsprozesse dieser Verbündeten sich auch auf die *critical consciousness* beziehen müssen. Jedoch wird bei tiefergehender Lektüre deutlich, dass Freire diese Personengruppe außenvor lässt und nicht mehr erwähnt. Es bleibt auch undefiniert, ob diese als gesonderte Gruppe zu verstehen sind oder als Unterdrückende impliziert sind. In Kombination damit, dass Freire Personen entweder als Unterdrückende (Privilegierte) oder als Unterdrückte (Marginalisierte) betrachtet, simplifiziert er damit ein komplexes Machtssystem und reproduziert (vermutlich unbewusst und unbeabsichtigt) ein dualisierendes System. Es erscheint also als unzureichend, sich bei einer Analyse von Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit bei (vorwiegen) privilegierten Personen sich ausschließlich an seinem Bildungsverständnis zu orientieren. Auch eine ergänzende Recherche zum Thema Solidarität und Allyship, im Zuge derer auf konkrete Hinweise zu solidarischen Bildungsprozessen gehofft wurde, erwies sich als limitiert erkenntnisreich.

### 1.1.2. Solidarität und Allyship

Solidarität wird trans- und interdisziplinär in verschiedensten Forschungsrichtungen diskutiert, hier stehen in der Darstellung des Forschungsstandes vor allem sozialwissenschaftliche Erkenntnisse im Fokus. Es soll aber nicht unerwähnt bleiben, dass es durchaus breite Diskurse in Wirtschaft, Recht, Kunst und in den Literaturwissenschaften gibt.

Zum einen findet Solidarität auf theoretische Ebene wissenschaftliche Betrachtung. Beispielsweise beschäftigt sich Lesch (2018) auf philosophischer Ebene mit den Schwächen von

Solidarität und fragt nach Mechanismen, die gegen die Bildung von Solidaritätsbündnissen wirken. Masurkewitz-Möller (2023) erarbeitet verschiedene Formen von Solidarität und stellt dabei auch das Subjekt als handelnde Instanz in den Fokus der Aufmerksamkeit. Leider werden Bildungsprozesse dabei außenvor gelassen. Burson & Godfrey (2020) befassen sich auf eine Weise mit Solidarität, die für das Themengebiet dieser Arbeit besonders interessant ist: Sie fragen im Kontext von Solidaritätsbündnissen zwischen Minderheitsgruppierungen nach der Bedeutung von *critical consciousness*. Praxisorientiert beschäftigt sich beispielsweise Stähling (2025) mit Solidarität in Form einer empirischen Analyse eines konkreten Beispiels einer inklusiven Schulentwicklung. Es konnte auch ein breites Spektrum zu Solidarität im Kontext globalpolitischer Themen gefunden werden. So analysiert beispielsweise Nasta (2022) Einflüsse der Black Lives Matter Bewegung auf eine Zeitschrift für Gruppierungen marginalisierter ethnischer Minderheiten und reevaluiert dabei unter anderem die Geschichte der Institution. Mit Jakob & Obitz (2022) wird ein ganzer Sammelband der Bearbeitung von Solidarität in der Krisensituation der Covid-Pandemie gewidmet. Nicht zuletzt beschäftigt sich Zalloua (2023) intensiv in einer Monographie mit Solidaritätsbündnissen mit Palästina im Kontext des Nah-Ost-Konflikts.

Während Solidarität im deutschsprachigen Raum als zentrales Konzept durchaus rezipiert wird, zeigt sich ein anderes Bild beim verwandten Begriff des *Allyship*. Literatur zu Allyship findet sich überwiegend im englischsprachigen Raum; im deutschsprachigen Diskurs ist die Forschungslage dazu bislang sehr dünn. Eine Ausnahme bildet Yildiz (2021), die in ihrer Studie weibliche Solidarität in der Migrationsgesellschaft untersucht und dabei aufzeigt, wie Allyship intersektional gedacht werden kann. Im englischsprachigen Diskurs herrscht hingegen eine breitere Rezeption des Begriffs vor. Es konnte ein Diskurs sowohl um Definition und Blickweisen auf Allyship gefunden werden (Waters 2010, McIntosh 2020; kritisch Klutz et al. 2020, Carlson et al. 2019) als auch einer zur Selbstreflexion der Autor\*innen zu der eigenen Positionierung als Ally (Smith Kondo 2021, Boucher 2016). Besonders interessant ist die Studie von Potvin (2021, in der ein Unbehagen (discomfort) im Erleben von Allyship beschreiben wird. Eine berechtigte und schwerwiegende Kritik am Begriff Allyship bringt Dabiri (2022) in den Diskurs ein. Sie weist in ihrem Buch „Was Weiße Menschen Jetzt Tun Können“ darauf hin, dass die Konzeption eines *Allys* auf der Idee eines *white saviours* beruht und somit diese dahinterstehende Idee manifestiert und reproduziert. Mit dieser Kritik weist sie auch berechtigt auf die Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen hin, die sich im Handeln manifestieren kann – auch wenn sie nicht beabsichtigt ist. Hier lassen sich Parallelen zu Freires (2017) Betonung

entdecken, dass die Pädagogik der Unterdrückten nicht von den Unterdrückenden genutzt werden kann (vgl. 28).

In Summe lässt sich beobachten, dass im Diskurs zu Solidarität Bildungsprozesse kaum eine Rolle spielen und wenn, dann nur am Rande erwähnt werden. Außerdem stehen hauptsächlich dimensionsspezifische Gruppierungen im Fokus und nicht wie in dieser Arbeit das Individuum.

### 1.1.3. Kritischer Umgang mit Privileg anhand der Critical Whiteness Studies

Obwohl konkrete Forschungen zu Bildungsprozessen nicht zu finden sind, gibt es bereits Studien, welche zumindest privilegierte Personen kontextualisiert in dimensionsspezifischer sozialer Ungleichheit in den Blick nehmen. Ein etabliertes Forschungsfeld, das Privileg in den Fokus der Aufmerksamkeit stellt, sind beispielsweise die *Critical Whiteness Studies*. Matias und Boucher (2023) kritisieren die *Critical Whiteness Studies*, indem sie auf das Fehlen einer zentralen, kritisierbaren Theorie hinweisen. Als möglichen ersten Schritt zur Lösung dieses Problems fordern sie eine verstärkte Zentrierung von social justice im Forschungsfeld sowie eine inklusive und diversifizierte Forschungs-Community (vgl. ebd.). Eine starke Kritik an den *Critical Whiteness Studies* kommt von Jupp et al. (2023): Sie erkennen diese als Teil eines „Empire of Whiteness“ (1420), das durch neoliberale, kapitalistische und rassistische Strukturen Ungleichheit verstärkt und aufrechterhält.

Es konnte auch eine Bandbreite an Forschungen zum Erleben von Privileg im pädagogischen Kontext gefunden werden. Beispielsweise thematisiert Linder (2015) das Erleben von Schuld, Scham und Angst, als Rassistin zu erscheinen, von Weißen Hochschulstudentinnen. In der Aufarbeitung von rassismuskritischer Bildung in der Erwachsenenbildung und Lehrer\*innen Fortbildung in Wien, setzte Paluska (2024) *Critical Race Theory* und *Critical Whiteness Studies* als zentrale Analysekonzepte ein. Es konnten mehrere Reflektionen von Lehrveranstaltungen in der Lehrer\*innen-Bildung gefunden werden, die sich kritisch mit Whiteness auseinandersetzen (beispielsweise Matias & Mackey 2016). Mit einem Blick aus einer feministischen BIPOC Perspektive kritisieren Reyes & Aronson (2022) die Konstruktion von einer dimensionsorientierten Unterteilung sozialer Ungleichheitsverhältnisse bei Lehrpersonen. Dabei thematisieren sie vor allem die exkludierende Wirkung der Idealvorstellung einer „white middle-class women“ in der Lehrer\*innen-Bildung (vgl. ebd.).

Obwohl ein solides theoretisches Grundgerüst sowie ein pädagogischer Bezug im Kontext der Critical Whiteness Studies aufgefunden wurde, muss auf die Lücke zu spezifischen

Bildungsprozessen hingewiesen werden. Es fehlt ein umfassender bildungstheoretischen Zugang im Sinne eines Bildungsprozess-orientierten Gesamtblicks.

#### 1.1.4. Erleben von sozialer Ungleichheit

Generell kann beobachtet werden, dass in der Literatur hauptsächlich allgemein zu Differenz- und Ungleichheitsstrukturen geforscht werden und dabei besonders Positionierungsprozesse in diesem Feld publiziert werden. Das Erleben von sozialer Ungleichheit und Differenz findet nur am Rande Einzug, über Bildungsprozesse dazu konnte in der durchgesehenen Literatur lediglich ein Beitrag über Professionalisierungsprozesse im Sprechen über Diskriminierung im Kontext Schule gefunden werden (Langer 2024). Zum Erleben von sozialen Ungleichheiten konnten zwei Fokussierungen in der Perspektive ausgemacht werden: Zum einen wird über strukturelle institutionelle Verankerung von Ungleichheit und in Folge institutioneller Diskriminierung geforscht, zum anderen ist die Perspektive von diskriminierten und marginalisierten Personengruppen vorherrschend (vgl. Gomolla 2023, El-Mafaalani et al. 2023). Literatur, die ein Erleben im Kontext von Privileg untersucht, konnte nur vereinzelt identifiziert werden. Diese Forschungsstränge werden durchaus auch kombiniert dargestellt.

Dalhaus (2023) beschäftigt sich in ihrem Artikel allgemein mit der Wahrnehmung institutioneller Diskriminierung aus intersektionaler Perspektive von Betroffenen. Palenga-Möllnbeck (2022) analysiert die Perspektive auf den Beitrag migrantisierter Personen zum deutschen Wohlfahrtsstaat mittels einer intersektionalen Verschränkungen von Privileg und Othering. Damit nimmt sie hier eine Nicht-marginalisierte Perspektive ein, die sich dezidiert an Privilegsstrukturen orientiert. Die Intersektion zwischen Behinderung und Geschlecht steht bei Windisch (2014) im Fokus, die sich phänomenologisch mit Frauen mit Behinderung im Kontext von sozialen Ungleichheiten auseinandersetzt. Reher (2018) schreibt über Privilegienreflexion im professionellen Spannungsfeld der Pädagogik und stellt dabei pädagogische Fachkräfte ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Die dargestellten Forschungsstränge verdeutlichen, dass zwar einzelne Aspekte des Themenfeldes untersucht wurden, aber eine systematische Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit aus der Perspektive privilegierter Personen konnte nicht identifiziert werden. Genau hier setzt die vorliegende Arbeit an.

## 1.2. Forschungsfrage und Forschungsziel

Diese Forschung hat das Ziel, neue Erkenntnisse und Perspektiven auf die Bildungsprozesse von privilegierten Personen zu sozialer Ungleichheit zu entwickeln. Aufgrund der geringen Literatur, die als Forschungslücke bezeichnet werden kann, wurde dabei ein hypothesengenerierendes Vorgehen (vgl. Rosenthal 2015, 16) gewählt, deswegen können hier auch keine Hypothesen genannt werden, die verifiziert oder falsifiziert wurden. Im Verlauf der Arbeit wurde die Forschungsfrage deutlich verändert und weiterentwickelt (detaillierte Darstellung in Kapitel 3. Methode, Methodologie und Forschungsdesign). Zu Beginn fokussierte sie noch auf das Thema Allyship, wandelte sich zur Erforschung zur Solidarität und umfasst nun am Ende eine theoretische Perspektive auf das Thema der sozialen Ungleichheit. Die Hauptforschungsfrage dieser Masterarbeit lautet wie folgt:

**Wie können Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit aus privilegierter Perspektive theoretisch verstanden werden?**

Diese Hauptfragestellung ist sehr breit. Sie wurde deswegen durch drei Subfragestellungen zusätzlich präzisiert:

- Was wird als Bildungsprozess im Kontext von Lernen zu sozialer Ungleichheit verstanden?
- Wie ist eine (perspektivische) Einbettung des Subjekts in Macht- und Ungleichheitsstrukturen vorzunehmen, wenn dessen Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit thematisiert werden?
- Inwieweit muss eine Einbettung des Subjekts in seine Umwelt vorgenommen werden, wenn dessen Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit erforscht werden?

## 1.3. Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit wird nun mit einer Einführung in die Theorie zu sozialer Ungleichheit beginnen. Dabei wird dargelegt, wie diese soziologisch eingebettet werden kann, auf die Begrifflichkeiten der Inklusion, Diversität(sdimensionen), soziale Praxis und Interaktion eingegangen sowie auf die Wichtigkeit einer intersektionalen Perspektive hingewiesen. Daran anschließend wird die Method(ologie) präsentiert, die in diesem Forschungsprojekt angewandt wurde. Dabei handelt es sich um die Führung von narrativ geführten problemzentrierten Interviews in der Erhebung und um die Situationsanalyse nach Clarke et al. (2022) in der Auswertung. Ein wichtiger Teil ist dabei auch die Reflexion des Forschungsprozesses, bei dem der Verlauf der Forschung

aufgearbeitet wird und Verbesserungs- bzw. Adaptionmöglichkeiten für zukünftige Arbeiten in ähnlichen Feldern oder zu ähnlichen Themen identifiziert werden. Nach dem Methodenteil werden die Ergebnisse präsentiert und gleichzeitig die Abstraktion angestellt. Hier wird zuerst intensiv diskutiert, wie Bildungsprozesse in Bezug auf soziale Ungleichheit zu verstehen sind. Spezifisch wird diskutiert, inwieweit das sich bildende Subjekt als in seiner Umwelt verortet verstanden werden muss und auf welche Art und Weise Wissens- und Wertesysteme theoretisch gerahmt werden können. Es wird weiters ein Vorschlag eingebracht, welche Lernprozesse aufgrund dieser Ausführungen als Bildungsprozesse verstanden werden können. Daran anschließend wird auf ein intersektionales Verständnis von sowohl der Einbettung dieser Bildungsprozesse in Identitätskonstruktionen sowie Erfahrungsmöglichkeiten hingewiesen. Es wird auch dargestellt, dass die Konstruktion von Wissens- und Wertesystemen nicht losgelöst von der Umwelt gedacht werden können. In einem letzten Schritt wird auf eine andere Art und Weise auf diese Situiertheit von Bildungsprozessen eingegangen, indem ein Gegenüber in der sozialen Interaktion konstruiert wird, dem auch Bildungsprozesse zugesprochen werden. Daran anschließend wird die finale Conclusio gegeben, mit der diese Arbeit beendet wird.

Im folgenden Kapitel wird nun die theoretische Rahmung dargestellt. Dabei werden zentrale Begriffe wie soziale Ungleichheit und Differenz oder Intersektionalität eingeführt und kontextualisiert. Diese begriffliche Fundierung bildet die Grundlage für die spätere Analyse und Abstraktion des empirischen Materials zu Bildungsprozessen privilegierter Personen.

## 2. Theoretische Rahmung: Das Feld der Sozialen Ungleichheit und Differenzkonstruktionen

„Concern for humanization leads at once to the recognition of dehumanization, not only as an ontological possibility but as a historical reality. And as an individual perceives the extent of dehumanization, he or she may ask if humanization is viable possible.“  
(Freire 2017, 18)

Im Zuge der Auswertung und Analyse narrativer Interviews mittels *Situationsanalyse* wurden in der vorliegenden Arbeit theoretische Implikationen zu einem Bildungsverständnis entwickelt, die die Perspektivität privilegierter Personen zu sozialer Ungleichheit zugänglich macht. Einige zentrale Begriffe (wie beispielsweise Bildung oder Identität) wurden im Zuge der Analyse erarbeitet und werden deshalb sinngemäß in Kapitel 4 Auswertung und Abstraktion diskutiert. Als wichtig erwies sich dabei die Kontextualisierung in der Situation. Für diese situative Einbettung wurde auf weitere Begrifflichkeiten und Konzepte zurückgegriffen, die als Grundgerüst der theoretischen Rahmung bezeichnet werden können und als solche auch in wissenschaftliche Diskurse zu *sozialen Ungleichheiten* und *Differenzkonstruktionen* eingebettet sind. In diesem Kapitel soll nun dieses Grundgerüst dargestellt werden. Die Relevanz der hier dargestellten Begriffe ergibt sich nicht nur aus ihrer Rolle bei der Konstruktion der Abstraktion (siehe Kapitel 4), sondern auch aus dem Anspruch, ein abgerundetes Bild der theoretischen Fundierung zu vermitteln. Die Reihenfolge ihrer Darstellung orientiert sich sowohl an der zentralen Bedeutung dieser Begriffe für die Arbeit als auch an einer inhaltlichen Entwicklungslogik, die sich aus den zuvor behandelten Konzepten ergibt. Begonnen wird dabei mit der Differenzkonstruktion der *Differenzierungstheorie* sowie der *Ungleichheitsanalyse*. Mit kritischer Betrachtung dieser wird darauffolgend der Diskurs um *Intersektionalität* und die „*matrix of domination*“ (Collins 2008) geöffnet. Daran anschließend wird auf Diversitätsdimensionen eingegangen. Dabei wird ein Hauptaugenmerk auf die Argumentation gelegt, warum aus theoretischer Perspektive bei der Erforschung von Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit keine Festlegung von spezifischen Dimensionen notwendig sind.

### 2.1. Differenzkonstruktionen und Ungleichheitsanalyse ... und Kapitalismus

Thomas Schwinn (2007) gibt einen Überblick über zwei soziologische Theorien dazu, die einander gleichzeitig gegenüberstehen und aufeinander aufbauen: Der *Differenzierungstheorie*

und der *Ungleichheitsanalyse*. Er beschreibt in diesem Kontext Differenzierung als unabhängige Variable und soziale Ungleichheiten als abhängige Variable (vgl. ebd., 68). Das ist eine sehr mathematische Beschreibung für eine theoretische Abhängigkeitskonstruktion der sozialen Ungleichheiten von Differenzkonstruktionen.

Soziale Ungleichheiten basieren auf sozialen Differenzkonstruktionen (vgl. ebd., 133), die Verschiedenheiten in der Ausprägung einer gesellschaftlich unterstellten Eigenschaft beschreiben und somit Personengruppen konstruieren (vgl. Ricken und Reh 2014, 26). Differenzierungen sind in diesem Sinn nur relativ anders, aber nicht schlechthin verschieden (vgl. ebd.): Hierarchisiert können diese aber zu Ungleichheit, sozialer Ausgrenzung und Diskriminierung führen können (vgl. Foitzik 2019, 12). Wenn hier von sozialer Ungleichheit gesprochen wird, dann muss auch auf Differenzkonstruktionen eingegangen werden, denn nicht jede Differenz bedingt soziale Ungleichheit: „Verschiedenartigkeit ist nicht Verschiedenwertigkeit.“ (Schwinn 2007, 94) Das bedeutet, dass bei sozialer Ungleichheit gesellschaftliche Ordnungen und Systeme im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen (vgl. ebd., 79). Differenzierte Ordnungen bedingen verschiedene Ressourcen und unterschiedliche Positionen, die aber nicht durch Leistungserfordernisse oder andere Erwerbskriterien bedingt werden (vgl. ebd., 133). Wird hingegen von sozialer Ungleichheit gesprochen, so werden die sozialen Lagen berücksichtigt und eine Relation eröffnet (vgl. ebd., 11f): Ungleichheit bezieht auf Wertigkeitszuschreibungen von Differenzkonstruktionen (vgl. ebd., 79).

Ricken und Reh (2014) kritisieren jedoch, dass Differenz theoretisch noch zu unzureichend radikal gedacht wird, wo durch den starken Fokus auf Verschiedenheit, Andersartigkeit und Alterität die genauso wichtige Betonung von Gemeinsamkeiten nebensächlich wird. Gesellschaft kann somit weniger entlang von gemeinsamen Werten oder einer verbindenden Kultur definiert werden: Integration und Zusammenhalt wird vermehrt entlang von institutionellen Rahmungen konstruiert. In Folge können auch Normierungen nicht mehr als selbstverständlich gesehen werden, sondern müssen als sozial konstruiert anerkannt werden Stattdessen nehmen *Heterogenität*, *Vielfalt* und *Diversität* zentrale Positionen im Diskurs ein. Differenztheoretisch bezeichnet in diesem Kontext die Erkenntnis, dass Unterscheidungen konstruiert sowie von der betrachtenden Person festgestellt wurden und gleichzeitig auch als unnormierbare Pluralitäten verstanden werden müssen (vgl. ebd., 27f).

Ein Streben nach Gleichheit ist Voraussetzung für eine Wahrnehmung und eine Aufrechterhaltung von Ungleichheit (vgl. Schwinn 2007, 77). Um soziale Ungleichheit aufrechtzuerhalten, wird mitunter auf wirtschaftliche, politische, religiöse und kulturelle Ressourcen

zurückgegriffen (vgl. ebd., 44). Spezifisch handelt es sich um „drei konvertierbare Machtressourcen: kulturelle Deutungs- bzw. Distinktionsstrategien, politische Macht und ökonomische Chancen.“ (ebd., 107)

In der Ungleichheitsforschung werden (in der Regel) drei Lebensbereiche in Zusammenhang gebracht, aufgrund denen eine Positionierung beschreibbar wird: Herkunft/Familie, Bildung und Beschäftigung (vgl. ebd., 52). Diese drei Merkmale wurden auch in den Interviews in der Erhebung mitgedacht. Dabei mussten jedoch auch Bezugsbereiche aufgebrochen und breiter gedacht werden. Beispielsweise wurde unter Beschäftigung nicht nur berufliche Erwerbsarbeit eingeordnet, sondern auch Freizeitbeschäftigungen oder ehrenamtlichen Engagement in Vereinen und Organisationen. Diese Lebensbereiche einer Person werden von unterschiedlichen Machtdiskursen zu Unterscheidungsmerkmalen durchzogen.

Ungleichheitsverhältnisse sind in Machtgefüge eingebettet. Die Ausprägungen der einzelnen Positionierungen in den Hierarchien sind mit ökonomischen Idealvorstellungen behaftet (vgl. ebd., 97f.). Die Aufrechterhaltung von Ungleichheitsverhältnisse wird nicht nur durch den Kapitalismus gestützt, sondern auch durch die Globalisierung: „Für die positiv privilegierten Erwerbsklasse bietet der Weltmarkt wählbare Optionen, für die negativ Privilegierten stellt er sich als struktureller Zwang dar.“ (vgl. ebd., 124).

In diesem Sinne muss auch nach den (institutionellen) Reproduktionsbedingung gefragt werden, welche mitunter die Dynamiken von Ungleichheitsverhältnissen beeinflusst: Hierbei ist eine Unterscheidung zwischen einer *basalen Ungleichheit* und einer *strategisch bedingten Ungleichheit* zu unterscheiden (vgl. ebd., 51). Schwinn definiert diese Unterscheidung wie folgt:

„Ungleichheitsstrategien können sich auf jene Währungen stützen, die auch in und zwischen Ordnungen gültig sind. Zwischen dem, was die differenzierten Institutionen fordern (*basale Ungleichheit*), und dem, wie faktisch strukturiert wird, klafft allerdings ein großer Gestaltungsspielraum – ein Raum, der für *strategische Ungleichheit* offen steht.“ (ebd., 56; Hervorhebungen wie im Original)

Demnach sind auch Organisationen Teil der Aufrechterhaltung von sozialer Ungleichheit. Diese sind nicht nur in (offensichtlich auf Ungleichheit konstruierten) Institutionen wie Religion angesiedelt, sie reichen bis in Bereiche wie beispielsweise Kunst, Recht oder Wissenschaft (vgl. ebd., 74f.). Bei Wissenschaft und Recht sind es vor allem Wahrheitsfragen, die eine Ordnung herstellen (vgl. ebd.) In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass Wahrheiten entlang von *situiertem Wissen* (Haraway 1995) hergestellt werden und auch wissenschaftliche oder

rechtliche Wahrheit auf einem Wahrheitskonsens und somit auf gesellschaftlicher Konstruktion basieren. Organisationen nehmen eine wichtige Position in der Produktion und Reproduktion von Macht und Ungleichheit ein: Sie manifestieren strukturierte, institutionelle Ungleichheiten und nehmen Einfluss auf die allgemeinere Konstruktion dimensionsspezifischer Ungleichheiten (vgl. Schwinn 2007, 98). Umgekehrt ist es jedoch genau so: Soziale Interessen und Bedürfnisse können auch Einfluss in Organisationen finden – selbst wenn diese Organisationen durch Ausschlussmechanismen beginnen Ungleichheiten zu verstärken (vgl. ebd., 70f.). „Beide Dimensionen setzen wechselseitig füreinander Kontexte, sie determinieren sich aber nicht.“ (ebd.) Paradox ist dabei, dass heute Chancengleichheit notwendigerweise institutionell verankert ist, aber gleichzeitig Institutionen soziale Ungleichheiten generieren (vgl. ebd., 90f.). Auch der Nationalstaat spielt als Organisation eine Rolle in der Aufrechterhaltung von Ungleichheitsstrukturen. Dies äußert sich vor allem in der Koordination von Institutionen, der legislativen und exekutiven Umsetzung von Gleichheitsaspekten oder der Ressourcenverteilung (vgl. ebd., 115). Folge von institutionellen Ungleichheitsverhältnissen sind Privilegierung und Benachteiligung von Individuen und Gruppen, die zu exkludierenden oder inkludierenden Strukturen und Handlungsrouinen führen können (vgl. ebd., 112). Diese institutionellen, aber doch ausdifferenzierten organisationalen Ordnungen treffen in der Lebenswelt von Individuen aufeinander und verknüpfen sich zu individuellen Bedeutungsmustern (vgl. ebd., 82).

Schwinn (2007) bezieht sich in seinen Ausführungen immer wieder auf ökonomische Faktoren und generiert so ein Bild von wirtschaftlichen und kapitalistischen Interessen als Ursache und Aufrechterhaltung von sozialer Ungleichheit. Handlungen und Entscheidungen eines Individuums dienen vor allem im Bereich Bildung zur Ressourcenaktivierung und Kompetenzerwerb, wodurch Erfolgchancen und -aussichten in sozialen Konflikten steigen (vgl. ebd., 99). Kritisch betrachtet könnte auf diesem Weg im Sinne des Kapitalismus die Legitimation von sozialer Ungleichheit argumentiert werden – wodurch diesbezüglich eine privilegierte, westliche und vor allem *Weiß*e Perspektive auf soziale Ungleichheit erkannt werden kann. Mit einer weniger radikal kritischen Lesart des Texts ist zumindest eine fehlende *Kapitalismuskritik* in den Ausführungen anzumerken und hervorzuheben. Windisch (2014) hingegen betont, dass es für eine Analyse von sozialer Ungleichheit und deren Einbettung in Machtgefüge vielfältige Perspektiven benötigt werden (vgl. 161). Dabei weist sie auch auf ein komplexes Verhältnis zwischen den Hierarchisierungen und der Dominanz hin – vor allem, wenn es um die Zusammenwirkung verschiedener Ungleichheitsformen geht (vgl. ebd.). Der Begriff der Dominanz beschreibt dabei

„die Vorstellung, dass sich die Machtverhältnisse weder auf eindeutige Strukturen von Herrschaft reduzieren lassen noch durch frei flottierende Zirkulationen von Macht hinreichend beschrieben werden können. Vielmehr speist sich die Macht [...] aus vielen unterschiedlichen Quellen, vernetzt sich und bildet dabei beständige Asymmetrien heraus, die den Anspruch auf soziale Unterscheidung und Überlegenheit durchsetzen.“ (Rommelspacher 2009, 83)

Auch Windisch (2014) weist auf die Bedeutung von Zugangsmöglichkeiten zu Ressourcen und sozialen Positionen hin, jedoch als Effekt von Handlungsorientierung an normativen Strukturen. Lebensrealitäten sind demnach Teil einer kulturellen Praxis, die von politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Diskursen geprägt sind. Soziale Bewegungen versuchen in diesem Kontext diese Reproduktionsmuster und die politisch relevanten Fragestellungen zu beeinflussen und zu verändern. Verschiedene Machtstrukturen beeinflussen dabei die Themen, die als relevant betrachtet und in den politischen Dialog eingebracht werden. Bei der Implementierung können aber nicht immer sämtliche Ansprüche erfüllt werden, da neoliberale und kapitalistische Ansprüche sowie Einflüsse der Globalisierung dem im Weg stehen können (vgl. ebd., 161 ff).

Auch in der Wissenschaft ist die Herstellung von Differenzen Alltag und Forschungspraxis. Zum einen basieren methodische Vorgehen auf Differenzkonstruktionen: Beispielsweise wird in der *Objektiven Hermeneutik* eine Fallrekonstruktion als Form einer Abweichung vom *Idealtypus* betrachtet. Ein weiteres Beispiel kann mit der *Diskursanalyse* genannt werden, wo Differenzen in Bedeutungen und Wertigkeiten in der sozialen Praxis als Ausprägung von hegemonialen Strukturen und Diskursen untersucht wird (vgl. Ricken und Reh 2014, 31 f). Zum anderen ist auch die Wahrnehmung der Forschenden von Differenzkonstruktionen durchzogen, wodurch eine distanzierte, neutrale Positionseinnahme als Beobachter\*in unmöglich wird (vgl. ebd., 34) und Forschung nun auch in der Wahrnehmung der forschenden Personen kontextualisiert werden muss. Machtbeziehungen und Ungleichheiten sind somit *performativ* zu begreifen und Kategorisierungen können nicht als gegeben bezeichnet werden, sondern werden gesellschaftlich konstruiert (vgl. Alemann 2022, 24) und als ein Resultat aus Aushandlungen in der sozialen Praxis verstanden (vgl. Bührmann 2022, 40). Biele Mefebue et al. (2022) weisen darauf hin, dass diese „in bestimmten historisch konkreten Kontexten wichtig (gemacht)“ (7) werden. Im Forschungskontext bedeutet das den Einbezug von zwei Konstruktionsebenen: die der Generierung des empirischen Materials sowie die der Analyse. Schwinn (2007) kritisiert die Ungleichheitsanalyse insofern, als dass er eine Notwendigkeit einer stärkeren Fokussierung auf

die Verbindung zwischen Macht- und Statusgefällen und Ungleichheitsstrukturen konstatiert (vgl. 83f).

Wie die Ungleichheitsanalyse beschäftigt sich auch die *Intersektionalitätsforschung* mit der Entwicklung von Ungleichheiten aus Differenzkonstruktionen heraus (vgl. Alemann 2022, 22). Wohingegen die soziale Ungleichheitsforschung im Gedankengut Weißer Männern des europäischen Bürgertums wurzelt (vgl. Weiß 2017), wurde das damit verwandte Konzept der Intersektionalitätsforschung von afroamerikanischen Feministinnen entwickelt. *Intersektionalität* basiert auf ihren Erfahrungen mit Mehrfachbenachteiligung, welche sie gesellschaftstheoretisch aufarbeiteten (vgl. Alemann 2022, 22). Jedoch weisen die Konzepte Intersektionalität und soziale Ungleichheit Überschneidungen auf: Beide thematisieren das Zusammentreffen sozialer Kategorien in sozialen Machtkonstruktionen (vgl. ebd., 30f.)

## 2.2. Intersektionalität und matrix of domination

Das Konzept der *Intersektionalität* beschreibt mittels der Metapher der Straßenkreuzung (Crenshaw 1989) eine gleichzeitige Mehrfachverortung in verschiedenen *Ungleichheitsdimensionen*. Dabei wird es zur Unmöglichkeit, diese theoretisch voneinander getrennt zu denken und abzugrenzen. Entstanden ist diese Überlegung im Kontext des *Black Feminism*, wo spezifisch die „Straßenkreuzung“ (engl. Intersection) der *Differenzierungskategorien race* und *Geschlecht* beschrieben wird:

„I argue that Black Women are sometimes excluded from feminist theory and antiracist policy discourse because both are predicted on a discrete set of experiences that often does not accurately reflect on the interaction of race and gender. These problems of exclusion cannot be solved simply by including Black women within an already established analytical structure. Because the intersectional experience is greater than the sum of racism and sexism, any analysis that does not take intersectionality into account cannot sufficiently address the particular manner in which Black women are subordinated” (Crenshaw 1989, 140)

Die komplexe Parallelität und Überschneidung von Ungleichheitsverhältnissen impliziert, dass diese nicht voneinander getrennt gedacht werden können – wodurch in der Ungleichheitsforschung Prozesse in „der Ungleichheitsgenese in ihrem Zusammenwirken“ (Alemann 2022, 32) erforscht werden und „strukturelle Ungleichheiten nicht linear [addiert]“ (ebd.) werden können. Diese sind mitunter im Erleben von Individuen erkennbar, weswegen dieses häufig ins Zentrum sozialwissenschaftlicher Intersektionsanalysen gestellt wird: Mittels mehrdimensionaler und

offener Fragestellungen und Perspektiven werden so neue Erkenntnisse zum Thema beigetragen (vgl. Windisch 2014, 148).

Bei der *Intersektionalität* steht also das Individuum im Fokus der Aufmerksamkeit. Von ihm ausgehend wird nach seinen Ressourcen, Sozialwelten, Zielen, Spielräumen, etc. gefragt, die auf eine Einbettung in die „*matrix of domination*“ (Collins 2008) Rückschlüsse geben (vgl. Alemann 2022, 27). Wohingegen bei der *Ungleichheitsforschung* die Konstruktion sozialer Gruppierungen im Fokus stehen, wird bei der intersektionalen Analyse auf das Zusammenwirken von *Diversitätsdimensionen* (siehe Kapitel 2.3.) in der Lebenswelt eines handelnden Subjekts fokussiert (vgl. ebd., 24f).

Die bereits angesprochene „*matrix of domination*“ wurde von Patricia Hill Collins entwickelt und beschreibt im Gegensatz dazu ein Netz aus Machtgefügen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, das soziale Praxis strukturiert:

„Intersectional paradigms make a second important contribution to untangling the relationships between knowledge and empowerment—they shed new light on how domination is organized. The term *matrix of domination* describes this overall social organization within which intersecting oppressions originate, develop, and are contained. In the United States, such domination has occurred through schools, housing, employment, government, and other social institutions that regulate the actual patterns of intersecting oppressions that Black women encounter. Just as intersecting oppressions take on historically specific forms that change in response to human actions—racial segregation persists, but not in the forms that it took in prior historical eras—so the shape of domination itself changes.” (Collins 2008, 228; Hervorhebung wie im Original)

In dieser Passage wird die institutionelle Verankerung sozialer Ungleichheit besonders deutlich. Es fällt auf, dass in der Aufzählung der Institutionen, die im Sinne der *matrix of domination* Ungleichheit reproduzieren und aufrechterhalten, sämtliche Lebensbereiche inkludiert sind, die Schwinn (2007) als zentral in der Ungleichheitsforschung beschreibt: Herkunft/Familie, Bildung und Beschäftigung (vgl. ebd., 52). Mit dem Hinweis Veränderbarkeit der Dominanzstrukturen und der intersektionalen Wirkungen ist auch eine historische und eventuell sogar situative Einbettung der *matrix of domination* anzunehmen.

In diesem Sinne muss auch auf die Begrifflichkeit von *Diversität* eingegangen werden. Wie die *Intersektionalität* wird *Diversität* theoretisch als sozial konstruiert und analytisch als intersektional strukturiert aufgefasst (vgl. Bührmann 2022, 40). Die beiden Begriffe stehen auch

insofern im Zusammenhang, als dass beide in den 1980er Jahren zur Annäherung komplexer Differenzkonstruktionen entwickelt wurden. Dabei fokussiert sich *Diversität* auf „ein wie auch immer geartetes Zusammenwirken von Differenzen und deren möglicher produktiver Auswirkungen“ (Bührmann 2022, 36). Beide Konzeptionen müssen als „*travelling concepts*“ (vgl. Nash 2019) verstanden werden, die ausgehend von der Intersektion zwischen *Black Studies* und *Gender Studies* Eingang in andere Forschungsgebiete gefunden haben. Sowohl *Diversität* als auch *Intersektionalität* beschäftigen sich mit der Zusammenwirkung verschiedener sozialer Unterscheidungen als Ausdruck einer Perspektivenpluralität, in welcher diese Ungleichheitskonstruktionen als sozial konstruiert angenommen und in Folge Stereotypisierungen hinterfragt werden (vgl. Bührmann 2022, 39).

Seit ihrer Konzeption hat sich die *Intersektionalität* in der Wissenschaft etabliert und wird nun mitunter in verschiedensten Wissenschaftsbereichen zur Beschreibung und Analyse verwendet. Auch in der Bildungswissenschaft wird sie rezipiert und als analytische Perspektive eingesetzt. Heute hat die Intersektionalität auch Einzug in method(olog)ische Überlegungen gefunden (ausführlich dazu Kapitel 4 in Riegel 2016). Weiters wurden bereits einige wenige methodische Konzepte ausgearbeitet, welche die *Intersektionalität* als Forschungsperspektive in der Analyse ergänzen (vgl. Alemann 2022). Beispielsweise entwickelten Winkler und Degele (2009) eine *intersektionale Mehrebenenanalyse*, im Zuge derer in 8 Schritten Strukturierungen von Herrschaftsverhältnissen, Symbolische Repräsentationen und Identitätskonstruktionen untersucht werden. Eine methodische Rahmenkonzeption konnte mit Riegels (2014) *intersektionalem Analyserahmen* gefunden werden, mit dem sie eine intersektionale Perspektive für die vergleichende Forschung entwickelt. Dieser wurde in einem zweiten Schritt von ihr durch eine *intersektionale Fragedimension* ergänzt (vgl. Riegel 2016).

Auf einer übergeordneten Ebene betrachtet wird *Intersektionalität* auf drei Art und Weisen in Forschungsprozessen eingesetzt: als Analysewerkzeug, als hermeneutisches Instrument sowie als sensibilisierende Metapher (vgl. Biele Mefebue et al. 2022, 16). Im Zuge dieser Arbeit wurde Intersektionalität als Analysewerkzeug in der Konstruktion von Bildungsprozessen benutzt. Dabei wurde eine theoretische Subjektkonstruktion der sich bildenden Person vorgenommen, die aber zum Teil über die hier vorgestellten Einsatzmöglichkeiten hinausgeht. Das wurde (vorerst) dem Umstand zugeschrieben, dass sich die Analyse nicht nur auf multiple Differenzkonstruktionen bezieht, sondern diese auch auf verschiedensten sozialen und zeitlichen Ebenen im empirischen Material aufzufinden sind. Diese Konstruktionen der Perspektiveneinnahme wird in Kapitel 4.2. Die Anatomie der Intersektionalität detailliert dargestellt.

Riegel (2016) beschäftigt sich intensiv mit spezifisch jener Perspektive, welche in der Analyse durch die Intersektionalität auf den Forschungsgegenstand eröffnet wird. Sie bezeichnet sie als „strategischen Blick“ (ebd., 140) mittels dem

„die implizite und explizite, sichtbare und weniger sichtbare Relevanz von Differenzkonstruktionen, Grenzziehungen und Kategorisierungen in ihrem Zusammenwirken und deren ein- und ausgrenzende, dominierende und unterwerfende sowie Ungleichheit strukturierende Folgen rekonstruiert werden“ (ebd.)

können. Dabei wird „kritisches und dekonstruktivistisches Potential“ (ebd.) freigesetzt und eine theoretische Rekonstruktion und eine Dekonstruktion gebunden (vgl. ebd.). Der dekonstruktive Charakterzug einer intersektionalen Perspektive kann auch in der hier vorliegenden Forschung beobachtet werden – vor allem in der Diskussion von Wissens- und Wertesysteme im Kontext von Bildungsprozessen (siehe Kapitel 4 Auswertung und Abstraktion). Intersektionale Forschung limitiert sich also nicht nur auf die Konstruktion und Darstellung von Differenz(dimensionen), sie kann auch als Teil der Kritik an Funktionsweisen sozialer Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse (in Form von *Othering* und Normierungen) im gesellschaftlichen Kontext gefunden werden. Zentral konstruieren sich dabei Fragen nach der sozialen Positionierung der Akteur\*innen, der Funktionsweisen von aufgefundenen Mechanismen, Praxen und Diskursen sowie die Bedeutungszuschreibungen verschiedener Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse (vgl. ebd., 140f.).

Die konstruierte Forschungsperspektive impliziert also ein kritisches Hinterfragen bestehender Regeln und Bedeutungen in Gesellschaftskonstruktionen, wodurch unweigerlich eine Kritik von Exklusions- und Normierungspraktiken vorgenommen wird (vgl. ebd., 143). Damit werden auch eine einseitige Perspektive dekonstruiert, festgefahrene Vorstellungen aufgebrochen und neue Denkweisen ermöglicht (vgl. ebd.). Auch Kritik und Reflexion der eigenen Forschung ist im Rahmen einer intersektionalen Analyse möglich: Dabei werden die angestellte Wissensproduktion sowie vorherrschende Diskurse in und um die Arbeit kritisch in ihrer Verwurzelung in Macht- und Dominanzverhältnissen rekonstruiert. Besonders hilfreich und sinnvoll ist eine solche Reflexion, wenn über Macht- und Dominanzverhältnisse geforscht wird, denn hier besteht die Gefahr der Reproduktion, Manifestation und Reifizierung von Ungleichheitsverhältnissen besonders groß. Weiters kann die Einbettung der eigenen Perspektivität in Privilegierung bzw. Marginalisierung mittels intersektionaler Analyse von Situiertheit und sozialer Positionierung klarifiziert werden (vgl. ebd., 145f.). Das enge Verhältnis von Perspektivität und Wissen(sproduktion) (vgl. Mannheim 1952) in der Wissenschaft kann zu Verkürzungen, einseitigen

Perspektiven, Limitationen und Ausklammerungen bezüglich der Bestimmung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen führen (vgl. Riegel 2016, 145f.). Doch wie kann dem entgegengewirkt werden? Riegel schlägt diesbezüglich vor,

„die eigenen Privilegien und Positionierungen im gesellschaftlichen Raum und die eigene Forschungs- und Alltagspraxis kritisch auf darin implizierte Vorannahmen, Zuschreibungen, Normalitätsvorstellungen sowie einseitige Perspektiven und Auslassungen zu reflektieren und zu dekonstruieren“ (ebd.).

Mannheim (2015) und Riegel (2016) implizieren in ihren Ausführungen, dass die unterschiedlichen sozialen Positionierungen von Individuen – insbesondere auch von Forschenden – zu variierenden Perspektiven auf soziale Ungleichheit führen und diese auch gleichzeitig bedingen können. Diesbezüglich muss also die Existenz einer *Perspektivenpluralität* auf ein und dieselbe soziale Situation festgehalten und betont werden. Damit wird gleichzeitig auch eine Situiertheit und intersektionale Bedingtheit von Wahrnehmung ausgedrückt. In dieser Arbeit wird der Begriff der *Perspektivenpluralität* mehrfach verwendet, um die Existenz dieser *Multiperspektivität* auf soziale Ungleichheit zu beschreiben.

Alemann (2022) kritisiert intersektionale Forschung aber insofern, als dass dabei zentrale Begriffe wie *Macht*, *Herrschaft*, *Ungleichheit* und *Diskriminierung* unpräzise definiert oder gar unbestimmt bleiben (vgl. 31). Mit Bührmann (2022) wird diese Auflistung auch noch mit dem Begriff der *Diversität* ergänzt. Carbado (2013) kritisiert im Kontext von *Intersektionalität*, dass intersektionale Normierungen und Privilegierungsmechanismen häufig unbeachtet bleiben – insbesondere jene, die mit *Weißsein* verbunden sind. Er problematisiert dabei insbesondere, dass weiße Subjekte im gesellschaftlichen Diskurs häufig nicht als rassifizierte, sondern als neutrale oder normative Instanzen erscheinen. Im Gegensatz dazu werden bei BIPOC-Personen rassifizierte Merkmale unmittelbar als wichtige Differenzkategorie wahrgenommen. Dieses Phänomen bezeichnet er als *colorblind intersectionality* – einer Analyseform, die *Weißsein* als privilegierte, aber unsichtbare Position stabilisiert und reproduziert (vgl. ebd.). Besonders deutlich wird das in einer Passage, in der Carbado beschreibt, wie

“[a white woman] can simultaneously be just a woman and stand in for all women, just as white men can be just men and stand in for all men, and white gays and lesbians can be just gays and lesbians and stand in for all gays and lesbians. The fact that whiteness is intersectionally unmarked across each of the preceding social positions, as well as others, shores up whiteness as the default and normative racial category through which

gender, sexuality, class, and so on are expressed. At the same time, colorblind intersectionality instantiates nonwhiteness as the racial modifier of gender, sexuality, class, and so on. There is thus a relationship between the notion of women of color as different and the unarticulated racial intersectionality of [the white womens] white identity” (Carbado 2013, 823)

Cardabos Beschreibung steht im Einklang mit Windischs (2014) Beobachtung, dass eine Konstruktion einer sich auf eine bestimmte Ungleichheitsdimension beziehende Gruppierung nicht die Pluralität der gelebten Lebensrealitäten der Gruppenangehörigen berücksichtigt oder repräsentiert (vgl. 143). Damit ist auch der Hinweis darauf gegeben, dass nach einem intersektionalen Analyseverständnis *Privileg* und *Benachteiligung* in verschiedenen Diversitätsdimensionen gleichzeitig in einer Person auftreten und relevant gemacht werden können. Die *Intersektionalität* von *Privileg* und *Marginalisierung* in der *matrix of domination* nimmt in dieser Arbeit eine Rolle als Grundvoraussetzung ein, da mit der Erforschung von Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit aus der Perspektive privilegierter Personen sowohl *Privileg* als auch *Marginalisierung* thematisiert und zum Teil auch verkörpert werden.

Natürlich ist Intersektionalität auch Kritik ausgesetzt. Mit dem Einzug der *Intersektionalität* in andere Wissenschaftsdisziplinen wurde im Kontext von *Black Feminism* diskutiert, ob dadurch ein *whitening* des Konzepts in Form einer rassistischen Aneignung, Kommodifizierung und Gentrifizierung beobachtbar ist (vgl. Biele Mefebue et al. 2022; Bilge 2020). Nash (2019) schreibt von hitzigen Diskussionen über Bedeutung, Nutzen, Ursprung und Relevanz von Intersektionalität. Dabei kritisiert sie aber vermehrt die Intensität der Positionierungsforderungen und die Diskussionskultur statt der Konzeption von *Intersektionalität* – sie spricht in diesem Zusammenhang von „*The Intersectionality Wars*“ (ebd., 35). Walgenbach (2022) kritisiert eine Irritation in der Metapher der Straßenkreuzung: Demnach müssten die Kategorisierungen auch vor und nach dem Zusammentreffen auf der Kreuzung und somit auch getrennt voneinander existieren (ebd., 49). Aus dieser Kritik heraus entwickelt sie das Modell der interdependenten sozialen Kategorien (vgl. ebd.). Auch die Öffnung der Kategorisierungen wurde im Zuge einer Intersektionalitätskritik thematisiert und die dadurch entstehende Komplexität mit den Vorteilen der dadurch ermöglichten Erfassung der Empirie abgewogen (vgl. Purtschert & Meyer 2010, Schulz 2022). In Folge wird der Begriff der *Intersektionalität* „bemerkenswert unbestimmt und offen für unterschiedlichste Bedeutungshorizonte“ (Windisch 2014, 147). Demnach musste in dieser Arbeit ein Umgang festgelegt werden und es wurde entschieden, nicht mit einer

geschlossenen Auswahl an Diversitätsdimensionen zu arbeiten und Bedeutungen aus dem Material heraus zu generieren.

Doch auf welche Art und Weise findet nun *Intersektionalität* Einzug in die Konzeption dieser Arbeit? Zum einen stehen nicht die starren Kategorien von sozialer Ungleichheit im Fokus der Forschung, sondern Individuen und ihr Erleben. In diesem Sinne wurde auch dekonstruktiv mit Diversitätsdimensionen gearbeitet und diesbezüglich Bedeutungen sowie Relevanzen entlang der Schilderungen der Interviewteilnehmenden rekonstruiert. Zum anderen wurde im Zuge der Auswertung (Kapitel 4) eine intersektionale Subjektkonstruktion vorgenommen, die eine zentrale Rolle in der Diskussion der Bildungsprozesse spielt.

### 2.3. Diversitätsdimensionen

„„Unterschiede« schaffen neue Forschungsgegenstände, die dann in ihrem Bestreben, Inklusion zu fördern, die Exklusion unendlich vervielfachen. Die Differenz geht nun der Identität voraus und definiert sie. Sie stützt sich auf den jeweiligen Faktor X <wähle aus: Race/Geschlecht/Sexualität/Klasse/Behinderung>.“ (Dabiri 2022, 171)

Im Zuge der Unterscheidungspraxis in der *matrix of domination* werden mitunter Privilegierungs- und Marginalisierungsstrukturen generiert und darüberhinausgehend auch eine an den Dominanzverhältnissen angelehnte Hierarchisierung von Anliegen, Interessen und Forderungen bestimmter Personengruppen (vgl. Windisch 2014, 160). Es muss also unbedingt eine kritische Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen erfolgen, im Zuge derer diese Konstruktionen von Hierarchie auch auf politischer Ebene thematisiert werden (vgl. ebd.). Thematisiert werden Machtverhältnisse und Unterschiede zumeist (intersektional) aufgeschlüsselt nach *Diversitätsdimensionen*, dabei gibt es unterschiedliche Ansätze diese Kategorisierungen zu nutzen. McCall (2005) beschreibt drei Formen, wie in der *Intersektionalitätsforschung* mit Kategorien gearbeitet werden kann: *anti-kategorial*, *inter-kategorial* und *intra-kategorial*. Sowohl Schwinn (2007) als auch Purtschert & Meyer (2010) weisen auf drei zentrale *Diversitätsdimensionen* hin, die als wichtigste Kategorien in der Analyse von Ungleichheit und Differenz gelten: *Race*, *Klasse* und *Geschlecht*. Purtschert und Meyer (2010) gehen in dieser Beobachtung noch weiter nach und beschäftigen sich mit Vor- und Nachteilen, die eine Limitation auf lediglich diese drei Kategorien bedingen.

Mit dem Thema *Diversitätsdimensionen* muss auch der Diskriminierungsbegriff definiert werden, der als einer der zentralen, aber oft unbestimmten Begriffe in der *Intersektionalitätsforschung* gilt (vgl. Alemann 2022, 31). Foitzik (2019) definiert *Diskriminierung* und

*Diskriminierungskritik* allgemein betrachtet als eine Bildung und Unterscheidung von Gruppierungen, die von Hierarchisierungen führen und Ausgrenzungen und Benachteiligungen erzeugen (vgl. 12). Dabei kommt es mitunter zu Konstruktionen von Zugehörigkeit über die Bezeichnungen des „Wirs“ und die der „Anderen“ (vgl. ebd., 17f). Dieses Phänomen wird in der Sozialwissenschaft als *Otherring* (vgl. Riegel 2016) bezeichnet. *Diskriminierung* erfüllt auf gesellschaftlicher Ebene eine Funktion der Ungleichheitslegitimierung (vgl. Foitzik 2019, 22ff).

Wie bereits erwähnt wurde in dieser Arbeit ein Umgang mit *Diversitätsdimensionen* gewählt, in dem die Existenz dieser zwar anerkannt wird, deren Relevanz jedoch aufgrund mehrerer theoretischen Überlegungen – die hier als Fragen formuliert sind - nicht vorab bestimmt werden kann:

- Kann im Vorfeld überhaupt antizipiert werden, welche *Diversitätsdimensionen* von privilegierten Personen in Erzählungen über ihre Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit relevant gemacht werden?
- Kann aus forschungsethischer Perspektive Personen unterstellt werden, dass sie im Kontext bestimmter *Diversitätsdimensionen* über ihnen bewusste Bildungsprozesse erzählen können oder würde damit eine Vorannahme reproduziert werden?
- Würde – den Gedankengang der letzten Frageformulierung folgend - eine Bevormundung besagter Personen durch die Forschende vonstattengehen, wenn eine Aussage über Bedeutungen im Erleben vorab schon getroffen wird?
- Kann (forschungsethisch) vorab eine Aussage getroffen werden, welcher intersektionalen Erzählweisen sich Personen bedienen, wenn vorab besagte Personen den Forschenden unbekannt sind?
- Können im Kontext von (erfahrungsbasierten) Bildungsprozessen kategorisch *Diversitätsdimensionen* ausgeschlossen werden?
- Gibt es auch Nicht-Intersektionales Erleben?<sup>1</sup>

Bedeutungszuschreibungen wurden in dieser Arbeit dekonstruktivistisch aus dem empirischen Mal Material generiert. In einem Memo wurden im Laufe der empirischen Auswertungen jene *Diversitätsdimensionen* festgehalten, die im Kontext der Interviews thematisiert wurden. Dabei handelt es sich um *Geschlecht, race, Klasse, Sexualität, Nationalität, Fähigkeiten und Behinderung, Religion, Bildung, familiäre Verhältnisse* und *Alter*.

---

<sup>1</sup> Diese Frage wird, nebenbei bemerkt, von Walgenbach (2022) verneint.

In der Darstellung und Relevant-Machung der *Diversitätsdimensionen* in den Interviews kann beobachtet werden, dass die Dimensionen mit Blick auf die *matrix of domination* und einer intersektionalen Perspektive-Einnahme nicht immer klar voneinander abzugrenzen sind. Auf dieses Phänomen weist auch Alemann (2022) hin, als sie eine Nicht-Klärung von beteiligten Kategorien bei Überschneidungen und Ergänzungen sowie Verstärkungen und Abschwächungen dieser in der Ungleichheiten- und Intersektionalitätsforschung konstatiert (vgl. 30f.).

Zusammenfassend beschäftigt sich Diskriminierungskritik also mit der Frage danach,

„was Diskriminierung für die jeweiligen Lebenspraxen von Personen, ihre Integrität, ihre Möglichkeit der Selbst- und Mitbestimmung sowie ihren Zugang zu Arbeit, Wohnen oder Bildung bedeute[n].“ (ebd., 12)

Dabei sind insbesondere der Blick auf die hierarchieerzeugenden Strukturen wichtig, welche in gängigen Alltagsverständnissen ausgeklammert werden (vgl. ebd., 13). *Diskriminierung* kann im Kontext von Interaktionen, Institutionen, gesellschaftlichen Strukturen sowie Diskursen und Medien erlebt werden (vgl. Foitzik 2019, 24). Alemann (2022) zeigt, dass in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen bestimmte Unterschiede als Begründung für soziale Ungleichheiten dienen. Zum Beispiel spielen Körper und Alter im neoliberalen Arbeitsleben eine Rolle, Herkunft und Körperlichkeit beeinflussen Bildungs- und Einstellungsprozesse, und Religion kann sich auf soziale und wirtschaftliche Teilhabe auswirken (vgl. 31). Dadurch werden Barrieren erzeugt, die Personen(gruppen) von bestimmten Bereichen des sozialen Lebens ausschließen. Es gibt jedoch Bemühungen, diese Barrieren abzubauen und zu überwinden. Diese Form von Umgang mit sozialer Ungleichheit wird im nun folgenden Unterkapitel im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, wenn ein neues Konzept mit sozialer Ungleichheit und *Diversität* in Verbindung gesetzt wird: die *Inklusion*.

## 2.4. Inklusion

Der Begriff der *Inklusion* leitet sich vom englischen *inclusion* ab, und kann mit Einbeziehung oder Aufnahme ins Deutsche übersetzt werden (vgl. PONS 2025). Grundsätzlich ist die Bezeichnung der *Inklusion* im Kontext von Schulbildung von Kindern mit Behinderungen entstanden (vgl. Biewer et al. 2019, 22f) – er ist also genau wie die *Intersektionalität* zur Beschreibung von Phänomenen mit Bezug auf spezifische *Diversitätsdimensionen* konstruiert worden. Dabei ist Behinderung aber nicht als eine homogene Kategorie zu verstehen, sondern umfasst eine Vielfalt an Ausprägungen und Lebensweisen (vgl. Windisch 2014, 153f.).

Im Gegensatz zur *Intersektionalität* ist die *Inklusion* als *travelling concept* (vgl. Nash 2019) aber nicht mit einer starken Kritik in Form eines Ableismus-Vorwurfs konfrontiert: Das mag durchaus daran liegen, dass in den *Disability Studies* ein *soziales Modell von Behinderung* (vgl. Biewer et al. 2019, 14f) sowie eine weite und eine enge Auffassung des Inklusionsbegriffs (vgl. ebd., 22f) etabliert sind.

Das *soziale Modell von Behinderung* formuliert eine Gegenperspektive zu einem Behinderungsmodell, dass Behinderung als in Personen innewohnend und in ihnen konstruiert versteht. Nach dem *sozialen Modell von Behinderung* ist es

„die Gesellschaft, die behindert, indem behinderte Menschen isoliert und von Teilhabemöglichkeiten ausgeschlossen werden -und zwar auf der Grundlage von Beeinträchtigungen“ (ebd., 14).

Behinderung ist also ein Ausdruck von Normabweichung und Unterdrückung (vgl. ebd.), welche als in der *matrix of domination* verankert verstanden werden können. Somit ist Behinderung als ein gesellschaftlich konstruiertes Phänomen zu verstehen, das sich in sozialen Interaktionen vollzieht und innerhalb von Machtstrukturen manifestiert und reproduziert wird (vgl. ebd.). In Kombination mit dem *kulturellen Modell von Behinderung*, das auf kulturelle Bedeutungen und kulturell ausgeprägte Machtverhältnisse fokussiert (vgl. ebd., 15), können Überschneidungen in der Konzeption der Behinderungsmodelle zu den zuvor ausgeführten theoretischen Konzeptionen der Differenzkonstruktion und der *Intersektionalität* gefunden werden – spezifisch die Einbettung in die *matrix of domination*, die Hierarchisierung von Merkmalsausprägungen und die Aufrechterhaltung von Macht- und Dominanzverhältnissen durch Reproduktion in der sozialen Praxis.

Vom Inklusionsbegriff gibt es zwei Fassungen, die sich auf unterschiedliche Bandbreiten von Behinderung beziehen: den *engen* und den *weiten Inklusionsbegriff* (vgl. Biewer & Schütz 2016). Das enge Begriffsverständnis limitiert *Inklusion* auf die Diversitätsdimension der Fähigkeiten bzw. Behinderung - wohingegen beim weiten Begriffsverständnis Bezug zu sämtlichen Diversitätsdimensionen hergestellt wird. Hierbei wird sich an der Annahme des sozialen Konzepts von Behinderung orientiert, dass die Auswirkungen der *matrix of domination* behindernd wirken und – im Sinne der *Inklusion* – die theoretische Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen mittels einer Nicht-Festlegung auf behindernde Diversitätsdimensionen unterbunden (vgl. ebd.).

Es kann auch danach gefragt werden, inwieweit *Inklusion* als Gegenmechanismus zu *Diskriminierung* verstanden werden kann: Wohingegen *Diskriminierung* exkludierend und unterdrückend wirkt, so wirkt den obigen Ausführungen folgend *Inklusion* ermächtigend und in einem demokratischen Sinne gleichstellend und einbeziehend. Die *Inklusion* ist in ihrer Geschichte stark mit Menschenrechten und den Vereinten Nationen verbunden: So hat beispielsweise die UNESCO stark zur Verbreitung und Etablierung beigetragen und *Inklusion* wurde als wichtiger Teil der SDGs (Sustainable Development Goals) in der Agenda 2030 formuliert (vgl. Biewer et al. 2019, 22ff).

Nach diesen Ausführungen ist offensichtlich, dass die hier vorgestellte Konzeption von *Inklusion* sich gut mit den zuvor diskutierten Konzeptionen von *sozialen Ungleichheiten* und *Intersektionalität* vereinbaren lässt. In dieser Arbeit wird deshalb von einem Inklusionsverständnis ausgegangen, das sich mit dem von Biewer (2017) deckt. Er versteht unter *Inklusion*

„[Handlungen und] Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“ (Biewer 2017, 204)

Mit der Erwähnung von sowohl Handlung und Theorie Teil einer inklusiven Vorstellung sind, sollten – angesichts der zuvor aufgezeigten Parallelen zwischen *Inklusion*, *sozialer Ungleichheit*, *Diskriminierung* und *Intersektionalität* – auch praktische Überlegungen zu den bisher vor allem theoretischen Konzepten einbezogen werden. Zusätzlich dazu ist auch eine Begriffsklärung dessen notwendig, was unter *sozialer Praxis* und *Interaktion* in diesem Kontext verstanden wird. Darum wird nun im nächsten Kapitel der Bogen von der reinen Theorie in die theoretische Praxis gespannt.

## 2.5. Soziale Praxis und Interaktion

In der Auswertung dieser Arbeit werden *soziale Praxis* und *soziale Interaktion* als zentrale Begrifflichkeiten in die Diskussion zu Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit eingeführt. In diesem kurzen und letzten Unterkapitel der theoretischen Rahmung muss noch spezifiziert werden, wie diese zu verstehen sind und wie sie hier verwendet werden.

*Soziale Praxis* beschreibt das „Handeln der Subjekte“ (Ganz und Hausotter 2020, 39). Sie wird als sozial bezeichnet, weil sie in jenen gesellschaftlichen Verhältnissen kontextualisiert werden muss, in denen sie stattfindet und von denen sie beeinflusst wird. Diesem Verständnis nach sind die Subjekte sowohl handlungsfähig als auch der *matrix of domination* und anderen Strukturgefügen unterworfen (vgl. ebd.). In sozialwissenschaftlicher Forschung wird der Begriff der *Sozialen Praxis* zumeist als Kontext für spezifische Handlungen benutzt und wird dabei nicht als situativ auftretendes Phänomen betrachtet, sondern als etwas stets Gegebenes (vgl. Bongaerts 2007, 249f). Winker (2012) fasst die Wirkungsweise sozialer Praxis wie folgt zusammen:

„Über soziale Praxen, d.h. soziales Handeln und Sprechen, entwerfen sich Subjekte in sozialen Kontexten, konstruieren Identitäten, verarbeiten den Einfluss bestimmter symbolischer Repräsentationen, stützen soziale Strukturen oder stellen sie in Frage.“ (ebd., 19)

*Soziale Praxis* ist aber nicht der einzige Begriff, unter dem Subjekt-Handeln diskutiert wird. Holland & Lave (2009) sprechen beispielsweise von einer *local practice* und betonen damit die Situiertheit der Praxis an einem bestimmten Ort in einem bestimmten historischen Kontext. Der Begriff der *diskursiven Praxis* wird von Kunze und Wernet (2014) verwendet und zeigt eine inhaltliche Fokussierung auf einen kommunikativen Austausch, der „Geltungs- bzw. Wahrheitsfragen sowie entsprechende Rationalitätsansprüche impliziert“ (ebd., 161).

Es können also im wissenschaftlichen Diskurs auch *spezifische Formen sozialer Praxen in der sozialen Praxis* thematisiert werden. Der hier verwendete Begriff der sozialen Praxis bezieht sich auf das gesamte Handlungsfeld des Subjektes. Da es sich dabei aber doch um ein sehr großes und unübersichtliches Feld handelt, wurde dies noch durch den Begriff der *Interaktion* ergänzt, der ein In-Beziehung-Treten der Akteure in der sozialen Praxis beschreibt (vgl. Pürer 2014, 92).

Mit der sozialen Praxis wird nun die theoretische Rahmung beendet. Es wurde kontextualisiert, was unter *sozialen Ungleichheiten* verstanden wird, auf die Wichtigkeit der *Intersektionalität* und der *matrix of dominance* hingewiesen, *soziale Praxis* als Handlungsfeld beschrieben und *Diversitätsdimensionen* thematisiert. Im nächsten Kapitel wird diese Rahmung bereits eine erste Rolle spielen, wenn die Methode und Methodologie dargestellt wird.

### 3. Methode, Methodologie und Forschungsdesign

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine qualitativ-empirische – das Vorgehen in der Forschung basiert somit auf einer *hypothesengenerierenden Entdeckungslogik*: Wie es die Forderung zur *Offenheit* bedingt wurden zu Beginn der Untersuchung keine Hypothesen formuliert (vgl. Rosenthal 2015, 13). Da im Zuge qualitativer Forschungsprojekte notwendigerweise aus einer Vielfalt an methodischen Ansätzen eine zum Projekt und Erkenntnisinteresse passende gewählt werden muss (vgl. ebd., 16f), wird die hier gewählte nun präsentiert. Speziell handelt es sich beim Vorgehen in der Erhebung um die Durchführung von Interviews in der Mischform aus *halb-offenem* und *narrativem Interview*. Ziel bei der Interviewführung war es, Aussagen und Erzählungen zu generieren, über die Bildungsprozesse rekonstruiert werden können und in deren Folge Schlüsse über die sozialen Begebenheiten anzustellen, welche diese beeinflussen, begünstigen, erschweren, etc. Das dabei erhobene bzw. entstandene Wissen muss nach Haraway (1995) unbedingt als *situierendes Wissen* verstanden werden, anhand dem Machtmuster und Diskurswirksamkeiten herausgearbeitet werden. Bei der Auswertung wurde nach der *Situationsanalyse* nach Clarke et al. (2022) vorgegangen. Erhebung und Auswertung werden nun im Folgenden nacheinander dargelegt, dabei wird nicht nur auf die grundlegende Literatur eingegangen, sondern auch der durchaus weitgehende Prozess des Weiterentwickelns des Forschungsprozess und des Themas beschrieben. Bevor die Erhebung konzipiert und gestartet wurde, musste ein erstes Konzept für diese Arbeit in Form eines Exposés vorgelegt werden, dessen Themenschwerpunkt im Laufe der Forschung aber der Themenschwerpunkt der Forschung verlagert wurde. Da diese Ausführungen in besagtem Exposé aber als Grundlage und Ausgangspunkt für die empirische Datenerhebung fungierten, dürfen sie nicht in der Ausführung zum Forschungsdesign fehlen. Wenn also auf die Erhebung eingegangen wird, wird dabei genau mit dieser Ausgangslage begonnen.

#### 3.1. Die Forschungslogik der Abduktion und methodologische Vorannahmen zu Beginn des Forschungsprozesses

Bereits von Beginn an wurde ein thesengenerierendes Vorgehen im Sinne einer *abduktiven Forschungslogik* (vgl. Reichertz 2003) angestrebt. Die Forschungsfrage war thematisch breit formuliert und nicht klar umrissen. Damit ist bereits im Forschungsdesign der Anspruch eingebettet, neue Erklärungen von sozialen Phänomenen zu entdecken, und die Struktur nicht an den eigenen Vorannahmen zu orientieren und diese so weit wie möglich bewusst zu machen (vgl. Rosenthal 2015, 52). Im Vorfeld der ersten Interviews wurde diesbezüglich ein Memo erstellt,

in dem Vorannahmen zu Bildungsprozessen (zu Beginn noch) mit Fokus auf Solidarität festgehalten wurden. Dieses Memo wurde im Laufe der Forschung immer wieder erweitert, wenn im Zuge des Prozesses neue Vorannahmen erkannt wurden. Mit dem Anspruch, Vorannahmen bestmöglich zu reduzieren bzw. bewusst zu machen, wurde eine Form des Forschungsdesigns notwendig, bei dem im Zuge der Auswertung ein Blick auf Wirkungszusammenhängen einhergeht, da nicht nur kaum Vorannahmen zu den Perspektiven und Wissensständen der interviewten Personen getroffen wurden, sondern auch die nicht intentionale „interaktive Erzeugung von Bedeutungen“ (ebd., 16) in Bezug auf Bildungsprozesse zur Reproduktion und Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit in der Forschung.

Abgegrenzt von der Induktion und der Deduktion wird bei der *Abduktion* nicht von einer Theorie oder einer Hypothese ausgegangen, sondern von „der Betrachtung eines empirischen Phänomens“ (ebd., 62), welche zu Rekonstruktionen von für das Subjekt relevanten Ordnungen im sozialen Raum führen sollen (vgl. Reichertz 2003, 278). Dabei wird in drei Schritten vorgegangen: Zuerst werden vom empirischen Phänomen mittels Interpretation alle möglichen Hypothesen herausgearbeitet, die im Folgeschritt zu Folgehypothesen weiterentwickelt werden. Schlussendlich werden diese empirisch am Einzelfall getestet (vgl. Rosenthal 2015, 63). Verallgemeinert wird dabei nicht quantitativ nach Häufigkeit des Auftretens, sondern es wird davon ausgegangen, dass der „einzelne Fall, der ja immer ein in der sozialen Wirklichkeit konstituierter ist, [...] etwas über das Verhältnis von Individuellem und Allgemeinem [verdeutlicht]“ (ebd., 79) Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass die generierten Erkenntnisse als *Situiertes Wissen* (vgl. Haraway 1995) zu verstehen sind und im Sinne der *abduktiven Logik* immer wieder zu überprüfen und zu verifizieren sind (vgl. Reichertz 2003, 285). Besonders an dieser Rekonstruktion ist ihre Originalität, sie kann nicht aus bestehenden anzunehmenden Theorien abgeleitet werden, die vor dem Hintergrund ständigen gesellschaftlichen Wandels als nicht mehr gültig anzusehen sind (vgl. ebd., 278).

„Abduktive Anstrengungen suchen nach (neuer) Ordnung, jedoch zielen sie nicht auf die Konstruktion einer *beliebigen* Ordnung, sondern auf die Findung einer Ordnung, die zu den überraschenden <Tatsachen> *passt* oder, genauer: die handlungspraktischen Probleme, die sich aus dem Überraschenden ergeben, löst.“ (ebd., 284; Hervorhebungen wie im Original)

*Abduktives Vorgehen* ist also durch Überraschungsmomente bei der Datenanalyse gekennzeichnet, die das Auffinden von etwas Neuem kennzeichnen bzw. Irritationen auftreten, die unweigerlich zu neuen Perspektiven bzw. Blickweisen auf das Forschungsthema führen (vgl. ebd.,

281). Dies bedingt, dass mit einem *abduktiven Vorgehen* auch ein möglichst *offenes Vorgehen* einhergehen muss. *Offenheit* im Kontext der Planabänderung im Forschungsprozess umfasst nach Rosenthal (2015) drei Ebenen: Zum einen wird die Forschungsfrage derart offen formuliert, dass sie nach Bedarf modifiziert werden kann; Weiters werden Hypothesen erst im Laufe des Forschungsprozesses formuliert; abschließend wird auch das *Sampling* erst im Forschungsprozesse nach Bedarf und Sinn festgelegt (vgl. ebd., 50). Im Zuge dessen darf vorab auch das Thema nicht allzu spezifisch definiert werden (vgl. ebd., 55). Der Wandel, der sich bei der Themenfindung in dieser Arbeit entfaltet hat, weitreichender als erwartet.

Ursprünglich sollte die Ally-Bildung erforscht werden, also Bildungsprozesse zum Thema *Allyship* leben und *Performativität* von solidarischem Handeln. Das ursprüngliche Konzept war zwar im Bereich sozialer Ungleichheit verortet, im Zuge des theoretischen Zugangs wurde ein im Laufe der Arbeit ein anderer Fokus in der Perspektive gewählt. Noch bevor das offizielle Bewilligung des Themas vorlag, gab es aber schon die erste Änderung am Thema: Nach der Lektüre von Emma Dabiri (2022), wo sie mitunter auf die Konstruktion eines „*white saviour*“ im Kontext der Begrifflichkeit des Allies verweist und stark kritisiert, wurde der Begriff des *Allyship* durch *Solidarität* ersetzt. Weiters musste das geplante *Sampling* umgestaltet werden, da sich fast ausschließlich privilegierte Personen auf den Interviewaufruf meldeten (dazu in Punkt 3.3.1. Die teilnehmenden Interviewpartner\*innen mehr). Mit der kontinuierlichen Veränderung im Forschungsdesign als Anpassung an die Umstände, welche im Feld aufgefunden wurden, wurde das *Prinzip der Offenheit* also von Beginn an in die Forschung inkorporiert.

Es gibt jedoch auch Aspekte, die von der ursprünglichen Konzeption der Forschung nicht abgewichen sind und nun auch jetzt am Ende den Anfangsvorstellung gleichen. So wurde beispielsweise die Auswertungsmethode der *Situationsanalyse* nach Clarke et al. (2022) als Auswertungsmethode angewandt – jedoch wurden schlussendlich nicht alle vier vorgesehenen *Maps* erstellt. In Zuge der Auswertung fand eine vertiefende Auseinandersetzung mit einer spezifischen Map statt.

Mit der Nicht-Festlegung auf spezifische Differenzdimensionen wurde eine theoretische Grundlage gelegt, in dem von Anfang an auf *Offenheit* bestanden wurde. Überlegungen dazu nahmen sehr viel Platz im Vorannahmen-Memo ein. Dabei wurde der Schluss gezogen, dass jegliches Einschränken des Forschungsthemas auf eine Differenzdimension eine Vereinfachung der komplexen Machtverhältnisse wäre, die Bildungsprozesse zum Thema soziale Ungleichheit durchziehen. Damit wurde *Intersektionalität* als theoretische Perspektive ein wichtigerer Punkt in der Konzeption dieser Forschung eingeräumt. Weiters konnten durch den Fokus auf die

*intersektionalen Verstrickungen der Machtverhältnisse* Vorannahmen, die gewöhnlich über Bildungsprozesse der Interviewteilnehmenden angestellt wurden, reduziert werden: Wenn nun nach Bildungsprozessen zu spezifischen sozialen Differenzdimensionen gefragt wird, dann wird angenommen, dass in deren spezifischen Fällen im komplexen Netz der Machtverstrickungen bestimmten Dimensionen besondere Bedeutung zukommt. In Folge wird dadurch auch die Perspektive in der Auswertung des Materials verändert:

„[N]ot only do intersectional prisms excavate and expose multilayered structures of power and domination by adopting a grounded praxis approach; they also engage the conditions that shape and influence the interpretive lenses through which knowledge is produced and disseminated.” (Cho et al. 2013, 804)

Durch das Vernachlässigen der Nennung spezifischer Differenzdimensionen wurde zusätzlich eine problematische und vielleicht sogar pathologische *Reproduktion und Konstruktion von Differenzdimensionen* (vgl. Riegel 2016, 157f) umgangen, da die Kategorisierungen zwar anerkannt werden, aber die Sinnhaftigkeit der Unterscheidung und Nennung spezifischer Machtverhältnisse angezweifelt wird.

Forschungs- und Erkenntnisprozesse sind nicht nur per se stark an gesellschaftliche Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse gebunden, auch die Perspektive von Forschenden ist mit deren *sozialen Positionierungen bzw. Situiertheiten* nicht zu trennen (vgl. ebd., 145f). Dennoch „besteht die Gefahr, dass der wissenschaftliche Blick vorstrukturiert und eindimensional auf bestimmte Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse gerichtet ist, andere aber vernachlässigt oder ausblendet.“ (ebd. 146) Eine Nicht-Festlegung von Differenzdimensionen in der Forschungsfrage kann also auch positiv auf den „wissenschaftlichen Blick“ (ebd.) wirken. Die *Offenheit* findet sich in der *intersektionalen Forschung* wieder, wo Diversitätsdimensionen empirisch erfasst werden und dabei als konstruiert und nicht als gegeben verstanden werden (vgl. Purtschert und Meyer 2010, 131f).

Einem *abduktiven Vorgehen* muss also das Einnehmen einer Haltung vorausgehen, aufgrund der für neue Erkenntnisse altes Wissen und Überzeugungen aufgegeben werden können (vgl. Reichertz 2003, 284). Um diese Offenheit in den Interviews umzusetzen, musste eine passende Interviewform herangezogen werden. Im folgenden Unterkapitel wird nun auf die Interviewform eingegangen, wenn die Konzeption der Interviews präsentiert wird.

## 3.2. Konzeption der Interviews

Bei einer Forschung zu Bildungsprozessen zu *sozialer Ungleichheit* steht ein komplexes Feld an Machtverhältnissen, Bedeutungszuschreibungen und (Selbst-)Positionierungen im Zentrum der Aufmerksamkeit, das einen Nachvollzug von diesen individuellen Konstruktionen notwendig wird. Deswegen war es notwendig, eine Art von Interview zu führen, in dem offene Situationen gestaltet werden können und die „es den Befragten ermöglicht [...], entlang ihrer Relevanzen zu einem Thema sprechen oder erzählen können, bevor das Gespräch mit den für die ForscherInnen relevanten Fragen gestaltet wird“ (Rosenthal 2015, 56) und die ein Erfassen, Verstehen und Erklären von spezifischen Perspektiven erlauben. Den interviewten Personen muss ein Einnehmen einer aktiven, gestalteten Rolle im Interviewverlauf eingestanden werden (ebd., 151). „Je offener ein Interview geführt wird, umso größer ist die Chance, diese Prozesse [des Aufzeigens bzw. Herstellung von Bedeutung und Wissen] transparent werden zu lassen.“ (ebd., 152)

Um diese *Offenheit* zu gewährleisten, aber gleichzeitig auch um den Interviewpartner\*innen einen ersten Anhaltspunkt für das vielschichtige Interviewthema zu bieten, wurde schlussendlich eine Interviewform gewählt, die als *halb-offenen Interviews mit narrativer Gesprächsführung* bezeichnet werden kann. Das Interview wurde an einem *narrativen Interview* angelehnt, im Zuge dessen möglichst lange offene Phasen und in Folge Erzählungen zu Bildungserfahrungen produziert werden sollten (vgl. ebd., 163). Wie beim *narrativen Interview* wurde erst nach einer ununterbrochenen Erzählung in einem zweiten Teil, dem *Nachfrageteil* des Interviews (vgl. ebd.) mit Nachfragen begonnen. Jedoch erfolgte der Gesprächseinstieg angelehnt an *Struktur- und Dilemma Interviews* (vgl. ebd., 158f) mit einer Situationsbeschreibung, die eine nicht direkt adressierte Alltagsdiskriminierung im sozialen öffentlichen Raum beschreiben. Dabei konnten sich die Interviewteilnehmenden zwischen zwei Optionen entscheiden, welche folgend dargestellt werden.

### 3.2.1. Gesprächseinstieg mittels Situationsbeschreibungen

Die Situationsbeschreibungen wurden als *Vignetten* konstruiert. Eine Vignette kann in der sozialwissenschaftlichen Forschung als „stimulierende Ausgangssituation, die die befragten Personen zu Beurteilungen oder zu weiterführenden Handlungsmöglichkeiten anregt (vgl. Stiehler et al. 2012, 1), eingesetzt werden. Dabei können sie sowohl verbalisiert oder visuell Form annehmen (vgl. ebd.). Vignetten sind hauptsächlich anhand echter, realer Situationen konstruiert (vgl. Miko-Schefzig 2022, 10), aber nicht ausnahmslos: So basieren beispielsweise Werner et

al. (2006) Vignetten auf hypothetischen Situationen. Vignetten sind kontextuell dichte Texte, die in der *qualitativen Sozialforschung* aber nicht nur in der Datenproduktion eingesetzt werden, sondern auch in der Auswertung benutzt und eine Form der Ergebnisdarstellung sein können (vgl. Miko-Schefzig 2022, 21). Für ihre Konstruktion hat Miko-Schefzig (2012) drei Schritte herausgearbeitet (vgl. 24f): Im ersten Schritt wird eine typische Situation für einen Ort generiert. Dafür braucht es laut Miko-Schefzig aber empirisches Wissen zu einer Situation, um sie möglichst zugänglich zu gestalten. Darauffolgend werden in Schritt 2 bei der Analyse eine *Typisierung von Situationen* vorgenommen und Elemente erarbeitet, die auf jeden Fall in der Vignette vorkommen müssen, um „Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Interviewten“ (ebd., 25) gewährleisten zu können. Im dritten und letzten Schritt werden die Vignetten im Interviewsetting genutzt, besprochen, weiterentwickelt und validiert.

Miko-Schefzig (2012) weist in ihrer Ausarbeitung zu Vignetten aber immer wieder darauf hin, dass ihr Verständnis einer Vignette, das sie sehr ausführlich, präzise und offensichtlich durchdacht formuliert, nicht am Beginn eines Forschungsprozesses eingesetzt werden kann, da es für ihre Konzeption empirisches Vorwissen braucht. Da es nach Durchsicht der Literatur erscheint, dass dies die gängige Auffassung ist und hypothetisch-situierte Vignetten vereinzelter genutzt werden, wird im Folgenden bei Bezug auf die durchgeführten Interviews von einer Situationsbeschreibung gesprochen. Bei der Erstellung der Situationsbeschreibungen für die Analyse wurde der Schreibablauf ähnlich wie die Schrittfolge von Miko-Schefzig gestaltet. Zuerst wurde überlegt, zu welchem Ort möglichst viele Personen Zugang haben und wo gleichzeitig unterschiedlichste Personen aufeinandertreffen. Hier wurden zwei Orte festgelegt und zwei Situationsbeschreibungen verfasst (um unterschiedliche Zugänge zu eröffnen) – in den Interviewsituationen durften sich die Teilnehmenden eine Situationsbeschreibung aussuchen.

Nachdem die Orte festgelegt waren, wurde dieser Ort zu einem bestimmten Zeitpunkt kontextualisiert. Dazu wurden Fragen aufgeworfen, die sich an den von Miko-Schefzig (2012) konstruierten Typisierten Merkmalen orientiert (vgl. 31): Zu welchem Zeitpunkt spielt die Szene? Aus welcher Perspektive wird berichtet? Wie ist der Ort räumlich gestaltet? Wer ist anwesend? Welche Bewegungen finden an dem Ort statt? Was sind für Zeitpunkt und Ort typische Handlungen an diesem Ort? Welche Artefakte lassen sich auffinden? Inwieweit interagieren die Personen? Gibt es Konflikte, die vielleicht sogar eskalieren? Außerdem wurde überlegt, welche Aspekte einfließen müssen, um zum Thema der Forschung hinzuführen: Wer ist die Person(en-gruppe), die in der Situationsbeschreibung thematisiert/diskriminiert wird? Wie ist diese im

Machtgefüge der sozialen Ungleichheit positioniert? Mit wem ist die handelnde Person in der Situationsbeschreibung unterwegs?

Mit Berücksichtigung dieser aufgeworfenen Fragen wurde dann die Situationsbeschreibungen verfasst. Diese wurden daran anschließend in vier Probeinterviews erprobt (also jede Situationsbeschreibung zwei Mal) und nach jedem Probelauf wieder überarbeitet. Die finalen Versionen, mit denen ins Feld gegangen wurden, sahen danach so aus:

### ***Situationsbeschreibung 1 – Im Wirtshaus:***

Es ist Freitagabend und im Wirtshaus ums Eck ist die Gaststube voll, die Kellner\*innen eilen umher, nehmen Bestellungen auf und bringen das Gewünschte. Toni, Nour und Jesse sitzen entspannt an einem Tisch an der Wand, die drei studieren die Speisekarte und überlegen, nach was ihnen ist. Zwei Tische weiter sitzt eine Gruppe Personen, die sich sehr laut unterhalten – es wirkt wie ein Stammtisch. Die Kellnerin, die sie bedient, ist eine junge, kopftuchtragende Frau. Während sie die Bestellung der Stammtischler\*innen für eine weitere Runde aufnimmt, reißen diese sexistische und rassistische Witze. Die unfreiwillig zuhörenden Umsitzenden an den umliegenden Tischen wirken peinlich berührt, aber keine\*r sagt hörbar etwas dazu. Jesse legt die Speisekarte weg und sagt zu Toni und Nour: “Das Verhalten dieser Armleuchter geht ja wohl gar nicht.” Toni und Nour sehen sich an: Sie haben gar nicht auf den Stammtisch geachtet und haben auch nicht wahrgenommen, dass die Witze alles andere als okay sind. Toni will gerade aufstehen und den Stammtisch konfrontieren, als die Kellnerin den Tisch verlässt und Richtung Bartresen davongeht. Nach einem Gespräch mit einer anderen Kellnerin hinter der Schank richtet sie die Getränke her. Die andere Kellnerin druckt die Rechnung aus, nimmt die vorbereiteten Getränke und geht zum Stammtisch: “So, letzte Runde. Es ist nicht in Ordnung wie ihr meine Angestellten behandelts und eure Vorurteile an ihnen auslasst’s. Hier ist die Rechnung, jetzt wird zahlt und austrunken und danach verlasst’s ihr mein Lokal.”

### *Situationsbeschreibung 2 – Am Flussufer:*

Es ist ein sommerlicher Montagabend am lokalen Hot-Spot am Fluss. Läufer\*innen, Spaziergeher\*innen, Fahrradfahrer\*innen und Hunde bewegen sich am Uferweg vorbei. Zwischen Wiese und Uferweg stehen Bänke, auf denen auch Personen sitzen. Alex, Ricarda und Yael sitzen auf einer Picknickdecke in der Wiese: Sie tratschen über ihren Tag, während sie Pizza essen. Immer wieder schlagen sie mit den Händen durch die Luft und versuchen die Gelsen zu verscheuchen, die an diesem Abend besonders lästig sind. Ein paar Meter neben Alex, Ricarda und Yael sitzt eine Gruppe Jugendliche ebenfalls auf einer Decke. Sie trinken Bier, die leeren Dosen liegen um sie herum in der Wiese. In ihren lauten Gesprächen fallen immer wieder antisemitische, rassistische und ableistische Beschimpfungen, welche die drei Freund\*innen nicht überhören können. Alex und Ricarda bemerken, dass sich Yael offensichtlich unwohl fühlt. Ricarda steht auf, geht zur Gruppe, baut sich die Hände auf die Hüften gestützt vor ihnen auf und sagt: “Wenn ihr jetzt nicht bald die Goschn haltets, flipp ich aus... Sagts mal geht’s noch? Wissts ihr überhaupt was ihr da sagts? Ihr führts euch auf wie die ärgsten, unreflektierten Wappler!”

Mit dem Einsatz von zwei unterschiedlichen Situationsbeschreibungen als Gesprächseinstieg stellte sich im Vorfeld auch die Frage, ob dadurch die erhobenen Perspektiven einander noch gegenübergestellt werden können und *kontrastierbar* (vgl. Rosenthal 2015, 102f) sind. Da aber davon ausgegangen wurde, dass die Situationsbeschreibung nur als Beispiel dient, wo zu erzählen angefangen werden kann und das Interview nicht anhand dieser strukturiert wird (und dies auch den Interviewteilnehmenden kommuniziert wurde), wurde die Möglichkeit der *Kontrastierung* nicht als gefährdet erachtet. Um aber trotzdem sicher zu gehen, dass dies gewährleistet wird, wurden die Situationsbeschreibungen in ihrer Narration ähnlich konzipiert:

- Es wurden diskriminierende Handlungen dargestellt, bei denen der Witz als rhetorisches Stilmittel als Weg zur (Re-)Produktion der beleidigenden Äußerungen fungiert.
- Bei beiden Beschreibungen wird die Einnahme von Mahlzeiten im Öffentlichen Raum als Setting vorgegeben.

- Es wurden jeweils mehrere Diskriminierungsdimensionen genannt, um breiteren Zugang zu eröffnen.
- Eine Person, die als eine der Hauptcharaktere in der Situationsbeschreibung bezeichnet werden könnte, hat die Absicht einzuschreiten – es ist also ein Moment der Zivilcourage verortet.
- In beiden Beschreibungen wurde die Situation der Diskriminierung klar als falsch und nicht in Ordnung deklariert.

In allen geführten Interviews konnten mit den Situationsbeschreibungen gut eingestiegen, es folgten darauf (meist nach einer Pause zum Überlegen) Erzählphasen von den Interviewteilnehmenden. Es war Ziel möglichst viele Erzählungen der Interviewpartner\*innen zu generieren, der Ablauf des Interviews war deshalb an der *narrativen Gesprächsführung* orientiert, die nun im folgenden Punkt dargestellt wird.

### 3.2.2. Die narrative Gesprächsführung

Die *narrative Gesprächsführung* basiert auf dem *biographisch-narrativen Interview* von Fritz Schütze (1977, 1983) und wurde von ihm in den 1970er Jahren entwickelt (vgl. Rosenthal 2015, 151). Beim narrativen Interview fungieren die Äußerungen der Interviewpartner\*innen die zentrale Orientierungslogik des Gesprächsverlaufs dar – die Interaktion ist wichtiger Bestandteil des Erhebungsprozesses (vgl. ebd., 152). Dabei ist besonders wichtig, dass nach dem Erzähleinstieg (bei dem narrativen Interview: eine offen formulierte und erzählgenerierende Einstiegsfrage) eine reine Erzählphase zustande kommt. Dabei darf die interviewte Person nicht unterbrochen werden, da hier mittels eines Eintauchens in Erinnerungen und einem gleichzeitigen Erzählfluss eine zunehmende Nähe zur Vergangenheit eröffnet wird und diese durch das Stellen von Zwischenfragen unterbrochen und dadurch die Erzählenden in die Gegenwart geholt werden (vgl. ebd., 169).

„Während im Erzählvorgang Gefühle oder auch Gedanken wieder gegenwärtig werden können, regen direkte Nachfragen zur Konstruktion aus der Perspektive der Gegenwart an, die sich prinzipiell von der in den vergangenen Situationen unterscheidet.“ (ebd.)

Es geht also bei einer narrativen Gesprächsführung darum, den Erzählenden Personen Raum zur Gestaltung und zum Entwickeln einer Erzählung zu geben, die auf Präsentations- und Detaillierungsentscheidungen der Interviewpartner\*innen basiert (vgl. ebd., 173). Dabei ist aktives Zuhören (vgl. Gordon 1977) von Seiten der Interviewführenden wichtig, vor allem wenn „uns unsere „Alltagskompetenz“ im Umgang mit anderen Menschen leicht zum

Beschwichtigen, Trösten oder Ablenken neigen lässt.“ (Rosenthal 2015, 177) Diese Art von Gesprächsführung funktioniert mitunter deswegen gut für Forschungszwecke, da hier die drei Zugzwänge des Erzählens – der *Gestaltschließungszwang*, der *Detaillierungszwang* sowie der *Kondensierungszwang* – zum Tragen kommen und genug Kontextinformationen gegeben werden, dass Rückschlüsse in der Auswertung möglich sind (vgl. ebd., 168). Erst nach der beendeten Erzählung folgt das Fragefenster für erzählgenerierende Nachfragen wo zuerst in einem immanenten Teil Fragen zur Erzählung gestellt werden, bevor im exmanenten Nachfrageteil Nachfragen zu noch nicht angesprochenen Themen gestellt werden, die aufgrund ihrer Relevanz für die Forschung wichtig sind (vgl. ebd., 175f.).

Für den exmanenten Nachfrageteil wurde eine vorbereitete Nachfrageübersicht in die Interviews mitgebracht. Die Entscheidung, diesen vorab zu verschriftlichen wurde in den Probeinterviews getroffen, da hier offensichtlich wurde, dass dieser Abschnitt der Nachfragestellung chaotisch erlebt wurde, wichtige Nachfragen vergessen und Struktur für die Organisation benötigt wurde. Weiters wurde es dadurch möglich, Vorannahmen aus dem Vorannahmen-Memo ebenfalls einzubauen – aber in einer Weise, dass sie nicht als Hintergrundfolie beim Mitdenken bei der Erzählung oder dem immanenten Nachfrageteil wirkten. Damit wurde auch eine bessere Konzentration auf die Erzählung(en) ermöglicht, da sie aufgrund einer Verschriftlichung nicht vergessen werden konnten. Eine Gefahr in der Ausformulierung einer Nachfrageübersicht bestand aber darin, dass sämtliche dieser Fragen im Sinne einer *Leitfragenbürokratie* (Hopf 1978) abgearbeitet und nicht nach deren Sinnhaftigkeit hinterfragt werden. Um dies zu umgehen wurde die Abtrennung zwischen immanenten und exmanenten Nachfrageteil nicht streng vorgenommen und nach jeder exmanenten Nachfrage wurde wieder immanent weitergefragt. Weiters wurde auch nicht in jedem Interview der gesamte Nachfrage-„Katalog“ abgearbeitet, sondern es wurden nur jene Fragen gestellt, die sich als sinnvoll erwiesen. Zusätzlich dazu wurde er mit der Führung der Interviews laufend erweitert und nach jedem um neue Überlegungen und interessante Punkte ergänzt. Schlussendlich bestand die Frageübersicht aus einer Auflistung unterschiedlicher Differenzdimensionen, die von den Interviewteilnehmer\*innen aufgeworfen und denen Bedeutung zugeschrieben wurde, sowie Nachfragen zu den Themenfeldern Eigene Selbstpositionierung, Reflexion von Erlebnissen/dem Bildungsprozess, Aktivismus/Beruf sowie den Schlussfragen für einen positiven Gesprächsabschluss. Nach Beendigung der Forschung und dem konstanten Ausbau der Übersicht umfasst diese schlussendlich 17 Nachfragen<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Für Interessierte an den genauen Fragestellungen befindet sich die Nachfrageübersicht im Anhang.

Dies waren die method(olog)ischen Überlegungen und Ablaufkonzeptionen, mit denen in die Interviewphase eingestiegen wurde. Diese ist aber natürlich anders abgelaufen als vorab geplant. Im nächsten Schritt wird nun von der Phase der Interviewführung erzählt, diese reflektiert und auch die Teilnehmer\*innen an den Interviews kurz vorgestellt.

### 3.3. Durchführung der Interviews

Nachdem in den Probeinterviews die Situationsbeschreibungen als Gesprächseinstieg als funktionierend verifiziert wurden, wurde mit der Suche nach Gesprächspartner\*innen begonnen. Da von Anfang an im Forschungsthema die Bildungsprozesse intersektional konzipiert waren und diese in einem umfassenden und individuell erlebten Machtgefüge verortet wurden, bestand keine theoretisch notwendige Exklusion von Bevölkerungsgruppen im potentiellen Pool der Interviewteilnehmer\*innen – theoretisch könnte jede\*r teilnehmen. Es bestand aber die Vorannahme (und diese wurde in den Probeinterviews bestätigt), dass es Personen, die tagtäglich mit sozialer Ungleichheit zu tun haben und/oder sich intensiv damit beschäftigen, leichter Zugang zum Thema finden. Es wurde die Entscheidung getroffen, das *Sampling* auf Personen einzuschränken, die im organisationalen Kontext entweder als Freiwillige oder beruflich mit sozialer Ungleichheit zu tun haben. Nach einer online Recherche darüber, welche Organisationen bzw. Vereine es in Österreich gibt, die im Bereich der sozialen Ungleichheit tätig sind, wurden nach und nach ca. 25 Vereine mit kontaktiert. Die Kontaktaufnahme erfolgte via E-Mail, die neben einem kurzen Vorstellungstext auch den Interviewaufruf-Flyer enthielt (dieser befindet sich im Anhang). Bei der Auswahl der Vereine wurde darauf geachtet, dass sie eine möglichst diverse Personengruppen repräsentieren bzw. inhaltliche Themen umfassen. Leider schickten nur zwei Vereine eine Absage zurück, die restlichen meldeten sich gar nicht. In etwa beim Ausschicken der 15. Anfrage wurde gleichzeitig eine Suche über persönliche Kontakte gestartet. Dafür wurde im persönlichen Umfeld nach *Gatekeeper\*innen* gesucht, die im entfernten Bekanntenkreis Personen kennen, die als Freiwillige oder beruflich in einem sozialen Feld tätig sind. Dabei war es wichtig, dass ich selbst diese Person nicht persönlich kannte. Den Gatekeeper\*innen wurde ebenfalls der Flyer geschickt bzw. ein Ausdruck davon gegeben, sodass sie ihn bei Bedarf weiterreichen konnten.

Über die Gatekeeper\*innen fanden sich schlussendlich 4 Personen, die sich für ein Interview bereit erklärten (vermutlich hätten sich noch mehr gefunden, aber nach dem vierten Interview konnte eine theoretische Sättigung identifiziert werden). Von zwei Gatekeeper\*innen erhielt ich die Kontaktdaten und meldete mich persönlich. Ein\*e Gesprächspartner\*in meldete sich per email bei mir, nach dem er\*sie den Interviewaufruf gelesen hat. Bei der vierten Person fungierte

der\*die Gatekeeper\*in in einer Kommunikations-Position und es wurde über sie ein erstes Treffen vereinbart. Nach dieser ersten Kontaktaufnahme fand ein Vorgespräch statt, eines davon in Person, eines über Zoom und zwei via Telefon. Bei diesen Vorgesprächen wurde detaillierte Information über die Forschung, deren Kontext, Interviewablauf, Audioaufnahme des Interviews, Datenschutzerklärung und -vereinbarung gesprochen (vgl. Rosenthal 2015, 95). Dazu wurde nochmals der Flyer sowie die informierte Einverständniserklärung zum Datenschutz, damit sie vorher nach Wunsch in Ruhe durchgelesen werden konnte, ausgeteilt bzw. zugeschickt. Es wurde auch geklärt, welche Erwartungen im Raum standen, sowohl von mir als auch von den Interviewpartnerinnen (vgl. ebd., 96). Um keinen dieser Punkte zu vergessen, wurde vorab eine Check-Liste an Themen angefertigt, die durchbesprochen wurde (diese ist ebenfalls im Anhang zu finden). Es wurde klar kommuniziert, dass sich die Interviewteilnehmer\*innen jederzeit mit Fragen melden und jederzeit auch ihre Teilnahme zurückziehen können. Anschließend wurde ein Termin und ein Ort für das Interview vereinbart. Dabei wurde darauf geachtet, dass zumindest eine Woche zwischen Vorgespräch und Interview liegt, sodass die Teilnehmenden noch genug Zeit hatten, sich die Datenschutzerklärung durchzulesen sowie generell darüber nachzudenken, ob sie noch teilnehmen möchten. Die Teilnehmenden suchten sich einen Ort aus, an dem das Interview stattfinden sollte.

Für die Interviews wurde von mir eine Interview-Mappe vorbereitet. Diese enthielt neben einem Ausdruck des Flyers immer auch mindestens zwei Ausdrücke der Einverständniserklärung zum Datenschutz – damit sowohl ich als auch die Teilnehmenden eine unterschriebene Version hatten. Zusätzlich dazu enthielt die Mappe Ausdrücke der Situationsbeschreibungen für den Einstieg (sowohl in normaler Schriftgröße und in extra großer, sollte sie für eine Person zu klein zu lesen sein) sowie die Nachfrageübersicht und die Checkliste des Vorgesprächs.

In den Interviewsettings wurde nach dem Ankommen und nach dem unter Konsens eingeschalteten Audiogerät noch einmal die Inhalte des Vorgesprächs anhand der Checkliste angesprochen und nachgefragt, ob bei den Interviewpartner\*innen in der Zwischenzeit Bedenken zur Teilnahme aufgekommen sind. Nach der Versicherung der Teilnehmenden, bzw. der Klärung dieser und einer klar formulierten Bereitschaft zur Teilnahme, wurde ins Gespräch eingestiegen. Dazu durften sich die Interviewteilnehmenden eine Situationsbeschreibung aussuchen, die sie von der Örtlichkeit mehr ansprach bzw. die besser in ihre Lebenswelt passte. Drei Personen wählten die Wirtshaus-Situation, eine das Picknick am Flussufer. Damit wurde die erste Erzählphase des Interviews eröffnet. Während den Erzählphasen wurde, wie bei Rosenthal (2015) vorgeschlagen, eine Auflistung von den Themen in der Erzählung sowie aufkommenden Fragen

notiert. „Versuche ich emotional nachzuvollziehen, was mir gerade erzählt wird, bin ich in einer völlig anderen Aufmerksamkeitshaltung als wenn ich versuche, das Angesprochene zu memorieren.“ (ebd., 174) Diese Nachvollzugs-Haltung wurde auch körpersprachlich durch *aktives Zuhören* den Interviewteilnehmenden in der Situation kommuniziert. Dies erfolgte vor allem durch exzessives Nicken sowie eine ausdrucksstarke Mimik.

Nach der Erzählung wurde mit den notierten Fragen in den immanenten Nachfrageteil eingestiegen. Dabei wurde auch chronologisch der Notierung gefolgt, um dem Aufbau der vorhergehenden Erzählung zu folgen, damit sich die Interviewpartner\*innen „wieder in die sequentielle Gestalt ihrer Haupterzählung begeben und sich damit meist Fragen zu einigen weiteren Notizen erübrigen.“ (ebd., 175) Es konnte in der Tat die Erfahrung gemacht werden, dass noch nicht gestellte Nachfragen mitunter bei vorher gestellten bereits beantwortet wurden. Bei den Nachfragen lag den Notizen nach ein Hauptaugenmerk auf Lücken und vagen Formulierungen in den Erzählungen sowie der Aufforderung, Erzählungen detaillierter darzustellen. Diese Thematiken entsprechen auch Rosenthals (2015) Empfehlungen zum Nachfragen und Notieren während dem Interview (vgl. 181f).

Der exmanente Frageteil, der entlang der Frageübersicht strukturiert wurde, gestaltete sich in jedem Interview unterschiedlich. Das lag zum einen daran, dass der Nachfragebogen im Laufe des Forschungsprozesses immer wieder umgearbeitet und ergänzt wurde. Zum anderen wurden die gestellten Fragen auch an das spezifische Interview angepasst: Es wurde individuell evaluiert, welche Nachfragen im Kontext der vorhergehenden Interviewinhalte Sinn machen. Bei einem Interview wurde eine einzige Nachfrage aus dem Nachfragebogen gestellt, da diese zum Großteil vorher schon beantwortet wurden und die wenigen nicht beantworteten Fragen aufgrund anderer, sehr ausführlicher Argumentationen inhaltlich nicht mehr passten (diese Fragen wurden im Anschluss an das Interview überarbeitet).

Abgeschlossen wurde das Interview mit der Nachfrage, ob es noch Bedarf gibt, etwas zu erzählen, das im Interview noch nicht vorgekommen ist. Daran anschließend wurde die positive Abschlussfrage gestellt, um das Interview „nicht bei einer schwierigen Phase oder bei einem belastenden Bereich des Lebens zu beenden.“ (ebd., 178) Die positive Frage am Schluss, die in dieser Erhebung verwendet wurde, lautete: Worauf bist Du bzw. sind Sie in deinem Umgang mit Ungleichheit besonders stolz? Nach Beantwortung dieser letzten Frage wurden noch personenbezogene Daten erhoben, die für eine Positionierung der Interviewpartner\*innen im sozialen Raum notwendig sind, dann wurde das Tonband ausgeschaltet. Anschließend stellte ich immer die Sondierungsfrage, wie es der\*dem Erzählenden nun gehe, wie sie das Interview

erlebt haben und ob noch Fragen für sie offen sind (vgl. ebd.). Nach den Interviews hat immer noch ein Gespräch oder Small Talk stattgefunden, bevor wir uns verabschiedeten und der Interviewort (von mir) verlassen wurde.

Nach den Interviews wurde der Nachfragebogen anhand der neuen Erkenntnisse umstrukturiert, umformuliert und ausgebaut. Nach dem Führen der ersten Interviews wurde auch schon mit der Auswertung dieser begonnen, ehe überhaupt die nächsten Interviews geführt wurden. Damit wurde eher der Logik, die Rosenthal (2015) in ihren Ausführungen darstellt, gefolgt und nicht der klaren Trennung der Phasen nach Glaser und Strauss (1967).

Nach den Interviews wurde auch in die Reflexion gegangen. Dazu wurde im Anschluss an das Interview immer noch am selben Tag ein in etwa zweiseitiges Memo dazu verfasst, wie ich das Interview erlebt habe, wie das Setting gestaltet war und welche ersten inhaltlichen Eindrücke ich gewonnen habe. Diese Reflexion ist mitunter Basis für die Vorstellung der Personen des Samplings im folgenden Unterkapitel.

### 3.3.1. Die teilnehmenden Interviewpartner\*innen

Der Begriff des Samplings beschreibt die Auswahl der Personen bzw. Fälle in einem Forschungskontext (vgl. Rosenthal 2015, 89). Rosenthal (2015) unterscheidet zwei Schritte des Samplings: Das *erste Sampling* bezieht sich auf alle Interviews, die in einem Projekt geführt werden, das *zweite Sampling* sind die Interviews, die methodisch ausgewertet wurden (vgl. 94). Hier umfasst sowohl das erste Sampling als auch das zweite 4 Personen, da bei der Führung des letzten Interviews der Eindruck einer *theoretischen Sättigung* (vgl. ebd., 151ff) entstanden ist und schlussendlich auch alle Interviews ausgewertet wurden und Eingang in diese Arbeit gefunden haben. Wie bereits kurz angesprochen, war ein Sampling im Kontext eines Engagements in einem gemeinnützigen Verein bzw. einer NGO und eine möglichst diverse Gruppe an Interviewteilnehmenden, geplant – dieser Plan ist aufgrund der kaum vorhandenen und ausschließlich absagenden Reaktion der Aussendungen auf Grund gelaufen. Dafür hat sich die Suche über persönliche Kontakte besser gestaltet als vorab antizipiert wurde.

Bei den Personen, die auf den Interviewaufruf geantwortet haben, handelt es sich um äußerst privilegierte Personen, die (mit einer Ausnahme) eine Führungsposition in einer mir Ungleichheit in Zusammenhang stehenden Organisation innehaben. Dadurch wurde in Folge das Thema dieser Masterarbeit fokussiert: Es werden also die Bildungsprozesse privilegierter Personen zu sozialer Ungleichheit erforscht. Hier soll nun jede Person, die als Fall rekonstruiert worden ist, kurz vorgestellt werden. Diese Vorstellungen basieren auf den Reflexions-Memos, die nach den

Interviews verfasst wurden, sowie auf den personenbezogenen Daten, die am Ende des Interviews erhoben wurden.

### ***Interview 1: Phillipp Jung***

Das erste Interview wurde mit Phillipp Jung geführt, einem Mann in seinen 30ern, der in Buchheim (einer österreichischen Großstadt) lebt und als queerer Aktivist in einer queeren Organisation tätig ist. Als Weiße Person aus der Mittelschicht nimmt er in besagter Organisation eine Führungsposition ein. Auch sein Freund Gerald ist in besagter Organisation aktiv. Phillip hat ein abgeschlossenes Universitätsstudium, er ist kein Bildungsaufsteiger.

Im Interview war er ein sehr ausführlich Erzählender, der schnell sprach und seine Haupterzählungen fast immer für Nebenerzählungen unterbrach (dementsprechend haben wir beide oft den Faden verloren und mussten uns auf meine Notizen berufen, um den roten Faden wieder zu finden). Es brauchte es kaum Inputs meinerseits, wenn ich mal Fragen stellte, wurden von Phillip Rückfragen gestellt und am Schluss ging das Interview fast schon in einen Gesprächsdialog über.

### ***Interview 2: Christine Nussbaum***

Das zweite Interview wurde mit Christine Nussbaum geführt. Sie ist zwischen 50 und 60 Jahre alt, hat ursprünglich eine pädagogische Ausbildung abgeschlossen, war aber tatsächlich nie als Pädagogin tätig, da sie als (selbstbezeichnete) Hausfrau die Care-Arbeit für ihre 7-köpfige Weiße Mittelschicht-Familie übernahm – bis dato. Heute wohnen sie aber nur mehr zu dritt im Haushalt. Gemeinsam mit ihrem Mann ist Christine in einer lokalen religiösen Organisation in Emelau (der österreichischen Stadt mit unter 50.000 Einwohner in der sie lebt) sehr aktiv. Sie arbeitet ehrenamtlich mit migrantisierten Personen am Spracherwerb der deutschen Sprache.

Christine gab im Interview ihre Antworten auf Nachfragen immer sehr bedacht und gut überlegt – demnach war das Interview von vielen Nachdenkpausen durchzogen. Christine orientierte sich gesamten Interview stark an der Vignette fest und kam immer wieder auf sie zurück. Besonders im Gedächtnis blieb auch danach, dass Christine und ich mitten im Interview von der formalen Anrede des Siezens auf das Du wechselten.

### ***Interview 3: Wolfgang Ehrlichmann***

Wolfgang Ehrlichmann ist der älteste Interviewpartner, er ist über 90 Jahre alt. Er lebt mit seiner Frau gemeinsam in Fahaging, einer österreichischen Gemeinde mit unter 10.000 Einwohnern). Wolfgang ist mittlerweile auf einen Rollator angewiesen und ist in seiner Bewegungsfreiheit

auf die gemeinsame Wohnung limitiert. Wie auch Phillipp und Christine gehört Wolfgang der Weißen Mittelschicht an. Vor seiner Pension war er in einem Unternehmen in einer Führungsposition tätig, das im Bereich soziale Ungleichheit mit Daten angesiedelt war. Bei Wolfangs Interview war auch Karin, Wolfangs Frau, anwesend – aufgrund von Hörproblemen hat sich Wolfgang im Vorfeld kommuniziert, dass er sie gerne als Anwesende dabei hätte. Nach Rosenthal (2015) gehört auch zu einem offenen Vorgehen, sich in der Interviewführung und beim Setting auch an den Bedürfnissen der Befragten zu orientieren (56), deshalb war das auch kein Problem.

Schon beim Gesprächseinstieg war merkbar, dass sich Wolfgang auf das Interview gefreut hatte und sich sehr für das Thema interessierte: Er nahm begierig die Situationsbeschreibung entgegen und fing an sie mit voller Konzentration zu lesen. Wolfgang war die einzige Person, für die die Situationsbeschreibung als Gesprächseinstieg und wenig dazu sagen konnte. Das Interview gestaltete sich daher mehr als ein Gespräch, das schnell von der Situationsbeschreibung abwich und sich sehr immanent an bereits Erzähltem orientiert wurde.

#### ***Interview 4: Andreas König***

Das letzte Interview wurde mit Andreas König geführt. Andreas ist zwischen 40 und 50 Jahren alt und wohnt wie Christine in der Stadt Emelau. Er gehört auch der Weißen Mittelschicht an, hat ein abgeschlossenes Studium und wohnt in einem vierköpfigen Haushalt. Er ist kein Bildungsaufsteiger, auch seine Eltern haben bereits studiert. Andreas ist farbenblind. Andreas arbeitet in einer Führungsposition in einer Organisation mit Jugendlichen. In diesem Kontext ist er mit sämtlichen Diversitätsdimensionen konfrontiert, besonders viel aber mit Ethnie, Herkunft, soziale Schicht und Geschlecht.

Das Interview war tendenziell mehr ein Dialog als eine freie Erzählung, das aber in einem schnellen Tempo ablief. Andreas brauchte viele Nachfragen von mir – dennoch fiel ihm zu fast allem dann eine kurze Erzählung ein. Es war auffällig, dass vor allem dann Erzählungen eingebracht wurden, wenn ich zu bestimmten vorab erzählten Aspekten nachfragte oder um eine Erklärung von bestimmten Begriffsverwendungen bat. Mit dem Interview mit Andreas wurde eine theoretische Sättigung erreicht.

Die hier vorgestellten Interviewpartner\*innen waren aber nicht die einzigen Personen, die am Interview beteiligt waren: Auch mich haben die Interviews beeinflusst. Riegel (2016) betont, dass ein Forschungsprozess unbedingt zu Bildungsprozessen und Reflexion und in Folge zu entsprechender Transformation im Vorgehen führen soll (vgl. 154). In diesem Sinne wurde eine

Reflexion der eigenen Erfahrungen in der Erhebung erfasst, die nun auch hier dargestellt werden soll.

### 3.3.2. Reflexion zur Erhebung

Im Zuge der Feldforschung (und die parallel dazu ablaufende Auswertung) hat sich mein Blick auf einige Themen verändert und ich habe auch einiges in Punkto Vorgehen in der Erhebung gelernt, dass ich in Zukunft anders machen würde. In diesem Unterkapitel sollen diese Erfahrungen, Erkenntnisse und Veränderungen dargelegt und kurz reflektiert werden.

Die vielleicht größte Erkenntnis, die meinen Blick auf Ungleichheit und vor allem auf die Interviewpartner\*innen verändert hat, ist, dass Privileg und Benachteiligung multidimensional und als parallel ablaufend verstanden werden müssen und dass praktisch keine Person „nur“ privilegiert oder benachteiligt ist (Biele Mefebue et al. 2022). Diese Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen Privilegs-Positionierungen in den diversen Machtverhältnissen hatte vorab in diesem Ausmaß nicht wahrgenommen oder verstanden – was mich rückblickend sehr froh macht, dass ich mich von Anfang an gegen die Festlegung auf eine bestimmte Differenzierungsdimension gestellt habe.

Mittlerweile ist auch klar geworden, wie wichtig es war, dass ich derart offen und ohne konkrete Forschungsfrage ins Feld zur Erhebung gestartet bin. Mein Forschungsinteresse hat sich sehr oft und sehr stark verändert (gestartet bin ich mit der Frage nach Bildungsprozessen zur Solidarität – äußerst naiv und ohne konkretes Verständnis meinerseits, was ich überhaupt unter Solidarität verstehe) und gelandet bin ich nun bei einem Thema, mit dem ich vor einem halben Jahr überhaupt nicht gerechnet hätte: Bei der theoretischen Einbettung des Überthemas (soziale Ungleichheit) von Solidarität. Mich interessiert immer noch wahnsinnig, mit welchen Strategien und auf welchen Wegen Personen die Strukturen und Auswirkungen von sozialer Ungleichheit wahrnehmen (und wie sich die Wahrnehmung bildet) – aber es ist eben im Laufe der Erhebung und der Auswertung immer deutlicher geworden, dass es eine Rahmung braucht, wie diese Bildungsprozesse zu den Perspektiven zu verstehen sind. Und vor allem was Bildungsprozesse sind und welche Prozesse als Bildung bezeichnet werden können und welche lieber nicht so betitelt werden sollten. Es hat durchaus Überwindung erfordert, diese Offenheit aufrechtzuerhalten und diesen Sprung ins thematische Neuland zuzulassen und nicht die Nerven zu verlieren, weil ich nach einem halben Jahr Arbeit aufgrund von Aussagen meiner Interviewpartner\*innen wieder bei einem neuen Thema gelandet bin und mich dazu wieder einlesen musste. Forschung fühlt sich manchmal wie eine Odyssee an.

Bei der Interviewführung hat sich für mich die Frage eröffnet: Warum melden sich nur weitgehend privilegierte Personen auf meinen Interviewaufruf? Vermutlich liegt das mitunter an meiner durchaus privilegierten Positionierung im sozialen Raum. Ich bin unter 30 Jahre alt, gehöre auch der Weißen Mittelschicht an. Ich bin mütterlicherseits Bildungsaufsteigerin, mein Vater hat einen universitären Abschluss. Aufgewachsen bin ich mit zwei jüngeren Geschwistern auf einem Bauernhof. Wie den Interviewten vorab kommuniziert wurde bin ich Studentin und studiere Bildungswissenschaften im Master. Ich bin klein und blond. Wenn die Interviewteilnehmer\*innen von mir gehört und mit mir gesprochen haben, dann hatten sie eine sehr privilegierte Person vor sich. Wenn ich nun zum Thema soziale Ungleichheit forsche, von dem ich selbst kaum in einer nicht-privilegierten Position betroffen bin, könnte ich auf Personen, die selbst intersektionale Diskriminierungserfahrungen haben, als nicht vertrauenswürdig wirken. Vor allem, wenn sie mich nicht persönlich kennen und mich nur vom Namen aus den Emails oder dem Handout kennen – ich hätte mich vermutlich auch nicht gemeldet. Zu Beginn der Forschung hat es mich gestört, dass mein Sampling nicht wirklich divers ist. Doch nach einem Abändern der Forschungsfrage und ein Fokussieren auf Bildungsprozessen von (größtenteils) privilegierten Personen, finde ich es stattdessen spannend und aufregend, dass sich mir dieses Feld eröffnet hat.

Das vielleicht schwerwiegendste moralische Dilemma, indem ich mich während meiner Forschung befand, war die Konfrontation mit diskriminierenden, menschenabwertenden Aussagen in Interviews und die Frage, wie ich mit solchen Situationen umgehen soll. Bei einer sexistischen Aussage habe ich mit einem gespielt beleidigten „Hey!“ gekontert – und das hat in dieser Situation insoweit gut funktioniert, als dass es zu einem gemeinsamen Lachen und Reflektieren der Aussage gekommen ist. Ich denke, dass dadurch bei der von mir interviewten Person etwas ausgelöst wurde, das durchaus zu einem Bildungsprozess wachsen kann. Schwerer, viel schwerer war es in einer anderen Situation, wo eine rassistische Aussage getätigt wurde. Ich kann mich auch jetzt, ca. 3 Monate danach, noch gut an das Gefühl der Überforderung erinnern, als ich in der Situation entscheiden musste, was ich jetzt tun soll: Soll ich die Aussage einfach so stehen lassen? Soll ich die Person auf die rassistischen Strukturen der Äußerung hinweisen? Ist es überhaupt mein Platz, gleich nach dieser Passage die Erzählung zu unterbrechen und eine Konfrontation zu starten? Ich habe es schlussendlich so gelöst, dass ich bei der nächsten Möglichkeit der Nachfrage darauf zurückgekommen bin und um Kontextualisierung und Erläuterung gebeten habe. Ich weiß bis heute nicht, ob das eine gute Lösung des Problems war oder wie ich es habe besser machen können. Auf jeden Fall hätte ich mit Sicherheit nicht diese Aussage unkommentiert im Raum stehen lassen können. Manchmal frage ich mich, ob ich nicht

mehr eine Konfliktsituation öffnen hätte sollen. Aber ist klare Positionierung als Interviewführende in einer Debatte aber forschungsmethodisch vertretbar? Klar, meine eigene (politische und ethische) Perspektive ist sowieso in diese Forschung eingeflossen, ich kann ja auch nicht meine subjektive Perspektive auf die Welt ablegen.

Auch wenn hier die Interviewführung mit dem Einstieg mittels Situationsbeschreibung gut funktioniert hat, würde ich beim Fortführen der Forschung einen anderen Gesprächseinstieg wählen. Die Situationsbeschreibungen haben zum Teil dazu geführt, dass Beobachtungen und Erlebnisse anderer in den Fokus von Erzählungen gestellt wurden: Mit wenigen Ausnahmen gab es zu Beginn der Interviews keine Selbstbezüge bei den Lernprozessen, es wurde „nur“ aus den Erfahrungen anderer gelernt. Um mehr kritische Selbstreflexion zu fördern, braucht es entweder eine andere Form des Gesprächseinstiegs oder vielleicht sogar überhaupt eine andere Form der Gesprächsführung. Eine Möglichkeit, die nun am Ende der Forschung im Raum steht und überlegt wird, wäre, das Interview an der Intersektion der Privilegien bzw. Benachteiligungen einer Person zu orientieren und gemeinsam eine graphische Darstellung dieser zu erarbeiten. Zurzeit gibt es noch keine konkrete funktionierende Form, wie dies dargestellt werden kann, aber einige Überlegungen dazu (siehe 5.3. Ausblick).

Ein weiterer Punkt, der jetzt im Rückblick nur als semi-optimal abgelaufen bezeichnet werden kann, war die Formulierung der Datenschutzvereinbarung. Bei der Erstellung der Datenschutzvereinbarung wurde sich an eine Vorlage aus einer Lehrveranstaltung im Sommersemester 2024 gehalten. Gegen Ende des Verfassens dieser Arbeit wurde entdeckt, dass sich auf der Website des Instituts eine Vorlage für derartige Vereinbarung aufzufinden ist, die rechtliche Detailinformationen beinhaltet, welche in der verwendeten, selbstverfassten Vereinbarung nicht enthalten waren. Es wurde deshalb eine Nachreichung mit diesen (rechtlichen) Zusatzinformationen verfasst, die den teilnehmenden Personen zugesandt wurde. Im folgenden Kapitel werden nun die forschungsethischen Überlegungen im Kontext der Erhebung dargestellt.

### 3.3.3. Anmerkungen zur Forschungsethik

Im Kontext der vorliegenden Arbeit musste aufgrund des Themas mit vulnerablen Momenten in den Interviews gerechnet werden. Dies machte es notwendig, besondere Sorgfalt bei der Einwilligung zum Interview, dem Datenschutz der Interviewpartner\*innen sowie im Umgang mit ihnen im Interviewsetting walten zu lassen.

Den Interviewteilnehmenden wurde sowohl mündlich (in einem Vorgespräch sowie direkt vor dem Interviewbeginn) als auch schriftlich (in der Datenschutzvereinbarung) die Freiwilligkeit

der Teilnahme sowie die informierte Zustimmung erläutert. Dabei wurden folgende Punkte besprochen bzw. kommuniziert:

- Die Teilnahme und die Erzählungen im Interview erfolgen auf freiwilliger Basis. Die Teilnehmenden können jederzeit aus dem Projekt austreten und ihr Interview zurückziehen.
- Es wurden die Situationsbeschreibung als Erzähleinstieg, die narrative Gesprächsführung und der Ablauf des Nachfragens des Interviews erklärt.
- Die Teilnehmenden müssen nicht alle (Nach-)Fragen beantworten.
- Das Interview kann jederzeit pausiert, abgebrochen oder zu einem späteren Zeitpunkt fortgesetzt werden.
- Es wurde geklärt, dass die Interviews für die vorliegende Masterarbeit sowie für etwaige Fortsetzungen der Forschung im Rahmen eines Doktorats der Verfasserin dieser Arbeit verwendet werden dürfen.
- Es wurde besprochen, dass das Interview mit dem Mobiltelefon aufgezeichnet wird und die Aufnahme nur auf dem Cloud-Speicher der Universität Wien zwischengespeichert und vom Mobiltelefon entfernt wird. Nach dem Transkribieren wird die Datei auch endgültig aus dem Cloud-Speicher gelöscht.
- Das Transkript wird nach Abschluss dieser Arbeit auf einer externen Speicherplatte archiviert.
- Die unterschriebene Datenschutzvereinbarung und der Nachtrag werden auf besagter externer Speicherplatte in einem passwortgeschützten Ordner gespeichert.
- Die personenbezogenen Daten werden vertraulich behandelt. Sie werden im Zuge der Transkription pseudonymisiert bzw. anonymisiert, wodurch der Rückschluss auf die Person erschwert wird. Die Pseudonymisierungsübersicht mit dem Original der personenbezogenen Daten wird - ebenso wie die unterschriebene Datenschutzvereinbarung - in einem passwortgeschützten Ordner auf der externen Festplatte aufbewahrt.
- Die Verfasserin dieser Masterarbeit ist zur Verschwiegenheit verpflichtet.

Wie bereits erwähnt wurde ein Nachtrag zur Datenschutzvereinbarung verfasst.<sup>3</sup> Dieser enthielt folgende Informationen:

- Konkrete Paragraphenverweise zum zugehörigen Datenschutzgesetz.
- Die Betreuerin dieser Arbeit ist berechtigt, die Daten einsehen.

---

<sup>3</sup> Sowohl die verwendete Vereinbarung als auch der Nachtrag sind im Anhang zu finden.

- Die Zustimmung zur Verwendung der Interviews kann jederzeit widerrufen werden, die Aussagen, die bis dahin in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, müssen aber nicht entfernt werden.
- Es besteht jederzeit das Recht auf Auskunft über die personenbezogenen Daten.
- Die Postadresse sowie die E-Mail-Adresse der Verfasserin dieser Arbeit wurden angegeben.
- Es wurde angeführt, an welcher Stelle der Universität Wien juristische Nachfragen gestellt werden können.

Mündlich wurde zudem mit den Teilnehmenden besprochen, dass bei Interesse die Ergebnisse – also diese Masterarbeit – nach Einreichung kommuniziert und geteilt werden können. Zwei Interviewteilnehmende waren daran interessiert.

Es wurden auch forschungsethische Überlegungen zur Deutungsmacht und Repräsentation der Interviews in dieser Masterarbeit angestellt. Die verwendeten Aussagen aus den Interviews wurden unverzerrt, nicht aus dem Kontext gerissen und authentisch dargestellt. Weiters wird davon ausgegangen, dass das in der Auswertung konstruierte Subjekt nicht die real existierende Person darstellt. Mit dem Pseudonym wird also das Subjekt bezeichnet, das in dieser Arbeit konstruiert wird.

Bei den Interviewpartner\*innen handelt es sich um Personen, die der Verfasserin vor dem Interview nicht bekannt waren. Dadurch wurde versucht sicherzustellen, dass möglichst keine Konsequenzen für die Teilnehmenden aus einem lebensweltlichen Aufeinandertreffen entstehen. Auch meine eigene Position in Machtverhältnissen und deren Wirkungen auf die Interviewteilnehmenden wurde reflektiert (siehe 1.3.2. Reflexion zur Erhebung). Das gilt ebenso für die in der Analyse eingenommene Perspektive.

Mit diesen Überlegungen zur Forschungsethik wird nun der Bereich der Erhebungsmethoden verlassen und der Bogen zur Auswertungsmethode gespannt. Im Zentrum der Darstellung steht dabei die *Situationsanalyse*, mittels derer diese erfolgte.

### 3.4. Forschung mit der Situationsanalyse

Parallel zu der Führung der Interviews lief die Auswertung jener ab, die bereits abgeschlossen waren. Auch bei der Auswertung wurde einem offenen Vorgehen gefolgt, spezifisch wurde rekonstruierend in einer Entdeckerlogik vorgegangen (vgl. Rosenthal 2015, 58). Begonnen wurde die Auswertung mit dem Transkribieren der Interviews. Die Notation, welcher die Verschriftlichung von Pausen, Betonungen, Versprechern, etc. folgt, kann im Anhang gefunden werden. Gleichzeitig mit der Transkription erfolgte die Pseudonymisierung aller personenbezogenen Daten in den Interviews. Um eine unbewusste Systematik darin zu umgehen, wurden online Zufallsgeneratoren<sup>4</sup> benutzt, um Pseudonyme zu entwickeln. Geographische Bezugspunkte und Organisationen wurden also nicht mit anderen, real existierenden Orten, etc. pseudonymisiert, sondern es wurde zumindest was die Bezeichnungen betrifft eine fiktive Welt erschaffen.

Im Sinne der Situationsanalyse wurden die Transkripte anschließend *codiert* (Strauss & Corbin 1990) und die abstrahierte Form im Programm Miro<sup>5</sup> als Klebebilder dargestellt. Diese konnten dann in jenem Programm bewegt und in Verbindung gesetzt werden – und somit auch als jene maps dargestellt, wie sie in der Situationsanalyse vorgesehen sind. Um diesen (hier) durchaus chaotischen Gesamtprozess sinnbildend und strukturiert darzustellen, wird in diesem Kapitel zuerst auf die Konzeption der Situationsanalyse und ihre Einbettung in die sozialwissenschaftliche Methodenlandschaft dargelegt. Daran anschließend wird auf die Maps eingegangen, welche die zentralen Strukturgeber der Situationsanalyse sind. Schlussendlich wird dargestellt, wie sich das Mapping bei der Auswertung der Interviews erwiesen hat, bevor im daran anschließenden Kapitel die Ergebnisse dargestellt und diskutiert werden.

---

<sup>4</sup> - Für Namen und personenbezogene Angaben einer interviewten Person zu verschleiern, wurde dieser Generator benutzt: <https://de.fakenamegenerator.com/gen-male-gr-as.php>

- Für Namens-Pseudonyme von Personen, die in den Erzählungen vorkamen, wurde mittels einem Baby-Namen-Generator Pseudonyme erzeugt: [https://www.vorname.com/babynamen\\_generator.html](https://www.vorname.com/babynamen_generator.html)

- Orte, Landschaftsmerkmale, Organisationen und andere lebensweltliche Bezugspunkte wurden mittels Generatoren für Worldbuilding (z.B. für Dungeons and Dragons Kampagnen) pseudonymisiert (und von mir ein wenig an die österreichische Lebensrealität angepasst, indem beispielsweise gängige Endungen von Ortsnamen angefügt wurden). Diese Website umfasst mehrere Generatoren, die Pseudonymisierungen von mehreren Kategorien ermöglicht: <https://thestoryshack.com/de/generatoren/stadtnamen-generator-2/>

<sup>5</sup> <https://miro.com/de/>; letzter Zugriff am 05.05.2025;

Es konnte noch kein dezidiert wissenschaftlicher Diskurs zu Miro als Auswertungsprogramm in der Forschung gefunden werden, zur Verwendung wird lediglich im Kontext wissenschaftlicher Lehre publiziert (vgl. Aravind 2024).

### 3.4.1. Zur Situationsanalyse – Konzeption und method(olog)ische Einbettung

Die *Situationsanalyse* wurde als eine Methode zur Interpretation von qualitativen Daten entwickelt (vgl. Clarke et al. 2022, 5). Sie kann als eine Weiterentwicklung der *Grounded Theory* (Glaser & Strauss 1967) gedacht werden, hat aber auch Alleinstellungscharakter (Clarke et al. 2022, 5). Um die Jahrtausendwende konnten drei Hauptströmungen der *Grounded Theory* identifiziert werden: *Grounded Theory nach Glaser*, die von positivistischen und realistischen Annahmen durchzogen ist, *Grounded Theory nach Strauss*, die auf pragmatistischen und interaktionistischen Annahmen basiert, sowie die *konstruktivistische Grounded Theory*, die sowohl pragmatistisch/interaktionistisch auch konstruktivistische Gedanken beinhaltet (vgl. ebd.). Wo hingegen im Konzept der *Grounded Theory* die sozialen Interaktionen und Geschehnisse im Fokus stehen, liegt das Hauptaugenmerk in der Situationsanalyse „on the situation being studied, on all the elements in the situation both human and nonhuman, and on the varied relations among other elements.“ (ebd.) Trotz dieser differenzierten Positionierung wird die *Situationsanalyse* zum Teil als vierte Hauptströmung der *Grounded Theory* betrachtet (vgl. ebd.). Das liegt vermutlich auch daran, dass das *social worlds/arenas mapping von Strauss* einen zentralen Schritt im Mapping darstellt (vgl. ebd., 8).

Wie der Name schon bezeichnet, wird in der *Situationsanalyse* die Komplexität einer Situation ins Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt, in dem Positionierungen und Differenzen kritisch untersucht werden (vgl. ebd.). Dafür werden nicht nur Interviews oder ethnographische Daten zur Analyse herangezogen, sondern auch diskursives Material aus dem Feld (vgl. ebd., 6). Weiters werden nach posthumanistischem Denken nicht nur Personen Bedeutung im Feld zugeschrieben, sondern darüber hinausgedacht (vgl. ebd.): Spezifiziert wird diese breite Bedeutungszuschreibung in den Kategorien, denen die einzelnen, auf *Codes* basierenden *Elemente* im Zuge des Ordners der *Situational Map* zugeteilt werden (siehe Kapitel 3.4.2. Das Mapping in der Situationsanalyse). Die Situationsanalyse wird als feministischer Zugang verstanden (vgl. ebd., 7), der sich besonders gut zur intersektionalen Analyse eignet:

“The goal is accountability for both research design and data-gathering in terms of attention to diversities of all kinds in terms of race, class, gender, nationality, sexuality, and so on. A lack of diversity, say for example that all the people you have found in the situation are white or Black or something else, is also a significant finding. [...] SA [Situational Analysis, Anm.] is committed to epistemic diversity and inclusivity in research” (ebd., 9)

Dieser Aspekt der inklusiven Intersektionalität in der Auswertung war ein zentraler Punkt in der Entscheidung für die *Situationsanalyse* als Auswertungsmethode. Es wurde die Vorannahme gestellt, dass im Material sowohl intersektionale Machtstrukturen als auch Konflikte dargestellt sein können, die eine wichtige Position im Gesamtgeflecht der Bildungsprozesse einnehmen können. In der Analyse braucht es deshalb eine passende Methode, mittels der solche komplexen Verhältnisse abbildbar sind – wofür sich die *Situationsanalyse* eindeutig eignet.

Während dem gesamten *Mapping*-Prozess erfordert die *Situationsanalyse* eine konstante Memo-Schreibpraxis, da sämtliche Erfahrungen, Gedanken, Wahrnehmungen, Verbindungen in den Maps, Perspektivenlimitationen etc. festgehalten werden müssen (vgl. ebd., 8). Vor allem ist es unbedingt erforderlich, in Memos die Erkenntnisse und Überlegungen zu jeder Map festzuhalten, die im Laufe der Auswertung angestellt werden (vgl. ebd., 12). Dabei empfiehlt es sich, Memos zu den einzelnen Maps laufend zu erweitern, wenn neue Erkenntnisse aufkommen (vgl. ebd.).

Nun wurde bereits vorgegriffen und das *Mapping* erwähnt, das den Ablauf der *Situationsanalyse* strukturiert. Im Folgenden werden nun die einzelnen Schritte des *Mappings* nacheinander dargestellt und auf die einzelnen Maps und ihre analytischen Fokussierungen eingegangen, die im Laufe des Prozesses entstehen.

### 3.4.2. Mapping in der Situationsanalyse

Die Situationsanalyse hebt sich als qualitative Analysemethode insofern von anderen Methoden ab, als dass sie auf dem Erstellen von vier graphischen *Maps* basiert, die jede eine andere Funktion und andere perspektivische Möglichkeiten im Forschungsprozess eröffnen, zusammen aber eine tiefgreifende Analyse der Situation bilden (vgl. ebd., 6). Diese vier Maps sind die *Situational Map*, *Relational Map*, *Social Worlds/Arenas Map* sowie *Positional Map* (vgl. ebd., 5)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Beispiele zu je einer *Messy* und einer *Ordered Situational Map* sowie zu einer *Relational Map* können im Anhang gefunden werden. Eine zentrale Rolle spielt in dieser Auswertung eine *Relational/Social Worlds & Arenas Map* – diese kann in Kapitel 4 Auswertung und Abstraktion gefunden werden. Im Zuge dieser Arbeit wurden keine *Positional Maps* angefertigt, da schon in den Analyseschritten zuvor umfangreichende und für eine Masterarbeit ausreichende Erkenntnisse generiert werden konnten.

### ***Messy and Ordered Situational Map***

Die Situational Map wird am Stand der Auseinandersetzung mit den *Codes* in die Stadien der *Messy Situational Map* und die *Ordered Situational Map* unterteilt. Grundsätzlich ist die Situational Map aber dazu da, „all the major human, nonhuman, discursive, historical, symbolic, cultural, political and other elements found in the research“ (ebd., 10) als *Elemente* in der Situation darzustellen. Dazu gehörten auch jene Personen, welche die Forschung durchführen (vgl. ebd.). Dafür werden die Codes als *Messy Situational Map* grafisch dargestellt und anschließend geordnet und organisiert, indem die Codes Kategorien zugeteilt werden (vgl. ebd., 12). Die Darstellungsform, der sich diese Map bedient, erinnert an eine Wordcloud oder (in der farbco-dierten Version, die hier angestellt wurde) an eine wilde Wand voller bunter Klebezettel. Diese Kategorien wurden von Clarke (2005) entwickelt und umfassen folgende Kategorien inkl. einer spezifizierenden Beschreibung, was darunter verstanden wird:

- „Individual human elements/actors – e.g. individuals and significant unorganized people in the situation including the researcher
- Non-human elements – e.g. technologies material infrastructures specialized information and or knowledges material things
- Collective human elements / actors – e.g. particular groups specific organizations
- Implicated silent actors / actants - as found in the situation
- discursive constructions of individual and/or collective human actors - as found in the situation
- discursive constructions of nonhuman actants - as found in the situation
- Political / economic elements – e.g. the state, particular industries, local/regional/global orders, political parties, NGO's, politicized issues
- sociocultural symbolic elements – religion, race, sexuality, gender, ethnicity, nationality, logos, icons, other visual and oral symbols
- temporal elements – e.g. historical/seasonal crisis and/or trajectory aspects
- spatial elements it- e.g. spaces in the situation, geographical aspects, local/regional/national/global spatial issues
- major issues/debates - usually contested as found in the situation and see positional map
- related discourses - historical narrative and or visual, e.g. normative expectations of actors/actants and/or other specified elements, moral/ethical elements, mass media and other popular cultural discourses situation specific discourses” (Clarke et al. 2018, 131)

Mit dieser kategorialen Zuteilung findet schon ein erster Analyseschritt statt, indem die Zuteilung eine explizite Benennung benötigt, welche die einzelnen Codes beschreiben bzw. definieren wie sie wirken. Dies führt auch dazu, dass die *Situational Map* bei neuen Erkenntnissen stets umgestaltet werden kann, was sie „more accessible and manipulable by the researcher“ (ebd., 11) macht.

“The richer your messy map, the denser and more valuable your relational map can be. [...] And messy mapping encourages new - including late - additions to the map, hence it makes recognizing complexity easier.” (ebd.)

Clarke et al. (2022) empfehlen, so lange an der *Messy Map* zu arbeiten, bis mehrere interessante und neue analytische Ansätze aufgeworfen worden sind (ebd.). Mit einer weitgehend ausgearbeiteten *Situational Map* (einer *Ordered Situational Map*) werden somit ersten Fragen aufgeworfen, die eine Bezugssetzung zwischen den einzelnen Elementen erfordern – die *Situational Map* (oder forschungspraktisch: eine Kopie der *Situational Map*) wird nun zur *Relational Map* umgearbeitet (vgl. ebd., 12).

### ***Relational Maps***

Die *Relational Map* bezeichnet die nächste Stufe im Mapping, wo die einzelnen Elemente in der *Situational Map* zueinander in Verbindung gesetzt werden. Begonnen wird dabei mit einem Element, das als Fokus im Zentrum der Map steht (vgl. ebd., 13). Dieses zentrale Element wird mit anderen Elementen der Map verbunden bzw. in Relation zu ihnen gestellt, wobei die Gedanken hinter jeder einzelnen Verbindung als Memo festgehalten werden (vgl. ebd.). Leitend fungiert dabei die Frage „What is the nature of this line - the nature of the connection between these elements?“ (ebd.). In einem Forschungsprojekt werden normalerweise mehrere *Relational Maps* zu unterschiedlichen zentralen Elementen erstellt, um einen detaillierten Eindruck des Feldes zu erhalten (vgl. ebd.). Das kann zu sehr ausführlichen, umfangreichen Maps führen, die mitunter auch sehr gut geeignet sind, den Überblick über ein Projekt zu behalten (vgl. Glück 2022). „Once something is on the map, one can ignore or return to it later at one’s own discretion – but it does *not* go missing in action.” (Clarke et al. 2022, 14) Optisch erinnern die Beispiele von *Relational Maps*, die in Clarke et al. (2022) angeführt werden, an eine Mindmap. Eine ganz andere optische Form nehmen im nächsten Schritt aber die *Social Worlds/Arenas Maps* an.

### ***Social worlds and arenas maps***

Die *Social Worlds/Arenas Map* wurde von Strauss' *Social Worlds/Arenas-Theory* inspiriert (vgl. ebd., 8). Über sie werden Akteursgruppen, Organisationen und Institutionen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt und nach Verbindungen zwischen ihnen, Einflüssen aufeinander, überlappende Funktionsbereiche, etc. gefragt (vgl. ebd., 17). Als *Social Worlds* werden in der Situationsanalyse "distinctive collective groups of varying sizes, each of which has "a life of its own" (e.g. a recreation group, an occupation, a theoretical tradition, or even a discipline or organization)" (ebd., 14) verstanden, die aufgrund von Gemeinsamkeiten geteilte Perspektiven, eine kollektive *Identität* und Diskurse über diese im Sinne ihres gemeinsamen Interesses entwickeln (vgl. ebd., 14f). Als *Arenas* werden jene Räume verstanden, in denen sich diese Kollektive bewegen und die Austragungsorte von Routinen, Aushandlungen, Konflikten, Agenden etc. sind (vgl. ebd.).

*Social Worlds/Arenas Maps* werden nicht wie die *Relational Maps* als Mindmaps mit linearen Verbindungen zwischen den Feldern dargestellt: Die grafische Darstellung, die Clarke et al. (2022) als Beispiel anbieten (vgl. 15), erinnert an ein eskalierendes Venn-Diagramm. Die einzelnen Arenen, Social Worlds und Organisationen sind als unterschiedlich geformte Flächen dargestellt, die einander überlappen, Teilmengen bilden, oder auch als Feldsektoren allein stehen und sich so voneinander abgrenzen. Bei dieser Art von Map wird interpretativ vorgegangen, da die Einflüsse, Grenzen und die Aushandlungen dieser widersprüchlich sein können, in ihrem Auftreten keine starre Form annehmen und sie folglich immer auch anders dargestellt werden können, als sie es in einem Mapping-Prozess gerade werden (vgl. ebd.).

### ***Positional maps***

Die letzten Maps, die im vierten und letzten Schritt erstellt werden, sind die *Positional Maps*. *Positional Maps* dienen dazu, Lücken im Material aufzuzeigen und eingenommene und fehlende Positionierungen der Elemente aufzuzeigen (vgl. ebd., 17). Von der Form her erinnert diese Form von Map an ein Koordinatensystem, wo die gefundenen Daten entlang von zwei Achsen eingetragen werden.

„Significantly, positional maps are not articulated with persons or groups. Rather, they seek to represent the full range of discursive positions on particular issues in that situation as found in the extant discursive materials.” (ebd., 15).

Es geht bei den *Positional Maps* also darum, die in den Daten gefundene Multiperspektivität, Vielfalt und vor allem die darin enthaltenen Widersprüchlichkeiten aufzuzeigen (vgl. ebd.).

All diese Maps sollen gemeinsam die „situatedness of phenomena“ (ebd., 17) aufzeigen. Dabei sind insbesondere Perspektivität, Loyalitäten und Bündnisse, Verpflichtungen, Konflikte, etc. von Interesse, die im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit stehen:

“Conflict is not limited to social class but also includes race, ethnicity, gender, religion and sexuality - any pattern means of marginalization or stratification. [...] In SA, both the social worlds / arenas and positional maps intend to these kind of conflicts” (ebd., 7)

Mit diesem Fokus bietet sich die *Situationsanalyse* als optimale Auswertungsform an, um Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit in einem Feld von sozialer Ungleichheit zu analysieren. Im Folgenden wird nun dargestellt, wie diese Auswertung abgelaufen ist, sich entwickelt hat und welche maps sich als besonders interessant erwiesen haben.

### 3.4.3. Das mapping der Bildungsprozesse zur sozialen Ungleichheit

Mit dem Hinweis auf die Wichtigkeit von strukturellen Dynamiken und Sozialwelten von Clarke et al. (2022) wurde beim Mapping die Entscheidung getroffen, nicht nur eine gemeinsame große Map im Sinne der *Situationsanalyse* zu bilden, sondern auch für jedes Interview – also jeden Fall– ein eigenes Set an Maps zu erarbeiten. Das liegt mitunter auch daran, dass zu Beginn der Auswertung nicht eindeutig festgemacht werden konnte, welche Situation im Fokus der Aufmerksamkeit stehen soll: Die einzelnen Fälle im Sinne der *rekonstruktiven Sozialforschung* (vgl. Rosenthal 2015, 79ff) oder doch eher eine verallgemeinerte Bildungssituation. Zu Beginn der Auswertung wurde auf der spezifischen Ebene der Einzelfälle gearbeitet, aus dem einfachen Grund, dass die kumulative Map einen derartigen Umfang an Elementen beinhaltete, der schlichtweg zu einer Überforderung geführt hat. Abgesehen von einer Ausnahme wurden alle vorgenommenen Schritte der Situationsanalyse auf der Einzelfall-Ebene durchgeführt: Die Darstellung in Kapitel 4 „Auswertung und Abstraktion“ wurde als Map mit den gesammelten Elementen aller Interviews finalisiert.

Begonnen wurde die Materialauswertung mit dem Transkribieren der Interviews<sup>7</sup>. Die fertigen Interviews wurden in Form eines *offenen Codierens* (vgl. Strauss & Corbin 1990) aufgearbeitet. Die entstandenen Codes sowie weitere zentrale Elemente der Interviews (wie Orte, Personen, etc.) wurden in ihrer abstrahierten Form mittels dem online Programm Miro<sup>8</sup> dargestellt und

---

<sup>7</sup> Die Transkriptionsnotation, der dabei gefolgt wurde, findet sich im Anhang.

<sup>8</sup> <https://miro.com/de/>; letzter Zugriff am 05.05.2025

analysiert. In diesem Programm können auf digitalen Whiteboards komplexe Sachverhalte grafisch dargestellt werden. Dabei werden die einzelnen Teile einer Darstellungen nicht nach dem ersten Platzieren fixiert, sondern können laufend manipuliert und verändert werden. In dieser Arbeit wurden die Codes als digitale Klebezettel in den Miro-Boards als Elemente einer *Messy Situational Map* dargestellt. In einem zweiten Schritt wurden diese Klebezettel nach den Kategorien, in welche die Codes in der Situationsanalyse eingeteilt werden, in einem zuvor erstellten Farbcode eingefärbt und somit geordnet. Mittels Formenelementen, wie Kreisen oder Ovalen, Pfeilen und Beschriftungen wurden daran anschließend diese zu *Relational Maps* und *Social-Worlds/Arenas Maps* formiert.

Sowohl beim Transkribieren der Interviews als auch beim Mapping wurde chronologisch vorgegangen – also die Interviews wurden in der Reihenfolge ausgewertet, in der sie auch geführt wurden. Dabei überschneiden sich auch die Erhebungs- und Auswertungsphasen unterschiedlicher Interviews. Begonnen mit dem Interview von Philipp wurde die erste *Messy Situational Map* gebildet, die alleine schon mit 471 Klebezettel-Elementen auf den ersten Blick überwältigend groß wirkte. Mit dem Codieren aller Interviews wurde am Ende mit einem großen Umfang an Codes gearbeitet. Anschließend wurden die Elemente farbcodiert eingefärbt.

Doch wie wurden diese Situational Maps zu Relational Maps? Was waren die zentralen Elemente, die hier untersucht und in Verbindung gesetzt wurden? Die Identifikation dieser zentralen Elemente gestaltete sich aufgrund der schieren Masse an Elementen als besonders schwer. Bei der Eingabe der Codes fiel allerdings auf, dass aus dem Interview mit Philipp *einige In-Vivo-Codes* (vgl. Manning 2017) kodiert wurden – diese In-Vivo-Codes bildeten die Grundlage für die erste *Relational Map*. Ausgehend von ihnen wurde überlegt, wie diese mit Bildungsprozessen und sozialer Ungleichheit in Verbindung gebracht werden können.

Zu diesem Zeitpunkt wurde gleichzeitig das Interview mit Wolfgang geführt – und Philipps und Wolfgangs Ausführungen erwiesen sich inhaltlich als stark kontrastiert. Dazu wurde auch eine *Relational Map* angefertigt, diese befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Als bei einem Durchsehen der Memos die Kontextualisierung und Argumentation von Haltungen/Werten/Weltansichten wieder ins Blickfeld trat, entstanden vermehrt Überlegungen dazu, wie sich soziale Praxis und eben diese Haltungen/Werte/Ansichten gegenseitig beeinflussen könnten. Schon bei der Führung der Interviews waren die (teilweise) stark unterschiedlichen Weltanschauungen und Werthaltungen der einzelnen Interviewpersonen ein verunsichernder Faktor: Denn auch wenn in der Konzeption des Forschungsdesigns ein Hoffen auf viele unterschiedliche Perspektiven einfluss, war nicht klar, dass diese dermaßen breit und teilweise konträr

ausfallen würden. Wie kann ein derart breites Spektrum an Werthaltungen und Weltansichten im Zuge einer Analyse unter einen Hut gebracht werden?

Als Reaktion auf diese Problemstellung wurde eine *Relational Map* erstellt, in deren Zentrum ein Bildungsprozess als Wechselwirkung zwischen den Haltungen/Werten/Ansichten und der sozialen Praxis konzipiert wurde. Dieser Prozess fungierte als verbindendes Element der unterschiedlichen Perspektiven, die in den Interviews konstruiert wurden. Rundum den Bildungsprozess entstand eine Map, die als eine Mischform einer *Relational Map* und einer *Social Worlds/Arenas Map* bezeichnet werden kann. Diese Map beschreibt eine (theoretische) Rahmung, wie Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit einzubetten sind und die Einnahme welcher Perspektiven in der forschenden Subjektkonstruktion essentiell sind.

Nach der Erstellung der Map im Rahmen der Auswertung der Interviews mit Phillipp und Wolfgang erfolgte ein Abgleich mit den extrahierten Elementen aus den Interviews mit Christine und Andreas. Dabei wurde die Grafik weiter ergänzt und das zugehörige Memo weiter ausgearbeitet. Auf Grundlage dieser neuen Erkenntnisse wurden die Interviews von Phillipp und Wolfgang erneut betrachtet. Dabei ließ sich eine *theoretische Sättigung* feststellen.

Die Feststellung der *theoretischen Sättigung* bildete den Ausgangspunkt für die detailliertere Analyse der Grafik. Die Auswertung wird nun im folgenden Kapitel erörtert, diskutiert und in die Literatur eingebettet. Gleichzeitig werden an dieser Stelle die Daten bereits auf einer abstrakteren Ebene betrachtet.

## 4. Auswertung und Abstraktion – Theoretisierung von Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit

Wie bereits in Kapitel 3 „Methode, Methodologie und Forschungsdesign“ in dieser Arbeit erwähnt, entstand aufgrund einer Irritation bei der Auswertung eine Grafik (Abbildung 1), die Bildungsprozesse im Kontext und zu *sozialer Ungleichheit* darstellt. Sie zeigt, wie in einer *Interaktion in der sozialen Praxis* (rosa Kreisfläche in der Mitte der Abbildung 1) ein *Subjekt* (in gelber Farbe dargestellt) und eine *Entität* (in blauer Farbe) aufeinandertreffen und in dieser Interaktion dabei bei beiden Bildungsprozesse stattfinden.

Diese Grafik ist Ergebnis einer fallübergreifenden Analyse von Bildungsprozessen. Im Zuge der situationsanalytischen Auswertung wurde die Aufarbeitung der Interviews nicht strikt getrennt, sondern in ineinander verschränkten Schritten durchgeführt. Dabei wurde in einem Memo die Beobachtung festgehalten, dass beispielsweise Erkenntnisse aus dem Interview mit Wolfgang hilfreich und aufschlussreich für die Analyse des Interviews mit Phillipp waren. Aufgrund dieser starken, übergreifenden Verflechtung in der analytischen Perspektive ist es wenig sinnvoll, die einzelnen Stimmen getrennt und stark differenziert darzustellen. In diesem Kapitel wird daher nicht nur eine Darstellung der Beobachtungen erfolgen, sondern gleichzeitig eine Abstraktion der gewonnenen Erkenntnisse vorgenommen. Dabei liegt der Fokus weniger auf den Einzelstimmen als auf dem theoretischen Zusammenhang und den Beobachtungen auf der Meta-Ebene.

Bevor auf die Grafik eingegangen wird, wird noch rasch in Erinnerung gerufen, was genau hier als „im Kontext“ bzw. „zu“ sozialer Ungleichheit verstanden wird. Das wurde zwar in Kapitel 2 „Theoretische Rahmung“ bereits erwähnt, soll aber hier als Gedächtnisauffrischung wiederholt werden. Um die Abbildung verorten zu können, muss zuerst eine wichtige Frage beantwortet werden: Auf welche Ebene von Bildungsprozesse bezieht sich die Diskussion? Fokus dieser Arbeit sind nicht allgemein Bildungsprozesse, die im Feld der sozialen Ungleichheit stattfinden, denn dadurch wären sämtliche Bildungsprozesse Teil des Forschungsinteresses. Forschungsgegenstand sind hier jene, die sich auf soziale Ungleichheit beziehen und die Wahrnehmung dieser beeinflussen. Soziale Ungleichheit ist hier also nicht nur kontextualisierender Faktor, sondern auch das Lernobjekt. Diese Doppeldeutigkeit in der Doppelbedeutung von sozialer Ungleichheit erschwert die Darlegung dessen, was in spezifischen Kontexten genau gemeint ist. Um die Unterscheidung zu erleichtern, wurden folgende Bezeichnungen zu Differenzierungszwecken spezifiziert:

- „im Kontext sozialer Ungleichheit“: Bei dieser Aussage geht es um soziale Ungleichheit als kontextualisierender Faktor
- „zu sozialer Ungleichheit“: Mit dieser Aussage wird Bezug zu Bildungsprozessen hergestellt, die eine Perspektiven- bzw. Wahrnehmungsveränderung von sozialer Ungleichheit beschreiben

In der Darstellung<sup>9</sup> (Abbildung 1) wird demnach eine Lokalisation von Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit in der sozialen Praxis und eine diesbezüglich situative Einbettung von sozialer Ungleichheit (und anderen kontextualisierenden Elementen) gezeigt. Dazu wird auch das Zusammenspiel zwischen Einzelperson und sozialer Interaktion aufgezeigt, indem die Aushandlung einer subjektiven Perspektive in den Fokus gestellt wird. Im Zentrum stehen dabei kreislaufförmige Prozesse, die Aushandlungspraxis und persönliche Wertvorstellungen in Bezug zueinander stellen.

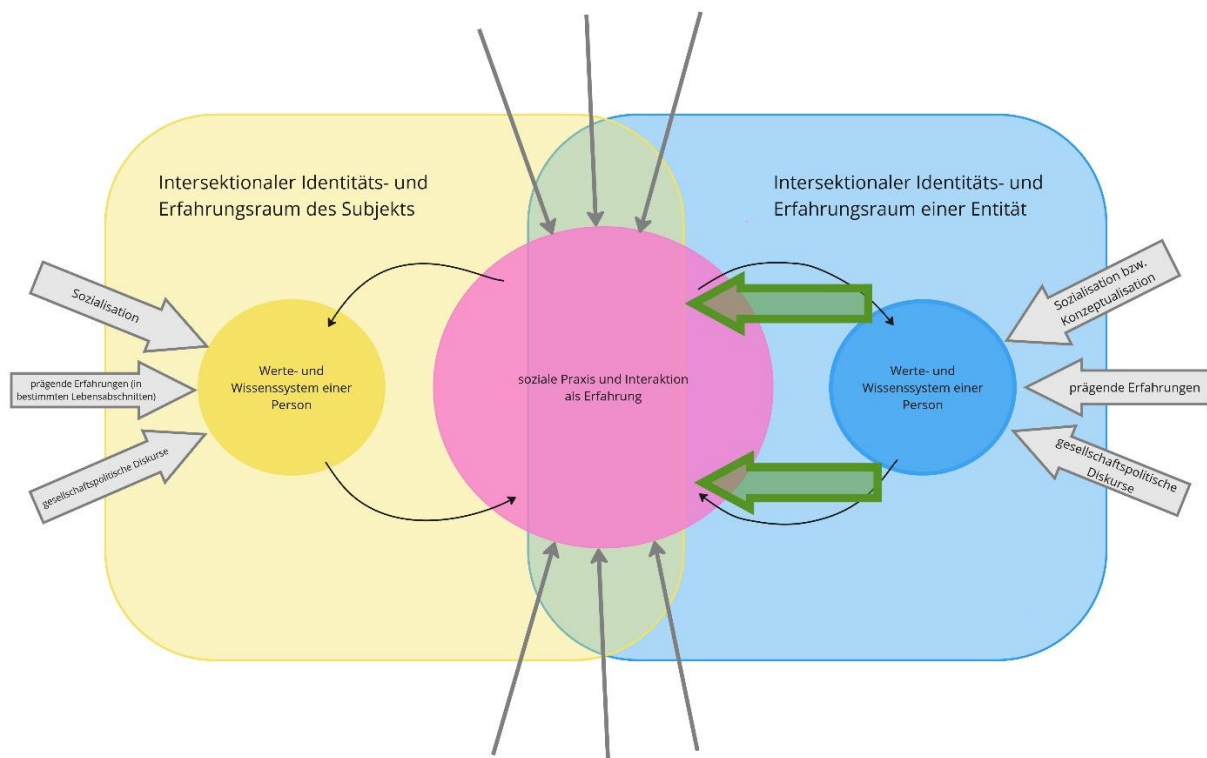


Abbildung 1 Situative Einbettung von Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von [www.miro.com/app](http://www.miro.com/app)

Diese Darstellung wird im Folgenden in drei Schritten genauer erklärt: Zuerst wird auf die Kreisläufe in der Mitte der Grafik eingegangen, auf die Bildungsprozesse. Daran anschließend

<sup>9</sup> Sollte diese Abbildung Ihnen zu klein sein, im Anhang befindet sich eine größere, besser erkennbare Version davon.

wird beschrieben, was in dieser Arbeit als der *intersektionale Identitäts- und Erfahrungsraum* verstanden wird. Zu guter Letzt wird diskutiert, warum die Entität in dieser Grafik nicht fehlen darf und inwieweit diese in unterschiedlichster Weise auftreten kann.

Um die mitunter abstrakt theoretischen Überlegungen anschaulicher darstellen zu können, werden Beispiele aus den Interviews die theoretische Argumentation ergänzen. In mehreren Transkriptpassagen konnten Erzählungen von Bildungsprozessen gefunden werden. Diese Erzählungen wurden durch Codierung aufgeschlüsselt und im Mapping als Elemente über die Grafik gelegt. Die genaue Analyse der Bedeutung dieser Codes in der Bildungsprozess-Grafik ermöglichte wichtige Erkenntnisse darüber, wie die einzelnen Teilfelder zu begreifen sind und welche Aspekte in ihrer Konzeption wichtig werden. Beginnen wir mit den in der Mitte der Grafik abgebildeten Bildungsprozess(en).

#### 4.1. Der Kern der Sache, der Bildungsprozess

Das zentrale Element der entwickelten Darstellung ist der Bildungsprozess. Bereits im Forschungsdesign (Kapitel 3) wurde die Vorannahme sichtbar, dass Bildungsprozesse beeinflussend darauf wirken, wie soziale Ungleichheit wahrgenommen, artikuliert und erlebt wird – oder auch nicht. Die Grafik beschreibt den Bildungsprozess als Kreis der Wechselwirkung zwischen *sozialer Praxis und Interaktion* und dem *Werte- und Wissenssystem* einer Person<sup>10</sup>.

Das *Werte- und Wissenssystem* einer Person wird hier als kumulativer Begriff für persönliche Haltungen, Weltansichten, Werte, Idealvorstellungen, etc. verstanden, die nicht unabhängig von dem Subjekt zugänglichen Wissen über die Gesellschaft und Erfahrungen gedacht werden kann (vgl. Weinlich 2023, 677). Dazu gehören beispielsweise die politische Positionierung oder der Umgang mit (eigenem) Fehlverhalten. Kurz: Bei dem *Werte- und Wissenssystem* handelt es sich um die Brille, welche die spezifische Sicht einer Person auf soziale Ungleichheit generiert.

Die Auffassung von *sozialer Praxis* – nach Ganz und Hausotter (2020) als „Handeln der Subjekte“ (39) verstanden - wird hier zusätzlich durch den Begriff der *Interaktion* ergänzt, die nicht losgelöst von den sozialen Räumen gedacht werden kann, in denen sie geschieht (vgl. Eder 2019). Der Begriff der *sozialen Praxis* impliziert den Einfluss gesellschaftlicher Diskurse, die

---

<sup>1010</sup> Ich wechsele hier, in der Diskussion der Grafik, bewusst die Begriffe der Person und des Subjekts. Da immer wieder Verweise und Bezüge zu den Interviews hergestellt werden macht es in der Darstellung Sinn, bei der Abstraktion durch diese Begriffsunterscheidung auf die Verwurzelung der einzelnen Gedankengänge auf einer empirischen oder auf einer theoretischen Ebene hinzuweisen. Das theoretische Verständnis zum Subjektbegriff in dieser Arbeit basiert auf Überlegungen Judith Butlers (1997).

den Rahmen sozialen Handelns vorgeben (ebd.). Fink (1987) beschreibt die Koexistenz von Personen in der sozialen Praxis als ein „Teil[en] von Welt“ (122): Durch das zusätzliche Nennen der Interaktion in der Grafik (Abbildung 1) soll noch deutlicher hervorgehoben werden, dass *Entitäten* – andere Personen, Organisationen, Medien – das Erleben und die Erfahrungen eines *Subjekts* mitbestimmen. Soziale Praxis kann auf viele verschiedene Arten stattfinden: Die vielleicht offensichtlichste Form ist das direkte Aufeinandertreffen zweier (oder mehrerer) Personen an einem physischen Ort. Etwas abstraktere soziale Interaktion kann durch den Konsum von Medien erfolgen. So erzählt beispielsweise Christine von einem Film, der sie zum Thema Sexualität zum Nachdenken gebracht hat und in Folge ihre Weltansicht beeinflusst hat.

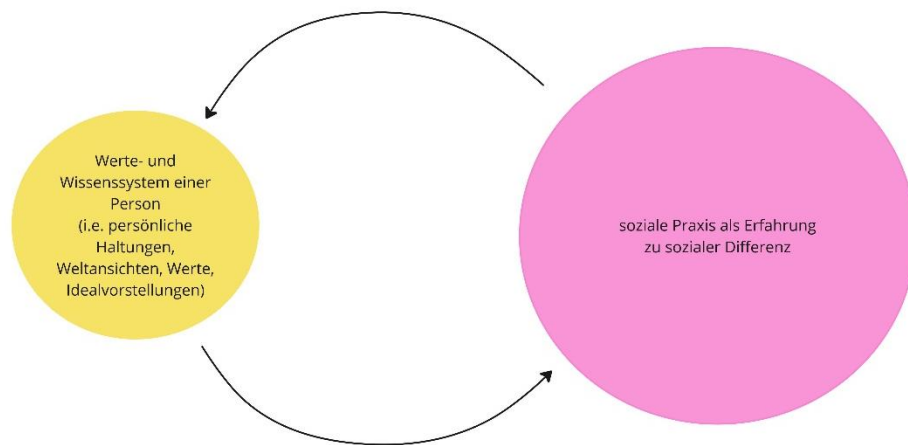


Abbildung 2 Ausschnitt aus Abbildung 1 mit Fokus auf den Bildungsprozess [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von [www.miro.com/app](http://www.miro.com/app)

Der Grafik der situativen Einbettung von Bildungsprozessen (Abbildung 1) liegt die Annahme zu Grunde, dass in sozialen Praxen immer auch persönliche Haltungen, Weltansichten und Werte einfließen, die eine Person vertritt und vice versa. Dargestellt wird dies durch die gebogenen Pfeile. Damit sind wir beim Bildungsprozess, also beim kreislaufartigen Ablauf (Abbildung 2) im gelben Teil der Situativen Einbettung von Bildungsprozessen (Abbildung 1), und der Notwendigkeit überhaupt danach zu fragen, wie Bildung bezüglich sozialer Ungleichheit überhaupt definiert werden kann.

#### 4.1.1. Der Bildungsbegriff als Herausforderung

Der Begriff der *Bildung* selbst ist ein nicht unproblematischer. Einerseits kann bei Bildung eine Diskrepanz zwischen dem, was in der (wissenschaftlichen) Theorie und dem alltäglichen Diskurs der Gesellschaft unter Bildung verstanden wird (vgl. Riegel 2016) - im gesamtgesellschaftlichen Diskurs ist zumeist eine empirisch messbare Form der formalen Bildung gemeint (vgl. Rauschenbach 2017) - festgestellt werden. Weiters ist *Bildung* auch im wissenschaftlichen Diskurs ein Streitbegriff, der unterschiedliche Bedeutungen verkörpern kann (zur Einführung in den Bildungsbegriff siehe beispielsweise Koller 2017 oder spezifisch zur Auseinandersetzung mit Bildung im Kontext Differenz und Othering Riegel 2016). *Bildung* umfasst thematisch nicht nur persönliche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse (die eine Veränderung des Selbst-Welt-Bezuges bedingen), *Bildung* kann also auch Aus-Bildung im Kontext von Bildungsinstitutionen bezeichnen (vgl. ebd.).

Auch methodologisch ist die Erforschung von Bildungsprozessen komplex und mit Herausforderungen verbunden. Zum einen wird ein Bildungsprozess nie komplett erfasst bzw. rekonstruiert werden können (vgl. Koller 2012) bzw. ist das Wie des Bildungsprozesses kaum zugänglich (vgl. Riegel 2016, 152). Es sind lediglich bildungsauslösende Situationen und Reflexionen zu Erfahrungen und Realisationen, die in Erzählungen rekonstruiert werden (vgl. ebd.). Bildungsprozesse können außerdem immer nur aus der Perspektive des *Subjekts* rekonstruiert und bestimmt werden - die Perspektive von Forscher\*innen kann weder Bildungsprozesse validieren, noch verifizieren (vgl. ebd., 153).

Weiters wird der Bildungsbegriff auch dadurch verkompliziert, dass die verschiedenen Sichtweisen und definitorischen Zugänge im Zusammenhang stehen können und sich teilweise gut ergänzen lassen (vgl. Stadelmann & Metzger 2018). Es braucht hier also eine genaue Beschreibung, was in der Auseinandersetzung eines *Subjekts* mit sozialer Ungleichheit unter *Bildung* verstanden wird. Weiters ist auch noch eine theoretische Abgrenzung des Bildungsbegriffs von den Konzepten der Erziehung, Lernen und Sozialisation und eine Argumentation notwendig, um festzulegen, warum für das untersuchte Phänomen keiner dieser Begriffe deskriptiv verwendet und (zum jetzigen Zeitpunkt) nur von Bildungsprozessen gesprochen werden kann. Eine umfangreiche Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff zusätzlich zu der Theoretisierung des Materials zu einem Bildungsbegriff würde hier den Rahmen sprengen – vor allem, da es auch noch andere theoretische Aspekte gibt, die in der Auswertung aufgekommen sind und die es darzustellen gilt. Um diese breite Möglichkeit an Diskussionspunkten einzuschränken, wurden drei Diskussionspunkte festgelegt, die aus Abbildung 1 hervorgehen. Dabei handelt es

sich um Annahmen, die im Zuge der Analyse erkannt wurden bzw. um Erkenntnisse und Implikationen, die zur Weiterentwicklung der situativen Einbettung der Bildungsprozesse geführt haben:

1. Der Bildungsbegriff ermöglicht eine Kontextualisierung des Subjekts in seiner Umwelt.
2. Über den Bildungsbegriff kann die Veränderbarkeit des Wertesystems/Wissenssystems (gelbe Kreisfläche in der obigen Grafik) theoretisch gerahmt werden.
3. Über den Bildungsbegriff kann die Frage nach den gebildeten Personen gestellt werden: Wer gilt, wenn es um soziale Ungleichheit geht, als gebildet?

Im Folgenden werden nun diese Punkte im Einzelnen detaillierter diskutiert. Daraus soll ein Bildungsverständnis entstehen, auf dem die Betrachtung und Analyse von Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit aufbaut. Daran anschließend (und dieses Unterkapitel abschließend) werden diese Punkte im Zuge einer Abgrenzung zu den Begriffen Erziehung, Sozialisation, Entwicklung und Lernen zusammengefasst – als finaler Punkt in der Argumentation, warum bei der Auseinandersetzung eines Subjekts mit sozialer Ungleichheit von Bildungsprozessen gesprochen werden muss. Dabei wird auch versucht, eine kurze, prägnante Definition des Bildungsbegriffs zu geben, der für eine Untersuchung von der Auseinandersetzung eines Subjekts mit sozialer Ungleichheit erarbeitet wurde.

#### 4.1.2. Die Kontextualisierung des Subjekts in seiner Umwelt

Die Konzeption von dem hier dargestellten Prozess orientiert sich stark an der Annahme, dass Bildungsprozesse Aushandlungen von einem Subjekt in seiner Umwelt sind, sie im In-Relation-setzen entstehen und eine Perspektivenerweiterung bedingen, mit welcher Humboldt (2015) bis heute Relevanz in der Bildungswissenschaft beansprucht. Spezifisch geht es hier um eine Passage bei Humboldt, die in seiner Theorie zur Bildung des Menschen zu finden ist:

„Da jedoch die bloße [sic] Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße [sic] Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser [sic] sich. Daher entspringt sein Streben, den Kreis seiner Erkenntniss [sic] und seiner Wirksamkeit zu erweitern, und ohne dass er sich selbst deutlich dessen bewusst ist, liegt es ihm nicht eigentlich an dem, was er von jener erwirbt, oder vermöge dieser ausser [sic] sich hervorbringt, sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredelung, oder wenigstens an der Befriedigung der inneren Unruhe, die ihn verzehrt.“ (ebd., 283)

Der oben dargestellte Bildungsprozess (Abbildung 2) erinnert stark an diesen von Humboldt geschilderten Kreislauf zwischen dem Erkennen und der Auswirkung des Erkannten. Interessanterweise führt er danach weiter aus, dass es einen „Gegenstand [braucht], der die Wechselwirkung seiner [des Menschen, Anm.] Empfänglichkeit mit seiner Selbsttätigkeit möglich mache.“ (ebd., 285) Damit ist auch der Hinweis nach einer konkreten Ursache bzw. einem Auslöser für einen Bildungsprozess in der Humboldt'schen Bildungstheorie gegeben. Während dem Interview mit Phillipp ist eine Erzählung entstanden, die diesen theoretisierten Kreislauf von Erkenntnis und der Wirksamkeit sowie eine konkrete Auslösesituation eines Bildungsprozesses sehr gut darstellt:

„[Worauf] mich vor ein paar Monaten erst ein Freund aufmerksam gemacht hat, ist, wenn du irgendwo entlang gehst und es ist eine Frau in deiner Nähe oder überhaupt es ist einfach irgendwer in der Nähe - er für seinen Teil wechselt dann ganz gerne die Straßenseite. Weil es hat ja trotzdem irgendwas Bedrohliches wenn dir da 10 Meter hinter dir jemand die ganze Zeit auf Schritt und Tritt folgt. [...] Also da ist jetzt die Frage: Ich, jetzt sensibilisiert, mache aktiv den Schritt, ich wechsele jetzt die Seite, dann muss es die andere [Person] nicht machen. Ja, es ist aber auch einer Transperson in meinem Bekanntenkreis schon mal gegangen, dass sie sich schon mal unwohl gefühlt hat und - also er ist ein Trans Mann und war einmal eine Frau und ist jetzt Mann – und wollte deshalb näher an eine Frau herangehen einfach nur dass da ähm [...] also dass da weniger passiert. Aber dann ist [die Frau] immer schneller worden und dann hat es erst bei ihm im Kopf Klick gemacht „Moment - da werde ich als Bedrohung wahrgenommen, obwohl ich da eigentlich nur selbst irgendwie ein bisschen schauen wollte, dass ich wo hinkomme.““ (Phillipp, S17 Z10-29)

Zentral ist in dieser Erzählung die sich wiederholende Erkenntnis, dass Wahrnehmung limitiert ist. Zuerst wird anhand der Erzählung gezeigt, dass männlich gelesene Personen eine Situation aktiv verändern können, um die Wahrnehmung, sie seien gefährlich, abzuschwächen. Dadurch wird deutlich, inwieweit Phillipp der Situation Relevanz zuschreibt. Eine erste Erkenntnis liegt hier darin, dass eine Person lediglich aufgrund ihres Geschlechts auf andere bedrohlich wirken kann. Gleich darauf wird aber diese geschlechtsbinäre Erkenntnis aufgebrochen und weitergeführt, indem eine Trans\*Person ins Spiel kommt: Es werden die eigenen Sicherheitsbedürfnisse eines Mannes thematisiert, denen aber nur nachgegangen werden kann, indem die Sicherheitsbedürfnisse einer anderen Person verletzt werden. Während im ersten Teil der Erzählung ein Machtgefüge in einem dualistischen Geschlechterverständnis beschrieben wird, wird dieses im

zweiten Teil der Erzählung aufgebrochen und ein Spektrum an Machtverhältnissen eröffnet und eine Veränderbarkeit beschrieben. Eine auf den ersten Blick vielleicht einfache Wahrnehmung einer Situation wird durch ein folgendes Bedenken auf das Erleben von anderen komplexer. Die Wirksamkeit des Selbst wird dabei durch das Wechseln der Straßenseite thematisiert – und schon ist Phillipp mitten in einem Bildungsprozess nach Humboldt, der aus einem Sich-in-Relation-setzen zu seiner Umwelt entstanden ist.

Der Bildungsbegriff ist historisch gesehen eng mit einer Mündigkeitsaufforderung und Selbstbestimmung verbunden (vgl. Koller 2017), vor allem auch (aber nicht nur) wenn es um die Lebensbewältigung von Personen entgegen den Erwartungen und gesellschaftlichen Vorstellungen geht (vgl. Stadelmann & Metzger 2018). In einer Interviewpassage zum Umgang mit der Problematik mit gegenderten Toiletten von nicht-cis-identifizierten Personen (transgender Personen oder non-binary Personen) spricht Phillipp genau eine Art dieser Lebensbewältigung an, die Lösungen entgegen gesellschaftlichen Normen benötigt:

„Ich muss ja nicht überall auf den Kern der Wahrheit kommen, weil das wäre ein bisschen zu viel des Anspruches. Ich muss halt einfach nur [...] auf einen vernünftigen Lösungsansatz, wenn es um ein Problem geht, mit dem ich in der Situation in meinem Einflussbereich, in meiner Sphäre gut damit leben kann. Und weil das wo anders wo vielleicht nicht funktioniert, weil da andere Realitäten oder andere Wahrheiten vorherrschen, das kann mir in erster Konsequenz erst einmal egal sein“ (Phillip S45 Z31 – S46 Z7)

Hinter der implizierten Perspektivenpluralität auf spezifische Probleme in der sozialen Praxis (in dem Fall genderneutrale Toiletten) und dem Kontextualisieren der Situation (auf „meinen Einflussbereich, meine Sphäre“) versteckt sich ein Bildungsprozess. Phillipp setzt sich mit einem Problem auseinander, das er als cis-Mann nicht hat, und sucht eine für alle Beteiligten akzeptable Lösung. Dabei erkennt er an, dass diese Art der Problembewältigung unterschiedlich in gesellschaftlichen Verhältnissen diskutiert werden kann. Demnach muss Bildung also als Entwicklung einer Perspektive auf soziale Ungleichheit gedacht werden, die aber durch die Existenz einer Perspektivenpluralität gleichzeitig relativiert wird. Im Kontext der Bildung zu sozialer Ungleichheit könnte die Folgerung angestellt werden, dass ein Bildungsprozess eine kritische Auseinandersetzung mit Ungleichheitsverhältnissen außerhalb von Strukturen, die sozialisierende oder erziehende Aufgaben in einem normierenden Sinn erfüllen, erfolgen muss und sich jede Person notwendigerweise dieser Aufgabe zu stellen hat. In dem Sinne gibt es

äußerst viele Möglichkeiten, wie Bildung unter verschiedenen Umständen beeinflusst wird (vgl. Andresen 2009).

Spannend ist, dass auch Stadelmann und Metzger (2016) in ihrer Auseinandersetzung mit Klafkis kategorialer Bildung (1975) betonen, dass nach dessen Logik Personen zur „Ausbildung von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität befähigt“ (Stadelmann & Metzger 2016, 144) werden. Über Bildung bekommen also Personen Zugang zu einer aktiven und wirkungsvollen Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit. Bildung ermöglicht also bestimmte Art und Weisen, in einer Situation reagieren zu können (vgl. Böhmer 2012). Damit sind Bildungsprozesse situativ individuell eingebettet und verlieren somit ihre Allgemeingültigkeit (vgl. ebd.). Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit finden also in informellen Bildungssettings statt: Das heißt sie sind nicht geplant, realisieren sich in Alltagssituationen und folgen keinem Curriculum (vgl. Stadelmann & Metzger 2018).

Nach diesem ersten Schritt, in dem Bildungsprozesse in der sozialen Praxis und vor allem in Interaktionen platziert wurden, wird nun, Abbildung 2 folgend, der Bogen zu den Wissen- und Wertesystemen geschlagen. Dieser zweite Punkt der Diskussion der dargestellten Bildungsprozesse fokussiert nun auf Überlegungen dazu, wie die Veränderbarkeit dieser Systeme theoretisch gerahmt werden können.

#### 4.1.3. Die theoretische Rahmung der Veränderbarkeit des Werte- und Wissenssystems

Ein zentraler Punkt des hier konzipierten Bildungsprozesses ist die Bildung als Veränderung, Entwicklung, Formung, Entstehung von Werte- und Wissenssystemen einer Person. Obwohl sie durchaus als umstritten bezeichnet werden kann, würde mittels eines Heranziehens von Teilen der *Transformatorischen Bildungstheorie* gut erklärt werden können, inwieweit Werte- und Wissenssysteme von Bildungsprozessen beeinflusst werden. Bevor aber in die Thematik eingetaucht wird, vorab eine kurze, kritische Anmerkung: Es gibt Aspekte der *transformatorischen Bildungstheorie*, die zurecht kritisiert werden (beispielsweise eine fehlende Normativität im Kontext dieser Bildungsprozesse wie bei Fuchs 2014). Im Kontext der *sozialen Ungleichheit* muss diesem auf jeden Fall zugestimmt werden – dieser Kritik wird zu einem späteren Zeitpunkt im Text Platz gegeben und auch Überlegungen zu Lösungsvorschlägen unterbreitet.

Der Diskurs um die *Transformatorische Bildung* dreht sich um die Auffassung, dass Bildung eine Veränderung der Wahrnehmung erfordert. Marotzki (1990) argumentierte diesbezüglich mitunter sehr ausführlich, dass Bildungsprozesse nicht nur eine *Transformation der*

*Weltverhältnisse* bedingen – also ein veränderter Blick auf die Welt –, sondern auch eine *Transformation des Selbstverhältnisses* – also eine Veränderung in der Wahrnehmung der eigenen Positionierung in eben dieser Welt. Koller (2016) spezifiziert, dass bei diesen Transformationsprozessen nicht nur „Vorhandenes umstrukturiert wird, sondern in dessen Verlauf Neues, d.h. neue Muster oder Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses entstehen.“ (S.150) Eben diese Umstrukturierung von Wissen und Werten ist auch in den Interviews zu beobachten: In der Analyse ist die Beobachtung entstanden, dass Bildungsprozesse im Kontext der *Sozialen Ungleichheit* auf diese Veränderung der Perspektive zielen und in Wechselwirkung zur *sozialen Praxis* stattfinden. Ganz besonders gut lässt sich das bei Christine sehen, als sie von ihrem Lernprozess zum Thema Sexualität und Geschlechtsidentität erzählt:

„Ach leider spielen sie ihn im Fernsehen nicht und ich weiß nicht wo ich ihn her kriege. Also den Film, den musst du dir geben. Also da geht es um drei [transgender Personen]<sup>11</sup> die [...] einen Roadtrip durch Amerika machen. Und das alles als Frauen [angezogene] Männer - was die alles erleben! Und wie – also da geht es auch um Hilfe für misshandelte Frauen. Also die Männer, die als Frauen unterwegs sind und die sich einfühlen, ja genau also einfühlen können z. B. bei der Frage „Wie geht es einer Frau, die sexistische Bemerkungen [erlebt] oder auch misshandelt wird?“ Und der Film hat uns die Augen geöffnet, was für kostbare Menschen das sind. Also ich glaube den Film haben wir vor 30 Jahren gesehen und das war so ein wichtiger und wir haben dann auch oft darüber geredet. Wir haben gesagt „Was ist, wenn eines unserer Kinder sagt „Ich bin homosexuell“ Ist das ein Problem für uns? Wir sind dann zum Schluss gekommen „ja, momentan schlucken wir sicher, das ist halt – das ist ganz normal.“ Aber dann habe ich mir gedacht – mah bitte was will man denn? Man will dass das Kind glücklich ist, oder? Und das ist einfach das Wichtigste. Und dann hoffen wir halt, dass es einen lieben Partner kriegt – oder eine Partnerin je nachdem. Und wir kennen jemanden in der Pfarre, einen jungen Mann, der homosexuell ist, und der ist so ein lieber Kerl. Ein Mensch wie wir, herzensgut und lieb. Und eines unserer Kinder hat Freunde, da gibt es einige äh [queere Personen] und das ist überhaupt kein Problem. Nein, also das ist kein Thema mehr (lacht). Und Freunde von uns, also der Bruder eines Freundes ist auch homosexuell und das war für die Eltern, die wirklich sehr christlich waren,

---

<sup>11</sup> In diesem Auszug aus dem Interview sind mehrere Begriffe verwendet worden, die nicht dem aktuellen Diskurs entsprechen. Um Reproduzierungen zu vermeiden sind diese Begriffe hier in eckiger Klammer ersetzt worden.

ganz hart. [...] Das haben wir Gott sei Dank bald genug durchexerziert“ (Christine, Z23 S24 – Z24 S22)

Zuerst erzählt Christine von einem Film, durch den sie sich zum ersten Mal mit Trans\*-Identitäten und Drag Queens auseinandersetzt – und der einen Bildungsprozess bei ihr anstieß. In weiterer Auseinandersetzung und beim Aufeinandertreffen mit anderen Queeren Personen in ihrer Lebenswelt (oder der ihrer Bekannten) kam es zu einer Perspektivenveränderung. Es erscheint dabei auch als wichtig zu bemerken, dass diese Veränderung nicht nach einer einmaligen Berührung der Thematik vollzogen wurde, sondern dass wiederholt Konfrontationen und gezielte Auseinandersetzungen damit stattgefunden haben. Offen bleibt dabei allerdings die Frage danach, wie groß bzw. schwerwiegend diese Perspektivenveränderung sein muss, damit sie mit einem Bildungsprozess in Verbindung gebracht werden kann.

Doch der Begriff der Transformatorischen Bildung muss auch kritisiert werden – indem beispielsweise nach der normativen Richtung gefragt wird, in den sich solche Prozesse richten (beispielsweise Fuchs 2014). Als Lösung für das Problem mit der Normativität schlägt Koller (2016) vor, „den Bildungsprozess so zu reformulieren, dass dabei nicht nur von einer Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses als solcher gesprochen wird, sondern zusätzliche Kriterien für die Qualität oder Richtung des Transformationsprozesses angegeben werden.“ (154) Außerdem kann kritisiert werden, dass auch nie genau bestimmt wird, was unter *Transformation* sowie *Welt- und Selbstverhältnisse* verstanden wird (vgl. Stieger 2023). Genau letzteres Problem erwies sich aber als interessant für diese Arbeit, da hier mittels einer Verbindung zur Empirie und anderen Bildungstheorien eine Spezifikation vorgenommen werden kann, die noch dazu auf Bildungsprozesse im Kontext der sozialen Ungleichheit zugeschnitten werden kann. Mit Blick auf die Erzählungen von Christine und Phillipp, die beide von Bildungsprozessen berichten, die sich über mehrere sozialen Interaktionen hinweg strecken, wird ein sich wiederholendes Durchlaufen des zirkulären Bildungsprozesses sichtbar. Dadurch muss angenommen werden, dass auch die Veränderung der *Wert- und Wissenssysteme* wiederholt verändert, transformiert werden.

In einer Publikation, in der sich Koller (2016) kritisch mit diesen Schwierigkeiten der transformatorischen Bildungstheorie auseinandersetzt und nach Lösungen sucht, problematisiert er „Transformationen des Selbstbezugs, die nicht zu mehr, sondern zu weniger Reflexität führen“ (156). Ein spannender Ansatz zur theoretischen Lösung dieser Problematik findet sich in seiner Diskussion dazu, Transformationsprozesse mit der Gerechtigkeitskonzeption Lyotards (1989) zu betrachten, die beiden theoretischen Ansätze zu verbinden und dadurch eine Richtung von

Transformationsprozessen zu ermitteln. Dabei werden Bildungsprozesse als Transformation zu einem gerechten Welt- und Selbstverhältnis betrachtet, womit die Förderung einer Perspektivenpluralität einhergeht. Mit weitreichenden Folgen, was die Abgrenzung von Nicht-Bildungsprozessen betrifft:

„Ausgeschlossen wären damit Transformationen in Richtung auf Welt und Selbstverhältnisse, die darauf abzielen, andere Diskursarten zum Schweigen zu bringen – also in Richtung totalitaristischer Positionen, die den Ausschluss, die Verfolgung oder gar Vernichtung Andersdenkender zum Ziel haben.“ (Koller 2016, 159)

Demnach darf Bildung also nicht zu einer Veränderung der *Wissens- und Wertesysteme* führen, die einen Universalitätsanspruch der eigenen egozentrischen Wahrheit impliziert. Es muss von vorläufigen Wahrheiten ausgegangen werden (vgl. Biele Mefebue et al. 2022, 8), die als *situieretes Wissen* (Haraway 1995) verstanden werden. Die Veränderung muss eine Eingrenzung oder Ausdifferenzierung des eigenen Erlebens umfassen. Umgemünzt auf Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit wird auch hier *Perspektivenpluralität* auf das Erleben und Wahrnehmen sozialer Ungleichheit ins Spiel gebracht, jedoch in einem ganz anderen Kontext als bei der Erzählung von Philipp, die beim vorherigen Diskussionspunkt zur Einbettung des Bildungsbegriffs erläutert wurde. Wenn nun Bildung impliziert, dass andere Perspektiven genauso legitim sind wie die eigenen, dann müsste Bildung über einen Perspektiven-Zustand erkannt werden können, der dies impliziert. Im vorhergehenden Unterkapitel wurde auch festgestellt, dass Bildungsprozesse zu einer besseren Reflexionsfähigkeit des Subjekts führen sollen (ebd.), was folglich für Bildungsprozesse im Kontext sozialer Ungleichheit eine kritische Reflexion der *matrix of domination* mit sich führt.

Christines Bildungsprozess zum kritischen Umgang mit der systematisierten Stigmatisierung queerer Personen erinnert stark an eine Entwicklung von *critical consciousness*, die Freire (2017) in seiner Pädagogik der Unterdrückten formuliert:

„The term conscientização [portugiesischer Originalbegriff für critical consciousness, Anm.] refers to learning to perceive social, political, and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality.“ (Translator’s note in Freire 2017, 9)

Im Kontext sozialer Ungleichheit beschreibt er damit einen Ausweg aus der Situation, dass unterdrückende Strukturen an-sozialisiert und dadurch internalisiert sind und Personen diese in ihrem Handeln reproduzieren. Durch Bildungsprozesse können diese Strukturen erkannt

werden (ebd.). Interessanterweise benutzt auch Freire den Transformationsbegriff, allerdings in einem anderen Kontext. Für ihn braucht es *critical consciousness* und *Solidarität* “to transform the objective reality” (Freire 2017, 23) bzw. “their world“ (ebd., 52). Mit dieser Aussage verbindet er die *Transformation der Werte- und Wissenssysteme* (im Sinne einer *critical consciousness*) mit einer *Transformation der sozialen Praxis* – nämlich insofern, als dass durch die Veränderung der Verhältnisse von Selbst und Welt in der Wahrnehmung einer Person in Folge ein aktiver Wunsch nach Veränderung der Welt entspringen kann, der sich wiederum in der Sozialen Praxis äußern kann. In diesem Sinne könnte *Solidarität* als eine Form davon verstanden werden, wie *Wissens- und Wertesysteme* einer Person in der *sozialen Praxis* ausgelebt werden und beobachtbar werden.

Es soll also eine Perspektive entwickelt werden, die eine „angemessenere Art der Problembe-  
arbeitung erlauben“ (Koller 2016, 154) soll und die nicht zur Adaption, sondern zu einer kritischen Auseinandersetzung bzw. Reflektion und einer Veränderung (der *Wissens- und Wertesysteme*) führen soll (vgl. Wischmann 2018). Dabei ist darauf hinzuweisen, dass aber Reflektion unbedingt als eine Form der Kritikausübung verstanden werden muss (vgl. Messerschmidt 2014), da die Reflektion des Selbst in der deutschen Denktradition einen problematischen Zug von Neutralität und Rationalität aufweist (vgl. Wischmann 2018). Demnach muss auch die Frage danach gestellt werden, was genau kritisch betrachtet wird – und vor allem, was auch „angemessener“ in dieser Situation bedeutet. Besonders dringend stellt sich die Frage, inwieweit sind Bildungsprozesse, die zu einer dichotomen Haltung führen, auch Bildungsprozesse? Inwieweit ist es vertretbar, Prozesse als Bildungsprozesse zu bezeichnen, die kein *critical consciousness* hervorbringen? Die die Basis für Praxen legen, in denen andere Menschen(gruppen) erniedrigt, diskriminiert, gemieden und zum Teil verachtet werden? Inwieweit können Bildungsprozesse als stete Entwicklungen zu einer Position bezeichnet werden? Schlussendlich kommt es wieder auf die theoretische Unterscheidung zwischen Differenz und Ungleichheit zurück: Inwieweit sollen Bildungsprozesse Ungleichheit reproduzieren? Kann ein die Ungleichheit stärkendes Reproduzieren von Ungleichheitsverhältnissen im Kontext eines gesellschaftlich ungleichen Systems zu einer verändernden Wahrnehmung der Welt führen? Aber wenn eben diese Ungleichheit reproduzierenden Prozesse keine Bildungsprozesse wären – und bei diesem Ausschluss könnte durchaus auch ein aktivistischer Moment meinerseits verortet werden – was sind sie dann? All diese Fragen führen zum dritten Diskussionspunkt, der Frage nach spezifischen Merkmalen, anhand derer ein Bildungsprozess identifiziert werden kann.

#### 4.1.4. Die Frage nach den gebildeten Personen: Wer gilt, wenn es um soziale Ungleichheit geht, als gebildet?

Wenn in dieser Arbeit über „gebildete Personen“ gesprochen wird, dann muss das unbedingt kontextualisiert werden: Hier sind sie immer in Bezug ihrer Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit gemeint. Doch wer gilt als gebildete Person? Kann das überhaupt normiert werden? Welche Phänomene aus den Interviews können als Marker für eine „gebildete Person“ gesehen werden: Die Erkenntnis, dass Differenzen in ein Machtgefüge eingebettet sind, welches sie zu Ungleichheiten macht? Die Entwicklung einer differenzierten, nicht-dualistischen Wahrnehmung auf die Welt? Ein situatives, kontextualisiertes Einbetten der eigenen Erfahrungen mit sozialer Ungleichheit? Ein Bewusst-Werden der eigenen Privilegien und Benachteiligungen? Diese Liste an Möglichkeiten könnte noch weitergehen, denn bei unterschiedlichen interviewten Personen sind unterschiedliche Aspekte verschieden stark vertreten. Doch wie können diese Aspekte von Bildung so zusammengebracht werden, dass sie ein lebensweltliches Bild von Bildung ergeben? Mchitarjan (2014) bringt den Vorschlag ein, Bildung multidimensional aufzufassen:

„Der Bildungsbegriff, den ich vorschlage, ist nicht nur multidimensional in dem Sinn, dass er mehrere Dimensionen oder Aspekte von Bildung – Eigenschaften des gebildeten Menschen – unterscheidet, sondern auch in dem Sinn, dass diese Aspekte als quantitativ variierende Dimensionen aufgefasst werden: Wissen über die Welt, die Fähigkeit zur Selbstreflektion, moralische Sensibilität usw. sind nicht einfach vorhanden oder nicht vorhanden, sie sind in unterschiedlichem Ausmaß vorhanden. [...] Der vorgeschlagene multidimensionale Begriff von Bildung impliziert, dass jede Person (zu einem bestimmten Lebenszeitpunkt) durch ein bestimmtes *Bildungsmuster* oder *Bildungsprofil* gekennzeichnet ist. Damit ergibt sich die Möglichkeit zur Unterscheidung von unterschiedlichen Arten von Bildungsprofilen.“ (ebd., 293; Hervorhebungen wie im Original)

Ist es möglich, Idealtypen von Bildungs- und „Nicht“-Bildungsprozessen bei privilegierten Personen zu konzipieren, die aus mehreren Aspekten bestehen und die in der Praxis bei einer Person unterschiedlich stark beobachtbar sind? Bildungsprozesse müssten nach Freire (2017) als Momente von *critical consciousness* dargestellt werden. Als Handlungsmotiv müsste dabei eine „*Love of Life*“ (*Liebe zum Leben*) (vgl. ebd., 62) fungieren, die von Freire als zentrale Abgrenzung einer befreienden Praxis zu einer *Liebe zum Tod* in der Unterdrückung (vgl. ebd., 33f) kontrastiert wird. An Freire kann jedoch kritisiert werden, dass er in seiner Ausarbeitung Unterdrückende und Unterdrückte stark voneinander trennt. Wie aber bereits im Theorieteil in

Kapitel 2 dargelegt wurde, wurde im Zuge der *Intersektionalitätsforschung* auf die Verschränkung von Privileg und Benachteiligung beschrieben, die eine Person verkörpern kann (vgl. Biele Mefebue 2022, 4). Es braucht also auch eine Auffassung von Bildung, die diese Verschränkung berücksichtigt. Unter Einbeziehung von Truderungs (2023) Kritik an der Exklusion von BIPOC-Perspektiven in der wissenschaftlichen Literatur Wissensgeneration, wo auf eine rassistisch konstruierte Wissenschaft hingewiesen wird (vgl. 38ff), wurde überlegt, wie eine exkludierende und diskriminierende Perspektiveneinnahme in Bildungsprozessen ausgeschlossen bzw. realisiert werden kann. Eine logische Schlussfolgerung ist eine Realisation einer Perspektivenpluralität in der sozialen Welt, die in die *matrix of domination* eingebettet ist.

Bei der Transkription des Interviews mit Wolfgang fiel eine deutliche, zuerst unbestimmte Irritation auf. Daher wurde im ersten analytischen Schritt auf der Ebene des *Relational Mappings* die Frage an das Material gestellt: *Was irritiert mich hier?* Diese Frage wurde als Element in die Map aufgenommen und als Ausgangspunkt mit weiteren irritierenden Elementen in Relation gesetzt<sup>12</sup>. Dabei zeigte sich, dass im Material teilweise stark widersprüchliche Haltungen vermittelt werden: Einerseits wurde durch *Othering*-Prozesse eine vereinfachende Perspektive auf Gesellschaft und soziale Strukturen transportiert. Andererseits wurden Lebensrealitäten differenziert und in als Komplexität dargestellt. Auf Basis des dazu verfassten Memos wurden anschließend die Transkripte sowie die *Situational Maps* zu Christine und Phillipp (und zu einem späteren Zeitpunkt auch zu Andreas) überprüft und das Memo durch anknüpfende und ergänzende Beobachtungen erweitert. Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen konnten aus dem Material heraus zwei Typisierungen von Aneignungsprozessen vorgenommen werden. Die eine Prozessform wurde angelehnt an Freire (2017) als *Critical Consciousness* bezeichnet. Die andere Sichtweise wurde ursprünglich zwar als konträre Perspektiven-Einnahme zur Bildung konzeptualisiert, jedoch kann sie nicht einfach als „Nicht-Bildung“ bezeichnet werden. Zum einen können auch dieser bildungsartige Prozesshaftigkeit unterstellt werden, die sich in einer Veränderung in der Wahrnehmung der Selbst- und Weltverhältnisse im Sinne der transformatorischen Bildung zeigt. Zum anderen würde durch eine Benennung als „Nicht-Bildung“ ein Abhängigkeitsverhältnis verstärkt werden und ein dualistisches Abhängigkeitsgefüge aufgetan werden. Diese zweite Form der Typisierung beschreibt eine sehr einfache und unkomplizierte Blickweise auf die komplexen Verhältnisse von sozialer Ungleichheit und Identitäten – die Bezeichnung der *Simplifizierung* erscheint deshalb als äußerst treffend. Die Idealtypen von

---

<sup>12</sup> Die *Relational Map* zu den Irritationen in Wolfgangs Interview kann im Anhang dieser Arbeit gefunden werden.

*Critical Consciousness* und der *Simplifizierung* als Aneignungsprozesse sind in der folgenden Abbildung dargestellt. In den jeweiligen Feldern befinden sich kleinere, eingefärbte Felder mit den einzelnen Aspekten, welche diese Typisierungen ausmachen. Dazwischen ist mittels Pfeile dargestellt, dass angenommen werden muss, dass in der Praxis zumeist eine Mischform dieser Ideale auffindbar ist. Die Pfeile dienen als grafische Darstellung von Spektren, die dadurch zwischen den einzelnen Aspekten von Simplifizierungen und Bildung eröffnet werden.

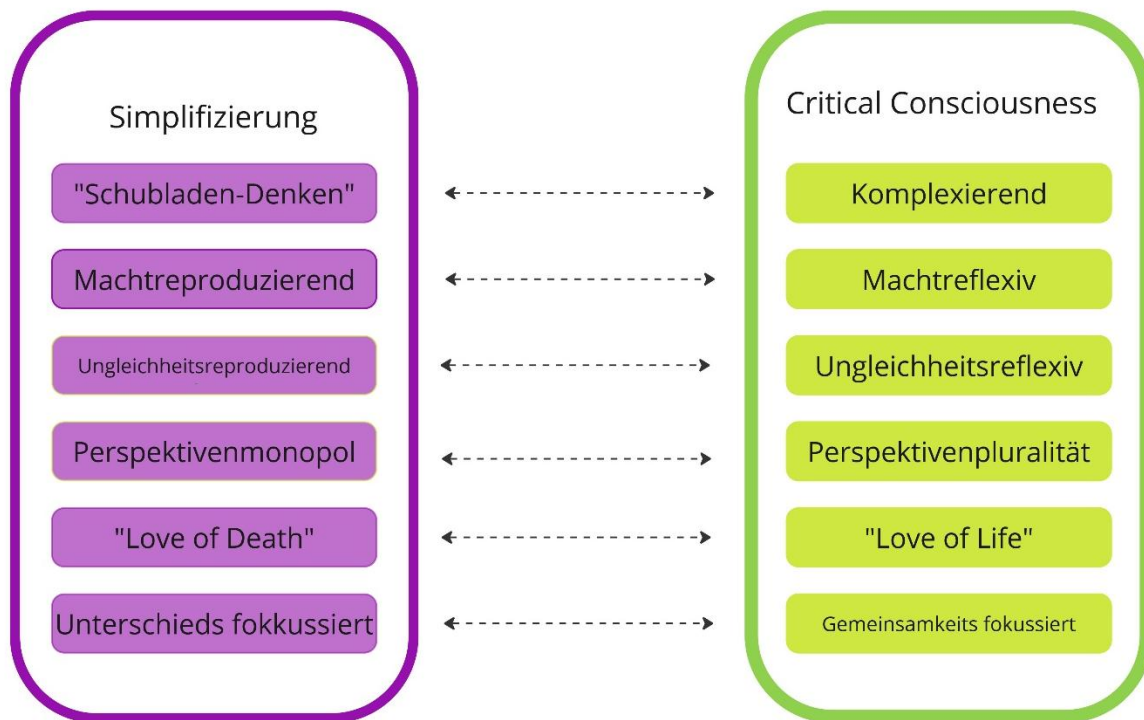


Abbildung 3 Multidimensionales Verständnis von *Critical Consciousness* und *Simplifizierung* [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von [www.miro.com/app](http://www.miro.com/app)

Es wurden hier sieben Merkmale von *Simplifizierung* bzw. *Critical Consciousness* herausgearbeitet<sup>13</sup>, um definieren zu können, wann in der Praxis von einem Bildungsprozess gesprochen werden kann. Diese Merkmale sind eine Abstraktion und Zusammenfassung der im Memo festgehaltenen Beobachtungen zu Simplifizierungs- und Bildungsprozesse in den Transkripten und den *Situational* und den dadurch entstehenden *Relational Maps*. Was unter den einzelnen Merkmalen nun genau verstanden wird, kann am besten mit Blick auf das Gesamtspektrum einer Dimension dargelegt werden.

### ***Spektrum „Schubladen-Denken“ – Komplexierend***

<sup>13</sup> Es wird hier kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt. In der Analyse wurden eben nur diese sieben bemerkt, durch das Zuziehen von weiterem Material oder weiterer Literatur würden aber wahrscheinlich noch weitere Aspekte dieser Idealtypen gefunden werden. Diese Fortführung könnte mitunter eine Aufgabe für eine weitere Arbeit oder Teil einer Fortsetzung dieser Forschung sein.

Das erste Spektrum, das in dieser Darstellung eröffnet wurde, befindet sich zwischen dem „Schubladen-Denken“ der *Simplifizierung* und der komplexierenden Weise der *Critical Consciousness*. Unter dem „Schubladen-Denken“, einem In-Vivo-Begriff von Andreas (S22/Z24), wird hier ein sehr dualistisches Wahrnehmen von Machtgefügen verstanden, das weder mehrere Ausprägungen von Privileg und Marginalisierung wahrnimmt noch ein intersektionales Verständnis von Ungleichheit impliziert. Dabei muss Letzteres nicht unbedingt als solches bezeichnet werden, es kann auch einfach eine Form der Perspektive auftreten, die eine Person als ein „mehr“ als ihre Zugehörigkeit einer bestimmten Position in einem bestimmten Machtgefüge wahrnimmt. Mit diesem „mehr“ der Wahrnehmung wird die Einbettung einer Person in soziale Ungleichheitsverhältnisse komplexer. Um das anschaulicher zu machen, hier ein Beispiel von Philipp, wo genau dieses „mehr“ der Wahrnehmung besonders deutlich beobachtet werden kann:

„Was von dem ich immer ausgehe, ist, jeder und jede hat irgendein Packerl zu tragen. Das muss nicht immer irgendein -ismus sein, aber irgendein Packerl haben alle Leute. Und es gibt wenige, die einfach wirklich da stehen können und sagen „ich habe keine großen Probleme“. Und das muss jetzt also nicht unbedingt eine Form der Diskriminierung sein, es kann auch einfach irgendeine nicht aufgearbeitete persönliche Geschichte sein, die dann on top [zur Queerness] noch dazu kommt. Die ganz höchstpersönlichen Katastrophen des Lebens und so. Und das denk ich eigentlich immer mit und mit dem fahre ich eigentlich ganz gut, weil das ist dann immer schon inhärent eingebaut in das [intersektionale Wahrnehmen], nur halt mit einem anderen Zugang. Ich thematisiere jetzt nicht einen konkreten Diskriminierungsfall, sondern gehe jetzt einfach mal davon aus, dass //(lachend) viele Leute einfach im Arsch sind//“ (Philipp, S41/Z1-14)

### ***Spektren Machtreproduzierend – Machtreflexiv, Ungleichheitsreproduzierend – Ungleichheitsreflexiv***

Auch wenn es sich um zwei unterschiedliche Spektren in der Grafik handelt, können die Reproduktion bzw. Reflexion von Macht und Ungleichheit zusammen gedacht werden. Folgend auf die Ausführungen zu der Verbindung von Werte- und Wissenssystemen und Bildung sind diese Punkte eigentlich selbsterklärend. Oder um es mit einem Zitat von Böhmer (2012) auszudrücken: „Der Bildungsbegriff bietet [...] die Chance, die Gestaltung von Sozialität zu reflektieren.“ (402) Um diese Sozialitätsgestaltung besser im Bildungsprozess analysieren zu können, wurden hier die Begriffe von Macht und Ungleichheit zwei verschiedenen Spektren zugeordnet. Dem liegt die Überlegung zu Grunde, dass bei der Reflexion bzw. Reproduktion von Macht

etwas anderes im Zentrum der Handlung steht, als wenn es dabei um Ungleichheit geht. Bei Ungleichheit steht die hierarchische Differenz im Fokus, wohingegen hier unter Macht ein Auseinandersetzen spezifisch mit Privileg(ierten Positionen) gemeint ist. Ein Beispiel dazu aus dem Interview mit Andreas zu finden. In dieser Passage erzählt er, wie der Kontakt mit anderen Personen im Zuge seiner Tätigkeit bei ihm zur Reflexion und zu einer Veränderten Wahrnehmung des eigenen Privilegs geführt hat.:

„das sind halt Schicksale [...] das hast du normal, muss man fast sagen, Gott sei Dank nicht, wenn du nicht in diesem Bereich arbeitest. – Und das – prägt sicher [...] die private Wahrnehmung genauso. Vor allem auch, dass ich mir sehr bewusst mache wie gut es mir geht wie gut es uns geht: mir, meiner Frau, meinen Kindern und auch unserem gemeinsamen Leben. Das denke ich mir wirklich, wirklich oft. Ich weiß nicht - wahrscheinlich [...] ist [das] sicher bedingt durch die Arbeit, weil ich halt viel sehe, was nicht so rund läuft für andere Menschen. Und das würde wahrscheinlich vielen Menschen gut tun um ein bisschen aus ihrer Bublum rauskommen, damit sie [das] auch sehen ja was eigentlich gar nicht so schlecht ist und was bei anderen viel schlechter läuft“ (Andreas S16/Z25-S17/Z3)

### ***Spektrum Perspektivenmonopol – Perspektivenpluralität***

Sowohl bei der Diskussion zur *Transformation der Wissens- und Wertesysteme* als auch bei jener zur Kontextualisierung eines Subjekts in dessen Lebenswelt nimmt der Begriff der *Perspektivenpluralität* eine wichtige Position ein. Wie bereits in Kapitel 2 „Theoretische Rahmung“ dargelegt, wird in dieser Arbeit der Begriff der *Perspektivenpluralität* verwendet, um die Existenz einer Multiperspektivität auf soziale Ungleichheit auszudrücken. Dabei kann keine einzelne, subjektive Perspektive als universelle Wahrheit angenommen werden. Damit geht auch einher, dass eine gebildete Person sich bewusst ist, dass ihre eigene Perspektive alleine oftmals äußerst limitierend ist und durch den einen Austausch, die Interaktion mit anderen diese Limitation vor Augen geführt werden kann. Genau auf dieses Phänomen bezieht sich dieser Punkt. Ein schönes Beispiel dazu lässt sich bei Phillipp finden, als er die Frage nach der Navigation von Richtig und Falsch im Kontext sozialer Ungleichheit beantwortet:

„Ich navigiere niemals alleine. Ahm gerade vor allem, was diese Community Themen angeht. Erstens bin ich ja auch nur ein Lernender und das wird auch sicherlich nicht aufhören. Jetzt ist auch nicht allen Leuten, die in der Community sind und schon gar nicht der Restbevölkerung, zuzumuten, dass sie sich im gleichen Umfang mit der

Thematik auseinandersetzen wie ich es tue. Das geht schlicht und ergreifend nicht. Leute haben ihre anderen Lebensrealitäten und ganz ehrlich, das ist wahnsinnig viel Wissen das man da in seinen Körper – also in sein Hirn reinballern muss“ (Phillipp, S21/Z4-14)

Später in dem Interview wurde auch noch angesprochen, wie es ist, wenn jemand ihm seine eigenen perspektivischen Limitationen vor Augen führt. Besonders spannend ist in diesem Fall die Beschreibung seiner eigenen Reaktion: „Das ist ja zugegeben schon eher selten [dass mir wer sowas sagt]. Wann es passiert, dann bin ich meistens dankbar und auch ein Stück weit dann baff bzw. beeindruckt“ (Phillipp, S37/Z29 – S38/Z2)

### ***Spektrum „Love of death“ – „Love of life“***

Dieses Spektrum basiert auf von Paulo Freires (2017) mit den Werken von Fromm (1988) in der Pädagogik der Unterdrückten. Zentral ist dabei eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Beweggründen für Handlungen in der sozialen Praxis: Unterdrückenden wird eine Liebe zum Tod zugeschrieben, die als ein Verstummen lassen von anderen Stimmen, ein Absprechen des ebenbürtigen Mensch-seins der Unterdrückten verstanden werden kann. „Oppression – overwhelming control – is necrophilic; it is nourished by the love of death, not life.“ (Freire 2017, 50) Im Kontrast dazu steht die Liebe zum Leben, die in Befreiungsbewegung eine zentrale Rolle in der Handlungsmotivation einnimmt:

„The domination implicit in dialogue is that of the world by the dialoguers; it is conquest of the world for the liberation of humankind. Dialogue cannot exist, however, in the absence of a profound love for the world and for people. The naming of the world, which is an act of creation and re-creation, is not possible if it is not infused with love“ (ebd., 62)

In den Interviews wurden sowohl Prozesse entdeckt, die nicht nur Muster von „Love of life“, sondern auch von „Love of death“ enthalten. Aufgrund forschungsethischer Gründe wird hier ein Beispiel einer „Love of life“-Situation dargestellt. Dabei handelt es sich um eine Argumentation bei Christine. Am Ende des Interviews wurde überlegt, was moralisch „gut“ ist und auf welche Weise das mit sozialer Ungleichheit zusammenhängt. Dabei sagt sie „Ich glaube das\_ [...] wo man ansetzen muss, überall, [...] ist bei der Wertschätzung. [...] Den Menschen ganz aufnehmen.“ (Christine S30/Z3f.). Diese wertschätzende Haltung ist für sie von einer Offenheit für Diversität geprägt:

„Ein guter Mensch ist der – ahm (6)[lasst] Freiheit lasst, [...] der schaut, – wo er einer anderen helfen kann, - - unterstützend wirkt [...] ja – also dass er doch seinen [...]

Standpunkt auch bewahrt, aber auch offen ist – für andere Sichtweisen. - - Also dass er sagt „Ich lass mich ruhig [...] auch einmal belehren [...] - sodass was anders sein kann als ich es mir vorstelle.“ Also eine Offenheit [...] anderen gegenüber – anderen Themen anderen Menschen. - - Ein guter Mensch [...] schaut, dass es Anderen auch gut geht. - - Ich glaube das ist die die Essenz“ (Christine S28/Z6-14)

### ***Spektrum Unterschiedsfokussiert – Gemeinsamkeitsfokussiert***

In diesem Aspekt geht es um *Otherring* (vgl. Riegel 2016) im Kontext von Bildungsprozessen. Bei der Konzentration auf Unterschiede werden Gruppierungen gebildet, in Schubladen gedacht und es entsteht schnell ein „Wir“ und „die Anderen“ – es entsteht also eine Spaltung, die durchaus ungleichheitsreproduzierend wirken kann. Im Interview mit Andreas spricht er in einer Passage davon, wie er sich anderen, ihm unbekannten Personen nähert und sich mit einer diversen Gruppe von Personen unterhalten kann. Dabei versucht er eine gemeinsame Interessensbasis zu finden und mit ihnen so eine Verbindung aufzubauen:

„meine Tante sagt immer, dass ich eigentlich - - sehr gut mit sehr unterschiedlichen Charakteren umgehen kann, reden kann und dass ich eigentlich eine gute Basis finde. - - Und das glaube ich eigentlich auch. Ich kann mit einem Maurer eine Gaudi haben oder mit einem Oberarzt [...] Genau das ist glaube [...] keine Errungenschaft von mir, [...] das liegt an der Persönlichkeit, dass ich Interesse habe an dem Einen und dem Anderen und dass ich dann trotzdem eine Gesprächs Basis finde, die passt.“ (Andreas S29/Z4-13)

In diesem Beispiel wird deutlich, dass Andreas bemüht ist ein „Wir“ aufzubauen, ein Bündnis mit der anderen Person einzugehen. Er fokussiert hier nicht auf eine (äußerliche und zugeschriebene) Andersartigkeit, sondern sucht (in Erzählungen) nach Gemeinsamkeiten in der Werthaltung und Weltansicht. Gemeinsamkeiten können hier nicht nur spezifisch gedacht werden (z.B. als spezifisches Hobby oder als geteiltes Lieblingsessen), sondern können auch als gemeinsame Relevanz eines Lebensbereiches gedacht werden (z.B. jede\*r von uns hat Hobbies und jede\*r von uns hat präferierte Gerichte). Was in der Erzählung von Andreas hier verdeutlicht wird, ist, dass Interesse an der Erzählung der anderen Person gezeigt wird und das Erzählte ernst genommen wird und die Perspektive auf die Person sich damit verändert (auch wenn es sich bei der Veränderung nur um eine Erweiterung des Wissens handelt).

Mit der *Multidimensionalität*, die hier eröffnet wurde, stehen verschiedene Spektren nebeneinander, auf denen ein Subjekt positioniert sein kann. Die ganze Konzeption der Idealtypen

basiert auf der Annahme, dass es eine Idealvorstellung davon gibt, was einen Bildungsprozess ausmacht – die hier im Feld mit der *Critical Consciousness* dargestellt wurde – und was Aneignungsprozesse von sozialer Ungleichheit sind, die nicht als Bildungsprozesse bezeichnet werden können. Ein Subjekt, das einen Bildungsprozess durchlebt, muss also zumindest auf irgendeinem Spektrum der Ausprägungen Einflüsse von *Critical Consciousness* aufweisen. Aufgrund dieser Logik würden Bildungsprozesse in der Verständnis-Grafik so eingezeichnet werden:

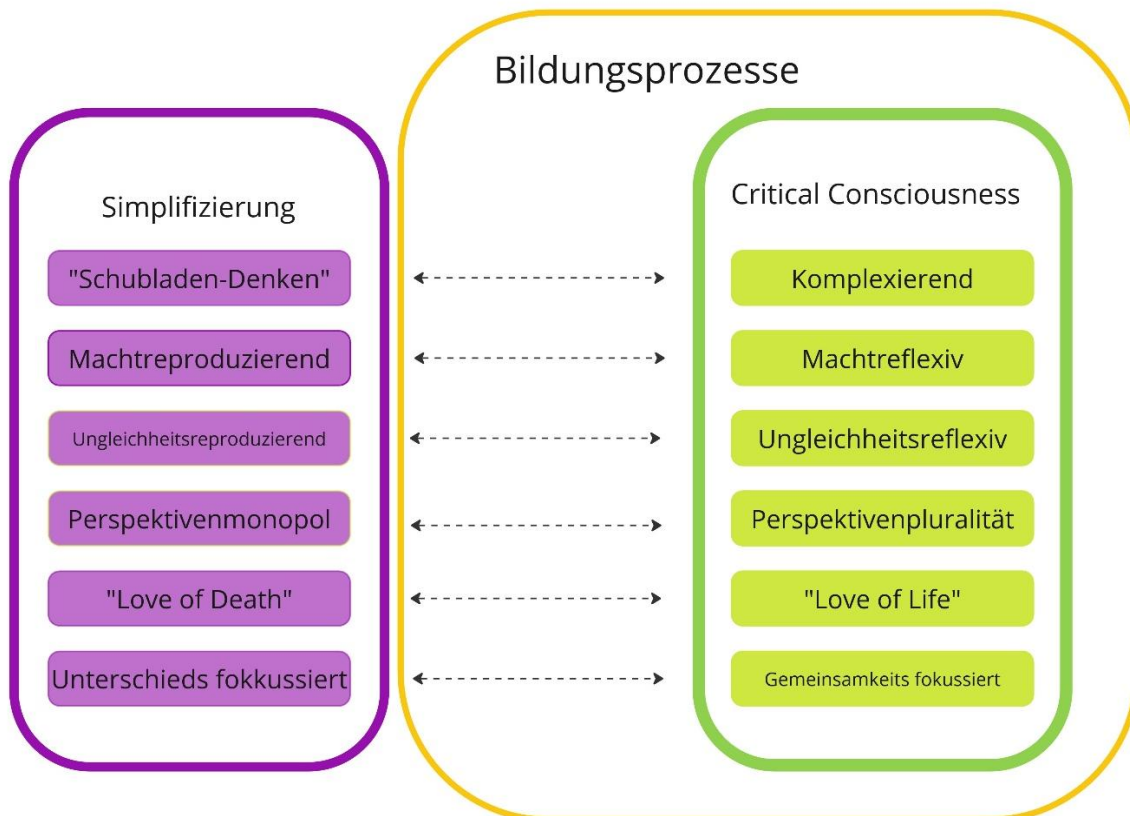


Abbildung 4 Bildungsprozesse im Multidimensionalen Verständnis von Critical Consciousness und Simplifizierung [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von [www.miro.com/app](http://www.miro.com/app).

Es ist weiters davon auszugehen, dass in der Praxis die Bildungsprozesse nicht nur multispektoral auffindbar, sondern auch situativ verortet sind (vgl. Haraway 1996). Sprich: Selbst die gebildetste Person durchläuft in ihrem Leben nicht nur Bildungsprozesse, sondern auch Simplifizierungsprozesse, die aufeinandertreffen, aufeinander aufbauen, sich abwechseln, parallel ablaufen, etc.. Das heißt, dass im Kontext der sozialen Ungleichheit eine Person in manchen Situationen dazu gebildet auftreten kann, während sie in anderen simplifizierend handelt. Mit dieser Überlegung stellt sich aber wiederum eine Folgefrage: Wenn nun Bildungs- und Simplifizierungsprozesse eng zusammenhängen und sich ergänzen, abwechseln und ablösen – worauf läuft diese Prozesshaftigkeit hinaus? Kokemohr (2019) weist darauf hin, dass Bildung als Grundfigur des Welt-Selbst-Verständnis gedacht werden muss und nicht rein als Konzept

verstanden werden kann. Damit kann davon ausgegangen werden, dass Bildung ein passender Begriff dafür ist, jene sich wiederholende Prozesshaftigkeit der Aneignung von Wissen und Werten zu beschreiben, die sich mit der *critical consciousness* nach Freire (2017) vereinbaren lassen. Das bedeutet aber auch, dass „gebildet“ als Personenbeschreibung lediglich aussagt, dass eine Person Bildungsprozesse durchlaufen hat, die verschiedene Formen annehmen können – sie sagt nichts über die dabei gebildeten *Wissens- und Wertesysteme* aus.

#### 4.1.5. Das Wissen- und Wertesystem als inklusives „state of mind“

Wie könnte diese dabei entstandenen *Wissens- und Wertesysteme* beschrieben werden? Ist aufgrund der Vielfalt der Ausprägungen, die Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit einnehmen können, überhaupt eine eindeutige Definition möglich? Um die sehr breit gefassten Möglichkeiten an „state of mind“ der entstandenen *Wissens- und Wertesysteme* zu beschreiben, bietet sich der Begriff der *Inklusion* an. Es gibt breite Auffassungen von Inklusion, die Inklusion auf ein Lernen und Leben im Kontext von Differenz auffassen (Dederich 2020, mit Bezug auf Ainscrou & Miles 2009). Hier sei aber noch einmal auf die Definition von Inklusion verwiesen, auf die sich, wie schon in Kapitel 2 „Theoretische Rahmung“ dargelegt, in dieser Arbeit bezogen wird. Unter Inklusion werden

„[Handlungen und] Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung [zusammengefasst], die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der *Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden*.“ (Biewer 2017, 204; Hervorhebung von Helene Aigner)

Als erstes fällt auf, dass die Anerkennung von *Perspektivenpluralität* (markiert durch eine kursive Hervorhebung in der Definition) eine zentrale Position in der *Inklusion* einnimmt. Parallel dazu wird mit dem Bezug auf Vulnerabilität und Marginalisierung auch auf Macht- und Ungleichheitskritik und -reflexion eingegangen. Der Punkt der Partizipation ist nicht nur in der *Perspektivenpluralität* impliziert, *Exklusion* bzw. *Inklusion* von Perspektiven kann auch über Kontextualisierungen thematisiert werden. Der Punkt der strukturellen Veränderungen von Institutionen wurde in dieser Arbeit nicht thematisiert. Das liegt daran, dass bisher sämtliche Überlegungen losgelöst von institutionellen Einflüssen diskutiert wurden. Das wird sich noch ändern, da im dritten Diskussionsschritt der Bildungsprozess-Grafik das Hinzukommen einer

*Entität* thematisiert und auch die Frage danach gestellt wird, inwiefern diese Entitäten Institutionen sein können. Aber ich greife vor. Ansonsten kann überlegt werden, die Frage nach den Instituten in Verbindung mit der *Inklusion* als „*state of mind*“ im Kontext der Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit in einer zukünftigen Forschung nachzugehen.

Der einzige Punkt, der im Kontrast zum *inklusive* „*state of mind*“ steht, ist die Ablehnung von Klassifizierungen und Etikettierungen. Einerseits wird dadurch der Ausschluss des „Schubladen-Denkens“ von Bildungsprozessen als Form der *Simplifizierung* legitimiert, was durchaus passend ist. Andererseits könnte dieser Punkt so ausgelegt werden, dass die Betrachtung und Konzeption von Subjekten so individualisiert wird, dass Kategorien überflüssig werden. Diesen letzteren Punkt halte ich für sehr gefährlich im Kontext der sozialen Ungleichheit, weil dann die Kontextualisierung von Subjekten in der *matrix of domination* ausgelassen wird. Sprich: In diesem Fall ist eine Analyse rein von umetikettierter Differenz nicht ausreichend, es braucht den Einbezug von Ungleichheit.

Es ist auch zu überlegen, ob das *inklusive* „*state of mind*“ auch einen *performativen* Charakter aufweist. Diese Überlegung basiert auf der Annahme, dass genau wie die Bildungsprozesse nebeneinander mit *Simplifizierungen* auftreten, ein *inklusive* „*state of mind*“ keine *Simplifizierungsprozess* umfassen kann und das *inklusive* „*state of mind*“ nicht dauerhaft präsent sein kann. Sie ist also ebenfalls kontextualisiert und muss durch Wiederholen immer wieder situativ hergestellt werden. Es kommt weniger auf das Vorhandensein von Bildungsprozessen an, sondern mehr auf die Nutzung und Reformulierung von bisherigen. Ein letztes Indiz dafür, dass das *inklusive* „*state of mind*“ *performativ* hergestellt werden muss und diese Genese nie abgeschlossen werden kann, ist die schiere Unendlichkeit, in die Bildungsprozesse laufen. Dazu abschließend noch ein Zitat von Phillip, in dem er die Komplexität des Nicht-Wissens beschreibt:

„Also es gibt sehr viel wo ich sage „da weiß ich zu wenig dazu“. Die ganze Gender-Debatte in seiner Tiefe ist irgendwas, wo ich sage „Tschuldige, da weiß ich noch zu wenig dazu.“ Aber das Problem ist, die ganzen Personen die sagen können, dass sie genug darüber wissen, sind universitäre Angestellte oder so. Was ist schon genug? Wo ziehst du, wo ziehst du da die Grenzen? Weil das Ganze sollte ja an und für sich recht einfach sein.“ (Phillip, S44/Z27 – S45/Z2)

## 4.2. Die Anatomie der Intersektionalität – Intersektionale Identitäts- und Erfahrungsräume

Nach all diesen Überlegungen zum Bildungsbegriff und zur Beschreibung des Bildungsprozesses gilt es diesen zu kontextualisieren. Spätestens in diesem Auswertungsschritt wurde bei der Situationsanalyse die Ebene der *Social Worlds / Arenas Map* erreicht, da hier nur mehr (Wirkungs)Felder hinzugefügt wurden und keine Relationen mehr hergestellt wurden: Wie bereits dargelegt sind die Bildungsprozesse sehr subjektiv und müssen immer personenbezogen und situativ eingebettet werden. Diese Vorgänge greifbarer zu machen kann durch die Frage gestützt werden: Wie ist die Person, die sich bildet, im sozialen Raum positioniert und inwieweit ist sie welchen Ungleichheitsdimensionen ausgesetzt? Eine Auseinandersetzung mit der sozialen Einbettung eines Subjekts ist also unbedingt notwendig.

Das Feld der *Wert- und Wissenssysteme* kann in diesem Kontext deswegen auch nicht isoliert betrachtet werden, sie steht immer auch in Verbindung mit anderen Aspekten der *Identität* einer Person sowie zu anderen Erfahrungen. Es muss deswegen angenommen werden, dass dieser „Kern“ der persönlichen *Werte- und Wissenssysteme* in einen *intersektionalen Raum* eingebettet ist. Diese Annahme fand in der Grafik zur Einbettung von Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit (Abbildung 1) Eingang, die aus diesem Grund um den *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* erweitert wurde (Abbildung 5).

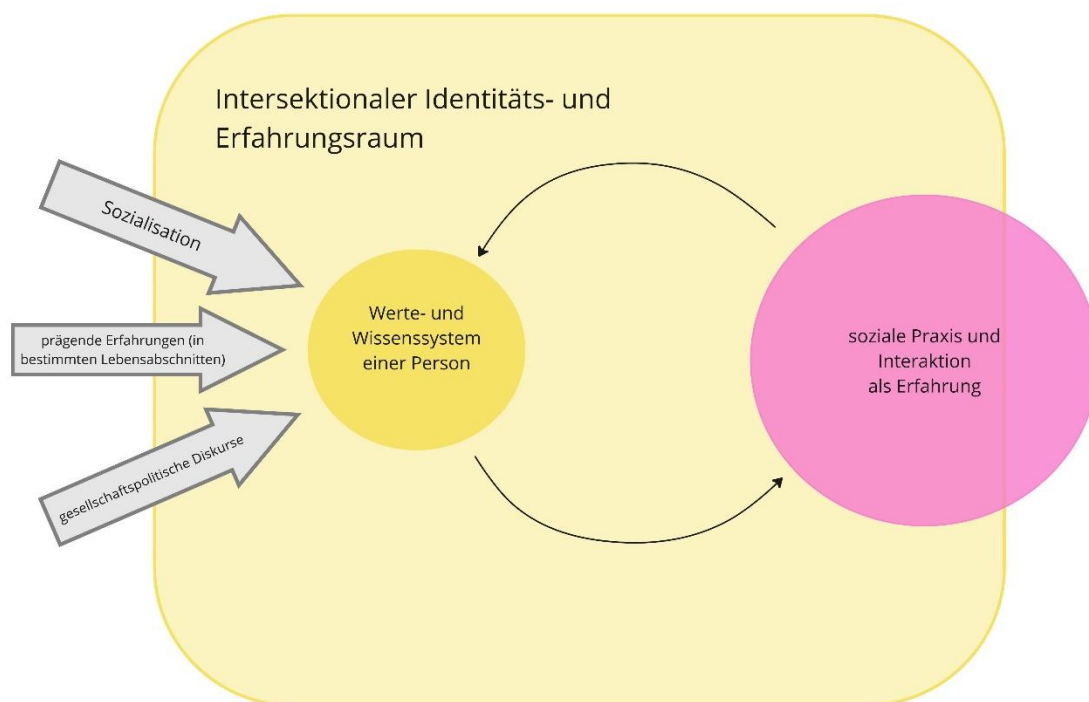


Abbildung 5 Ausschnitt aus Abbildung 1 mit Fokus auf den intersektionalen Erfahrungs- und Identitätsraum des Subjekts [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von [www.miro.com/app](https://www.miro.com/app).

Um die Grafik besser verständlich zu machen, wurden alle Felder, die mit der Positionierung des Subjekts zu tun haben, gelb eingefärbt. So wird nun erkennbar, dass das Werte- und Wissenssystem eines Subjekts als Teil eines *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* konzeptioniert wurde. Dieser Raum beschreibt den Einfluss der *matrix of domination*, welche die (zugeschriebene) *Identität* eines Subjekts mitprägt und im Kontext derer die Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten des Subjekts anhand seiner sozialen Position im Geflecht bestimmt, bewertet und gegebenenfalls sanktioniert werden. Der *intersektionale Identitäts- und Erfahrungsraum* zieht sich bis in das Feld der *sozialen Praxis und Interaktion* als Erfahrung und wird somit auch zum Hintergrund für die stattfindenden Bildungsprozesse. Weiters können in der Grafik drei graue Pfeile erblickt werden, welche Einflüsse auf den *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* beschreiben: Sozialisation, prägende Erfahrungen (in bestimmten Lebensabschnitten) und gesellschaftliche Diskurse. Diese drei Einflussfaktoren wurden in den Erzählungen in den Interviews mittels Analyse herausgearbeitet. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass es sich dabei nicht um eine vollständige Einflussaufzählung handelt und weitere, (noch) nicht sichtbare Einflussfaktoren existieren.

Mit dieser Erweiterung der Grafik stellen sich Zusammenhangsfragen, wodurch auch die einzelnen Felder komplexer werden:

1. Was ist der *intersektionale Identitäts- und Erfahrungsraum*? Warum gibt es nicht einen intersektionalen Identitätsraum und einen intersektionalen Erfahrungsraum? Warum müssen die beiden gemeinsam gedacht werden?
2. Warum kann ein Bildungsprozess zu sozialer Ungleichheit nicht ohne den *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* gedacht werden? Welchen Einfluss hat die Konzeption von diesem sowohl auf die *Werte- und Wissenssysteme* als auch auf die *soziale Praxis und Interaktion*?
3. Welche Außeneinflüsse wirken hier auf die *Werte- und Wissenssysteme* und auf den *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum*? Warum werden von den Einflüssen genau Sozialisation, prägende Erfahrungen (in prägenden Lebensabschnitten) und gesellschaftspolitische Diskurse in der Grafik thematisiert?
4. Auf welchen Ebenen wird überhaupt *Intersektionalität* verortet? Welche Aussagen können dadurch über die *Intersektionalität* sowohl als Analyse- als auch als Konzeptions-tool getätigt werden?

Diesen vier Fragefeldern soll nun in diesem Kapitel nachgegangen werden. Doch zuvor gilt es noch zu klären, was dabei unter dem doch zentralen Begriff der Identität verstanden wird.

#### 4.2.1. (An)Erkennen von Machtpositionen – Der Identitätsraum

Zuallererst gilt es zu klären, was unter der doch zentralen Terminologie der Identität verstanden wird. Identität ist ein viel verwendeter und auch alltäglicher Begriff – und bleibt dabei oft undefiniert, vage und unpräzise. Greverus (1995) beschreibt *Identität* als ein Sich-Erkennen, Erkant und Anerkanntwerden, das laut Eickelpasch „zum Leitmotiv von Einzelnen und Gruppen, Minderheiten und Mehrheitsgesellschaft, Institutionen und Nationen, Wissenschaftsdisziplinen und Künsten geworden“ ist (Eickelpasch & Rademacher 2004, 5). *Identität* hat also nicht immer nur mit dem (An)Erkennen von Anderen zu tun, Identität hat auch Selbstbezug. Weiters kann mittels *Identität* sowohl Kollektives als auch Individuelles beschrieben werden und bezieht sich somit auf mehrere soziale Ebenen.

Doch was kann nun erkannt werden? Worauf bezieht sich dieses (An)Erkennen? Ein interessantes Konzept von *Identität* kommt aus der Arbeitsforschung: Loden und Rosener (1991) haben im Kontext des *Diversitymanagements* in der Arbeitswelt vier verschiedene Ebenen von Diversität identifiziert: *Internal Diversity*, *External Diversity*, *Organizational Diversity* sowie *Worldview Diversity*. Basierend darauf entwickelten Gardenswartz & Rowe (2003) eine grafische Darstellung von Diversität:

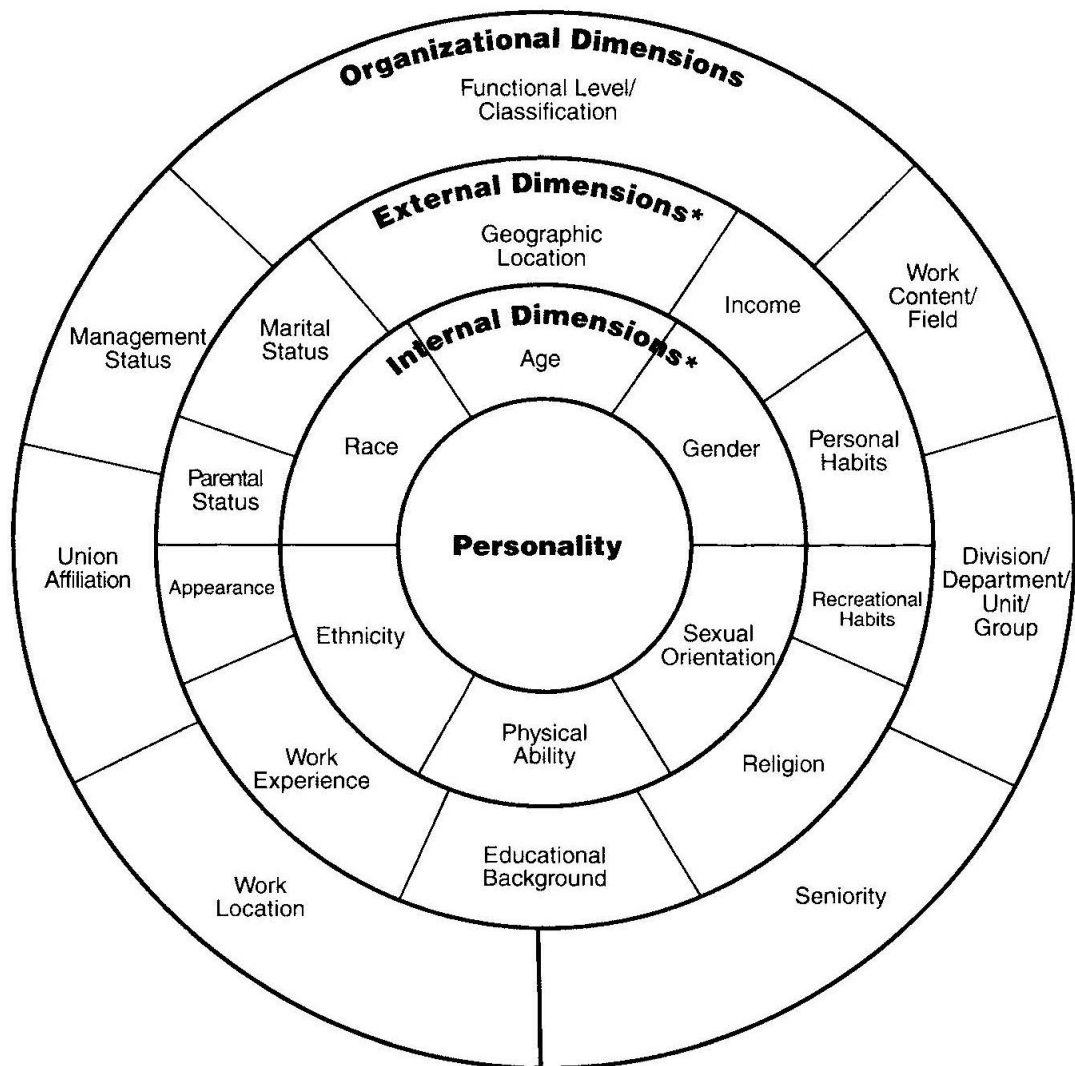


Abbildung 6 The Four Layers of Diversity (Gardenswartz & Rowe 2003, 33)

Das Zentrum dieser Grafik bildet die Ebene der *Personality* (Persönlichkeit). Damit ist die Art und Weise gemeint, wie eine Person mit anderen Personen interagiert:

„Whether we are seen as charming, irritating, fascinating, nondescript, approachable or intimidating depends in part on our personality, or what others might describe as our style.“ (ebd., 32)

Wohingegen die Autor\*innen mit dieser Aussage eine reine Zuschreibung von außen implizieren, spannen sie daran anschließend den Bogen zurück zum „Sich Erkennen“, indem sie in ihrem Text daran anschließend ein Arbeitsblatt vorstellen, wo sich Personen auf verschiedenen Spektren unterschiedlicher Persönlichkeitsmerkmale darstellen können wie beispielsweise „patient - impatient“, „Doer - Thinker“, „Supporting – Directing“ oder „Serious – Humorous“ (ebd., 34).

Die Ebene der *Internal Dimensions*<sup>14</sup> bezieht sich mit Alter; Race, Ethnizität, Physischen Fähigkeiten, Sexueller Orientierung und Geschlecht auf Teile der *Identität*, die nicht veränderbar sind. Im Gegensatz dazu beschreiben die *External Dimensions* soziale Faktoren und Lebensumstände, die auf Entscheidungen basieren und/oder veränderbar sind (vgl. ebd.). Auf diesen beiden Ebenen wird *Identität* als ein (An)Erkennen von Zugehörigkeit im sozialen Raum konstruiert – damit wird aber auch auf soziale Differenz Bezug genommen: Mit dem (An)Erkennen von Zugehörigkeiten Anderer geht eine Zuschreibung von Nicht-Zugehörigkeit einher und somit wird eine soziale Differenz eröffnet und konstruiert.

Die letzte Ebene des *Diversitäts-Rades* macht die *Organizational Dimension* aus. Felder in dieser Ebene beschreiben spezifisch die Position einer Person in der Organisation und nehmen Bezug auf Erwartungen, die sowohl an diese Person als auch von ihr an die Organisation gestellt werden, und Möglichkeiten, die für diese Person im organisationalen Rahmen bestehen (vgl. ebd.). Diese Ebene der *Diversität* bzw. *Identität* ist für diese Arbeit nicht bzw. nur am Rand von Bedeutung. Da jedoch Eickelpasch & Rademacher (2004) das Arbeitsfeld als einen Lebensbereich identifizieren, mittels dem immer wieder Identitätsbildung geschieht, kann es bei einer Diskussion zu *Identität* nicht vollständig außen vorgelassen werden.

Das *Diversitäts Rad* stammt aus dem Jahr 2003 und so ist wichtig zu überlegen, ob alle relevanten Felder in den verschiedenen Ebenen so in ihrer Form noch aktuell sind, ob Diskurse sich verändert haben und die Bezeichnungen nicht mehr aktuell sind oder ob es gesellschaftliche Entwicklungen gegeben hat, die ein zusätzliches Hinzufügen von weiteren bzw. neuen Bereichen notwendig gemacht haben. Eine enorme Veränderung wäre beispielsweise das Aufkommen von social media und die Kuration einer online-Persona von Nutzer\*innen. Hierbei könnte es sich aber nicht nur um ein neues Feld der *External Dimensions* handeln, es wäre auch möglich diese als eine Parallel-Identität zu begreifen (vgl. Bergold-Caldwell 2020). Bei der Bezeichnung könnte zum Feld der Physical Ability im Feld der *Internal Dimensions* diskutiert werden, inwieweit hier psychische Fähigkeiten inkludiert sind, oder ob das Feld hier eine Veränderung der Bezeichnung braucht. So wäre das Weglassen der Spezifikation und eine reine Bezeichnung als „Dis-Abilities“ im Sinne des sozialen Modells von Behinderung, bei dem von einer Behinderung durch die Gesellschaft ausgegangen wird (vgl. Biewer et al. 2019, 104f). Dabei stehen soziale Machtstrukturen im Fokus der Aufmerksamkeit und nicht wie hier – durch

---

<sup>14</sup> Mit der Stern-Markierung der Internal Dimensions sowie der External Dimension wollen die Autor\*innen darauf hinweisen, dass diese Dimensionen von Loden & Rosener (1991) übernommen wurden.

die Bezeichnung im *Diversitäts Rad* suggeriert – körperliche Fähigkeiten. Dieses Feld ist für diese Forschung insofern relevant, als dass in mehreren Interviews die Dimension der Fähigkeiten als den Personen bekannte und von ihnen wahrgenommene Differenzdimension thematisiert wurde. Es könnte auch diskutiert werden, ob – wie es für diese Arbeit wichtig wäre – ein Feld zu „Politische/Ethische Überzeugungen“ auf der Ebene der *External Dimensions* fehlt. Dieses Feld wäre hier von besonderem Interesse, da hier auch wichtige Kontextinformation für das Wissen- und Wertesystem zu finden wäre. Jedoch ist politische/ethische Überzeugung ein sehr breites Feld und steht in seiner Vielschichtig- und Vielfältigkeit im Kontrast zu den doch sehr klar beantwortbaren Dimensionen des Diversitätsrades.

Identität könnte nun als ein (An)Erkennen im Sinne eines Identifizierens von Zugehörigkeiten in den Spektren dieser Diversitätsdimensionen bei sich und bei anderen im sozialen Raum bezeichnet werden. Im Zuge des *social identity approach* wird dabei zwischen *personal identity* und *social identity* unterschieden: Wohingegen *personal identity* genutzt wird, um sich von kollektiven Identitäten abzugrenzen, werden mit *social identity* soziale Zugehörigkeiten hergestellt und internalisiert (Jenkins 2014). Wichtig ist der Hinweis, dass diese Identitäts-Konstruktionen nicht universell und dauerhaft gültig sind, sondern stets kontext- und situationsgebunden sind (vgl. ebd.).

Doch was bedeutet das für diese Forschung zu Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit? Zum einen wird klar, dass die Dimensionen, auf die sich soziale Ungleichheit beziehen, mit *social identity* zu tun haben und in den Bereichen der *internal* und *external dimension* von Differenz zu finden sind: In der Perspektive der Subjekte spielt die (An)Erkennung von sozialer Zugehörigkeit sowohl bei sich selbst als auch bei anderen eine zentrale Rolle – wobei das Wie und das Was des Erkennens hier besonders interessant sind. Doch eine rein inhaltliche Limitation dieses Erlernen bzw. Bilden des Erkennens ist für einen Forschungsprozess zu kurz gegriffen: Parallel dazu muss im Kontext der Subjektkonstruktion, die im Zuge der wissenschaftlichen Analyse entsteht, auch ein Blick darauf geworfen werden, wie und auf welche Weise die *Diversitätsdimensionen* und die *social* und *personal identity* Einfluss auf die Wahrnehmung einer Person im Kontext sozialer Ungleichheit haben (vgl. Riegel 2016, 155) und danach gefragt werden, ob es über die *Identität* hinaus weitere Einflussfaktoren gibt, welche die Perspektivität eines Subjekts beeinflussen.

Um sich einem Spektrum an Geschichten und Kämpfen zu sozialer Gleichstellung anzunähern, müssen multiple Dimensionen ins Augenmerk gefasst werden (vgl. Cho et al. 2013, 801f). Der Nachvollzug, welche Identitätsdimensionen und folglich Machtverhältnisse in einer sozialen

Praxis oder in der kritischen Analyse dieser von Bedeutung sind, ist komplex, vielschichtig und nur rekonstruktiv möglich. Es muss angenommen werden, dass stets mehr als eine Dimension relevant wird – vor allem, wenn wie hier *Diversitätsdimensionen* aus einem dualen Verständnis von privilegiert – benachteiligt herausgezogen und die hierarchischen Positionierungen intersektional ausdifferenziert werden. Bereits im Methodenkapitel (3. Methode, Methodologie und Forschungsdesign) wurde eingebracht, warum es methodisch und forschungsethisch nicht vertretbar ist, in dieser Forschung den Blick auf nur eine *Diversitätsdimension* zu limitieren. Die methodische Überlegung, alle im Interview eingebrachten Identitätsdimensionen in die Forschung aufzunehmen, findet durch den *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* auch Einzug in das Forschungsergebnis: Dieser umfasst die Einbettung des Gesamtrepertoires jener Identitäten in Machtverhältnisse, welche, wie im *Diversitäts Rad* dargestellt, eine Person in sich vereint, und derer sich diese Person zu einer beliebigen Zeit bedienen kann - aber nicht muss (vgl. Bergold-Caldwell 2020).

Eine Person ist demnach also immer in mehreren Machtgefügen in der „*matrix of domination*“ verortet (vgl. Collins 2008). Dabei können sich die verschiedenen Dimensionen überlappen und auch im Konflikt zueinanderstehen: Mit *Intersektionalität* kann genau diese (zum Teil undurchsichtige) Verschmelzung an Dynamiken gerahmt werden (vgl. Lykke 2011). Das Gesamtrepertoire an Identitäten muss, wenn es um Bildungsprozesse und Wahrnehmung geht, also unbedingt als intersektional auftretend aufgefasst werden. In Folge kann hier über *Intersektionalität* identitäre Differenz und Ungleichheit wenig kategorisch und nur situativ gerahmt werden (Cho et al. 2013). Im Zusammenspiel von verschiedenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zeigt sich, dass sich

„Benachteiligungs-, Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen [...] verschärfen, wenn zwei ungleichheitsrelevante soziale Kategorien wechselseitig in Beziehung zueinander stehen bzw. wenn Personen zu mehreren marginalisierten gesellschaftlichen Gruppen zugeordnet werden können.“ (Windisch 2014, 145)

Mit dieser Beschreibung der Zusammenwirkung von Kategorien im Kontext von *Intersektionalität* wird aber lediglich auf marginalisierte Positionierungen Bezug genommen – doch in dieser Forschung wurde spezifisch nach den Bildungsprozessen privilegierter Personen zu sozialer Ungleichheit gefragt. Eine Theoretisierung von *Intersektionalität* als Zusammenspiel von Privilegierungs- und Diskriminierungsstrukturen ist demnach notwendig. Das intersektionale Verständnis des Identitäts- und Erfahrungsraumes im Kontext der Subjektkonstruktion ermöglicht die Analyse der sozialen (Selbst-)Positionierung einer Person in einer flexiblen und

vielschichtigen „Verwoben[heit von] Diskriminierungs- & Privilegierungsstrukturen“ (Biele Mefebue et al. 2022, 4). Bergold-Caldwell (2020) bemerkt, dass Subjektivierungsprozesse in sozialen Diskursen nicht immer alle Aspekte von Identität einer Person umfassen – und dass es auch in der Intersektion immer „ein Mehr, ein Übriges“ (27) gibt. Gleichzeitig wird aber auch darauf hingewiesen, dass diese übrigbleibenden Identitäts-Teile bei reflexiven Bildungsprozessen in diesem Kontext und auch in ganz anderen, späteren Situationen relevant werden können (ebd.). Die theoretische Annahme, dass es nicht nur eine einzige Subjektkonstruktion einer Person gibt, führt in Folge unweigerlich zum Schluss, dass es auch nicht eine einzige Konstruktion von Intersektionalität geben kann – die Verwobenheit von Privileg und Diskriminierung gestaltet sich also in unterschiedlichen Situationen je nach Relevanz anders.

Dieses Relevanz-Machen der (intersektionalen) Positionierung in der *matrix of domination* ist auch Thema in den Interviews, besonders deutlich können Überlegungen dazu in einer Erzählung im Interview mit Phillipp beobachtet werden. Er betont in diesem Zusammenhang, dass für ihn in seinem Alltag als Freiwilliger seine gleichzeitige Verkörperung von Privileg und Benachteiligung insofern wichtig ist, da er darauf achtet, wie er in der sozialen Praxis als Person konstruiert und wahrgenommen wird:

„Ich versuche schon von der Glaubwürdigkeitsperspektive her ein bisschen ein Auge darauf zu haben: Was kann ich sinnvollerweise vertreten und was nicht? Da ist Intersektionalität natürlich ein Thema bei mir, ja. Weder bin ich eine Frau, noch bin ich ausländischer Herkunft, noch bin ich Farbig oder irgendwas, nicht gehandicapt, im mittleren Alter, habe keine Familie. Ich weiß nicht welche -ism es da noch so gibt, aber recht viel wirst du nicht auf mich anwenden können.“ (Phillipp, S40 Z3-10)

Mit der Begriffsverwendung der „Glaubwürdigkeitsperspektive“ und des „sinnvoll Vertretens“ in Phillips Aussage ist davon auszugehen, dass eine Konstruktion eines Subjekts in der von Machtverhältnissen durchzogenen sozialen Praxis ein von Machtverhältnissen durchzogenes Erleben impliziert. Wenn nun Identität als ein (An)erkennen eines Subjekts die Perspektive beschreibt, wird mit dem Zusatz der Erfahrung die auf dieser Einschätzung folgenden Geschehnisse in die Analyse inkludiert. Ohne den Erfahrungsbegriff würde die Analyse über den intersektionalen Identitätsraum auf einer rein überlegenden Ebene stecken bleiben, mit wird auch das Handlungsfeld vergangener sozialer Praxis eröffnet. Cho et al. (2013) betonen diesbezüglich, dass Machtelemente auch in „language, [...] metaphors and other signs“ (796) eingebettet sind. Sprich: wenn (verbal) eine Perspektive (auf ein Thema, auf eine Person, etc.) konstruiert wird und es anschließend zu Handlungen kommt, müssen diese intersektional in der *matrix of*

*domination* betrachtet werden. Mit der Konzeption, dass *Wissens- und Wertesysteme* den Kern des *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* bilden, muss die intersektionale Machteinbettung auch für diese und deren Transformation gelten. Der Identitätsraum muss also unbedingt um den Begriff der Erfahrung ergänzt werden. Das impliziert, dass in der *matrix of domination* mit Identität(szuschreibungen) auch der Erfahrungsraum limitiert wird und umgekehrt auch von Erfahrungen auf Identität(szuschreibungen) geschlossen werden kann. Deshalb wurden Erfahrung und Identität grafisch in einem Feld dargestellt, das sich wie eine Avocado rund um den Kern der Wissens- und Wertesysteme legt (Abbildung 5).

Dieser intersektionale Raum beschreibt also die Positionierung in der *matrix of domination*, die eine Person zu sozialer Ungleichheit aufgrund ihrer Privilegien und Nicht-Privilegien ausgesetzt ist, und der Identitätskonstruktion, die ihr aufgrund dieser sowohl von ihr selbst als auch von anderen zugeschrieben wird. Aus methodisch-theoretischer Sicht dient der *intersektionale Identitäts- und Erfahrungsraum* auch dazu, die *Wissens- und Wertesysteme* einer Person im Machtgefüge sozialer Ungleichheit zu kontextualisieren. Mit dem Verständnis, dass diese *Wissens- und Wertesysteme* in Identität und Erfahrung eingebettet sind, können folglich zum Teil Aussagen über vorhandene intersektionale Einflüsse auf die Konstruktion dieser getroffen werden. Das führt auch dazu, dass der *intersektionale Identitäts- und Erfahrungsraum* Aufschluss über Bildungsprozesse geben kann. Diese Schlussfolgerungs-Verbindung zwischen dem intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum und Bildungsprozessen wird nun im folgenden Punkt erörtert.

#### 4.2.2. Der intersektionale Identitäts- und Erfahrungsraum und der Bildungsprozess

Riegel (2016) weist darauf hin, dass „Bildungsprozesse durch verschiedene, sich überlagernde gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse gerahmt und von diesen durchdrungen sind.“ (135) Hier fungiert der Bildungsprozess als jener Teil in der Argumentation, der Identität und Erfahrungen unweigerlich miteinander in Verbindung setzt. Wohingegen im vorhergehenden Diskussionspunkt der *intersektionale Identitäts- und Erfahrungsraum* als Teil der analytischen Subjektkonstruktion vorgestellt wurde, soll hier auf einen weiteren Aspekt eingegangen werden, wie dieser wirken kann: Als Analysetool der Perspektivität einer Person. Wenn nun Bildungsprozesse intersektional betrachtet werden, wird *Intersektionalität* nicht mehr nur auf einer Makro-Ebene von gesamtgesellschaftlichen Diskursen (wie es bei Crenshaw 1989 und auch bei Cho et al. 2013 der Fall ist) gedacht, *Intersektionalität* wird hier auf eine Mikro-Ebene der Wahrnehmung bezogen, die aber durch die Makro-Ebene der gesellschaftlichen Diskurse

beeinflusst und determiniert wird. Zentrale Fragen der intersektionalen Forschung wirken auch auf dieser kleineren Ebene, da diese unabhängig von der Wirkungsebene an Machtstrukturen und deren Wirkungsweisen gerichtet sind:

„Aus einer intersektionalen Perspektive wird danach gefragt, *in welcher Weise* soziale Differenzen hergestellt werden und Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse zum Ausdruck kommen *und* inwieweit durch ein Zusammenwirken bzw. durch die Bezugnahme auf verschiedene Differenzkonstruktionen Prozesse des Othering oder der Normalisierung hervorgebracht, forciert oder abgeschwächt werden.“ (Riegel 2016, 140)

Die von Riegel beschriebene Art und Weise der Differenzherstellung und deren Wirkungsweisen sind zentraler Punkt dieser Arbeit, aber nicht nur. Hier ist vor allem die Veränderlichkeit der Wirkungsweisen als Perspektivitätskonstruktionen von Interesse, die sich Differenzherstellungen (nicht) bedienen und diese (nicht) reproduzieren. Diese Wechselwirkung zwischen Differenzherstellung und Perspektivitätskonstruktionen läuft in der Grafik zum Intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum (Abbildung 5) gleichzeitig als Aushandlungsprozesse ab, welche als Bildungsprozesse auftreten können.

Wie in Abbildung 5 deutlich gesehen werden kann, dient der *intersektionale Identitäts- und Erfahrungsraum* als Hintergrund von fast dem gesamten Bildungsprozess – lediglich ein schmaler Teil des Felds der sozialen Praxis liegt außerhalb. Dass ein Teil der sozialen Praxis nicht Teil des intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum sein kann, liegt daran, dass soziale Praxis aufgrund der Limitation der Perspektive durch die soziale Positionierung der Subjekte nicht als vollständig für eine Person erschließbar konzipiert werden kann (vgl. Collins 2009). Der *intersektionale Identitäts- und Erfahrungsraum* ist also nicht nur auf eigene Erfahrungen beschränkt, sondern umfasst auch Erfahrungen anderer, die über Lern- und Bildungsprozesse eine Bedeutung für eine Veränderung in den *Wissens- und Wertesystemen* zugeschrieben bekommen haben. Es könnte auch so formuliert werden, dass Erfahrungen nicht nur gemacht, sondern Personen auch dafür sensibilisiert werden können. Doch welche Erfahrungen können Personen wahrnehmen? Inwiefern sind diese Vorgänge den Personen bewusst und können sie auch unbewusst vonstattengehen? Und welche Einflüsse spielen neben der Identität dabei eine Rolle?

Ein Beispiel aus dem Interview: Christine erzählt, dass sie in ihrem Umfeld keine sexistischen Momente beobachten kann. „nein, weil ich habe eigentlich nur mit Leuten zu tun, die wertschätzend mit Frauen umgehen das ist eigentlich no\_ [...] nein, da fällt mir wirklich nichts ein.“

(Christine S12/ Z17-20) Es muss hier aber angenommen, dass diese Beobachtung auf Christines Wahrnehmung limitiert ist. Spannend wird es, wenn Bildungsprozesse ins Spiel kommen und das *Wissen- und Wertesystem* auf eine Art und Weise erweitert werden, dass sie nicht mehr nur auf eigenen Erlebnissen basieren, sondern der Erfahrung anderer auch Platz eingeräumt wird. Besonders deutlich wurde das in Phillips Erzählung zu der Bedrohlichkeit männlich gelesener Personen für Frauen auf der Straße (siehe Kapitel 4.1. Der Kern der Sache, der Bildungsprozess). Philipp, als Cis-Mann, könnte aufgrund seiner Positionierung im Machtverhältnis Geschlecht nie die Erfahrung eines Trans\*-Mannes machen – und erzählt er davon im Interview auf eine Art und Weise, die deutlich macht, dass ihn diese Geschichte beschäftigt und seine Wahrnehmung beeinflusst hat.

In der Auswertung war es Thema, dass Wissen und Erfahrung eng miteinander verbunden sind und letzterer in ihrer Definition auf ersterem aufbaut (vgl. Dorsch 2014). Der Unterschied wurde schlussendlich in der Analyse begrifflich darin ausdifferenziert, wie die zwei unterschiedlichen Wissens-Konzeptionen in der sozialen Praxis wirken: Während die *Wissens- und Wertesysteme* als Teil des *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraumes* der interagierenden Person bewusst sind und mit Absicht kommuniziert werden, wirkt der weitere *intersektionale Identitäts- und Erfahrungsraum* niederschwellig und kann unbewusst und unkontrolliert von der Person in die Interaktion einfließen. Bei Letzterem handelt es sich zum Beispiel um den Machtgefügen angepasste und unhinterfragte Verhaltensmuster oder die von außen zugeschriebener Identität. In diesem Sinne können Bildungsprozesse, die eine Veränderung der Selbst- und Weltkonstruktion bedingen, nie nur im Kontext des *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraumes* diskutiert werden: Die *Wissens- und Wertesysteme* sind ein essentieller Bezugspunkt im *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* und jener Teilbereich davon, der durch Bildungsprozesse beeinflusst wird.

Aber genauso, wie die *Wissens- und Wertesysteme* einer Person vom intersektionalen Erfahrungsraum beeinflusst werden, wird umgekehrt der Erfahrungsraum von den *Wissens- und Wertesystemen* beeinflusst: Es ist logisch, dass durch eine Perspektivenveränderung auch die Art und Weise der Wahrnehmung mitverändert. Insofern liegt die Annahme nahe, dass mit der Veränderung der *Werte- und Wissenssysteme* auch eine Veränderung von deren Verortung und deren Umfang im *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* einher geht.

Eine Person verkörpert also auf mehreren Ebenen von gesellschaftlichen Machtverhältnissen eine intersektionale Positionierung: Zum einen als Existenz im sozialen Raum, dann als Handelnde in der sozialen Praxis, in der Wahrnehmung von Entitäten und schlussendlich auch in

der Selbstwahrnehmung. Diese konzeptionell-theoretischen, aber auch tatsächlichen Verkörperung intersektioneller Machtverhältnisse auf unterschiedlichen Strukturebenen von Gesellschaft und Individuum warf in der Analyse den Begriff der *Anatomie der Intersektionalität* auf. Natürlich wurde auch versucht, diese Verwobenheit der verschiedenen Ebenen von intersektionalen Perspektiven darzustellen:

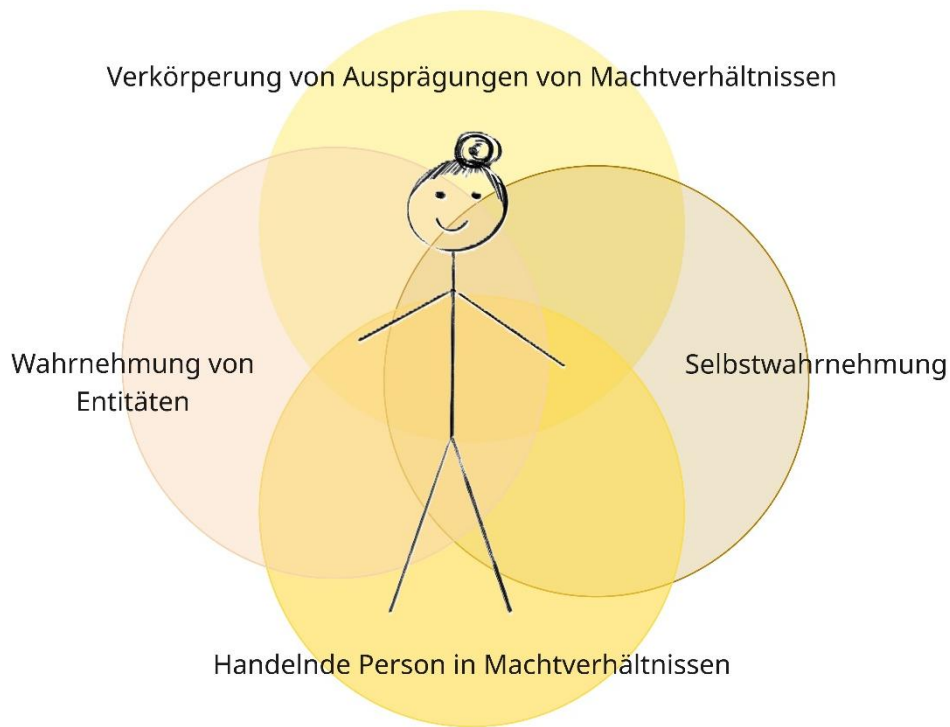


Abbildung 7 Die Anatomie der Intersektionalität [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von [www.miro.com/app](http://www.miro.com/app)

In der Abbildung zur *Anatomie der Intersektionalität* (Abbildung 7) werden mehrere intersektionale Felder gegenübergestellt. Zum einen wird ein Spannungsfeld zwischen der Wahrnehmung von Entitäten und der Selbstwahrnehmung eröffnet. Mit der Schnittmenge und den getrennt voneinander stehenden Kreissektoren wird verdeutlicht, dass Identitätszuschreibungen von verschiedenen Personen sich nicht nur überschneiden, sondern auch unterschiedlich ausfallen können und davon auszugehen ist, dass in einer Situation von verschiedenen Personen unterschiedlichen Identitätsdimensionen Bedeutung zugeschrieben werden kann. Das zweite Spannungsfeld, das hier eröffnet wird, ist das zwischen der Verkörperung von Ausprägungen von Machtverhältnissen sowie die gleichzeitige Anwesenheit als handelnde Person. Diese zwei Felder stehen einander auf eine andere Art und Weise gegenüber als die der Identitätszuschreibungen: Zum einen bezeichnet das Feld der Verkörperung von Ausprägungen von Machtverhältnissen die ständige Anwesenheit dieser Strukturen der sozialen Praxis. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass es eine soziale Praxis gibt, die nicht von Machtverhältnissen

durchzogen ist. Genau auf diese machtdurchzogene Praxis nimmt das Feld der handelnden Person in Machtverhältnissen Bezug. Die Gleichzeitigkeit von Verkörperung und Handlungsfeld machen Machtverhältnisse und somit Intersektionalität auf jeder Ebene notwendig.

Mit der Darstellung der intersektionalen Verortung der Person in der *matrix of domination* als eine Art Vierfach-Venn-Diagramm wird nun endgültig klar, dass bei der Analyse von Bildungsprozessen Intersektionalität allgegenwärtig verstanden werden muss. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Intersektionalität per se keine spezifische Methode beschreibt, sondern vor allem als bestimmten Perspektive in der Analyse verstanden wird (Riegel 2016). In diesem Sinne steht fest: Wenn nun durch das Überlagern von verschiedenen Machtebenen in der Analyse Privileg und Marginalisierung mehrdimensional miteinander verwoben sind, dann können Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit nie gelöst von Intersektionalität in der Multiebenen-Anatomie gedacht werden. Die Vielschichtigkeit von Macht- und Differenzkonstruktionen kann vermutlich nie theoretisch an einem Fall nachvollzogen und rekonstruiert werden, vor allem da sie sich situativ unterschiedlich äußern und kontextuell gebunden sind. In Folge muss deshalb auch davon ausgegangen werden, dass auch Bildungsprozesse nie zur Gänze rekonstruiert werden können.

Machtstrukturen formen nicht nur Bildungsprozesse, sie ermöglichen bzw. limitieren diese auch, indem das (Nicht-)Erleben von bestimmten Erfahrungen nur bestimmten Personengruppen möglich ist. Biele Mefebue et al. (2022) weisen darauf hin, dass aufgrund der Performativität von Machtbeziehungen die Diversitätsdimensionen als „in bestimmten historisch konkreten Kontexten wichtig (gemacht)“ (7) wurden. Eine Person kann also keine Identität verkörpern, die ihr nicht sozial zugeschrieben wurde. Wie können also *Wissens- und Wertesysteme* von privilegierten Personen transformiert werden, dass auf empathische Weise auch diskriminierende Erfahrungen anderer zum Umdenken anregen können? Ziel muss es deshalb werden, „die ein- und ausgrenzenden Effekte zur Aufrechterhaltung bzw. Verschiebung des herrschenden Systems aufzuzeigen und herauszuarbeiten.“ (Riegel 2016, 143) Auch wenn Riegel mit dieser Aussage auf gesamtgesellschaftliche Systeme Bezug nimmt, gilt das ebenso für *Wissens- und Wertesysteme* eines Individuums: Bei der Rekonstruktion einer intersektional konstruierte Perspektive (im Sinne einer verbalen Manifestation von *Wissens- und Wertesystemen*) darf nicht auf die systemerhaltenen Aspekte vergessen werden. Systemerhaltende Aspekte können unterschiedliche Formen annehmen. In der Analyse wurden sie als Außeneinflüsse bezeichnet, diese sollen nun im nächsten Schritt diskutiert werden.

### 4.2.3. Die Außeneinflüsse

Bis jetzt wurden die drei grauen Pfeile, die in Abbildung 5 von außen über dem *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* gelegt wurden und auf die *Wissens- und Wertesysteme* hinführen, noch nicht thematisiert. Diese Außeneinflüsse beschreiben systemerhaltende Faktoren, die *Wissens- und Wertesysteme* aufrechterhalten, Relevanz von Wissensarten bestimmen und unkritische „Automatisierungen“ in der (An)Erkennung von Identität und Sozialen Handlungen bedingen. Sie werden in ihrer Funktionsweise auch dadurch verstärkt und verhärtet, dass die Machtgefüge, in denen privilegierte Personen favorisiert werden, in der sozialen Praxis nicht immer klar erkenntlich sind.

In den Interviews konnten drei Einflüsse erkannt werden, über welche die Erhaltung und Entwicklung der *Wissens- und Wertesysteme* (über den *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum*) beeinflusst wurden, ohne dass es sich dabei spezifisch um Bildungsprozesse handelt: Erziehung und Sozialisation, prägende Erfahrungen (in bestimmten Lebensabschnitten) und gesellschaftspolitische Diskurse. Zum derzeitigen Zeitpunkt muss erwartet werden, dass diese drei Außeneinflüsse keine vollständige Auflistung sind und es noch weitere gibt. Da jedoch davon ausgegangen wurde, dass ein Nachgehen dieser Thematik sich zu einem äußerst umfassenden Prozess entwickeln kann, wurde im Zuge dieser Arbeit nicht tiefer darin eingetaucht. Des Weiteren würde ein ausführliches Erarbeiten der systemerhaltenden Aspekte auf die *Wissens- und Wertesysteme* den Fokus von der Arbeit verschieben, indem die Bildungsprozesse weitgehend außenvor gelassen werden würden. Im Folgenden werden nun die drei ausgearbeiteten Einflüsse im Einzelnen dargelegt.

#### ***Erziehung und Sozialisation***

Ein Grundmerkmal von *Erziehung* ist das Generationenverhältnis, in welchem sie stattfindet (vgl. Winkler 2023). Erziehungsprozesse können hier insofern bei der Analyse der Wissens- und Wertesysteme sowie des *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraums* relevant werden, wenn es zum einen um Einflüsse aus der Kindheit geht, oder zum anderen, wenn Ursprünge des Aneignungsprozesses von sozialer Ungleichheit reflektiert werden. So erzählt beispielsweise Christine davon, wie die Sichtweise auf soziale Ungleichheit ihrer Eltern sie als Kind besonders geprägt haben und wie sie es in Folge auch heute noch tun (Christine, S15/Z16-24). In dieser Erzählung tritt die vermittelte Werthaltung von Offenheit gegenüber allen Menschen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihres Berufs besonders hervor. Muster von Offenheit und Akzeptanz gegenüber Menschen lassen sich immer wieder in Christines Erzählungen

finden. Es ist deutlich, dass es ihr wichtig ist, diese Haltungen und Blickweisen zu kommunizieren und sich selbst als offen und akzeptierend zu verstehen.

Ähnlich wie bei der *Erziehung* muss auch bei der *Sozialisation* davon ausgegangen werden, dass bei einer genaueren Analyse der Konstruktion der intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsmomente Sozialisationsstrukturen festgestellt werden können. Sozialisation, verstanden als eine Sozialwerdung oder Sozialmachung als Form der Aneignung von Gesellschaft, ist eine wichtige Linse, um die Verbindung zwischen Subjekt und Gesellschaft zu verstehen (vgl. Reischl 2023). Sozialisationsprozesse werden in Folge auch bei der Analyse der *sozialen Praxis* interessant, wenn es darum geht, inwieweit hier Erwartungen und gesellschaftliche Anforderungen mit den entwickelten *Wissens- und Wertesystemen* vereinbar sind bzw. auch nicht vereinbar sind. Ein interessantes Beispiel ist hierzu bei Andreas zu finden. Er erzählt, dass in für ihn ein prägender Erziehungsmoment war, dass in seiner Familie differenziert und mit nicht verurteilendem Blick auf andere Personen und deren Lebensumstände geschaut wurde. Dieser Erziehungsprozess wird in einer anderen Stelle in seiner Perspektive besonders deutlich:

„eine Klassenkollegin von meiner Tochter [...] - voll das liebe Mädel - jetzt ist sie in der Volksschule, [...] redet kein Wort Deutsch. In Österreich geboren – und dann haben wir dann halt gesagt ja unsere Tochter soll halt mit der in Kontakt sein, [...] die doch auch wahnsinnig sozial ist und gleich mit der Freundschaft geschlossen hat. Und [dann war] sie zum ersten Mal bei ihr zu Hause und dann sind dann noch drei weitere Kinder, die kein Deutsch reden und die Mama redet auch kein Deutsch weil sie nur daheim war in den letzten Jahren bei den Kindern. – Der Fernseher rennt Vollgas auf Rumänisch und am Tisch liegen bergeweise Süßigkeiten. Dann meine ich jetzt nicht, dass das irgendwie eine schlechte Mama ist und die will sicher genauso das Beste für ihre Kinder, – aber es ist trotzdem von Anfang an schon einmal vorgezeichnet, dass diese Kinder einen schwierigen Start ins Leben haben. Weil scheinbar das Bewusstsein nicht da ist, dass es voll wichtig ist, dass das Mädchen beim Start der Schule, wenn sie schon in Österreich geboren ist, die Sprache kann. – Weil sonst ist es ja\_ also die sitzt drinnen und versteht kein Wort.“ (Andreas S18/Z3-19)

Theoretisch sind Erziehungs- und Sozialisationsprozesse insofern systemaufrechterhaltende Faktoren, da durch ein Einüben von Haltungs- und Handlungsmustern, die nicht hinterfragt werden, „Automatisierungen“ im Verhalten auftreten können, die eine Reproduktion von Ungleichheit aufrechterhalten und normalisieren. Beide Prozessformen sind per Definition eine Form des Lernens von Anpassung an Strukturen des Zusammenlebens (vgl. Winkler 2023; Reischl 2023). Es gibt aber auch andere Formen von Erfahrungen, die einen prägenden Einfluss auf die *Wissens- und Wertesysteme* haben können.

### ***Prägende Erfahrungen (in bestimmten Lebensabschnitten)***

Eine weitere Einflussform auf die *Wissens- und Wertesysteme* konnte im Interview mit Philipp gefunden werden. Dort stand für 20 Minuten eine Erzählung im Zentrum, die von Gewalterfahrungen in seiner Schulzeit handeln, und auf die er im Laufe des Interviews immer wieder zurückkam. Dabei beschrieb er auch eindeutig einen Einfluss auf seine *Wissens- und Wertesysteme*, der nicht unbedingt als Bildungsprozess bezeichnet werden kann: Er betont immer wieder, dass ihn diese Erfahrung besonders geprägt hat, weil er da gemerkt hat, dass er im Gegensatz zu seinem „geschworenen Erzfeind“ (Phillipp, S26/Z7) seine „Brainpower. Nicht. dazu nutzen, dass ich andere nieder mach“ (Phillipp, S26/Z29f). Diese offensichtlich erfahrungs-basierte Erkenntnis, die sich bei Philipp in der Intersektion von formeller Bildung, Klasse und Sexualität abspielt, weist zwar Veränderungen am Selbstverhältnis auf, aber nicht Transformationen in der Weltkonstruktion. Es kann sein, dass es sich in der Realität durchaus um einen Bildungsprozess gehandelt hat, das kann aber im Zuge der Analyse nicht mehr rekonstruiert werden und geht auch nicht eindeutig aus der Interviewpassage hervor. In diesem Sinne ist es theoretisch sinnvoll, eine Einflusskategorie der Prägenden Erfahrungen (in bestimmten Lebensabschnitten) zu formulieren.

### ***Gesellschaftspolitische Diskurse***

Bereits in der Einleitung wurde darauf verwiesen, dass in den letzten Jahren mehrere soziale Bewegungen (Black Lives Matter oder #metoo) und gesellschaftspolitische Geschehnisse (Nahostkrieg, „Flüchtlingskrise“) Diskussionen zu verschiedenen Dimensionen sozialer Ungleichheit angeregt haben. Es wurde auch darauf verwiesen, dass diese Ereignisse durchaus als *Critical Incidents* angesehen werden können: „Critical incidents have significance when they elicit common intense recollection.“ (Ochberg 2012, 12)

In den Interviews konnten Verweise auf diese Ereignisse gefunden werden. Beispielsweise erzählt Christine, wie sie als Reaktion auf die vermehrte Thematisierung von Flucht in der

Allgemeingesellschaft angefangen hat, sich für geflüchtete Personen einzusetzen. Sie hat begonnen Deutschkurse zu organisieren und zu halten, um geflüchteten Personen zu helfen, sich in Österreich zurechtzufinden und rechtliche Vorgaben einzuhalten. Interessant ist auch, dass das Thema von gesellschaftspolitischen Diskursen bei manchen Interviewteilnehmer\*innen auftaucht und bei manchen (noch) nicht erkennbar ist. Das wirft die Frage auf, ob diese genannten gesellschaftspolitischen Diskurse wirklich Teil von allen Lebenswelten sind - oder anders formuliert, warum sie von manchen Personen relevant gemacht werden und von manchen nicht. Im Laufe der Ausarbeitung wurde überlegt, diese doch diskrepante Einflussnahme der gesellschaftspolitischen Diskurse auf die *Wissens- und Wertesysteme* theoretisch so zu verstehen, dass alle Personen sich dazu positionieren – sei es, dass sie sich in *Solidarität* in die Thematik einlesen oder aus Gründen gesamte Debatten ausblenden, ignorieren oder gar nicht erst verstehen (wollen). Mit Sicherheit kann diese Form der Positionierung auch mit den *Wissens- und Wertesystemen* sowie dem *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* in Verbindung gebracht werden. Der Einfluss auf die *Wissens- und Wertesysteme* kann aber nicht als gegeben angenommen werden.

Nach dieser doch sehr ausführlichen Diskussion der Wichtigkeit der Einnahme einer intersektionalen Perspektive sowie einer intersektionalen Subjektkonstruktion soll am Schluss trotzdem noch eine vielleicht fundamentale Frage gestellt werden: Reicht der Begriff der *Intersektionalität* aus, um diese Pluralität an Ebenen, Zeiten, Identitäts-(An)Erkennung und Perspektivität zu beschreiben oder braucht es ein weiterführendes Konzept? Nach dieser Analyse wurde klar, dass die Intersektionalität ein wichtiger Bestandteil der Analyse des Erlebens der interviewten Personen ist. Phillipp brachte eine Metapher dazu in das Interview ein, wie er die Verwobenheit von Diversitätsdimensionen erlebt:

„Ahm das ist vermutlich jetzt ein bisserl eine Eigenheit in der LSBTIQ Community, dass vermutlich alle Formen von Rassismus bei uns vorkommen können - zusätzlich zu Homo-Bi-Trans-Phobie. Einfach aus dem Grund, weil Sexualität, die hat ja jeder Mensch, aber eine ausländische Herkunft nicht jeder. Und umgekehrt - also es ist ein bisschen so wie jeder Daumen ist ein Finger, aber nicht jeder Finger ist ein Daumen. Wir haben alles bei uns im Haus und das muss man mitdenken.“ (Phillipp, S35 Z19-26)

Auch wenn es sich bei der Sexualität um eine *Diversitätsdimension* handelt und bei der Migrantisierung um eine Ausprägung einer anderen Dimension, so weist er mit „das muss man mitdenken“ auf die Bedeutung einer intersektionalen Perspektiveneinnahme hin, wenn

*Diversitätsdimensionen* relevant gemacht werden. Doch was, wenn für eine Theoretisierung von Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit keine *Diversitätsdimensionen* mehr eröffnet werden, weil sich die Analyse auf einer Metaebene anspielt, die nur mehr auf die *matrix of domination* und persönlichen Entscheidungen hinweist? Vermutlich wird es in diesem Kontext auch weiterhin notwendig sein, intersektional zu denken, auch wenn keine spezifischen Dimensionen genannt werden und nur mehr allgemein von Machtverhältnissen gesprochen wird. Solange in der *sozialen Praxis* Ungleichheitsgefüge relevant gemacht und aufrechterhalten werden, muss mit einer intersektionalen Perspektive geforscht werden. Im jetzigen Forschungsstand erreicht Intersektionalität aber bereits ihre Grenzen, da mit ihrem Bezug auf die *matrix of domination* zwar Einflüsse erarbeitet werden können, aber beispielsweise ein Konflikt zwischen unterschiedlichen Ausprägungen in einem *Wissens- und Wertesystem* nicht erfasst werden kann. *Intersektionalität* ist also eine essentielle Perspektive in einer Vielzahl an Blickweisen, die in einer Forschung eingenommen werden kann, um ein Subjekt sowie seine Umwelt zu analysieren. Um die Kontextualisierung der Situation geht es nun vermehrt im nächsten Kapitel, wenn danach gefragt wird: Was passiert, wenn eine Entität Eingang in die Grafik (Abbildung 1) findet?

### 4.3. Über das Subjekt Hinausblicken – die Entität in der Interaktion und Außeneinflüsse

Mit dem Inkludieren einer *Entität* in die Grafik (Abbildung 1) wird nun offensichtlich, dass sie sowohl als *Relational Map* bezeichnet werden kann, aber auch eindeutig Merkmale einer *Situational Map* aufweist. Die nun hinzukommenden Felder im Sinne einer *social world* bzw. *arena* der *Entität* wurden in Blautönen eingefärbt, um somit eine visuell sichtbare Zusammengehörigkeit zu generieren.

Als *Entität* wird hier das Gegenüber bezeichnet, mit dem das Subjekt in der *sozialen Praxis* in *Interaktion* tritt. Im Folgenden wird noch detaillierter beschrieben, was unter „Entität“ verstanden wird und wie sie theoretisch konstruiert wurde. Sie treten in verschiedenen, schwer zu vereinenden Formen auf: Die Position des Gegenübers können neben Personen beispielsweise Medien oder Organisationen einnehmen. Zur Vereinfachung wird hier deswegen vorerst mit dem sehr allgemeinen und unspezifizierten Begriff der *Entität* gearbeitet.

Wird der Ausschnitt aus der Gesamtgrafik betrachtet, in dem die *Entität* zentriert und vergrößert dargestellt ist (Abbildung 8), so kann erkannt werden, dass die Darstellung fast eine Spiegelung des gelb dargestellten Subjekts ist. Hinzu kommen lediglich zwei grüne Pfeile, die von den

*Wissens- und Wertesystemen* der Entität auf das Feld der *sozialen Praxis und Interaktion* als Erfahrung zeigen. Diese repräsentieren sowohl Wissen als auch Werte, die von der Entität in die soziale Praxis eingebracht werden und für das Subjekt erkennbar sind. Außerdem können auch noch schmale, graue Pfeile als neue Darstellungselemente gefunden werden, die ebenfalls auf das rosa Feld der *sozialen Praxis und Interaktion* als Erfahrung hinführen. Diese Pfeile repräsentieren Einflüsse von außerhalb, die auf Konstruktion und Ablauf von sowie Bedingung und Möglichkeiten in der *sozialen Praxis* in einer spezifischen Situation wirken.

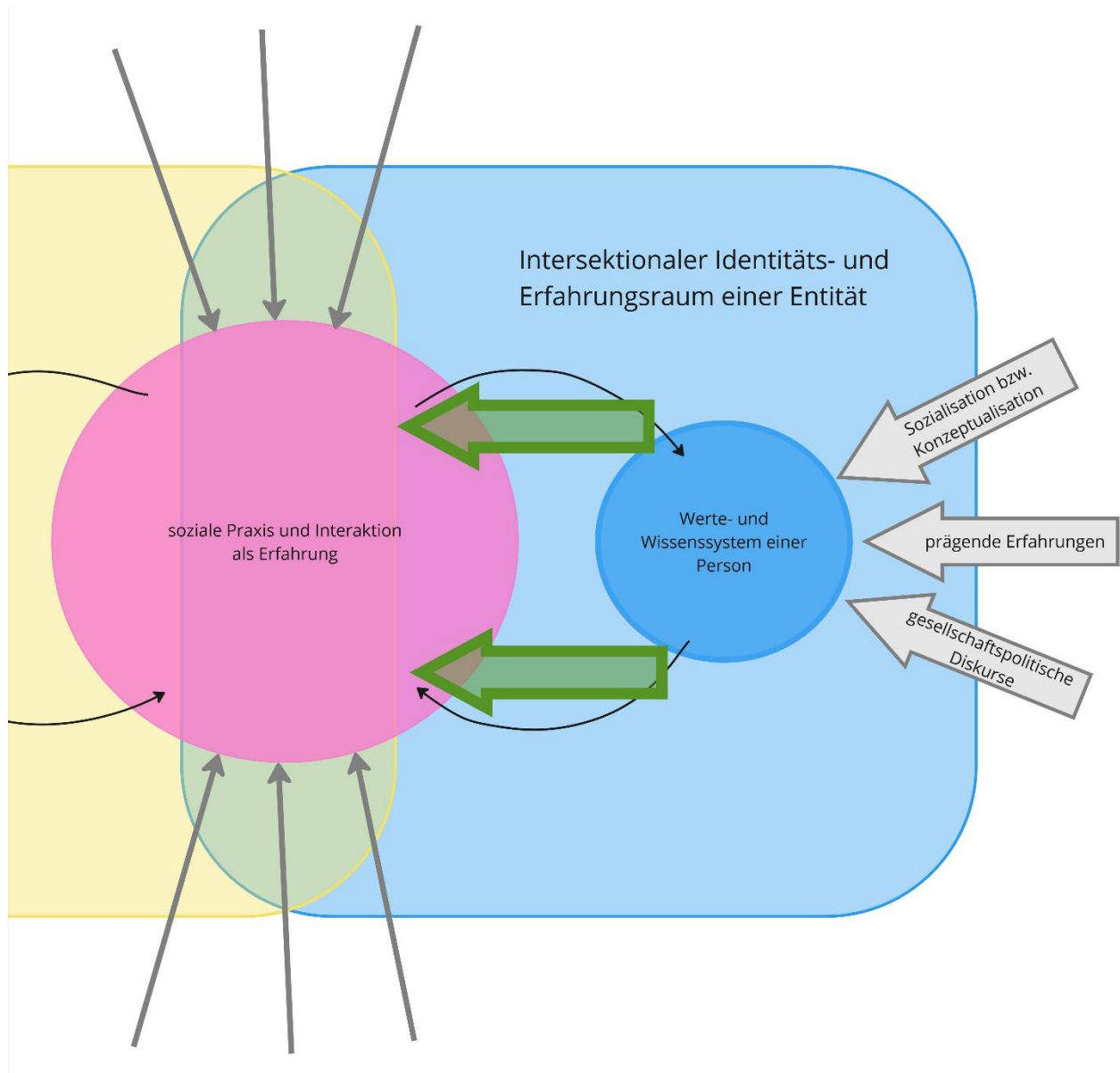


Abbildung 8 Ausschnitt aus Abbildung 1 mit Fokus auf den Einfluss der Entität auf die Interaktion [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von [www.miro.com/app](http://www.miro.com/app).

In diesem Kapitel wird nun erörtert, wie eine (theoretische) Konzeption dieser Entität aus dem Material heraus entstanden ist, wie daran anschließend diese Überlegungen mit Literatur verbunden worden sind und welche theoretischen Implikationen dabei eine Rolle spielen. Dies

wird in einem Dreischritt erfolgen. Dabei spielen drei Leitfragen eine unterstützende und strukturierende Rolle: Wie kann die Entität theoretisch konzipiert und eingebettet werden? Wer oder was ist Entität bzw. kann sie sein? Warum ist die Entität in diesem Darstellungskontext wichtig, obwohl sie nicht das Forschungssubjekt ist? Daran anschließend wird noch kurz in einem separaten Punkt auf die Pfeile, die auf die soziale Interaktion hinführen, eingegangen, bevor danach die Conclusio den Abschluss dieser Arbeit bildet.

#### 4.3.1. Überlegungen zum theoretischen Verständnis der Entität

Die grafische Darstellung der Entität als Spiegelbild des Subjekts. Dahinter steht die Überlegung, dass sowohl die Entität als auch das Subjekt in der *matrix of domination* verortet sind. In der *sozialen Praxis* konstruiert das Subjekt eine subjektive Perspektive auf die Entität, die von Machtverhältnissen geprägt ist (vgl. Biele Mefebue et al. 2022, 8). Diese Perspektive beeinflusst wiederum die Handlung in der *sozialen Praxis* (vgl. ebd.). Aus den Interviews ging dies sehr deutlich hervor, beispielsweise in dieser Erzählung von Philipp:

„Das war beim Anstellen beim Hofer. Da war die Schlange [bei der Kassa, Anm.] glaube ich schon 5 oder 6 Leute lang und da war eine Frau, die offensichtlich ausländischer Herkunft war oder zumindest einmal - du weißt eh - klassisch Kopftuch. [Dabei hatte sie] ein schreiendes Kleinkind, das wirklich schon lästig war und man hat es auch der Mutter schon ansehen können, dass das einfach eine unangenehme Situation war. Denn man steht an und es geht an der Kassa relativ langsam weiter und das Kind ist einfach nur lästig. Und der Typ hinter ihr hat sie einfach die ganze Zeit deppert angeredet. Und sie hat sich auch schon nicht mehr zu helfen gewusst, da habe ich auch mal gesagt „jetzt ist es dann mal genug“ und war einfach mal um einen Kopf größer als er und das hat auch sein Übriges getan. (Phillipp, S4 Z6-17)

Obwohl in dieser Situation kein Bildungsprozess von Philipp per se gefunden werden kann, wird hier deutlich, dass diese Handlung auf einer Einschätzung der Situation erfolgt. Dabei ist neben der Handlung Anderer in der Situation auch eine (An-)Erkennung deren Positionierungen im Machtgefüge von Ungleichheitsstrukturen relevant. Im Sinne einer Gültigkeit von Situiertheit, muss deshalb das situierte Verständnis der Einbettung des Subjekts in die *matrix of domination* genauso für die Entität gelten: Die Entität muss also auch hier unbedingt mit einen *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* dargestellt werden. In einer Erzählung von Christine, in der sie auch den Gesprächseinstieg reflektiert, zeigt sich die Wichtigkeit auch andere *Wissens- und Wertesysteme* zu bedenken:

„Und manche Leute finden ja solche [diskriminierenden] Witze überhaupt nicht arg, die schätzen das ja ganz locker ein und verstehen gar nicht, wie verletzend sowas sein kann. Vielleicht hilft es dann auch, dass man sagt „Merkst du eigentlich, was du sagst? Hast du schon einmal genau nachgedacht, was du sagst und wie du es sagst?“ mhm – Vorurteile wären das grade, weil die kennen sie [die privilegierten Personen, Anm.] ja gar nicht und man ist schnell dabei auf jemanden hinunterzuschauen, der [oder die] anders tickt, eine andere Kultur hat [oder] vielleicht die Sprache nicht so kann.“ (Christine, S7 Z17-23)

Hier wird deutlich, dass auch ein sich über die eigenen Handlungen bewusst sein zu den *Wissens- und Wertesystemen* zählen kann und Reflexionsprozesse diese beeinflussen – zumindest werden sie in der sozialen Praxis von Christine relevant gemacht. Interessant ist aber vor allem, dass Christine von Ausprägungen der *Wissens- und Wertesysteme* in einer Situation sozialer Praxis erzählt, in der sie versucht aufgrund Ausprägungen ihres Wissens- und Wertesystems auf eine Entität einzuwirken und bei dieser einen Bildungsprozess zu initiieren. Tatsächlich können hier aber keine Aussagen darüber gemacht werden, inwieweit bei Entitäten Bildungsprozesse aus Interaktionen entstehen, da Bildungsprozesse aus forschungsethischen Gründen und auch Aufgrund der Nachvollziehbarkeit immer aus der Perspektive der Person rekonstruiert werden müssen, die diese Bildungsprozesse erlebt (vgl. Riegel 2016, 153). Es muss davon ausgegangen werden, dass prozesshafte Wechselwirkungen zwischen der *sozialen Praxis* und den *Wissens- und Wertesystemen* der Entität stattfinden. Diese sind für das Subjekt nicht wahrnehmbar. Aus diesem Grund wurden in der erarbeiteten Grafik die kreislaufartigen Pfeile zwischen *sozialer Praxis* und *Entität* mit den von der Entität wegführenden grünen Pfeilen ergänzt (Abbildung 8). Die Farbe Grün wurde für die überdeckenden Pfeile bewusst und mit Intention gewählt: Als Mischfarbe von blau und gelb wird die Zugehörigkeit zur Entität und die Erkennbarkeit für das Subjekt gleichzeitig dargestellt.

Diese Bildungsprozesse sind also nicht zugänglich, wenn keine Erzählung davon von den Entitäten vorliegt. Selbst wenn eine entsprechende Erzählung des Subjekts in den Interviews gefunden werden konnte, muss eingewandt werden, dass es sich dabei um eine doppelte Rekonstruktion handelt: Das Subjekt erzählt eine eigene Version von der Rekonstruktion der Bildungsprozesse durch die Entität. Dabei bekommt das Subjekt Deutungsmacht über die Erzählung der Entität und nimmt Bedeutungszuschreibungen vor. Schlussendlich lassen sich über solche Passagen mehr Schlüsse über die Wahrnehmung des Subjekts von der Entität ziehen, als dass darüber Aussagen über die Bildungsprozesse der Entität getroffen werden können. Die

Erzählungen des Subjekts sind also keine sinnvolle Quelle, um Wissen zu den Bildungsprozessen der Entität herzustellen. Spannend wäre aber eine Forschung, in Zuge derer alle Beteiligten an einer bestimmten Situation sozialer Praxis interviewt werden, um gegenseitiges (An-)Erkennen von Machtverkörperungen, Bildungsprozesse aus dieser Situation sowie verschiedene Wahrnehmungen kontrastieren zu können.

Die hier dargestellte Konzeption von Entität basiert auf der gleichen Logik der Nicht-Limitation auf eine Identitätsdimension, wie sie bereits in Kapitel 4.2. bei der Diskussion des Intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraumes dargestellt wurde. Es kann nicht vorausgesagt werden, welche Dimensionen in einer bestimmten Bildungssituation Bedeutung zugeschrieben bekommen, darum ist vorerst von einem generellen intersektionalen Machtgefüge auszugehen, bevor empirisches Material dazu genauer analysiert werden kann. Bei der Entität ist das aber anders, denn hier gibt es kein empirisches Material, das Aufschluss geben könnte (außer es wurde mit der Person ein Interview geführt). Im Grunde ist dies auch irrelevant, wenn in der Auswertung das Subjekt und seine Bildungsprozesse von zentralem Interesse sind.

#### 4.3.2. Hallo, ich bin eine Entität

Entität – das klingt vielleicht zu Beginn als eine abstrakte Bezeichnung für ein konkretes Gegenüber, aber das hat einen guten Grund: Die Position des Gegenübers in der sozialen Praxis können ein breites Spektrum an Entitäten einnehmen, das von Personen, über Medien, bis hin zu Organisationen reichen kann. Um all diese Gegenüber-Ausprägungen unter einem Sammelbegriff zu vereinen, scheint die Bezeichnung der Entität als der einzig mögliche – denn in den Interviews handelt es sich bei den Gegenübern in der sozialen Interaktion nicht nur um Personen, sondern auch um sozial konstruierte Institutionen. Im Folgenden soll nun dargestellt werden, welche Entitäten in den Interview-Erzählungen gefunden wurden und welche Schlüsse über sie angestellt wurden, nachdem sie als Element in die konstruierte *Relational Map* bzw. *Social Worlds/Arenas Map* (Abbildung 1) inkludiert wurden.

##### ***Personen als Entitäten***

Die ersten Entitäten, die bei der Analyse der Interviews auffielen, waren Personen. Dabei handelte es sich vorwiegend um Personen aus dem näheren Umfeld. Die in den Interviews gefundenen und als Elemente im Mapping dargestellten Personen-Entitäten können in vier Gruppen zusammengefasst werden, die ihre Beziehung zum Subjekt beschreibt: Familienangehörige, Freund\*innen, Arbeits-/Schulkolleg\*innen sowie Unbekannte. Bei den Passagen, in denen diese Personen in den Interviews in Erscheinung treten, handelt es sich überwiegend um

Erzählungen von konkreten Situationen, in denen diese Personen als Akteure auftraten. Weiters traten sie in Argumenten als Kontextualisierung auf, wenn ein Einfluss von ihnen auf Entscheidungen, Handlungen, etc. kommuniziert werden wollte.

In der theoretischen Konzeption (Kapitel 4.3.1. zuvor) wurde bereits darauf die theoretische Auffassung einer Person als Entität eingegangen, indem auf die Wichtigkeit einer Existenz von einem Intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum hingewiesen wurde. Dieses Verständnis von Personen-Entität findet auch in der Grafik (Abbildung 8) Eingang, in der (wenn die grünen Pfeile weggedacht werden) die Entität genauso als Person darstellt wird wie das Subjekt. Tatsächlich wird hier die Personen-Entität auf die gleiche Art und Weise konzipiert wie das Subjekt: Sie verfügt genauso wie die erzählende Person über ein *Wissens- und Wertesystem*, das in ihren *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* eingebettet verstanden werden muss. Es ist auch davon auszugehen, dass die Personen-Entität Bildungs- und Simplifizierungsprozesse durchlebt hat. Die Entität ist hier genauso als facettenreiche, fehlermachende, umstandsausgesetzte Person zu verstehen wie das Subjekt.

Eine wichtige Person, die eine Rolle des Gegenübers in der sozialen Interaktion einnahm, war ich als Interviewende – und vermutlich die einzige Entität, über deren Bildungsprozesse (über Reflexion) Aussagen getroffen werden können. Es darf nicht vergessen werden, dass auch die Interviewsituation eine soziale Interaktion ist. Eine gelungene Forschung löst immer auch Bildungs- bzw. Entwicklungsprozesse aus (vgl. Riegel 2016, 154). Deswegen muss die Erhebungssituation unbedingt als eine Situation der sozialen Interaktion gedacht werden, auf welche die erarbeitete Grafik (Abbildung 1) zutrifft. Die *Situationsanalyse* verlangt dezidiert nach einer Hinzufügung der forschenden Personen zu den Elementen im Mapping (vgl. Clarke et al. 2022, 10). Durch diese Ergänzung ist auch in dieser Forschung diese Paradoxität – dass die Situation, die erforscht wird, auch in der Erhebungssituation aufgetreten ist – aufgefallen.

### ***Medien als Entitäten***

Ein weiteres spannendes Gegenüber in der sozialen Interaktion sind Medien – hier verstanden als Mittel zur Massenkommunikation (vgl. Pürer 2014). Christine erzählt (wie bereits mehrfach thematisiert) von einem Film, der sie zum Nachdenken und zu einer Haltungs- und Perspektivenveränderung des Themas Sexualität angeregt hat. Spezifisch geht es hier um folgende Passage in der Erzählung:

„Und der Film hat uns die Augen geöffnet, was für kostbare Menschen das sind. Also ich glaube den Film haben wir vor 30 Jahren gesehen und das war so ein wichtiger und wir haben dann auch oft darüber geredet.“ (Christine S23/Z30-33)

Der Film als Entität hat in der sozialen Interaktion bei Christine einen Bildungsprozess eröffnet, durch ihn wurden „die Augen geöffnet“. Filme und Medien per se eröffnen aber keine sozialen Interaktionen auf die Art und Weise, wie es beim Aufeinandertreffen von zwei Personen geschieht. Ich würde vorschlagen, hier Medien als ein Mittel zu verstehen, durch das Haltungen und Werte transportiert werden können, sodass soziale Interaktion zwischen zwei bzw. mehreren Personen über eine größere räumliche Distanz stattfinden kann (vgl. Pürer 2014, 68ff). In diesem Sinne sind Medien eine sehr einseitige *soziale Praxis*, die nicht als ein gegenseitiger Austausch-Kreislauf von Wissen, Werten und Reaktionen stattfindet. Medien transportieren Wissen und Wertehaltungen von Personen auf kreative Weise und machen sie einer breiteren Masse an Gegenübern zugänglich (vgl. ebd.) – deren unmittelbare Reaktion ist den medienproduzierenden Personen aber nicht zugänglich (dazu müsste von den Betrachtenden, Lesenden, etc. aus Mitteilungsgründen ein Kommunikationsweg zu den Produzierenden eröffnet werden). Ein Medium kann keinen Bildungsprozess entwickeln, es steht in der Zeit still und kann nicht mehr verändert werden (außer es wird eine neue, aktualisierte Version veröffentlicht; beispielsweise bei Neuauflagen von Publikationen).

Spannend ist bei Medien-Entitäten, dass sie einen bestimmten, unveränderbaren Punkt in der Zeit verkörpern, der einer breiten Masse an Personen zugänglich ist. Die soziale Interaktion findet hier auf einer anderen Ebene von Öffentlichkeit statt, als es bei der Interaktion mit einer Personen-Entität in den Interviews gefunden wurde. Wohingegen Personen zumeist auf lokaler Ebene und zum Teil auch im Privaten miteinander interagieren, können Medien (und vor allem Filme) durchaus auf globaler Ebene wirken. Offensichtlich wird das bei dem Film, den Christine nennt: Dabei handelt es sich um eine amerikanische Produktion unter Mitwirkung bekannter Hollywood-Persönlichkeiten. Das Subjekt, das sich mit dem Medium auseinandersetzt und bei dem ein Bildungsprozess durch diese Auseinandersetzung ausgelöst wurde, ist bei der Medien-Entität nicht aktiv in der Konstruktion der *sozialen Praxis* beteiligt, so wie es ursprünglich im Mapping konzipiert wurde (Abbildung 1). Das funktioniert auch aus logistischen Gründen nicht: Wie könnte auch beim Erstellen, Produzieren, Bilden eines Mediums auf jede Person individuell eingegangen werden, die je damit in Kontakt treten wird? Damit wird klar, dass bei Medien-Entitäten das Phänomen auftritt, dass bei großer, öffentlicher Reichweite die Konsumierenden für die Produzierenden anonym bleiben – außer sie sprechen publik (in einem

anderen Medium) davon oder treten mit den Personen hinter dem Medium in Kontakt. Die Analyse ist hier somit stark situativ und an den *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* des Subjekts gebunden.

Somit wird auch deutlich, dass die erstellte Grafik (Abbildung 1) eine Vereinfachung eines komplexen Sachverhalts ist: Es wird nur eine Entität abgebildet, mit der das Subjekt in einen Austausch tritt. Tatsächlich sind aber beispielsweise bei einem Film immer mehrere Personen bei dessen Entstehung beteiligt (wie gut am Abspann an deren Enden zu sehen ist). Somit ist die Medien-Entität hier auch eine Sammelbezeichnung für viele verschiedene *Wert- und Wissenssysteme* von Personen-Entitäten, die in die Entstehung eingeflossen sind und im Medium artikuliert werden.

Doch die konzipierte Grafik (Abbildung 1) ist auch auf andere Weise limitierend, denn sie stellt nur eine Entität als Gegenüber dar. In der Erzählung von Christine, in der sie von eben diesem perspektivenverändernden Film spricht, ist auch ihr Mann beteiligt, mit dem sie den Film gemeinsam ansieht und sich im Nachhinein darüber austauscht. In der Bildungssituation ist also nicht nur Christine als Subjekt und der Film als Medien-Entität beteiligt, sondern auch ihr Ehemann als Personen-Entität. Um diese Situation(en) akkurat darzustellen, bräuchte es also die Anführung einer weiteren Entität.

### ***Organisationen und Communities als Entitäten***

Organisationen werden hier als formale Strukturen verstanden, die auf eine bestimmte Art und Weise „das soziale Zusammenleben [regulieren] und dabei Verbindlichkeit und Erwartungssicherheit [herstellen].“ (Froschauer 2020, 207) In dieser Arbeit werden die in den Interviews thematisierten Organisationen nicht darauf reduziert, dass ihre Aufgabe (lediglich) in einer Effizienzsicherung in der Verwaltung oder einer bürokratischen Struktur besteht (vgl. ebd., 209f): Im Einklang mit dem Neuen Institutionalismus wird hier davon ausgegangen, dass Organisationen „der Legitimation im Sinne einer Rechtfertigung bestimmter Handlungsweisen oder Ordnungen dienen“ und „der Glaube an die Rationalität organisationalen Handelns in einer verfestigten gesellschaftlichen Erwartungsstruktur verankert, d.h. institutionalisiert ist.“ (ebd., 215)

Sowohl Andreas als auch Phillipp und Christine sprechen über Organisationen, denen sie angehören und wo sie viel zu sozialer Ungleichheit gelernt haben. Bei Andreas handelt es sich dabei um seinen Arbeitsplatz, bei Phillipp und Christine um ehrenamtliche Organisationen. Im Zuge des Mappings der Situationsanalyse fielen diese insbesondere auf, da sie sowohl als eigenständige Elemente dargestellt, als auch in anderen Elementen beschrieben, bewertet und

kontextualisiert werden.<sup>15</sup> Diese Beobachtung weist auf eine Bedeutung der Organisationen als Akteure in der Lebenswelt der interviewten Personen hin. In Folge wurde die Überlegung in den Raum gestellt, ob auch Organisationen und Communities als Entitäten agieren können.

Beim erneuten Eintauchen in die Transkripte fiel weiters auf, dass Organisationen sowohl bei der Reflektion von Handlungsmustern und Routinen in einer räumlichen Rolle als auch bei Erzählungen als Handlungsfeld für soziale Interaktionen auftreten. In diesem Sinne sind Organisationen nicht nur Entitäten wie Personen- oder Medien-Entitäten: Zum einen sind sie ein Gegenüber in der sozialen Praxis – beispielsweise wenn es um institutionelle Diskriminierung (vgl. Gomolla 2023) oder um Teilhabeermöglichung am sozialen Leben (vgl. Froschauer 2020, 207) geht. Zum anderen kann eine Organisation auch die Position eines diskursiven Aushandlungsraumes einnehmen, in dem soziale Interaktion und Bildungsprozesse stattfinden können. Beispielsweise, wenn innerhalb einer Organisation Raum für Bildungsangebote eröffnet wird:

„Wenn ich dann noch Bildungsangebote in den Verein hereinhole – ist das ein bisserl wie in der eigenen Suppe kochen. Ich mein natürlich ist das für alle Leute auch sehr super zum Nachschärfen ihr eigenes Wissen über gewisse Themenfelder zu schärfen – auch [um] Vokabular und Formulierungen zu kriegen“ (Phillipp, S12/Z11-15)

Zwar wird hier von Phillipp tendenziell kritisch mit der Sinnhaftigkeit von bestimmten Bildungsangeboten gesprochen, dennoch wird thematisch der Raum der Bildungsprozesse im Kontext einer Organisation eröffnet. Interessant ist dabei, dass nicht von der Initiierung eines Bildungsprozesses gesprochen wird, sondern es um ein „Nachschärfen“ geht. Es wird davon ausgegangen, dass bei den Vereinsmitgliedern bereits Grundwissen zu bestimmten Themen im Kontext einer bestimmten Ungleichheitsdimension vorhanden ist – es wird also eine Übereinstimmung von bestimmten Aspekten der Werte- und Wissenssysteme von Organisationsmitgliedern angenommen. In den Interviews wird aber auch den Organisationen per se ein *Wissens- und Wertesystem* zugeschrieben: Besonders auffällig ist das bei Christine, als sie in einer Passage über eine religiöse Institution bezüglich einer Modernisierung und Umstrukturierung als „und es ich mein es bewegt sich. Also man sollte es nicht glauben, aber gewisse Sachen bewegen sich schwerfällig und langsam, aber es bewegt sich was“ (Christine S25/Z8ff) bezeichnet.

---

<sup>15</sup> Mittels Situationsanalyse wäre also ein mapping zu jeder dieser Organisationen möglich. Schlussendlich wurde aber (noch) keine Bezug-Setzung zur Gänze ausgeführt, da dies den Fokus des Forschungsthemas stark verschoben hätte bzw. lediglich als sehr umfangreicher Exkurs in diese Arbeit Einzug gefunden hätte. Da es sich dabei auch um eine zeitaufwendige Arbeit gehandelt hätte, wurde beschlossen, dieser Analyseperspektive noch nicht nachzugehen, die aber für eine vollständige Analyse der Situation(en) äußerst relevant wäre.

Organisationen unterscheiden sich demnach von dem zuvor dargestellten Entitätsverständnis von Medien in einem zentralen Punkt: Medien transportieren bestimmte *Wissens- und Wertesysteme* zu einem bestimmten Zeitpunkt und diese können im Nachhinein nicht verändert werden – aber Organisationen sind in den Interviews als Institutionen konzipiert, die Veränderung durchlaufen können. Dies wirft die Frage nach der Art und Weise auf, auf die Organisationen sich verändern: Könnte es sich dabei sogar um Bildungsprozesse handeln? In diesem Sinne muss auch überlegt werden, inwieweit die Darstellung einer Organisation mit der Darstellung der Entität in der Grafik (Abbildung 1) vereinbar ist.

Es wurde bereits etabliert, dass eine Zuschreibung von *Wissens- und Wertesystemen* an die Organisationen in den Transkripten erkennbar ist, die als strukturell verankert angenommen werden müssen. Dennoch sind Organisationen der Transformation fähig (vgl. Koenig 2022). Es kann ihnen also auch eine Art von Prozessfähigkeit unterstellt werden, die zu Veränderung in der Organisationsstruktur führen können, die sich in einer Umformung in der organisationalen *Wissens- und Wertesystemen* äußern. Wenn Bildungsprozesse in einem Idealzustand eines *inklusive „state of minds“* gipfeln, so können auch Organisationen transformiert und inklusiv gestaltet werden (vgl. ebd.). Diese Prozesse der Veränderung können auch vom Subjekt bemerkt werden – wie in der Entwicklungszuschreibung der „langsamen, schwerfälligen Bewegung“ (Christine S25/Z10) von Christine. Diese Beobachtung der „Bewegung“ kann hier als Transformation der Organisation bezeichnet werden, die Christine an einer Veränderung der *Wissens- und Wertesysteme* der Organisation erkennt. Christines Beispiel bezieht sich auf die Differenzdimensionen Geschlecht und Sexualität. Dabei erzählt sie von allgemeingültigen und dimensionsspezifischen Entwicklungen – es muss also überlegt werden, inwieweit die Veränderung der *Wissens- und Wertesysteme* einer Organisation in einen *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* eingebettet sind bzw. inwieweit dieser von den Subjekten wahrnehmbar ist.

Der *intersektionale Identitäts- und Erfahrungsraum* wurde hier als ein theoretisches Mittel konzipiert, um die Vielschichtigkeit von Machtgefügen in der Identitätskonstruktion in der *sozialen Praxis*, der Konstruktion der Perspektivität des Subjekts und der Subjektkonstruktion in der wissenschaftlichen Analyse als Einflüsse auf die Konstruktion der *Wissens- und Wertesysteme* des Subjekts zu verdeutlichen. Genau wie das Subjekt sind auch Organisationen in der *matrix of domination* verortet (vgl. Collins 2008, 246). Da sie aber anders als das Subjekt die Aufgabe einer Aufrechterhaltung einer bestimmten Perspektivität bzw. eines bestimmten gesellschaftlichen Systems erfüllen und dieses bzw. diese zu legitimieren haben (vgl. Froschauer 2020, 215), stellt sich natürlich die Frage danach, auf welche Machtgefüge genau diese Organisationen

stützen – oder auch destabilisieren. Bezüglich der religiösen Organisation, von der Christine erzählt, konnten in der Materialanalyse patriarchale und heteronormativ reproduzierende Systematiken gefunden werden. Hier wird eindeutig ein System aufrechterhalten. Doch die queere Organisation, in der Philipp aktiv ist und von der er im Interview erzählt, passt nicht in dieses reproduzierende Schema: Sie dient eindeutig zur Legitimation von Existenzen, die sich gegen einen heteronormativen Lebensstil stellen. In diesen beiden Beispielen sind die Organisationen stark an einer Diversitätsdimension orientiert. Doch inwiefern stehen andere Diversitätsdimensionen hier in einem intersektionalen Zusammenhang? Philipp erklärt das Thema *Intersektionalität* in seiner Organisations-Lebenswelt wie folgt:

„das ist vermutlich jetzt ein bisserl eine Eigenheit in der LSBTIQ Community, dass vermutlich alle Formen von Rassismus bei uns vorkommen können - zusätzlich zu Homo-Bi-Trans-Phobie. Einfach aus dem Grund, weil Sexualität die hat ja jeder Mensch, aber eine ausländische Herkunft nicht jeder. Und umgekehrt, - also es ist ein bisschen so wie jeder Daumen ist ein Finger, aber nicht jeder Finger ist ein Daumen. – ahm wir haben – alles bei uns im Haus - - und das muss man mitdenken. Also [...] in der Hinsicht da habe ich definitiv auch einen Crashkurs in allen Arten von anderen Diskriminierungen bekommen. [...] [In] der Ausprägung und in meiner Wahrnehmung sind sie sicher nicht - - gleichmäßig verteilt - aber grundsätzlich ja - - Ist ein Begriff und lernt man und die die - - Strategien zum Begegnen sind je eh sehr ähnlich - - also per se ist es schon fast - - nicht egal aber - - [...] geschissenes Verhalten ist geschissenes Verhalten und du hast ein gewisses Set an Sachen, die du machen kannst.“ (Phillipp S35/Z19 – S36/Z3)

Mit dieser Erzählung wird deutlich, dass intersektionale Perspektiven relevant sind, um Zugang und Teilhabe von Personen zu der Organisation zu verstehen. Die intersektionale Vielfalt findet sich in den Ausprägungen von Gemeinsamkeiten, die in Organisationen gegeben sind. Damit muss ein weiterer Begriff ins Spiel gebracht und in einen Zusammenhang mit der Organisation gebracht werden: die Community. Community war ebenfalls ein Element in der Situationsanalyse. Er wurde einer Passage aus dem Interview mit Philipp entnommen, in der er die Veränderbarkeit von sozialen Normen kritisiert und die Frage danach stellt, woran man sich in der Navigation von sozialer Ungleichheit orientieren kann:

„Das, was ich als Problem - als tatsächliches Problem sehe, ist das Tempo, die Geschwindigkeit, mit der sich alle Sachen ändern. Weil mit dem kompromittieren wir uns als Community nur selber: Wenn nicht mehr die Community an sich weiß, wohin jetzt die Reise geht und wie jetzt wer wie zum Ansprechen ist und welches Vokabel jetzt in

dem Fall zu verwenden ist und was schon wieder outdated ist, ich mein das kann man jetzt in einem großen Kontext sehen wie zum Beispiel das Wort Trans hat jetzt in den 80er Jahren eine ganz andere Bedeutung gehabt als es heute ist. Ja und das sind aber 50 Jahre, das lass ich mir für sozusagen Bedeutungsverschiebung schon durchgehen. Ich hab letztes Jahr für die Freeda Buchheim einen offiziellen Text schreiben müssen und hab mir dann angeschaut bei uns in den anderen Veröffentlichungen wie diese Texte so grundsätzlich ausschauen und aufgebaut sind. Und dann habe ich festgestellt, dass wir in den vergangenen 8 Jahren auf drei verschiedene Arten gegendert haben. [...] Richtig gibt es nicht. Es gibt vielleicht ahm passend? Für die für den Kontext und die Zeit in der man sich befindet“ (Phillipp, S21 Z23 – S22 Z14)

Der hier benutzte Begriff der Communities beschreibt eine Gruppe an Menschen, die eine Gemeinsamkeit teilen (z.B. hier in dieser Community sind alle Personen queer), aber abgesehen davon schwer zu definieren sind (vgl. Crow 2021, 1) – denn nicht alle Finger sind ein Daumen. Mit Bezug auf die Definitionsschwierigkeit weist Crow (2021) darauf hin, dass sich der Begriff der Communities auf unterschiedlichste Weise verstehen und einsetzen lässt. Es macht also Sinn, Communities abgesehen von dem Gemeinsamkeits-Aspekt vorab nicht präziser zu definieren, sondern dies aus dem Material heraus vorzunehmen und sich an dem Verständnis des Subjekts zu orientieren.

#### 4.3.3. Die Wichtigkeit der Entität bei Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit

Doch warum wurde nun lange und breit über die Entitäts-Konstruktion diskutiert? Es wurde doch bereits klargestellt, dass über die Erzählungen des Subjektes keine Aussagen über die Bildungs- bzw. Entwicklungsprozesse der Entität gemacht werden können (vgl. Riegel 2016, 153). Weiters sind auch andere Aussagen über die Entität auf die Perspektivität des Subjekts limitiert. Warum sind Entitäten wichtig, wenn es um die Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit von einem Subjekt geht?

Das erste Indiz auf die Wichtigkeit der Entitäten war in der Vielzahl an Elementen in der Situationsanalyse festzumachen, die auf umfassende Entitätskonstruktionen in den Erzählungen der Interviewpartner\*innen hinwiesen. Es scheint, als würde die Perspektivität der Subjekte in der Entitätskonstruktion stark zum Ausdruck kommen. Demnach können durch die Betrachtung der Beschreibung der Entität zentrale und interessante Erkenntnisse über die Wahrnehmung und Perspektivität des Subjekts erlangt werden.

Ein weiterer wichtiger Moment lässt sich in der Darstellung der sozialen Interaktion in der sozialen Praxis finden (Abbildung 9): Dieses Feld liegt in der Überschneidung der *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsräume* von sowohl dem Subjekt als auch der Entität.

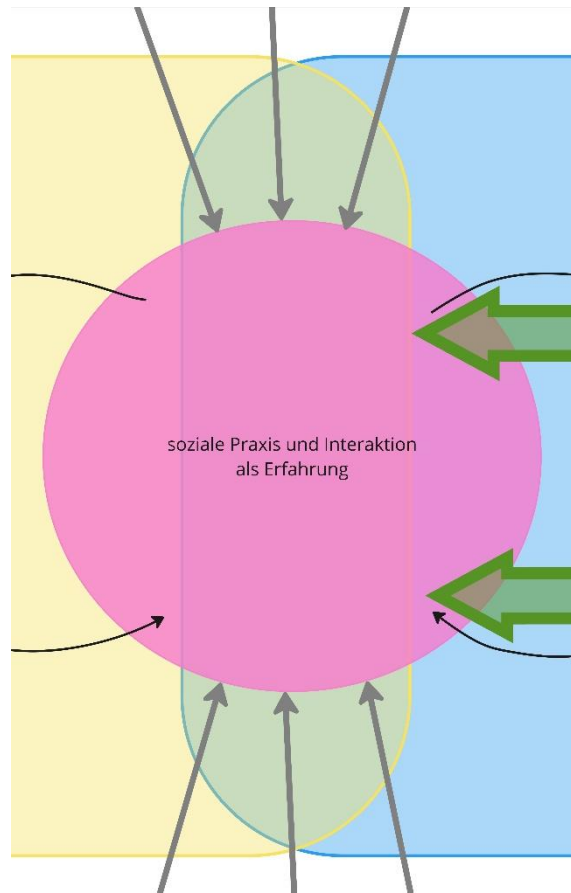


Abbildung 9 Ausschnitt aus Abbildung 1 mit Fokus auf die soziale Praxis [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von [www.miro.com/app](http://www.miro.com/app).

In dieser Arbeit wurde das Feld der als Aushandlungsraum konzipiert: Es geht dabei um ein (An)Erkennen des Gegenübers und des Selbst im Sinne einer Identitätskonstruktion (vgl. Greverus 1995) sowie um den Umgang mit den Ausprägungen der *Wissens- und Wertesysteme*, die Eingang in die Interaktion finden. Dabei wird zwar in der Analyse vom Subjekt ausgegangen, doch es darf nicht vergessen werden, dass auch das Subjekt von der Entität (an)erkannt wird. Soziale Interaktion wird nicht nur allein vom Subjekt vollzogen, es braucht immer mindestens eine Entität, um stattfinden zu können. Wie bereits im Kontext von Christines Erzählung zum Film dargelegt wurde, können aber auch mehrere Entitäten neben dem Subjekt an der Interaktion beteiligt sein.

Mit der Überschneidung der *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsräume* von Subjekt und Entität wird in der Grafik (Abbildung 9) auch ein gemeinsames Feld erschlossen, das außerhalb der sozialen Interaktion liegt. Mit diesem Feld wird die Annahme dargestellt, dass es einen

gemeinsamen Erfahrungs- und Identitätsraum gibt, der in der sozialen Interaktion nicht relevant gemacht wird bzw. von dem die Akteure vielleicht auch gar nicht wissen. Zusätzlich dazu kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Grenzen zwischen der sozialen Interaktion in die (sich überschneidenden) *intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsräume* klar und eindeutig wahrnehmbar sind.

„If we recognize that the participants are historically related, partially united, partially divided, and surely always in conflict and tension through different political stances and relations of power, then a reasonable designation for this would be “contentious local practice.”” (Holland & Lave 2009, 2f.)

Holland & Lave (2009) stellen also in ihrer Auseinandersetzung mit der Theorie der sozialen Praxis fest, dass aufgrund historischer Überschneidungen und Einbettungen in Machtgefüge die Akteure der *sozialen Praxis* eine *umstrittene lokale Praxis* leben. Diese ist mitunter historisch konstruiert (vgl. ebd.) – dargestellt ist diese Konstruiertheit in den Pfeilen, die von außen auf die soziale Interaktion wirken. Diese Pfeile stellen Umwelteinflüsse dar, die auf die soziale Interaktion wirken. Im empirischen Material konnten bereits mehrere solcher Einflüsse identifiziert werden<sup>16</sup>:

- *Verhaltensnormen für bestimmte Räume* – Christine erzählt von einer Busfahrt, wo im Bus zwei Personen laut gestritten und dabei auf Vokabular zurückgegriffen haben, das unangemessen für den öffentlichen Raum ist (Christine S13/Z27-S14/Z15)
- *Gesellschaftliche Diskurse* – Phillipp erzählt von einem Konflikt in einer Diskussion zu Feminismus, die sehr polarisierend wirkte:

„Irgendwo führst du sämtliche Definitionen und Kategorisierungen in einen Widerspruch rein und dann gibt es halt Gruppen, die reklamieren halt diese eine Insel für sich und blenden die Widersprüchlichkeiten aus. Und dann gibt’s die anderen, die auf einer anderen Insel stehen, und die sind sich sehr unversöhnlich gegenüber ja. okay konkret Hardcore Feministinnen, die sogenannten Terfs, und die genderqueer Theoretiker\*innen. Das sind - - na die mögen sich nicht so.“ (Phillipp, S19/Z13-20)

Besonders spannend ist in diesem Punkt die aktuelle Debatte um das britische Gerichtsurteil zum Ausschluss von Trans\*Frauen vom Frauen-Gleichstellungsgesetz (vgl. Der Standard 2025).

---

<sup>16</sup> Auch in dieser Aufzählung wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

- *Kapitalistische- und neoliberale Gesellschaftssysteme* – diese Systeme kommen vor allem dann zum Ausdruck, wenn es sich um Interaktionen im Erwerbsleben handelt. Das ist besonders bei Andreas deutlich, dessen Arbeitsleben im Interview eine zentrale Rolle spielt. Dabei fällt insbesondere eine Erzählung auf, in der es um die Diversitäts des Teams im Kontext der Mitarbeitersuche geht:  

„Divers – wir hätten auch geschaut immer wieder bei MitarbeiterInnen, wenn wir auf Mitarbeitersuche waren, dass wir mehr mit auch anderem kulturellen Hintergrund einstellen. Was aber auch ein bisserl schwierig ist, weil - - beim letzten Mal - - die waren dann nicht ausreichend qualifiziert und dann entscheide ich mich nicht nur weil wer einen was auch immer Hintergrund hat für diese Person und das auch gegen eine andere Person die aber besser qualifiziert ist.“  
(Andreas S9/Z12-18)
- *Räumliche Umstände* – Im Interview mit Phillipp sind zwei Arten zu finden, wie Räumen Relevanz in Erzählungen zugeschrieben wird. Zum einen wird ein Raum haben thematisiert. Phillipp beschreibt hier als Beispiel das Vorhanden-Sein eines Multifunktionsraumes im Verein, der als Rückzugs- oder Veranstaltungsort dienen kann (Phillipp S9/Z4-26). Zum anderen thematisiert er im Kontext von Räumlichkeit ein öffentlichkeitsbezogenes Raum-Auswählen: „also in einem Café, da ist es der falsche Ort dafür, dass man solche Unterhaltungen führt“ (Phillipp S41/Z20f)
- *Organisationswerte und -vorgaben (wenn die soziale Interaktion innerhalb einer Organisation stattfindet)* – hierzu erzählt Phillipp, wie rechtliche Vorgaben bezüglich Diskriminierung in der Arbeitswelt wirken oder auch aufgrund limitierter Reichweite nicht wirken können:  

„Der Klassiker wäre Trans Kinder - - dass halt dann einfach einmal aufgrund dessen wie sie aussehen nach außen hin identifiziert werden und sich gewisse Leute dann denken „ha! Leichtes Opfer - coole Sache “ und machen sich das zu Nutze ahm – und Arbeitsstationen - da wird es dann immer ganz haarig wo es aber \_ gibt es in der Arbeitswelt – ich glaub in der Arbeitswelt gibt es einen Diskriminierungsschutz aber der Diskriminierungsschutz schützt ja nicht vor Idioten“ (Phillipp S7/Z22-29)
- *Technik, Internet und Social Media* - Phillipp weist im Interview zum einen darauf hin, dass für die Art, wie für fachliche Interaktionen stattfinden können, online Zugang zu Wissen entscheidend wirken: „weil diese ganzen [Nörgler] dann alles gleich sofort nachgoogeln, auch Wissen und Fakten“ (Phillipp S44/Z11f). Zum anderen

weist er auf Formen von Interaktionen hin, die durch Technisierung zum Teil nicht mehr benötigt werden:

„Andererseits ist [...] speziell mit [...] Zeitalter Social Media - Handy! - die Verfügbarkeit von Information - - ungleichviel größer als es in meinem Alter noch der Fall war. Also ich bin so borderline Smartphone aber eigentlich auch nicht. ahm - - Das heißt Leute wissen relativ schnell und vor allem früher, wohin die Reise bei ihnen gehen kann, weil man dann nicht mehr dieses Role Model aus dem echten Leben [...] braucht.“ (Phillipp S9/Z28 – S10/Z3)

Inwieweit diese Einflüsse in einer sozialen Interaktion aber tatsächlich wirken bzw. relevant (gemacht) werden, ist situativ verankert und demnach unterschiedlich. Auch die Wahrnehmung dieser Einflüsse wird unterschiedlich sein, auch unter allen beteiligten Personen bzw. Entitäten. In der Analyse werden die wahrgenommenen Einflüsse auf die soziale Interaktion Aussagen über die Wahrnehmung des Subjekts zulassen – aber auch die nicht wahrgenommenen Einflüsse können hier interessant sein und blinde Flecken in der Wahrnehmung aufzeigen, die eventuell sogar auf Simplifizierungsprozesse hinweisen könnten. Hier könnten *Positional Maps* (vgl. Clarke et al. 2022, 15ff) ein interessantes Analysetool sein, um solche Wahrnehmungslücken zu identifizieren. Zusammenfassend kann also nicht generalisiert werden, auf welche Art und Weise das Handeln in der Interaktion beeinflusst wird: Das muss in der Analyse individuell herausgefunden werden.

In diesem Auswertungskapitel wurde auf die Bedeutung einer umfassenden, nicht limitierenden, facettenreichen Subjektkonstruktion in der Forschungsperspektive hingewiesen. Gegen diesen Grundgedanken spricht nun, die Subjekte als isoliert und nur in Machtgefügen verankert darzustellen und die Entität sowie die soziale Interaktion außen vor zu lassen. Mit dieser treffenden Zusammenfassung der Grundhaltung wird das Auswertungskapitel nun abgeschlossen. In der nun folgenden Conclusio wird das Ende der Arbeit eingeleitet, ein Rückblick auf zentrale Erkenntnisse gegeben und weiterführende Forschungsmöglichkeiten formuliert.

## 5. Conclusio

### 5.1. Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfragen

Im Zuge dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wie Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit aus privilegierter Perspektive betrachtet, verstanden und theoretisiert werden können. Auf Basis von empirischem Material, das mittels Situationsanalyse ausgewertet wurde, entstand eine Grafik, welche Bildungsprozesse von Subjekten kontextualisiert in der sozialen Praxis verortet darstellt. Bei der Diskussion dieser Abbildung wurde in drei Schritten vorgegangen, wobei jeweils eine Subfragestellung der Forschungsfrage behandelt wurde. Dabei wurde die Konstruktion der Grafik Schritt für Schritt nachvollzogen, erklärt und diskutiert.

Im ersten Schritt wurde der Bildungsprozess diskutiert, der im Zentrum der Abbildung platziert wurde. Geleitet wurde dieser Teil von der Subfragestellung: Was wird als Bildungsprozess im Kontext von Lernen zu sozialer Ungleichheit verstanden? Der Bildungsprozess wurde als zirkularer Aushandlungsprozess zwischen der sozialen Praxis und Interaktion sowie den Wissens- und Wertesystemen des Subjekts konzipiert. Als zentrale und wichtige Momente wurden dabei die Kontextualisierung des Subjekts in seiner Umwelt, die Veränderbarkeit bzw. Transformierbarkeit der Wissens- und Wertesysteme sowie eine multidimensionale Auffassung von Bildungsprozessen definiert. Bei der Frage danach, wer als gebildete Person gilt, wurden zwei Idealtypen von Aneignungsprozessen erarbeitet: Zum einen die *Simplifizierung* und zum anderen die *critical consciousness*. Letztere ist angelehnt an Freires (2017) Konzeption in seiner „Pädagogik der Unterdrückten“. Diese Idealtypen sind multidimensional konstruiert und bestehen aus mehreren Spektren (die Aufzählung folgt dem Muster *Simplifizierung* – *critical consciousness*):

- Schubladen-Denken – Komplexierend
- Machtreproduzierend – Machtreflexiv
- Ungleichheitsreproduzierend – Ungleichheitsreflexiv
- Perspektivenmonopol – Perspektivenpluralität
- „Love of Death“ – „Love of Life“
- Unterschiedsfokussiert – Gemeinsamkeitsfokussiert

Anschließend wurde theoretisiert, dass Bildungsprozesse in diesem Kontext zumindest auf einer dieser sechs Ebenen Ausprägungen von *critical consciousness* aufweisen müssen. Es muss auch angenommen werden, dass *Simplifizierungen* und die Bildung *critical consciousness*

parallel, nebeneinander, getrennt voneinander und als Überschneidung auftreten kann. Die durch *critical consciousness* transformierten Wissens- und Wertesysteme entwickeln sich im Zuge von Bildungsprozessen zu einem *inkluisiven „state of mind“* hin.

Im zweiten Schritt wurden die Wissens- und Wertesysteme des Subjekts in einen *Intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* eingebettet. Dabei wurde folgende Subfragestellung beantwortet: Wie ist eine (perspektivische) Einbettung des Subjekts in Macht- und Ungleichheitsstrukturen vorzunehmen, wenn dessen Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit thematisiert werden? Mit dem *Intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* wird die Kontextualisierung des Subjekts in Machtstrukturen der *matrix of domination* (an)erkannt und die Konstruktion seiner Perspektivität auf Basis von intersektional bedingten Erfahrungsmöglichkeiten beschrieben. Er fungiert in dieser Theoretisierung bildlich als Hintergrund für Bildungsprozesse. Aus dem empirischen Material heraus konnten auch drei Einflüsse identifiziert werden, die über den *Intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum* auf die Wissens- und Wertesysteme auf das Subjekt wirken: Erziehung und Sozialisation, prägende Erfahrungen (in bestimmten Lebensabschnitten) sowie gesellschaftliche Diskurse.

Es wurde erkannt, dass in der sozialen Praxis auf verschiedene Art und Weisen intersektionale (An)Erkennungsprozesse stattfinden. Das Subjekt (er)kennt nicht nur Entitäten in seiner Wahrnehmung, es müssen auch (An)Erkennungsprozesse zur eigenen Person stattfinden und ein Subjekt konstruiert werden. Gleichzeitig muss das Subjekt als eine Verkörperung von Ausprägungen der *matrix of domination* verstanden werden und als handelnde Person in Machtverhältnissen. Dieses Phänomen, dass Macht- und Zuschreibungsprozesse gleichzeitig auf mehreren Ebenen im Subjekt verkörpert werden, wurde angelehnt an die Verkörperung als *Anatomie der Intersektionalität* bezeichnet.

Im dritten Schritt wurde der Blick auf die Entität sowie die wirkenden Außeneinflüsse auf die Situation und die Akteure genommen. Strukturiert wurde dieser Teil nach der Subfragestellung: Inwieweit muss eine Einbettung des Subjekts in seine Umwelt vorgenommen werden, wenn dessen Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit erforscht werden? Mit der Entität wurde ein Gegenüber in der Interaktion konstruiert, dessen Position neben Personen auch Organisationen und Medien einnehmen können. Die Entität wurde in der Grafik, abgesehen von einer Ausnahme, als Spiegelung des Subjekts konstruiert. Die kreislaufförmigen Pfeile der Erkenntnisprozesse wurden zum Teil durch auf die soziale Praxis hinführenden Pfeile überdeckt. Mit diesen Pfeilen soll ausgedrückt werden, dass über diese Prozesshaftigkeit keine Aussagen getroffen werden können, da sie rein auf Beschreibungen des Subjekts basieren und somit im

empirischen Material als doppelte Rekonstruktion auftreten. Weiters wurden auf die soziale Interaktion wirkende Außeneinflüsse aus dem Material heraus erarbeitet und in der Grafik dargestellt. Dabei handelt es sich um Verhaltensnormen für bestimmte Räume, gesellschaftliche Diskurse, kapitalistische- und neoliberale Gesellschaftsstrukturen, räumliche Umstände sowie um Organisationswerte, sollte die soziale Interaktion innerhalb einer Organisation stattfinden.

## 5.2. Limitationen der Arbeit

Limitationen lassen sich sowohl im Forschungsdesign als auch in der Materialanalyse und in der Theoretisierung finden. Zuallererst sei darauf hingewiesen, dass sich die Theoretisierung der Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit lediglich auf die Perspektive privilegierter Personen bezieht. Im Forschungsdesign wurden diesbezüglich Personen als Interviewpartner\*innen vorgesehen, die aufgrund ihres Berufes oder aktivistischen Engagements regelmäßig soziale Ungleichheiten reflektieren müssen. Es wurde im Interview also auf bestehende Umgangspraxen aufgebaut, die eng mit Entitäten verbunden sind und nicht auf einer (rein) theoretischen Aneignung von Erkenntnissen zu Ungleichheit der Subjekte basiert. Mit Einbeziehung von Personen, die ihr Wissen nur aus Literatur und anderen (digitalen) Medien schöpfen, würde die Grafik vermutlich verändert werden müssen. Sie bezieht sich also lediglich auf Bildungsprozesse, die auf lebensweltlich gelebte Praxen zurückgreifen.

Weiters handelt es sich bei der Auswertungs-Grafik um eine vereinfachte Darstellung bzw. einen Ausschnitt der tatsächlichen sozialen Interaktion. Zum einen ist lediglich eine Entität dargestellt – es wurde aber im Laufe der Analyse gezeigt, dass mehrere Entitäten gleichzeitig vom Subjekt in einer Praxis relevant gemacht werden können. Zusätzlich dazu wurde zur Vereinfachung lediglich ein Verständnis von Entität grafisch dargestellt. Dass diese sowohl Personen, Organisationen als auch Medien beschreibt, ist von einer nicht zur Gänze gegebenen Akkuratheit auszugehen.

Auch die Darstellung der Bildungsprozesse weist Limitationen auf. Zum einen kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Auflistung an multidimensionalen Spektren der Simplifizierung sowie der critical consciousness vollständig ist. Zum anderen muss auch die Sinnhaftigkeit der Definition von Bildungsprozessen, die von diesen Idealtypen ausgehend konzipiert wurde, hinterfragt werden: Es wurde angenommen, dass bereits Prozesse, die eine Veränderung auf einem Spektrum Richtung critical consciousness aufweisen, als Bildungsprozesse bezeichnet werden. Reicht aber dieses Minimum an „bisschen einer Veränderung“ aus, um zu einem

inklusive „state of mind“ zu führen? Diese Frage kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht beantwortet werden.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich ausschließlich um eine Theoretisierung von Bildungsprozessen. Genaue Erkenntnisse, wie diese Theoretisierung in der Praxis am Material bzw. als Analyseperspektive funktioniert, gibt es noch nicht. Zum derzeitigen Zeitpunkt können noch keine detaillierten Erkenntnisse zu konkreten Bildungsprozessen gegeben werden.

Weiters wurde in der Auswertung die Situationsanalyse lediglich unvollständig in ihrer Gesamtheit angewandt. Im Zuge der Auswertung erschien es sinnvoll, nach der Konstruktion der in dieser Arbeit dargestellten kombinierten Relational und Social Worlds/Arenas Map diese weiter zu verfolgen und auszubauen, anstatt Positional Maps zum Thema zu konstruieren. Diese Entscheidung kann zwar mittels einer Orientierung an individuellen Bedürfnissen im Forschungsprozess legitimiert und erklärt werden (vgl. Clarke 2019, 20f) – dennoch ist das Ergebnis limitiert, da nicht die vollständige Situation intensiv auf allen Ebenen der Situationsanalyse in den Blick genommen wurde.

Ausgeklammert wurden bisher auch die Implikationen für das pädagogische Handeln. Bei den dargestellten Bildungsprozessen handelt es sich um informelle Bildungsprozesse, die nicht in einem gezielt pädagogischen Setting stattfinden bzw. angenommen werden. Interessant könnten aber konkrete Ergebnisse zur Generierung eines inklusiven „state of mind“ aus einer Folgeforschung für die inklusive Pädagogik werden: Zum einen, um die eigene Reproduktion von Lehrkräften in der Reflexion kritisch zu betrachten und die eigene Ausprägung des inklusiven „state of minds“ zu reflektieren. Zum anderen könnten über spezifische Informationen zu erfolgreichen Bildungsprozessen spezifische Handlungsoptionen in der pädagogischen Praxis eröffnet werden. Außerdem ist diesbezüglich auch noch eine konstitutive Frage offengeblieben: Inwieweit kann Pädagogik bzw. können pädagogische Prozesse Einfluss auf diese Kreisläufe nehmen?

### 5.3. Ausblick

Im Zuge dieser Arbeit sind mehrere Überlegungen entstanden, wie an die hier theoretisierten Überlegungen zu Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit mit fortführenden Forschungskonzeptionen angeschlossen werden kann. Im Folgenden werden diese abschließend dargestellt, um einen Einblick in die Bandbreite potenzieller zukünftiger Erkenntnisbereiche zu geben, für die mit dieser Arbeit eine Grundlage geschaffen wurde.

Wie bereits mehrfach erwähnt, kann nun auf Basis dieses theoretischen Modells, wie Bildungsprozesse zu sozialer Ungleichheit ablaufen und zu verstehen sind, mit der Analyse tatsächlicher Bildungsprozesse begonnen und dementsprechend konkretere Fragen an das Material gestellt werden: Welche Strukturen wohnen in ihnen inne? Können sie kategorisiert werden? Etc.

Auch bei der Konzeption der Idealtypen von *critical consciousness* und *Simplifizierung* kann noch intensiver und detaillierter nachgedacht werden. Empirische Beobachtungen würden vor allem folgende aufgeworfene, aber doch noch offen gelassene Fragen bereichern: Wie hängen Bildungs- und Simplifizierungsprozesse tatsächlich in ihren Abläufen zusammen? Welche Wechselwirkungen und Selbstläufigkeiten können sich dabei finden lassen? Treten Simplifizierungen und Bildungsprozesse dimensionsspezifisch bei einer Person auf und müssen kategorial limitiert betrachtet werden oder stehen sie in einem intersektionalen Zusammenhang? Sind diesbezüglich verschiedene Intersektionen vergleichbar und überträgt ein Subjekt in einer Intersektion gelerntes auch auf andere Dimensionen und Intersektionen? Die vielleicht interessanteste Frage, die in diesem Kontext gestellt werden kann: Warum finden *keine* Bildungsprozesse statt? Diese Frage wäre vor allem für die Inklusive Pädagogik von immensem Interesse und Bedeutung, da hier Barrieren und Hindernisse in ihrer Umsetzung aufgezeigt werden können.

In diesem Sinne ist auch ein tieferes Eintauchen in die hier nur oberflächlich thematisierte Simplifizierung sinnvoll. Auch diesbezüglich sind mehrere Fragen aufgeworfen worden, die hier nicht beantwortet werden konnten: Sind Simplifizierungen genauso wie Bildungsprozesse als ein zirkulärer Prozess vorstellbar? Können Simplifizierungen auch von außen übernommen und als grauer Pfeil dargestellt werden, der als externer Einflussfaktor über den intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum auf die Wissens- und Wertesysteme wirkt? Wie kann ein WWS nur aus Simplifizierungen verstanden werden? Zu welcher Form eines „state of „mind“ führen Simplifizierungen? Ein exkludierendes „state of mind“, ein teilendes „state of mind“, ein dualistisches „state of mind“ oder zu einer ganz anderen Form?

Eine Schwäche dieser Arbeit liegt in der nicht näheren Bestimmung, was unter Wissens- und Wertesysteme verstanden wird. Diese Auslassung basiert darauf, dass Wissen und Werte zwar als wichtige Handlungs- und Bildungsmotivationen identifiziert werden konnten, genauere Erkenntnisse aber noch nicht vorliegen. In diesem Sinne sind auch die Konstruktion der Wissens- und Wertesysteme von großem Interesse in weiterführenden Forschungen: Wie setzen sich diese zusammen? Wie beeinflussen sich Wissen und Werte gegenseitig? Ist die Verbindung von Wissen und Werten zu kurz gegriffen oder zu weit gefasst? Gibt es noch andere Elemente, die bei

er Konzeption der Wissens- und Wertesysteme hinzugefügt werden müssen (beispielsweise Erfahrung)?

Die Unvollständigkeit der Außeneinflüsse, die über den intersektionalen Identitäts- und Erfahrungsraum auf die Wissens- und Wertesysteme wirken, wurde bereits in Kapitel 4.2.3. Die Außeneinflüsse thematisiert. Dabei wurde der Ausblick aufgeworfen, dass bei weiterführender Forschung noch mehr Formen neben den hier genannten drei der Erziehung/Sozialisation, prägenden Erfahrungen und gesellschaftlichen Diskursen gefunden werden können.

Mit der mehrdimensionalen Auffassung von Bildung in dieser Arbeit gehen auch mehrdimensionale Auffassungen von Privileg und Benachteiligung einher. Im Zuge dessen wurde der erfolglose Versuch gestartet, Privileg und Vulnerabilität in ihrer Intersektion mehrdimensional grafisch darzustellen. Im Zuge dessen wurden mehrere, umfassende Memos verfasst. Es wurde überlegt, Inhalte dieser Memos in Form eines Exkurses in diese Arbeit einzubauen, dies wurde aber aufgrund des Umfangs der Arbeit und der antizipierten Fülle des Exkurses wieder verworfen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dabei neben spinnennetzartigen Konstruktionen auch dreidimensionale Pyramiden, eskalierende Venn-Diagramme und bewegte Modelle als Darstellungsform überlegt wurden. Letztere erwiesen sich bislang als diejenige Form, die der sich wechselnden Bedeutung der multiplen Dimensionen am besten gerecht wird. Es wurde auch festgehalten, dass dabei bestimmte Diversitätsdimensionen als wichtig und relevant festgelegt werden. Folglich muss kritisch hinterfragt werden, wer diese Modelle konstruiert und bestimmt, welche Diversitätsdimensionen Einlass finden. In diesem Sinne würde sich eine Konstruktion solch eines Modelles als partizipative Forschungsmethode eignen, bei der in einem Erhebungssetting von Forschenden und Teilnehmenden gemeinsam in einer Diskussion eine solche Systematisierung entwickelt wird.

Offen bleibt noch die Frage, inwieweit Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit ein aktivistischer Moment innewohnt. Denn auch wenn Bildungsprozesse theoretisch zu einem inklusiven ‚state of mind‘ führen können, darf in der sozialen Praxis dabei nicht von einer Selbstverständlichkeit ausgegangen werden: Es muss bewusst entschieden werden, im Sinne eines inklusiven „state of mind“ zu handeln.

# Literaturverzeichnis

- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). *Developing inclusive education systems: How can we move policies forward*. La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado, 167-170.
- Alemann, A. von (2022). Soziale Ungleichheit und Intersektionalität. In A. Biele Mefebue, A. D. Bührmann & S. Grenz, *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 21-34). Springer VS.
- Andresen, S. (2009). Bildung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 76-90). Beltz Verlag.
- Aravind, B.R. (2022). Miro Application of Web Whiteboard for Sustainable Development in Teaching and Learning Research. In D. A. Karras, S. Kiran Oruganti & S. Ray (Hrsg.), *Interdisciplinary Perspectives on Sustainable Development: Achieving the SDGs through Education, Wellbeing, and Innovation* (S. 61-66). CRC Press.
- Backes, U. & Moreau, P. (2021). *Europas moderner Rechtsextremismus. Ideologien, Akteure, Erfolgsbedingungen und Gefährdungspotentiale*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (4. völlig neu bearbeitete Auflage). Juventa.
- Bergold-Caldwell, D. (2020). *Schwarze Weiblich\*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse*. transcript Verlag.
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. 3. Auflage. Klinkhardt (UTB).
- Biewer, G., Proyer, M. & Kremsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Verlag W. Kohlhammer.
- Biewer, G. & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123-127). Klinkhardt (UTB).
- Biele Mefebue, A., Bührmann, A. D. & Grenz, S. (2022). Die Formierung des intersektionalen (Forschungs-)Feldes: Eine Skizze in kartografischer Absicht. In A. Biele Mefebue, A. D.

- Bührmann & S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 3-17). Springer VS.
- Bilge, S. (2020). The fungibility of intersectionality: an Afropessimist reading. *Ethnic and racial studies*, 43(13), 2298-2326.
- Böhmer, A. (2012). Ästhetik der Bildung – Zur Kritik von Subjektivität im Bildungsbegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), 389-406.
- Bongaerts, G. (2007). Soziale Praxis und Verhalten – Überlegungen zum Practice Turn in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 36(4), 246-260.
- Boucher, M. L. (2016). More than an Ally. A Successful White Teacher Who Builds Solidarity With His African American Students. *Urban education*, 51(1), 82-107.
- Bührmann, A. D. (2022). Wechselnde Verhältnisbestimmungen und ernsthafte Annäherungsversuche: Grundsätzliche Überlegungen zum ambivalenten Verhältnis von Diversität- und Intersektionalitätsforschung. In A. Biele Mefebue, A. D. Bührmann & S Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 35-49). Springer VS.
- Burson, E. & Godfrey, E. B. (2020). Intraminority solidarity: The role of critical consciousness. *Eur J Soc Psychol*, 50, 1377.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford University Press.
- Carbado, D. W. (2013). Colorblind Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), S.811-845.
- Carlson, J., Leek, C., Casey, E., Tolman, R. & Allen, C (2019). What's in a Name? A Synthesis of "Allyship" Elements from Academic and Activist Literature. *Journal of Family Violence*, 35(8), 889-898.
- Cho, s., Crenshaw, K. W. & McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785-810.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*. SAGE.

- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (2018). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretative Turn* (2. Auflage). SAGE.
- Clarke, A. E., Washburn, R. & Friese, C. (2022). Introducing Situaitional Analysis. In A. E. Clarke, R. Washburn & C. Friese (Hrsg.), *Situational Analysis in Practice. Mapping Relationalities Across Disciplines* (2. Auflage) (S. 5-36). Routledge.
- Collins, P. H. (2008). *Black feminist Thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* 1989, 139-167.
- Crow, G. (2021). *Community Studies: Research Methods*. Bloomsbury Academy.
- Dabiri, E. (2022). *Was Weiße Menschen jetzt tun können. Von „Allyship“ zu echter Koalition*. Ullstein.
- Dalhaus, E. (2023). Institutionelle Diskriminierung aus der Perspektive von Intersektionalität? Zur Wahrnehmung mehrfacher institutioneller Diskriminierung bzw. struktureller Gewalt durch junge Frauen in der Schule. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 24(2), 323-336.
- Dederich, M. (2020). Inklusion. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 527-536). Springer VS.
- Dorsch (2014). Erfahrung (2021, February 10). In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/erfahrung>
- Eddo-Lodge, R. (2018). *Why I'm no longer talking to White People about Race*. Bloomsbury
- Eder, E. (2019). Interaktion. In A. Bramberger, E. Eder, M. Fischer, I. Fritz, S. Kronberger & G. Sorgo (Hrsg.), *Soziale Räume für egalitäre Bildungsbeteiligung – Fokus Geschlecht* (S. 33-44). Studienverlag.
- Eickelpasch, R. & Rademacher, C. (2004). *Identität*. transcript Verlag.
- El-Mafaalani, A., Waleciak, J. & Weitzel, G. (2023). Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage) (S. 195-214). Springer VS.

- Fink, E. (1987). *Existenz und Coexistenz. Grundprobleme der menschlichen Gemeinschaft*. Königshausen und Neumann.
- Foitzik, A (2019). Einführung in theoretische Grundlagen: Diskriminierung und Diskriminierungskritik. In A. Foitzik & L. Hezel (Hrsg.), *Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen* (S. 12-39). Beltz.
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Random House.
- Froschauer, U. (2020). Organisation. In E. Flicker & M. Parzer (Hrsg.), *Forschungs- und Anwendungsfelder der Soziologie* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 207-220). facultas.
- Fuchs, T (2014). „Das war das Bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe.“ Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel – der ‚Bildungsweg‘ Hakans. Oder: Ist jede Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sogleich bildungsbedeutsam? In H.-C. Koller & G. Wulftange (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Bildungsprozess?* (S. 127-152). transcript Verlag.
- Fromm, E. (1988). *Die Seele des Menschen: ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen*. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Ganz, K. & Hausotter, J. (2020). *Intersektionale Sozialforschung*. transcript Verlag.
- Gardenswaetz, L. & Rowe, A. (2003). *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Society for Human Resource Management.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Aldine.
- Glück, S. (2022). Making Energy Cultures Visible with Situational Analysis. In A. E. Clarke, R. Washburn & C. Friese (Hrsg.), *Situational Analysis in Practice. Mapping Relationalities Across Disciplines* (2. Auflage) (S. 151-180). Routledge.
- Gomolla, M. (2023). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage) (S. 131-194). Springer VS.
- Gordon, T. (1977): *Lehrer-Schüler-Konferenz*. Hoffmann und Campe.
- Greverus, I.-M. (1995). *Die Anderen und ich. Vom Sich Erkennen, Erkannt- und Anerkanntwerden*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In D. Haraway, *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 217-248). Campus-Verlag.
- Holland, D. & Lave, J. (2009). Social Practice Theory and the Historical Production of Persons. *Actio: an international journal of human activity theory*, 3(2), 1-15.
- Hopf, C. (2015). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In C. Hopf, *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung* (Herausgegeben von Wulf Hopf und Udo Kuckartz) (S. 47-80). Springer Fachmedien.
- Humboldt, W. von (2015). Theorie der Bildung des Menschen. In Albert Leitzmann (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Band 1 Gesammelte Schriften (1785-1795)* (S. 282-287). De Gruyter.
- Jakob, S. & Obitz, N. (Hrsg.) (2022). *Solidarität und Krise. Sozialpädagogische Perspektiven auf Herausforderungen unter krisenhaften Bedingungen*. Verlag Barbara Budrich.
- Jenkins, R. (2014). *Social Identity* (4. Auflage). Routledge.
- Jupp, J., Badenhorst, P. & Shim, J. M. (2023). Why anti-racism and critical whiteness now? A (tentative, subjunctive) conceptual geography of the empire of whiteness. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 36(8), 1417-1430.
- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz Juventa.
- Klutznick, J., Walker, J. & Walter, P. (2020). Unsettling Allyship, Unlearning and Learning towards Decolonising Solidarity. *Studies in the Education of Adults*, 52(1), 49-66.
- Koenig, O. (2022). Inklusion und Transformation in Organisationen: Grundlegungsversuche eines Transformativen Inklusionsmanagements. In Oliver Koenig (Hrsg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen* (S. 19-37). Klinkhardt.
- Kokemohr, R. (2019). Wahrheit, Gewissheit, Ungewissheit. Eine Skizze systematisch und empirisch gehaltvoller Bildungsprozessstheorie und ihre didaktische Bedeutung. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 41-103). Springer VS.

- Koller, H.-C. (2012). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 19-33). Verlag Barbara Budrich.
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 149-161). Springer VS.
- Koller, H.-C. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (8., aktualisierte Auflage). W. Kohlhammer.
- Kunze, K. & Wernet, A. (2014). Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. *Sozialer Sinn*, 15(2), 161-179.
- Langer, A. (2024). „je:ztz find ich die rassistischen strukturen in der schule“ Professionalisierungsprozesse im Sprechen über diskriminierungskritische Schulentwicklung. In K. Bräu, J. Budde, M. Hummrich, F. C. Klenk (Hrsg.), *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung* (S. 91-103). Verlag Barbara Budrich.
- Lesch, C. H. T. (2018). What undermines solidarity? Four approaches and their implications for contemporary political theory. *Critical review of International Social and Political Philosophy*, 21(5), 601-615.
- Linder, C. (2015). Navigating Guilt, Shame, and Fear of Appearing Racist: A Conceptual Model of Antiracist White Feminist Identity Development. *Journal of College Student Development*, 56(6), 535-550.
- Loden, M. & Rosener, J. B. (1991). *Workforce America! Managing employee diversity as a vital resource*. Irwin Professional Publishing.
- Lykke, N. (2011). Intersectional Analysis: Black Box or Useful Critical Feminist Thinking Technology. In H. Lutz, M. T. Herrera Vivar & L. Supik (Hrsg.), *Framing Intersectionality* (S. 207-220). Routledge.
- Lyotard, J.-F. (1989). *Der Widerstreit*. Fink.
- Mannheim, K. (2015). *Ideologie und Utopie* (9., um eine Einleitung erweiterte Auflage). Klostermann.

- Manning, J. (2017). In vivo coding. In Matthes, J. (Hrsg.), *The international encyclopedia of communication research methods*. Wiley-Blackwell.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studien Verlag.
- Masurkewitz-Möller, J. (2023). *Formen der Solidarität. Eine Begriffssystematik*. transcript Verlag.
- Matias, C. E. & Boucher, C. (2023). From critical whiteness studies to a critical study of whiteness: restoring criticality in critical whiteness studies. *Whiteness and Education*, 8(1), 64-81.
- Matias, C. E. & Mackey, J. (2016). Breakin' Down Whiteness in Antiracist Teaching: Introducing Critical Whiteness Pedadody. *Urban Review*, 48(1), 32-50.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771-1800.
- Mchitarjan, I. (2014). Vorschlag für einen multidimensionalen Bildungsbegriff. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 25(2), S.291-294.
- McIntosh, M. L. (2020). From Ally to Activist: Embracing Activism as an Essential Component of Social Justice Educational Leadership to Combat Injustice in American Schools. *Journal of Leadership, Equity, and Research*, 6(2), n2.
- Messerschmidt, A. (2014). (Nicht) widersprechen können – machtvoll Besetzungen im Gebrauch der Bildung. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 25(2), S.296-298.
- Miko-Schefzig, K. (2022). *Forschen mit Vignetten. Gruppen, Organisationen, Transformation*. Beltz Juventa.
- Nash, J. C. (2019). *Black Feminism Reimagined. After Intersectionality*. Duke University Press.
- Nasta, S. (2022). “Messy Solidarities”: Reflections on the Politics of the Present. *South Asian Review*, 43(1-2), 136-143.
- Ochberg, F. (2012). The Emergence of Critical Incident Analysis as a Field of Study. In R. W. Schwester (Hrsg.), *Handbook of Critical Incident Analysis* (S. 3-18). Routledge.

- Palenga-Möllnbeck, E. (2022). Making Migrants' Input Invisible: Intersections of privilege and Otherness From a Multilevel Perspective. *Social Inclusion*, 10(1), 184-193.
- Paluska, Z. (2024). *Rassismuskritische politische Bildung in der Erwachsenen- und Lehrer\*innen-Fortbildung in Wien. Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe: Eine Analyse der Wirkungspotenziale rassismuskritischer politischer Bildungsarbeit aus den Perspektiven der Critical Race Theory und Critical Whiteness Studies*. Masterarbeit an der Universität Wien.
- PONS (30.04.2025). inclusion. In *PONS Langenscheidt: Das Online-Wörterbuch Englisch-Deutsch*. <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung-2/englisch-deutsch/inclusion>
- Potvin, L. (2021). It's Not All Rainbows and Unicorns: Straight Teacher Allies Reflect on Privilege. *Journal of LGBT Youth*, 18(3), 273-286.
- Pürer, H. (2014). *Publizistik und Kommunikationswissenschaft. Ein Handbuch* (2. Auflage). UTB Verlag.
- Purtschert, P. & Meyer, K. (2010). Die Macht der Kategorien. Kritische Überlegungen zur Intersektionalität. *Feministische Studien*, 28(1), 130-142.
- Rauschenbach, T. (2017). Bildung. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 211-215). Beltz Juventa.
- Reher, F. (2018). „Als ob uns ws geschenkt worden wäre ...“. In H. Mai, T. Merl & M. Mohseni (Hrsg.), *Pädagogik in Differenz und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis* (S. 105-118). Springer Fachmedien.
- Reichert, J. (2003). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 276-286). Rowohlt.
- Reischl, J. (2023). Sozialisation. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Springer VS.
- Reyes, G. & Aronson, B. (2022). „It reeks of first-wave whiteness”: a reimagined critical whiteness studies and feminist of color teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 35(7), 737-743.

- Ricken, N. & Reh, S. (2014). Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 25-45). transcript Verlag.
- Riegel, C. (2014). Intersektionalität als Analyseperspektive – Intersektionalität als Methode des Vergleichs? In C. Freitag (Hrsg.), *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive* (S. 173-190). Budrich UniPress.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript Verlag.
- Rommelspacher, B (2009). Intersektionalität. Über die Wechselwirkung von Machtverhältnissen. In I. Kurz-Scherf, J. Lepperhoff & A. Scheele (Hrsg.). *Feminismus: Kritik und Intervention* (S. 81-96). Westfälisches Dampfboot.
- Rosenthal, G (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (5., aktualisierte und ergänzte Auflage). Beltz Juventa.
- Schütze, F. (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien*. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr.1 der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 3, 283-293.
- Schulz, M. (2022). Kategorien in Bewegung(en). Intersektionalität im Kontext von Subversion und Disability Studies. In A. Biele Mefebue, A. D. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 509-522). Springer VS.
- Schwinn, T. (2007). *Soziale Ungleichheit*. transcript Verlag.
- Smith Kondo, C. (2021). An Episode in Allyship Responding to the Uprising. *International journal of multidisciplinary perspectives on higher education*, 6(1), 170-176.
- Stadelmann, K. A. & Metzger, M. (2018). Der Bildungsbegriff in der Sozialen Arbeit – Eine Standortbestimmung. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit, Revue suisse de travail social*, 2018(24), 135-153.
- Stähling, R. (2025). *Entwicklungsschritte einer Schule im Brennpunkt. Der praktische Weg zu Solidarität und Inklusion*. Psychosozial Verlag.

- Standard, Der (16.04.2025). Urteil: Britisches Frauen-Gleichstellungsgesetz gilt nicht für Transfrauen. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/3000000266107/britisches-urteil-gleichstellung-gilt-nicht-f252r-transfrauen>
- Stieger, S. P. (2023). Transformatorische Bildungstheorie. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 629-635). Springer VS.
- Stiehler, S., Fritsche, C. & Reutlinger, C. (2012). Der Einsatz von Fall-Vignetten. Potential für sozialräumliche Fragestellungen. In *sozialraum.de*, 1/2012. <https://www.sozialraum.de/der-einsatz-von-fall-vignetten.php>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. SAGE.
- Truderung, T.-T. (2023). *Gehört Aktivismus in die Sozialwissenschaft? [Spoiler: Ja!]. Ein wütender Fachkommentar*. BoD – Books on Demand.
- Walgenbach, K. (2022). Gender als interdependente Kategorie. In A. Biele Mefebue, A. D. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 161-175). Springer VS.
- Waters, R. (2010). Understanding Allyhood as a Developmental Process. *About Campus*, 15(5), 2-8.
- Weinlich, W. (2023). Wertebildung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 677-684). Springer VS.
- Weiß, A. (2017). *Soziologie Globaler Ungleichheiten*. Suhrkamp.
- Werner, J., Stiehler, S. & Nestmann, F. (2006). „Dresdner Bewältigungsvignetten“. Ein qualitatives Erhebungsinstrument zur Erfassung kindlicher Hilfesuch- und Bewältigungsstrategien. In B. Hilstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 417-440). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Windisch, M. (2014). *Behinderung – Geschlecht – Soziale Ungleichheit. Intersektionelle Perspektiven*. transcript Verlag.
- Winkler, G. & Degele, N. (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript Verlag.

- Winkler, G. (2012). Intersektionalität als Gesellschaftskritik. *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 32(126), 13-26.  
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-449239>
- Winkler, M. (2023). Erziehung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 163-172). Springer VS.
- Wischmann, A. (2018). The absence of ‘race’ in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory. *Race, Ethnicity and Education*, 21(4), 471-485.
- Yildiz, M. (2021). Gegen jeden Widerstand – Mädchensolidarität und Freundinnenschaft in der Migrationsgesellschaft. *Betrifft Mädchen*, 2021(2), 68-73.
- Zalloua, Z. (2023). *Solidarity and the Palestinian Cause: Indigeneity, Blackness, and the promise of Universality*. Bloomsbury Academic.

# Anhang

## Anhang A - vergrößerte Darstellung von Abbildung 1

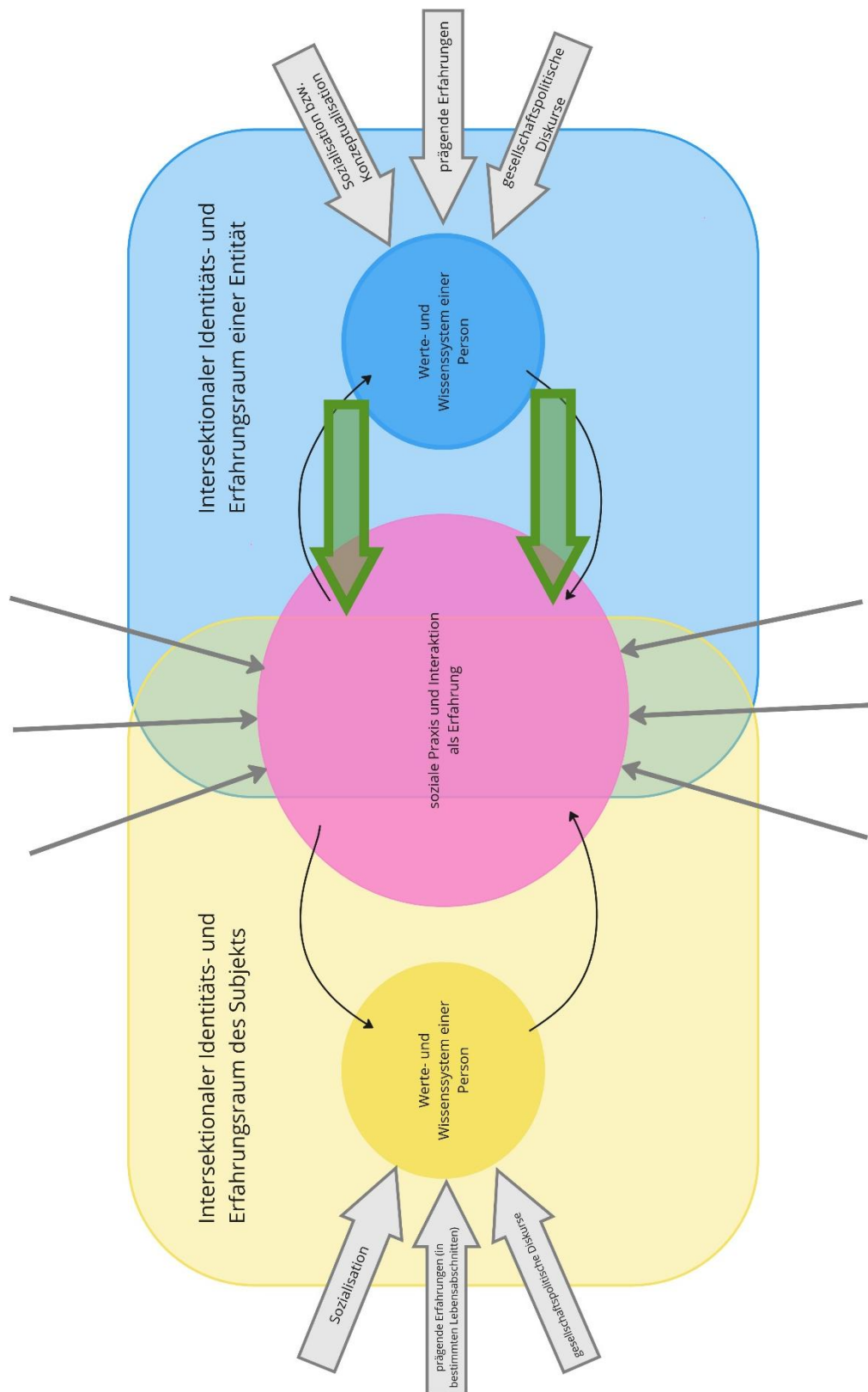


Abbildung 10 Anhang: Vergrößerung von Abbildung 1 Situative Einbettung von Bildungsprozessen zu sozialer Ungleichheit [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von [www.miro.com/app](http://www.miro.com/app)

[illegible]

Abbildung 11 Beispiel Messy Situational Map "Wolfgang" [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von [www.miro.com/app](http://www.miro.com/app)



Abbildung 12 Beispiel Ordered Situational Map "Phillipp" [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von [www.miro.com/app](https://www.miro.com/app)



Abbildung 13 Beispiel Relational Map "Was irritiert mich hier?? bei Wolfgang" [Miro visual workspace]. (2024). Abgerufen von [www.miro.com/app](http://www.miro.com/app)

## Anhang C – Datenschutzvereinbarung und Nachreichung

### Information zur Teilnahme am Forschungsprojekt „Die Solidaritäts-Bildung“

Sehr geehrte (potentiell) teilnehmende Person,

ich lade Sie herzlich ein, am Forschungsprojekt „Die Solidaritäts-Bildung“ teilzunehmen. Dabei handelt es sich um ein Masterarbeitsprojekt, das an der Universität Wien am Institut der Bildungswissenschaft für das Erlangen des Masterabschlusses durchgeführt wird. Besagte Masterarbeit wird von [REDACTED], BA verfasst und von Prof. [REDACTED] betreut.

#### Was ist der Zweck der Studie?

Zweck der Studie ist es, neue Perspektiven zu den Themen Differenzforschung, Othering, Diskriminierung und Solidarität zu erschließen. Dabei steht der Fokus auf die Außenperspektive in einer diskriminierenden Situation. An dem Thema erweist sich vor allem die Tatsache als spannend, dass im empirischen Material Aspekte und Themen auftauchen können, die neu sind bzw. im Vorfeld weder bei der Recherche noch bei der Reflexion von persönlichen Erfahrungen in Betracht gezogen wurden.

#### Was bedeutet Ihre Teilnahme am Forschungsprojekt konkret?

Im Rahmen des Forschungsprojekts wird mit Personen, die sich in einem Verein bzw. beruflich solidarisch engagieren, gesprochen. Egal ob sie schon sehr lange dabei sind oder erst seit kurzem – mir ist es wichtig, dass keine Stimme zu dem Thema ausgeschlossen bleibt und jede Person, die erzählen und berichten möchte, das auch kann.

#### Was wird besprochen?

In das Interview wird mit einer Vignette eingestiegen – also einer kurzen, schriftlichen Beschreibung einer fiktiven Situation. Anhand dieser Szene können beispielsweise Handlungsmöglichkeiten überlegt werden, wie Solidarität stattfinden kann und was eine solidarisch handelnde Person überhaupt ausmacht. Es kann reflektiert werden, wie eigene Lernprozesse zu sozialer Ungleichheit abgelaufen sind und welche Erkenntnisse dabei wichtig waren. Ziel ist es, dass ein kritisches Reflektieren eigener Erfahrungen zustande kommt. In diesem Kontext sind Gesprächsinhalten keine Grenzen gesetzt: Die Teilnehmer\*innen bekommen Platz zum Thema alles zu erzählen, was sie möchten, und bestimmen auch den Gesprächsverlauf mit. Sie sind die Expertin oder der Experte Ihres Erlebens und Ihrer eigenen Lernprozesse und dieses Wissen ist wichtig für das Projekt und wird von uns wertgeschätzt. Darüber hinaus kann es auch einfach guttun, mit jemandem über diese Erfahrungen zu sprechen.

#### Wie läuft das Interviewgespräch ab?

[REDACTED] wird direkt mit Ihnen einen Zeitpunkt für das Gespräch vereinbaren. Es kann an einem ruhigen Ort Ihrer Wahl stattfinden – es kann aber auch eine Räumlichkeit zur

Verfügung gestellt werden. Das Gespräch ist einmalig und wird voraussichtlich 1-1,5 Stunden dauern (es kann je nach Gesprächsfluss aber natürlich auch länger oder kürzer dauern). Mit dem Mobiltelefon wird das Gesprochene aufgenommen.

### **Was passiert mit der Tonaufnahme und den Daten?**

Alles, was Sie erzählen, wird streng vertraulich behandelt. Die Tonaufnahme wird in anonymisierter Form abgeschrieben. Das heißt, auf Papier erscheinen keine Originalnamen von Personen, Orten und anderer vertraulicher Information, sodass keine Rückschlüsse auf Sie als teilnehmende Person gezogen werden können. Die Daten werden dann unter einem Pseudonym gespeichert. [REDACTED] hat Zugang zu den Originaldaten und ist zur Verschwiegenheit verpflichtet. Die erhobenen Informationen werden nur für wissenschaftliche Zwecke im Zusammenhang mit diesem Projekt verwendet.

### **Welche möglichen Risiken sind mit der Teilnahme an der Studie verbunden?**

Das Gespräch kann unterschiedliche, positive aber auch unangenehme, Gefühle auslösen. Sie können das Gespräch auch jederzeit beenden oder wir können es ein andermal fortsetzen. Wenn Sie nach dem Gespräch noch Fragen haben oder Sie das Gespräch noch beschäftigt, können Sie sich bei [REDACTED] melden (Telefonnummer am Ende dieses Infoblattes). Die Teilnahme an der Studie kann jederzeit ohne Angabe von Gründen beendet werden.

**Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, Ihre Bereitschaft zur Teilnahme ablehnen und das Gespräch beenden. Dadurch entsteht Ihnen zu keinem Zeitpunkt ein Nachteil. Wenn Sie nach dem Gespräch noch Fragen haben oder Sie etwas belastet, können Sie uns jederzeit kontaktieren.**

Das Interviewgespräch mit Ihnen ist für die Umsetzung des Projekts sehr wichtig. Für die Durchführung der Forschung bin ich auf Ihre Mitarbeit angewiesen und danke schon jetzt für Ihre Bereitschaft zur Teilnahme!

### **Kontaktpersonen und weitere Fragen:**

Für weitere Fragen im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt stehe ich gerne zur Verfügung!

[REDACTED], Forschungsprojekt-Durchführende und Masterarbeit-Schreibende.

Email: [REDACTED] oder [REDACTED]

Telefon: [REDACTED]

## Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben:

.....

Geburtsdatum: .....

Ich erkläre mich bereit, an der Studie „*Die Solidaritäts-Bildung*“ teilzunehmen.

Ich bin von [REDACTED] ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie und die sich für mich daraus ergebenden Anforderungen aufgeklärt worden, das heißt mir wurde alles erklärt. Ich habe darüber hinaus den Text dieser Teilnehmer\*inneninformation und Einwilligungserklärung gelesen. Aufgetretene Fragen wurden mir von [REDACTED] verständlich und ausreichend beantwortet. Ich hatte genügend Zeit, mich zu entscheiden, ob ich an der Studie teilnehmen möchte. Ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich behalte mir das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jeder Zeit schriftlich oder mündlich bei [REDACTED] veranlassen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Ich stimme zu, dass meine Daten dauerhaft in anonymisierter Form elektronisch gespeichert werden. Die Daten werden in einer nur der Projektleitung ([REDACTED]) zugänglichen Form gespeichert, die gemäß aktueller Standards gesichert ist.

Sollte ich zu einem späteren Zeitpunkt, die Löschung meiner Daten wünschen, so kann ich dies schriftlich oder telefonisch ohne Angabe von Gründen bei [REDACTED] unter [REDACTED] oder [REDACTED] veranlassen.

**Eine Kopie dieser Teilnehmer\*inneninformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Projektleitung.**

.....  
.....

Datum und Unterschrift der teilnehmenden Person

.....  
.....

Datum, Name und Unterschrift der Interviewerin

### **Nachreichung - Information zu rechtlichen Aspekten bezüglich der Teilnahme am Forschungsprojekt „Die Solidaritäts-Bildung“**

Im Zuge der bereits unterschriebenen informierten Einverständniserklärung wurden detaillierte rechtliche Aspekte zum Datenschutzgesetz nicht inkludiert, die hiermit als Information nachgereicht werden:

Sie wurden bereits informiert, dass für das Interview ihre Zustimmung eingeholt werden musste, da die Aussagen unter einem Pseudonym in der Masterarbeit verwendet (zitiert) werden. Dies muss gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) geschehen.

Die Daten dürfen rechtlich von der Betreuerin bzw. Begutachterin der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden. Wie bereits in der informierten Einverständniserklärung thematisiert, wurde die Audioaufnahme zum Interview nach dem Transkribieren von ihrem sicheren Speicherort gelöscht. Das Transkript wird nach der Analyse an einem sicheren Speicherort – einer externen Festplatte – archiviert.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte an [REDACTED], [REDACTED]  
[REDACTED], Studentin der Studienrichtung Bildungswissenschaft an der Universität  
Wien, ladungsfähige Adresse: [REDACTED]

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Ort, Datum, Name

## Anhang D – Checkliste für Interviewführung

- Erklärung, was Vignette ist und warum ich gerne diese Interview-Variante machen würde
- Erklärung Ablauf von Interviews
  - Erzählgenerierende Vignette als Einstieg
  - Erzählungen sind das Ziel!
  - Ich werde nicht nachfragen, bis fertig. Und sie haben alle Zeit der Welt.
  - Müssen nicht alle Fragen beantworten
  - Pausen wann immer I eine machen mag
  - Ev. Folgetermin (wenn nicht fertig)
- Verwendung des interviews + in welchem kontext wird erhoben
- Freiwilligkeit
- Aufnahme des Interviews
- Datenschutz!!
  - Anonymisierung
  - Verschwiegenheit
- Wichtig!: Sie sollten sich fürs Interview Zeit nehmen!!

Dann Zwischenfrage: Ist das okay für dich? Hast du Fragen? Wenn das nicht passt, ist das wirklich okay.

Wenn passt:

- Interviewtermin + Ort
- Zettel unterschrieben + anonymisierter Name ausmachen?
- Falls mir noch was einfällt, das ich nicht erwähnt habe: soll ich eine email schreiben oder es beim interviewtermin sagen?

## Anhang E – Nachfrageübersicht

- Geschlecht
- Sexualität
- Ethnie
- Fähigkeiten/Behinderung
- Class
- Religion
- Bildung
- Alter

### EIGENE SELBST-POSITIONIERUNG

1. Denkst du, dass du ein Privilegiertes Leben führst? Kannst du da deine Antwort erörtern?
2. Welche Ungleichheitsdimensionen beeinflussen dich in deinem Alltag besonders? Auf welche Art und Weise?
3. Welche Ungleichheitsdimensionen spielen in deinem Leben eine Rolle? Inwiefern spielen sie eine Rolle?
4. Welche Ungleichheitsdimensionen nimmst du besonders intensiv wahr? Gesellschaftlich, in deinem Umfeld, als Problem, etc.?
5. Weißt du, was das Konzept der Intersektionalität aussagt? Würdest du sagen, dass dein Blick auf soziale Ungleichheit intersektional ist? → Wie nimmst du Menschen wahr?

### REFLEXION VON ERLEBNISSEN/DEM BILDUNGSPROZESS

6. Gibt es eine spezifische Situation, an die du dich erinnern kannst, wo du jetzt merkst „hmmm, das hätte ich besser machen können“ oder „eigentlich war mein Verhalten da nicht okay“? → Wie reagierst du in der Regel auf solche Situationen? Gab diesbezüglich auch eine prozesshafte Entwicklung?
7. Wie hat die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit bei dir angefangen?
8. Kannst du mir von einer Situation erzählen, wo du was zu sozialer Ungleichheit gelernt hast, die dich heute (noch) beeinflusst?
9. Gibt es etwas, das du im Zusammenhang mit deinem Bildungsprozess zu sozialer Ungleichheit kritisch betrachtest?
10. Ist für dich Ungleichheit gleich Diskriminierung?

### AKTIVISMUS/BERUF

11. Würdest du dich als Aktivist bezeichnen? Würdest du dich als Aktivist auch in einer anderen Ungleichheitsdimension bezeichnen als in der, wo du hier aktiv bist?
12. Inwiefern spielt Fehlerfreundlichkeit eine Rolle? Wie gehst du mit Verhalten von anderen oder von dir um, das vielleicht nicht ganz so fein war?

13. Inwiefern bist du bei „Fehlern“ im sozialen Raum in der Selbstkritik anders als bei der Kritik an anderen Personen? Oder ist das gar nicht so unterschiedlich?
14. Inwieweit haben bestimmte Institutionen/Personen in deinem Leben eine Rolle bei deinem Prozess im Umgang mit sozialer Ungleichheit gespielt?
15. Welche Bereiche in deinem Leben sind für dich „unsafe spaces“? Also Bereiche, wo Ungleichheit sehr unreflektiert reproduziert wird oder wo du dich einfach nicht sicher in deinem Auftreten/deiner Expertise fühlst?

#### SCHLUSSFRAGEN

16. Gibt es noch etwas, das du ergänzen möchtest? Oder was, das dir zwischendurch noch eingefallen wäre, aber dann wegen einem Themenwechsel oder so nicht mehr gesagt worden ist?
17. Positive Frage zum Schluss: Worauf bist du in deinem Umgang mit Ungleichheit besonders stolz?

#### PERSONENBEZOGENE DATEN:

Alter

Wohnort

Beruf

Geschlecht

Sexualität

Ethnie

Behinderung/Beeinträchtigung

Höchster Bildungsgrad?

Höchster Bildungsgrad der Eltern

Monatlicher Verdienst?      Unter 2.000€ | 2.000-3.000€ | 3.000-4.000€ | über 4.000€

Religiöse Zugehörigkeit?

Wieviele Personen leben im Haushalt?

## Anhang F – Flyer Interviewaufruf

### WORUM HANDELT ES SICH BEI DER STUDIE?

Das Interview wird im Zuge des Masterarbeitsprojekts „Die Solidaritäts-Bildung“ an der Universität Wien am Institut der Bildungswissenschaft für das Erlangen des Masterabschlusses durchgeführt. Besagte Masterarbeit wird von [REDACTED] verfasst und von [REDACTED] betreut.

### WAS BEDEUTET DIE TEILNAHME FORSCHUNGSPROJEKT KONKRET?

Sie sind die Expertin oder der Experte Ihres Erlebens, Ihrer Handlungsmotive und Ihrer eigenen Lernprozesse. Um genau Ihr Wissen dazu geht es im Projekt: Ich interessiere mich um individuelle Lernprozesse im Kontext sozialer Ungleichheit. Mist es wichtig, dass keine Stimme ausgeschlossen bleibt und jede Person, die erzählen, reflektieren und berichten möchte, das auch kann.

### WAS WIRD BESPROCHEN?

In das Interview wird mit einer Vignette eingestiegen – also einer kurzen Beschreibung einer konkreten Situation. Anhand dieser Szene können beispielsweise Handlungsmöglichkeiten überlegt werden, wie man sich selbst solidarisch zeigen kann und was Solidarität überhaupt ausmacht. Es kann reflektiert werden, wie das eigene Handeln bei unfairen Situationen sich entwickelt hat und welche Erkenntnisse dabei wichtig waren. In diesem Kontext sind Gesprächsinhalten keine Grenzen gesetzt: Die Teilnehmer\*innen bekommen Platz alles zu erzählen, was sie möchten, und bestimmen auch den Gesprächsverlauf mit.

Das Interview findet einmalig statt und wird voraussichtlich rund eine Stunde dauern. Je nach Gesprächsfluss kann es aber natürlich auch länger oder kürzer dauern.

### WIE LÄUFT DIE TERMINVEREINBARUNG AB?

Wenn Sie daran interessiert sind mir ein Interview zu geben, bitte kontaktieren Sie mich per E-Mail oder Telefon! Der erste Schritt ist ein unverbindliches Vorgespräch, bei dem das Interviewkonzept vorgestellt und Details zum Ablauf besprochen werden. Wenn Sie es sich danach vorstellen können am Projekt teilzunehmen, können wir einen Interviewtermin und -ort vereinbaren.

Ich freue mich sehr, wenn sie sich bei Interesse oder Fragen bei mir melden:

**KONTAKT:** [REDACTED]



universität  
wien

INTERVIEW ZUM THEMA  
ERLEBEN VON BILDUNGSPRO-  
ZESSEN ZU SOZIALER UNGLEICHHEIT

## Anhang G - Transkriptionsnotation

| Notation                                  | Was markiert wurde                                                           |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| I                                         | Interviewende                                                                |
| P, C, W sowie A                           | Interviewteilnehmer*in                                                       |
| -                                         | Sehr kurze Pause (unter 1 Sek)                                               |
| - -                                       | Kurze Pause (1 Sek)                                                          |
| - - -                                     | Kurze Pause (2 Sekunden)                                                     |
| (x)                                       | Pause von x Sekunden                                                         |
| .                                         | Satzende                                                                     |
| ,                                         | hörbares Komma                                                               |
| ?                                         | Frageintonation                                                              |
| GROSSBUCHSTABEN                           | Artikulierte Betonung                                                        |
| <u>Unterstreich</u> ung                   | Empathische Betonung                                                         |
| Unterstrich_                              | Wort- oder Satzabbruch                                                       |
| ((Doppelklammer))                         | Hintergrundgeräusche                                                         |
| //Witz (lachend)//                        | Durch in ( ) unterstrichene Passage, deren Dauer durch // gekennzeichnet ist |
| Und ich habe mir gedacht „War das alles?“ | Erkennbare direkte Rede                                                      |