

INITIATIVE FÜR EIN
DISKRIMINIERUNGSFREIES BILDUNGSWESEN

Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen

Bericht 2020



IDB

INITIATIVE FÜR EIN
DISKRIMINIERUNGSFREIES
BILDUNGSWESEN

INITIATIVE FÜR EIN
DISKRIMINIERUNGSFREIES
BILDUNGSWESEN

Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen

Bericht 2020

IMPRESSUM

Offenlegung nach § 25 Mediengesetz

HERAUSGEBER:

IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen

ZVR-ZAHL

421303680

office@diskriminierungsfrei.at

ADRESSE:

Deutschordenstraße 24/10,
1140 Wien

SPENDENKONTO:

IBAN: AT18 2011 1837 4803 2500

BIC: GIBAATWWXXX

Inhalt

Vorwort von Daniel Landau	4
Vorwort von Sonia Zaafrani	6
Danksagung	8
Grußworte unserer Kooperationspartner*innen zum 5-jährigen Jubiläum	9
1 Statistik	13
1.1 Diskriminierungsgründe	13
1.2 Täter*innen	14
1.3 Betroffene	14
1.4 Sichtbarkeit der religiösen Zugehörigkeit	15
1.5 Diskriminierung in den verschiedenen Bildungseinrichtungen	15
1.6 Diskriminierung in den Bundesländern	16
1.7 Zivilcourage	17
1.8 Konsequenzen	18
1.9 Weniger Fälle, weniger Diskriminierung? – Das Corona-Jahr 2020	18
2 Beispiele	21
2.1 Rassismus und Ethnie	21
2.2 Islamophobie/Antimuslimischer Rassismus	27
2.3 Sexismus	30
2.4 Antisemitismus	32
2.5 Heterosexismus	34
2.6 Ableismus	35
3 Specials	37
Karim Fereidooni im Gespräch – Wie gestalten wir die Schule von morgen?	37
Jenny Simanowitz: „Wie man mit Kindern über Rassismus spricht“	43
Ali Dönmez: „Deutschförderklassen“ als Beispiel für strukturellen Rassismus	45
Ines Grabner über die Gleichbehandlungsanwaltschaft	49
<i>Advancing Equality Within The Austrian School System</i> – das innovative Bildungsangebot für den österreichischen Bildungssektor stellt sich vor	53
4 Presseartikel über Diskriminierung im Bildungswesen 2019/20	58
5 11-Punkte-Plan zur Etablierung eines diskriminierungsfreien Bildungswesens	101
6 Urteile	103
Verhüllungsverbot an Volksschulen ist verfassungswidrig	103
7 Rechtsgrundlagen in Österreich	106
8 Glossar	123
9 Bibliographie	129

Vorwort von Daniel Landau

Juni 2018: Die Pressekonferenz zur Präsentation des zweiten Jahresberichtes der „Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen“, der IDB, die Vorstellung der Arbeit, der Anliegen 2017. Im gut besuchten Pressezentrum Concordia werden minutenlang exemplarisch Fälle vorgetragen. Betretene Stille im Raum. Betroffenheit. Ich kann meine Tränen nicht mehr zurückhalten, muss kurz rausgehen. Spätestens da wird mir klar: Es braucht diese wichtige Initiative. Gegen jede Diskriminierung. Denn unsere wichtigste Ressource heißt Mensch. Jede und jeder.

Diskriminierung ist Gewalt, ist Kränkung. Sie beschneidet Menschen in ihrer menschlichen Würde. Sie ist nicht akzeptabel und nicht hinnehmbar. Als Gegenentwurf, eine Schule ohne Rassismus, ohne Diskriminierung. Und am Weg dorthin die Sicherheit, dass Betroffene niemals alleine dastehen.

Das steht seit 2016 im Fokus der wichtigen Arbeit der IDB. Waren es im ersten Jahresbericht gerade einmal 47 dokumentierte Fälle, so gelang es mit zunehmender Bekanntheit, nach nur fünf Jahren, mittlerweile bereits über 400 Fälle zu erfassen. Und dennoch, die Vermutung liegt leider nahe, dass noch immer der Großteil aller tatsächlichen Vorkommnisse im Dunkeln liegt – wie bei einem Eisberg unter Wasser verborgen. Denn in der Realität haben Betroffene von Diskriminierung oft auch Ängste, diese zu melden. Die Sorge besteht darin, dass die Meldung schließlich zu (weiteren) negativen Konsequenzen für das jeweilige Kind, die*den jeweilige*n Jugendliche*n, führen könnte. Dies ist letztlich auch Zeichen einer mangelnden Kritik- sowie Feedbackkultur im Schulsystem.

Eure Arbeit in der IDB ist gerade auch deswegen unverzichtbarer Bestandteil. Die Dokumentation und das Sichtbarmachen sind ein wichtiger erster Schritt. Ihr wart und seid damit Wegbereiter, um im hoheitlich geführten Bildungsbereich den klaren Anspruch auf völlige Diskriminierungsfreiheit zu artikulieren und diesen möglichst auch umzusetzen.

Kindergärten und Schulen sind geradezu Geburtsstätten eines möglichen besseren Miteinanders der Zukunft. Erlebtes Ansprechen jeder Diskriminierung, ein gefühltes Entstehen für betroffene Nächste, ein gemeinsames Aufstehen gegen Abwertung. Wer dies in der Schule mitbekommt, wird in Zukunft auch selbst achtsamer kommunizieren und agieren. Hinsehen statt sich abzuwenden, füreinander einstehen, im Notfall auch gemeinsam aufstehen – all das sind Bindestoffe einer solidarischen Gesellschaft; einer Gesellschaft im inklusiven Miteinander, in dem Vielfalt auch tatsächlich einen Platz hat.

Liebe Sonia, liebes ganzes Team, ihr leistet mit eurer Arbeit, eurer Achtsamkeit, einen geradezu unschätzbaren Beitrag. Ich wünsche der IDB einen guten fünften Geburtstag und weiß zugleich, dass es eure Arbeit, euer Tun, noch einige Zeit brauchen wird. Leider.

Herzlichen Dank, wie gut und wichtig, dass es euch gibt!

Daniel Landau ist Dirigent, Magister der Betriebswirtschaftslehre, Diplompädagoge (Pflichtschullehrer) für Musik und Mathematik sowie Gründer und Unterstützer zahlreicher Bildungsinitiativen. Er bloggt (www.daniellandau.at) und twittert (@LandauDaniel) über Bildungsthemen.

Vorwort von Sonia Zaafrani

5 Jahre IDB - Rückblick und Ausblick

Wie die Zeit vergeht, die IDB feiert heuer tatsächlich ihr 5-Jahres-Jubiläum, ein halbes Jahrzehnt voller Empowerment, Selbstermächtigung, Sensibilisierung, Aufmerksam-Machen, Hände-Reichen und Brücken-Schlagen.

In diesen 5 Jahren haben großartige Menschen ihren wertvollen Beitrag geleistet, um die IDB zu dem zu machen, was sie heute ist: eine Institution, eine anerkannte Expertin zum Thema diskriminierungsfreie Bildung inklusive aller davon betroffener Themenbereiche, eine verlässliche Partnerin für alle, die an einer gerechteren, friedlicheren und freundlicheren Gesellschaft arbeiten. Diversität und Intersektionalität sind für uns nicht irgendwelche Schlagworte, sondern gelebte Praxis.

Und wie so oft im Leben begann alles ungeplant und unverhofft, mit einem Posting auf Facebook, in dem eine Schülerin über ihre Diskriminierungserfahrungen in der Schule schrieb. Ich kontaktierte sie, wir blieben im Austausch, sammelten Fälle und trafen uns gemeinsam mit zwei ihrer Freundinnen in Wien. Wir absolvierten zu viert eine „Wien-Tour“, bei der wir u.a. den damaligen Bildungssprecher der Grünen Dr. Harald Walser trafen, den damaligen Stadtschulratspräsident von Wien Mag. Jürgen Czernohorsky, die damalige Gemeinderätin und jetzige NAbg. der Grünen Faiqa El-Nagashi, Mitarbeiter*innen der Gleichbehandlungsanwaltschaft und viele mehr.

Die Idee war geboren, Betroffenen von Diskriminierungserfahrungen in der Schule sowie im gesamten Bildungsbereich eine Möglichkeit zu geben, ohne Angst vor negativen Konsequenzen über ihre Erfahrungen sprechen und schreiben zu können und diese anonymisiert zu veröffentlichen.

Die Realität holte die drei Schülerinnen jedoch schneller ein als gedacht, nicht nur sie, sondern sogar ihre Geschwister wurden von ihren Direktor*innen „vorgeladen“, auf ihr Engagement, das auf Social Media dokumentiert wurde, angesprochen und ihnen wurde zu verstehen gegeben, dass das nicht nur nicht erwünscht sei, sondern sich auch negativ auf ihre Schullaufbahn auswirken könnte.

So haben die drei Schülerinnen das gemacht, was in ihrer Situation das Vernünftigste war, nämlich sich in erster Linie dem Abschluss ihrer Schullaufbahn gewidmet und ihr ehrenamtliches Engagement beendet.

Die Idee und mit ihr die IDB waren jedoch schon längst geboren. Berufstätige Expert*innen aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Jus uvm. formten sich zu einem Team, dessen Mitglieder selbst schon jahre- und z.T. jahrzehntelang mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet hatten und für die die geschilderten Diskriminierungserfahrungen in Schule und Co nichts Neues oder Ungewöhnliches waren.

Das war vor 5 Jahren, und heute? Nach 5 Jahren ehrenamtlichen Engagements sehen wir, dass es heute selbstverständlich, ja „normal“ ist, über Rassismus und Diskriminierungserfahrungen im Bildungssystem zu sprechen. Wir sehen, dass immer mehr Personen, die direkt in diesem Bereich arbeiten, sich trauen, Missstände offen anzusprechen und rassistische Strukturen und Praktiken zu kritisieren. Fortbildungsveranstaltungen für Pädagog*innen und alle anderen Interessierten zu „rassismuskritischer Schule“ sind heute selbstverständlich und werden mit großer Wertschätzung angenommen. Wir sehen, dass immer mehr Betroffene, Schüler*innen und Studierende ganz offen über ihre Diskriminierungserfahrungen sprechen und damit gleichzeitig auch allen anderen Mut machen, es auch zu tun.

Die IDB kann für sich behaupten, ein Tabu gebrochen zu haben. Über Rassismus und Diskriminierung in der Schule bzw. im Bildungskontext zu sprechen, war jahrzehntelang ein Tabu. Die altbekannten Abwehrreaktionen erstickten viel zu lange jede Diskussion darüber im Keim. Das ist heute ganz anders. Fünf Jahre Bewusstseinsbildung haben den Weg geebnet, ihn (vor)bereitet, damit ganz viele unterschiedliche Menschen ihn gehen können, beschreiten können, in eine gerechtere, solidarische, glückliche Zukunft.

Dr. Sonia Zaafrani

Gründerin und Vorsitzende der IDB Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen

Danksagung

Auch heuer gilt unser besonderer Dank wieder unseren Partner*innen und Unterstützer*innen sowie allen mutigen und engagierten Schüler*innen, Lehrer*innen, Pädagog*innen, Eltern, Politiker*innen und Privatpersonen, die das Bildungssystem gerechter und barrierefreier gestalten wollen.

Anlässlich unseres 5-jährigen Jubiläums möchten wir uns an dieser Stelle bei den Personen bedanken, die seit der Gründung ehrenamtlich tätig sind, sowie bei allen anderen, die sich im Laufe der letzten Jahre zwischenzeitlich engagiert haben bzw. bei denjenigen, die neu dazugestoßen sind. Aus Datenschutzgründen werden nur die Vornamen erwähnt.

Ahmad	Inessa	Olga
Ali	Jacqueline	Persy
Andrea	Jenny	Robert
Anna	Katharina	Salma
Arwa	Markus	Sandra
Ayfer	Marlies	Sarah
Camilla	Michael	Sebastian
Emil	Muhammed	Sidrah
Fatima	Murat	Waltraud
Fatma	Murat	Zeynep
Fuat	Nadia	
Hemma	Nasfie	

Ganz besonders wollen wir uns bei jenen ehemaligen IDB-Mitgliedern bedanken, die zwar keine Zeit mehr haben, bei der IDB ehrenamtlich mitzuwirken, dafür aber einen regelmäßigen finanziellen Unterstützungsbeitrag leisten: Aisha, Astrid, Immeling, Gjulser, und Felix!

Zu guter Letzt möchte ich noch ein ganz großes und persönliches Dankeschön an meine Familie aussprechen, an meine drei kleinen Kinder und meinen Ehemann, die v.a. die ersten Jahre während Gründung und Aufbau der IDB sehr, sehr oft ihre Mama und Ehefrau vermisst haben.

Vielen Dank für eure Geduld, euer Verständnis und eure Liebe!

Sonia

Grußworte unserer Kooperationspartner*innen zum 5-jährigen Jubiläum

Antidiskriminierungsstelle Kärnten

Herzlichen Glückwunsch, liebes Team der IDB (Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen) zum fünfjährigen Bestehen eurer NGO! Die Antidiskriminierungsstelle des Landes Kärnten ist seit zwei Jahren Kooperationspartnerin. Für uns ist und war der Informations- und Datenaustausch mit euch befruchtend und zugleich auch sehr inspirierend. Gemeinsam gelingt es uns hoffentlich ein Stück weit, Diskriminierung im Bildungsbereich abzubauen und Menschenrechte umzusetzen. Nur wenn wir Missstände aufzeigen, indirekte und direkte Diskriminierungen erkennen, ansprechen und dokumentieren, können wir direkt, aber auch strukturell etwas ändern. In diesem Sinne wünschen wir der IDB viele weitere Jubiläen, auf weitere gute Zusammenarbeit, es gibt noch viel zu tun; Report it!

Alles Liebe aus Kärnten nach Wien,

Elke Ziebart-Schroth und Susanne Ebner (Das Team der Antidiskriminierungsstelle Land Kärnten)

Antidiskriminierungsstelle Steiermark

Bildung gehört zu den wichtigsten Lebensbereichen, denn hier wird der Grundstein für ein lebenslanges Lernen gelegt. Bildung ist aber auch ein zentraler Bereich, in dem Diskriminierung stattfinden kann. Daher setzen sich unzählige Institutionen und NGOs ein, um ein stärkeres Bewusstsein zu schaffen und das Thema in den politischen und öffentlichen Diskurs zu tragen.

Seit 5 Jahren tritt die Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB) mit klarer Haltung gegen jede Art von Diskriminierung im Bildungsbereich und leistet einen wichtigen Beitrag für ein diskriminierungskritisches und offenes Bildungswesen.

Zum 5-jährigen Bestehen gratuliert die *Antidiskriminierungsstelle Steiermark* recht herzlich und wünscht alles Gute für die zukünftige Arbeit!

Liebes Team der IDB, bleiben Sie an diesem wichtigen Thema weiterhin dran!

IBJF - das islamische Beratungsnetzwerk für Jugend und Familie

Die IDB bietet uns seit nun schon fünf Jahren eine kompetente Anlaufstelle, wenn es um Diskriminierung im Bildungswesen geht. Sie hat sich in kürzester Zeit zu einer anerkannten Institution entwickelt und ist heute für mich und die Kolleginnen und Kollegen des Islamischen Beratungsnetzwerk für Jugend & Familie eine wertvolle Unterstützung in der Beratung, Begleitung und Stärkung von Muslimen.

Wir wünschen euch weiterhin viel Kraft, Mut, Ausdauer und Segen für euren wichtigen Einsatz!

Sabrina Fuchs-El Bahnasawy (Koordinatorin IBJF / www.ibjf.at)

jedesK!ND

Liebes IDB-Team,

wir gratulieren Euch sehr herzlich zu Eurem fünften Geburtstag! Ihr habt in dieser Zeit unter großem, persönlichem Einsatz viel Gutes und Wichtiges auf den Weg gebracht. Danke für Euer unermüdliches Engagement für ein chancengleiches und diskriminierungsfreies Bildungswesen. Wir tragen diesen Spirit mit Euch mit.

Mit den besten Wünschen für die Zukunft,
die KollegInnen von „jedesK!ND“

Katharina Rosenberger (KPH Wien)

Mit der Deklaration der Menschenrechte verfügen moderne Gesellschaften über einen rechtsverbindlichen Konsens über geteilte Rechte aller Menschen. Jedem Menschen wird damit ein Leben in Würde und Gleichheit, eine Behandlung mit Fairness und Respekt zugestanden. Die Einhaltung und Umsetzung dieser Grundrechte ist als Aufgabe zu sehen, die einerseits alle Bereiche des Lebens umfasst und andererseits auf Individual- wie auch auf Institutionsebene verortet ist. So liegt es an jeder und jedem Einzelnen, sich am Prozess der Umsetzung zu beteiligen, wie auch an den wichtigsten Institutionen unserer Gesellschaft. Dem Bildungssystem kommt hierbei eine besonders tragende Rolle hinzu, richtet es sich doch vor allem an Heranwachsende, deren Wohlergehen besonders schützenswert ist. Alle Einrichtungen des Bildungssystems müssen daher Diversitätsstrategien entwickeln bzw. umsetzen und eine erhöhte Sensibilität für diskriminierende Praxen und Ereignisse aufweisen. Diese Forderung

richtet sich an alle professionellen Beteiligten, wie etwa das pädagogische Personal, die verschiedenen Leitungsebenen, Behördenvertretungen, Bildungspolitiker*innen sowie in letzter Hinsicht auch an die „Nutzer*innen“ des Bildungssystem. Über das eigene bedachte Agieren hinaus müssen Pädagog*innen auch Angebote setzen, die Kindern und Jugendlichen ein diskriminierungsfreies Handeln und eine diskriminierungsfreie Sprache vorleben und näherbringen.

Die Einlösung dieser umfassenden und in viele (Bildungs-)Alltagsbereiche hineinreichenden Ansprüche sollten immer wieder in einen kontrollierenden Blick genommen werden und Gegenstand eines öffentlichen Diskurses sein. Solch eine Evaluierung ist als interne Überprüfung unabdingbar, gleichwohl aber begleitend auch mit einer kritischen, systemfremden Distanz ratsam, wie es etwa zivile Bewegungen können. Die „Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen“ hat sich das als solche nun schon seit fünf Jahren zum vorrangigen Anliegen gemacht. Mit ihrer engagierten Arbeit übernimmt sie eine wertvolle Aufgabe – auch wenn man sich erträumen könnte, dass es so eine Arbeit gar nicht brauchen sollte. Ich wünsche ihr weiterhin viel Erfolg und eine große Anzahl an Unterstützer*innen.

Priv.-Doz. HS-Prof. Mag. Dr. Katharina Rosenberger (Hochschulprofessorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems)

simon INOU

Eure Arbeit mit dem Jahresbericht zeigt ganz klar: eine diskriminierungsfreie Bildung ist kein Luxus. Eure Arbeit hat gezeigt, dass sie die sicherste Variante für die nächste Generation der Kinder ist, die ein diskriminierungsfreies Österreich aufbauen und darin leben werden. Nur auf dieser Art und Weise werden wir langfristig strukturelle Diskriminierungen ernsthaft bekämpfen. Weiter so.

simon INOU

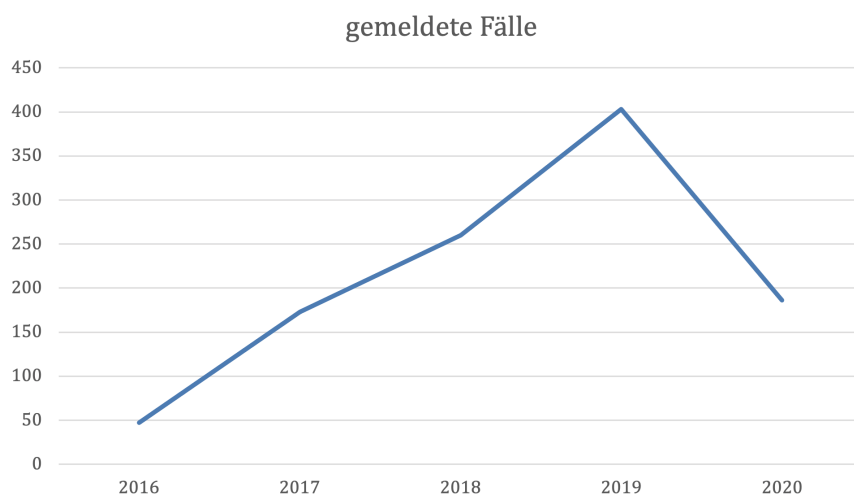
ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit

Wir schreiben das Jahr 2021 und noch immer ist ein offenes und wirklich inklusives Bildungssystem in Österreich keine Selbstverständlichkeit. Durch das kontinuierliche Engagement der Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen gibt es jedoch seit fünf Jahren eine starke Triebkraft für Veränderung. Wir freuen uns sehr, Seite an Seite mit Euch für ein gerechtes, rassismus- und barrierefreies Bildungssys-

tem in Österreich einzutreten. Durch Euren unermüdlichen Einsatz werden Missstände benannt und Lösungen erarbeitet, um gegenwärtigen und zukünftigen Schüler*innen eine Schullaufbahn frei von Rassismus- und Diskriminierungserfahrung zu ermöglichen. Vor allem aber schafft Ihr einen vertrauensvollen Raum, in dem Schüler*innen, aber auch Eltern und Lehrer*innen gehört und ihre Erfahrungen validiert werden. Ihr empowert Menschen bereits in jungen Jahren, Ungerechtigkeit nicht still hinzunehmen, sondern sich gemeinsam mit Euch dagegen zur Wehr zu setzen. Wir haben den größten Respekt vor Eurer wichtigen und wertvollen Arbeit. Wir danken Euch für die Inspiration und freuen uns, auch in Zukunft gemeinsam gegen Rassismus und Diskriminierung und für mehr Zivilcourage zu kämpfen.

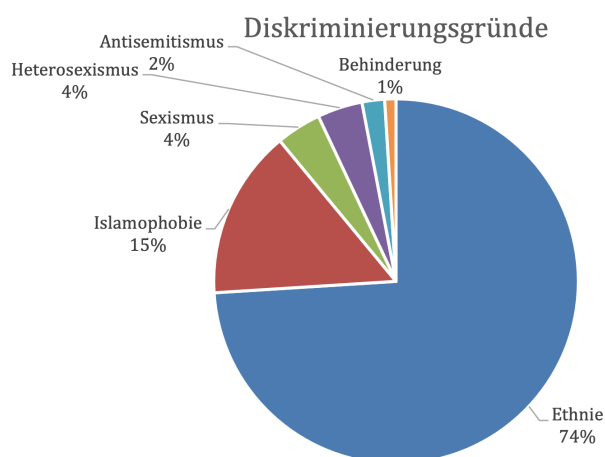
Euer ZARA-Team

1 Statistik



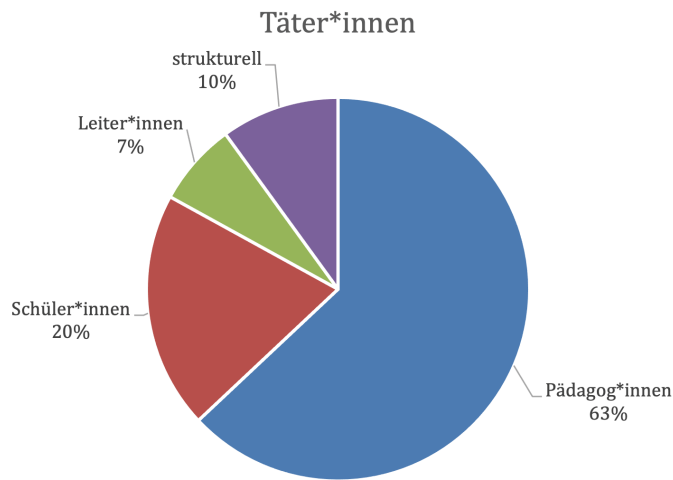
Im Jahre 2020 erreichten uns 186 Fälle von Diskriminierung im Bildungswesen. Das sind 54% weniger als im Jahr zuvor.

1.1 Diskriminierungsgründe



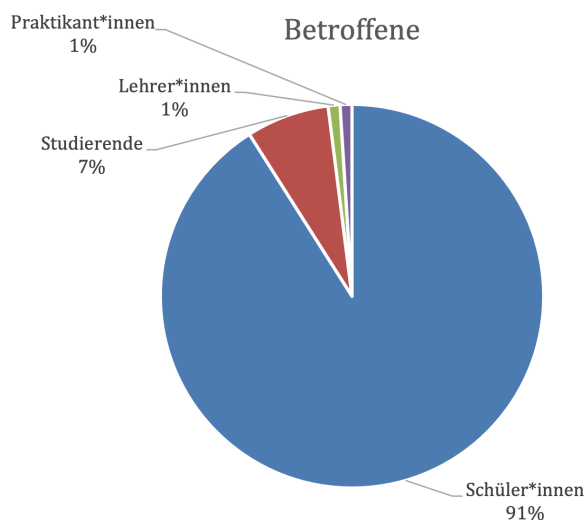
Dieses Jahr haben die meisten Personen in unserer Statistik, also fast drei Viertel von ihnen, aufgrund ihrer ethnischen Herkunft (74%) Diskriminierung erfahren. Fälle von Islamophobie machten 15% der gemeldeten Diskriminierungserfahrungen aus. In einem deutlich geringeren Ausmaß wurden uns Fälle von Sexismus (4%), Heterosexismus 4%, Antisemitismus (2%) und Behinderung (1%) übermittelt.

1.2 Täter*innen



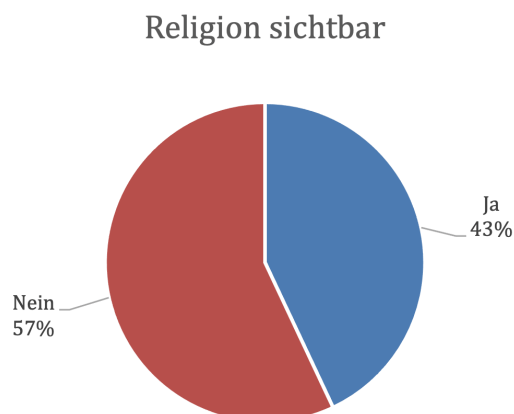
Wie schon bei unseren vorhergehenden Jahresberichten stellen auch dieses Jahr Pädagog*innen mit 63% die größte Täter*innengruppe dar. Aber auch Mitschüler*innen treten mit 20% oft als Täter*innen auf. Weitere 7% gingen von Leiter*innen aus; in 10% der Fälle handelte es sich um strukturelle Diskriminierung.

1.3 Betroffene



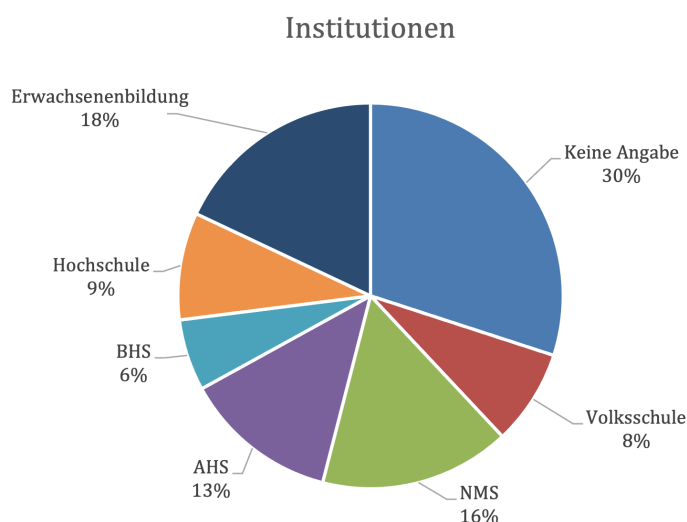
Schüler*innen (91%) sind – den uns übermittelten Fällen zufolge – deutlich am meisten von Diskriminierung im Bildungswesen betroffen, während Studierende (7%) damit weniger konfrontiert werden. Weitere Fälle betrafen Lehrpersonen (1%) und Praktikant*innen (1%).

1.4 Sichtbarkeit der religiösen Zugehörigkeit



Von den Personen, die in unserer Statistik aufgrund ihrer Religion oder Weltanschauung diskriminiert worden sind, bestand bei 57% keine Sichtbarkeit ihrer religiösen Zugehörigkeit, während 43% sichtbar einer bestimmten Religion oder Weltanschauung angehörten.

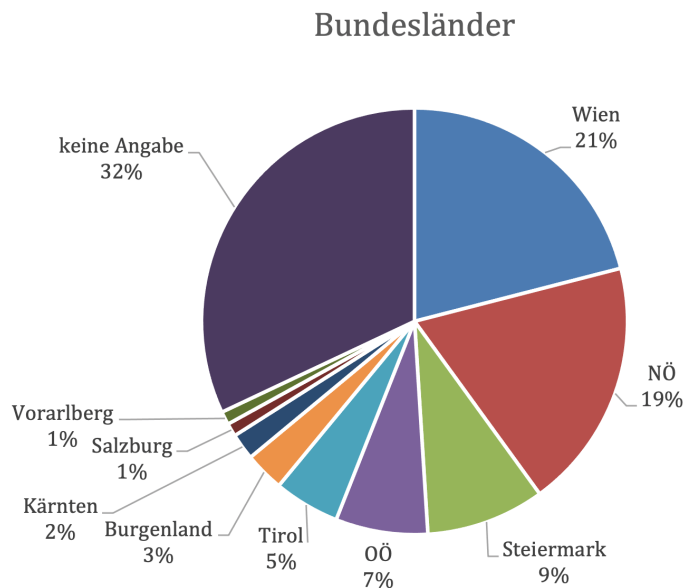
1.5 Diskriminierung in den verschiedenen Bildungseinrichtungen



Wie unsere Statistik zeigt, ereigneten sich die meisten in 2020 gemeldeten Fälle von Diskriminierung in den österreichischen Schulen (43%), wobei die meisten davon in der NMS (16%) und Volksschule (8%) passierten. Danach folgt die Erwachsenenbildung (18%) und die Hochschule (9%).

In vielen Fällen (30%) finden sich keine näheren Angaben zur Art der Bildungseinrichtung. Das ist darauf zurückzuführen, dass es sich hierbei um Fälle handelt, die dankenswerterweise von unseren Kooperationspartner*innen weitergeleitet wurden, die die Art der Bildungseinrichtung nicht erhoben haben.

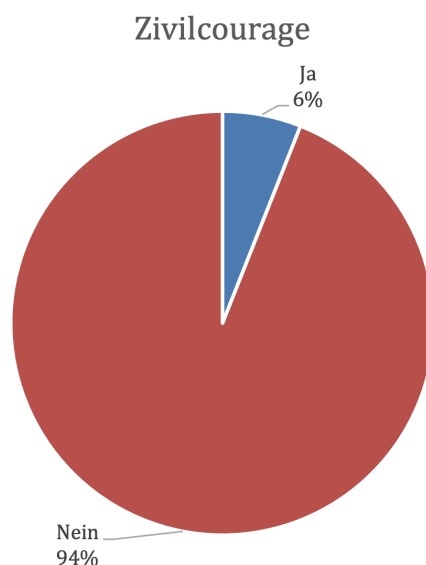
1.6 Diskriminierung in den Bundesländern



Der Großteil der uns gemeldeten Fälle stammt aus Wien (21%). Das hängt vermutlich auch mit der Tatsache zusammen, dass der Sitz der Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen in Wien liegt. Wir konnten dieses Jahr aber auch Fälle aus allen anderen Bundesländern sammeln: Niederösterreich (19%), Steiermark (9%), Oberösterreich (7%), Tirol (5%), Burgenland (3%), Kärnten (2%), Salzburg (1%) und Vorarlberg (1%).

Bei 32% der Fälle gibt es keine Angabe zum geografischen Ort des Geschehens. Auch hier lässt sich das darauf zurückführen, dass es sich um Fallmeldungen handelt, die nicht direkt bei der IDB eingegangen sind, sondern von unseren Partner*innen weitergeleitet wurden.

1.7 Zivilcourage

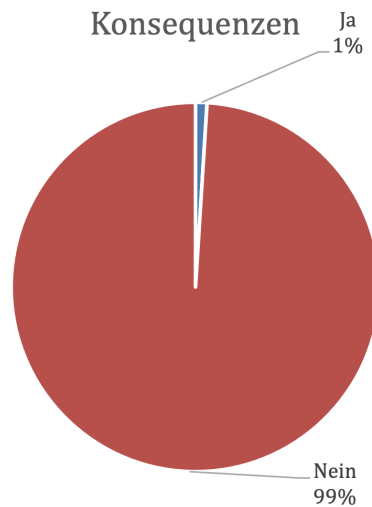


Wie das Umfeld im Fall von Diskriminierungserfahrungen reagiert, ist ein essentieller Faktor dafür, wie erfolgreich Betroffene das Erlebte verarbeiten können. Besonders wenn Lehrer*innen die Täter*innen sind, kann dies das Trauma intensivieren, da sie aus einer Autoritätsposition heraus handeln.

Das bedeutet aber auch, dass Lehrer*innen das Potential haben, in Interventionssituationen besonders starke Akteur*innen zu sein. Sie können auf negative Erfahrungen von Schüler*innen eine durchaus heilende Wirkung haben, denn wichtig ist bei Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen letztendlich immer, wie sich diese Erfahrung auf ihre Beziehung zu Bildung, Bildungsinstitutionen und den Ausbildenden auswirkt.

2020 konnte die IDB leider nur eine sehr geringe Bereitschaft involvierter Personen zur Zivilcourage und Intervention verzeichnen: Laut der uns gemeldeten Fälle gab es in nur 6% der Diskriminierungssituation jemanden, der zugunsten der diskriminierten Person eingegriffen hat. In 94% der Situationen gab es hingegen keine Intervention von Dritten oder indirekt involvierten Personen.

1.8 Konsequenzen



Nur 1% der von uns dokumentierten Diskriminierungsfälle brachten Konsequenzen für die Täter*innen mit sich, während in 99% der Fälle die Täter*innen für ihr Handeln nicht bestraft wurden.

Unsere Statistik zeigt, dass es sich bei 63% der Täter*innen um Pädagog*innen handelt, wohingegen 91% der von Diskriminierung Betroffenen Schüler*innen sind. Daraus kann man schließen, dass die Autoritätsposition der Täter*innen und die Machthierarchien zwischen Täter*innen und Betroffenen für die geringe Zivilcourage und die mangelnde Intervention bei Diskriminierungen im Bildungswesen verantwortlich sind.

1.9 Weniger Fälle, weniger Diskriminierung? – Das Corona-Jahr 2020

Insgesamt erreichten uns im Jahr 2020 weniger Fälle als in den Jahren zuvor, obwohl wir in den vorhergehenden Jahren (wahrscheinlich auch aufgrund unseres steigenden Bekanntheitsgrades und unseren zunehmenden Kooperationen) ein kontinuierliches Wachstum an gemeldeten Fällen verzeichneten.

Hier liegt es nahe, diese Entwicklung mit der Corona-Pandemie in Verbindung zu setzen, wobei es sich um eine Korrelation handelt und eine Kausalität wohl nur sehr schwer und höchstens rückblickend nachgewiesen werden kann. An dieser Stelle sollen trotzdem auf einige Tatsachen hingewiesen werden, die die gesunkene Anzahl an Fällen erklären könnten.

Weniger Präsenzanteil in Bildungseinrichtungen

Ein möglicher Grund ist, dass Schulkinder deutlich weniger Zeit in der Schule verbrachten als sonst, ganz zu schweigen von Studierenden, von denen die meisten ab Mitte

März 2020 keinen Fuß mehr an die Universität oder Hochschule gesetzt haben. Alleine im Jahr 2020 zählte die OECD in Österreich knapp über 50 Schließtage an Volksschulen und mehr als 80 Schließtage an Oberstufen, dabei sind Wochenend- und Ferientage nicht mitgerechnet.¹ Bei weniger Zeit im Klassenzimmer oder im Seminarraum und dementsprechend weniger sozialer Interaktion kommt es natürlich auch zu weniger Diskriminierung. Das soll jedoch nicht bedeuten, dass Kinder und Jugendliche von den Schulschließungen profitiert hätten. Tatsächlich wiesen Expert*innen wiederholt darauf hin, dass junge Menschen ganz besonders unter den Maßnahmen leiden. So haben beispielsweise Schlafstörungen bei Kindern und Jugendlichen massiv zugenommen, was auf mangelnde Bewegung, Verlust von Struktur, erhöhten Medienkonsum und zu wenig frische Luft zurückzuführen ist.² Zudem zeigte eine besonders alarmierende Studie der Donau-Universität Krems, dass 56% der Schüler*innen ab 14 Jahren unter depressiven Symptomen bzw. 50% unter Ängsten leiden und 16% der Schüler*innen von suizidalen Gedanken berichten.³

Familien unter Stress

Ein weiterer Grund für die geringere Meldezahl könnte die Mehrfachbelastung von Familien unter Covid-19 sein. Diskriminierung zu melden, erfordert zumindest ein Mindestmaß an Zeit und emotionalen Ressourcen, Erlebnisse müssen verarbeitet, anvertraut und niedergeschrieben, die richtigen Meldestellen ausfindig gemacht werden. In Stresssituationen kann dies zu einem Ding der Unmöglichkeit werden, zudem könnte die zusätzliche Belastung von Eltern und Erziehungsberechtigten dazu geführt haben, dass Kinder weniger Möglichkeiten haben, Diskriminierungserfahrungen zu schildern. Auch schulische Unterstützungssysteme in Form von Sozialarbeiter*innen und Beratungslehrer*innen werden eventuell schwerer zugänglich, ebenso wie Peer-Groups, in denen man sich über mögliche Fälle von Diskriminierung austauscht.

Eine tatsächliche Verbesserung?

Generell gehen wir nicht davon aus, dass der Rückgang an gemeldeten Diskriminierungsfällen tatsächlich auf eine Verbesserung des Problems zurückzuführen ist. So zeigt beispielsweise der Jahresbericht von ZARA einen deutlichen Anstieg von Fällen: bei ihnen gingen im Jahr 2020 3.039 Meldungen von rassistischer Diskriminierung ein, was ein Drittel mehr als im Vorjahr ist; die Meldungen von Fällen im Internet verdoppelten sich sogar.⁴ Dies weist darauf hin, dass Diskriminierung wohl kaum verschwunden ist, sondern eher im Bildungsbereich vorübergehend unsichtbar gemacht wurde.

¹ vgl. Perkonig 2021

² vgl. salzburg.ORF.at 2021

³ vgl. Österreichischer Bundesverband für Psychotherapie 2021

⁴ vgl. ZARA 2020

„Unsichtbare“ Diskriminierung unter Covid-19

Ein Aspekt, der nicht vergessen werden sollte, ist, dass die Corona-Pandemie, unabhängig von der Zahl der gemeldeten Diskriminierungsfälle, einen Rückschritt in Sachen Chancengleichheit im Bildungswesen bedeutet. Das Homeschooling brachte den Klassismus⁵ im österreichischen Bildungssystem sehr deutlich zu Tage: Mangelnder Platz, keine Laptops, zu wenig Unterstützung – all dies sind Nachteile, mit denen Kinder aus benachteiligten Familien beim Distance Learning noch härter als sonst konfrontiert werden.⁶ Umso zynischer klangen die „Tipps zur Gestaltung des Alltags beim Distance-Learning“, die am 14.11.2020 vom Bildungsministerium ausgesandt wurden, in den Ohren vieler Familien. Darin hieß es unter anderem: *„Versuchen Sie für Ihre Kinder einen separaten, ruhigen Arbeitsplatz zu schaffen, der diesen für die gesamte Zeit zur Verfügung steht. Lern- und Spielräume sollten wenn möglich getrennt werden.“*⁷ Dass diese Meldung nicht weiter hinterfragt wurde, zeugt von einem mangelnden Bewusstsein und Verständnis für die Realität vieler Familien. Im AK-Bildungsmonitor 2020 heißt es dazu: *„Die bisher angekündigten bzw. beschlossenen Maßnahmen der Bundesregierung bzw. des Bildungsministeriums, nachhaltigen Bildungsbenachteiligungen im Sog von Corona entgegenzuwirken, fallen äußerst bescheiden aus und werden ein weiteres Öffnen der Bildungsschere kaum verhindern.“*⁸

5 Diskriminierung aufgrund sozialer Herkunft

6 vgl. Lichtenberger & Ranftler 2021

7 BmBWF 2020

8 AK Oberösterreich 2020, S.26

2 Beispiele

2.1. Rassismus und Ethnie

„Rassismus ist nicht nur am Rande der Gesellschaft zu suchen und zu finden, sondern befindet sich in ihrer Mitte“ (Buchna 2019: 62). Rassismus ist folglich kein Sonderfall, sondern tief in unserem Alltag verankert. Menschen werden aufgrund vermeintlicher Merkmale (physisch und/oder kulturell) soziale Eigenschaften zugeschrieben, die sie kategorisieren. Es entsteht ein hierarchisches Konstrukt aus „Wir“ und „die Anderen“, das soziale Machtverhältnisse legitimiert, die wiederum die Hegemonialstellung der *weißen* Mehrheitsgesellschaft sichern (vgl. ebd.). Die Basis für dieses Konstrukt besteht immer aus dem Prinzip der Differenz in Kombination mit Machtungleichheiten (vgl. Sökefeld 2007: 43; Elverich/ Reindlmeier 2006: 29).

Auch das Bildungswesen ist alles andere als frei von Rassismus. Zum einen (re-)produzieren die Institutionen ethnische Differenzen durch die Vermittlung von Wissen über „die Anderen“, das v.a. Unterschiede und Defizite hervorhebt (vgl. Buchna 2019: 164). Zum anderen wird dieses Wissen vor Ort praktiziert, da Minderheiten durch diskriminierende Praktiken seitens der Institutionen und ihrer Akteur*innen benachteiligt werden (vgl. Sayed 2019: 47). Der institutionelle Rassismus beeinflusst folglich durch rassistische Wissensproduktion und gelebte Diskriminierungen in Institutionen ein System, das Terkessidis als „rassistisches Wissen“ bezeichnet (vgl. Buchna 2019: 40). Dabei bedient sich Rassismus einer Praxis aus Abwertung und Stereotypen. Um die Hierarchie in einer Gesellschaft zu wahren, müssen Gruppen – die aufgrund der vermeintlichen Merkmale nicht der *weißen* Mehrheitsgesellschaft angehören – „abgewertet“ werden. Für die Verbreitung dieses Wissens über „die Anderen“ dienen Stereotype als „ideologische Bewertung“ (Hund 2007 zit. in Buchna 2019: 30). Während „die Anderen“ bzw. Personen der Minderheitsgesellschaft „abgewertet“ werden, fungieren Stereotype ferner der Aufwertung und Stärkung der Mehrheitsgesellschaft.

Auch im Jahr 2020 haben uns diverse Fälle erreicht, in welchen die Betroffenen von Lehrer*innen, anderen Schüler*innen, Sozialpädagog*innen und Trainer*innen aufgrund ihrer Sprache, ihres Namens, ihrer Nationalität oder ihres Aussehens mit rassistischen Zuschreibungen, Drohungen, Beleidigungen, Diskriminierungen, Benachteiligungen, Verweigerungen von Verwirklichungschancen, Degradierungen und Gewalt konfrontiert waren und sind.

Der folgende Fall zeigt, auf welch unterschiedlichen Wegen und Ebenen die (Re-)Produktion von Rassismus im österreichischen Bildungswesen praktiziert wird. Ein Mitarbeiter eines Jugendbildungszentrums (Jubiz), in welchem Jugendlichen ein Pflichtschulabschluss ermöglicht werden soll, wendet sich an uns:

Viele Teilnehmer*innen kommen aus Syrien, Afghanistan, Tschetschenien, aber auch aus anderen Ländern. Auch österreichische Jugendliche sind unter den Teilnehmer*innen. Im Jubiz gibt es einen männlichen Trainer [...]. Er ist ein wahnsinniger Rassist und gibt die haarsträubendsten Dinge von sich. Nach einer Intervention meinerseits vor dem Sommer wurde auch schon mit der Leitung und den Verantwortlichen hier ein Gespräch geführt. Leider hat das nur wenig bewegt. Die Auswirkungen sind gegen Null gegangen. Die Teilnehmer*innen haben sich bei Befragungen nicht getraut zu sagen, was alles passiert ist. Vor allem sagt dieser Herr Sachen, die jenseits von Gut und Böse sind. Heute hat er z.B. gemeint, Afghanen sind giftig. Am Freitag hat er zu den Jugendlichen gesagt, dass man mit einer Kalaschnikow besser Menschen erschießen kann als mit einer Pumpgun, weil man mit langen Waffen besser zielen kann. Am Dienstag vorige Woche hat er einen Afghanen verdächtigt, Schokolade gestohlen zu haben, der es nicht war. Der Afghane hatte inzwischen einen Kursabschluss. Am Montag meinte er zu einem anderen Afghanen, er wäre dumm und er soll sich keinen österreichischen Dialekt aneignen, weil die Sprache vom Dialekt befreit gehöre. Die Leitung bemerkt es nicht. Sie will es auch nicht bemerken und auch wenn man mit ihr darüber redet, passiert nichts. Im Dezember sagte er auch zu einem Hazara wortwörtlich: „Hazara gehören getötet, weil sie von den Mongolen abstammen und sie sind das Ergebnis, weil Dschingis Khan zu viel gefickt hat.“ Er meinte auch, dass man allen Muslimen, Obdachlosen und Schwulen keine Erste Hilfe oder medizinische Versorgung geben solle. Außerdem hat er schon oft zu mir gemeint: „Weil Frauen sich einbilden schwere Dinge tragen zu müssen und mit Metall arbeiten, müssen Männer schwul werden, da sie nicht mehr fickbar sind. Und in 20 Jahren gibt es Roboter, die tun dann wenigstens was man ihnen sagt und wenn man Glück hat, sind sie vielleicht auch noch intelligent. Die Institution ‚Familie‘ wird es bald nicht mehr geben, da Frauen sich mit dem Feminismus selbst ins Out schießen. Deshalb kommt Schwulerei oder man braucht Roboter, um sexuell befriedigt zu sein.“ Diese Sachen sind der Leitung alle bekannt. Dennoch wird Herr [...] hier behalten, obwohl er ständig genau diese Dinge von sich gibt. Es gibt auch viele Aussagen, die niemand mitbekommt, da er laut einer Aussage eines Afghanen, der nicht mehr im Kurs ist, die Leute auch auf [...] (Anmerkung: nicht-deutsche Sprache) beschimpft. Auch im Lockdown meinte er, er habe das Bedürfnis mit der Kalaschnikow aus dem Fenster zu schießen, weil Leute spazieren gehen. Ich versuche seit Monaten etwas zu tun. Die Leitungen und Verantwortlichen lassen das alles im Raum stehen. Es ist anscheinend gewünscht bzw. wird akzeptiert. Rassismus ist aber keine private Meinung. Rassismus und Verhetzung sind eine Straftat. Herr [...] meint auch, er habe einige Freunde in der FPÖ, die was zu sagen hätten. Nur was macht dieser Herr in so einer Firma? Was kann man gegen

ihn unternehmen, wenn die Firma nichts gegen ihn unternimmt? Ich überlege auch, dass ich wegen der Zustände hier kündige. Nur kann das die Lösung sein?

Der erste Fall zeigt bereits sehr deutlich, mit welcher rassistischen Aussagen und Handlungen Jugendliche im Bildungswesen konfrontiert sind. In diesem Fall gibt es gleich mehrere Opfer, die aufgrund ihrer Nationalität abwertende Stereotype und Beleidigungen („giftig“, „dumm“), Benachteiligungen (Verdacht des Diebstahls und Kursausschluss) und Drohungen („Hazara gehören getötet“) erfahren mussten. Der Täter kombiniert sein rassistisches Verhalten mit weiteren Formen der Diskriminierung, wie antiislamischen, sexistischen und homophoben Äußerungen. Jedoch ignoriert die Leitung den offensichtlichen Rassismus, was zu Fassungslosigkeit, Angst und Verzweiflung führt. Die Betroffenen sind zu verängstigt, um sich bei Befragungen gegen den Trainer zu äußern.

Uns wurden viele weitere Fälle zugeschickt, bei denen die Betroffenen wegen ihrer Nationalität diskriminiert wurden. Nationalität bilde laut einiger Wissenschaftler*innen die heutige „Bühne des Rassismus“ (Buchna 2019: 19). Dabei diene „[d]er Nationalrassismus [...] sowohl ethnischer Homogenisierung wie rassistischer Differenzierung“ (Hund 1999 zit. in Buchna 2019: 33). Der Nationalrassismus bezieht sich auf die Vorstellung einer homogenen Nation, in welcher die Angehörigen alle gleich sind, während andere Nationen notwendigerweise „anders“ sind (vgl. Sökefeld 2007: 41). Diese behauptete Differenz – in Verbindung mit Machtpraktiken – stärkt das Gemeinschaftsgefühl der Mehrheitsgesellschaft zu Lasten der Minderheitsgesellschaft, da ihre Mitglieder als „die Anderen“ markiert und dadurch ausgeschlossen werden. Die folgenden Fälle werden zeigen, wie der Nationalrassismus den Betroffenen ihr Zugehörigkeitsgefühl abspricht und sie „abwertet“ – teilweise sogar in Verbindung mit Beleidigungen und Gewalt:

*Eine Lehrerin beschimpft pauschal Serben und Alma Zadic im Ethikunterricht. Die Schüler*innen möchten vorerst kein weiteres Vorgehen von ZARA, weil sie Konflikte zu ihrem Ungunsten befürchten und einfach in Ruhe die Schule schaffen möchten. (Fall von ZARA)*

Bei einem weiteren Fall in Wien bedrohten und verletzten die eigenen Mitschüler*innen die betroffene Person. Der Fall zeigt nicht nur deutlich, wie gefährlich Rassismus ist, sondern auch, wie das „rassistische Wissen“ bei Schüler*innen selbst internalisiert wird:

Mehrere Burschen bedrohen einen 12-jährigen Burschen mit dem Messer und den Worten „Ich bringe dich um, weil du Tschetschene bist.“ Sie verletzen den Burschen. Laut anonymen Zeugin wurde eine Anzeige bei der Polizei gestellt. (Fall von ZARA)

Bei den folgenden Fällen beziehen sich die rassistischen Äußerungen immer wieder auf die afghanische Nationalität:

Die Sozialpädagogin sagte mir, ich hätte nicht das Recht mich für einen Vorbereitungslehrgang an der HTL in [...] anzumelden, da ich aus Afghanistan bin. Ich habe mich danach sehr schlecht gefühlt und ich weiß nicht, wieso ich keine Ausbildung machen darf, die ich gerne machen würde.

Herr [...] sagte mir, ich wäre ungebildet und abartig, weil Afghanen das generell sind. Wer keine Schule hat, hat auch keine Sprache und kein Recht Forderungen zu stellen. Er greift uns Afghanen ständig verbal an und ist sehr verletzend in seiner Wortwahl. Oft verstehen wir ihn auch nicht gut, weil er sehr schlechtes Deutsch spricht. Er schreit immer sehr laut und das macht mir Angst.

Am Montag den 10.11.2020 sagte der Trainer zu mir, dass ich ein Tier wäre, weil ich aus Afghanistan bin. 2015 wären wir alle ohne Papiere, wie die Tiere, über die Grenze gekommen. Ich möchte deshalb nicht mehr in den Kurs gehen. Ich habe Angst. Auch zuvor wurde ich schon oft von der Lehrperson beschimpft.

Die Betroffenen erfahren von Personen aus machtvolleren Positionen nationalrassistische Diskriminierungen. Sie werden verbal beleidigt und ihnen werden Verwirklichungschancen verwehrt. Das ruft sowohl Angst als auch Verzweiflung bei den Betroffenen hervor.

Bei einem weiteren Fall, der uns von ZARA zugeschickt wurde, veröffentlichte ein Lehrer einer NMS Schüler*innen-Daten. Der Fall wurde mehrfach an ZARA gemeldet. Es berichteten diverse Zeitungen über den Vorfall. Folgend ein Auszug des ORF:

„Ein Wiener Lehrer soll persönliche Daten von Schülerinnen und Schülern einer Klasse, die er im Herbst als Klassenvorstand übernehmen sollte, veröffentlicht haben. Das soll aus Ärger passiert sein, weil bis auf ein Kind alle Namen auf Migrationshintergrund schließen lassen. Das Video wurde laut einem Online-Bericht der Gratiszeitung ‚Heute‘ auf einer Internetseite veröffentlicht. Der Lehrer an einer NMS in der Donaustadt soll demnach Namen, Adressen, Sozialversicherungs- und Notfalltelefonnummern der Kinder abgefilmt haben, während er die Klassenliste vorliest. In der Klasse gibt es laut dem Bericht ein Kind, dessen Name auf keinen Migrationshintergrund schließen lässt. Dieses Kind stehe schon jetzt als Mobbingopfer fest, sagt der Lehrer im Video – und er werde nichts dagegen unternehmen können.“ (ORF 2020)

Der Fall zeigt, wie stark der Lehrer rassistische Vorstellungen internalisiert hat und wie er seine Machtposition ausnutzt. Es wird nochmals deutlich, dass Rassismus als untrennbar von Machtungleichgewichten zu betrachten ist (vgl. Elverich/Reindlmeier 2006: 29f.). Der Täter differenziert die Kinder nach Namen und missbraucht seine Position gravierend. Der kurier veröffentlichte im August 2020 einen weiteren Artikel, in dem bekannt wurde, dass der Lehrer inzwischen nicht mehr unterrichtet:

„Jener Wiener Lehrer, der in einem Video seinem Ärger über den angeblich hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse, die er ab Herbst als

Klassenvorstand übernehmen sollte, freien Lauf gelassen hat, erhält keinen neuen Vertrag. Man habe sich zur ‚Nicht-Weiterverwendung als Lehrer entschlossen‘; hieß es am Mittwoch seitens der Bildungsdirektion Wien gegenüber der APA.“ (kurier 2020)

Auch weitere uns zugeschickte Beispiele verdeutlichen die Auswirkungen rassistischer Machtungleichheitsverhältnisse und wie ethnisierte Minoritäten dadurch benachteiligt werden:

Eine gute Freundin von mir und ich werden von unserer Professorin vernachlässigt und vor unseren Erziehungsberechtigten runtergemacht, da wir, im Gegensatz zum Rest der Klasse, keinen deutschen Familiennamen haben. Laut der Professorin haben wir auch ein sogenanntes Sprachdefizit, obwohl wir beide im Fach Deutsch gute Noten haben.

Die Täterin unterstellt den Opfern aufgrund ihres Nachnamens schlechtere Deutschkenntnisse und benachteiligt sie. Die betroffene Person berichtete uns, dass sie enttäuscht und wütend gegenüber der Lehrerin sei. Weitere Fälle zeigen, dass immer wieder Betroffene aufgrund ihrer Sprache diskriminiert werden:

Eine Tochter berichtet ihrer Schwägerin, dass „die Volksschullehrerin einem ausländischen Kind nie einen Einser in Deutsch geben würde, da es nicht die Muttersprache sei. Sie werde eine Zwei bekommen.“

Der Tochter (4 Jahre) meiner Schwester wurde im Kindergarten verboten ihre Muttersprache (Türkisch) zu sprechen. Auch zuhause möchte das Kind sie nicht sprechen. Sie erzählt, dass die Kindergartenpädagogin die Kinder anschreit, wenn sie türkisch sprechen. Einige andere Eltern beschwerten sich über die Pädagogin bei dem Kindergartenträger, jedoch wird meiner Schwester mit einer Klage wegen Rufschädigung gedroht und das Kind wird abgemeldet. Zwei andere Eltern melden ihre Kinder selbst von der Einrichtung ab. Die Assistentin gibt vor den Eltern zu, dass das Verhalten der Pädagogin nicht in Ordnung sei, sie könne nichts dafür tun, da sie auch die Leitung ist.

Die Tante berichtete uns, dass das Kind die eigene Muttersprache als abwertend empfindet und sie deswegen nicht mehr sprechen möchte. Neben der offensichtlichen Abwertung der türkischen Sprache durch die Kindergartenpädagogin, fällt hier auch eine weitere häufige Praxis auf: die Pädagogin stellt sich selbst als Opfer dar und kehrt dadurch ihre Täterinnenrolle um. Auch bei den nächsten Fällen werden Machtpositionen ausgenutzt, Verwirklichungschancen verweigert und rassistische Bemerkungen geäußert:

Ich habe meinen Pflichtschulabschluss bald in der Tasche und würde gerne einen Lehrgang in [...] besuchen. Ich erkundigte mich bei einer Sozialpädagogin. Sie sagte mir, ich dürfe das nicht. Sie sagte, ich solle arbeiten gehen und Geld verdienen und dem Staat nicht auf der Tasche liegen. Sie sagte, ich wäre leistungsschwach und deshalb ginge das nicht.

Ich wurde von der Sozialpädagogin angerufen. Sie hat mir gesagt, ich dürfe keine Lehre machen, sondern ich soll mich für eine Arbeit bewerben. Mein Deutsch wäre dafür zu schwach. Ich möchte jedoch gerne eine Lehre machen, damit ich meiner kleinen Tochter eine bessere Zukunft bieten kann. Als Kind habe ich im Iran als Fliesen- und Bodenleger, Maler und in anderen Handwerksberufen gearbeitet und ich möchte etwas in dieser Richtung weitermachen und es aufbauen, weil ich das schon kann. Sie nimmt mir den Mut und Chancen für meine Zukunft.

Ein afghanischer Bursche ist im Sommer aus dem Kurs geflogen. Er hätte nur noch zwei Prüfungen gehabt. Nun wird er vom AMS wieder zu uns geschickt. Herr [...] meint jetzt schon, dass er alles tun wird, damit der Bursche seinen Abschluss nicht schaffen wird, denn er mag ihn nicht, weil Afghanen nicht hierhergehören. Ich möchte, dass der Bursche seinen Abschluss schafft. Er wurde aus dem Kurs geworfen, weil er sich von dem Kollegen nicht alles gefallen lassen hat. Noch dazu denkt er eigenständig, was das Institut nicht möchte. Ich bin die nächsten drei Wochen im Urlaub und es wird viel passieren. Die restlichen Kollegen werden sich für den Burschen nicht einsetzen.

Ich wollte meine PowerPoint zum Lernen für eine Präsentation ausdrucken lassen. Die Trainerin hat mir diese ganz klein ausgedruckt. Ich fragte, ob sie mir die Folien groß ausdrucken kann, weil ich es sogar mit Brille kaum lesen konnte. Sie sagte, auch wenn ich sie noch so darum bitte und mich aus dem Fenster stürze, wird sie das nicht tun. Ich bekomme die Ausbildung vom Staat bezahlt und soll froh darüber sein, dass ich überhaupt hier leben darf. Ich habe die Trainerin wirklich höflich gefragt und trotzdem bekomme ich so eine Antwort. Ich habe ihr nichts getan.

Neben der aktiven rassistischen Praxis seitens der Lehrer*innen, Pädagog*innen und anderen Schüler*innen, sind auch immer noch die Schulunterlagen von rassistischen Diskursen geprägt. Den Kindern und Jugendlichen wird dadurch ein defizitäres Bild der Differenz vermittelt. Folgende Beispiele zeigen den offensichtlichen Rassismus in den Unterlagen des österreichischen Bildungssystems:

Im ABC-Heft der Schüler befand sich ein Blatt mit dem Buchstaben „N“, auf dem Gegenstände mit entsprechenden Anfangsbuchstaben aufgedruckt waren. Neben Nase, Nuss und Nagel war auch ein dunkelhäutiges Männchen abgebildet. (Fall von ZARA)

*Eine Klientin ruft an, weil ihre Tochter in der 4. Klasse VS als Übungsaufgaben in Mathematik ein Beispiel gefunden hat in dem N*Küsse stand. Dieses hatte sie von ihrer Lehrerin bekommen. (Fall von ZARA)*

Begriffe wie N*Küsse sind nur die Spitze des Eisberges an rassistischen Äußerungen in Schulunterlagen. Viele Untersuchungen beweisen, dass die heutigen Unterlagen noch immer von einem rassistischen Diskurs, mal offensichtlicher und mal subtiler, geprägt sind (siehe z.B. Marmer & Sow 2015; Markom & Weinhäupl 2007). Problematische

Begriffe, einseitige sowie defizitäre Darstellungen und stereotypische Abbildungen unterstützen das rassistische Wissen über „die Anderen“ (vgl. Markom & Weinhäupl 2007). Ein weiteres Beispiel dafür ist ein Unterrichtsblatt aus einer VS in Graz, über das auch einige Zeitungen berichteten. Auf dem Blatt wurde erläutert:

*„Graz wurde von drei Landplagen heimgesucht: Heuschrecken, Türken und Pest.“
(Fall von ZARA).*

Meinbezirk schrieb dazu:

„In der Menschenrechtsstadt Graz bekommen Volksschüler Unterrichtsmaterial, das ‚Türken als Plage‘ mit Heuschrecken und der Pest gleichsetzt. SPÖ-Politiker Mustafa Durmus fordert nun einen Stopp dieser Entmenschlichung und mehr Sensibilität in der Vermittlung historischer Fakten. [...] Unvorstellbar, was diese Entmenschlichung in den Köpfen unserer Kinder auslöst.“ (meinbezirk 2020).

Alle Fälle zeigen, wie tief verankert Rassismus im heutigen Bildungswesen in Österreich ist. Er fördert die Legitimation von Machtungleichheitsverhältnisse, die unsere Gesellschaft strukturieren. Sowohl diskriminierende als auch diskriminierte Personen internalisieren das (re-)produzierte rassistische Wissen und externalisieren dieses in die Gesellschaft (vgl. Buchna 2019: 57). Außerdem zeigen die Beispielfälle, was der institutionelle Rassismus bei den Betroffenen auslöst: Sie vermeiden ihre Muttersprache, fühlen Verzweiflung und Motivationsverluste, sie erfahren Drohungen und Verletzungen und haben häufig Angst. Dies spiegelt sich auch in unserem letzten Fallbeispiel wider, in welchem von einem tyrannischen Lehrer an einer AHS berichtet wird:

Die Kinder haben Angst vor ihm und leiden teilweise auch schon unter körperlichen Stresssymptomen. Der Lehrer hat es besonders auf Kinder mit Migrationshintergrund bzw. mit zugeschriebener Migrationsgeschichte abgesehen. Er beleidigt diese, sagt, dass sie schlechter in der Schule sind. Nach dem Anschlag in Wien hat er diese Schüler auch als Klassenterroristen bezeichnet. Die Direktorin weiß Bescheid, sie hat dies auch schon an die Bildungsdirektion weitergeleitet. Dort liegt es aber nun schon einige Zeit und die Klientin findet den Zustand einfach unhaltbar. Sie möchte nicht, dass die Kinder noch länger dem Lehrer ausgesetzt sind. ZARA schreibt ebenfalls ein Interventionsschreiben an die Bildungsdirektion. (Fall von ZARA)

2.2 Islamophobie/Antimuslimischer Rassismus

Wie auch in den Jahren zuvor konnten wir in diesem Schuljahr beobachten, dass Islamophobie einen wesentlichen Anteil an rassistisch motivierten (Sprach-)Handlungen ausmacht. Dabei bedienen sich Täter*innen rassistischer Bilder über Muslim*innen und einen vermeintlichen Islam, die die Betroffenen als rückschrittlich und bildungsfern dif-

famieren (vgl. Abdel-Malek 1963; Bauriedl 2007). Dabei wird eine vermeintliche muslimische Identität konstruiert, die mit Stereotypen, Schuldzuweisungen und Abwertung angereichert ist (vgl. Müller-Uri 2014; Opratko 2018). Dieses Konstrukt wird vor allem medial transportiert (vgl. Hafez 2010), sei es über die Debatte rund um die Kopftuchtragende Frau, die stellvertretend als „die Andere“ portraitiert wird (vgl. de Cilla 2009) oder über die Daseinsberechtigung von Minaretten und Moscheen, die zu einem Kampf um Territorium stilisiert wird (vgl. Allievi 2003). Dieses Bild durchzieht alle möglichen Sphären des gesellschaftlichen Lebens und hält somit auch Einzug ins Bildungswesen. Vor allem Lehrkräfte greifen nach wie vor oft auf das Kopftuch zurück, um Jugendliche und junge Frauen zu diskriminieren. Einige meldeten, dass das Kopftuchverbot und die Debatte rund um das Kopftuch Diskriminierungserfahrungen für die Jugendlichen mit sich bringen. Der folgende Fall, der bei uns eingelangt ist, zeigt deutlich, dass schon junge Mädchen mit Islamophobie im Schulalltag zu kämpfen haben:

Meine Tochter ist 12 Jahre alt. Sie trägt das Kopftuch wirklich aus eigener Entscheidung. Heute kam eine Sportlehrerin zu ihr und fragte sie, wann denn das Kopftuchverbot käme. Es kam zu einem Austausch. Meine Tochter meinte, sie würde ansonsten eine Haube tragen. Wenn es überhaupt nicht anders ginge, werde sie, bis sie 14 Jahre alt ist, Hausunterricht nehmen. Daraufhin meinte die Lehrerin nur „Bildung hier ist gratis, Hausunterricht ist teuer“ (bis zu diesem Zeitpunkt hat eine Mitschülerin, die auch Kopftuchträgerin ist, mitgehört). Außerdem sagte sie: „Wenn du weiterhin Kopftuch tragen willst, kannst du in ein drittes Land gehen.“ Unsere Tochter ist von dieser Einstellung der Lehrerin aufgelöst... Wir Eltern sind beide islamische Pastoren und wir beide waren Lehrkräfte in der Türkei. Wir sind seit 30 Jahren hier, haben die Matura, eine Berufsausbildung und eine österreichische Staatsbürgerschaft. Meine Kinder sind hier geboren, der ältere Sohn studiert. Ich will mit dem Direktor reden, aber meine Frau sagt, dass ich erst dann reden soll, wenn es noch einmal vorkommt. Sie haben sicherlich Erfahrung damit, wie sollen wir vorgehen? Meine Tochter soll in der Schule keine Folgeschäden von dieser Lehrerin bekommen. Ich habe es so niedergeschrieben, wie es mir erzählt wurde.

Die Ratlosigkeit, wie man als betroffene*r Schüler*in, aber auch als Eltern, mit rassistisch motivierter Ablehnung umgehen soll, ist groß. Auch ist Vielen unklar, ob Täter*innen Konsequenzen für ihre Taten tragen werden. Mit jener Ablehnung und unklarem Ausgang sehen sich nicht nur Schüler*innen konfrontiert, sondern auch (angehende) Lehrpersonen. So berichtete uns eine Studentin, die ein Studium zur Volksschullehrerin absolviert, folgendes:

Ich bin Studierende an der Pädagogischen Hochschule in [...]. Im Rahmen meines Studiums muss ich jedes Semester ein Pflichtpraktikum (12 Schultage insgesamt) an einer Volksschule absolvieren. Mir wurde eine Volksschule am Stadtrand zugeteilt. Es gab kein Treffen mit mir, allerdings hat mein Praxisbetreuer

mit der Schule Kontakt aufgenommen, um mitzuteilen, welche Studenten und Studentinnen für das Pflichtpraktikum kommen würden. Die Klassenlehrerin wusste wohl, dass ich ein Kopftuch trage, soll aber damit kein Problem gehabt haben. Der Schulerhalter hat aber rückgemeldet, er fände die Zuteilung „unglücklich“. In einem Gespräch mit meinem Praxisbegleiter habe ich erfahren, dass es eben an meinem Kopftuch liegt. Die vorgeschlagene Vorgehensweise seinerseits war, dass ich einfach mit jemandem tausche. Ich habe zwar eingewillt, aber meinen Unmut geäußert, weil es eben überhaupt keine Konsequenzen für diese Schule gab. Mein Praxisbegleiter hat daraufhin von einer weiteren Zusammenarbeit mit dieser Schule abgesehen, allerdings weiß ich nicht, ob die PH diese Schule einfach einem anderen Praxisbegleiter oder einer Praxisbegleiterin zugeteilt hat.

Dieser Fall verdeutlicht, dass das ungleiche Machtverhältnis zwischen den Beteiligten bei islamophoben Handlungen entscheidend ist. Drückte sich der Machtmissbrauch in dem eingangs aufgezeigten Fall in einer Schülerin-Lehrperson-Beziehung aus, wird an diesem Beispiel Diskriminierung angehender Lehrpersonen durch Schulleiter*innen aufgezeigt. Islamophobie macht also auch keinen Halt vor der Erwachsenenbildung, indem kopftuchtragende Frauen ausgeschlossen und eine Zusammenarbeit verweigert wird. Weitere nachteilige Konsequenzen für den Täter folgten laut der Betroffenen nicht. Dass ebenso die Bereitschaft fehlt, muslimische Schüler*innen und Studierende kennenzulernen, wird im folgenden Beispiel deutlich. Darin schildert eine Schülerin nicht nur, dass sie Unterstellungen von Seiten der Lehrperson erfahren hat. Auch drang diese grenzüberschreitend in das Privatleben der Jugendlichen ein:

Die letzte Schulstunde war aus und ich wollte zur Bushaltestelle gehen. Auf dem Weg habe ich meine alte Lehrerin gesehen und wir haben geredet. Sie war in der Mittelschule meine Deutsch-Lehrerin. Sie sah mich zum ersten Mal mit dem Kopftuch und meinte, dass sie es schade fände. Sie meinte, ich solle ihr nicht sagen, dass meine Eltern mich nicht gezwungen hätten... Ich versuchte ihr zu erklären, dass mich niemand gezwungen hat, dass ich es aus eigenem Willen trage. Sie meinte auch, dass ich, da ich nun ein Kopftuch trage, mit 17 oder 18 Jahren einen alten Mann aus Anatolien heiraten würde und deshalb auch nicht meine Matura kriegen könnte. Sie rannte weg und ich schrie ihr hinterher, dass sie sich keine Sorgen über mich machen sollte. Ich versicherte ihr, dass ich meine Matura kriegen würde. Jetzt bin ich 17 und nicht verheiratet.

Auffällig ist bei diesen Übergriffen, dass sich diese nicht nur auf ein rassistisches Bild des Islams stützen, sondern vor allem die Integrität der Schüler*innen und Studierenden verletzen. Dieser zum Teil massive Einschnitt in den Schulalltag der jungen Menschen zieht negative Folgen nach sich. Ein Fall, der uns in Zusammenarbeit mit ZARA zugeschickt wurde, zeugt davon:

Die Kinder haben Angst vor ihm und leiden teilweise auch schon unter körperlichen Stresssymptomen. Der Lehrer hat es besonders auf Kinder mit Migrationshintergrund bzw. mit zugeschriebener Migrationsgeschichte abgesehen. Er beleidigt diese und sagt, dass sie schlechter in der Schule seien. Nach dem Anschlag in Wien hat er diese Schüler auch als „Klassenterroristen“ bezeichnet. Die Direktorin weiß Bescheid, sie hat dies auch schon an die Bildungsdirektion weitergeleitet. Dort liegt es aber schon nun einige Zeit und die Klientin findet den Zustand einfach unhaltbar. Sie möchte nicht, dass die Kinder dem Lehrer noch länger ausgesetzt sind. (Fall von ZARA)

Auch bei diesem Fall warten die Betroffenen vergebens auf Konsequenzen für den Täter. Bereits die Dokumentationsstelle für antimuslimischen Rassismus stellte fest, dass Muslim*innen nach dem Terroranschlag in Wien verstärkt antimuslimischem Rassismus ausgesetzt waren. Diesen erlebten Betroffene in unterschiedlichen Sphären des Alltags, doch auch Berichte aus dem Schulalltag trafen bei uns ein. Davon zeugt ein Fall in einer NMS. Eine Mutter schildert, welche islamophoben Zuweisungen ihr Sohn und seine Mitschüler*innen ertragen mussten:

Nach dem Vorfall am 02.11.20 in Wien, also am 03.11.20 ist eine Physiklehrerin in die Klasse meines Sohnes gekommen und, nach den Aussagen der Schüler und Schülerinnen hat sie Muslime und Musliminnen beschimpft und ihnen die Schuld daran gegeben, was in Wien passiert ist. Am 04.11.20 ging ich (ich bin Mutter) zu der Direktorin. Sie meinte, sie würde es klären. Und als mein Sohn nach Hause kam, hat er mir berichtet, dass die Lehrerin und Direktorin in der Klasse waren, jedoch hat ihnen die Lehrerin gedroht, wenn sie noch einmal solche Lügen verbreiten würden, würde sie die Schüler und Schülerinnen sowie ihre Eltern anzeigen.

Die Mutter des Sohnes erzählte außerdem, dass sie sich hilflos, wütend, traurig und allein gelassen fühle, weil sie ihren Sohn nicht davor beschützen könne. Sie ergänzt:

So etwas ist von der gleichen Person auch letztes Jahr vorgekommen. Ich habe auch sehr große Angst, dass nichts passieren wird und meinem Sohn dadurch noch mehr Probleme bereitet werden.

Nicht nur werden Eltern und Schüler*innen im ohnehin schon stressigen Corona-Schulalltag mit Islamophobie konfrontiert, sie befinden sich auch in einem Spannungsverhältnis, in dem sie abwägen müssen, welche Schritte gesetzt werden sollen. Dabei begleitet manche ein Zweifel, inwiefern das Melden von islamophoben Aussagen und Handlungen seitens der Lehrkräfte fruchtbar ist.

2.3 Sexismus

Sexismus, oder auch geschlechtsbezogene Diskriminierung (vgl. Hasebrook et al. 2020: 147), umfasse „kategoriegestützte Kognitionen (Stereotype), Affekte (Vorurteile)

und Verhaltensweisen (Diskriminierung) [...], die auf einen ungleichen sozialen Status von Frauen und Männern hinwirken“ (Eckes 2010: 183). Auch wenn sich die Definition auf alle Geschlechter beziehe, konzentriere sich das Forschungsinteresse im Wesentlichen auf Frauen*⁹ (vgl. ebd.; Hasebrook et al. 2020: 147). Das Sexismuskonzept unterscheide sich laut Eckes wiederum nach den Formen des ‚traditionellen Sexismus‘ und des ‚modernen Sexismus‘, die jedoch miteinander verwoben sind. Der ‚traditionelle Sexismus‘ oder auch ‚offener Sexismus‘ basiere auf der stereotypischen Betonung von Geschlechtsunterschieden bei gleichzeitiger Minderwertigkeit von Frauen*. Außerdem befürworte er herkömmliche Geschlechterrollen (vgl. ebd.). Durch den Verlust an Zustimmung zu dieser Sexismus-Form (vgl. Mays 2012: 280), entwickelte sich die Variante des ‚modernen Sexismus‘, der die fortgesetzte Diskriminierung von Frauen* leugne (Bsp.: „Heutzutage werden Frauen im Berufsleben fair behandelt“) (vgl. Eckes 2010: 183). Insgesamt führen beide Formen zu einer Verstärkung von Geschlechterungleichheiten: Während ablehnende bzw. feindselige Einstellungen ein minderwertiges Bild von Frauen* fördern, betonen subjektiv positive bzw. wohlmeinende Einstellungen die angebliche Schutzbedürftigkeit und Abhängigkeit der Frauen* von Männern* (vgl. ebd.: 184; Hasebrook et al. 2020: 147f.).

Auch das Bildungswesen ist von sexistischer Diskriminierung geprägt. Zum einen können Lehrer*innen Geschlechterhierarchien reproduzieren, da sie – wie wir alle – durch gesellschaftliche Einflüsse sozialisiert werden (vgl. jdjl Brandenburg 2018). Zum anderen zeigen Studien, dass Sexismus in Schulbüchern weltweit verbreitet ist (vgl. Kaufmann 2016). Dies äußert sich sowohl durch ablehnende als auch durch wohlmeinende Einstellungen. Es werden noch immer häufiger männliche* als weibliche* Personen dargestellt (vgl. Moser/ Hannover 2014: 399) und Frauen* werden häufiger als Männer* auf ihre Äußerlichkeiten reduziert. Des Weiteren werden alte Rollenmodelle, in denen Männer* mit dem Berufsleben, Politik sowie Gesellschaft assoziiert und Frauen* mit Carearbeit in Verbindung gebracht werden, dargestellt (vgl. Kaufmann 2016). Heutige Schulunterlagen und Lehrkräfte unterstützen dementsprechend größtenteils stereotypische Vorstellungen von Geschlechtlichkeit und Sexualität (vgl. jdjl Brandenburg 2018). Die Machtposition der Lehrer*innen ermöglicht es ihnen, ihre Vorstellungen von Geschlechterhierarchien zu reproduzieren und die Schüler*innen aufgrund ihres Geschlechts zu diskriminieren. Dies zeigt sich auch in den folgenden Fallbeispielen, in denen die Lehrerin einer VS männliche* Schüler benachteiligt (1) und ein Mitarbeiter eines ZIB-Instituts diffamierende Stereotypen äußert (2):

(1) In der Klasse [...] meines Sohnes gibt es ein Mobbing der männlichen Schüler durch die Lehrerin. Dass die Lehrerin ein Problem mit den Jungen hat, wird jedoch

9 „Das Gendersternchen (*) hinter einem Wort dient als Verweis auf den Konstruktionscharakter von ‚Geschlecht‘. ‚Frauen*‘ beispielsweise bezieht sich auf alle Personen, die sich unter der Bezeichnung ‚Frau‘ definieren, definiert werden und/oder sich sichtbar gemacht sehen.“

(siehe: <https://www.ash-berlin.eu/hochschule/organisation/frauenbeauftragte/geschlechtergerechte-sprache/>)

weder von der Lehrerin noch von der Schule so gesehen. Beschwerden werden als Einzelfälle abgetan bzw. wird die Schuld im Elternhaus gesucht. Mein Junge wird seit Jahren von der Lehrerin benachteiligt und offen vor der Klasse gemobbt. Mein Sohn weiß sich nicht anderes zu helfen, als die Mitarbeit oder Hausübungen zu verweigern. Gespräche mit der Lehrerin haben nichts gebracht. In den letzten Monaten wurde mein Sohn jedes Mal, wenn er seine Hausübungen nicht erledigt hatte, als erzieherische Maßnahme vor das Klassenzimmer in den Schulflur gesetzt. Über diese Maßnahme wurde ich nicht einmal informiert. Herausgekommen ist das Ganze nur, weil er zufällig von einer anderen Mutter vor dem Klassenzimmer gesehen wurde. Dass mein Sohn eine Lese-/Rechtschreibschwäche hat wird von der Lehrerin seit Jahren ignoriert. Es ist auch wiederholt zu herablassenden Bemerkungen vor der gesamten Klasse gekommen. Inzwischen ist es so weit, dass mein Sohn aufgrund unserer Beschwerde, im Unterricht, wenn er sich meldet, nicht mehr drangenommen wird. Der Lösungsvorschlag von Seiten der Bildungsdirektion war, dass mein Sohn die Klasse wechseln sollte. Und dass, obwohl mein Sohn weder den Unterricht stört noch in anderer Weise gewalttätig ist. Es sind auch andere Jungen aus der Klasse betroffen, jedoch trauen sich die meisten Eltern nicht eine Beschwerde einzulegen, da sie weitere Benachteiligungen befürchten.

(2) Der Mitarbeiter sagte, dass Frauen sich nicht selbst reflektieren können. Dabei greift er einen muslimischen Kollegen an, der die angegriffene Frau verbal verteidigt. Er fragt ihn, ob er schwul wäre, da er Frauen verteidigt und einen Vanillejoghurt isst – denn beides würden nur schwule Männer tun. Ich finde es nicht in Ordnung, dass hier mehrfache Diskriminierung stattfindet. Der Kollege ist der Leitung bekannt und er wird geschützt. Er greift ständig jeden an, egal ob Ethnie, Religionszugehörigkeit, Geschlecht, sexuelle Orientierung oder mit Behinderung.

2.4 Antisemitismus

Antisemitismus ist ein gesamtgesellschaftliches Problem, das auch vor der Schule nicht Halt macht und nach wie vor tief in den Köpfen der Menschen verankert ist. Im Jahre 2020 wurden der IDB nur wenige Fälle von Antisemitismus gemeldet. Dazu sei auf ein Zitat aus unserem Jahresbericht 2019 zu verweisen:

„Dass aus heimischen Bildungseinrichtungen keine Vielzahl an antisemitischen Vorfällen bekannt werden, ist [...] leicht zu erklären: In Städten wie Salzburg oder Innsbruck gibt es jeweils nur ein paar dutzend Jüd_innen. Die größte jüdische Gemeinde Österreichs ist die jüdische Community in Wien. Auch sie zählt aber nur knapp 8.000 Mitglieder, etwas weniger als ein Viertel davon sind Kinder und Jugendliche.

Diese wiederum besuchen zum überwiegenden Teil, zu etwa drei Viertel, eine jüdische Schule. [...] Darüber hinaus kann in Wien im Jüdischen Beruflichen Bildungszentrum (JBBZ) auch eine Lehrausbildung im geschützten Raum absolviert werden. Von jenen Kindern und Jugendlichen, die keine jüdische Schule besuchen, sind wiederum einige an internationalen Schulen (wie dem Lycée français oder der Vienna International School) zu finden. Die Zahl jüdischer Kinder und Jugendlicher, die an öffentlichen Schulen zu finden sind, ist also sehr überschaubar. Dass weniger antisemitische Vorfälle gemeldet werden, hat daher nicht damit zu tun, dass es keinen Antisemitismus gibt, sondern mehr mit dem Nichtvorhandensein (Anmerkung: geringen Vorhandensein) jüdischer Schüler_innen.“¹⁰

An dieser Stelle soll trotzdem die allgemeine Lage in Österreich kurz skizziert werden: Die Antisemitismus-Studie 2020, die zum zweiten Mal im Auftrag des österreichischen Parlaments durchgeführt wurde (zuletzt 2018), untersuchte, wie groß aktuell der Anteil von Menschen ist, die antisemitische Aussagen zustimmen.¹¹ Während die antisemitischen Einstellungen der Österreicher*innen seit 2018 scheinbar abgenommen haben, weist die Studie darauf hin, dass dies eventuell auch mit dem politischen Klima und der „Salonfähigkeit“ von Antisemitismus zusammenhängen könnte. So hatten die Corona-Pandemie und die damit einhergehende „Vorzeigefunktion“ des Staates Israel sowie die Sichtbarkeit von antisemitischen Gewaltverbrechen in den Medien (z.B. die Vandalenakte gegen die Grazer Synagoge und der Angriff auf den Präsidenten der Grazer Kultusgemeinde im Sommer 2020) eventuell den Effekt, dass Antisemitismus weniger „sagbar“ geworden war.¹² Auch der islamistisch motivierte Terroranschlag vom Allerseelentag 2020 in Wien (der allerdings nur irrtümlich mit der Synagoge in Verbindung gebracht wurde) und die antisemitischen Tendenzen der Corona-Leugner*innen lenkten die öffentliche Aufmerksamkeit auf das Thema Antisemitismus. In der Studie heißt es dazu: *„Wenn Antisemitismus in (traditionellen) Medien gezeigt, diskutiert und verurteilt wird, kann dies genau dazu beitragen, dass die Werthaltung der Mehrheit in der Gesellschaft sichtbar wird, und das sozial erwünschte Antwortverhalten zunimmt.“*¹³

Mit diesem Kontext im Hinterkopf sind die Ergebnisse nichtsdestotrotz besorgniserregend: So stimmen zum Beispiel 11% der Aussage zu, dass Juden*Jüdinnen in Österreich zu viel Einfluss haben und 31% der Aussage, dass Juden*Jüdinnen außergewöhnlich intelligent und wohlhabend sind.¹⁴ Weitere 31% der Befragten stimmten folgender Aussage zu: *„Eine mächtige und einflussreiche Elite (z.B. Soros, Rothschild, Zuckerberg, ...) nutzt die Corona-Pandemie, um ihren Reichtum und politischen Einfluss weiter auszubauen.“*¹⁵

10 IDB Jahresbericht 2019

11 vgl. <https://www.antisemitismus2020.at> [15.4.2021]

12 vgl. Zeglovits et al. 2021, S.3

13 Zeglovits et al. 2021, S.4

14 vgl. Zeglovits et al. 2021, S.6

15 Zeglovits et al. 2021, S.7

Einen Hinweis darauf, dass nur die Sagbarkeit von Antisemitismus abgenommen hat und nicht die Vorurteile und der Hass gegen Juden*Jüdinnen selbst, liefert die Anzahl der antisemitischen Vorfälle, die die IKG Wien (Israelische Kultusgemeinde Wien) registrierte. So wurden 2019 rund 550 Vorfälle dokumentiert und damit doppelt so viele wie fünf Jahre zuvor. Zudem scheinen in letzter Zeit antisemitische Verschwörungsmythen rund um die Corona-Proteste immer weiter in die Mitte der Gesellschaft vorzudringen. Der IKG-Präsident Oskar Deutsch sagte dazu im Jänner 2021: *„Wenn aus Worten Taten werden, ist es schon zu spät.“* Er fordert, dass die Gesellschaft aktiv gegen Antisemitismus auftritt, auch oder gerade dann, wenn er als scheinbar harmloses Vorurteil oder als „dummer Witz“ auftaucht.¹⁶

2.5 Heterosexismus

Trotz eines wachsenden Bewusstseins für die Diskriminierung von LGBTQIA+-Personen, ist das Problem noch lange nicht aus dem Weg geräumt. Eine im Frühjahr 2020 veröffentlichte Studie „EU LGBT II Survey: A long way to go for LGBTI equality“¹⁷ der Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA) untersuchte die Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und inter* Personen in Europa. Nicht in der Studie dokumentiert wurden die Erfahrungen von asexuellen Personen. Laut der Studie der FRA lässt sich EU-weit ein positiver Trend in der Akzeptanz und Adressierung von LGBTQIA+-Themen in der Schule feststellen. Unter Menschen, die 40 Jahre oder älter sind, berichten 82-86%, dass diese Themen in der Schule nicht vorkamen. Bei den 15-17-Jährigen sind das nur noch 47%.¹⁸ Trotzdem muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass es sich dabei immer noch um fast die Hälfte der Schüler*innen handelt, deren Identität in der Schule unsichtbar gemacht wird. In Österreich berichteten 38% der 15-17-Jährigen, dass queere Themen in der Schule in einem positiven Kontext zum Thema gemacht wurden. Ebenfalls 38% der österreichischen LGBTQI-Schüler*innen gaben an, dass sie von jemandem in der Schule unterstützt, verteidigt oder beschützt wurden. Im Vergleich dazu liegt der EU-Schnitt bei 48%.¹⁹ Die Studie zeigt zudem, dass immer mehr LGBTI-Schüler*innen in der Schule offen mit ihrer Identität umgehen. Trotzdem verstecken in Österreich nach wie vor 27 % der 15 bis 17-jährigen und 41% der 18-24-jährigen Schüler*innen ihre queere Identität.²⁰ EU-weit öffnen sich 60% diesbezüglich nur gegenüber bestimmten Personen.²¹

¹⁶ vgl. Tschiderer 2021

¹⁷ vgl. <https://fra.europa.eu/en/publication/2020/eu-lgbti-survey-results> [15.4.2021]

¹⁸ vgl. FRA 2020a, S.15

¹⁹ vgl. FRA 2020b, S.3

²⁰ vgl. FRA 2020b, S.3

²¹ vgl. FRA 2020a, S.25

Unter den 15-17-Jährigen, die aufgrund ihrer Queerness in den letzten fünf Jahren körperlichen oder sexualisierten Angriffen erfahren hatten, berichteten EU-weit 38 %, dass sie die übergriffige Person aus der Schule oder Universität kannten.²² Auch die zuletzt erfahrene Belästigung von queeren 15-17-Jährigen fand in 51% der Fälle im schulischen oder universitären Rahmen statt, davon 42% explizit auf dem Schulgelände.²³

Die Studie „Queer in Wien“, die 2015 vom Institut für Höhere Studien (IHS) im Auftrag der Wiener Antidiskriminierungsstelle für gleichgeschlechtliche und transgener Lebensweisen (WAST) durchgeführt wurde, befragte 3.161 Wiener*innen zu ihren Erfahrungen als queere Person in Wien.²⁴ In der Studie heißt es: *„Nur knapp ein Drittel ist in der Ausbildung völlig out, mehr als ein Drittel der SchülerInnen und Lehrlinge und ein gutes Fünftel der Studierenden erlebte in den letzten 12 Monaten Gewalt/Diskriminierung. Die Angebote des Bildungssystems in Sachen LGBTIs werden als unzureichend erlebt.“*²⁵ Die Teilnehmer*innen gaben unter anderem an, dass die Bezeichnung „schwul“ nach wie vor als Schimpfwort verwendet wird, LGBTQI-Themen zu wenig im Unterricht behandelt werden und Lehrkräfte bei homo- oder transfeindlichen Aussagen nicht oder nicht ausreichend eingreifen.²⁶

Obwohl im Jahr 2020 bei der IDB nur wenige Fälle von Heterosexismus gemeldet wurde, sprechen diese Zahlen dafür, dass die Diskriminierung im Verborgenen sehr wohl weiterhin stattfindet.

2.6 Ableismus

Für Menschen mit Behinderung(en) war das Jahr 2020 kein leichtes. Anlässlich des Welttages für Menschen mit Behinderung am 3. Dezember erinnerte der Präsident der Caritas, Michael Landau, die Öffentlichkeit daran, dass sich die Corona-Krise auf spezifische Weise auf Menschen mit Behinderung auswirkt: *„Einige sind aufgrund von Vorerkrankungen einem erhöhten Risiko ausgesetzt, andere haben aufgrund von kognitiven Beeinträchtigungen einen erschwerten Zugang zu vielen wichtigen Informationen oder sind durch die eingeschränkte Mobilität noch stärker als sonst von Isolation betroffen. Menschen mit Behinderungen mit ihren unterschiedlichen Bedarfen sollten in die Gestaltung der Maßnahmen einbezogen werden. Das gilt sowohl für laufende Testungen als auch die bevorstehende Umsetzung der Impfstrategie.“*²⁷

22 vgl. FRA 2020a, S.41

23 vgl. FRA 2020a, S.42

24 vgl. <https://www.wien.gv.at/menschen/queer/schwerpunkte/wast-studie.html> [15.4.2021]

25 Schönplflug et al. 2015, S.5

26 Schönplflug et al. 2015, S.5

27 Caritas Österreich 2020

Auch für Kinder mit Behinderung und deren Familien stellte die Corona-Pandemie eine zusätzliche Herausforderung dar. Im Artikel „Die vergessenen Kinder“ in der taz wird davon berichtet, dass Kinder mit kognitiver Behinderung bei den Maßnahmen kaum berücksichtigt wurden.²⁸ Während es sich hier um einen Artikel aus Deutschland handelt, kann man davon ausgehen, dass es auch in Österreich nicht viel anders war. Die verlorene Struktur, die Unklarheit, wann die Schule wieder aufmacht, die soziale Isolation – dies alles sind Dinge, die sich in besonderer Weise auf Kinder mit Behinderung auswirken. Für Eltern von Kindern mit kognitiver Behinderung war Homeoffice kaum möglich; dies stellte eine zusätzliche Belastung für Familien dar.²⁹

Während der IDB wenige Fälle von Diskriminierung aufgrund von Behinderung gemeldet wurden, kann davon ausgegangen werden, dass die Corona-Pandemie strukturelle Ungleichheiten gleichzeitig verstärkt und ans Licht gebracht hat. Laut der Caritas habe dies „den dringenden Handlungsbedarf sichtbar gemacht.“³⁰

28 vgl. Schindler 2021

29 vgl. Igler 2020

30 vgl. Caritas Österreich 2020

Gleichbehandlungsanwaltschaft

Beratung Unterstützung Information

Vertraulich und kostenlos in der
Gleichbehandlungsanwaltschaft



- Wieso verdient mein Stellvertreter, den ich eingeschult habe, jetzt mehr als ich – obwohl ich Projektleiterin bin?
- Mein Vorgesetzter wünscht sich ein junges, dynamisches Team – kann er mich mit 50 wirklich so einfach abservieren?

- Ich heiße „Öztürk“ – und deshalb vermieten Sie mir Ihre Wohnung nicht?
- Darf mein Mitschüler mich „Schwuchtel“ nennen?
- Was hat mein Kopftuch mit meiner beruflichen Qualifikation zu tun?
- Die Hände meines Chefs haben auf meinen Hüften nichts verloren!

**Sie fühlen sich diskriminiert?
Sie wollen das nicht hinnehmen?**

Rufen Sie uns an oder
schicken Sie ein E-Mail!

 0800 206 119

 gaw@bka.gv.at

3 Specials

Karim Fereidooni im Gespräch: „Wie gestalten wir die Schule von morgen?“

Im gesamten vergangenen Jahr durften wir beobachten, wie Personen aus unterschiedlichen Kontexten das Thema *Diskriminierung in der Bildung* auf das öffentliche Parkett bringen. Es wurden Initiativen gestartet, Online-Diskussionsrunden veranstaltet, Bücher und Podcasts veröffentlicht sowie jene Thematisierung über soziale Medien transportiert. Diese Bewegung ist allmählich auch in der Wissenschaft zu spüren. Eine Person, die sich im deutschsprachigen Raum intensiv mit Diversitätssensibilität und Rassismuskritik im Bildungswesen beschäftigt, ist *Prof. Dr. Karim Fereidooni*. Wir sprachen mit dem Experten für Schulforschung unter anderem darüber, wieso wir uns alle mit Rassismuskritik beschäftigen sollten und wie die ideale Schule von morgen aussieht.

IDB: Rassismuskritik in pädagogischen Institutionen, diversitätssensible Lehrer*innenbildung, politische Bildung bei Schüler*innen – Diese Themen bilden unter anderem die lange Liste Ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeiten. Was waren denn Ihre Beweggründe für diese Spezialisierung?

Prof. Dr. Fereidooni: Meine Beweggründe sind, dass die Themen Rassismuskritik und Diversitätssensibilität Forschungslücken in der didaktischen Forschung und in dem praktischen Tun von Lehrkräften darstellen. Ich glaube, es gibt nach wie vor eine große Tabuisierung des gesamten Forschungsbereichs Rassismuskritik und auch eine mangelnde Handlungskompetenz der Lehrkräfte, wie mit Rassismus in der Schule umgegangen werden soll. Und vor allem: Welche rassismusrelevante Wissensbestände die Lehrkräfte selbst in den Unterricht hineinragen und welche rassismusrelevanten Bilder sich in Schulbüchern wiederfinden. Ein weiterer Beweggrund ist, dass Schüler*innen unter mangelnder Wertschätzung von Vielfalt und unter Rassismuserfahrungen leiden, die sie in der Schule erleben. Meine Intention ist daher, Rassismuskritik und Diversitätssensibilität als ganz normale Professionskompetenzen bereits ausgebildeter und angehender Lehrkräfte zu initiieren. Damit Lehrkräfte sensibel einschätzen können, was Rassismusrelevantes in ihrem Unterricht passiert und inwieweit ihre Unterrichtsmaterialien rassismusrelevante Wissensbestände befördern.

IDB: Sie haben von einer Tabuisierung des Bereichs Rassismuskritik gesprochen. Wie drückt sich diese Tabuisierung in unserer Gesellschaft aus?

Prof. Dr. Fereidooni: Die Tabuisierung der Rassismuskritik drückt sich in unserer Ge-

sellschaft dadurch aus, dass Rassismus oft nur in der extremen Rechten verortet wird, beispielsweise alleinig bei Menschen mit Springerstiefeln. Viele glauben, sie seien die Mitte der Gesellschaft, weil sie die Grünen oder die Sozialdemokraten wählen und sie deswegen nicht in der Lage wären, rassistisch zu sein. Viele meinen dann „Ich bin doch Lehrkraft, ich hab‘ doch studiert – ich habe nichts mit Rassismus zu tun“. Dabei verschließen sich Viele vor dem internalisierten Rassismus. Auch drückt sich die Tabuisierung in der Annahme aus, dass Rassismus nur während des Zweiten Weltkriegs existierte und dass es diesen im deutschsprachigen Raum seit 1945 in einer demokratischen Gesellschaft nicht mehr gäbe. Es zeigt sich auch im Umstand, dass es schwierig ist, Rassismus zu erkennen. Da Rassismus nicht nur in Form eines biologischen Rassismus erscheint, bei dem unterschiedliche Rassen konstruiert werden. Neben dem klassischen biologischen Rassismus, der unterschiedliche Rassen konstruiert, obwohl klar ist, dass es keine unterschiedlichen Rassen existieren, spielt der Kultur- bzw. Neorassismus eine Rolle in unserer Gesellschaft, der ohne Rassekonstruktionen operiert. Er basiert auf die Konstruktion von höherwertigen bzw. minderwertigen Sprache, Religionen, Staatsbürgerschaften oder kulturellen Zuschreibungen.

Die Tabuisierung über Rassismus zu sprechen, führt dazu, dass Menschen nicht gelernt haben, eine Sprache für Rassismus und Rassismuserfahrungen zu entwickeln. Mein Ansatz ist daher, dass angehende Lehrkräfte wissen sollen, was Rassismus ist und damit auch in der Lage sind, mit ihrer Schulklasse zum Thema Rassismus Unterricht durchzuführen.

IDB: In Ihrer Tätigkeit als Rassismusforscher und Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung befassen Sie sich mit diversitätssensibler Bildungs-, und Migrationsforschung. Dazu haben Sie erst kürzlich einen fachdidaktischen Sammelband mit Leitlinien zum rassismuskritischen Umgang in verschiedenen Schulfächern herausgebracht. Wieso war es wichtig diesen Sammelband herauszubringen?

Prof. Dr. Fereidooni: Es war wichtig, den Sammelband *Rassismuskritische Fachdidaktiken* zu publizieren, weil Rassismuskritik eine Querschnittsaufgabe und eine überfachliche Kompetenz von Lehrer*innen ist. Rassismuskritik spielt nicht nur im Fach Politik oder Geschichte eine Rolle, sondern in allen Fächern steckt ein wenig Rassismusrelevantes drin. Das sollten wir aufspüren, erkenntlich machen, identifizieren und uns dagegen positionieren. Meiner Meinung nach brauchen Lehrkräfte und angehende Lehrkräfte Anschauungsbeispiele, wie beispielsweise im Spanischunterricht oder auch in anderen Fächern, Rassismuskritik betrieben werden kann. Es ist wichtig, dass Lehrkräfte in der Lage sind, ausgehend von diesem Buch, selbstständig Materialien für ihr Fach weiterentwickeln zu können; sich das Schulbuch vergegenwärtigen zu können, also zu prüfen, ob und wenn ja, inwiefern darin Menschen zu „Anderen“ gemacht werden. Außerdem war es ein Versuch, Rassismuskritik in den bestehenden didaktischen

Kanon einzuschreiben. Das bedeutet, Rassismuskritik nicht mehr als Zusatzleistung, sondern als ganz normale Aufgabe von Lehrkräften zu konzipieren. Mir schwebt vor, ein Einführungsbuch zur Didaktik der Rassismuskritik herauszubringen, das überfachlich anwendbar ist, ohne konkreten Fachbezug. Ein Buch, das didaktische Anreize, Hilfestellungen und Konzepte für alle Lehrer*innen vermittelt.

IDB: In vergangenen Jahren widmeten Sie sich, aber auch einige andere Expert*innen im deutschsprachigen Raum, mit der Darlegung des Rassismus im Bildungswesen aus wissenschaftlicher Perspektive. Wer kann von diesen wissenschaftlichen Beiträgen profitieren?

Prof. Dr. Fereidooni: Zuallererst geht es mir grundsätzlich nicht darum, ein Lehrkräfte- oder Schul-Bashing zu betreiben, sondern darum, die Arbeit an Schulen und die Kompetenz der Lehrkräfte zu verbessern, damit unterschiedliche Lebensrealitäten in der Schule wertgeschätzt werden. Und Ich hoffe natürlich, dass das der Gesamtgesellschaft zugutekommt. Ich möchte da noch ein wenig ausholen: Wenn wir uns zunächst fragen ‚Was ist Rassismus überhaupt?‘, dann stellen wir fest, dass es in erster Linie eine Fantasie über Schwarze Menschen, eine Fantasie über PoC ist. Und wenn wir uns weiter fragen ‚Warum Rassismuskritik betreiben?‘ Dann antworte ich: Damit diejenigen, die in der Institution Schule machtvoll sind, lernen, ihre Fantasien zu dekonstruieren. Und damit sie lernen, wie diese Fantasien über andere Menschen überhaupt einverleibt werden. Reflexionsfragen könnten folgendermaßen lauten: ‚Welche Bilder habe ich über bestimmte Menschen gelernt? Und inwieweit strukturiere ich mein Verhalten mithilfe dieser Fantasien?‘ Wir müssen darüber reden, welche Funktionen Rassismus besitzt. Eine Funktion ist sicherlich, dass Rassismus weißen Menschen beibringt, bestimmte Menschen als bedrohlich, unterwürfig, weniger eloquent, unintelligent oder undemokratisch wahrzunehmen, um sie dann ausbeuten und ausschließen zu können. Deshalb glaube ich, dass auch weiße Menschen ein Interesse daran haben sollten, zu ermitteln, wie sie mithilfe dieser Fantasie manipuliert worden sind, um nur einen bestimmten Ausschnitt unserer Wirklichkeit wahrzunehmen. Das bedeutet, dass nicht nur diejenigen, die von Rassismus betroffen sind - also Schwarze Menschen und PoC- von der Beschäftigung mit Rassismus im Bildungswesen profitieren, sondern auch weiße Menschen. Wenn Sie mich fragen, wer von den Beiträgen profitieren kann, dann würde ich sagen: Alle Menschen, die lernen möchten.

IDB: In Ihren Büchern und Beiträgen fordern Sie mehrfach, dass Rassismuserfahrungen von Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen und Vorgesetzten of Color ernst zu nehmen und Möglichkeitsräume für diese zu schaffen sind. Dadurch könnten Betroffene Strategien erlernen, um Rassismus zu benennen und dagegen vorzugehen. Was genau ist unter diesen Möglichkeitsräumen zu verstehen? Welche konkreten Beispiele gibt es dazu?

Prof. Dr. Fereidooni: Der rassismuskritische Möglichkeitsraum für Menschen of Color und Schwarze Menschen ist, so zu sein, wie man als Individuum ist. Rassismus bewirkt, zu glauben, Karim zu kennen, bevor man ihn überhaupt kennen gelernt hat. Die Möglichkeitsräume für weiße Menschen sind beispielsweise zu lernen, dass es auch eine Internalisierung von Weiß-Sein gibt. Denn wir haben unterschiedliche Lebensrealitäten in Bezug auf Rassismus. Ins Gespräch über diese unterschiedlichen Lebensrealitäten zu kommen, die Thematisierung unterschiedlicher Alltagsrealitäten, die unser Sein und unsere Handlungsweisen beeinflussen, sind weitere Möglichkeitsräume. Ich glaube, dass Antirassismus-Workshops dazu beitragen, dass weiße Menschen eine Idee darüber entwickeln, wie Weiß-Sein produktiv und rassismuskritisch transformiert werden kann. Man kann sich als weiße Person auf die Suche nach einem Weiß-Sein begeben, das nicht andere Menschen abwerten muss, um zu wissen, wer man selber ist. Außerdem glaube ich, dass man nicht verhindern kann, dass Schwarze Menschen und Menschen of Color weiterhin Rassismus erfahren. Aber rassismuserfahrene Personen können beispielsweise mithilfe von Empowerment-Workshops Strategien erlernen, damit sie in der Lage sind, ihre körperliche und psychische Unversehrtheit in einer rassistischen Gesellschaft beibehalten. Zusätzlich bin ich der Meinung, dass die Schule mit außerschulischen Partner*innen und Projekten kooperieren muss, wo es keinen Notendruck gibt. Damit die Schüler*innen in unterschiedliche Gruppen gehen und Safe Spaces bilden können, die sie im Schulalltag nicht haben. Auf jeden Fall beinhalten rassismuskritische Möglichkeitsräume einen adäquaten Umgang, reflektierte Sprache und guten Unterricht zum Thema Rassismus.

IDB: Immer wieder erleben wir, dass Eltern, deren Kinder in der Schule von Diskriminierung betroffen sind, eine gewisse Ohnmacht gegenüber Lehrkräften und -institutionen verspüren. Viele wissen nicht, wie sie diskriminierendes Verhalten einschätzen sollen. Welche Strategien kann es geben, um jene Eltern in ihrer persönlichen Integrität zu bestärken?

Prof. Dr. Fereidooni: Zunächst möchte ich von etwas erzählen, dass ich in meiner Dissertation ergründen konnte. Einige Lehrkräfte, die von rassismusrelevanten Äußerungen und Handlungsweisen ihnen gegenüber berichteten, haben mir versichert, sie hätten Rassismus niemals erlebt. Es gibt also eine Diskrepanz zwischen dem, was ich erlebe – also dem Rassismusrelevanten- und meinen Fähigkeiten, es sprachlich zu benennen. Das liegt daran, dass mir immer wieder eingeredet wird, es gäbe Rassismus nicht oder nur bei rechtsextremen Menschen und in vergangenen Zeiten. Also selbst diejenigen, die Rassismus erfahren haben, haben häufig nicht die Sprache gelernt, um zu ermitteln, was Rassismus ist.

Ich bin der Auffassung, dass alle Eltern mit ihren Kindern über Rassismus sprechen sollten, auch weiße Eltern. Das ist eine Forderung, die voraussetzt, dass sich Eltern mit

Rassismus auseinandersetzen und eine Sprache dafür entwickeln.

Eine weitere Strategie wäre, sich rechtliche Beratung bei Expert*innen zu holen und sich damit nicht zu begnügen, was einem Lehrkräfte suggerieren. Ich empfehle auch abzuwiegen, welche Kämpfe man führen und welche Kämpfe man nicht führen will. Ich würde Eltern nicht dazu raten, alle Kämpfe in Bezug auf Rassismus auszutragen, denn es kommt auch auf die Ressourcen an, die man besitzt. Hat man genug Ressourcen, um einen Kampf auszufechten? Wenn ja, würde ich mir verbündete Lehrer*innen suchen, die vielleicht sensibilisierter sind und diese ansprechen.

Wir dürfen aber die Machtstrukturen in unserer Gesellschaft nicht außer Acht lassen. Es kommt sicherlich darauf an, ob die Schulleitung oder der*die Mitschüler*in diskriminierendes Verhalten an den Tag legt.

IDB: Zum Schluss: Wie stellen Sie sich die ideale Schule vor?

Prof. Dr. Fereidooni: Eine ideale Schule ist für alle Lebensrealitäten aller Schüler*innen offen, respektiert Lebensrealitäten aller Menschen, die dort beschult werden, arbeiten, oder zu Gast sind. Ungleichstrukturen werden thematisiert und lebenslanges Lernen gilt nicht nur für Schüler*innen, sondern auch für Lehrkräfte. Lehrkräfte verstehen sich als Lehrer*innen und Schüler*innen und scheuen sich nicht davor, neue Dinge lernen. Eine ideale Schule sortiert auch nicht Schüler*innen nach der vierten Klasse in unterschiedliche weiterführende Schulen, sondern sie begleitet Schüler*innen über einen längeren Zeitraum hinaus. Aber eine noch idealere Schule ist eine Schule für alle Schüler*innen. Ich glaube, es braucht nicht noch mehr Schulformen, sondern nur eine Schulform: und zwar die Gesamtschule, in der alle beschult werden. Eine ideale Schule sortiert nicht aus, sondern arbeitet mit den Personen, die vor einem sitzen. Darin arbeiten Lehrer*innen multiprofessionell mit Sozialarbeiter*innen und Psycholog*innen zusammen. Ich würde mir wünschen, dass eine ideale Schule nicht nur ein Lernraum, sondern auch ein Lebensraum für Schüler*innen und Eltern wäre. Diese Schule wäre nicht halbtags, sondern ganztags offen, in der auch Vereine in verschiedenen Aktivitäten involviert wären. Gute Schulen könnten viele Aufgabenstellungen, die sie von ihren Schüler*innen verlangen, selbst leisten und müssten dafür nicht die Eltern einspannen. In einer idealen Schule würden die Lehrer*innen mit einer 100% Stelle 15 Stunden pro Woche arbeiten und die Klassengröße würde max. 18 Schüler*innen betragen.

IDB: Danke vielmals für das Gespräch!



Prof. Dr. Karim Fereidooni, Jahrgang 1983, studierte Germanistik, Politikwissenschaft, Geschichte, Deutsch als Zweitsprache und Europäische Studien an der Universität Trier und an der Mid Sweden University. Von 2010 bis 2016 war er Lehrer für die Fächer Deutsch, Politik/Wirtschaft und Sozialwissenschaften am St. Ursula Gymnasium Dorsten /NRW und darüber hinaus Lehrbeauftragter an der FH Magdeburg-Stendal, am Zentrum für Lehrer_innenbildung der Universität zu Köln, an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln sowie an der Ruhr-Universität Bochum. Er hat mithilfe eines Stipendiums der Stiftung der Deutschen Wirtschaft an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg zu „Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im deutschen Schulwesen“ promoviert und ist seit April 2016 Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Rassismuskritik in pädagogischen Institutionen, Schulforschung und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft und Diversitätssensible Lehrer*innenbildung.

Weitere Informationen auf <http://www.sowi.rub.de/sowifd/> und <http://www.karim-fereidooni.de/>

Prof. Dr. Karim Fereidooni berät die Bundesregierung in dem *Kabinettsausschuss der Bundesregierung zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus* sowie im *Unabhängigen Expert*innenkreis Muslimfeindlichkeit* des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat.

Jenny Simanowitz: „Wie man mit Kindern über Rassismus spricht“³¹

Ich bin während der Apartheid in Südafrika geboren und aufgewachsen. Ich lebte in einer Gesellschaft, in der Rassismus nicht einmal so genannt wurde, weil die überwiegende Mehrheit der weißen Menschen ihre Privilegien für selbstverständlich hielt. Was hat dann aber dazu geführt, dass ich anders gedacht habe und mein ganzes Leben lang an jeder Front gegen Rassismus gekämpft habe?

Eine Erinnerung enthält vielleicht einen Schlüssel. Als ich 6 Jahre alt war, fuhr ich eines Tages mit meiner Mutter in einem Bus. Der Bus war voll und wir standen beide. Plötzlich bremste der Bus, ich rutschte nach vorne und meine Hand fiel auf den Schal einer Schwarzen Frau, die vor uns saß. Ich flüsterte meiner Mutter zu: „Jetzt muss ich meine Hand waschen, weil sie den Schal dieser Schwarzen Dame berührt hat.“ Meine Mutter zischte mich sofort an: „Wie redest du? Du bist wie die Nationalisten!“ Ich erinnere mich, dass ich mich dafür, was ich gesagt hatte, schämte. Abgesehen davon, dass diese Erinnerung zeigt, wie hemmungslos meine Mutter selbst in der Öffentlichkeit war, zeigt sie, dass ich bereits gewisse Vorurteile aufgeschnappt hatte. Gleichzeitig wusste ich schon, dass die Nationalisten – die damalige rassistische Regierung – schlecht waren. Daher meine Scham, mit ihnen verglichen zu werden. Wie viele Einstellungen und Vorurteile stecken bereits in einem sechsjährigen Kind!

Diese Erfahrung zeigte mir, wie notwendig es ist, schon früh mit einer rassismuskritischen Erziehung anzusetzen – zu Hause, im Kindergarten und in der Schule. Als kleines Kind übernahm ich die Meinung der Menschen um mich herum. Aber als meine Mutter, die ich liebte und von der ich geliebt werden wollte, mich für meine Äußerung kritisierte, merkte ich, dass das nicht in Ordnung war. Einstellungen bei kleinen Kindern beruhen für gewöhnlich nicht auf persönlichen Erfahrungen oder gar auf Reflexion. Sie basieren einfach auf Vorbildern. Deshalb ist es für den Aufbau einer nicht-rassistischen Gesellschaft unerlässlich, dass jede Person, die mit Kindern arbeitet, sich mit eigenen (und fremden) Vorurteilen auseinandersetzt, und die eigenen Handlungen reflektiert. Wenn wir die Überzeugungen unserer Kinder stärken und ihnen beibringen wollen, sich gegen Rassismus zu wehren, müssen wir als Eltern und Pädagog*innen Vorbilder sein und eine Beziehung aufbauen, in der unsere Kinder uns genug lieben und vertrauen, um unserem Beispiel zu folgen.

Wenn wir Kontakt zu verschiedenen Kulturen und Menschen unterschiedlicher Ethnien haben, werden unsere Kinder motiviert, das auch zu tun. Diese Vielfalt wird auch Teil ihrer Identität. Es gibt Kinder, die von Rassismus betroffen sind und Kinder, die

31 Dieser Artikel erschien im ZARA Rassismus Report 2020 unter dem Titel „Mit Kindern über Rassismus sprechen“ (S.28f). Danke an dieser Stelle an ZARA, dass wir ihn auch in unseren Jahresbericht aufnehmen durften! (Link zum Report: https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2020.pdf)

sich selbst rassistisch verhalten. Als Pädagog*innen haben wir möglicherweise beide Gruppen in derselben Klasse, was herausfordernd sein kann. Vertrauen und Zuneigung sind jedoch die Schlüssel zu einer offenen Kommunikation.

Kommunikation geht jedoch über Worte hinaus. Gesichtsausdruck und insbesondere Mikrogesten haben ebenfalls eine starke Wirkung auf andere Personen, da diese oft unbewusst wahrgenommen werden und einen direkten Bezug zu unseren Emotionen haben. Schüler*innen merken genau, wie ihre Lehrer*innen mit ihren Klassenkamerad*innen umgehen, zum Beispiel, falls sich etwas in ihrem Gesichtsausdruck oder Tonfall ändert, wenn sie mit Schwarzen Kindern sprechen.

Gespräche über Rassismus und Diskriminierung werden für jede Familie und für jede Lehrperson anders aussehen. Obwohl es keinen einheitlichen Ansatz gibt, ist die Wissenschaft klar: Je früher das Gespräch mit Kindern beginnt, desto besser. Wenn kleine Kinder anfangen, Unterschiede zwischen den Menschen um sich herum zu bemerken und darauf hinzuweisen, könnten Sie zum Beispiel sagen: „Ja, es ist großartig, dass wir alle so unterschiedlich sind!“ Machen Sie Diversität zur Norm!

Es ist auch schon im Kindergarten möglich eine positive Einstellung zur Vielfalt zu fördern und sich an Unterschieden zu erfreuen. Mit Kindern im Volksschulalter können Gespräche stattfinden, wie sie sich für ihre Freund*innen und Klassenkamerad*innen einsetzen können, falls diese Diskriminierung erleben. Zu Hause können Sie das Konzept der Zivilcourage schon früh als einen Familienwert einführen. Wenn das Kind älter wird, kann man offen über das Thema Rassismus diskutieren, wie es in Nachrichtenberichten und alltäglichen Ereignissen (wie dem Mord an George Floyd) zu sehen ist, und in Medien und Büchern auf Stereotype und rassistische Vorurteile hinweisen. Gespräche über Rassismus sollen der Persönlichkeit der Erwachsenen, dem Alter des Kindes und der Beziehung entsprechen. Eine goldene Regel ist, immer anzuerkennen, was das Kind fühlt. Es ist auch anders, je nachdem, ob wir mit Betroffenen oder mit Täter*innen sprechen. Wir können auf zwei Ebenen handeln: Einerseits klarstellen, dass es null Toleranz für jede Form von Rassismus oder Diskriminierung gibt und das rassistische Sprüche verletzt. Auf einer anderen Ebene ermöglicht ein offenes, nicht moralisierendes Klima Übungen, Spiele und Diskussionen, in denen rassistische Einstellungen und Vorurteile erklärt und hinterfragt werden.

Es liegt außerhalb des Rahmens dieses Artikels, solche Übungen und Spiele vorzustellen. Es genügt zu sagen, dass es viele gibt, die zu diesem Thema pädagogisch wertvoll sind. Die Vorstellungskraft ist auch eine Tür zur Empathie und kann eingesetzt werden, um das Bewusstsein für rassistisches Verhalten zu schärfen.

Fragen wie: „Wie hast du dich dabei gefühlt?“ „Warum denkst du das?“ „Wie würdest du dich fühlen, wenn jemand das zu dir sagen würde?“

Altersgerechte Bücher, in denen Menschen aus verschiedenen ethnischen Gruppen und Kulturen dargestellt werden, Filme, in denen Schauspieler*innen, die nicht der

Mehrheitsgesellschaft angehören, positive Hauptfiguren spielen, ermöglichen einen offeneren Blick auf die Welt.

Damit unsere Kinder die Worte von Maya Angelou leben können:

„For we are more alike my friends than we are unlike!“³²

Jenny Simanowitz ist in einer säkularen jüdischen Familie in Südafrika aufgewachsen. Sie hat Südafrika verlassen, weil sie unter dem Apartheidsystem nicht leben wollte. Sie ist internationale Kommunikationstrainerin, Autorin und Performerin, hat zwei Bücher zum Thema Kommunikation geschrieben sowie zahlreiche Artikel in internationalen Zeitschriften und Zeitungen veröffentlicht.

Ali Dönmez:

„Deutschförderklassen“ als Beispiel für strukturellen Rassismus

Mit dem Schuljahr 2018/19 wurde das Modell der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse an österreichischen Schulen eingeführt, das frühere Maßnahmen zur Deutschförderung ohne deren Evaluation ablöste. Die Zuteilung der Schüler*innen erfolgt mittels eines eigens entwickelten Tests, dem MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch). Von Beginn an wurde sowohl von Seiten der Forschung als auch der Schulpraxis Kritik am Modell der Deutschförderklassen und am Zuteilungsinstrument MIKA-D geübt. Bei der Einführung der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse wurden die Expertise und Erfahrungen von Pädagog*innen und Schulleiter*innen ebenso wenig berücksichtigt wie Ergebnisse aus der Forschung. Bereits erfolgreiche, schulautonom entwickelte Konzepte der Deutschförderung wurden obsolet.

Zwei Jahre nach Einführung der Deutschförderklassen an österreichischen Schulen hat sich aus Sicht vieler Schulleiter*innen, Pädagog*innen, Eltern und Wissenschaftler*innen die Kritik bestätigt:

- Schüler*innen erleiden Laufbahnverluste³³.
- Lehrer*innen berichten, dass sich Kinder in Deutschförderklassen ausgegrenzt und nicht-zugehörig fühlen und mitunter von anderen Schüler*innen auch deshalb gehänselt werden.³⁴
- Eine Umfrage unter mehr als 1000 Lehrer*innen österreichweit ergab, dass sie erhebliche negative Effekte der Deutschförderklassen auf sozialer Ebene feststellen bzw. erwarten.³⁵

32 Auf Deutsch: „Denn wir sind uns ähnlicher, meine Freund*innen, als wir uns nicht ähnlich sind“

33 Romana Beer: „Kein Einserzeugnis für Deutschklassen“, 5.7.2019. <https://orf.at/stories/3128099/>

34 Lisa Sarah Lackner: (Un)überbrückbare Differenzen? Über theoretische Vorgaben und die praktische Umsetzung von Deutschförderklassen an Wiener Volks- und Mittelschulen. Univ. Wien, Masterarbeit 2019, S. 104. Vgl. auch: Karin Riss: Deutschförderklasse zwischen „mangelhaft“ und „ungenügend“. In: Der Standard, 6.9.2020. <https://www.derstandard.at/story/2000119804518/deutschfoerderklasse-zwischen-mangelhaft-und-ungenuegend?ref=article>

35 Katharina Resch, Marie Gitschthaler, Susanne Schwab: Teacher's perceptions about the effects of second lan-

- Expert*innen weisen darauf hin, dass MIKA-D aus testtheoretischer Perspektive nicht den Anforderungen an valide und faire Sprachstandsdiagnoseverfahren entspricht.³⁶
- Eine österreichweite Umfrage unter mehr als 1200 Lehrer*innen ergab, dass die Mehrheit der Befragten dem Modell der Deutschförderklassen ablehnend gegenübersteht. Knapp 80% befürworten ein Modell, das in erster Linie integrative Fördermaßnahmen in gemeinsamen Klassen für alle Schüler*innen mit zusätzlicher additiver Förderung im Bedarfsfall vorsieht.³⁷

Im Schuljahr 2020/2021 bekam das Thema breite mediale Aufmerksamkeit durch die Petition #LasstKinderGemeinsamLernen. Ali Dönmez (Logopäde und DaF/DaZ-Lehrer) initiierte gemeinsam mit Bildungsexpert*innen wie Heidi Schrod, Daniel Landau, Hannes Schweiger, Netzwerk SprachenRechte sowie einer Schulleiterin und Pädagoginnen, die anonym bleiben wollten³⁸, eine Unterschriftenkampagne, um kritische Stimmen sowohl aus der Bevölkerung als auch im Bildungssystem zu bündeln. Petitionsstarter Ali Dönmez dokumentierte zahlreiche Erfahrungsberichte, die ihn erreichten.

Eine Lehrperson beschreibt zum einen die Überforderung ihrer Kollegin, zum anderen diskriminierendes Verhalten seitens der Schulleitung.

Ich unterrichte in einer Volksschule, in der es seit diesem Jahr zum ersten Mal Deutschklassen gibt. In der Klasse sind 15 Kinder davon 12 türkischsprachige, welche sich andauernd in der Muttersprache miteinander unterhalten. Die Lehrerin der Klasse, ist völlig überfordert und meint das sie so etwas in ihrer 30 jährigen Karriere nicht gesehen hat und bei ihr die Nerven blank liegen. Ist auch verständlich, wenn du eine Klasse unterrichten sollst, in der Kinder verschiedene Entwicklungsstufen inne haben, aber nur ihre mangelnden Sprachkenntnisse im Vordergrund stehen!

Außerdem war ich Zeugin davon, dass die Direktorin zu einer Mutter (Japanerin) hingegangen ist und gesagt hat der Martin (Name geändert) die Deutschprüfung nicht ablegen muss, Martins Vater ist in der Gemeinde tätig und autochton. Wobei der Ali (Name geändert) Mama (Türkin) Vater ebenfalls autochton die Deutschprüfung absolvieren muss, er könne doch auch perfekt Deutsch. Die Direktorin daraufhin ganz plump, erstens sie müsse es im System eintragen und zweitens wenn der Ali eh so gut Deutsch kann, dann wird er sich eh nicht schwer tun!

guage learning models for minority-language students in Austrian schools. In: Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies, (im Erscheinen)

36 Vgl. die Vorträge von Marion Döll („Validität und Fairness von Sprachstandsfeststellungen“) und Lena Heine („Sprachliche Kompetenzmodelle im Kontext von Bildungserfolg und Implikationen für den Einsatz des MIKA-D“), ÖDaF-Kurztagung „Sprachstandsfeststellungen im nationalen und internationalen Kontext“, Graz, 15.11.2019.

37 Marie Gitschthaler, Julia Kast, Rupert Corazza, and Susanne Schwab: Inclusion of minority-language students — teachers' perceptions on second language learning models (im Erscheinen)

38 Viele Lehrpersonen trauen sich nicht, öffentliche Kritik auszuüben, aus Angst vor den Bildungsdirektionen. Deswegen bestanden Lehrpersonen darauf, anonym zu bleiben.

Aufgrund des komplizierten Systems ist es für Eltern schwer nachzuvollziehen, was ein „ordentlicher“ oder „außerordentlicher“ Status bedeutet und welche Konsequenzen nun in Zusammenhang mit Deutschförderklassen entstehen. So schilderte eine Mutter in einer Nachricht:

Ich habe am anfang nicht wirklich verstanden über was es geht. Danach habe ich viele bescherden von anderen Eltern gesehen/gehört. Dann hats bei mir klick gemacht. Habe weiterhin gelesen recherchiert und bin sprachlos bei sowas was die unseren Kindern eigentlich antun!!

Eine weitere Mutter beschreibt, dass ihr Kind ein Jahr eine Deutschförderklasse besuchte, aber zum Jahresende den Test wieder nicht schaffte. Zu Recht fragt sie:

Wenn diese Deutschförderklasse so hilfreich ist, warum gibt es dann Kinder, die das Schuljahr wiederholen müssen, ohne Fortschritte erzielt zu haben?

Bu sinif madem cok faydali olduđu düşünölüyor, neden bi ilerleme kat edilmeden sinifi tekrar edenler var

Ein besonderer Fall aus Graz zeigt die Ausgrenzung und Stigmatisierung der Familien deutlich. In einer Whatsapp-Gruppe der Volksschulklasse schreibt die Lehrperson folgende Nachricht:

Liebe Eltern [...] bis Mittwoch Prospekte mit Lebensmittel (Obst und Gemüse) sammeln. Danke schönes Wochenende

Diese Nachricht betrifft NICHT die Kinder der Deutschklasse (xxx³⁹)

Von dieser sozialen Ausgrenzung berichtete auch die Wiener Lehrerin Franziska Haberler in der Zeit im Bild.⁴⁰

Ihre Chance, sich da zu sozialisieren, ist nicht gegeben. Das ist sozial ausgrenzend. Natürlich sind das die Kinder der Deutschförderklasse. Gestern hatten wir einen Schüler, der kommt rein und spuckt in die Klasse.

Eine weitere Lehrperson, Birgit Sieber-Mayr, erzählte in der gleichen Sendung Zeit im Bild, dass sie „milde“ testet, um nicht die erforderliche Anzahl an Schüler*innen für eine Deutschförderklassen zu erreichen. Im österreichischen Bildungssystem versuchen Lehrpersonen, Kinder vor dem Bildungsministerium zu schützen.

Das österreichische Bildungssystem ist nicht in der Lage, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ausreichend in ihrer vorschulischen Sprachentwicklung zu unterstützen. Es gibt keine flächendeckende Bildungsarbeit für Eltern, um sie aufzuklären, wie mehrsprachige Sprachförderung funktioniert. Die Ausbildung der Pädagog*innen im Bereich der Mehrsprachigkeit ist immer noch mangelhaft.⁴¹ Außerdem wurden die Ausgaben

39 Die Lehrperson zählt die Namen der Kinder auf. Im vorliegenden Screenshot sind die Namen geschwärzt.

40 Sendung am 12.12.2020

41 Schrammel-Leber, B., Theurl, P., Boeckmann, K.-B., Carré-Karlinger, C., Gilly, D. Gućanin-Nairz, V. & Lanzmaier-Ugri, K. (2019). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), Fokus Grundschule. Band 1. Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien (S. 235-247). Münster: Waxmann.

für Deutschförderung von ca. 50,4 Mio € (Schuljahr 2017/18) auf 24,2 Mio € (Schuljahr 2019/20) halbiert.⁴² Aufgrund struktureller Mängel werden Kinder und Jugendliche, die nicht Deutsch als Erstsprache haben, im österreichischen Bildungssystem benachteiligt und im Alter von 5 Jahren durch den MIKA-D Test buchstäblich aussortiert. Die räumliche Trennung verstärkt die Stigmatisierung und Ausgrenzung der Kinder und ihrer Familien, wodurch es zu „othering“ kommt, also zur „Andersmachung“ von Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer Erstsprache(n). Während mehrsprachiger Alltag für Menschen in Österreich Normalität ist, weigert sich das Bildungssystem, diese Mehrsprachigkeit in das Bildungssystem zu inkludieren. Es handelt es sich hierbei klar um strukturellen Rassismus.

Ali Dönmez ist Logopäde, DaF-DaZ Lehrer und Initiator der Petition #LasstKinderGemeinsamLernen, mit der er bisher (Stand April 2021) über 11.600 Unterschriften sammeln konnte. In seiner Praxis in Wiener Neustadt therapiert er mehrsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen, zudem gibt er Seminare für Pädagog*innen zu den Themen Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklung und Sprachstörungen.

42 <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2085249-Kosten-fuer-Deutschfoerderklassen-halbiert.html>

Ines Grabner über die Gleichbehandlungsanwaltschaft⁴³

Anna Lönhard.: Vielleicht können Sie anfangs erstmal kurz erklären, was die Gleichbehandlungsanwaltschaft generell so macht?

Ines Grabner.: Die Gleichbehandlungsanwaltschaft ist eine gesetzlich eingerichtete Stelle des Bundeskanzleramtes, die Personen berät und unterstützt, die sich aufgrund des Gleichbehandlungsgesetzes diskriminiert fühlen. Dieses regelt ein Diskriminierungsverbot im gesamten Bereich der Arbeitswelt inklusive der Berufsberatung und Berufsausbildung. Außerhalb der Arbeitswelt ist der Diskriminierungsschutz sehr eingeschränkt, so sieht das Gleichbehandlungsgesetz z.B. im Bildungsbereich einen Diskriminierungsschutz nur aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit vor.

Die Gleichbehandlungsanwaltschaft bietet kostenlose und vertrauliche Beratung und Unterstützung und agiert in diesem Zusammenhang unabhängig und weisungsfrei. Die Gleichbehandlungsanwaltschaft hat bei vermuteter Diskriminierung – und nach Absprache mit der betroffenen Person – die Möglichkeit, bei der jeweiligen diskriminierenden Stelle zu intervenieren und ein freiwilliges Einlenken bzw. ggf. eine freiwillige Schadensersatzleistung zu erwirken. Weiters kann die Gleichbehandlungsanwaltschaft ein Prüfungsverfahren bei der Gleichbehandlungskommission beantragen, die im Einzelfall prüft, ob eine Diskriminierung vorliegt oder nicht. Die Prüfungsergebnisse der Gleichbehandlungskommission sind nicht rechtsverbindlich, haben also eher den Charakter eines Gutachtens. Kommt die Gleichbehandlungskommission zu dem Schluss, dass eine Diskriminierung vorliegt, erteilt sie einen Vorschlag an die diskriminierende Stelle, wie die Diskriminierung zu beenden ist.

Unabhängig von dieser Einzelarbeit sehen wir es als unseren Auftrag an, Betroffene wie auch Multiplikator*innen und Stakeholder über Ansprüche und Erfordernisse nach dem Gleichbehandlungsgesetz zu informieren und so präventiv zu versuchen, das Entstehen von Diskriminierungen zu verhindern.

A.L.: Wie groß ist Ihr Team ca.?

I.G.: Die Gleichbehandlungsanwaltschaft verfügt österreichweit über ca. 26 Mitarbeiter*innen (zu einem großen Teil in Teilzeit) verteilt auf das zentrale Büro in Wien sowie die vier Regionalbüros in Linz, Innsbruck, Graz und Klagenfurt.

A.L.: Dann würde ich jetzt gerne darauf eingehen, wie denn so die jetzige Situation in Bezug auf Bildung und gesetzliche Regelungen ist. Also wenn Sie kurz erklären könnten, wie die Situation da jetzt so aussieht.

I.G.: Im Bereich des Schulwesens hat der Bund nach Artikel 14 des Bundesverfassungsgesetzes sozusagen eine Generalkompetenz für die Gesetzgebung und Vollzie-

⁴³ Interview geführt von Anna Lönhard am 25.03.2021 über Zoom

hung. Darunter fällt die innere Organisation wie unter anderem der Schulunterricht oder die Schulpflicht. Nicht nur die innere Organisation, die Rechte und Pflichten, sind in verschiedenen Bundesgesetzen geregelt (z.B. das SchOG oder SchuG) auch Diskriminierungsschutz bzw. -verbote finden sich in verschiedenen Gesetzen, z.B. Diskriminierungsschutz für Lehrer*innen im B-GlBG, für behinderte Personen im BehindertengleichstellungsgG oder aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit im Gleichbehandlungsgesetz.

Die äußere Organisation, wie z.B. die Errichtung und Erhaltung von Schulen, ist hingegen nur im Grundsatz Bundessache, in der Ausführungsgesetzgebung und Vollziehung jedoch Landessache. Ebenso ist das Lehrer*innendienstrecht im Pflichtschulbereich landesgesetzlich geregelt.

Kommen wir zum Diskriminierungsschutz im Gleichbehandlungsgesetz, der ja sehr unterschiedlich geregelt ist. Das Gleichbehandlungsgesetz unterscheidet zwischen Berufsausbildung und Bildung an sich. Was ist Berufsausbildung? Das ist eine Ausbildung, die auf eine Qualifikation für eine bestimmte berufliche Tätigkeit vorbereitet. In diesem Bereich sieht das Gleichbehandlungsgesetz den umfassendsten Schutz vor: Das heißt, aufgrund des Geschlechts, der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion und Weltanschauung, aufgrund des Alters und der sexuellen Orientierung darf hier, also z.B. in den Berufsschulen, Handelsakademien, HTLs, Fachhochschulen etc. nicht diskriminiert werden.

Für Studierende an öffentlichen Universitäten gibt es eine eigene Sonderbestimmung im Bundes-Gleichbehandlungsgesetz, für Studierende an einer Privatuniversität ist das Gleichbehandlungsgesetz anzuwenden.

Abgesehen von der Berufsaus- bzw. Fortbildung sieht das Gleichbehandlungsgesetz ein Diskriminierungsverbot nur in Bezug auf die ethnische Zugehörigkeit vor. Das heißt, im Bereich der Pflichtschulen, also der Volksschulen, sowie der Neuen Mittelschulen und der Allgemeinbildenden höheren Schulen, gibt es einen Schutz vor Diskriminierung nur aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit, aber nicht darüberhinausgehend. Das heißt, rassistische Vorbehalte im Zusammenhang mit dem Zugang zu Schulen (Schulpflicht, sonderpädagogischer Förderbedarf etc.) sowie diskriminierendes Verhalten im Unterricht (z.B. rassistische Belästigungen von Lehrer*innen und Schüler*innen) sind hier erfasst.

Was bedeutet das in der Praxis? Kein Diskriminierungsschutz besteht im GlBG z.B. bei Belästigungen wegen der sexuellen Orientierung von Schüler*innen oder auch sexuelle Belästigungen von Mädchen oder Burschen in einer AHS oder NMS. In einer HTL oder einer Fachhochschule aber schon, was eigentlich für niemanden nachvollziehbar ist. Das sind die Fälle, die wir in der Beratung neben Beschwerden wegen rassistischer Diskriminierung haben, wo es aber aktuell keinen Diskriminierungsschutz gibt: sexuelle Belästigung oder Belästigung aufgrund des Geschlechts bzw. der Geschlechtsidentität, Belästigung im Zusammenhang mit der sexuellen Orientierung von Schüler*innen und Diskriminierungen aufgrund der Religionszugehörigkeit bzw. Tragen von re-

ligiöser Bekleidung. Beschwerden wegen Altersdiskriminierung spielen hier eher eine untergeordnete Rolle.

A.L.: Interessant, damit hatte ich jetzt nicht gerechnet. Ich hätte gedacht, dass der Schutz „verankerter“ wäre.

I.G.: Alle Sachverhalte, die mit Berufsausbildung zu tun haben, unterliegen ja einem Diskriminierungsschutz. Und das macht das Ganze ja auch so absurd. Dass innerhalb des Gleichbehandlungsgesetzes so ein unterschiedliches Schutzlevel besteht, ist auch in der Beratung schwer zu vermitteln, denn es ist für die Betroffenen nicht nachvollziehbar, dass es einen Unterschied macht, ob man z.B. in einer AHS oder einer HTL sexuell belästigt wird.

A.L.: Werden dafür irgendwelche Gründe genannt? Also wieso das so unterschiedlich gehandhabt wird?

I.G.: Der Grund für dieses unterschiedliche Schutzlevel besteht darin, dass Grundlage für das Gleichbehandlungsgesetz Europäische Gleichbehandlungs- bzw. Antidiskriminierungsrichtlinien sind, die von den Mitgliedsstaaten in innerstaatliches Recht umgesetzt werden mussten. Diese Richtlinien haben ganz unterschiedliche Regelungsbereiche und Österreich hat sich da an die europarechtlich vorgegebenen Standards gehalten, aber darüber hinaus keinen Diskriminierungsschutz geregelt. Andere Länder sind da anders vorgegangen und haben auch außerhalb der Arbeitswelt einheitliche Schutzniveaus geregelt. Österreich ist da mit ein paar wenigen Staaten Schlusslicht in Europa.

A.L.: Ich wollte ja als nächstes auf die Frage eingehen, wo denn die kritischen Punkte sind. Aber die haben sie ja inzwischen auch teilweise erwähnt. Gibt es denn da noch weitere kritische Punkte?

I.G.: Unsere wichtigste Forderung für den Bildungsbereich ist zunächst sicherlich das sogenannte „Leveling Up“. Das heißt, dass hier im Gleichbehandlungsgesetz ein Diskriminierungsschutz auf alle Diskriminierungsgründe ausgedehnt wird, sodass für den Bereich der Bildung wie der Berufsausbildung ein einheitliches Schutzniveau besteht. In der Beratung stoßen wir bei der Anwendung des GIBG immer wieder auf offene Fragen und Unklarheiten, z.B. im Zusammenhang mit der Haftung bei Belästigungen. Werden Lehrer*innen von Schüler*innen belästigt, ist der Dienstgeber ganz klar verpflichtet, Maßnahmen zu setzen, den*die Lehrer*in zu schützen. Wird ein*e Schüler*in von einer Lehrperson belästigt, dann haftet diese zwar für die Belästigung, eine Abhilfeverpflichtung durch die Schule ist im Gleichbehandlungsgesetz sowohl bei der Berufsausbildung wie auch bei der Bildung aber nicht ausdrücklich vorgesehen. Hier bräuchten wir eine Klarstellung im Sinne einer Abhilfeverpflichtung der Schulen. Aktuell greift hier nur das Amtshaftungsgesetz, das vorsieht, dass der Schulhalter für das

Handeln seiner Organe (= Lehrer*innen) in Ausübung der Hoheitsverwaltung (= beim Unterrichten) haftet. Wie die Ansprüche nach dem GIBG und dem AHG ineinandergreifen, ist nicht geklärt. Das erschwert natürlich auch die Beratung von Betroffenen und deren Bereitschaft, ggf. ihre Ansprüche gerichtlich geltend zu machen. Gerichtsurteile wiederum würden Klarheit für die Anwendung bringen.

A.L.: Verstehe. Wie würde es denn optimal aussehen? Also was würden Sie sich für eine erleichterte Arbeit bzw. Vorgehensweise der Anwaltschaft wünschen?

I.G.: Abgesehen von einem umfassenden Diskriminierungsschutz, wäre eine klare, einheitliche Regelung im Gesetz, wer bei (sexueller) Belästigung haftet bzw. für Abhilfe zu sorgen hat, wünschenswert. Und es wäre auch eine klare Regelung, wie z.B. im Behindertengleichstellungsgesetz wichtig, die auf zusätzliche Ansprüche nach dem Amtshaftungsgesetz verweist. Zudem fehlt es in diesem Bereich an Judikatur. Nicht zuletzt deswegen, um Gerichtsurteile zu erwirken, fordert die Gleichbehandlungsanwaltschaft seit langem ein Klagerecht.

A.L.: Also ich hatte mich ja vor dem Interview in etwa mit der Lage auseinandergesetzt, aber das ist jetzt doch auch etwas „erschreckend“. Also wie wenig da seitens des Gesetzes der Schutz geboten wird.

I.G.: Ja, der gesetzliche Diskriminierungsschutz ist sicher ausbaufähig. Wir arbeiten in manchen Fällen daher auch mit der Kinder- und Jugendanwaltschaft zusammen, die im Bereich Bildung über viel Erfahrung und Kompetenz verfügen, die in die Gespräche und in die Interventionen einfließen können.

A.L.: Gut, das wäre es eigentlich so von den großen Fragen gewesen. Gibt es sonst noch irgendetwas, was ich jetzt nicht nachgefragt habe?

I.G.: Naja, vielleicht ist noch interessant, dass wir tatsächlich mehr Anfragen zu Fällen und Sachverhalten im Bereich Bildung haben, wo kein Schutz bestehend ist, im Vergleich zu denen, wo Schutz besteht. Das zeigt die unzumutbare Situation für die Betroffenen.

Die Anwältin **Mag.a Ines Grabner** leitet die Erstberatung der Gleichbehandlungsanwaltschaft und ist ferner für den Datenschutz zuständig.



Advancing Equality Within The Austrian School System

das innovative Bildungsangebot für den österreichischen Bildungssektor stellt sich vor

The consequence of the single story is that it robs people of dignity. It makes our recognition of our equal humanity difficult and it emphasizes that we are different rather than how we are similar.”

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

Die Gestaltung eines diskriminierungsfreien Bildungswesens in Österreich ist ein zentrales Anliegen von Menschen afrikanischer Herkunft, weshalb diese Thematik bereit seit Jahrzehnten kontinuierlich behandelt wird⁴⁴. Unter anderem wurden diesbezüglich etlichen Initiativen ins Leben gerufen, die bislang meist auf Grund bestehender institutioneller Barrieren nicht weitreichend genug implementiert werden konnten. Mit 2019 wurde das innovative Bildungsangebot *Advancing Equality Within The Austrian School System* #AEWTASS etabliert. Im Mittelpunkt aller Überlegungen steht die Optimierung der Darstellung von Menschen mit afrikanischem Erbe und der Diaspora im österreichischen Bildungswesen.

Ausbildungsstätten haben auch den Auftrag, kritisch-selbstreflektierende Persönlichkeiten heranzubilden, die fähig sind, das gesellschaftliche Leben auf der Grundlage demokratischer Werte, Menschenwürde und Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen zu gestalten. Die hierzulande vorherrschenden Afrikabilder stehen – basierend auf aktuellen Forschungsergebnissen⁴⁵ – im groben Widerspruch dazu. Historisch gesehen werden afrikanische Staaten oftmals im Kontext von Armut, Gewalt und Krankheiten dargestellt. Die zentrale Problematik dieser einseitigen eurozentrischen Darlegung von afrikanischen Ländern in österreichischen Unterrichts- und Lehrmaterialien besteht darin, dass die Aktualitäten und Besonderheiten der sozialpolitischen und wirtschaftlichen Dynamiken des Kontinents ignoriert und die komplexen Situationen, die auf diesem Kontinent herrschen, nicht berücksichtigt werden. Vernachlässigt werden demnach auch die herrschenden Machtverhältnisse zwischen dem globalen Süden und dem globalen Norden.

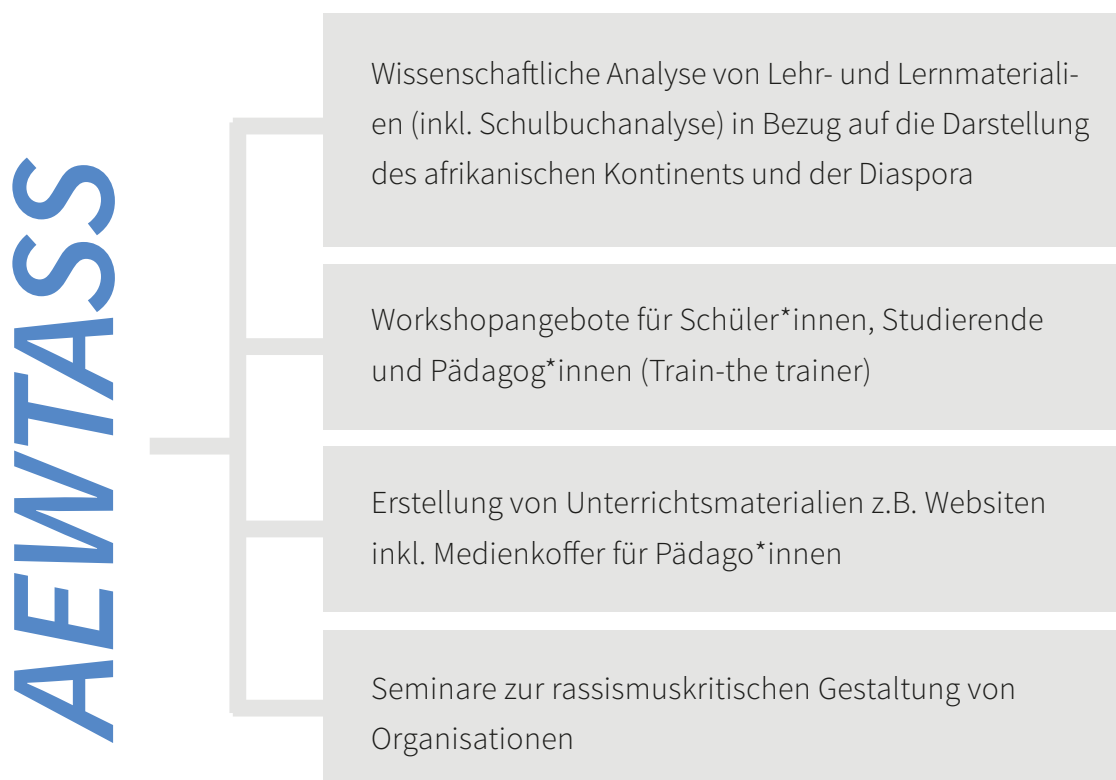
44 Siehe dazu: <https://cba.fro.at/9168>; <https://www.derstandard.at/story/1308186198822/jahresbericht-ueber-schwarze-menschen-afrikanische-schuelerinnen-hinken-hinterher>; <https://www.diepresse.com/670607/bericht-kritisiert-einseitiges-afrika-bild-in-schule>; <https://www.diepresse.com/1564579/neger-am-testblatt-suche-nach-schule-lauft>

45 <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/3574301>; <https://othes.univie.ac.at/46612/>; <https://core.ac.uk/download/pdf/16673703.pdf>; http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/Diplomarbeiten/DA_Koch_Judith.pdf

Es ist daher nicht verwunderlich, dass die soziopolitischen Lebensrealitäten von Schwarzen Menschen in Österreich davon in unterschiedlichen Bereichen negativ beeinflusst werden.

Um diesen Status quo zu verändern, bietet das Projekt **AEWTASS** hier auf multiperspektivischer Ebene nachhaltige Lösungsmaßnahmen für den österreichischen Bildungssektor.

Unser Leistungsspektrum umfasst:



1) Wissenschaftliche Analyse von Lehr- und Lernmittel

Welche Bilder und Geschichten über den afrikanischen Kontinent durch Lern- und Lehrmittel transportiert werden, sind von großer Bedeutung für die Entwicklung/das Verständnis des entsprechenden Afrika-Bildes der betroffenen Schüler*innen in Österreichs Schulen. Eine differenzierte Darstellung von Afrika in seiner Vielfalt und abseits exotisierender, sexualisierender oder rassialisierter Stereotype ermächtigt Lernende, ihre Vorurteile abzubauen und kritisch über Kolonialismen, strukturellen/institutionellen Rassismus und globale Ungleichheit zu reflektieren. Lehrmitteln, vor allem Schulbüchern, die in Österreich im Unterricht eingesetzt werden, sprechen wir eine besonders hohe Bedeutung zu, da sie staatlich legitimierte Texte beinhalten. Dies be-

deutet, dass ihre Inhalte geprüft sind und für pädagogisch wertvoll eingestuft wurden. Durch die wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit Lernunterlagen aus den Fächern „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung und „Geographie und Wirtschaftskunde“ sollen das Afrika-Bild in diesen Druckwerken empirisch anhand von qualitativer Inhaltsanalyse untersucht und Empfehlungen und Ergänzungen erarbeitet werden. Neben einer tiefgreifenden Analyse des Primärmaterials wird dabei auch auf aktuelle Forschungsliteratur zu diesem Themenkomplex zurückgegriffen.

2) Workshopangebote:

Unsere Workshops richten sich an Multiplikator*innen (Train the Trainer) wie auch an Schulklassen:

Gruppenbezeichnungen	Tätigkeitsbeschreibung/Methodik	Fokusgruppe / Unterrichtsfächer
Gruppe A: ((Re-)) imagining Africa Dekonstruktion von kolonialisierten Ansätzen im Unterricht in Bezug auf die Darstellung des afrikanischen Kontinents und der Diaspora	TeilnehmerInnen dieser Workshops erhalten einen evidenzbasierten, realistischen und differenzierten Überblick von geschichtlichen Geschehnissen, Zusammenhängen und Situationsanalysen von afrikanischen Staaten. Beleuchtet wird unter anderem, in welcher Korrelation die Errungenschaften afrikanischer Menschen mit dem Wohlstand in Europa/ Nordamerika steht.	Workshops für AT Schulkinder – Unter- & Oberstufe und (auszubildendes) Lehrpersonal mit dem Ziel, die Bewusstseinsbildung und Wissensvermittlung betreffend den afrikanischen Kontinent in einem partizipativen Setting zu erhöhen.
Gruppe B: ((Re-))telling Stories: Medienkompetenz im Zeichen der afrikanischen Diaspora	Workshops für Schulkinder und Lehrpersonal. Historischer Input, Medienanalyse, theoretische Inputs gepaart mit interaktiven und partizipativen Methoden, die auf Grundlagen von antirassistischen Theorieansätzen beruhen.	Das Angebot richtet sich an österreichische Schulklassen der Oberstufe. Fächer: Biologie, Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Politische Bildung. Darüber hinaus an Ausbildungsstätten für das Lehrpersonal u.a. Pädagogische Hochschulen und Universitäten

Gruppenbezeichnungen	Tätigkeitsbeschreibung/ Methodik	Fokusgruppe / Unterrichtsfächer
Gruppe C: Reflecting Realities Organisationen rassismuskritisch gestalten!	Wissenschaftliche Analyse von österreichischen Schulbüchern der Unter- Oberstufe. Die Untersuchung von Lehr- und Lernangeboten in Schulbüchern hinsichtlich der Darstellung des afrikanischen Kontinents und Menschen mit afrikanischem Erbe dient als Grundlage für Handreichungen für Schulbuchverlage. Workshops zum Thema „critical whiteness“ im Rahmen von Multiplikatoren-Workshops > Train the Trainer.	Analysiert werden die am meisten verwendeten Bücher in den Fächern: Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sachkunde resp. Politische Bildung der Volksschule bis Oberstufe. Außerdem soll eine Befragung von ca. 300 Schulkindern durchgeführt werden, um ihre Wahrnehmungen zum Thema Afrika zu eruieren.
Gruppe D: Music connects continents	Vorträge im Musikunterricht zur Geschichte von unterschiedlichen afrikanischen bzw. afro-amerikanischen Musikrichtungen und deren Einfluss bzw. deren Bedeutung im europäischen Kontext. Theorie gepaart mit einem praktischen Teil, zudem werden eigens entwickelte Unterrichtsmaterialien zum Einsatz kommen.	Volksschulklassen sowie Ober- und Unterstufe Fächerübergreifen – Englisch und Deutsch

3) Erstellung von Unterrichtsmaterialien

Die Erarbeitung von Lernangeboten mit der Miteinbeziehung von qualifizierten Schwarzen Perspektiven ermöglicht unter anderem durch wissenschaftliche Widerlegung rassistische Denkstrukturen zu entkräften.

Mit Hilfe von **AEWTASS**-Lernunterlagen erhalten Pädagog*innen die notwendigen Werkzeuge, um selbstständig veraltete und fehlerhafte Informationen über den afrikanischen Kontinent zu erkennen, diese zu kontextualisieren und zu dekonstruieren. Schulkinder in Österreich haben ein Recht darauf, im Rahmen ihrer Ausbildung an ein objektives und kontextualisiertes Wissen über den afrikanischen Kontinent zu gelangen.

4) Organisationen rassismuskritisch gestalten!

Außerhalb des Bildungssektors bietet das Team von **AEWTASS** Workshops für (entwicklungspolitische) Organisationen im Bereich critical whiteness.

Das Team von **AEWTASS** besteht aus einem Kollektiv von 23 erfahrenen und qualifizierten Expert*innen – überwiegend von Vertreter*innen der afrikanischen Diaspora – auf den Gebieten Pädagogik, Journalismus, Wissenschaft und Kultur.

AEWTASS unterstützt in diesem Zusammenhang auch die *UN International Decade for People of African Descent*⁴⁶ und die *SDGs (Bildungsbereich)*⁴⁷, welche der Staat Österreich ratifiziert hat.

Darüber hinaus begrüßen wir einen angedachten nationalen Aktionsplan gegen Rassismus und Diskriminierung sowie die Schulung für öffentlich Bedienstete zum Thema Interkulturelle Kompetenz, wie sie im derzeitigen österreichischen Regierungsprogramm 2020-2024 – Aus Verantwortung für Österreich⁴⁸ – verankert steht.

Wir sind davon überzeugt, einen wertvollen Beitrag zur Realisierung dieses Vorhabens beitragen zu können.

Trägerverein: Vienna Institute of the African Diaspora

ZVR Zahl: 17566601688

E-Mail: Office.AEWTASS@gmail.com

Instagram: @_aewtass_

Twitter: @aewtass

⁴⁶ <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Racism/InternationalDecade/Pages/InternationalDecadeAfricanDescent.aspx>

⁴⁷ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ikoop/bikoop/sdgs.html>

⁴⁸ <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html>

4 Presseartikel über Diskriminierung im Bildungswesen 2019/20

Diese Frau untersucht, welche Rassismuserfahrungen Kinder in der Schule machen⁴⁹

Aylin Karabulut ist Ungleichheitsforscherin und hat in ihrer Masterarbeit zu Rassismuserfahrungen an deutschen Schulen geforscht. Im Interview erzählt sie, warum Schüler*innen of Color institutionell degradiert und benachteiligt werden.

Unter dem Hashtag #Metwo teilten im letzten Jahr People of Color ihre Rassismuserfahrungen in Deutschland. Auffällig war dabei, dass viele sich im Laufe ihrer Schulzeit mit Rassismus konfrontiert sahen, von Mitschüler*innen ausgehend, aber auch vom Lehrpersonal und anderen Autoritätspersonen.

Aylin Karabulut forscht zu diesem Thema. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen und hat kürzlich ihre Masterarbeit zu Rassismuserfahrungen von Schüler*innen of Color an deutschen Schulen veröffentlicht. Für ihre Arbeit erhielt sie den Förderpreis des Augsburger Wissenschaftspreises für interkulturelle Studien 2019.

Im Gespräch erzählt die Wissenschaftlerin von den Erfahrungen, die Schüler*innen of Color im Zuge ihrer Befragungen mit ihr geteilt haben. Außerdem spricht sie über ihren eigenen Werdegang im Universitätsbetrieb und erklärt, warum Deutschland dringend eine Bildungsrevolution braucht.

Aylin, du hast deine Masterarbeit zum Thema Rassismuserfahrungen von Schüler*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund geschrieben. Wie kamst du dazu, zu diesem Thema zu forschen?

Aylin Karabulut: Ich habe mich schon sehr früh für die ungleiche Verteilung von Bildungschancen interessiert. Deutschland hat ein Bildungssystem, das sehr früh und sehr stark selektiert. Dies führt unter anderem dazu, dass bestehende Ungleichheiten im Bildungssystem institutionell manifestiert und immer wieder reproduziert werden. Die Forschung zu Bildungsungleichheit ist in Deutschland besonders auf den sozio-ökonomischen Aspekt konzentriert.

⁴⁹ Aylin Karabulut im Gespräch mit Celia Parbey (09. 10. 2019). Diese Frau untersucht, welche Rassismuserfahrungen Kinder in der Schule machen. ze.tt. Zuletzt abgerufen am 27. Februar 2021 von <https://ze.tt/diese-frau-untersucht-welche-rassismuserfahrungen-kinder-in-der-schule-machen/?fbclid=IwAR0lCgOm9He2nL8S-8AUvwmQ0wGoXzMMJvZqXlh2-wOI785nnVO0pziPmT-w>

Inwiefern?

Während es eine Vielzahl von Forschung zu den Auswirkungen von Klassismus gibt, also die Benachteiligung von Schüler*innen mit geringen sozioökonomischen Ressourcen, ist die Forschung zu institutionellem Rassismus im deutschen Bildungssystem bisher stark unterrepräsentiert. Wir wissen in Deutschland schon seit geraumer Zeit, dass strukturelle Barrieren und Hürden für Schüler*innen in schulischen Bildungsinstitutionen existieren, die als Migrationsandere gelabelt werden. Sie besuchen beispielsweise deutlich seltener ein Gymnasium und werden auf Grundlage derselben Leistungen schlechter bewertet. Institutioneller Rassismus, ganz besonders im schulischen Kontext, ist in Deutschland jedoch kaum systematisch erforscht. Es gibt einige Wissenschaftler*innen, die diese Forschungstradition in Deutschland mühsam etabliert haben und sehr wichtige Arbeit für die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung geleistet haben. Gleichzeitig gibt es kaum Strukturen und Forschungszentren, die sich auf diese Frage fokussieren.

Bei meiner Forschung habe ich die Perspektiven und Erfahrungen der betroffenen Schüler*innen als besonders wenig berücksichtigt wahrgenommen. Das hat mich irritiert und gleichzeitig sehr interessiert. Ich wollte meinen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu schließen. Deshalb habe ich die Rassismuserfahrungen der Schüler*innen ins Zentrum meiner Forschung gesetzt.

Wie bist du bei der Forschung vorgegangen?

Ich bin in meiner Masterarbeit qualitativ und explorativ vorgegangen. Dafür habe ich acht Gruppendiskussionen mit fünf bis sechs Schüler*innen aus unterschiedlichen Schulformen, Standorttypen und Städten durchgeführt. Ich habe die Schüler*innen in den Gruppendiskussionen zunächst sehr offen nach ihren schulischen Erfahrungen gefragt, um ihnen möglichst viel Raum für ihre Themen zu geben, habe sie miteinander diskutieren lassen und vereinzelt Nachfragen gestellt. Im Anschluss habe ich die Gruppendiskussionen transkribiert und mit einer spezifischen Auswertungsmethode kontrastierend rekonstruiert.

Was für Erfahrungen haben die Schüler*innen mit dir geteilt?

Die Schüler*innen in meinen Gruppendiskussionen waren sehr offen und haben ihre Erfahrungen, die häufig mit Verletzungen und Kränkungen verbunden waren, mit mir und ihren Mitschüler*innen geteilt. Sie haben von schulischen sowie auch außerschulischen Rassismuserfahrungen erzählt, die allesamt unheimlich schmerzhaft für sie waren und in vielen Teilen immer noch sind. Die Besonderheit an den schulischen Rassismuserfahrungen ist, dass sie biografisch sehr einschneidend sind, da formelle Bildungsabschlüsse über den weiteren Werdegang von jungen Menschen entscheiden. Die Schüler*innen berichteten zum Beispiel von Situationen, in denen sie durch ver-

einheitlichende Bezugnahmen auf ihre als fremd und anders konstruierte Herkunft Benachteiligungen erfahren haben. Eine Schülerin erzählte beispielsweise von einer Situation, in der ihr Lehrer ihre Rechtschreibfehler unverhältnismäßig problematisierte und sie mit den Worten „Bei dir merkt man auch, dass du keine Deutsche bist!“ vor der gesamten Klasse als defizitär und nicht zugehörig markierte. Ein Schwarzer Schüler sprach davon, dass medial reproduzierte negative Stereotype von Schwarzen Menschen auf ihn projiziert würden, während seine muslimische Mitschülerin darauf verwies, dass sie aufgrund ihres Muslimischseins mit dem IS gleichgesetzt werde. Gleich ist all diesen schmerzhaften Erfahrungen: Schüler*innen, die von institutionellem Rassismus betroffen sind, werden in einer staatlichen Institution degradiert und benachteiligt, die sie schützen und unterstützen sollte. Stattdessen zeigte meine Forschung, dass sie nicht als individuelle Subjekte behandelt werden, sondern als defizitäre Objekte.

Gab es Ergebnisse, die dich überrascht haben?

Ehrlich gesagt haben mich die Ergebnisse kaum überrascht. Durch die existierenden Forschungsarbeiten in dem Bereich habe ich bereits einen tiefen Einblick in die Auswirkungen von institutionellem Rassismus im Bildungssystem erhalten. Der institutionelle Rassismus, von denen mir die Schüler*innen berichtet haben, war für mich als Wissenschaftlerin nicht überraschend – aber trotzdem sehr enttäuschend. Überrascht hat mich viel mehr, dass nach den Gruppendiskussionen viele Schüler*innen auf mich zugekommen sind und sich bei mir bedankt haben. Viele von ihnen haben sich zum ersten Mal mit ihren Erfahrungen vollständig angenommen, gesehen und gehört gefühlt. Es gibt keine Strukturen und keine Räume, in denen Schüler*innen ihre Rassismuserfahrungen verarbeiten und heilen können.

Letztes Jahr veröffentlichten People of Color unter dem Hashtag Metwo Beiträge zu ihren Rassismuserfahrungen in Deutschland. Hierbei zeigte sich, dass Rassismus an Schulen oftmals vom Lehrpersonal ausgeht. Kannst du das durch deine Forschung bestätigen?

In meiner Arbeit weise ich immer wieder darauf hin: Rassismus ist ein strukturelles Phänomen, das auch institutionell verankert ist. Dass Rassismus institutionalisiert im Bildungssystem existiert, erscheint daher nur logisch, da wir in unserer Gesellschaft strukturellen Rassismus vorfinden und Schule einen Teil von Gesellschaft darstellt. In meiner Arbeit frage ich daher nach der institutionellen Dimension von Rassismus an Schulen und richte meinen Fokus auf die (Re-)Produktion struktureller Ungleichheiten, anstatt nur auf die Gruppe der Lehrer*innen. Gleichzeitig wird deutlich, dass Lehrer*innen in der Ausbildung sich kaum mit Diskriminierungskritik und den eigenen Privilegien auseinandersetzen.

Menschen in unserer Gesellschaft handeln häufig rassistisch, ohne tatsächlich intenti-

onal rassistisch handeln zu wollen. Das trifft auf alle Teile der Gesellschaft zu und wird durch die starke Macht der Lehrer*innen hinsichtlich der Notenvergabe zusätzlich verschärft. Diese Schieflage wird durch das Bildungssystem begünstigt: Es manifestiert gesellschaftliche Ungleichheiten, anstatt sie abzubauen, sodass Schüler*innen mit Rassismuserfahrungen starke Benachteiligungen erfahren.

Haben die Schüler*innen überhaupt eine Möglichkeit sich dagegen zu wehren?

Die Artikulation von erlebtem Rassismus innerhalb eines rassistisch organisierten Systems ist unglaublich schwierig. In der Schule kommt die Abhängigkeitskomponente erschwerend hinzu. Durch die Notenvergabe können Lehrer*innen nachhaltig biografisch einschneidende Auswirkungen auf den Lebenslauf von jungen Menschen ausüben. In meiner Forschung wurde deutlich, dass die Schüler*innen in einer stark deprivilegierten Position sind, wenn sie Rassismus ansprechen, den sie von Lehrer*innen erfahren. Wenn wir institutionellen Rassismus überwinden wollen, brauchen wir eine Vielzahl von strukturellen Maßnahmen und insbesondere unabhängige Antidiskriminierungsstellen für Schulen in allen Bundesländern. Diese Stellen müssen mit einem diskriminierungskritisch geschulten, multiprofessionellen Team und ausreichend Ressourcen ausgestattet werden sowie den nötigen Rückhalt aus der Politik und den Bildungsinstitutionen erhalten, um wirkungsvoll arbeiten zu können. Es sollte im Interesse aller Beteiligten sein, ein rassismuskritisches Bildungssystem zu schaffen.

Was macht das mit den Schüler*innen, wenn Autoritätspersonen, wie Lehrer*innen, sie immer wieder othern?

Unter *Othering* verstehen wir in der Rassismusforschung das „Fremd-“ bzw. „Anders“ machen von Menschen, die nicht weiß sind und aufgrunddessen als nicht zugehörig gesehen werden. Das *Othering* durch Lehrpersonen ist für die Schüler*innen sehr frustrierend und schmerzhaft. Die Lehrperson ist im Klassenraum eine Autorität. Wenn sie eine lernende Person als nicht-deutsch und somit als nicht zugehörig konstruiert, ist diese Zuschreibung sehr wirkmächtig. So werden Schüler*innen of Color durch eine Autoritätsperson im Klassenraum immer wieder zu Fremden gemacht – und das, obwohl alle von ihnen in Deutschland leben und als gleichberechtigter Teil dieser Gesellschaft wahrgenommen werden sollten. Wenn wir jungen Menschen of Color immer wieder das Gefühl geben, dass sie nicht zugehörig sind, sondern fremd und defizitär, untergraben wir ihre Würde.

Deutschland ist ein Einwanderungsland; eine postmigrantische Gesellschaft. Das ist ein Fakt, über den wir nicht mehr diskutieren sollten. Vielmehr wünsche ich mir, dass wir unsere Kräfte dafür nutzen, diesen jungen Menschen Rückhalt zu geben, sie zu unterstützen und ihnen ein Aufwachsen ohne Rassismus zu ermöglichen – denn sie sind die Zukunft dieses Landes.

Im Interview mit *Deutschlandfunk Nova* sagst du: „Rassismus ist häufig nicht intentional, aber institutionell verankert.“ Kannst du das näher erklären?

Im Diskurs über Rassismus wird dieser oftmals als etwas dargestellt, das nur gesellschaftlich (rechts-)extreme Personen betrifft, die als unmoralische und randständige Menschen gelten. Rassismus widerspricht dem individuellen und dem kollektiven positiven Selbstverständnis und wird daher zurückgewiesen. Das Verständnis von Rassismus als unmoralisches Handeln führt zu Abwehr und zu einer Dethematisierung von Rassismus, die seinen Effekt weiter verstärkt. Wir müssen vielmehr diskutieren: Rassismus ist eine gesellschaftliche Struktur, die alle Menschen unserer Gesellschaft – je nach ihrer Positionierung unterschiedlich – betrifft. Das bedeutet, dass Menschen mit Rassismuserfahrungen in rassistischen Strukturen systematisch benachteiligt werden, während weiße Menschen Privilegien erhalten.

Wenn der Rassismus nicht intentional ist, wie bekämpfen wir ihn dann am besten?

In meiner Forschung konzentriere ich mich auf die Auswirkungen einer Handlung oder einer Aussage. Auch wenn etwas nicht rassistisch gemeint war, kann es rassistisch sein. Dass der Großteil von Rassismus nicht intentional ist, bedeutet für meine Arbeit vor allen Dingen: Personen ohne Rassismuserfahrungen brauchen die Bereitschaft zur kritischen und oft auch unangenehmen Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Positionierung in einem rassistischen System, von dem sie profitieren. Weiße Menschen müssen sich also dringend mit ihren Privilegien auseinandersetzen und sich immer wieder kritisch fragen: „Inwiefern profitieren weiße Menschen wie ich von der Benachteiligung von Personen of Color?“, „Welche Erfahrungen bleiben mir als weiße Person erspart?“ und „Wie kann ich meine Privilegien für Betroffene nutzen und sie solidarisch unterstützen?“. Es ist sehr wichtig zu verstehen: Rassismus ist nicht das Problem der Betroffenen. Vielmehr sind *Critical Whiteness* und ein kritischer und ehrlicher Umgang mit strukturellen Rassismen unabdingbar, um Rassismus zu thematisieren und zu überwinden. Eine plurale Migrationsgesellschaft wie Deutschland darf Rassismus nicht dulden.

Wie muss sich die Rassismusforschung in Deutschland verändern?

Eine Schwierigkeit, rassismuskritische Forschung zu betreiben, liegt in den Förderstrukturen von wissenschaftlicher Forschung. Forschung findet vor allem in Forschungsprojekten statt, die durch Drittmittel finanziert werden – also beispielsweise bei Stiftungen oder Bundesministerien eingeworben werden müssen. Projekte, die strukturelle und institutionelle Formen von Rassismus ins Zentrum stellen, werden im Wettbewerb oftmals nicht als förderungswürdig gesehen. Aus meiner Perspektive brauchen wir daher ein Umdenken im Wissenschaftsbetrieb. Durch gezielte Förderstrukturen, die das Thema Rassismus offensiv auf die Agenda setzen und interdiszi-

plinäre Forschungsprojekte ermöglichen, kann der Forschungsrückstand in Deutschland zu diesem Themenbereich langsam aufgeholt werden. Universitäten müssen sich noch viel stärker als bisher mit kolonialen Kontinuitäten, strukturellen Ungleichheitsphänomenen und der Überwindung der eurozentrischen Perspektiven auseinandersetzen und diese Themen als Querschnittsaufgabe verstehen.

In dem Interview mit *Deutschlandfunk Nova* erzählst du, dass ein Prüfer dich nach einer Germanistikprüfung mal für dein gutes Deutsch gelobt hat. Siehst du dich als Wissenschaftlerin of Color im Universitätskontext regelmäßig mit solchen Vorurteilen konfrontiert?

Als Frau of Color aus einer migrantischen Arbeiter*innenfamilie bin ich im Wissenschaftsbetrieb immer die Ausnahme. Meine Großmütter waren beide Analphabetinnen, meine Mutter musste dafür kämpfen, dass sie eine Grundschule besuchen durfte. In meinem Umfeld haben mir alle von einem Studium abgeraten. Ich bin mit Existenzängsten und Armut aufgewachsen und war die Erste in meiner Familie, die ein Gymnasium besucht hat, die studiert hat und die jetzt promoviert. Bei jeder neuen Stufe hatte ich große Angst. Es gab keine Menschen in meinem familiären Umfeld, die mir Orientierung bieten konnten und mir meine Ängste und Sorgen nehmen konnten. Ich habe auf meinem Weg oft stark gezweifelt und habe viele Hürden überwinden müssen. Ich kannte niemanden, der*die das geschafft hatte, was ich schaffen wollte. Ich wusste nicht, ob meine Ziele für einen Menschen mit meinen Startbedingungen möglich waren. Obwohl die Studierendenschaft immer diverser wird, sind Personen mit ähnlichen Lebensrealitäten wie meiner an den Universitäten immer noch kaum vertreten.

Wie hast du es, trotz der Widerstände, so weit geschafft?

Ich habe unglaublich hart gearbeitet; aber das tun sehr viele Menschen, die ähnliche Hürden überwinden müssen. Ich hatte das große Glück, auf meinem Weg Unterstützer*innen zu finden, die Potenzial in mir erkannt und Dinge in mir gesehen haben, die ich zu diesem Zeitpunkt nicht sehen konnte. Ohne diese Unterstützer*innen wären meine Mühen vielleicht vergebens gewesen. Es sollte aber nicht von Glück oder Zufall abhängen, ob eine wissenschaftliche Karriere für Menschen möglich ist. Wir brauchen daher unbedingt Unterstützungsangebote und viel mehr organisierte Community Care und Strukturen, die junge Menschen mit schwierigen Startbedingungen unterstützen und empowern. Immer mehr Studierende aus strukturell benachteiligten Gruppen fangen ein Studium an. Gleichzeitig reflektieren die Professor*innen und Universitätsleitungen diese Diversität in der Studierendenschaft bisher noch nicht. Universitäten sind leider immer noch Festungen der Privilegierten.

Wie reagieren Studierende of Color auf dich als Dozentin?

Viele geben mir das Feedback, dass sie sich sehr inspiriert und bestärkt davon fühlen, eine Dozentin wie mich zu haben, die ihre Lebensrealität nachvollziehen kann und repräsentiert. Dass Personen wie ich vereinzelt präsent sind, reicht aber nicht. Wir brauchen Anlaufstellen und strukturelle Förderprogramme an allen Universitäten, die auf die Bedürfnisse dieser Personen zugeschnitten sind und sie gezielt in ihrem Werdegang begleiten und unterstützen. Repräsentation ist ein guter Anfang, aber ohne Inklusion und strukturelle Veränderungen ist sie wertlos.

Was müssen Universitäten konkret unternehmen, damit sich Studierende of Color genauso verwirklichen können wie weiße Studierende?

Studierende of Color müssen sich in den Lehrinhalten, Wissenschaftler*innen und der Leitungsebene reflektiert sehen. Dafür brauchen wir im Bereich der Hochschulen eine Veränderung von Personen in Entscheidungspositionen. Obwohl Frauen im Wissenschaftsbetrieb immer noch unterrepräsentiert sind, gibt es mittlerweile viele Auseinandersetzungen und Strategien zur Förderung der benachteiligten Gruppe der Frauen. Diese Praktiken und Diskussionen werden jedoch nicht auf die Dimension *race* übertragen. In Universitäten fehlt es an einem tiefen Bewusstsein für die Unterrepräsentation von Wissenschaftler*innen of Color auf Leitungsebenen, da sich die Gleichstellungspolitik bisher singular auf binäre Geschlechterdimensionen bezieht. Die Sensibilisierung für weitere Dimensionen der strukturellen Diskriminierungen ist aber sehr wichtig, um Positionen in der Wissenschaft diverser und inklusiver zu gestalten. Für Studierende of Color halte ich strukturell verankerte und geförderte Unterstützungsangebote sowie Mentoring für sehr relevant, um das gegenseitige Empowerment und den Erfahrungsaustausch zu institutionalisieren. Darüber hinaus brauchen alle Universitäten professionell geschulte Antidiskriminierungsbeauftragte, die bei Fällen von Diskriminierungen beraten, begleiten und unterstützen können. Das ist ein sehr wichtiges Zeichen für Studierende of Color, da es symbolisiert: „Wir sind uns bewusst, dass Universitäten keine diskriminierungsfreien Räume sind. Aber wir möchten offen damit umgehen und bieten Betroffenen Beratung und Unterstützung, falls ein solcher Fall eingetreten sein sollte.“

Auch bei der Anzahl an weiblichen Professorinnen sieht es im europäischen Ländervergleich in Deutschland schlecht aus. Inwiefern versuchen Universitäten, auch alte Machtstrukturen instand zu halten?

Universitäten sträuben sich bisher sehr stark, konsequente Veränderungen im Bereich Diversität und Inklusion voranzutreiben. Vielmehr werden aus meiner Wahrnehmung Privilegien und Vormachtstellungen abgesichert, sodass Frauen auf diesen Positionen bisher kaum vertreten sind. Gleichzeitig stelle ich in diesen Diskursen und Auseinan-

dersetzungen sehr häufig ein Fehlen von intersektionalen Perspektiven fest, sodass die Perspektiven von Mehrfachdiskriminierten kaum verhandelt werden. Das sorgt in wichtigen feministischen Anliegen zur Geschlechtergerechtigkeit jedoch wieder für erneute Ungleichheiten. Während wir viel über die fehlende Anzahl von Frauen als Professorinnen diskutieren, gibt es kaum Diskussionen über die Unterrepräsentation von Schwarzen Personen. Wir müssen vielmehr lernen, intersektionale Mehrfachdiskriminierungen zu berücksichtigen, denn Schwarze Frauen sind nicht heute von Rassismus betroffen und morgen von Sexismus – beide Diskriminierungsformen finden gleichzeitig statt. Feminismus muss daher unbedingt intersektional sein, um nicht weitere Ungleichheiten herzustellen und zu manifestieren.

Wie können wir das Bildungssystem grundlegend verändern?

Auf der Ebene des Bildungssystems, das bereits vorhandene Ungleichheiten weiter manifestiert und die Privilegien aufrechterhält, bin ich der Meinung: Wir brauchen eine Bildungsrevolution. Das Bildungssystem muss sich an die Realität der Diversität in den Klassenzimmern und Hörsälen anpassen, sodass sich Bildungsinstitutionen in Deutschland an die Realität in der Migrationsgesellschaft eingliedern. Das bedeutet, ein diskriminierungskritisches Bildungssystem auf allen Ebenen zu etablieren.

Im Gespräch: Zwischen Stagnation und Veränderung⁵⁰

Viele unterschiedliche Menschen machen Anti-Rassismus-Arbeit, teilweise über Jahre und Jahrzehnte hindurch, häufig ehrenamtlich. Wir haben einige Expert*innen und Vertreter*innen von verschiedenen Vereinen zu einem Gespräch über die Reflexion der eigenen Arbeit eingeladen. Sie geben Einblicke in das Phänomen Rassismus. Vanessa Spanbauer spricht mit Elif Adam, Persy-Lewis Bulayumi, Mirjam Karoly und Denise Landau über von Rassismus-betroffene Gruppen, den öffentlichen Diskurs in Bezug auf Rassismus und Wünsche für die Zukunft.

Rassismus gilt immer noch als etwas, das die wenigen „Bösen“ ausüben. Wie erklärt man, dass es um ein gesamtgesellschaftliches Problem geht?

Persy-Lewis Bulayumi: Ich frage mich, wie erklärt man Menschen generell gesamtgesellschaftliche Fragestellungen? Wie bricht man es runter? Was will ich letztlich erreichen? Was ist mein Ziel im Gespräch? Und wer ist meine Zielgruppe? Rassismus ist so komplex, dass

⁵⁰ ZARA Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit (2019). Im Gespräch: Zwischen Stagnation und Veränderung. Zuletzt abgerufen am 27. Februar 2021 von https://zara.or.at/de/wissen/aktuelles/n/news/JX1Ek540a/Im_Gespräch:_Zwischen_Stagnation_und_Veränderung?fbclid=IwAR1ab-8QSu-fbXCUhleupufu1R_dsg1fGndW6AoOC-f2vuO6dx_MTEPX6Aw8

man das in einer Minute nicht so leicht erklären kann. Es macht einen Unterschied, ob ich mit Expert*innen oder z.B. mit einem Kind spreche, das den Begriff zum ersten Mal gehört hat.

Mirjam Karoly: Ich glaube, ein Schlüssel ist die Betroffenheit. Rassismus enthält unterschiedliche Ausprägungen und richtet sich gegen unterschiedliche direkt betroffene Gruppen, aber das System dahinter ist immer das Gleiche. Was es bedeutet, wenn man in irgendeiner Form davon betroffen ist, ist etwas, womit man es vielleicht erklären kann. Wir sollten weggehen von dem was sichtbar ist, wie Hasskriminalität und hin zu den Mechanismen in der Gesellschaft, den Diskurs darüber und dafür ein Bewusstsein schaffen. Der mediale und politische Diskurs ist im Moment auch sehr rückschrittig und spricht sehr negativ über bestimmte Menschengruppen. Das beeinflusst die Gesellschaft. Schule ist ebenso wichtig, weil dort so viel Wissensvermittlung stattfindet und „Kultur“ reproduziert und repräsentiert wird.

Elif Adam: Bei Vorfällen ausgehend von Rassist*innen, die auf jemanden spucken oder offensichtlich verbal rassistisch angreifen, handelt es sich um individuellen Rassismus und damit nur um die Spitze des Eisbergs. Darunter gibt es viele Konstruktionen, die Rassismus legitimieren. Und die Frage ist: Wie kommt es zu diesen Konstruktionen? Wer formt unsere Gedanken und unsere Meinungen? Wer kann überhaupt für sich selbst sprechen? Welche Gedanken und Meinungsbilder sind per se schon rassistisch? Es wird viel zu wenig über strukturellen Rassismus geredet, der mitverantwortlich ist und zu diesem „sichtbaren“ Rassismus führt. Ich denke, dass es Menschen gibt, die absichtlich kein Teil der Auseinandersetzung mit dem Thema und des Diskurses sein möchten, weil man so Privilegien in Stand hält. Wenn man gesamtgesellschaftlich gleiche Chancen haben möchte, heißt das, dass Privilegien geteilt werden müssen. Wenn man von Rassismus spricht, geht oft die Machtkomponente unter. In diesen Konstruktionen wird man erkennen, dass es ein Ungleichgewicht gibt – ungleiche Ressourcen-Aufteilungen und ungleiche Chancen sowie Menschen, die nicht teilen wollen.

Denise Landau: Mit Leuten über Rassismus zu reden, die das nicht persönlich oder durch Freund*innen und Bekannte kennen oder in den Medien wahrnehmen, ist irrsinnig schwer. Wenn wir über Rassismus als gesellschaftliches Problem reden, müssen wir auch über viele Redewendungen sprechen, die leider stark verankert sind. Man gibt das von Generation zu Generation weiter. Dadurch, dass zum Beispiel jemandes Großvater etwas gesagt hat und keiner darüber reflektiert hat, denkt man sich: „Das ist okay.“ Aber etliche Redewendungen sind heute nicht mehr okay. Die Gesamtgesellschaft sieht das Problem nicht, denn man befasst sich mit einem Thema dann, wenn es einen betrifft oder wenn es einem wichtig ist, nicht wenn man nicht direkt-betroffen ist.

Persy-Lewis Bulayumi: Ich muss auch noch kurz auf diese Privilegien eingehen. Weil ich das irrsinnig spannend finde, welche Privilegien das sind. Ich glaube nämlich, dass es, wenn fair verteilt wird, eigentlich genug für alle geben kann. Das müsste man vielleicht auch begreiflich machen.

Immer andere konstruierte Gruppen werden in den Fokus der medialen Debatte gerückt. Ende der 1990er besonders Schwarze Menschen, heute besonders Muslim*innen. Antisemitismus und Antiziganismus sind Dauerphänomene. Wie geht ihr mit dieser Diskursverschiebung um und welche Trends seht ihr dabei?

Elif Adam: Ich möchte das an einem biografischen Erlebnis festmachen. Ich war in Berlin in der Schule und schon in der Grundschule, aber auch davor wurde man so sozialisiert, dass uns ethnische Kategorisierungen zugeschrieben wurden – da gab es Pol*innen, Türk*innen, Russ*innen, Deutsche – und all das, obwohl wir vielleicht im gleichen Krankenhaus in Deutschland geboren wurden. Für mich war klar „Ich bin Elif, ich komme aus der Türkei“, obwohl dem gar nicht so war. Die Fremdwahrnehmung beeinflusst jedoch die Selbstwahrnehmung. Dann entstand mit 9/11 ein großer Shift. Ab da musste ich irgendwie lernen, in die Defensive zu gehen und mich ständig dafür zu verteidigen Muslima zu sein und erklären, dass der Islam gar nicht so ist, wie überall verbreitet wird. In den letzten Jahren sind die Übergriffe gegen Muslim*innen viel mehr geworden. Da passiert wieder ein Shift, aufgehängt am Thema Kopftuch. Mittlerweile wird man bei einem antimuslimischen Übergriff auf einen selbst teilweise sogar als Täter*in gesehen, wenn man ein Kopftuch trägt, weil gemeint wird, man wäre selbst schuld und könnte es doch einfach ablegen – früher wurden kopftuchtragende Frauen eher als unterdrückt bemitleidet. Daran merkt man, wie sich der Diskurs verschiebt.

Persy-Lewis Bulayumi: Die Fokusverschiebung ist auf jeden Fall da. Eine scheinbare Fokusverschiebung und eine wirkliche. Jetzt momentan sieht es so aus, als ob Schwarze Menschen wieder mehr im Fokus wären – wegen der Fluchtbewegungen. Das ist immer so ein Hin und Her und so wechseln wir uns ab. Das hat meiner Meinung nach damit zu tun, dass gewisse Volksgruppen einfach noch nicht so lange in einer gewissen Anzahl in Österreich repräsentiert sind. Das spielt in der Vernetzung eine Rolle und im Mut zu sagen: „He, es reicht! Ich muss das nicht mehr tolerieren.“ Es gibt, allerdings Vorreiter*innen, die Dinge gemacht haben, worauf unsere Arbeit aufbaut. Wir haben als Schwarze Menschen ja auch keinen Verein, der sich um so etwas kümmert in Österreich – deswegen bin heute zum Beispiel ich hier. In Deutschland gibt es einen solchen Verein, der Schwarze Menschen repräsentiert, die Initiative Schwarze Deutsche (ISD), die haben allerdings auch rund 30 Jahre gebraucht, um dorthin zu kommen, wo sie jetzt sind. Ich befinde mich gerade in einem Projekt, aus dem so ein Verein entstehen soll, aber das wird noch dauern. Wir haben Vereine wie Jaapo in Oberösterreich oder die Schwarze Frauen Community in Wien, aber wir müssen als Schwarze Community noch öfter zusammenkommen und reden. Im Endeffekt müssen wir uns Gedanken machen, wie wir Menschen das Thema Rassismus begreiflich machen, die nicht davon betroffen sind und wie wir untereinander darüber sprechen. Das ist notwendig, weil viele weiße Menschen immer noch glauben, dass Rassismus nur im Geschichtsbuch zu finden ist.

Denise Landau: Wenn wir über bestimmte betroffene Gruppen sprechen, ist es ebenso wichtig zu sagen, dass Rassismus auch die Angst vor etwas Neuem sein kann. Der Mensch will sich oft abgrenzen, um dabei sich und die „Anderen“ zu definieren. Daher kommen diese Bilder teilweise. Vor dem Holocaust waren viele Jüd*innen zum Beispiel im Selbstverständnis einfach beides – Jüd*innen und Österreicher*innen zugleich. Doch die Unterscheidung dieser Identität wurde irgendwann getroffen und gepflanzt. Als der Krieg und die NS-Verbrechen „vorbei“ waren, gab es keine Aufarbeitung und die Beamt*innen, die während der NS-Zeit aktiv waren, blieben oft im Amt. Das waren Gründe dafür, weiterhin eine gewisse Doppelidentität nicht so stolz vor sich her zu tragen. Durch die Politik der letzten Jahre ist in Bezug auf unter anderem Antisemitismus viel wieder salonfähig geworden, was in den 1990ern einfach nicht „mehr“ ging. Das ist alles sehr schlimm. Andererseits bin ich auch fast wieder dankbar, dass die Politik das NS- Gedankengut auch durch diverse Skandale wieder an die Oberfläche gespült hat, wodurch erneut eine Auseinandersetzung mit dem Thema Antisemitismus begann.

Mirjam Karoly: Ich kann mich erinnern, dass wir, als ich aufgewachsen bin, nicht thematisiert haben, wer wir sind und ich Angst hatte aufzufliegen. Dann 1993 kam die Anerkennung für Rom*nja und Sinti*zze als Volksgruppe und das hat etwas verändert. Plötzlich haben sich Leute mehr engagiert und Vereine gebildet. 1995 gab es dann den Bombenanschlag auf Rom*nja in Oberwart mit vier Toten. Wir haben uns natürlich als Österreicher*innen gesehen, aber die Gesellschaft sah das teilweise anders. Dann gab es viel Medienarbeit, um zu zeigen, dass wir ein Teil der Gesellschaft in Österreich sind. Ich glaube, da hat sich die letzten 30 Jahre doch einiges getan. Es gibt jetzt Romano Centro und andere Vereine und es gibt viele selbstbewusste junge Rom*nja und Sinti*zze, die sich auch öffentlich dazu bekennen. Allerdings gibt es auch immer wieder diese Diskursverschiebungen und Rückschritte. Das habe ich auf internationaler Ebene zum Beispiel 2008 nach der Wirtschaftskrise gesehen. In der Rhetorik tauchte man plötzlich wieder mit dem Bild der „Schmarotzer“ oder „Parasiten“ auf. Diese Sprache schlägt sich auch in Wahlkampagnen nieder. Mit dem Auseinanderdividieren von Menschen lassen sich schnell Wählerstimmen holen.

Was würdet ihr euch für eure Arbeit wünschen? Was braucht man, um Anti- Rassismus-Arbeit erfolgreich machen zu können, und zwar politisch, medial und gesellschaftlich?

Elif Adam: Auf jeden Fall geht es hier um die Ressourcen, um Zeit und Geld. Es ist ein Unterschied, ob man 40 Stunden in diesem Feld arbeiten kann, oder ob man 40 Stunden woanders arbeiten muss und diese Arbeit zusätzlich leistet. Das ist nicht nur für das Privatleben schwierig, sondern erzeugt auch einen Split in der Arbeitsweise. Self-Care oder das Fehlen davon ist bei allen, die in diesem Bereich arbeiten, ein großes

Thema, weil man es oft unterschätzt und so viel Zeit investiert. Von den Medien wäre mehr Austausch wünschenswert und förderlich, denn auch, wenn sie über Antidiskriminierung oder Rassismus berichten, wird dann zum Beispiel wieder ein diskriminierendes Bild verwendet. Es geht um die Sprache und das Wegkommen von einer Skandalisierung, besonders auch wenn man sich die Berichterstattung von Kriminalfällen ansieht und bei welchen Gruppen die Herkunft immer genannt wird und bei welchen nicht. Es braucht auch mehr Diversität in den Medien selbst.

Persy-Lowis Bulayumi: Ich brauche es, dass gesehen wird, dass Rassismus existiert und es kein Märchen ist. Rassismus ist ein identitätsstiftendes Momentum, ob wir es wollen oder nicht. Er quillt und bricht sowieso hervor und beeinflusst Alle. Es beeinflusst die, die nichts davon wissen wollen jetzt doch mehr und mehr. Die Anti-Haltung, also ihr Widerstand wird immer mehr spürbar. Sie wollen es nicht sehen, weil dann würden sie auch sehen: „Ui, ich muss einiges an meiner Identität hinterfragen.“ Den Willen, an sich zu arbeiten – das bräuchte ich. Ich brauche Menschen, die diese Bereitschaft mitbringen. Ich bräuchte außerdem die Anerkennung, dass das Arbeit ist. Außerdem bekommt man oft einen Auftrag und der Aspekt Rassismus und was dieser mit Menschen macht, wird ausgeklammert – bei mir als Pädagoge passiert das ständig. Das aufzuarbeiten und anzusprechen, wird oft als selbstverständlich angesehen, oder es wird gar nicht beachtet, dass es notwendig ist. Dabei kann man oft mit dem eigentlichen Auftrag erst anfangen, wenn das Thema Rassismus angesprochen und zumindest teilweise aufgearbeitet ist. Es fehlt auch die Kompetenz, sich überhaupt professionell mit Rassismus auseinanderzusetzen zu können, wertzuschätzen. Es braucht Menschen, die dafür bezahlt werden Anti-Rassismus-Arbeit zu machen.

Mirjam Karoly: Ich wünsche mir zwei Dinge. Erstens, dass die Zivilgesellschaft wirklich Ressourcen erhält, auch in Österreich. Ich glaube, das ist total wichtig für all unsere Arbeit. Und der zweite Punkt ist Teilhabe und inklusives Denken. Es gibt so viel Know-how und Wissen. Dennoch läuft viel im – ich sage mal – „Paralleluniversum“. Es gibt z.B. Arbeitsmarktinitiativen oder Schulpolitik für Rom*nja, und noch andere speziell auf Rom*nja ausgerichtete Maßnahmen. Wir sollten viel mehr zusammenführen und viel ganzheitlicher denken. Z.B. sollten die Anliegen von Roma-Frauen in der Frauenpolitik, bzw. Situation von Roma in der generellen Arbeits- oder Jugend- und Bildungspolitik mitgedacht werden und nicht auf die Volksgruppenpolitik abgeschoben werden.

Elif Adam: Die Offenheit, wirklich zuzuhören, wäre mir wichtig. Ich habe immer den Eindruck, dass sehr viel, was ich sage, immer wieder als subjektive Wahrnehmung interpretiert wird. Es wird einem einiges abgesprochen und darauf hingedeutet, man sei zu sensibel. Eine Art der Bevormundung findet immer noch statt. Sehr viele Menschen, die da gar nicht sensibilisiert sind, sagen so viele problematische Dinge, dass man erst einmal selektieren muss, wo man mit der Arbeit anfangen soll.

Denise Landau: Ich bin ja momentan nicht mehr aktiv, deshalb sind meine Wünsche allgemein. Ich wünsche mir einfach mehr Wertschätzung für diese Arbeit. Das ist nicht einfach ein 9-to-5 Job. Die Themen, die man angeht, wirken auch dann noch nach und weiter, wenn man etwas Anderes macht. Man sucht nach Lösungen, um Menschen helfen zu können, das ist etwas Schönes, aber es kann auch viele Kräfte rauben. Besonders wenn man es ehrenamtlich macht, sitzt man manchmal bis 3 Uhr früh da, um Dinge zu erledigen, die andere Menschen tagsüber machen können, wenn sie entlohnt werden. Nicht mehr wegschauen, wäre ebenso eine wichtige Sache. Viele Menschen wollen das Problem immer noch nicht erkennen, das hilft allerdings nicht.

Deutsch-Unterricht: „N wie N“⁵¹⁵²

WELS-LAND. Erstklässler sollten beim Erlernen des Buchstabens „N“ in einer Volksschule im Bezirk Wels-Land ein Männchen schwarz ausmalen

N wie Nilpferd. N wie Nashorn. N wie Nest. N wie Nuss und N wie N*.

Die Eltern der Schüler einer ersten Klasse Volksschule im Bezirk Wels-Land trauten ihren Augen nicht, als sie die Hefte ihrer Kinder durchblättern: Im ABC-Heft der Schüler war für den Buchstaben N ein eigenes Arbeitsblatt eingeklebt, das die Lehrperson in der Klasse verteilt hatte (siehe Bild).

„Offizielles Lehrmaterial“

Darauf mussten die Kinder Abbildungen ausmalen, die alle mit dem Buchstaben N beginnen. Darunter befand sich auch ein kleines Männlein mit Strubbelhaaren, das in den Augen der Pädagogin, die seit etwa einem Jahr an der Schule tätig ist, offenbar ein „N“ darstellen sollte. „Es ist katastrophal, dass ein solches Lehrmaterial verwendet wird“, sagt die Mutter eines Kindes, das die Klasse besucht.

Mehrere Eltern beschwerten sich bei der Direktorin der Schule, dass derartiges Lehrmaterial im Unterricht verwendet wird. Am 6. Februar wurde ein Elternabend einberufen. Dort soll die Direktorin das Ausmalblatt als „offizielles Lehrmaterial“ bezeichnet haben, berichten Eltern den OÖN. Man einigte sich am Elternabend darauf, das kleine Männlein im Schulheft der Kinder mit einer Musiknote zu überkleben. Die Direktorin gab sich gegenüber den OÖNachrichten wortkarg. Sie bestätigte lediglich, dass es dieses Ausmalblatt gegeben habe und dass die Sache inzwischen bereinigt sei. Mehr wollte sie zu dem Vorfall nicht sagen.

51 Aufgrund der extrem abwertenden und potentiell retraumatisierenden Wirkung des N-Wortes, haben wir uns entschieden, es in diesem Jahresbericht nicht zu reproduzieren und dementsprechend zu zensieren.

52 Hirsch, P. (29. 02. 2020). Deutsch-Unterricht: „N wie Negerlein“. OÖ Nachrichten. Zuletzt abgerufen am 27. Februar 2021 von <https://www.nachrichten.at/oberoesterreich/deutsch-unterricht-n-wie-negerlein;art4,3233485>

Die Bildungsdirektion Oberösterreich teilte auf Nachfrage mit, dass derartige Lehrunterlagen im Verantwortungsbereich der jeweiligen Pädagogen liegen würden. Bei den Erstklasslern in der fraglichen Volksschule habe der Vorfall keine Irritationen ausgelöst, sagte ein Sprecher. An der betroffenen Volksschule seien aber inzwischen alle lagernden Lehrblätter mit dem kleinen Männchen entsorgt worden.

Lassen wir jetzt keine Kinder zurück!⁵³

Wie man Kindern aus benachteiligten Familien unterstützen kann und ein Appell an den Bildungsminister

Nicht nur unser Land, die ganze Welt befindet sich in einer Ausnahmesituation, wie wir sie, jedenfalls die meisten von uns, bislang nicht erlebt haben. Österreich hat bis jetzt gut und schnell agiert. Als eine der ersten Maßnahmen wurden nicht nur Universitäten, sondern auch Schulen geschlossen; es gab Vorgaben für den Unterricht zu Hause, und an den Schulen läuft seit einer Woche ein Notbetrieb für Kinder, die nicht daheim betreut werden können. Eine Woche später ist auch fix, dass die Matura verschoben wird. Das alles verdient zweifellos Anerkennung. Angesichts derart großer Herausforderungen überlegt man es sich sehr gut, Kritik anzubringen, gerade weil die Entscheidungen auf einer unsicheren Ausgangslage getroffen werden, die schon in Kürze eine ganz andere sein kann. Ich möchte es dennoch versuchen.

Wie wir inzwischen alle wissen, gibt es ein besonders hohes Maß an Bildungsungerechtigkeit, sozialer Aufstieg via Bildung ist schwerer als in den meisten vergleichbaren Ländern. Strukturelle Besonderheiten wie die frühe Segregation im Alter von zehn Jahren tragen das ihre dazu bei. Auch die Elternmitarbeit in der Schule wird bei uns vorausgesetzt – die „Eltern in die Pflicht nehmen“ heißt es so (un)schön. Kinder, die das Pech haben, zu Hause keine Unterstützung für die Schule zu haben, Kinder, die nicht einmal einen Arbeitsplatz für ihre Hausaufgaben haben, Kinder, deren Eltern keinen Internetzugang haben und auch der deutschen Sprache nicht mächtig sind – all diese Kinder trifft es jetzt besonders hart.

Mehr als gute Lerntipps

58 Prozent der Kinder, die auf Sozialhilfe angewiesen sind, leben in extrem überbelegten Wohnungen. Wenn fünf Personen auf 50 Quadratmetern ohne Internet leben, dann brauchen Kinder aus solchen Familien mehr als gute Lerntipps von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen oder elektronische Lernmaterialien. Auch die

⁵³ Schrodtt, H. (24. 03. 2020). Lassen wir jetzt keine Kinder zurück! DERSTANDARD. Zuletzt abgerufen am 27. Februar 2021 von <https://www.derstandard.at/story/2000116067460/lassen-wir-jetzt-keine-kinder-zurueck?ref=artwh>

engagiertesten Lehrerinnen und Lehrer geraten jetzt vielfach an ihre Grenzen, wie in diversen Internetforen nachzulesen ist. Ihre Grenzen sind die Grenzen der Kinder aus diesen Familien. Die Eltern haben verstanden, dass die Kinder daheim bleiben sollen, aber so manche verstehen nicht, dass die Kinder jetzt lernen sollen. Sie sprechen kein Deutsch oder sind Analphabetinnen und Analphabeten. Sie sind alleinerziehend und müssen tagsüber arbeiten. Und so weiter. Pech gehabt.

Könnte es sein, dass andererseits jetzt noch mehr Kinder in den Genuss kommen, dass ihre Eltern ihnen die Hausaufgaben abnehmen, um so die Chancen auf gute Noten zu erhöhen? Wer kann das beurteilen? Was tun mit Pubertierenden, die sich weigern, mit ihren Eltern zu lernen, gegen die sie gerade rebellieren? Fragen über Fragen. Dennoch bleibt es dabei: Die schulische Arbeit von zu Hause aus wird in die Gesamtnote einfließen. Schon am 16.3. beharrte der Minister, trotz beharrlicher Nachfrage des Interviewers darauf: „So steht es in der Leistungsbeurteilung drinnen – auch für den Ausnahmezustand.“ Immerhin: Den Lehrerinnen und Lehrern sei es aber freigestellt, ob sie es miteinbeziehen oder nicht. Was vermutlich gut gemeint war, könnte im schlimmsten Fall dazu führen, dass Kinder, die jetzt unter denselben Voraussetzungen lernen müssen, je nach Lehrkraft ein Schuljahr verlieren oder eben auch nicht. Auch aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrern, die nebenbei gesagt derzeit übrigens Großartiges leisten, ist das keine zufriedenstellende Antwort. Was sie jetzt dringend brauchen, ist Klarheit.

Da an den Noten auch Lebenschancen hängen, ist Klarheit in Fragen der Benotung gerade jetzt gefragt. Der Minister hat natürlich Recht, indem er das dringlich Anstehende vorrangig in Angriff nimmt, und das betrifft die Regelung der Matura. Die Verschiebung der Matura wurde jetzt beschlossen, damit zusammenhängende Änderungen wurden bekanntgegeben. Nun kann – und muss! – man sich so schnell wie möglich der Situation des häuslichen Unterrichts widmen und dabei vorrangig Fragen der Benotung. Wie wäre es, wenn man bis auf weiteres nur das Bemühen positiv beurteilen würde und nicht erbrachte Leistungen zwar vermerkt, aber nicht in die Noten einbezieht? Dann wären die Versäumnisse dokumentiert und könnten später nachgeholt werden, würden aber nicht zu ungerechter Benachteiligung führen.

Unterstützung für Eltern

Wie wäre es außerdem, wenn alle Kinder, deren Eltern nicht in der Lage sind, in dieser schwierigen Situation ihren Kindern in schulischen Belangen zu helfen, ausreichende zusätzliche Unterstützung bekämen? Das könnten Lehrerinnen und Lehrer sein, die sich verstärkt einzelnen „Problemkindern und -jugendlichen“ widmen. Die Schulen wissen genau, um welche Kinder es sich handelt. Dazu brauchen die Betroffenen funktionierendes Internet und Geräte für Zuhause. Wie wäre es, wenn wir dafür unbürokratisch und schnell Gelder zur Verfügung stellen würden? Da sind auch die Bildungsdirektionen gefragt. Zivilgesellschaftliche Initiativen sind ohnehin bereits angelaufen.

Abschließend: Die Vorgängerregierung hat mehrere Neuerungen eingeführt, darunter die umstrittenen und von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern abgelehnten Deutschförderklassen, die Wiedereinführung des Sitzenbleibens und verpflichtende Ziffernnoten ab der zweiten Klasse Volksschule. Da gerade in der Volksschule viel mit Papier gearbeitet wird und in der jetzigen Situation Kinder auf die Unterstützung der Eltern mehr als je angewiesen sind, wirken sich diese Maßnahmen auf Kinder aus mehrfach benachteiligten Haushalten besonders negativ aus. Wenn man diese gesetzlichen Regelungen bis auf weiteres aussetzen würde, wäre vielen geholfen. Es wäre mehr als nur ein Tropfen auf den heißen Stein. Herr Minister Faßmann, springen Sie über Ihren Schatten!

Die vergessenen Schüler: Schularbeiten und Durchfallen erlaubt⁵⁴

Geschätzt 1500 Externisten-Schüler gibt es in ganz Österreich: Es sind Kinder, die am Ende des Schuljahres eine Jahresprüfung ablegen müssen, weil sie eine Schulform besuchen, die nicht mit Öffentlichkeitsrecht ausgestattet ist. Oder eine, die zwar mit Öffentlichkeitsrecht ausgestattet war, dieses aber wegen eines Umzugs erst im Folgejahr erhält. Diese Kinder bangen nun um ihre Zukunft.

ÖSTERREICH. Als die Corona-Maßnahmen samt der Schulschließungen bzw. Schulleerungen, denn juristisch gesehen blieben die Schulen ja geöffnet, schlagend wurden, hat auch die kleine Privatschule „Lernwerkstatt Sowiedu“ in der Bundeshauptstadt, ebenso wie alle anderen tausend in ganz Österreich, auf Anweisung des Ministerium seine 15 Schüler nach Hause geschickt und auf Home-Learning umgestellt. Man wollte ja kein ‚Lebensgefährder‘ sein. Noch dazu, wo die meisten dieser Kinder mit Angststörungen kämpfen, oder mit Familienmitglieder leben, die besonders schützenswert sind.

Schularbeiten und Durchfallen erlaubt

Mit Staunen folgte man dem Bundesminister in seiner Pressekonferenz, in dem er versprach: „Kein Kind wird zurückgelassen, kein Kind wird heuer durchfallen, die Corona-Maßnahmen werden dem Schüler nicht das Schuljahr kosten.“ „Stimmt nicht“, sagt Maria Kraze, Gründerin der Schule: „Auf unsere Kinder wurde vergessen, denn diese müssen trotz Corona-Maßnahmen in wenigen Tagen nach der Schulöffnung eine Externistenprüfung über den gesamten Jahresstoff ablegen, und wenn sie diese Prüfung

⁵⁴ Richter-Trummer, A. (21. 05. 2020). Die vergessenen Schüler: Schularbeiten und Durchfallen erlaubt. meinbezirk.at. Zuletzt abgerufen am 27. Februar 2021 von https://www.meinbezirk.at/c-lokales/die-vergessenen-schueler-schularbeiten-und-durchfallen-erlaubt_a4074267

nicht schaffen, müssen sie in eine Regelschule und das Schuljahr wiederholen.“ Wir reden von Kindern mit Angststörungen, Asperger Autismus, selektivem Mutismus, post-traumatische Belastungsstörung, massiv verstärkt durch die Corona Krise und die Destabilisierung der nötigen sicheren Umgebung.

Ministerium blockt ab

Verzweifelt wandet man sich mittels Brief an das Ministerium, und erhielt zur Antwort, dass die Rechtslage für Privatschulen eben so sei. Anfang Mai wurde man vom Termin für die Externistenprüfung informiert: Die Schularbeiten finden am 27.-29. Mai statt. Am 18. Mai durfte die Schule wieder regulären Unterricht aufnehmen, neun Tage vor den Prüfungen. Zwei Tage davon fallen aufs Wochenende, ein Tag auf einen Feiertag, mach in Summe sieben Tage als Vorbereitung für die 15 Kinder mit besonderen Bedürfnissen, um sich auf eine Jahresprüfung vorzubereiten, die ihre weitere schulische Laufbahn massiv beeinflussen würde. Erneut bat man um Aufschub oder Abänderung, erfolglos.

Schikane durch Behörde?

Besonders perfide ist die Tatsache, dass selbige Schule im Vorjahr das Öffentlichkeitsrecht hatte und die Zeugnisse selber ausstellen durfte. Nur im Schuljahr 2019/20 eben nicht, weil die Schule umzog, eine Neugründung die Folge sein musste und, dass das Statut bei Schulgründung erst im Folgejahr bearbeitet wird. Also erst mit 1.9. 2020. Und: Laut Schreiben des Ministeriums mit 18. Mai, dem ersten Tag der Schulöffnung, wurde der Schule erklärt, dass Privatschulen von den Corona-Verordnungen ohnehin immer ausgenommen gewesen seien. „Und das sagt man uns am ersten Tag der Schulöffnung“, so Kraze: „9 Wochen folgt man in gutem Glauben allen Ratschlägen des Ministeriums und dann kommt die Information, die alles in Frage stellt. Zumindest von Seiten der Bildungsdirektion Wien war man bemüht uns zu unterstützen, die sind aber auch an die Weisungen des Ministeriums gebunden. Wahnsinnig frustrierend und unklar alles!“

Sieben Tage zur Jahres-Prüfungsvorbereitung

In wenigen Tagen also müssen die 15 Kinder mit Angststörung in eine fremde Volksschule gehen und dort eine Externistenprüfung ablegen, weil sie eine Privatschule besuchen, der das Öffentlichkeitsrecht deswegen nicht zugeteilt wird, weil sich ihre Schule neu gegründet hat, um den Kindern mehr Platz zu bieten, und die Behörde das Statut erst im Folgejahr bearbeitet. Und sie haben nun sieben Tage um sich auf die Jahresprüfung vorzubereiten, weil die Schule sich an die Corona-Maßnahmen samt Schließung und E-Learning gehalten hatte, wozu sie im Vorhinein aufgefordert wurde und im Nachhinein mitgeteilt bekam, dass sie dies vielleicht gar nicht hätte tun müssen.

Dumm nur für die Kinder, denn wenn sie die Externistenprüfung nun nicht bestehen, müssen sie das Schuljahr wiederholen – und zwar nicht in ihrer vertrauten Privatschu-

le in gewohntem Umfeld, sondern in einer öffentlichen Schule, also mit Schulwechsel, für Kinder mit Angststörung ein besonders massiver Eingriff.

„Schüler werden wissentlich diskriminiert“

1. „Bis zum Sommer finden außerdem keine Schularbeiten mehr statt“, so der Minister bei der Pressekonferenz. Stimmt nicht“, so Kraze: „Unsere Schüler der 4. Schulstufe haben sogar zwei Schularbeiten in Mathematik und Deutsch am selben Tag bei der Externistenprüfung am 28. Mai. Das ist normal und üblich, aber ist das wirklich in der jetzigen Situation auch noch passend?“
2. Und weiter: „An den Volksschulen wird aufs Sitzenbleiben, außer bei Wunsch der Eltern, verzichtet. Für alle gelte, dass die Beurteilung „mit Augenmaß“ erfolgen solle, so Faßmann. „Aber unsere Schüler müssen, wenn sie die Prüfung unter diesen unlegbar erschwerten Umständen nicht bestehen, bis zum Ende der Pflichtschulzeit eine öffentliche Schule oder eine Schule mit permanentem Öffentlichkeitsrecht besuchen. Häuslicher Unterricht oder der Besuch einer Schule ohne Öffentlichkeitsrecht sind nicht mehr möglich, das bedeutet einen erzwungenen Schulwechsel“, stellt Kraze klar.
3. „Aufgrund des Schichtbetriebs wird auch nicht mehr der komplette restliche Unterrichtsstoff durchgemacht werden können. Die Lehrpläne seien flexibel genug, betonte Faßmann bei der Pressekonferenz. Kraze stellt klar: Wir müssen nach neun Wochen daheim, davon drei Wochen, in denen der Stoff nur wiederholt werden durfte, in sechs Wochen neuen Stoff im Distanzunterricht erarbeiten, und nun wenige Wochen vor Schulschluss sollen die Schüler den gesamten Jahresstoff beherrschen.“
4. Weiters versprach der Minister: „Schüler, die sich aufgrund der Corona-Pandemie psychisch nicht in der Lage sehen, in die Schule zu gehen oder etwa chronisch kranke Menschen im eigenen Haushalt schützen möchten, gelten nach Meldung an die Schulleitung als entschuldigt - sie werden so behandelt, als wenn sie selbst krank wären.“ Kraze: „Einer unserer Schüler, der im selben Haushalt mit der krebserkrankten Oma lebt, muss zur Prüfung antreten und dazu in eine fremde Schule gehen, und die Tage Prüfungsvorbereitung in unserer Schule wären auch nötig, also doch viele Kontakte außerhalb des Haushaltes. Er hat massiv Sorge seine geliebte, schwerkranke Oma anzustecken. Diese Situation erleichtert ihm die Prüfung nicht, die gerade für ängstliche Kinder ohnehin eine massive Herausforderung ist.“

Erschwerte Schulsituation

Die Lehrerin ist enttäuscht: „Wir hatten zuerst angenommen, dass diese Aussagen für alle Schüler gelten und nachdem wir lange keine nähere Information dazu bekommen

haben und nun sogar vom Ministerium eine Antwort lediglich mit juristischen Informationen und keine Antwort auf unsere Bitte um Hilfe erhalten haben: Wir schließen daraus, dass es hier eine wissentliche Ungleichbehandlung gibt, und, dass unsere Schüler diskriminiert werden, da sie im Vergleich zu den Vorjahren durch die Corona Krise eine unverkennbar erschwerte Schulsituation vorfinden im, Gegensatz zu allen anderen SchülerInnen, denen die Lage – sinnvollerweise- deutlich erleichtert wird.“

„Niemand will darüber reden“⁵⁵

Der Rassismusexperte Karim Fereidooni vermisst das Thema Rassismuskritik in der Pädagogik. Eigene Betroffenheit werde oft geleugnet, sagte er im Dlf. Doch es sei wichtig, sich mit den eigenen, auch unbewussten Denkmustern zu beschäftigen und rassismussensibel zu werden.

Der Tod des Schwarzen George Floyd in den USA hat nicht nur zu tagelangen Protesten gegen Polizeigewalt und Rassismus im Land geführt, sondern auch zu einer weltweiten Solidarität mit den schwarzen Bürgerinnen und Bürgern der USA, auch hier in Deutschland. Doch man darf nicht vergessen: Wenn auch nicht so extrem wie in den USA, so ist Rassismus auch in Deutschland ein Problem und Rassismuserfahrungen sind für People of Color in Deutschland ständige Begleiter des Alltags. Die Vizepräsidentin des Landtags von Schleswig-Holstein, Aminata Touré, hat das in einem aktuellen Interview thematisiert und gefordert: Wir müssen Rassismus „entlernen“.

Karim Fereidooni leitet den Lehrstuhl Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum und beschäftigt sich seit Jahren mit dem Thema Rassismus in Bildungseinrichtungen. Er glaubt nicht, dass Rassismus „entlernbar“ ist, sondern sieht die Notwendigkeit, rassismussensibel zu werden und sich mit Rassismus kritisch zu beschäftigen – und zwar ein Leben lang.

Benedikt Schulz: Vielleicht erst mal, Herr Fereidooni, eine ganz grundsätzliche Frage: Rassismus verlernen oder „entlernen“ – geht das überhaupt?

Karim Fereidooni: Ich glaube, es ist absolut möglich und auch notwendig, rassismussensibel zu sein, das heißt, sensibel für die Wissensbestände, die man in seiner Sozialisation erlernt hat, die rassismusrelevant sind. Dafür kann man sensibel werden oder sich sensibilisieren, wenn man sich damit beschäftigt, wenn man sich nämlich Fragen stellt: Was hat Rassismus mit meinem eigenen Leben zu tun? Wie hat Rassismus mein

⁵⁵ Karim Fereidooni im Gespräch mit Benedikt Schulz (04.06.2020). „Niemand will darüber reden“. Deutschlandfunk. Zuletzt abgerufen am 27. Februar 2021 von https://www.deutschlandfunk.de/rassismus-als-bildungsthe-ma-niemand-will-darueber-reden.680.de.html?dram:article_id=478015&fbclid=IwAR1buw1Dg_iEjmKtqkzoM8ad-glDAmcJfTrsadNviO0nTS88OEcnFqD8toc

eigenes Leben beeinflusst und wie kann ich mich gegen Rassismus positionieren? Wenn man diese Fragen sich stellt, sich kritisch mit seiner eigenen Sozialisation beschäftigt, dann, glaube ich, kann man Rassismus sensibel, kritisch begegnen. Aber ich glaube nicht, dass man Rassismus entlernt, sodass man nie wieder in seinem Leben rassistische Dinge denkt oder von sich gibt. Rassismus kritisch zu begegnen, ist eine lebenslange Aufgabe. Man muss sozusagen lebenslang sich dagegen wehren, von rassistischen Wissensstrukturen sich leiten zu lassen.

Benedikt Schulz: Vielleicht erst mal, Herr Fereidooni, eine ganz grundsätzliche Frage: Rassismus verlernen oder „entlernen“ – geht das überhaupt?

Karim Fereidooni: Ich glaube, es ist absolut möglich und auch notwendig, rassismus-sensibel zu sein, das heißt, sensibel für die Wissensbestände, die man in seiner Sozialisation erlernt hat, die rassismusrelevant sind. Dafür kann man sensibel werden oder sich sensibilisieren, wenn man sich damit beschäftigt, wenn man sich nämlich Fragen stellt: Was hat Rassismus mit meinem eigenen Leben zu tun? Wie hat Rassismus mein eigenes Leben beeinflusst und wie kann ich mich gegen Rassismus positionieren? Wenn man diese Fragen sich stellt, sich kritisch mit seiner eigenen Sozialisation beschäftigt, dann, glaube ich, kann man Rassismus sensibel, kritisch begegnen. Aber ich glaube nicht, dass man Rassismus entlernt, sodass man nie wieder in seinem Leben rassistische Dinge denkt oder von sich gibt. Rassismus kritisch zu begegnen, ist eine lebenslange Aufgabe. Man muss sozusagen lebenslang sich dagegen wehren, von rassistischen Wissensstrukturen sich leiten zu lassen.

„Die Lebensrealitäten ernst nehmen“

Schulz: Um rassismussensibel zu sein, so verstehe ich jetzt das, gehört im Prinzip auch ein bisschen dazu, oder der erste Schritt dazu ist Selbsterkenntnis. Fehlt es vielleicht auch in deutschen Klassenzimmern, in deutschen Lehrerzimmern ein bisschen an Bereitschaft, eigene rassistische Strukturen, also das eigene Denken im Kopf sich einzugestehen, um sensibel zu werden?

Fereidooni: Ja, ich glaube schon. Also ich glaube schon, dass das fehlt. Ich glaube, dass es oftmals zu einer Dethematisierung kommt, dass Rassismus als ganz, ganz schlimmes Wort betrachtet wird. Also es finden ganz viele rassistische Dinge statt im Lehrer- und Lehrerinnenzimmer, im Klassenraum, in den Schulbüchern, aber niemand will darüber reden. Beziehungsweise diejenigen, die die Macht haben im Lehrer- und Lehrerinnenzimmer, im Klassenzimmer, die wollen nicht darüber reden, weil sie glauben, sie hätten nichts mit Rassismus zu tun, und ihre Schülerinnen und Schülern würden auch keinen Rassismus erfahren. Das ist Quatsch. Der bessere Weg ist es, die Lebensrealitäten aller Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen und auch der Kolleginnen und Kollegen ernst zu nehmen. Und viele Kolleginnen und Kollegen erfahren

Rassismus, viele Schülerinnen und Schüler erfahren Rassismus und deswegen sollte man die Bereitschaft besitzen, auch darüber zu sprechen.

„Rassismuskritik ist ein zartes Pflänzchen“

Schulz: Sie sind ja mit der Ausbildung von Lehrkräften beschäftigt an der Ruhr-Uni Bochum. Haben Sie denn das Gefühl, dass das Thema in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf breiter Fläche überhaupt schon angekommen ist?

Fereidooni: Ich glaube nicht, dass das Thema auf breiter Fläche angekommen ist. Ich glaube, Rassismuskritik ist ein zartes Pflänzchen, was wächst und gedeiht, aber nach wie vor beschäftigen sich wahrscheinlich zehn, zwölf Leute in Deutschland mit Rassismuskritik und Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Also die Anzahl der Menschen, die sich damit beschäftigen, die wächst zwar stetig, aber nach wie vor bleibt eine wissenschaftliche Karriere mit dem Thema Rassismuskritik sehr, sehr schwierig.

„Rassismus beschädigt die Integrität aller Menschen“

Schulz: Braucht es vielleicht auch einfach mehr Diversität in deutschen Lehrerzimmern, damit sozusagen auch einfach klar wird, dass es Rassismuserfahrungen im Alltag gibt und das nicht ein Thema für die anderen, zum Beispiel für die USA ist?

Fereidooni: Ja, das ist gut, Diversität ist super. Das Lehrerinnen- und Lehrerzimmer muss ein Spiegelbild der Gesellschaft werden, aber Rassismus ist nicht nur ein Thema für Mohammed, Ayse, Kofi und so weiter, sondern Rassismuskritik ist auch ein Thema für Maximilian und Julia, die von sich selber glauben, sie hätten nie in ihrem Leben Rassismuserfahrungen gemacht. Rassismus beschädigt die Integrität aller Menschen. Also Maximilian und Julia sollten Rassismuskritik nicht betreiben, um Ayse, Mohammed und Kofi zu helfen, sondern um sich selber zu verstehen. Rassismus führt dazu, dass man viel mehr über Fantasmen, über Bilder in den Köpfen nachdenkt, als die eigentliche Person zu sehen. Deswegen würde ich sagen, ja, viele Institutionen sind nach wie vor sehr weiß-deutsch geprägt, das muss sich verändern, aber nein würde ich sagen dazu, dass man glaubt, Personen wie Karim, Ayse, Mohammed müssten jetzt anderen Leuten beibringen, rassismuskritisch zu werden.

„Rassismus nicht dethematisieren“

Schulz: Im Unterricht selbst, wie sollte man da Rassismus thematisieren? Wäre es sinnvoll, eine eigene Unterrichtseinheit verpflichtend einzusetzen, wäre es sinnvoll, es hier und da immer wieder mal zu thematisieren – oder kann man das gar nicht so pauschal beantworten?

Fereidooni: Also in jedem Fach spielt Rassismuskritik eine Rolle, und deswegen kann jede Lehrkraft auch rassismuskritische Dinge, Aspekte mit den Schülerinnen und Schülern durchnehmen, wenn sie denn will. Also wichtig ist, dass man die Lebensrealität

der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Kolleginnen und Kollegen wahrnimmt und Rassismus nicht dethematisiert. Man kann die Schülerinnen und Schüler auch fragen, was wünscht ihr euch. Rassismus sollte nicht als Sonderfall wahrgenommen werden, als Störung des ansonsten ganz normalen Schulbetriebs, sondern Rassismuskritik, also die Fähigkeit, Unterricht durchzuführen, der rassismuskritisch ist, sollte als ganz normale Professionskompetenz angehender und fertig ausgebildeter Lehrkräfte betrachtet werden, und zwar in jedem Fach.

Lehrer lästert über „Herkunft“ seiner Erstklässler⁵⁶

Wien. Der erste Schultag ist ein besonderer Tag, meistens eine Mischung aus Freude und Angst. Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer sollten deshalb auch eine gewisse Sensibilität im Umgang mit den sechsjährigen Schulanfängern an den Tag legen. Einen jungen Lehrer einer Volksschule aus dem 22. Bezirk hat das aber offenbar nicht davon abgehalten, in einer einschlägigen Facebook-Gruppe („Österreich muss die Grenzen schließen“) einen Videobeitrag zu posten, in dem er seine zukünftigen Schülerinnen und Schüler Spott und Diskriminierung aussetzt (mittlerweile wurden die Kommentare gelöscht und „Likes“ entfernt, Anm.). Im Video liest der Lehrer die Namen der Erstklässler vor, die er ab Herbst als Klassenvorstand begleiten wird. Mit der Handkamera schwenkt er dabei über die Anmeldungsliste der Schule.

Daten sichtbar präsentiert

Neben den Namen der Kinder sind dabei auch Name, Adresse und sogar Sozialversicherungsnummer von deren Eltern unverpixelt zu sehen. Ohne Kenntnis davon, wie viele der Kinder österreichische Staatsbürger sind, schließt der Lehrer auf „Migranten“. Einem Bub mit „österreichischem Namen“ prognostiziert er, zum „Mobbingopfer“ und „Außenseiter“ zu werden: „Da werde ich wahrscheinlich nicht viel anrichten, intervenieren können“, so der Volksschullehrer.

In der Bildungsdirektion Wien wurde man in der Causa bereits aktiv. Der Lehrer sei ausgeforscht worden und müsse sich „noch in dieser Woche“ vor dem Gremium der Bildungsdirektion für sein Handeln verantworten.

Auch die Direktion der betroffenen Schule wurde informiert. Der junge Lehrer sei bislang nicht negativ aufgefallen, heißt es dort. Zudem zeige er tätige Reue.

Zu möglichen Konsequenzen wollte man sich in der Bildungsdirektion Wien nicht äußern.

⁵⁶ Sonja Gerstl (22.07.2020). Lehrer lästert über „Herkunft“ seiner Erstklässler. WienerZeitung.at Zuletzt abgerufen am 27. Februar 2021 von <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/chronik/wien/2068846-Lehrer-laestert-ueber-Herkunft-seiner-Erstklaessler.html?fbclid=IwAR315wsglgxLRCQr44xDLkiSK1dQqmGdBhj1RxwZvf6P04u-uhBmd8ZXevKo>

FALTER.mailly #275 - Mein Lehrer, der Rassist⁵⁷

Guten Morgen,

das Video eines Wiener Lehrers, der verächtlich die ausländisch klingenden Nachnamen seiner Schüler vorlas, schockierte. Es sind zehnjährige Wiener Kinder, die diesen Herbst in die 1. Klasse einer Neuen Mittelschule in Wien kommen. Ihr Lehrer machte sich in dem Video nicht nur über ihre Namen lustig. Er behauptete auch, diese Kinder werden ab Herbst den einzigen Buben in der Klasse, dessen Name österreichisch klingt, mobben.

Neben disziplinarrechtlichen Konsequenzen für den Lehrer wäre die beste Antwort auf dieses Video eine Debatte über institutionellen Rassismus im Bildungswesen. Wahrscheinlich ist Rassismus unter Lehrpersonen nicht stärker verbreitet als im Rest der Gesellschaft. Aber die Folgen sind schlimmer. Denn Schülerinnen und Schülern sind ihren Lehrerinnen und Lehrern ausgeliefert.

Neben dem offenen Rassismus, etwa wenn, wie im Juni in einer Grazer Volksschule, Türken als „Landplagen“ bezeichnet werden, gibt es eine subtilere Form. Forscher der Universität Mannheim ließen 204 Lehramtsstudierende Deutsch-Diktate korrigieren. Ein Diktat war von einem Schüler namens Max, ein anderes von einem Murat. In beiden Diktaten fanden sich exakt dieselben Fehler. Trotzdem benoteten die angehenden Lehrerinnen und Lehrer Max um eine Note besser als Murat.

In Deutschland, wo man sich mit strukturellem Rassismus im Bildungswesen schon länger auseinandersetzt, stellte das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung fest, dass Lehrerinnen und Lehrer von türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern viel weniger schulische Leistungen erwarten als von deutschen oder osteuropäischen Kindern. Diese Kinder, denen ihre Lehrerinnen und Lehrer weniger zutrauen, werden signifikant weniger oft aufgerufen und auch weniger gefördert (die Studie finden Sie hier).

In Österreich zählte die „Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen“ (www.diskriminierungsfrei.at) in ihrem aktuellen Jahresbericht 403 Fälle von Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Am häufigsten wurden diese Kinder und Jugendlichen wegen ihres „ausländisch“ klingenden Nachnamens benachteiligt. Danach folgt ihre Zugehörigkeit zur islamischen Glaubensgemeinschaft.

52,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Wien sprechen eine andere Sprache als Deutsch zu Hause. Sie haben es nicht verdient, wegen ihres Nachnamens, ihrer Hautfarbe oder ihres Glaubens verspottet zu werden.

⁵⁷ Nina Horaczek (25.07.2020). Mein Lehrer, der Rassist. FALTER.at. Zuletzt abgerufen am 27. Februar 2021 von https://www.falter.at/mailly/404/275-mein-lehrer-der-rassist?fbclid=IwAR0il_FJQfdf42w8P5UpqIW7Mr_elek40IBt-KJrETNF88tssO6JRDFVYcG0

Melisa Erkurt: „Mehmed wird anders benotet als Max“⁵⁸

Die Journalistin und ehemalige Lehrerin Melisa Erkurt hat mit ihrem Buch „Generation Haram“ einen Nerv getroffen. Als Kind selbst aus Bosnien nach Österreich gekommen, leiht sie darin den Verlierern des Bildungssystems ihre Stimme. Ein Gespräch über soziale Herkunft, Eltern, die nicht bei Hausaufgaben helfen können, und verstummende migrantische Stimmen.

Wiener Zeitung: *In Ihrem Buch kommen Sie zum Befund, dass Kinder mit Migrationshintergrund vom heimischen Bildungssystem aussortiert werden. Auf welchen Wegen?*

Melisa Erkurt: Kinder mit Migrationshintergrund haben einen Stempel. Erst recht, wenn sie auch aus einer Arbeiterfamilie stammen. Sie schaffen es selten an höhere Schulen, es gibt strukturelle Diskriminierung. Gewisse Schultypen sind nicht für Kinder mit Migrationshintergrund vorgesehen. Und Studien zeigen, dass ein Mehmed anders benotet wird als ein Max. Dabei wird gerne so getan, als sei das ein individuelles Problem. Es wird erwartet, dass die Mama zu Hause bei den Schulaufgaben hilft. Eltern mit Migrationshintergrund haben aber oft zu schlechte Deutsch-Kenntnisse dafür. Dazu kommt die individuelle Komponente, wenn etwa Lehrer und Mitschülerinnen Kinder aufgrund ihrer Herkunft, Religion oder Hautfarbe anders behandeln.

Aspekte, die die Mehrheitsgesellschaft oft nicht sehen kann, weil sie sie nicht aus eigener Erfahrung kennt?

Von Menschen aus Arbeiterfamilien höre ich oft, sie hätten ja dasselbe strukturelle Problem. Sie können das tatsächlich am besten nachvollziehen, denn Bildung wird in Österreich vererbt. Aus Arbeiterkindern werden wieder Arbeiter. Wenn du aber schon aufgrund deiner Klassenzugehörigkeit diskriminiert wirst, stell dir vor, du hast auch noch Migrationshintergrund, vielleicht eine andere Religion und Hautfarbe. Da geht es um Mehrfachdiskriminierungen, mit denen ein siebenjähriges Volksschulkind von der ersten Woche an zu leben hat.

Welche Gegenmittel schlagen Sie vor?

Das Bildungssystem ist von autochthonen Akademikern gemacht. Wir sollten es von unten wie von oben völlig neu angehen. Von oben muss Bildungspolitik diverser werden. Da müssen Leute sitzen, die die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler verstehen. Auch von unten braucht es eine neue Struktur: ein zweites verpflichtendes Kindergartenjahr und eine sinnvolle Ganztagschule mit attraktiven Angeboten.

⁵⁸ Wiener Zeitung (21.08.2020). Melisa Erkurt: „Mehmed wird anders benotet als Max“. WienerZeitung.at. Zuletzt abgerufen am 28. Februar 2021 von https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2072351-Melisa-Erkurt-Mehmed-wird-anders-benotet-als-Max.html?fbclid=IwAR1rdzcQR0TlaMKYJYwwfVxf1RFJlowhYyOg-7Jx7_7pE3UFLwkda8hQI4c

Als zentrales Problem identifizieren Sie mangelnde Deutschkenntnisse vieler Kinder. Die türkis-blaue Bundesregierung beantwortete das mit Deutschförderklassen. Ein praktikabler Weg?

Auch in dieser Bundesregierung saßen nur Menschen mit Deutsch als Erstsprache. Ich bin in Bosnien geboren. Wie habe ich in Österreich Deutsch gelernt? Von anderen Kindern. Die „Deutsch für Ausländer“-Kurse, die ich damals in der Schule hatte, haben wenig gebracht. Aber natürlich muss die Regierung etwas tun. Das Thema auf sich selbst beruhen zu lassen, kann keine Lösung sein. Es wäre nur sinnvoll, auch Expertinnen und Experten heranzuziehen, die die Lebensrealität dieser Kinder verstehen. Wir sprechen ständig von der Gefahr der Parallelgesellschaften. Deutschförderklassen sind aber nichts anderes als ein Mikrokosmos der Parallelgesellschaften: Die Kinder kommen dort hinein und verlieren den Bezug zu ihrer eigentlichen Stammklasse.

Aber wie sollen die Deutschkenntnisse der Kinder dann verbessert werden?

Unsere Lehrer-Ausbildung ist nicht für mehrsprachige Kinder ausgerichtet. Sie funktioniert noch immer so, als würden Lehrer nur in Klassen kommen, in denen jeder perfekt Deutsch spricht und man gleich einmal Goethe liest. Die Ausbildung muss reformiert und an die Herausforderungen angepasst werden. Ich glaube aber auch, dass das Fach Deutsch alleine nicht mehr reicht. Ich bin für ein zusätzliches Fach wie Lesen und Literatur, in dem Lesekompetenzen noch auf einer zusätzlichen Ebene geübt werden.

Die wegen Corona geschlossenen Schulen werden den Deutsch- und Bildungs-Graben in nächster Zeit allerdings weiter vertiefen.

Das ist eine Katastrophe. Die soziale Schere geht damit weiter auf. Es ist gut, dass man da jetzt hinschaut. Nur: Wenn selbst eine Pandemie nicht zur Veränderung im Bildungswesen führt, was dann?

In Ihrem Buch beschreiben Sie eindringlich, wie Sie selbst sich noch bei Ihrer Diplomverleihung an der Uni Wien fremd fühlten, wie jemand, der nicht dazugehört. Woran liegt das?

Die soziale Herkunft verschwindet nicht, nur weil man auf den ersten Blick aufsteigt. Erst recht nicht, wenn man in einer Gesellschaft lebt, in der man sich ständig dafür schämen muss, so zu sein wie man ist. Vielen jungen Menschen sind aufgrund ihrer Herkunft Dinge nicht vertraut, die andere automatisch von zu Hause mitbekommen. Auf sie wird auf Unis nicht eingegangen.

Mit Büchern wie Ihrem oder rund um „Black Lives Matter“ verschaffen sich gerade gesellschaftliche Gruppen Gehör, das sie früher in der Öffentlichkeit nicht hatten. Fühlen sich Teile der Mehrheitsgesellschaft davon bedroht?

Der deutsche Soziologe Aladin El-Mafaalani beschreibt das in seinem Buch „Das Integrationsparadox“ sehr gut: Migrantinnen und Migranten wollen plötzlich auch ihren Platz am Tisch. Es reicht ihnen nicht mehr, Bauarbeiter und Putzkraft zu sein, sie wollen jetzt dasselbe erreichen wie die Autochthonen. Ich merke, dass die Mehrheitsgesellschaft ganz verwundert ist, wenn ich Teilhabe einfordere. Die häufigste Reaktion ist: Du sei in erster Linie einmal dankbar. Man weist uns nach wie vor einen Platz in der zweiten Reihe zu. Wir werden jetzt zwar ins Haubenrestaurant gelassen, aber bekommen den Platz beim WC.

Ein klassischer Verteilungskonflikt? Weil es neue Konkurrenz gibt, etwa um Jobs?

Ich sehe das Problem eher in mangelnder Gegenwartsbewältigung. Wir glauben in Österreich oft, dass nur „Scheiß Ausländer“-Rufe rassistisch sind. Aber es gibt heute weitverbreitete Formen der Diskriminierung, die die Mehrheitsgesellschaft nicht als solche sehen würde. Denn sie will ausschließlich selbst definieren, was Diskriminierung ist und was nicht.

Apropos: Dass ein Chips-Hersteller seine „Zigeunerräder“ in „Zirkusräder“ umbenennt, sorgte jüngst für Empörung. Die Kabarettistin Lisa Eckhart, der Antisemitismus und Rassismus vorgeworfen werden, beherrscht gefühlt seit Wochen die Feuilletons. Was macht diese identitätspolitischen Debatten so aufgeladen?

Seit Jahrzehnten jammern Migrantinnen und Migranten nicht über die Umstände in Österreich. Sie arbeiten unter prekären Bedingungen still und leise vor sich hin. Die Message, die etwa meinem Vater vermittelt wird, ist: Er soll glücklich sein, dass er hier leben kann, sich bloß nicht beschweren. Jetzt gibt es einzelne Migrantinnen, die sich öffentlich äußern, und etwa sagen: Was Lisa Eckhart macht, finde ich nicht in Ordnung. Die Reaktion der Mehrheitsgesellschaft ist: Ihr sagt uns sicher nicht, was man sagen darf und was nicht. Die Folge ist, dass die einzelnen migrantischen Stimmen, die sich trauten, etwas zu sagen, wieder verstummen. Sobald Migranten nur für eine Sekunde den Diskurs definieren, gibt man sofort den Deckel drauf. Das ist für mich die eigentliche Cancel Culture.

Eckhart argumentiert, sie wolle gezielt über alle Gesellschaftsgruppen Witze machen. Harald Schmidt sagte: „Jede Minderheit hat das Recht, verarscht zu werden.“ Als Vertreterin einer Minderheit: Fühlen Sie sich eher diskriminiert, wenn man sich über Sie lustig macht, oder wenn man das nicht tut?

Für mich gibt es eine einzige Regel: Nicht nach unten treten. Wenn man seinen Witz nur dadurch erlangen kann, hat man meiner Meinung nach den Beruf verfehlt. Ein Satz, wie der Harald Schmidts, kann nur von einem weißen Mann oder einer weißen Frau stammen. Ich verstehe, wenn sich Menschen freuen, weil sie das Gefühl haben: Endlich sagt's

mal einer. Ich finde aber, sie sollten auch versuchen, Minderheiten zu verstehen. Wenn Lisa Eckhart sich über Juden lustig macht, wirkt das auch in die Gesellschaft hinein: Schau, es ist wieder Zeit, man darf das wieder machen, sie macht es ja auch.

Was würden Sie sich also von der Mehrheitsbevölkerung wünschen?

Nicht gleich in diese Abwehrhaltung zu verfallen. Auf Kritik kann man auf zwei Arten reagieren: Seine eigene Position reflektieren, sich vielleicht auch in der Kritik wiederfinden. Oder mit einem: Nein, sicher nicht - ich meine es nicht böse, deshalb kann es nicht böse sein. Gut gemeint ist aber nicht immer gut. Es hat Jahrzehnte gedauert, bis migrantische Menschen eine Stimme gefunden haben. Ich würde mir einfach wünschen, dass die Mehrheitsbevölkerung mehr zuhört.

Deutschförderklasse zwischen „mangelhaft“ und „ungenügend“⁵⁹

Zwei Kinder stranden in der Deutschförderklasse. Die Schule wird zur Qual. Eine Pädagogin gibt ihr Bestes – und ringt mit dem System

Herr M. macht sich Vorwürfe. Wenn seine Frau und er nicht in die Heimat der Eltern gegangen wären, dann ... Wenn er nicht ein knappes Jahr später wieder zur Rückkehr nach Österreich gedrängt hätte, dann ... Wenn er früher gewusst hätte, was der Besuch einer Deutschförderklasse für seine beiden Kinder bedeutet, dann ...

Die Wenn-dann-Sätze und die Bearbeitung ihrer Auswirkungen sind zermürend. Jetzt steht Kind 1 vor der Wiederholung der vierten Klasse Volksschule. Und auf Kind 2 wirken die Eltern mit einer Mischung aus vorgeblich harmlosen Motivationsversuchen und verzweifelter Druck ein, damit es das Mika-D genannte Sprachscreening im Herbst doch noch auf einem Niveau schafft, das es ihm ermöglicht, aus der Deutschförderklasse in die Regelklasse zu wechseln. Dass die erste Klasse Volksschule wiederholt werden muss, scheint unabwendbar. Das Kind von Herrn M. sitzt dann mittlerweile zum dritten Mal hier.

Ahnungslos

Franziska Haberler kennt Herrn M. und seine Kinder nicht. Aber sie kennt die Kinder „mit a. o. Status“ – außerordentlich also – und alleine die Begriffe, die hierzulande für all die Menschen mit ihren Erlebnissen und oft dramatischen Geschichten verwendet werden, irritieren sie: „Als ob die nicht ordentlich wären.“ Zehn Stunden pro Woche

⁵⁹ Karin Riss (06.09.2020). Deutschförderklasse zwischen „mangelhaft“ und „ungenügend“. [derStandard.at](https://www.derstandard.at/story/2000119804518/deutschfoerderklasse-zwischen-mangelhaft-und-ungenuegend?ref=artwh). Zuletzt abgerufen am 28. Februar 2021 von <https://www.derstandard.at/story/2000119804518/deutschfoerderklasse-zwischen-mangelhaft-und-ungenuegend?ref=artwh>

unterrichtet sie neben ihrer regulären Klasse an einer Wiener NMS 13 junge Menschen unterschiedlichen Alters, diverser Nationalitäten und Bildungshintergründe, die nicht wissen, was eine Alm oder was ein Elefant ist.

Dafür verstehen sie, wie sie in der Sprache der Bürokratie genannt werden: „Ausreichend“, „mangelhaft“ und „unzureichend“ kann ihr Status sein. Hängt vom Lernfortschritt ab. Oder davon, wie kreativ die Lehrkräfte sind, um dem Kind die besten Bildungschancen zu bieten. Wenn beim Sprachscreening etwa das Verb nicht an der richtigen Stelle steht („unzureichend“), Sprachverständnis und Redekompetenz aber so weit entwickelt sind, dass ein rascher Lernfortschritt abseits der reinen Deutschförderung erwartbar scheint – wohin dann am besten mit dem Kind?

Herr M. ist in Österreich geboren. Sein Deutsch ist fehlerfrei, mit Akzent. Wenn er an seine Schulzeit denkt, ist sie voll schöner Erinnerungen. Nicht nur er, auch viele seiner Freunde haben „es geschafft“. Gute Jobs, einige mit abgeschlossenem Studium. Wien ist seine Heimat, er habe sie während des einjährigen Auslandsversuchs vermisst. Dass seine Kinder es hier besser haben würden, war schon bald nicht mehr wegzuschieben. Also übersiedelte Familie M. zurück nach Wien. Dass die Kinder, obwohl sie in Österreich bereits den Kindergarten beziehungsweise die Volksschule besucht haben, in einer Deutschförderklasse landeten, beunruhigte Herrn M. anfangs nicht. „Wir haben das gerne angenommen, mehr Förderung ist ja etwas Gutes.“ Was er allerdings nicht wusste: dass de facto der automatische Verlust eines Schuljahres damit einhergeht. Franziska Haberler hat ihre „Nicht-Klasse“ während der pandemiebedingten Unterrichtspause kaum noch erreicht. Im von der Bildungsdirektion eingerichteten Online-Kommunikationstool gab es die Kinder der Deutschförderklasse schlicht nicht: „Sie haben keine Teams-Gruppe zugewiesen bekommen“, sagt Frau Haberler. Informationen an die Familien sollten über die Lehrkräfte der Stammklassen weitergegeben werden – so jedenfalls die Annahme der Schulverwaltung. Ob die allerdings je bei den Empfängern angekommen sind?

Allein und frustriert

Herr M. ist erst durch die Pandemie so richtig aufgewacht. Als der Bildungsminister verkündete, dass ein Aufstieg in die nächste Klasse de facto auch mit mehreren Fünftern möglich sei, fragte er in der Schule nach: „Wie ich auf diese Idee käme“, bekam er zu hören – und findet seither ob seiner Sorgen kaum noch Ruhe. Herr M. ist sich sicher, viele in der „Community“ hätten keine Ahnung davon, was die Aufnahme in eine Deutschförderklasse bedeute.

Wie sieht der Lernalltag in der Deutschförderklasse aus? Haberler erzählt von Kinobesuchen, Abstechern zum Spielplatz. „Ein Mal pro Woche kochen wir zusammen“. Sport! „Alles, wo sie miteinander ins Reden kommen, ist gut“, weiß die Linguistin. Was die Kinder außerdem bräuchten: Stabilität – also weniger als acht Lehrkräfte, wie das

im vergangenen Schuljahr der Fall war. Stabilität könnte auch eine Klassengemeinschaft bieten, in der es kein ständiges Kommen und Gehen gibt. Besser ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen mit Sprachsensibilität – schon im Kindergarten. Ein weiteres Kindergartenpflichtjahr, aber ebenso verpflichtender Muttersprachenunterricht. Und vor allem Zeit, heißt: ganztägige Schulen.

Die Kinder von Herrn M. erlebten die Deutschklasse als unterfordernd, chaotisch. Raus ging es kaum. Keine Freunde, kaum Zuwendung von der Lehrerin der Regelklasse, sagt Herr M., sodass Kind 1 – zuvor kreativ, sozial, „eine Vorzeigeschülerin“ – plötzlich gehänselt und zur Außenseiterin wurde.

Ob ihre Schülerinnen und Schüler ohne Deutschförderklasse besser lernen würden? Dafür sei das Sprachniveau an der Schule insgesamt zu schlecht. Für bessere Bildungschancen brauche es mehr, sagt Frau Haberler – das beginne bei der Ausbildung der Lehrkräfte ...

Logopäde Ali Dönmez: „Deutschförderklassen stigmatisieren Kinder“⁶⁰

Der Initiator einer Petition zur Abschaffung der Deutschförderklassen über das ungerechte Glück der Geburt und die Verantwortung von Staat und Eltern

Die bildungspolitische Petition, die Ali Dönmez, selbst Logopäde und Lehrer für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, initiiert hat und die von Lehrkräften, Schulleiterinnen und dem von Sprachwissenschaftlern getragenen Netzwerk SprachenRechte unterstützt wird, trägt den Titel „Lasst Kinder gemeinsam lernen!“. Mittlerweile wurde sie von mehr als 8.100 Unterstützerinnen und Unterstützern unterzeichnet. Ziel der an Bildungsminister Heinz Faßmann gerichteten Petition ist die Abschaffung der Deutschförderklassen.

STANDARD: Warum wollen Sie die Deutschförderklassen denn wieder loswerden?

Dönmez: Weil sie Kinder ausgrenzen, statt sie zu fördern, und sie führen zu Stress und stigmatisieren Kinder und Familien.

STANDARD: Kann es nicht auch eine Form von Ausgrenzung sein, wenn ein Kind zwar in der Klasse sitzt, aber nichts versteht und daher auch nichts lernen kann? Nur weil es in derselben Klasse sitzt, ist es noch nicht integriert ...

⁶⁰ Lisa Nimmervoll (12.10.2020). Logopäde Ali Dönmez: „Deutschförderklassen stigmatisieren Kinder“. derStandard.at. Zuletzt abgerufen am 28. Februar 2021 von <https://www.derstandard.at/story/2000120822774/logopaede-ali-doenmez-deutschfoerderklassen-stigmatisieren-kinder?ref=artwh>

Dönmez: Der Punkt, den wir verstehen müssen, ist, dass Deutschförderklassen eigentlich ein Symptom sind. Unsere Forderung lautet ja nicht: Deutschförderklassen abschaffen, die Kinder in die jetzigen Klassen rein, und dann gehen wir nach Hause, weil alles gut ist. Es braucht natürlich viel mehr, und es gibt ja viele wissenschaftlich fundierte Ideen, wie man Kinder in Regelklassen besser fördern könnte. Zum Beispiel durch zusätzliche integrative Maßnahmen wie kleinere Schülergruppen. Kinder können sich die Sprache von anderen Kindern spielerisch aneignen. Da gibt es eine intrinsische Motivation: Sie möchten sich mitteilen und wollen ja mitmachen.

STANDARD: Bildungsminister Heinz Faßmann hat die Deutschförderklassen verteidigt. Diese ermöglichten statt eines „unsystematischen Spracherwerbs“ – ohnehin zeitlich begrenzt – ein „rasches und fokussiertes Deutschlernen mit einer Teilintegration in die Stammklasse“. Können Sie dem gar nichts abgewinnen?

Dönmez: Nein, auf keinen Fall kann ich ihm da zustimmen. Das ist eine kurzfristige Maßnahme. Noch dazu häufig von Lehrpersonen ohne entsprechende Ausbildung durchgeführt, die dann überfordert sind von einer Klasse mit unterschiedlichen Sprachniveaus. Aus wissenschaftlicher Sicht sind so kurzzeitige Sprachförderungen nicht ertragreich. Außerdem führen die Deutschförderklassen, so wie sie jetzt sind, zu enormen Schullaufbahnverlusten, weil sie über den „ordentlichen“ Schülerstatus entscheiden. Ich kenne Fälle, wo Kinder das dritte Jahr in der ersten Schulstufe hängen, weil sie nicht in die Regelklasse umsteigen können, wenn sie den Mika-D-Test (*Anm.: Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch*) nicht bestehen. Die Statistik, wonach österreichweit 32,2 Prozent der Kinder aus Deutschförderklassen den Wechsel in die Regelklasse geschafft haben, bedeutet im Umkehrschluss, dass sieben von zehn Kindern den Wechsel vom außerordentlichen in den ordentlichen Status nicht geschafft haben. Das ist für mich kein Erfolg. Mir sagen viele Lehrpersonen, den Mika-D-Test würden auch nicht alle Kinder mit Deutsch als Erstsprache bestehen. Zweisprachige Kinder werden also auch an unrealistischen und diskriminierenden Standards gemessen.

STANDARD: Es ist unbestritten, dass wir Probleme haben. Der Integrationsbericht 2020 hat gezeigt, dass ein Drittel der 13- bis 14-jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Bildungsstandards der achten Schulstufe in Deutsch nur teilweise erreicht, ein weiteres Drittel verfehlt die Lernziele komplett. Sie haben oft nur noch ein Jahr Schulpflicht vor sich ... Da werden sie ihr Deutsch nicht mehr viel verbessern. Was tun?

Dönmez: Wenn Kinder beim Schuleintritt eine Sprachproblematik haben, ist das ein hausgemachtes Problem. Es muss ein politischer Wille da sein, die Verantwortung zu übernehmen und zu sagen: Okay, egal, in welche Umstände Kinder geboren wurden, ich möchte als Staat dafür sorgen, dass alle mit Schuleintritt die deutsche Sprache können. Dazu braucht es Frühförderung schon im Kindergarten.

STANDARD: Reicht dazu ein Pflichtkindergartenjahr, oder bräuchte es mehr?

Dönmez: Eines ist schon super, aber wir brauchen zwei, in denen die Kinder entsprechend gefördert werden. Es gibt dazu ja Konzepte, etwa von der Arbeiterkammer. Es beginnt mit einer ausgebildeten Sprachförderperson für fünf Kinder, zehn Stunden pro Woche, zwei Jahre lang. In der Volksschule soll das in den ersten zwei Jahren engmaschig mit fünf Stunden pro Woche und integrativen Maßnahmen fortgesetzt werden, und in der dritten und vierten Klasse würden dann fünf Stunden pro Woche mit zehn Kindern die Grundkompetenzen gestärkt und perfektioniert. Dafür brauchte es den politischen Willen, dass man sagt, mehrsprachige Kinder sind Teil Österreichs. Da fängt es schon an. Kinder, die mehrsprachig sind, werden aber nicht als solche wahrgenommen, sondern als Problem.

STANDARD: Was lässt sich eigentlich aus Ihrer persönlichen (Sprach-)Biografie ableiten?

Dönmez: Ich bin in Österreich geboren und habe bis zum dritten Lebensjahr nur Türkisch gesprochen. Aber mein Papa ist Lehrer und hat gewusst, wie er mich sprachlich fördert. Er hat angefangen, in speziellen Situationen mit mir Deutsch zu sprechen, während meine Mama mich weiterhin im Türkischen gefördert hat. Im Kindergarten, ich war mit fünf für ein Jahr, habe ich dann anderen Kindern übersetzt, weil ich schon so gut Deutsch konnte – nicht weil ich ein Wunderkind war, sondern weil ich das Glück hatte, dass mein Vater wusste, wie er das macht. Das ist ein grundsätzliches Problem, das auch im Schulunterrichtsgesetz verankert ist: Die Eltern müssen dafür sorgen, dass ihre Kinder die Unterrichtssprache beherrschen. In Österreich ist es aber so: Wenn Eltern einen hohen Bildungsabschluss haben, ist es auch für ihre Kinder wahrscheinlicher, dass sie einen solchen erwerben. Ich hatte das Glück, dass meine Eltern wussten, wie sie mich fördern. Aber ich finde, der Schulerfolg sollte nicht davon abhängen, ob Kinder in eine ressourcenreiche Familie geboren werden, wo Eltern Wissen, Geld, Zeit etc. haben, um sie in der Schule zu unterstützen. Was ist mit den anderen? Lassen wir die auf der Strecke liegen und sagen: Pech gehabt? Das betrifft ja nicht nur mehrsprachige Kinder, sondern alle. Wir müssen also grundsätzlich Bildungsgerechtigkeit und die Verantwortung der Eltern und des Staates neu ausverhandeln.

Der stille Rassist in uns⁶¹

Was passiert, wenn man Menschen willkürlich stigmatisiert? Der ORF hat ein bekanntes Experiment wiederholt – und dokumentiert

Wien, 1998, eine Wiener Mittelschule. Filloreta hat ihren Radiergummi vergessen. „Warum bist du so undiszipliniert?“, schreit ihr Klassenvorstand. Er nimmt ihr Schreibheft und wirft es auf den Boden. Filloreta ist zehn Jahre alt und gerade in der ersten Klasse angekommen. Im nächsten Schuljahr schreibt sie absichtlich fünf Fetzen, sie weiß, dass sie dann durchfällt. Das Jahr zu schaffen ist ihr einerlei, diesen Lehrer loszuwerden wichtig.

„Bei den anderen, den österreichischen Kindern war es egal, wenn die ihre Sachen vergessen“, sagt Filloreta. Es ist Oktober 2020, Filloreta ist 33 Jahre alt, lebt in Wien und arbeitet als Zahnarztassistentin. Ihr Blick ist entschlossen, fast wütend. Sie erzählt davon, dass es damals in der Schule fast jede Woche zu so einem Zwischenfall kam. „Er war Rassist“, sagt sie über ihren Lehrer. Filloreta kommt im Jahr 1991 aus dem Kosovo nach Wien. Obwohl sie hier aufgewachsen ist, erlebt sie fast täglich Rassismus. Deshalb hat sie sich lange ohnmächtig gefühlt.

Wien, August 2020, Filloreta wird von einer Agentur zu einem Fernsehdreh des ORF eingeladen. Es soll ein Experiment gemacht werden. Sie soll sich das Wochenende um den 12./13. September freihalten. Man könne ihr nicht sagen, worum es gehe, sie müsse sich darauf einlassen, heißt es. Filloreta stimmt zu. Das ändert alles.

Sonntag, 13. September 2020, morgens kurz nach neun. Ein warmer Septembertag. 23 Menschen stehen hintereinander, natürlich mit Abstand, vor der Marx-Halle in Wien und warten. Filloreta ist eine von ihnen. Als sie zur Tür kommt, wird Filloreta freundlich begrüßt. Ein in Schwarz gekleideter Mann lächelt sie an, bittet sie höflich, sich in eine Liste einzutragen. Dann darf sie in den Raum, in dem das Experiment stattfinden soll. Darin stehen 20 Sessel rechts und links in Reihen, in der Mitte einige Hocker. Kaffee, Kuchen, Wasserflaschen stehen auf einem kleinen Tisch. Seminarraum, denkt man, bis man sich umsieht. An den Wänden hängen Plakate, auf denen Sätze, die Filloreta noch nicht versteht, zu lesen sind: „Blauäugige brauchen bei allem Hilfe“, zum Beispiel.

Beim Mann, der nach ihr kommt, ist das ganz anders: „Einfach mit dem Randalieren aufhören“, wird er angefahren, als er seinen Stift mit leichtem Geräusch ablegt. Er muss sich auf einen Sessel setzen, der Mann in Schwarz legt ihm einen grünen Kragen um und schickt ihn ohne Erklärung in einen anderen Raum. „Ein bisschen wie der Lehrer damals“, denkt Filloreta. Später wird sie sagen: „Ich wusste sofort, worum es geht.“

61 Clara Porak (20.10.2020). Der stille Rassist in uns. FALTER.at. Zuletzt abgerufen am 28. Februar von <https://www.falter.at/zeitung/20201020/der-stille-rassist-in-uns>

Filloreta kommt diese Situation bekannt vor, weil sie diese Situationen schon erlebt hat. Denn im Experiment geht es um Diskriminierung. Der Mann in Schwarz ist Jürgen Schlicher. Sein Verhalten wirkt gemein, fast grausam. Schlicher weiß das. Er macht das absichtlich. „Genau diese Erfahrungen machen manche Menschen leider in ihrem Alltag“, sagt er.

Schlicher ist Trainer bei dem Beratungsunternehmen Diversity Works. Er hält Workshops wie jenen bei dem Dreh, zu dem Filloreta kommt. Der Workshop heißt „Braun-äugig/Blauäugig“ und ist ein Klassiker in Psychologie und Diversity Studies. Er soll zeigen, wie Diskriminierung funktioniert. Eine Gruppe, die Blauäugigen, wird diskriminiert. Sie werden behandelt wie Menschen zweiter Klasse. Wie Juden und Jüdinnen, People of Colour und Menschen mit Migrationshintergrund jeden Tag behandelt werden. Die Braunäugigen sind die Mehrheit, weil es in der Realität mehr Braunäugige gibt. Sie schauen zu. Nachher sprechen beide Gruppen darüber: was ist passiert, wie fühlt sich das an, was können wir lernen. Der Workshop zeigt, wie und warum Diskriminierung funktioniert.

392 Mal hat Jürgen Schlicher so einen Workshop schon gemacht. 392 Mal hat er plötzlich willkürlich Menschen mit blauen Augen wie Vollidioten behandelt. Er hat zugeesehen, wie die Mehrheit sich größtenteils nicht für sie einsetzt, wie sie sich manipulieren lässt, wie sie es einfach geschehen lässt. Er glaubt, dass das wichtig ist. Das Experiment hat ihn selber geprägt: In den 1990ern nahm er an einem von Jane Elliott geleiteten Workshop teil. Das hat ihm gezeigt, wie privilegiert er als weißer Mann mit hellen Haaren, gesundem Körper und abgeschlossenem Studium ist. „Ich kann nicht mehr dabeisitzen, wenn jemand diskriminiert wird“, sagt er. Wenn in der Straßenbahn der Mann mit dunkler Haut beleidigt, die Frau mit Kopftuch beschimpft wird, steht Schlicher auf und sagt etwas. Das hat der Workshop bewirkt, sagt er. Deshalb hält er ihn immer wieder und auch jetzt, im Studio des ORF.

Diesmal findet das Experiment im Rahmen eines ORF-Drehs statt. Sieben Stunden Filmmaterial, 13 Kameras, ein Großprojekt. 15 Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit braunen, acht mit blauen Augen, repräsentativ ausgewählt von jener Agentur, die auch Filloreta angeschrieben hat.

„Es geht darum, wie wir sein können“, sagt Barbara Seebauer-Broukal, die Leiterin der Doku-Reihe „Dok 1“ auf ORF 1. Man wolle den Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Rundfunks erfüllen, ohne dabei mit dem erhobenen Zeigefinger Missstände anzuprangern. Weniger Moralisierung, mehr Verständnis. „Wir wollen keinen Belehrungshauptabend, sondern Mechanismen in unserer Gesellschaft verständlich machen.“

Das Experiment macht erfahrbar, warum Diskriminierung so hartnäckig institutionell verankert ist, findet Lisa Gadenstätter, die die Sendung redaktionell betreut und moderiert hat. „Mich hat fasziniert zu sehen, wie manipulierbar wir sind“, sagt sie. Viele

Teilnehmende haben sich nach der Sendung bei ihr gemeldet, sagt sie. „Das hat mir die Augen geöffnet“, hat sie oft gelesen.

Auch Filloreta hat so ein E-Mail geschrieben. „Ich habe bemerkt, wie viel ich schon ausgehalten habe“, sagt sie im Oktober, einige Wochen nach dem ORF-Dreh. Und dieses Aushaltenmüssen pflanzt sich fort. Auch bei ihrem achtjährigen Sohn. Er ist hier geboren, Albanien ist ihm fremd, die Sprache möchte er nicht lernen, er ist Österreicher, zuhause in Wien.

„Mami, was ist ein Ausländer?“, fragt der damals Sechsjährige Filloreta nach einem seiner ersten Schultage. Sein Direktor hat ihn so genannt. Rassismus ist noch genauso vorhanden wie damals, als sie in der Schule war, merkt Filloreta schnell. „Nichts hat sich verändert“, denkt sie abends, wenn er schläft.

Während des Drehs ist Filloreta plötzlich auf der anderen Seite. Als „Braunäugige“ gehört sie zur Mehrheit, mit der Schlicher bespricht: Wir zeigen denen jetzt, wie Diskriminierung funktioniert. „Passt auf, die Blauäugigen sind aggressiv“, sagt er. Und dann: „Es geht darum, den Mechanismus aufzuzeigen, Diskriminierung erfahrbar zu machen.“

Mal schimpft er über die Blauäugigen, mal erklärt er das Experiment. Er bewegt sich irgendwo zwischen Metakommunikation und Hetze. Filloreta verwirrt das. Das soll so sein. Damit sie mitmacht.

Denn anfangs möchten das nicht alle Braunäugigen. „Ich schlage eine Abstimmung vor, um Diskriminierung abzuschaffen“, sagt ein Teilnehmender, ein anderer beginnt zu weinen. Aber Jürgen Schlicher schafft es letztlich, was er jedes Mal schafft: Die Braunäugigen machen mit, sie schauen zu.

Die Blauäugigen warten derweil in einem Raum, in dem es weniger Hocker als Menschen gibt. Sie wissen nicht, was los ist, sie wissen nicht, warum sie in dem Raum sind und was sie hier machen. Sie sind verängstigt und verwirrt. Manche trauen sich nicht zu sprechen, weil ihnen gesagt wurde, sie sollen sich „ruhig“ verhalten. „Wir waren sogar unsicher, ob wir uns Wasser nehmen dürfen“, sagt eine Frau.

13. September, kurz vor Mittag. Das Experiment läuft schon mehr als eineinhalb Stunden. Die Blauäugigen werden zu den anderen geholt. Sie sitzen in der Mitte auf Hockern, teilweise am Boden, während die Braunäugigen an den Rändern Sessel mit Lehnen haben. Sie werden nicht begrüßt, ihnen wird nichts erklärt, sie müssen einer nach dem anderen Vorlesen, was auf den Schildern im Raum steht.

„Hier herrscht die braunäugige Leitkultur“, „Wenn es den Blauäugigen hier nicht gefällt, dann sollen sie doch dorthin zurückgehen, wo sie hergekommen sind.“, „Babys statt Blue Eyes“. „Lies es oder verschwinde“, sagt Schlicher, wenn sie versuchen, sich zu wehren. Nachher machen alle einen sogenannten Intelligenztest, zu dem die Braunäugigen

die Hälfte der Antworten haben. „Blauäugige sind eben einfach dumm“, sagt Schlicher. Insgesamt drei Stunden und elf Minuten läuft das Experiment. Die Diskriminierung wird immer schwerer auszuhalten. Jetzt, gerade als man als Zuseher verzweifelt, nimmt Schlicher seine Krawatte ab. Der herrische Bestimmer, der herumstolziert und mit lauter Stimme spricht, wird zu einem einfühlsamen Mann, fast sanft. Er steht entspannter, er spricht leiser, er hört zu.

Jetzt ist er wirklich er selbst. Schlicher erklärt das Experiment. Endlich für alle. Er sagt, es geht darum, Diskriminierung zu verstehen. Er bittet die Blauäugigen aufzuschreiben, wie sie sich fühlen, und die Braunäugigen, wie die Blauäugigen auf sie gewirkt haben. Schlicher hat jede Gelegenheit genützt, die Blauäugigen als aggressiv, unkooperativ, dumm hinzustellen. Jetzt zeigt sich: Das funktioniert ziemlich gut.

„Ganz ehrlich: Sie sind mir dumm vorgekommen“, sagt auch Filloreta. Diese Auffassung teilen die meisten Braunäugigen. Sie beschrieben die Blauäugigen als dumm, hilflos, unkooperativ. Das sind genau die Worte, die Schlicher vorher verwendet hat, die Vorurteile, die er erwähnt hat. Jetzt sagt er: „Ich glaube, ihr wart in einem anderen Raum. Ich habe Menschen gesehen, die total würdevoll mit einer Situation von großem Druck umgehen, solidarisch.“

Filloreta ist schockiert. Sie bemerkt: Sie genießt es, sich überlegen zu fühlen. „Das war überwältigend, im negativen Sinne“, sagt sie nachher. Jürgen Schlicher hat das schon hunderte Male erlebt. „Wir sind alle Menschen, wir sind alle nicht davor gefeit, Macht auszunutzen“, sagt er. Diskriminierte sind nicht die besseren Menschen. Darauf können wir nicht hoffen. Aber auf etwas anderes: „Es geht darum, sorgsam mit Macht umzugehen. Das kann jeder. Wenn er will.“ Für ihn geht es aber darum, dass nicht nur Menschen wie Filloreta, sondern alle diese Verantwortung wahrnehmen: „Wichtig ist es, Nichtbetroffene für die Veränderung verantwortlich zu machen.“

„Es geht nicht um Schuld, es geht um Verantwortung. Jeder kann Teil der Lösung sein“, sagt auch Sonia Zaafrani. Sie ist Obfrau des Vereines Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB), bei dem Diskriminierungserfahrungen in der Schule gemeldet werden können. „Rassismus wird erlernt und kann auch wieder verlernt werden“, sagt sie.

Workshops wie dieser und mediale Beiträge dazu sind dabei ein guter Anfang, doch strukturelle Probleme müssen auch strukturell bearbeitet werden. Das ist nicht einfach. „Unser System wurde über Jahrhunderte aufgebaut, man braucht ganz viel Kraft und Bewegung, um es zu verändern“, sagt sie.

Nach dem Workshop sind vor allem diejenigen, die noch nie solche Diskriminierung erlebt haben, entschlossen zu handeln. „Ich sehe jetzt ganz viel so anders“, sagt eine „Blauäugige“ einige Wochen später. „Das war tatsächlich lebensverändernd.“ Auch Filloreta möchte Teil der Veränderung sein, von der am Ende des Workshops alle spre-

chen. Sie möchte, dass ihr Sohn, seine Kinder nicht mehr erleben müssen, was sie erlebt. „Es geht darum, dass die Leute wach werden“, sagt sie. „Das ist für mich auch die Message des Workshops: Mach die Augen auf!“

Am Ende wirkt bei Filloreta die Erfahrung des „Blue Eyes/Brown Eyes“-Experiments noch stärker nach. Drei Wochen später erzählt sie, dass sie nicht mehr zurück in ihr altes Leben als Zahnarztassistentin möchte. Sie will Sozialpädagogin werden, jungen Menschen helfen, die wie sie jeden Tag Diskriminierung erleben. „Selbstbewusstsein ist alles, was die haben“, sagt sie. „Ich möchte das stärken.“

Rassistisches Posting nach Anschlag in Wien kostete Schuldirektor den Job⁶²

Der Direktor des Gymnasiums Wolfgarten der Diözese Eisenstadt verfasste nach dem Terroranschlag in Wien Montagabend ein Facebook-Posting mit dem Inhalt: „Terror in Wien! Refugees welcome!!!!...“ Dies hat nun disziplinarische Konsequenzen - er wurde am Dienstag um 13.30 Uhr von seiner Funktion suspendiert, bestätigte die Diözese.

Das inzwischen gelöschte Posting sei relativ kurz nach dem Anschlag verfasst worden. „Der Direktor ist aufgefordert worden, die Schule nicht mehr zu betreten“, hieß es seitens der Diözese. Scharfe Kritik am Inhalt des Postings übte am Mittwoch die SJ Burgenland: „Schluss mit Hetzerei - lehren Sie Ihren SchülerInnen lieber Solidarität, Herr Direktor!“ schrieb SJ-Landesvorsitzende Lejla Visnjic in einer Aussendung.

Deutschförderklassen: Für die meisten Lehrer der falsche Weg⁶³

Eine Studie der Uni Wien zeigt: Die meisten Pädagogen halten nicht viel vom Konzept der Deutschklassen. Was aus Sicht der Wissenschaft besser wäre.

In Deutschförderklassen sollen Schülerinnen und Schüler fit für den Unterricht gemacht werden. Ob das Konzept aufgeht, hat jetzt Susanne Schwab vom Zentrum für Lehrer*innenbildung untersucht. Sie diskutiert die Ergebnisse mit Hannes Schweiger, der zum Thema Deutsch als Zweitsprache forscht.

62 VIENNA.AT (04.11.2020). Rassistisches Posting nach Anschlag in Wien kostete Schuldirektor den Job. VIENNA.AT. Zuletzt abgerufen am 28. Februar 2021 von <https://www.vienna.at/rassistisches-posting-nach-anschlag-in-wien-kostete-schuldirektor-den-job/6797940>

63 Ute Brühl (30.11.2020). Deutschförderklassen: Für die meisten Lehrer der falsche Weg. KURIER.at. Zuletzt abgerufen am 28. Februar 2021 von <https://kurier.at/wissen/deutschfoerderklassen-fuer-die-meisten-lehrer-der-falsche-weg/401112282>

KURIER: Wie würden Sie das Ergebnis Ihrer Studie zusammenfassen?

Susanne Schwab: 80 Prozent der Lehrkräfte sehen diese Klassen als falschen Weg: Die räumliche Trennung führt zur sozialen Isolation der Kinder, welche man immer wieder aus dem gemeinsamen Unterricht reißt. Beklagt werden auch schlechte strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen: zu große Klassen, fehlende Doppelbesetzung, Mangel an geeigneten Räumen und an Unterstützung für Lehrkräfte sowie die Qualifikation der Lehrpersonen – etwa zwei Drittel haben angeführt, dass sie keine spezielle „Deutsch als Zweitsprache“-Ausbildung haben. Sie unterrichten bis zu 25 Kinder, die sich in ihren Sprachfähigkeiten und ihrem Alter sehr stark unterscheiden.

Früher gab es Sprachförderklassen, wo Kinder elf Stunden aus der Klasse genommen wurden. Das war doch auch nicht viel anders.

Hannes Schweiger: Es gab zuvor zwei Zugänge: integrative Sprachförderkurse oder Sprachstartgruppen, in denen Kinder und Jugendliche so wie jetzt in eigenen Gruppen unterrichtet wurden. Die Schulen hatten mehr Spielraum. Jetzt gilt ein Modell für alle – Schulen bräuchten hier mehr Autonomie.

Schwab: Die meisten Lehrpersonen befürworten ein integratives System mit ausreichend vorhandenen Ressourcen (z.B. kleinere Klassen, zwei Lehrkräfte in der Klasse), in dem die Deutschförderung in der Stammklasse während des Unterrichts stattfindet. Es ist irritierend, dass bei der Einführung der Deutschförderklassen bildungswissenschaftliche und sprachdidaktische Erkenntnisse ignoriert worden sind.

Schweiger: Wir sehen, dass Lehrkräfte in den Deutschförderklassen große Schwierigkeiten haben, Sprach- und Fachunterricht zu kombinieren. Das Fachliche kommt oft zu viel kurz. Zudem erfordert es viel Zusatzarbeit und enormes Engagement, die mangelhaften Rahmenbedingungen zu kompensieren.

Wie sieht derzeit die Aus- und Fortbildung für Deutsch als Zweitsprache aus?

Schweiger: Hier gibt es noch viel Luft nach oben. Einerseits müssten sich angehende Lehrkräfte aller Schulstufen und aller Fächer mit Deutsch als Zweitsprache und mit Grundfragen des Unterrichtens in sprachlich vielfältigen Klassen auseinandersetzen. In den Pädagogischen Hochschulen (PH) wurden Studienpläne für das Volksschul-Lehramt untersucht. Ergebnis: Der Bereich der Sprachförderung und sprachlichen Bildung ist nur minimal verpflichtend vorgesehen – hier braucht es eine reformierte Ausbildung aller Lehrkräfte. Zum anderen sind auch mehr Lehrkräfte notwendig, die auf die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch unter Berücksichtigung der vorhandenen Mehrsprachigkeit spezialisiert sind.

Schwab: In Wien bekommen Lehrpersonen, die in den Deutschförderklassen unterrichten, immerhin eine kurze berufsbegleitende Zusatzqualifikation. Was mich stört: Wir schaffen Deutschförderklassen, ohne die Lehrpersonen dafür auszubilden. Der

richtige Weg wäre, aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse nach dem richtigen Fördermodell zu fragen und dafür auszubilden. Ein Problem sehe ich auch in der Haltung gegenüber Kindern, die zu Hause nicht deutsch sprechen. Man sieht sie als defizitär, sollte Mehrsprachigkeit aber als Stärke sehen.

Schweiger: Wir brauchen eine Verschiebung in der Diskussion: weg von der alleinigen Fokussierung auf Deutsch und hin zu einer sprachenfreundlichen Schule, in der alle Sprachen gefördert werden und die einer mehrsprachigen Gesellschaft gerecht wird. Aber selbst wenn die Haltung passt: Wenn in so heterogenen Klassen auf eine Lehrkraft über 20 Kinder kommen, kann das nicht gut funktionieren.

Schwab: Es braucht mindestens zwei Lehrer in Gruppen von maximal 16 Schülern, damit das funktioniert. Zudem sollten in einer Klasse nicht mehr als 60 Prozent Kinder sitzen, die einen Deutschförderbedarf haben.

Wie soll die Verteilung funktionieren? In den Wiener Volksschulen haben 60 Prozent der Kinder eine andere Muttersprache als Deutsch.

Schweiger: Im Schuljahr 2018/19 nannten laut Statistik Austria 43.000 Kinder an Wiener Volksschulen Deutsch nicht als erste im Alltag gebrauchte Sprache – das sind 58,9 Prozent. Davon waren 5.243 Kinder in Deutschförderklassen. An diesen exemplarischen Zahlen wird deutlich, dass Deutsch als Zweitsprache keinesfalls gleichgesetzt werden darf mit unzureichenden Deutschkenntnissen.

Was macht Sie zuversichtlich, dass bei der derzeitigen Ausbildung der Lehrer der Unterricht an heterogenen Klassen funktionieren kann?

Schwab: Die homogene Klasse ist sowieso eine Fiktion. Das Problem mit Deutschförderklassen ist auch, dass man damit suggeriert, es gebe homogene Klassen – also dass Kinder in diesen Klassen das gleiche Niveau haben. Dies entspricht nicht der Realität. Doch so wie der Unterricht vor 30 Jahren stattgefunden hat, sollte er nicht mehr stattfinden. Es braucht differenzierten Unterricht, der stärker an den individuellen Bedarf der Kinder angepasst ist.

Gibt es ausreichend gut ausgebildete Lehrerbildnerinnen- und bildner?

Schweiger: Es gibt in diesem Bereich schon viel Expertise, aber wir brauchen sowohl an den Unis als auch an den PHs mehr Stellen für Deutsch als Zweitsprache und für das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen.

Schwab: Wir sind an der Uni Wien für etwa 12.000 Lehramtsstudierende verantwortlich und das mit einer einzigen Professur für Deutsch als Zweitsprache – das zeigt die Schieflage. Für Forschung gibt es zu wenige Drittmittel, auch diese Studie hat mein Lehrstuhl selbst finanziert. Und zu manchen Forschungsergebnissen haben wir keinen oder keinen rechtzeitigen Zugang, etwa zu denen des vormaligen Bifie (jetzt IQS). Die

haben die vorherigen Sprachfördermaßnahmen evaluiert, doch davon wurde erst lange nach Einführung der Deutschförderklassen etwas veröffentlicht.

Deutschförderklassen: Lehrende sehen viele Probleme⁶⁴

Seit über zwei Jahren werden Kinder, die der Unterrichtssprache Deutsch noch nicht ausreichend folgen können, großteils getrennt von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern unterrichtet. In einer Studie der Uni Wien kommen nun jene zu Wort, die wohl den besten Einblick in die umstrittenen Deutschförderklassen haben: die Lehrerinnen und Lehrer. Und die zeigen sich großteils nicht überzeugt.

Gleich vorweg: Immerhin 36 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer sehen das aktuelle Modell der Deutschförderklassen – mit Blick auf die sprachliche, persönliche und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler – als positiv bzw. eher positiv. Ein Modell hingegen, in dem alle gemeinsam unterrichtet werden, beurteilen aber 78 Prozent als positiv bzw. eher positiv.

Für die Studie des Zentrums für Lehrer*innenbildung der Universität Wien wurden 1.267 Lehrerinnen und Lehrer von Schulen, an denen es Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkurse gibt, befragt. Mit fast 70 Prozent unterrichtet ein Großteil der Befragten an Volksschulen.

Sprachvorbilder fehlen

Dass in den Deutschförderklassen die Lehrperson das einzige Sprachvorbild ist, wird von besonders vielen der befragten Lehrerinnen und Lehrern als Problem genannt. Das Potenzial gleichaltriger Sprachvorbilder bleibe ungenützt. „Mitschüler und Mitschülerinnen als Sprachvorbilder fehlen“, gibt etwa eine Lehrperson in der Befragung an. Nicht zuletzt werde dadurch unter den Kindern der Deutschförderklasse auch ein „fehlerhaftes Deutsch kultiviert“.

Für die Kinder der Deutschförderklassen entstehe wenig Gemeinschaftsgefühl, schreibt eine andere Lehrperson: „Sie werden ständig im Schulhaus herumgeschickt und haben dadurch mehr Stress als die anderen Kinder.“ Ein Nachteil sei zudem, dass die Deutschförderklassen nicht homogen seien – „vom Vorschulkind bis zum Drittklässler sind alle Schulstufen in meiner Klasse vertreten“.

Nicht nur unterschiedliche Schulstufen, sondern auch unterschiedliche Leistungsniveaus gibt es in den Deutschförderklassen. Das liegt nicht zuletzt daran, dass manche Schülerinnen und Schüler gerade in Österreich angekommen sind, während andere schon auf dem Sprung in die Regelklasse sind.

⁶⁴ Romana Beer (09.12.2020). Deutschförderklassen: Lehrende sehen viele Probleme. ORF.at. Zuletzt abgerufen am 28. Februar 2021 von <https://orf.at/stories/3192768/>

Kinder bleiben in Mathematik und Englisch zurück

Ein Aufatmen gibt es mit dem Wechsel in die Regelklasse – und damit auch vom außerordentlichen zum ordentlichen Status – meist nur kurz. Weil in den Deutschförderklassen der Fokus auf Deutsch liegt, würden den Schülerinnen und Schülern in Fächern wie Mathematik und Englisch beim Wechsel in eine Regelklasse „sämtliche Voraussetzungen fehlen, um dort mithalten zu können“, schreibt eine Lehrperson. Der Prozess des „sich Beweisens“ sei mit dem Übertritt noch lange nicht abgeschlossen, betonen mehrere Lehrende.

Die Aussagen von Lehrpersonen verdeutlichen laut den Studienautorinnen den Druck, Schülerinnen und Schüler nicht nur zu einem Sprachniveau zu bringen, das als „ausreichend“ erachtet wird, sondern auch die Sprachstandsüberprüfung MIKA-D zu bestehen und gleichzeitig fachspezifische Inhalte, etwa aus Mathematik, zu erwerben, um den Anschluss an die Regelklasse zu bewältigen.

Schülerinnen und Schüler, die von einer Deutschförderklasse in eine Regelklasse wechseln, stünden „unter ständigem Performancedruck“ und müssten Inhalte und Wissen nachholen.

„Lehrkräfte sind nicht überzeugt“

„Dass die Lehrkräfte von dem aktuellen System nicht überzeugt sind“, bezeichnet Studienleiterin Susanne Schwab vom Zentrum für Lehrer*innenbildung im Interview mit ORF.at als wichtigste Erkenntnis der Befragung. Denn die Einstellung der Lehrenden spiele eine wichtige Rolle für guten Unterricht.

„Es ist problematisch, dass wir aktuell das Gegenteil von dem machen, was aus Sicht der Lehrkraft wichtig für die Entwicklung unserer Schülerinnen und Schüler wäre, nämlich integrative Sprachförderung mit zusätzlichen Ressourcen“, so Schwab.

Knapp 40 Prozent der Lehrkräfte, die in Deutschförderklassen unterrichten, sind laut Studie nämlich nicht oder eher nicht der Meinung, dass Schülerinnen und Schüler die nötige Hilfe bekommen. Zudem gibt mehr als die Hälfte an, nicht genug Zeit für ihre Schülerinnen und Schüler zu haben. Kritisiert werden auch die zu großen Gruppen: Viele der befragten Lehrenden erachten eine kleine Lerngruppe mit mindestens zwei Lehrpersonen als maßgeblich für Lernfortschritte.

„Es ist mehr ein Probieren“

Auch an der Ausbildung der Lehrkräfte müsse gearbeitet werden, so Schwab, sodass sich diese als kompetent erleben. Denn immerhin über 20 Prozent der Lehrenden, die in Deutschförderklassen unterrichten, fühlen sich laut Studie nicht ausreichend ausgebildet. Es sei „mehr ein Probieren und Experimentieren“, führt etwa eine Lehrperson an: „Ich hatte erst diesen September eine Einschulung, leite aber schon im zweiten Jahr einen Kurs. Da braucht es meiner Meinung nach eine gescheite Ausbildung, und man sollte explizit Leute mit dieser Ausbildung anfordern können. Etwas zu vermitteln, von dem ich selbst kaum Ahnung habe, halte ich für bedenklich.“

„Reduktion auf zu verbessernde Deutschfähigkeiten“

Eine bestmögliche Sprachförderung bei gleichzeitiger Inklusion aller Kinder in den Unterricht sollte im Bildungssystem oberste Priorität haben, so Schwab. Und aus wissenschaftlicher Sicht sei das Modell Deutschförderklassen anderen Sprachfördermodellen unterlegen. Denn Sprachvorbilder seien für das formale Erlernen der Unterrichtssprache notwendig. Zudem seien die Kinder der Deutschförderklassen auch sozial von ihrer Stammklasse isoliert.

Doch auch aktuell könnte man laut Schwab schon einiges verbessern: deutlich kleinere Klassengrößen etwa, Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte, Teamteaching und – nicht zuletzt – „Anerkennung und Wertschätzung der Mehrsprachlichkeit der Kinder anstelle der alleinigen Reduktion auf noch zu verbessernde Deutschfähigkeiten“.

Deutschförderklassen: Folgen bei Mathe, Bio & Co.⁶⁵

Kinder in Deutschförderklassen versäumen zu viel Stoff aus anderen Fächern, zeigen sich Lehrende besorgt: Bis zu zwei Jahre ohne Mathematikunterricht seien später „kaum aufzuholen“. ÖVP-Bildungsminister Heinz Faßmann verweist auf den „großen Spielraum“ bei der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts, kündigt gegenüber ORF.at aber auch an, die Kritik im Rahmen der Aus- und Weiterbildung aufzugreifen.

Seit über zwei Jahren werden Schülerinnen und Schüler, die der Unterrichtssprache Deutsch noch nicht ausreichend folgen können, den Großteil der Unterrichtszeit in Deutschförderklassen unterrichtet. Zuletzt war eine Studie der Universität Wien präsentiert worden, in der 1.267 Lehrerinnen und Lehrer zu ihren Erfahrungen damit befragt worden waren.

Neben Problemen durch fehlende gleichaltrige Sprachvorbilder und mangelnde eigene Ausbildung, wurde von den Lehrenden demnach häufig kritisiert, dass in den Deutschförderklassen die anderen Fächer zu sehr vernachlässigt würden. Weil der Fokus auf Deutsch liegt, würden den Schülerinnen und Schülern beim Wechsel in eine Regelklasse beispielsweise in Mathematik „sämtliche Voraussetzungen fehlen, um dort mithalten zu können“, schrieb etwa eine Lehrperson. „Ein bis zwei Jahre ohne Mathematikunterricht holen die Kinder kaum mehr auf“, eine andere.

„Ein Schuljahr außerhalb des Schulsystems“

Besonders Lehrerinnen und Lehrer an Mittelschulen zeigten sich in der Befragung besorgt. Der Sprung von der Deutschförderklasse zur regulären Klasse sei „eventuell zu

⁶⁵ Romana Beer (18.12.2020). Deutschförderklassen: Folgen bei Mathe, Bio & Co. ORF.at. Zuletzt abgerufen am 28. Februar von <https://orf.at/stories/3193718/>

groß“, schrieb eine Lehrperson in den offenen Antworten, die ORF.at vorliegen. Die Kinder kämen mit dem Lehrplan nicht mit, weil es in den Deutschförderklassen keinen Unterricht in Biologie, Mathematik und anderen Fächern gibt.

Ein Jahr in der Deutschförderklasse sei „ein ‚verlorenes‘ Lebensjahr im Schulsystem, quasi ein Schuljahr außerhalb des Schulsystems“, so eine andere Lehrkraft. Und: „Für die Sekundarstufe passt dieses Konzept nicht. Es ist bildungshemmend, wenn Zehn- bis Vierzehnjährige bis zu zwei Jahre nur Deutschunterricht bekommen. Sie finden das langweilig – in ihren Heimatländern hatten sie Unterricht im gesamten Fächerkanon. Es braucht ein Konzept, wie SchülerInnen mit geringen Deutschkenntnissen in allen Fächern unterrichtet werden können.“

Faßmann: „Großer Spielraum bei inhaltlicher Gestaltung“

Der Fokus der Deutschförderklassen liege klar auf dem Erwerb der deutschen Sprache, entgegnete ÖVP-Bildungsminister Heinz Faßmann nun auf Nachfrage von ORF.at. Der Unterricht finde aber „selbstverständlich nicht als reine Grammatik- und Rechtschreibstunden statt, sondern der Lehrplan für die Deutschförderklassen sieht vor, dass die Sprache anhand von Inhalten erarbeitet wird“.

Mathematik etwa könne auch in Deutschförderklassen gut behandelt werden, „wobei hier das Sprach- und Fachlernen Hand in Hand gehen müssen, denn ich muss verstehen, was eine ‚Addition‘ ist, bevor ich sie durchführen kann.“ „Damit diese Möglichkeiten gezielt genutzt werden“, kündigte Faßmann an, die Ergebnisse der Studie „im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung aufzugreifen“.

Deutschförderklassen würden großen Spielraum bei der inhaltlichen Gestaltung einräumen, so der Bildungsminister. Man dürfe die Schülerinnen und Schüler aber auch nicht überfordern: „Wenn ein Kind ohne jegliche Deutschkompetenz in die Schule kommt, so soll es doch auch die Möglichkeit haben, sich ein Semester bzw. je nach Bedarf auch länger dem Erwerb der deutschen Sprache – freilich immer in Verbindung mit fachlichen Inhalten – zu widmen.“

In der Praxis nur schwer umsetzbar

Auch in den Lehrplänen für die Deutschförderklassen sowie im „Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter“ steht, es sei „möglich und sinnvoll, Bildungssprache und Fachwortschatz auch anhand von anderen Unterrichtsgegenständen zu erarbeiten“ – Mathematik und Sachunterricht in der Volksschule etwa und Mathematik sowie Geschichte und Politische Bildung in der Mittelschule.

Doch ist diese Empfehlung in der Praxis immer umsetzbar? „Nein“, sagt Studienleiterin Susanne Schwab vom Zentrum für Lehrer*innenbildung. Aus der Befragung zeige sich, dass es den Lehrkräften „nicht möglich ist, einerseits die deutsche Sprache zu vermitteln und gleichzeitig den Stoff verschiedener Fächer“.

Denn die Deutschförderklassen sind gleichzeitig Mehrstufenklassen. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen im Idealfall also alle Fächer schulstufenübergreifend vermitteln und gleichzeitig dafür sorgen, dass Schülerinnen und Schülern ausreichend Deutsch lernen, um die MIKA-D-Tests zu bestehen.

„Viel Stress und Frustration“ für Kinder

Lehrerinnen und Lehrer würden mit dem aktuellen System der Deutschförderklassen vor eine unlösbare Aufgabe gestellt, so Schwab gegenüber ORF.at. Es brauche kleinere Gruppen, eine zweite Lehrperson und vor allem gemeinsames Lernen im Fachunterricht mit den Kindern der Regelklassen.

Beim Wechsel von der Deutschförderklasse in die Regelklasse stünden die Schülerinnen und Schüler „unter ständigem Performancedruck“ und müssten Inhalte und Wissen nachholen. Viele der Lehrkräfte, die im Rahmen der Studie befragt wurden, prognostizieren ihnen eine Klassenwiederholung, „weil die immensen Lücken im Fachunterricht nicht aufgeholt werden können“.

Neben schulischen Schwierigkeiten bringe der Wechsel von der Deutschförderklasse in eine Regelklasse außerdem soziale und emotionale Schwierigkeiten mit sich, sagt Schwab: „Die Kinder erleben extrem viel Stress und Frustration“.

5 11-Punkte-Plan zur Etablierung eines diskriminierungsfreien Bildungswesens

1. **Datenerhebung:** Durchführung von Studien zum Thema Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen an öffentlichen Schulen in Österreich. Ebenso Evaluierung, wie viele Lehrer*innen und wie viele Direktor*innen einen Migrationshintergrund haben, Mitglieder religiöser Gemeinschaften, ohne Bekenntnis, Frauen* und/oder queer sind und/oder eine körperliche und/oder psychische Behinderung haben.

2. Schaffung von **unabhängigen Melde- bzw. Beschwerdestellen** für von Diskriminierung betroffene Schüler*innen in allen Bundesländern am Beispiel der Bildungsombudsstelle Wien. Zurzeit werden schulintern so wenige Vorfälle gemeldet, weil Schüler*innen um ihren Schulerfolg fürchten.

3. Einführung von **Anti-Diskriminierungs-Beauftragten** an jeder Schule. Diese sollten die ersten Ansprechpersonen sein.

4. Einbindung von Themenblöcken zu **interkultureller Kompetenz in Workshops** ab der Volksschule.

5. **Diversifizierung des Lehrpersonals:** gezielte Aufnahme von

...Lehrer*innen mit Migrationshintergrund

...Lehrer*innen, die Mitglieder religiöser Minderheiten in Österreich sind

...Lehrer*innen ohne Bekenntnis

...weiblichen Lehrerinnen*

...queeren Lehrer*innen

...Lehrer*innen mit körperlicher und/oder geistiger (psychischer) Behinderung.

Eventuell Einführung einer eigenen Quote, ähnlich der Frauenquote.

6. **Diversifizierung der Direktor*innen:** gezielte Ernennung von

...Lehrer*innen mit Migrationshintergrund

...Lehrer*innen, die Mitglieder religiöser Minderheiten in Österreich sind

...Lehrer*innen ohne Bekenntnis

...weiblichen Lehrerinnen*

...queeren Lehrer*innen

...Lehrer*innen mit körperlicher und/oder geistiger (psychischer) Behinderung.

7. Einführung von **standardisierten Schüler*innenbefragungen** zur Evaluierung des Lehrer*innenverhaltens als Qualitätssicherungsmaßnahme nach dem Vorbild der Universitäten. Im Sinne der Transparenz sollten die Ergebnisse der Evaluierungen dem jeweiligen Landesschulrat übermittelt und auf Nachfrage auch der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Die Schule mit den besten Ergebnissen sollte spezielle Ehrungen und Förderpreise erhalten und als Erfolgsmodell Vorbildcharakter für alle anderen Schulen haben.

8. **Verpflichtende Aus- und Fortbildungen** zum Thema DaF/DaZ (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache), interkulturelle Kompetenz, gendersensible Pädagogik, inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung und Diskriminierungssensibilität für Kindergartenpädagog*innen und Lehrpersonal.

9. Levelling Up – Derzeit sind in Österreich nur einzelne Diskriminierungsgründe in den jeweils verschiedenen Bildungseinrichtungen geschützt. Es benötigt daher dringend die **Ausweitung des Gleichbehandlungsgesetzes** und somit den vollen Schutz nach dem Gleichbehandlungsgesetz in allen Bildungseinrichtungen gegen alle Arten von Diskriminierung.

10. Aufnahme der Artikel 2, 23, 28, 29 und 30 der **UN-Kinderrechtskonvention in das Bundesverfassungsgesetz** über die Rechte von Kindern. Darüber hinaus sollen das Schulunterrichtsgesetz nach Vorbild des Bremer Landesschulgesetzes reformiert werden, das „*in Fällen der Verletzung der Würde von Mädchen, Frauen, Homosexuellen und der von kulturellen, ethnischen und religiösen Gruppen (§ 47 Abs. 3)*“ Ordnungsmaßnahmen mit entsprechender pädagogischer Begleitung vorsieht.

11. **Coaching, Beratung und Supervision für Lehrer*innen** innerhalb der Arbeitszeit bei auftretenden Konflikten im Schulumfeld zur Konfliktbewältigung und Förderung der Beziehungskompetenz.

6 Urteile

Verhüllungsverbot an Volksschulen ist verfassungswidrig⁶⁶

„Kopftuchverbot“ verstößt gegen Gleichheitsgrundsatz in Verbindung mit Recht auf Religionsfreiheit

Gemäß § 43a Abs. 1 Satz 1 Schulunterrichtsgesetz ist Schülerinnen und Schülern bis zum Ende des Schuljahres, in welchem sie das 10. Lebensjahr vollenden, das Tragen weltanschaulich oder religiös geprägter Bekleidung, mit der eine Verhüllung des Hauptes verbunden ist, untersagt.

Gegen diese Regelung hatten sich zwei Kinder und deren Eltern gewendet. Die Kinder werden religiös im Sinne der sunnitischen bzw. schiitischen Rechtsschule des Islam erzogen. Sie sehen in dieser Vorschrift, die letztlich auf das islamische Kopftuch (Hidschab) ziele, einen unverhältnismäßigen Eingriff in das Recht auf Religionsfreiheit bzw. auf religiöse Kindererziehung.

Mit dem heute verkündeten Erkenntnis hat der Verfassungsgerichtshof (VfGH) dieses „Kopftuchverbot“ als verfassungswidrig aufgehoben.

Eine Regelung, die bloß eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen trifft, und zur Sicherung von religiöser und weltanschaulicher Neutralität sowie Gleichstellung der Geschlechter selektiv bleibt, verfehlt ihr Regelungsziel und ist unsachlich. § 43a SchUG verstößt daher gegen den Gleichheitsgrundsatz in Verbindung mit dem Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit.

Zusammengefasst einige wichtige Punkte des Erkenntnisses:

- Im Hinblick auf die Gesetzesmaterialien versteht der VfGH die Tatbestandsvoraussetzung „Verhüllung des Hauptes“ einschränkend als eine Form der Verhüllung nach islamischer Tradition, wie sie insbesondere durch den Hidschab erfolgt.
- Der Gleichheitsgrundsatz begründet in Verbindung mit dem Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit das Gebot der religiösen und weltanschaulichen Neutralität des Staates. Bei der Gestaltung des Schulwesens ist der Gesetzgeber gehalten, diesem Gebot durch eine am Gleichheitsgrundsatz ausgerichtete Behandlung verschiedener religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen zu entsprechen. **Die Schule gründet unter anderem auf den Grundwerten der Offenheit und Toleranz** (Art. 14 Abs. 5a B-VG).

⁶⁶ VfGH Österreich (11.12.2020). Verhüllungsverbot an Volksschulen ist verfassungswidrig. https://www.vfgh.gv.at/medien/Verhuellungsverbot_an_Volksschulen_ist_verfassungswidrig.de.php?fbclid=IwAR1OWQ4PSD1fGbe-DoqkSGZHV_o0clc8tOPToepWUI_eJRqWYXuMd4yPjBA4 [28.02.2021]

- Dies **kann** im Bereich der Schule auch **Beschränkungen** der durch Art. 9 EMRK gewährleisteten Rechte **rechtfertigen, wenn diese verhältnismäßig und sachlich ausgestaltet sind.**
- Mit § 43a SchUG greift der Gesetzgeber jedoch eine spezifische Form einer religiös oder weltanschaulich konnotierten Bekleidung heraus, welche in der einen oder anderen Weise mit anderen, jedoch nicht verbotenen, religiös oder weltanschaulich konnotierten Bekleidungsgewohnheiten vergleichbar ist.
- **Eine Regelung, die eine bestimmte religiöse oder weltanschauliche Überzeugung selektiv herausgreift, indem sie eine solche gezielt privilegiert oder benachteiligt, bedarf im Hinblick auf das Gebot der religiösen und weltanschaulichen Neutralität einer besonderen sachlichen Rechtfertigung.**
- Das **Tragen des islamischen Kopftuches ist eine Praxis, die aus verschiedenen Gründen ausgeübt wird. Die Deutungsmöglichkeiten, die die Trägerinnen** eines Kopftuches vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Religion oder Weltanschauung dieser Bekleidung und damit **dem Tragen des Kopftuches geben, sind vielfältig.** Mit dem Tragen eines Kopftuches kann schlicht die Zugehörigkeit zum Islam oder die Ausrichtung des eigenen Lebens an den religiösen Werten des Islam ausgedrückt werden. Ferner kann das Tragen des Kopftuches etwa auch als Zeichen für die Zugehörigkeit zur islamischen Kultur bzw. für ein Festhalten an Traditionen der Herkunftsgesellschaft gedeutet werden. Dem islamischen Kopftuch kommt daher keine eindeutige und unmissverständliche Bedeutung zu.
- **Es ist dem VfGH aber gerade bei Fragen der Religions- und Weltanschauungsfreiheit verwehrt, sich bei mehreren Möglichkeiten der Deutung eines religiösen oder weltanschaulichen Symbols eine bestimmte Deutung zu eigen zu machen** und diese seiner grundrechtlichen Beurteilung der Zulässigkeit des Vorhandenseins solcher Symbole in staatlichen Bildungseinrichtungen zugrunde zu legen.
- **Die selektive Verbotsregelung** gemäß § 43a SchUG, welche bloß bei Mädchen ansetzt und ihnen bis zum Ende des Schuljahres, in welchem sie das 10. Lebensjahr vollenden, das Tragen eines islamischen Kopftuches untersagt, **ist von vornherein nicht geeignet,** die vom Gesetzgeber selbst formulierte Zielsetzung zu erreichen. Vielmehr kann sich das selektive Verbot auch nachteilig auf die Inklusion betroffener Schülerinnen auswirken und zu einer Diskriminierung führen, **weil es das Risiko birgt, muslimischen Mädchen den Zugang zur Bildung zu erschweren bzw. sie gesellschaftlich auszugrenzen.** Durch die Regelung des § 43a SchUG wird islamische Herkunft und Tradition als solche ausgegrenzt.

- **In Bezug auf den von der Bundesregierung ins Treffen geführten Schutz von Schülerinnen vor sozialem Druck seitens ihrer Mitschüler verkennt der Verfassungsgerichtshof nicht, dass es in Schulen auch zu weltanschaulich und religiös geprägten Konfliktsituationen kommen kann. Dieser Umstand vermag jedoch das selektive Verbot nach § 43a SchUG nicht zu rechtfertigen, weil das Verbot nach § 43a SchUG gerade die Schülerinnen, welche den Schulfrieden selbst nicht stören, trifft.**
- **Es obliegt dem Gesetzgeber, geeignete Instrumente für die Konfliktlösung** unter Berücksichtigung des Neutralitätsgebotes und des verfassungsrechtlichen Bildungsauftrages **zu schaffen**, sollten gesetzlich vorgesehene Erziehungs- und Sicherungsmaßnahmen für die Aufrechterhaltung der Schulordnung nicht ausreichen, um derartige Konfliktsituationen aufzulösen **und Formen von geschlechterbezogenem oder religiös begründetem Mobbing zu beenden.**

7 Rechtsgrundlagen in Österreich

7.1 Die UN-Kinderrechtskonvention

Am 20. November 1989 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Alle Kinder auf der Welt erhielten damit verbrieft Rechte - auf Überleben, Entwicklung, Schutz und Beteiligung. Österreich war eines jener Länder, die die Kinderrechtskonvention am ersten Tag (26. Jänner 1990) unterzeichnet hatten. Nach der Genehmigung durch den Nationalrat am 26. Juni 1992 wurde die Konvention am 6. August 1992 ratifiziert. 30 Tage nach der Ratifizierung ist die Kinderrechtskonvention am 5. September 1992 in Österreich in Kraft getreten, jedoch mit einem Erfüllungsvorbehalt. Am 7. Juli 2015 wurde im Nationalrat die Zurückziehung der Vorbehalte zu Art. 13, 15 und 17 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes beschlossen. Mit der Zurücknahme der österreichischen Vorbehalte hat die Kinderrechtskonvention endgültig ihre uneingeschränkte Geltung in Österreich erlangt. Die UN-Kinderrechte sind als Teil der UN-Menschenrechtskonvention common sense in Österreich und die Basis bzw. Grundlage für gesellschaftliches und politisches Handeln. Hier die wichtigsten Artikel die Schüler_innen betreffen:

Artikel 1

Im Sinne dieses Übereinkommens ist ein Kind jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt. 1. Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds. 2. Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerung oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.

Artikel 8

1. Die Vertragsstaaten verpflichten sich, das Recht des Kindes zu achten, seine Identität, einschließlich seiner Staatsangehörigkeit, seines Namens und seiner gesetzlich

anerkannten Familienbeziehungen, ohne rechtswidrige Eingriffe zu behalten⁶⁷.

2. Werden einem Kind widerrechtlich einige oder alle Bestandteile seiner Identität genommen, so gewähren die Vertragsstaaten ihm angemessenen Beistand und Schutz mit dem Ziel, seine Identität so schnell wie möglich wiederherzustellen.

Artikel 12

1. Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

2. Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

Artikel 13

1. Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.

2. Die Ausübung dieses Rechts kann bestimmten, gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die erforderlich sind

- a) für die Achtung der Rechte oder des Rufes anderer oder
- b) für den Schutz der nationalen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung (ordre public), der Volksgesundheit oder der öffentlichen Sicherheit.

Artikel 14

1. Die Vertragsstaaten achten das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit. 2. Die Vertragsstaaten achten die Rechte und Pflichten der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds, das Kind bei der Ausübung dieses Rechts in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise zu leiten. 3. Die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung zu bekunden, darf nur den gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die zum Schutz der öffentlichen Sicherheit, Ordnung, Gesundheit oder Sittlichkeit oder der Grundrechte und -freiheiten anderer erforderlich sind.

Artikel 28

1. Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirk-

⁶⁷ 35 UN-Konvention über die Rechte des Kindes: <http://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> (letzter Zugriff: 08.05.2019).

lichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere

- a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;
- b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;
- c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;
- d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen
- e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.

2. Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, daß die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.

3. Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere um zur Beseitigung von Unwissenheit und Analphabetentum in der Welt beizutragen und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen und modernen Unterrichtsmethoden zu erleichtern. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.

Artikel 29

1. Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, daß die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muß, a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;

b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;

c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;

d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;

e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.

2. Dieser Artikel und Artikel 28 dürfen nicht so ausgelegt werden, daß sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigen, Bildungseinrichtungen zu gründen und zu führen, sofern die in Absatz 1 festgelegten Grundsätze beachtet wer-

den und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den von dem Staat gegebenenfalls festgelegten Mindestnormen entspricht.

Artikel 30

In Staaten, in denen es ethnische, religiöse oder sprachliche Minderheiten oder Ureinwohner gibt, darf einem Kind, das einer solchen Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, nicht das Recht vorenthalten werden, in Gemeinschaft mit anderen Angehörigen seiner Gruppe seine eigene Kultur zu pflegen, sich zu seiner eigenen Religion zu bekennen und sie auszuüben oder seine eigene Sprache zu verwenden.

Seit 16. Februar 2011 sind einige Kinderrechte der UN-Konvention in der österreichischen Bundesverfassung verankert. Trotz berechtigter Kritik an dem Gesetz bedeutet die Verankerung eine massive Aufwertung der Kinderrechte in Österreich. Vor allem durch die Verankerung zweier Grundprinzipien der UN-Kinderrechtskonvention:

- a) Vorrang des Kindeswohl (Artikel 1 BVG Kinderrechte) und
- b) Beteiligung und Berücksichtigung der Meinung von Kindern und Jugendlichen (Artikel 4 BVG Kinderrechte).

7.2 Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern

Der Nationalrat hat beschlossen:

Artikel 1

Jedes Kind hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für sein Wohlergehen notwendig sind, auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung sowie auf die Wahrung seiner Interessen auch unter dem Gesichtspunkt der Generationengerechtigkeit. Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher und privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein.

Artikel 2

- (1) Jedes Kind hat Anspruch auf regelmäßige persönliche Beziehungen und direkte Kontakte zu beiden Elternteilen, es sei denn, dies steht seinem Wohl entgegen.
- (2) Jedes Kind, das dauernd oder vorübergehend aus seinem familiären Umfeld, welches die natürliche Umgebung für das Wachsen und Gedeihen aller ihrer Mitglieder, insbesondere der Kinder ist, herausgelöst ist, hat Anspruch auf besonderen Schutz und Beistand des Staates.

Artikel 3

Kinderarbeit ist verboten. Abgesehen von gesetzlich vorgesehenen begrenzten Aus-

nahmen darf das Mindestalter für den Eintritt in das Arbeitsleben das Alter, in dem die Schulpflicht endet, nicht unterschreiten.

Artikel 4

Jedes Kind hat das Recht auf angemessene Beteiligung und Berücksichtigung seiner Meinung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten, in einer seinem Alter und seiner Entwicklung entsprechenden Weise.

Artikel 5

(1) Jedes Kind hat das Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, die Zufügung seelischen Leides, sexueller Missbrauch und andere Misshandlungen sind verboten. Jedes Kind hat das Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung.

(2) Jedes Kind als Opfer von Gewalt oder Ausbeutung hat ein Recht auf angemessene Entschädigung und Rehabilitation. Das Nähere bestimmen die Gesetze.

Artikel 6

Jedes Kind mit Behinderung hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die seinen besonderen Bedürfnissen Rechnung tragen. Im Sinne des Artikel 7 Abs. 1 B-VG ist die Gleichbehandlung von behinderten und nicht behinderten Kindern in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten.

Artikel 7

Eine Beschränkung der in den Artikeln 1, 2, 4 und 6 dieses Bundesverfassungsgesetzes gewährleisteten Rechte und Ansprüche ist nur zulässig, insoweit sie gesetzlich vorgesehen ist und eine Maßnahme darstellt, die in einer demokratischen Gesellschaft für die nationale Sicherheit, die öffentliche Ruhe und Ordnung, das wirtschaftliche Wohl des Landes, die Verteidigung der Ordnung und zur Verhinderung von strafbaren Handlungen, zum Schutz der Gesundheit oder zum Schutz der Rechte und Freiheiten anderer notwendig ist.

Artikel 8

Mit der Vollziehung dieses Bundesverfassungsgesetzes ist die Bundesregierung betraut.

7.3 Das Gleichbehandlungsgesetz

Im III. Teil des Gleichbehandlungsgesetzes „Gleichbehandlung ohne Unterschied des Geschlechts oder der ethnischen Zugehörigkeit in sonstigen Bereichen“ wird auch die Schule subsummiert. Laut Auskunft der Gleichbehandlungsanwaltschaft gibt es

einen vollständigen Diskriminierungsschutz (Schutz vor Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, der Herkunft, der Religionszugehörigkeit, der Behinderung, der Weltanschauung und der sexuellen Orientierung) nur in den berufsbildenden Schulen. In den allgemeinbildenden Schulen gibt es zumindest in diesem Gesetz lediglich den Schutz vor Diskriminierung aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit. Jedoch kommt es auch sehr häufig zu Überschneidungen der Diskriminierungsgründe.

7.4 Artikel 2 des 1. Zusatzprotokolls der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK), in Österreich in Verfassungsrang

Artikel 2 - Recht auf Bildung

Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen (1. ZP EMRK).⁶⁸

„Artikel 2 1. ZP EMRK Satz 1 deklariert in einer bewusst gewählten „negativen Formulierung“, dass das Recht auf Bildung niemandem verwehrt werden darf. Dieses allgemeine Recht auf Bildung umfasst insbesondere das Recht auf Zugang zu allen bestehenden öffentlichen Bildungsinstitutionen. Damit ist keine Verpflichtung des Staates verbunden, auf seine Kosten ein bestimmtes Schulsystem einzurichten oder zu subventionieren, grundrechtlich verbürgt ist jedoch ein diskriminierungsfreier Zugang zu den bestehenden Bildungseinrichtungen.“

„Ergänzt wird diese Verbürgung eines allgemeinen Rechts auf Bildung durch Art. 18 StGG, wodurch die Freiheit gewährleistet wird, ohne Behinderung oder Beschränkung durch gesetzliche Vorschriften einen Beruf zu wählen und die dazu notwendige Ausbildung durchzumachen.“ (Kalb/Potz/Schinkele 2003, 342-343)

7.5 Entscheidung des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte – letzte Instanz – vom 1.3.1979

“Article 10, paragraph 1 of the Convention: Forbidding a teacher to display his moral and religious beliefs at school constitutes an interference with the exercise of his freedom of expression. Article 10, paragraph 2 of the Convention: in a non-denominational school given the right of the parents to respect for their convictions, such an interference is nevertheless

⁶⁸ Art. 2 des 1. ZP zur EMRK - Recht auf Bildung: <http://www.emrk.at/rechte/ZP/art2-1.htm> (letzter Zugriff: 05.06.2017).

justified for the protection of the rights of others, when the expression of beliefs of the teacher has an offensive character for certain people or is likely to disturb the children.”

Fazit: Es ist durchaus zulässig, dass Lehrer*innen sanktioniert bzw. entlassen werden, wenn sie sich unsachlich und abfällig über die Religion ihrer Schüler*innen äußern.

7.6 Nationaler Aktionsplan Behinderung

Kinder mit Behinderung

1.4.1 Ausgangslage

Nach Artikel 7 UN-Behindertenrechtskonvention muss Österreich alle erforderlichen Maßnahmen treffen, die gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können. Im Rahmen der Vorsorgeuntersuchungen nach dem Mutter-Kind-Pass wird darauf geachtet, Auffälligkeiten bei Kindern so früh wie möglich festzustellen, damit eine entsprechende Frühförderung bzw. Therapie erfolgen kann. Diesbezügliche zentrale Anlauf- und Koordinierungsstellen für Kinder mit Behinderungen sind regional zum Teil vorhanden. Aufgabe dieser Stellen ist die Koordinierung von Behandlungseinheiten für Kinder mit Behinderungen. Neben dem Vorteil für die Betroffenen, dass es nur mehr eine Anlaufstelle gibt, können die Institutionen dadurch auch verwaltungsökonomischer arbeiten. Das seit 1.7.2010 geltende neue Kinderbeistandsrecht (vgl. insbesondere § 104a Außerstreitgesetz) eröffnet die Möglichkeit, dass amtswegig ein sogenannter Kinderbeistand bestellt werden kann, wenn dies in Verfahren über die Obsorge und über das Recht auf persönlichen Verkehr für Minderjährige unter 14 Jahren nötig erscheint. Von dieser neuen Regelung profitieren insbesondere auch Kinder mit einem schwierigen Lebensumfeld sowie Kinder mit Behinderungen.

Nach Artikel 7 Abs. 1 B-VG ist die Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten. Mit dem Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern 2011 wurde ausdrücklich jedem Kind mit Behinderung der Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die seinen besonderen Bedürfnissen Rechnung tragen, verfassungsrechtlich zugesichert.

Ein erweitertes Angebot an Kinderbetreuungsplätzen ab dem Jahr 2008 soll die Kinderarmut bekämpfen und einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf leisten. Dafür setzt der Bund in den Jahren 2008 bis 2014 insgesamt 100 Mio. € ein. Aufgrund des erhöhten individuellen Betreuungsaufwandes profitieren Kinder mit Behinderungen überproportional von diesem staatlich unterstützten Angebot.

Die Familienbeihilfe ist eine Stammleistung des Familienlastenausgleichsgesetzes 1967 (FLAG). Für Kinder, die erheblich behindert oder erwerbsunfähig sind, wird eine

erhöhte Familienbeihilfe ausgezahlt – im Jahr 2010 bezogen etwa 70.000 Personen diese erhöhte Familienbeihilfe. Für dauernd erwerbsunfähige Kinder besteht der Anspruch auf Familienbeihilfe ohne Alterslimit, sofern die entsprechende Behinderung vor Vollendung des 21. Lebensjahres oder während einer Berufsausbildung vor Vollendung des 25. Lebensjahres eingetreten ist.

In jedem Bundesland werden Schwerpunktfamilienberatungsstellen gefördert, die Beratung für Familien mit behinderten Angehörigen anbieten. Jährlich werden für diese Schwerpunktberatung an derzeit 22 Beratungsstellen rund 500.000 € aus der Familienberatungsförderung aufgewendet. Als Zielgruppe wurden Familien definiert, die erhöhte Familienbeihilfe beziehen.

1.4.2 Zielsetzungen

- Kinder mit Behinderungen sollen frühzeitig gefördert werden und die individuell erforderliche Therapie erhalten. Jede rechtzeitig angesetzte und qualitativ hochwertige Therapie im Kleinkindalter trägt zur Reduktion einer möglichen dauerhaften schweren Behinderung bei.
- Eltern und Angehörige eines behinderten Kindes sollen in ihrem Vorhaben, ihr Kind im Familienverband zu betreuen, besonders unterstützt werden.
- Behinderte Kinder sollen untertags – um die Erwerbstätigkeit der Eltern zu ermöglichen bzw. zu gewährleisten – am Angebot der öffentlichen und privaten Kinderbetreuungseinrichtungen teilhaben können (Kindergärten, Kinderhorte). Sie sollen möglichst wohnortnah pädagogisch gefördert und betreut werden.
- Steuererleichterungen und die erhöhte Familienbeihilfe für erheblich behinderte Kinder sind weiterhin zur Verfügung zu stellen.
- Leistungen der Kinderrehabilitation sollen auf der Basis einer Studie der Gesundheit Österreich GmbH ausgebaut und sinnvoll und unkompliziert angeboten werden. Diesbezüglich sollen klare Zuständigkeitsabgrenzungen geschaffen werden.

1.4.3 Maßnahmen

Nr.	Inhalt	Zeit	Zuständigkeit
13	Bewusstseinsbildung über die Situation und die Rechte von Kindern mit Behinderungen, u. a. durch Informationen auf der Website www.kinderrechte.gv.at	2012–2020	BMWFJ
14	Unterstützung und Entlastung für Eltern von Kindern mit Behinderungen durch öffentliche Informationsangebote, u. a. auf der Website www.elternbildung.at	2012–2020	BMWFJ

15	Förderung von Schwerpunktfamilienberatungsstellen, die Beratung für Familien mit behinderten Angehörigen anbieten	2012–2020	BMWFJ
16	Berücksichtigung von Kindern mit Behinderungen im Rahmen der Kindergesundheitsstrategie	2012–2020	BMG
17	Ausbau der Kinderrehabilitation mit klarer Zuständigkeit	2012–2020	BMASK, BMG, Sozialversicherungsträger, Länder

7.7 UN-Behindertenrechtskonvention

Präambel

- a) unter Hinweis auf die in der Charta der Vereinten Nationen verkündeten Grundsätze, denen zufolge die Anerkennung der Würde und des Wertes, die allen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft innewohnen, sowie ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet
- b) in der Erkenntnis, dass die Vereinten Nationen in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und in den Internationalen Menschenrechtspakten verkündet haben und übereingekommen sind, dass jeder Mensch ohne Unterschied Anspruch auf alle darin aufgeführten Rechte und Freiheiten hat,
- c) bekräftigend, dass alle Menschenrechte und Grundfreiheiten allgemein gültig und unteilbar sind, einander bedingen und miteinander verknüpft sind und dass Menschen mit Behinderungen der volle Genuss dieser Rechte und Freiheiten ohne Diskriminierung garantiert werden muss,
- d) unter Hinweis auf den Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, den Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte, das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung, das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau, das Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe, das Übereinkommen über die Rechte des Kindes und das Internationale Übereinkommen zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen,
- e) in der Erkenntnis, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen und wirksamen Teilhabe an der Gesellschaft, auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen, hindern,

- f) in der Erkenntnis, dass die in dem Weltaktionsprogramm für Menschen mit Behinderungen und den Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen enthaltenen Grundsätze und Leitlinien einen wichtigen Einfluss auf die Förderung, Ausarbeitung und Bewertung von politischen Konzepten, Plänen, Programmen und Maßnahmen auf einzelstaatlicher, regionaler und internationaler Ebene zur Verbesserung der Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen haben,
- g) nachdrücklich darauf hinweisend, wie wichtig es ist, die durchgehende Berücksichtigung („mainstreaming“) der Thematik der Menschen mit Behinderungen zu einem festen Bestandteil der einschlägigen Strategien der nachhaltigen Entwicklung zu machen,
- h) ebenso in der Erkenntnis, dass jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung eine Verletzung der Würde und des Wertes darstellt, die jedem Menschen innewohnen,
- i) ferner in der Erkenntnis der Vielfalt der Menschen mit Behinderungen,
- j) in Anerkennung der Notwendigkeit, die Menschenrechte aller Menschen mit Behinderungen, einschließlich derjenigen, die intensivere Unterstützung benötigen, zu fördern und zu schützen,
- k) besorgt darüber, dass sich Menschen mit Behinderungen trotz dieser verschiedenen Dokumente und Verpflichtungen in allen Teilen der Welt nach wie vor Hindernissen für ihre Teilhabe als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft sowie Verletzungen ihrer Menschenrechte gegenübersehen,
- l) in Anerkennung der Bedeutung der internationalen Zusammenarbeit für die Verbesserung der Lebensbedingungen der Menschen mit Behinderungen in allen Ländern, insbesondere den Entwicklungsländern,
- m) in Anerkennung des wertvollen Beitrags, den Menschen mit Behinderungen zum allgemeinen Wohl und zur Vielfalt ihrer Gemeinschaften leisten und leisten können, und in der Erkenntnis, dass die Förderung des vollen Genusses der Menschenrechte und Grundfreiheiten durch Menschen mit Behinderungen sowie ihrer uneingeschränkten Teilhabe ihr Zugehörigkeitsgefühl verstärken und zu erheblichen Fortschritten in der menschlichen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung der Gesellschaft und bei der Beseitigung der Armut führen wird,
- n) in der Erkenntnis, wie wichtig die individuelle Autonomie und Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderungen ist, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen,
- o) in der Erwägung, dass Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit haben sollen, aktiv an Entscheidungsprozessen über politische Konzepte und über Programme mitzuwirken, einschließlich solcher, die sie unmittelbar betreffen,
- p) besorgt über die schwierigen Bedingungen, denen sich Menschen mit Behinderungen gegenübersehen, die mehrfachen oder verschärften Formen der Diskriminierung

aufgrund der ethnischen Herkunft, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen, indigenen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt, des Alters oder des sonstigen Status ausgesetzt sind,

q) in der Erkenntnis, dass Frauen und Mädchen mit Behinderungen sowohl innerhalb als auch außerhalb ihres häuslichen Umfelds oft in stärkerem Maße durch Gewalt, Verletzung oder Missbrauch, Nichtbeachtung oder Vernachlässigung, Misshandlung oder Ausbeutung gefährdet sind,

r) in der Erkenntnis, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten in vollem Umfang genießen sollen, und unter Hinweis auf die zu diesem Zweck von den Vertragsstaaten des Übereinkommens über die Rechte des Kindes eingegangenen Verpflichtungen,

s) nachdrücklich darauf hinweisend, dass es notwendig ist, bei allen Anstrengungen zur Förderung des vollen Genusses der Menschenrechte und Grundfreiheiten durch Menschen mit Behinderungen die Geschlechterperspektive einzubeziehen,

t) unter besonderem Hinweis auf die Tatsache, dass die Mehrzahl der Menschen mit Behinderungen in einem Zustand der Armut lebt, und diesbezüglich in der Erkenntnis, dass die nachteiligen Auswirkungen der Armut auf Menschen mit Behinderungen dringend behandelt werden müssen,

u) in dem Bewusstsein, dass Frieden und Sicherheit auf der Grundlage der uneingeschränkten Achtung der in der Charta der Vereinten Nationen enthaltenen Ziele und Grundsätze sowie der Einhaltung der anwendbaren Übereinkünfte auf dem Gebiet der Menschenrechte unabdingbar sind für den umfassenden Schutz von Menschen mit Behinderungen, insbesondere in bewaffneten Konflikten oder während ausländischer Besetzung,

v) in der Erkenntnis, wie wichtig es ist, dass Menschen mit Behinderungen vollen Zugang zur physischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Umwelt, zu Gesundheit und Bildung sowie zu Information und Kommunikation haben, damit sie alle Menschenrechte und Grundfreiheiten voll genießen können,

w) im Hinblick darauf, dass der Einzelne gegenüber seinen Mitmenschen und der Gemeinschaft, der er angehört, Pflichten hat und gehalten ist, für die Förderung und Achtung der in der Internationalen Menschenrechtscharta anerkannten Rechte einzutreten,

x) in der Überzeugung, dass die Familie die natürliche Kernzelle der Gesellschaft ist und Anspruch auf Schutz durch Gesellschaft und Staat hat und dass Menschen mit Behinderungen und ihre Familienangehörigen den erforderlichen Schutz und die notwendige Unterstützung erhalten sollen, um es den Familien zu ermöglichen, zum vollen und gleichberechtigten Genuss der Rechte der Menschen mit Behinderungen beizutragen,

y) in der Überzeugung, dass ein umfassendes und in sich geschlossenes internationales Übereinkommen zur Förderung und zum Schutz der Rechte und der Würde von Menschen mit Behinderungen sowohl in den Entwicklungsländern als auch in den entwickelten Ländern einen maßgeblichen Beitrag zur Beseitigung der tiefgreifenden sozialen Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen leisten und ihre Teilhabe am bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben auf der Grundlage der Chancengleichheit fördern wird, haben Folgendes vereinbart:

Artikel 3

Allgemeine Grundsätze

Die Grundsätze dieses Übereinkommens sind:

- a) die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Selbstbestimmung;
- b) die Nichtdiskriminierung;
- c) die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Inklusion in die Gesellschaft;
- d) die Achtung der Unterschiedlichkeit und die Akzeptanz von Menschen mit Behinderungen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit;
- e) die Chancengleichheit;
- f) die Barrierefreiheit;
- g) die Gleichberechtigung von Mann und Frau;
- h) die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität.

Artikel 7

Kinder mit Behinderungen

- (1) Die Vertragsstaaten treffen alle erforderlichen Maßnahmen, um zu gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können.
- (2) Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.
- (3) Die Vertragsstaaten gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen das Recht haben, ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten gleichberechtigt mit anderen Kindern frei zu äußern, wobei ihre Meinung angemessen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife berücksichtigt wird, und behinderungsgerechte sowie altersgemäße Assistenz zu erhalten, damit sie dieses Recht verwirklichen können.

Artikel 8

b) die Förderung einer respektvollen Einstellung gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems, auch bei allen Kindern von früher Kindheit an;

Artikel 9

Barrierefreiheit

(1) Um Menschen mit Behinderungen ein selbstbestimmtes Leben und die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen mit dem Ziel, für Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Zugang zur physischen Umwelt, zu Transportmitteln, Information und Kommunikation, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen, sowie zu anderen Einrichtungen und Diensten, die der Öffentlichkeit in städtischen und ländlichen Gebieten offenstehen oder für sie bereitgestellt werden, zu gewährleisten. Diese Maßnahmen, welche die Feststellung und Beseitigung von Zugangshindernissen und -barrieren einschließen, gelten unter anderem für

- a) Gebäude, Straßen, Transportmittel sowie andere Einrichtungen in Gebäuden und im Freien, einschließlich Schulen, Wohnhäusern, medizinischer Einrichtungen und Arbeitsstätten;
- b) Informations-, Kommunikations- und andere Dienste, einschließlich elektronischer Dienste und Notdienste.

Artikel 16

(5) Die Vertragsstaaten schaffen wirksame Rechtsvorschriften und politische Konzepte, einschließlich solcher, die auf Frauen und Kinder ausgerichtet sind, um sicherzustellen, dass Fälle von Ausbeutung, Gewalt und Missbrauch gegenüber Menschen mit Behinderungen erkannt, untersucht und gegebenenfalls strafrechtlich verfolgt werden.

Artikel 19

Selbstbestimmtes Leben und Inklusion in der Gemeinschaft

Die Vertragsstaaten dieses Übereinkommens anerkennen das gleiche Recht aller Menschen mit Behinderungen, mit gleichen Wahlmöglichkeiten wie andere Menschen in der Gemeinschaft zu leben, und treffen wirksame und geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen den vollen Genuss dieses Rechts und ihre volle Inklusion in der Gemeinschaft und Teilhabe an der Gemeinschaft zu erleichtern, indem sie unter anderem gewährleisten, dass a)

Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen die Möglichkeit haben, ihren Aufenthaltsort zu wählen und zu entscheiden, wo und mit wem sie leben, und nicht verpflichtet sind, in besonderen Wohnformen zu leben;

- b) Menschen mit Behinderungen Zugang zu einer Reihe von gemeindenahen Unterstützungsdiensten haben, zu Hause, in Einrichtungen und sonstiger Art, einschließlich der Persönlichen Assistenz, die zur Unterstützung des Lebens in der Gemeinschaft und der Inklusion in der Gemeinschaft sowie zur Verhinderung von Isolation und Segregation von der Gemeinschaft notwendig ist;
- c) gemeindenahe Dienstleistungen und Einrichtungen für die Allgemeinheit Menschen mit Behinderungen auf der Grundlage der Gleichberechtigung zur Verfügung stehen und ihren Erfordernissen Rechnung tragen.

Artikel 23

- (3) Die Vertragsstaaten gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen gleiche Rechte in Bezug auf das Familienleben haben. Zur Verwirklichung dieser Rechte und mit dem Ziel, das Verbergen, das Aussetzen, die Vernachlässigung und die Absonderung von Kindern mit Behinderungen zu verhindern, verpflichten sich die Vertragsstaaten, Kindern mit Behinderungen und ihren Familien frühzeitig umfassende Informationen, Dienste und Unterstützung zur Verfügung zu stellen.
- (4) Die Vertragsstaaten gewährleisten, dass ein Kind nicht gegen den Willen seiner Eltern von diesen getrennt wird, es sei denn, dass die zuständigen Behörden in einer gerichtlich nachprüfaren Entscheidung nach den anzuwendenden Rechtsvorschriften und Verfahren bestimmen, dass diese Trennung zum Wohl des Kindes notwendig ist. In keinem Fall darf das Kind aufgrund einer Behinderung entweder des Kindes oder eines oder beider Elternteile von den Eltern getrennt werden.
- (5) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, in Fällen, in denen die nächsten Familienangehörigen nicht in der Lage sind, für ein Kind mit Behinderungen zu sorgen, alle Anstrengungen zu unternehmen, um andere Formen der Betreuung innerhalb der weiteren Familie und, falls dies nicht möglich ist, innerhalb der Gemeinschaft in einem familienähnlichen Umfeld zu gewährleisten.

Artikel 24

Bildung

- (1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,
 - a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
 - b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre mentalen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

c) Menschen mit Behinderungen zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre wirksame Bildung zu erleichtern;

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle Teilhabe gleichberechtigt mit anderen an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;

b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosengemeinschaft;

c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen, schwerhörigen, hörsehbehinderten oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Material-

lien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

Artikel 26

Vermittlung von Fähigkeiten und Rehabilitation

(1) Die Vertragsstaaten treffen wirksame und geeignete Maßnahmen, einschließlich durch die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen, um Menschen mit Behinderungen in die Lage zu versetzen, ein Höchstmaß an Selbstbestimmung, umfassende körperliche, mentale, soziale und berufliche Fähigkeiten sowie die volle Inklusion in alle Aspekte des Lebens und die volle Teilhabe an allen Aspekten des Lebens zu erreichen und zu bewahren. Zu diesem Zweck organisieren, stärken und erweitern die Vertragsstaaten umfassende Dienste und Programme zur Vermittlung von Fähigkeiten und zur Rehabilitation, insbesondere auf dem Gebiet der Gesundheit, der Beschäftigung, der Bildung und der Sozialdienste, und zwar so, dass diese Leistungen und Programme

a) im frühestmöglichen Stadium einsetzen und auf einer multidisziplinären Bewertung der individuellen Erfordernisse und Stärken beruhen;

b) die Inklusion in die Gemeinschaft und die Gesellschaft in allen ihren Aspekten sowie die Teilhabe daran unterstützen, freiwillig sind und Menschen mit Behinderungen so gemeindenah wie möglich zur Verfügung stehen, auch in ländlichen Gebieten.

(2) Die Vertragsstaaten fördern die Entwicklung der Aus- und Fortbildung für Fachkräfte und Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in Diensten zur Vermittlung von Fähigkeiten und zur Rehabilitation.

(3) Die Vertragsstaaten fördern die Verfügbarkeit, die Kenntnis und die Verwendung unterstützender Geräte und Technologien, die für Menschen mit Behinderungen bestimmt sind, für die Zwecke der Vermittlung von Fähigkeiten und der Rehabilitation.

Artikel 27

Arbeit und Beschäftigung

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, inklusiven und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird. Die Vertragsstaaten sichern und fördern die Verwirklichung des Rechts auf Arbeit, einschließlich für Men-

schen, die während der Beschäftigung eine Behinderung erwerben, durch geeignete Schritte, einschließlich des Erlasses von Rechtsvorschriften, um unter anderem

- a) Diskriminierung aufgrund von Behinderung in allen Angelegenheiten im Zusammenhang mit einer Beschäftigung gleich welcher Art, einschließlich der Auswahl-, Einstellungs- und Beschäftigungsbedingungen, der Weiterbeschäftigung, des beruflichen Aufstiegs sowie sicherer und gesunder Arbeitsbedingungen, zu verbieten;
 - b) das Recht von Menschen mit Behinderungen auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen auf gerechte und günstige Arbeitsbedingungen, einschließlich Chancengleichheit und gleichen Entgelts für gleichwertige Arbeit, auf sichere und gesunde Arbeitsbedingungen, einschließlich Schutz vor Belästigungen, und auf Abhilfe bei Missständen zu schützen;
 - c) zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen ihre Arbeitnehmer- und Gewerkschaftsrechte gleichberechtigt mit anderen ausüben können;
 - d) Menschen mit Behinderungen wirksamen Zugang zu allgemeinen fachlichen und beruflichen Beratungsprogrammen, Stellenvermittlung sowie Berufsausbildung und Weiterbildung zu ermöglichen;
 - e) für Menschen mit Behinderungen Beschäftigungsmöglichkeiten und beruflichen Aufstieg auf dem Arbeitsmarkt sowie die Unterstützung bei der Arbeitssuche, beim Erhalt und der Beibehaltung eines Arbeitsplatzes und beim beruflichen Wiedereinstieg zu fördern;
 - f) Möglichkeiten für Selbständigkeit, Unternehmertum, die Bildung von Genossenschaften und die Gründung eines eigenen Geschäfts zu fördern;
 - g) Menschen mit Behinderungen im öffentlichen Sektor zu beschäftigen;
 - h) die Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen im privaten Sektor durch geeignete Strategien und Maßnahmen zu fördern, wozu auch Programme für positive Maßnahmen, Anreize und andere Maßnahmen gehören können;
 - i) sicherzustellen, dass am Arbeitsplatz angemessene Vorkehrungen für Menschen mit Behinderungen getroffen werden;
 - j) das Sammeln von Arbeitserfahrung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt durch Menschen mit Behinderungen zu fördern;
 - k) Programme für die berufliche und fachliche Rehabilitation, den Erhalt des Arbeitsplatzes und den beruflichen Wiedereinstieg von Menschen mit Behinderungen zu fördern.
- (2) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen nicht in Sklaverei oder Leibeigenschaft gehalten werden und dass sie gleichberechtigt mit anderen vor Zwangs- oder Pflichtarbeit geschützt werden.

8 Glossar

Alter

Der Begriff „Alter“ wird im neutralen Sinn und somit in beide Richtungen verstanden, unabhängig von einem Mindest- oder Höchstalter⁶⁹.

Antisemitismus

Definition der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA): „Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Juden (Anm. und Jüd*innen), die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort und Tat gegen jüdische oder nicht-jüdische Einzelpersonen und / oder deren Eigentum, sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen und religiöse Einrichtungen.“⁷⁰

Behinderung

Unter Behinderung ist jede Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen zu verstehen, die geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erschweren.⁷¹ Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten.

Belästigung

Solche Fälle sind vom Gleichbehandlungsgesetz (GIBG) erfasst. Das GIBG definiert: Eine Belästigung liegt bei Verhaltensweisen vor, die die Würde der betroffenen Person verletzen oder dies bezwecken, die für die betroffene Person unerwünscht, unangebracht oder anstößig ist und die dadurch für diese Person ein einschüchterndes, feindseliges, entwürdigendes, beleidigendes oder demütigendes Umfeld schaffen oder dies bezwecken. Gemäß Gleichbehandlungsgesetz liegt eine unmittelbare Diskriminierung vor, wenn eine Person aufgrund ihres Geschlechts, der ethnischen Zugehörigkeit zu einer Gruppe, ihrer Religion oder Weltanschauung, ihres Alters oder ihrer sexuellen Orientierung in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung erfährt als eine andere Person. Belästigungen aufgrund einer Behinderung sind im Rahmen des Behinderteneinstellungsgesetzes geschützt. Beispiele für Belästigung, die nicht vom

⁶⁹ wien.gv.at, Diskriminierungsmerkmale – Begriffserklärungen <http://www.wien.gv.at/verwaltung/antidiskriminierung/definition/merkmale.html> [04.05.2021].

⁷⁰ bmbwf.gv.at, Kampf gegen Antisemitismus <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ep/antisemitismus.html> [04.05.2021].

⁷¹ wien.gv.at, Diskriminierungsmerkmale – Begriffserklärungen <http://www.wien.gv.at/verwaltung/antidiskriminierung/definition/merkmale.html> [04.05.2021].

GLBG erfasst werden, sind z. B.: Beleidigende Kommentare wie „geh doch duschen, du stinkst“, Beschuldigungen oder das Lächerlich-Machen in der Öffentlichkeit.⁷²

Beleidigung

§ 115 Abs 1 Strafgesetzbuch: Es ist verboten, eine andere Person öffentlich oder vor mehreren Leuten zu beschimpfen, zu verspotten, körperlich zu misshandeln oder damit zu drohen.⁷³

Ableismus

Ableismus (auch: Behindertenfeindlichkeit) bezeichnet die Ablehnung, Diskriminierung und Marginalisierung von Menschen mit Behinderungen. Eine Diskriminierung nach dem Behindertengleichstellungsrecht liegt vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Behinderung gegenüber anderen Menschen benachteiligt werden, zum Beispiel durch eine weniger günstige Behandlung, aber auch durch Barrieren.⁷⁴

Diskriminierung

Diskriminierung ist jede Form der ungerechtfertigten Benachteiligung oder Ungleichbehandlung von einzelnen Personen oder Gruppen aufgrund verschiedener wahrnehmbarer (zum Beispiel Alter, ethnische Zugehörigkeit oder Behinderung) beziehungsweise nicht unmittelbar wahrnehmbarer (zum Beispiel Weltanschauung, Religion oder sexuelle Orientierung) Merkmale.⁷⁵

Ethnische Zugehörigkeit

„Die ethnische Zugehörigkeit bezeichnet die Zugehörigkeit zu einer abgrenzbaren sozialen Gruppe, der aufgrund ihres intuitiven Selbstverständnisses und Gemeinschaftsgefühls eine Gruppenidentität als Volksgruppe zuerkannt wird. Die Grundlagen für diese Ethnizität können verschieden sein. Beispiele sind: gemeinsame Eigenbezeichnung, Sprache, Abstammung, Wirtschaftsordnung, Geschichte, Kultur, Religion oder Verbindung zu einem bestimmten Gebiet. Es muss aber keine eindeutigen Grenzziehungen geben – die Zugehörigkeit zu mehreren Ethnien ist möglich. Der ethnischen Diskriminierung liegt der Umstand zugrunde, dass Personen oder Personengruppen, die in diesem Sinne Gemeinsamkeiten aufweisen, von der Mehrheitsbevölkerung als fremd wahrgenommen und dadurch benachteiligt werden.“⁷⁶

72 Rechtsinformation des Bundes, Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (Gleichbehandlungsgesetz – GLBG) <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003395>

73 Rechtsinformation des Bundes, Strafgesetzbuch <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296>

74 vgl. wien.gv.at, Diskriminierungsmerkmale – Begriffserklärungen <https://www.wien.gv.at/verwaltung/antidiskriminierung/definition/merkmale.html#behi> [04.05.2021].

75 wien.gv.at, Was versteht man unter Diskriminierung? <https://www.wien.gv.at/verwaltung/antidiskriminierung/definition/> [04.05.2021].

76 wien.gv.at, Diskriminierungsmerkmale – Begriffserklärungen <https://www.wien.gv.at/verwaltung/antidiskriminierung/definition/merkmale.html#behi> [04.05.2021].

Geschlechtsidentität/Gender

Der Begriff der Geschlechtsidentität bezeichnet die individuelle Selbstidentifikation einer Person mit einem bestimmten oder mehreren Geschlechtern. In diesem Kontext steht eher das Gender oder soziale Geschlecht im Vordergrund und weniger das Geschlecht, das einer Person bei der Geburt aufgrund ihrer Genitalien von Fremden zugewiesen wurde (oft als das „biologische Geschlecht“ bezeichnet). Dementsprechend verweist die Geschlechtsidentität einer Person nicht auf deren zugewiesenes Geschlecht, sondern vielmehr auf deren Selbsterfahrung und Selbstwahrnehmung, was auch bedeutet, dass die Geschlechtsidentität einer Person nicht mit dem ihr zugewiesenen Geschlecht übereinstimmen, noch innerhalb des Systems von Geschlechterbinarität von Mann/Frau platziert sein muss. Stimmen Geschlechteridentität und das bei der Geburt zugewiesene Geschlecht überein, spricht man von „cisgender“. Personen, bei denen das der Fall ist, bezeichnet man als Cis-Frau oder Cis-Mann. Personen, bei denen das nicht der Fall ist und die sich stattdessen mit einem Geschlecht identifizieren, das sich von dem unterscheidet, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde, werden unter dem Oberbegriff „transgender“ zusammengefasst. Wichtig ist zu wissen, dass die Geschlechtsidentität einer Transperson innerhalb oder außerhalb des binären Geschlechtermodells fallen kann. Personen, denen bei der Geburt das Geschlecht „weiblich“ zugewiesen wurde, die sich aber als „männlich“ identifizieren, bezeichnet man als „Trans-Männer“, während Personen, denen bei der Geburt das Geschlecht „männlich“ zugewiesen wurde und die sich jedoch als „weiblich“ identifizieren als „Trans-Frauen“ bezeichnet. Daneben gibt es außerhalb wie auch innerhalb des binären Geschlechtermodells eine Reihe weiterer, diverser Geschlechtsidentitäten, zum Beispiel Genderqueer, Genderfluid, Agender, Nicht-Binär etc.⁷⁷

Hate Speech

Die Kampagne no-hate-speech.de schlägt folgende Definition vor: „Als Hassrede bezeichnen wir sprachliche Handlungen gegen Einzelpersonen und/oder Gruppen mit dem Ziel der Abwertung oder Bedrohung aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer benachteiligten Gruppe in der Gesellschaft. Die Person oder Gruppe muss dafür rein zahlenmäßig nicht in der Minderheit sein, andersherum sind Minderheitengruppen nicht automatisch benachteiligt. Beispiele für Hassrede sind für uns Sexismus, (antimuslimischer) Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Neonazismus, Klassismus (Diskriminierung der ‚niedrigeren‘ Schichten), Ableismus (Diskriminierung von Menschen mit Behinderung), Homo- und Transphobie.“⁷⁸

⁷⁷ vgl. bpd.de, LSBTIQ-Lexikon, <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/geschlechtliche-vielfalt-trans/245426/lsbtqi-lexikon> [04.05.2021].

⁷⁸ no-hate-speech.de, Was ist eigentlich hate speech? <https://no-hate-speech.de/de/wissen/> [04.05.2021].

Heterosexismus

„Mit Heterosexismus wird ein gesellschaftliches Machtsystem und/oder eine individuelle Haltung beschrieben, die jede nicht-heterosexuelle sexuelle Orientierung bzw. jedes nicht-heterosexuelles sexuelles Begehren oder Verhalten sowie jede nicht-cis-zweigeschlechtliche Geschlechtsidentität ablehnt, stigmatisiert und abwertet. Mann/Frau und die gegenseitige sexuelle, reproduktive und emotionale Ausrichtung aufeinander erscheinen als vermeintlich ‚von Natur aus‘ gegeben, was man als ‚naturalisiert‘ bezeichnet. Heterosexualität und geschlechtliche Binarität werden als Norm bzw. als ‚das Normale‘ verstanden, was nur durch die Abgrenzung zu allem ‚Anderen‘ funktioniert.“⁷⁹

Islamophobie

„Islamophobie ist antimuslimischer Rassismus. Wie auch die Antisemitismusforschung zeigt, verweisen semantische und etymologische Komponenten von Begriffen notwendigerweise nicht auf die vollständige Bedeutung dieser sowie auf ihre Verwendung. So ist es auch im Falle von Islamophobieforschung. Heute wird der Begriff der Islamophobie selbstverständlich in der akademischen Landschaft ebenso wie in der öffentlichen Sphäre verwendet. Kritik an MuslimInnen sowie an der islamischen Religion ist nicht gleichzusetzen mit Islamophobie. Islamophobie bedeutet, dass eine dominante Gruppe von Menschen Macht erstrebt, stabilisiert und ausweitet, indem sie einen Sündenbock imaginiert, der real existiert oder auch nicht, und diesen Sündenbock von den Ressourcen, Rechten und der Definition eines kollektiven ‚Wir‘ ausschließt. Islamophobie arbeitet mit der Figur einer statischen islamischen Identität, die negativ konnotiert ist und auf die Masse der imaginierten MuslimInnen generalisiert ausgeweitet wird. Gleichzeitig sind islamophobe Bilder fließend und verändern sich in unterschiedlichen Kontexten, denn Islamophobie sagt uns mehr über die Islamophoben aus, als sie uns etwas über ‚den Islam‘ oder ‚die MuslimInnen‘ sagen würde“ (Hafez 2017).

Mobbing

Der Begriff des „Mobblings“ bezeichnet eine Art Psychoterror, also einen Prozess der systematischen Ausgrenzung und schwerwiegende Erniedrigung eines anderen Menschen, die von einer oder mehreren Personen fortwährend betrieben werden, was meist auch unter der Rubrik „Machtmissbrauch“ einzuordnen ist.⁸⁰

79 bpd.de, LSBTIQ-Lexikon, Heterosexismus, <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/geschlechtliche-vielfalt-trans/245426/lsbtiq-lexikon?p=28> [04.05.2021].

80 <http://mobbingberatung.at/Mobbingdefinitionen/index.html> [04.05.2021].

Rassismus

„Rassismus beruht auf der Annahme, dass es unterschiedliche Menschenrassen bzw. ‚Völker‘ gibt, die sich voneinander wesentlich unterscheiden. Er spielt sich im Wesentlichen auf vier Ebenen ab. 1) Auf der Ebene der Ideologie oder Weltanschauung, also einem Erklärungssystem dafür, warum die Welt/die Gesellschaft/‘die Menschheit‘ so ist wie sie ist. 2) Auf der Ebene der gesellschaftlichen Strukturen, die daraus resultieren. 3) Auf der Ebene der persönlichen Einstellungen und Vorurteile. 4) Auf der individuellen Handlungsebene, die durch die ersten drei Ebenen bedingt ist. Rassismus ist also eine spezielle Form der Diskriminierung, in der eine Hierarchisierung von Menschengruppen aufgrund ihrer Hautfarbe oder Herkunft vorgenommen wird. Heute weiß man/frau zwar, dass es aus biologischer Sicht keine voneinander unterscheidbaren Menschenrassen gibt, die Auswirkungen rassistischer Diskriminierung sind aber weiterhin vorhanden.“⁸¹

Sexismus

Unter dem Begriff Sexismus wird die entweder direkte oder indirekte Missachtung, Benachteiligung oder diskriminierende Ungleichbehandlung von Menschen aufgrund ihrer Geschlechterzugehörigkeit verstanden. Diese Ungleichbehandlung basiert zumeist auf Vorurteilen und der generalisierenden und falschen Verknüpfung von Geschlecht mit bestimmten sozio-kulturellen Fähigkeiten oder Eigenschaften. In diesem Sinne ist Sexismus dadurch gekennzeichnet, dass er die Individualität von Personen missachtet und diese stattdessen auf ihre Geschlechtszugehörigkeit und die damit verbundenen Zuschreibungen reduziert.

Sexuelle Orientierung

Die sexuelle Orientierung bezeichnet die emotionale, romantische und/oder sexuelle Anziehung gegenüber Personen eines bestimmten Geschlechts bzw. Geschlechtsidentität. Die sexuelle Orientierung einer Person ist individuell, was bedeutet, dass eine Person sich zu einem, zwei oder mehreren Geschlechtern emotional, romantisch und/oder sexuell hingezogen fühlen kann. Personen, deren sexuelle Orientierung heterosexuell ist, fühlen sich zumeist von Personen eines anderen Geschlechts als dem eigenen hingezogen, während homosexuelle Personen sich zumeist von Personen des gleichen Geschlechts angezogen fühlen. Homosexuelle Frauen*, welche sich von anderen Frauen* emotional, romantisch und/oder sexuell angezogen fühlen, bezeichnen sich selbst als lesbisch und homosexuelle Männer*, die sich nur von anderen Männern* angezogen fühlen, bezeichnen sich selbst als schwul. Abgesehen von Hetero- und Homosexualität gibt es auch eine Reihe anderer sexueller Orientierungen, z.B. Bisexualität, Pansexualität oder Asexualität. Die Kinsey Skala, erstmals entwickelt von

81 https://www.uibk.ac.at/gleichbehandlung/service/leitfaden_antidiskriminierung_allg.pdf, S.5, [04.05.2021].

dem US-amerikanischen Sexualforscher Alfred Charles Kinsey (1894-1956) war die erste, welche sexuelle Orientierung als etwas Flexibles beschrieb und die strikte Kategorisierung von Hetero-, Homo- und Bisexualität aufbrach.⁸²

Verhetzung

„Eine Verhetzung begeht, wer vor vielen Menschen (ab circa 30 Personen) zur Gewalt oder zu Hass gegen Personen aufruft bzw. anstachelt, und zwar wegen deren: Rasse, Hautfarbe, Sprache, Religion oder Weltanschauung, Staatsangehörigkeit, Abstammung oder nationalen oder ethnischen Herkunft, ihres Geschlechts, einer körperlichen oder geistigen Behinderung, ihres Alters oder ihrer sexuellen Ausrichtung. Eine Verhetzung begeht auch, wer eine der oben genannten Personengruppen so beschimpft, dass diese Gruppe in der öffentlichen Meinung verächtlich gemacht werden könnte oder herabgesetzt wird und damit die Menschenwürde dieser Personen verletzen will. Auch beim öffentlichen Leugnen, der öffentlichen Billigung, der öffentlichen gröblichen Verharmlosung oder Rechtfertigung von gerichtlich festgestelltem Völkermord oder Kriegsverbrechen handelt es sich um Verhetzung, wenn es gegen eine der oben genannten Gruppen (Religion, Herkunft, Hautfarbe etc.) oder gegen eine Person wegen ihrer Zugehörigkeit zu einer der oben genannten Personengruppen erfolgt.“⁸³

Weltanschauung

„Weltanschauung hängt mit dem Begriff ‚Religion‘ eng zusammen. Unter einer Weltanschauung versteht man heute vornehmlich die auf Wissen, Überlieferung, Erfahrung und Empfinden basierende Gesamtheit persönlicher Wertungen, Vorstellungen und Sichtweisen, die die Deutung der Welt, die Rolle des Einzelnen in ihr, die Sicht auf die Gesellschaft und teilweise auch den Sinn des Lebens betreffen. Sie ist damit die grundlegende kulturelle Orientierung von Individuen, Gruppen und Kulturen. Das Diskriminierungsverbot gilt aber nicht für Ideologien und Weltanschauungen, die gesetzlich verboten sind. Zum Beispiel ist nationalsozialistisches Gedankengut zwar eine Weltanschauung, darf in Österreich aber nicht gelebt werden, weil dies bundesgesetzlich verboten ist.“⁸⁴

82 vgl. bpd.de, LSBTIQ-Lexikon, <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/geschlechtliche-vielfalt-trans/245426/lgbtiq-lexikon?p=28> [04.05.2021].

83 oesterreich.gv.at, Verhetzung, https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/internet_und_handy___sicher_durch_die_digitale_welt/3/3/Seite.1720220.html [04.05.2021].

84 wien.gv.at, Diskriminierungsmerkmale – Begriffserklärungen <https://www.wien.gv.at/verwaltung/antidiskriminierung/definition/merkmale.html#behi> [04.05.2021].

9 Bibliographie

- Abdel-Malek, Anouar (1963). Orientalisme en crise. In: *Diogéne*, 44, S. 109-142.
- Allievi, Stefano (2003). Islam and Society. Public Space and Integration. In: Maréchai, Brigitte/Allievi, Stefano/Dassetto, Felice/Nielsen, Jorgen (Hg.): *Muslims in the Enlarged Europe. Religion and Society*. Brill. Leiden-Boston. S. 287-414.
- AK Oberösterreich (August 2020). *AK Bildungsmonitor 2020. Soziale Auslese und früher Bildungsabbruch in Österreich*. Online: https://ooe.arbeiterkammer.at/service/broschuerenundratgeber/bildung/B_2020_AK-Bildungsmonitor_2020.pdf [14.4.2021].
- Bauriedl, Sybille (2007). Der ‚Orient‘ als Raumkonstruktion der Geographie. In Attia, Iman (Hg.) *Orient- und IslamBilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und anti-muslimischen Rassismus*. Münster: UNRAST-Verlag.
- BmBWF (14.11.2020). *Informationen für Eltern und Erziehungsberechtigte. Digitale Kommunikation und Digitales Lernen*. Online: http://www.fms23.at/PDF_DOC/Elternbeiblatt_Lockdown_final.pdf [14.4.2021].
- Buchna, Jennifer (2019). *Organisationale Deutungsmuster im Kontext Schule, Migration und Rassismus. Eine Fallstudie im qualitativen Längsschnitt*. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.
- Caritas Österreich (02.12.2020). *Caritas: Covid-19 zeigt Herausforderungen für Menschen mit Behinderung auf*. Online: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20201202_OTS0204/caritas-covid-19-zeigt-herausforderungen-fuer-menschen-mit-behinderung-auf [15.4.2021].
- De Cilla, Rudolf (2009). „Ich bin verliebt in mein Österreich“ – Die diskursive Konstruktion österreichischer Identität in zwei Gruppendiskussionen. In: de Cilla, Rudolf/Wodak, Ruth: *Gedenken im „Gedankenjahr“: Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005*. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag. S. 135-172.
- Eckes, Thomas (2010). „Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen“, In: Becker, Ruth & Kortendiek, Beate (Hrsg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*, S.178-189. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elverich, Gabi & Reindlmeier, Karin (2006). „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit“ – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion; in: Gabi Elverich, Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier (Hsg.): *Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main, London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S.: 27-62.
- FRA (2020a). *A long way to go for LGBTI equality*. Online: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality-1_en.pdf [15.4.2021].

- FRA (2020b). *A long way to go for LGBTI equality*. Online: Country Data – Austria. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/lgbti-survey-country-data_austria.pdf [15.4.2021].
- Hafez, Farid (2010). Islam in Österreich. Über staatliche Anerkennung und menschliche Gefahr. In: *Islamophober Populismus: Moschee- und Minarettbauverbote österreichischer Parlamentsparteien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hafez, Farid (2017). *Österreichischer Islamophobie-Bericht 2016*: http://www.academia.edu/32430475/%C3%96STERREICHISCHER_ISLAMOPHOBIE-BERICHT_2016 [11.06.2020].
- Hasebrook, Joachim; Hackl, Benedikt & Rodde, Sibyll (2020). *Team-Mind und Teamleistung Teamarbeit zwischen Managementmärchen und Arbeitswirklichkeit* (2. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
- Igler, N. (05.05.2020). „Schützen darf nicht wegsperren heißen“. Online: <https://orf.at/stories/3164260/> [15.4.2021].
- jdjl Brandenburg (2018). „Sexismus und Schule“, Online: <https://www.jup-ev.org/statistisch/bes/READY/Sexismus.htm> [11.04.21].
- Kaufmann, Matthias (2016). „Sexismus in Schulbüchern“. SPIEGEL, Online: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/sexismus-in-schulbuechern-immer-die-alten-stereotype-a-1085792.html> [11.04.21].
- Kurier (2020). „Aus für ‚Wut-Lehrer‘, der Schülerdaten veröffentlichte. Online: <https://kurier.at/wissen/aus-fuer-wut-lehrer-kein-vertrag-mehr-weil-er-schuelerdaten-veroeffentlichte/400991825> [08.04.21].
- Lichtenberger, H. & Ranftler, J. (26.03.2021). *Corona in Armut: „Meine Kinder haben Angst, dass sie für immer so leben müssen“*. Online: <https://kontrast.at/corona-krise-kinder-in-armut/> [14.4.2021].
- Markom, Christa & Weinhäupl, Heidi (2007). „Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern“, Wien: Braumüller.
- Mays, Anja (2012). Determinanten traditionell-sexistischer Einstellungen in Deutschland – eine Analyse mit Allbus-Daten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Vol. 64, S.: 277-302. DOI: 10.1007/s11577-012-0165-6.
- Meinbezirk (2020). „Schulunterlage bezeichnet ‚Türken als Plage‘. Online: https://www.meinbezirk.at/graz/c-lokales/schulunterlage-bezeichnet-tuerken-als-plage_a4070058 [08.04.21].
- Moser, Franziska & Hannover, Bettina (2014). „How gender fair are German schoolbooks in the twenty-first century? An analysis of language and illustrations in schoolbooks for mathematics and German“, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 29, S.: 387-407. DOI: 10.1007/s10212-013-0204-3.
- Müller-Uri, Fanny (2014). *Antimuslimischer Rassismus. INTRO. Eine Einführung*, Wien: mandelbaum kritik & utopie.

- ORF (2020). „Lehrer veröffentlicht Schülerdaten“. Online: <https://wien.orf.at/stories/3059068/> [08.04.21].
- Opratko, Benjamin (2018). *Aktuelle Artikulationsformen des antimuslimischen Rassismus in Österreich: Beiträge zu einer hegemonietheoretischen Rassismusanalyse*. Universität Wien.
- Österreichischer Bundesverband für Psychotherapie (02.03.2021). Online: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20210302_OTS0131/corona-krise-kinder-und-jugendliche-wurden-vergessen [14.4.2021].
- Perkonig, Angela (01. 04. 2021). *OECD-Vergleich: Österreich schloss Schulen relativ oft*. Online: <https://www.puls24.at/news/chronik/oecd-vergleich-oesterreich-schloss-schulen-relativ-oft/230915> [14.4.2021].
- salzburg.ORF.at (26.03.2021). *Lockdowns verstärken Schlafmangel der Jugend*. Online: <https://salzburg.orf.at/stories/3096549/> [14.4.2021].
- Sayed, Lima (2019). *Weißer Helden im Film. Der »White Savior Complex« - Rassismus und Weißsein im US-Kino der 2000er Jahre*, Bielefeld: transcript.
- Schindler, F. (19.01.2021). *Die vergessenen Kinder*. Online: <https://taz.de/Menschen-mit-Behinderung-und-Corona/!5741849/> [15.4.2021].
- Schönpflug, K. et al. (Dezember 2015). „*Queer in Wien*“ *Stadt Wien Studie zur Lebenssituation von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transgender und Intersex Personen (LGBTIs)*. Online: <https://www.wien.gv.at/menschen/queer/pdf/studie-queer-in-wien.pdf> [15.4.2021].
- Sökefeld, Martin (2007). Problematische Begriffe: „Ethnizität“, „Rasse“, „Kultur“, „Minderheit“, In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hrsg.): *Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder*. Reimer Kulturwissenschaften, Berlin: Reimer. S. 31-50.
- Tschiderer, M. (21.01.2021). *Antisemitismus: Regierung präsentierte nationale Strategie*. Online: <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2089599-Regierung-praesentiert-Nationale-Antisemitismus-Strategie.html> [15.4.2021].
- ZARA (2020). *Pressestatement: Rassismus Report 2020*. Online: https://zara.or.at/de/wissen/aktuelles/n/pressemeldungen/bWNOV5Zlc/Pressestatement:_Rassismus_Report_2020 [14.4.2021].
- Zeglovits, E. et al. (März 2021). *Antisemitismus 2020. Ergebnisanalyse im Überblick*. Online: https://www.antisemitismus2020.at/wp-content/uploads/antisemitismus_2020_kurzbericht_oesterreichweite_ergebnisse.pdf [15.4.2021].



IDB

INITIATIVE FÜR EIN
**DISKRIMINIERUNGSFREIES
BILDUNGSWESEN**

**IDB – Initiative für ein
diskriminierungsfreies Bildungswesen**

Deutschordenstraße 24/10,
1140 Wien

www.diskriminierungsfrei.at
office@diskriminierungsfrei.at