

INITIATIVE FÜR EIN
DISKRIMINIERUNGSFREIES
BILDUNGSWESEN

Analysen zu Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen

Bericht 2022

Diskriminierungskritisches Qualitätsmanagement im Bildungswesen:

Betrachtungen und Empfehlungen im Umgang mit Limitierungen, den potentiellen Langzeitwirkungen von Kränkungen und Möglichkeiten zur Sicherung von Mindeststandards.

IMPRESSUM

Offenlegung nach § 25 Mediengesetz

HERAUSGEBER*INNEN:

IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen

REDAKTION:

Persy-Lewis Bulayumi, Thanina Chikhouné, Michael Doblmaier, Fatma Firat,
Nazime Öztürk, Katharina Kulesza, Jacqueline Hackl, Camilla Geisselbrecht,
Anna-Laura Punkt, Sonia Zaafrani

BEITRÄGE:

Assal Badiyi, Chantal Bamgbala, Dominik Eibl, Arwa Elabd, Ndonga Adjanie Kamucote,
Melanie Kandlbauer, Aquea Lamptey, Meysara Majdoub, Farah Saad, Susanne
Schwab, Hannes Schweiger, Lisa Tackie, Parissima Taheri

LAYOUT:

Murat Batur

FOTOS:

Asma Aiad, Christian Fürthner, Minitta Kandlbauer, Estebanphotos,
Nikolaus Kulesza und Wir sind auch Wien

ZVR-ZAHL

421303680

office@diskriminierungsfrei.at

Marxergasse 24

1030 Wien

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Autor*innen
und nicht zwingend die des Medieninhabers wieder.

SPENDENKONTO:

Verwendungszweck: Spende

IBAN: AT18 2011 1837 4803 2500

BIC: GIBAATWWXXX

Sprachgebrauch

Das Team der IDB - Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen ist bemüht, sich stets intern in Bezug auf unterschiedliche sowie überlappende Unterdrückungssysteme weiterzubilden. Sprache macht Macht, ist kontextual, fluid und beweglich, so sehen wir die Auseinandersetzung mit Sprache und Begrifflichkeiten als kontinuierlichen Prozess an, der nie abgeschlossen ist.

“Language changes so quickly these days. The right away to speak about people, about identities, about gender, about geography—everything is in motion on a regular basis. I know that in writing this [...] I am creating something instantly dated.”

adrienne maree brown

Sollten Formulierungen, die Dekonstruktionsbedarf haben, bzw. Auslassungen, die in Zukunft dringend Ergänzung benötigen, erkannt werden, bitten wir um Feedback: office@diskriminierungsfrei.at

In diesem Bericht verwenden wir den Asterisk (*) im Sinne des Gendersternchens, um konstruierte binäre Gendermodelle zu dekonstruieren und entlang des Dilemmas, das wir uns in einem patriarchalen und cis- un heteronormativen System bewegen, darauf aufmerksam zu machen, dass alle Menschen in ihren selbstidentifizierten Gender-Ausdruck miteinbezogen sind.

Wenn in diesem Report die Begriffe Schwarz (mit großem Anfangsbuchstaben), BIPOC (Black, Indigenous, and People/Person of Color), MIRE (Menschen mit Intersektionalitäts- und Rassismuserfahrung), PoC (Person of Color) verwendet werden, handelt es sich um politische Selbstbezeichnungen, die sich auf die gemachten Rassismuserfahrungen beziehen, sowie um Selbstermächtigung darzustellen. Es handelt sich demnach um keine phänotypischen/biologistischen Begriffe bzw. Zuschreibungen. Weiß hingegen wird in diesem Bericht als politisches Identitätskonzept angewandt, das sich auf das Innehaben eines Sets an Privilegien in einem System der weißen Vorherrschaft und Rassismus bezieht. Die Verwendung des Begriffes queer als Identitätsmerkmal soll alle LGBTQIA+ bzw. 2STLGBQIA+ Personen einschließen. Nicht alle LGBTQIA+ Personen identifizieren sich als queer. Es ist nicht unser Versuch, Individuen und ihre Identitäten, die fluid sind, und sich im Laufe des Lebens verändern können, unter dieser Terminologie zu subsumieren, vor allem nicht, wenn sich Menschen damit nicht wohl fühlen. Doch um bestimmte Stränge zu verstehen, Muster und Dynamiken erkennbar zu machen, um Lebensrealitäten sowie überlappende Erfahrungen aufmerksam zu machen, benötigt es Worte. So versuchen wir, Worte - in Verbindung mit dem

Anspruch das Dilemma der Kategorisierungen und Unterdrückung erkennbar und abbaubar zu machen - zu verwenden.

Content Warnung

In diesem Bericht sind wir bemüht, mit diesem Dilemma umzugehen, einerseits Fälle unterdrückerischer Gewalt bzw. Diskriminierung veranschaulichen zu müssen, um Unterdrückung sichtbar, bearbeitbar und abbaubar zu machen. Und andererseits so weit wie möglich Diskriminierung nicht sprachlich zu reproduzieren. An den Stellen, an denen explizit diskriminierende Dimensionen geschildert werden, wird zuvor eine Content Warnung angekündigt, um lesenden Personen die Möglichkeit zu geben, bewusst in das Rezipieren der Fälle überzugehen.

An diesen Stellen finden Sie folgendes Symbol:



CONTENT WARNUNG Wir bitten beim Rezipieren achtsam vorzugehen!

Inhaltsverzeichnis

4 Sprachgebrauch

5 Content Warnung

8 Danksagung

9 Editorials

9 ... von Assal Badiyi

12 ... von Sonia Zaafrani

14 Jahresüberblick 2022

15 Datenanalyse 2022

21 Darstellung von Diskriminierung

24 Diskriminierungsformen im Überblick

25 Ableismus

26 Ageismus und Adultismus

28 Antisemitismus

29 Klassismus

30 Queerfeindlichkeit

31 Rassismus

34 Sexismus

35 Intersektionalität als Analysetool

38 Vertieft

39 Schulqualitätsentwicklung auf zivilgesellschaftlicher Ebene – Geht das?

IDB im Gespräch mit D!SRUPT

48 Psychosoziale Praxis: Für wen?

Farah Saad & Parissima Taheri

52 Eminenzbasiert statt evidenzbasiert.

Susanne Schwab & Hannes Schweiger

62 Praktiken mit Wirksamkeit

- 63 AEWTASS Advancing Equality Within The Austrian School System
- 66 bibliobox - Diversifizierung von Schulbibliotheken
- 67 „Ich will Schule“ - Recht auf Schule für Kinder mit Behinderung
- 69 queerfacts - Bei uns in der Schule ist das (k)ein Thema?!
- 70 Schwarze Frauen Community (SFC) – Unterstützung und Empowerment
- 71 Südwind - Foster Educational Inclusion of Newly Arrived Migrant Children
- 72 Teach for Austria - Wer wäre ich heute ohne dieses Glück?
- 73 trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen gestalten.

74 Medienschau 2022

- 75 INKLUSION. Initiative will Recht auf zwölf Schuljahre auch für Kinder mit Behinderung
- 79 Schulerfolg darf keine Lotterie sein
- 81 Antisemitismus? Löschen wir!
- 83 Österreich muss Diskriminierung von Schüler*innen mit Behinderung beenden
- 87 Wie Schule diskriminiert
- 92 Österreich geht, was die Deinstitutionalisierung von Kindern mit Behinderungen betrifft, in die falsche Richtung
- 94 Gegen Homophobie & Hass: PantherInnen bringen „queerfacts“ in Österreichs Schulen

96 Rechtsgrundlagen im Kontext Österreich

- 97 Die UN-Kinderrechtskonvention
- 100 Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern
- 101 Das Gleichbehandlungsgesetz
- 102 Artikel 2 des 1. Zusatzprotokolls der Europäischen Menschenrechtskonvention
- 103 Entscheidung des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte
- 104 Nationaler Aktionsplan Behinderung
- 106 UN-Behindertenrechtskonvention

107 Glossar

117 15-Punkte Plan

Danksagung

Wir möchten an dieser Stelle reichlich Platz für Dankbarkeit schaffen. So häufig bleibt in einer schnelllebigen Gesellschaft, auch im Bereich des strategischen Abbaus von Diskriminierung und Unterdrückung, die Zeit und der Platz für Dank aus. Dieser Beobachtung wollen wir uns nicht hingeben. Wir wollen gemeinsam innehalten, zurück, in die Gegenwart sowie in die Zukunft blicken. Wir wollen einander wertschätzen und anerkennen, sodass wir als Kollektiv/e miteinander wirken und in Bewegung sein können – sodass wir einander mit Feedback beschenken und uns somit stetig verbessern können.

So bedanken wir uns bei unseren – kontinuierlichen sowie neu dazu gekommenen – Partner*innen, die uns dabei unterstützen, unsere Datenanalysen auszuweiten und Diskriminierung im Bildungswesen erkennbarer und greifbarer zu machen: Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus (Dokustelle Österreich), Gleichbehandlungsstelle Kärnten, Schwarze Frauen Community, VIMÖ - Verein Intergeschlechtlicher Menschen Österreich sowie ZARA - Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit und viele mehr.

Zudem bedanken wir uns bei allen Partner*innen, die die IDB auf unterschiedlichste Art und Weise stützen, unter anderem mit einem Beitrag zu diesem Bericht: AEWTASS, bibliobox, DISRUPT, queerfacts, Teach for Austria, Wir sind auch Wien, und viele mehr. Vielen Dank an alle Autor*innen, die ihre Expertise in Form eines Textes zu diesem Jahresbericht beisteuern. Großer Dank gilt allen ehrenamtlich wirkenden Mitarbeiter*innen und Unterstützer*innen der IDB - Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen. Ohne dieses Engagement wären die Erstellung des Jahresberichts 2022 sowie die Erstellung der Jahresberichte der vergangenen Jahre nicht möglich gewesen. Wir halten zusammen und das unter prekären Bedingungen. Vielen Dank an alle Menschen, die die IDB auf irgendeine Art und Weise mitgetragen haben und/oder mittragen. Danke an alle Freund*innen, Familien sowie Unterstützungsnetzwerke der Menschen, die die IDB ausmachen. Auch sie ermöglichen durch Verständnis und Stütze, dass die IDB existiert und aktiv bleibt.

Vielen Dank an alle, die an die IDB glauben und deswegen die Arbeit gemacht haben bzw. machen, uns auch konstruktives Feedback zu geben, dadurch kontinuierlich Bewegung anzuregen und uns dabei zu unterstützen, besser zu werden.

Vielen Dank an alle Vorreiter*innen, an alle Ahn*innen, die den Weg dafür geebnet haben, dass wir im Jetzt auf diese Art und Weise auf Diskriminierung aufmerksam machen können. Danke für all das Wissen sowie die Kraft und all die Tränen, die ihr eingebracht habt, sowie all die Hoffnung, die ihr in eine diskriminierungsfrei(er)e Gesellschaft gesteckt habt und nach wie vor steckt.

Wir sind dankbar! Und wir machen weiter!

Editorials

... von Assal Badiyi

Als ich 12 Jahre alt war und meine Biologie-Lehrerin an einem Wiener Realgymnasium mich fürs „Tratschen“ in der Stunde mit meinem Gipsbein – welches ich auf ärztlicher Anordnung laufend hoch lagern sollte – in der Ecke stehen ließ – wohlgermerkt erstmals als einzige Schülerin überhaupt –, dachte ich nicht an Rassismus oder Diskriminierung. Auch der Fakt, dass meine ausländischen Schulkamerad*innen, so wie ich, vermehrt zu Stundenwiederholungen aufgerufen wurden, brachte mich mit 12 Jahren nicht annähernd dem Gedanken nahe, dass ich aufgrund meines Äußeren, meiner Herkunft, etc. anders sowie schlechter behandelt wurde. Später häuften sich die Ereignisse. Rein zufällig begleitete ich meinen Vater zum Finanzamt. Die Dame am Schalter schaute mich an und sprach mit mir, statt meinen Vater anzusehen. Sie ging davon aus, dass er nicht der deutschen Sprache mächtig sei. Es folgten Beschimpfungen wie „sch* Ausländer“ in der S-Bahn, ohne dass ich auch ein Wort mit jemandem ausgetauscht hätte.

Mit 38 Jahren weiß ich nun etwas mit den Begriffen wie Diskriminierung, Ausgrenzung, Angst vor Unbekanntem, Vorurteile und unconscious Bias anzufangen.

Ich finde mich in einer Welt wieder, wo Fremdenhass und Extremismus in vielen Ländern einen immer größeren Platz einnehmen. Gleichzeitig ist die Gesellschaft mehr denn je auf das Thema „Diskriminierung“ sensibilisiert. Ob es die verbale oder schriftliche Sprache ist, man soll sich gefälligst inklusiv ausdrücken. Parallel dazu nimmt die systematische Diskriminierung zu. Flüchtlinge haben abhängig von ihren Herkunftsländern in den Ländern, wo sie Schutz suchen, andere Rechte und genießen andere Privilegien. Es fallen Sätze wie „Europeans with blue eyes, blonde hair being killed“. Komisch, hatte bei all den bisherigen Kriegen nie gehört, „Asiaten mit braunen Augen, schwarzen Haaren werden getötet“. Ich sehe es problematisch, wenn schutzbedürftige Menschen aufgrund ihrer Herkunft systematisch anders behandelt werden. Es erschüttert mich, wie manche Länder aufgrund ihres Umgangs mit der eigenen Bevölkerung zu Recht verurteilt werden, ihnen Sanktionen auferlegt werden und bei anderen Ländern aufgrund politischer Interessen die Augen verschlossen werden. Ich stelle fest, Diskriminierung hat mit Differenzierung zu tun. Je nach Annahme, Interesse und Präferenz behandeln wir unsere Mitmenschen unterschiedlich. Gefährlich dabei ist das Subtile und das Systematische. Nicht die Person die laut „sch* Ausländer“ schreit. Es sind die Personen, die Gesetze schreiben oder dir ins Gesicht lächeln und dabei deinen Antrag unbegründet ablehnen.



Ich frage mich, wieso es so schwer erkennbar ist, dass wir im Grunde ALLE GLEICH sind. Je mehr ich Menschen aus anderen Kulturen, mit anderen Religionen und Muttersprachen kennenlerne, desto mehr stelle ich fest, dass wir alle die gleichen Bedürfnisse haben. In Frieden leben, ein sicheres Dach über dem Kopf zu haben, ausreichend Essen und sauberes Wasser, ärztliche Versorgung sowie Zugang zu Bildung. Wir wollen lieben und geliebt werden, haben Angst vor Krankheiten und dem Tod, ähnliche Hoffnungen und Träume. Doch versuchen uns meist Wirtschaft und Politik täglich zu erklären, wie unterschiedlich wir sind, dass wir unterschiedliche Bedürfnisse haben und ein friedliches Miteinander nicht möglich wäre, da die stetige Bedrohung gefühlt in jeder Ecke lauert. Dabei ist die größte Bedrohung die grenzenlose Gier nach Macht und Geld, die von einem Bruchteil der Erdbevölkerung ohne Erbarmen verfolgt wird. Mahatma Gandhi sagte einst: „Die Welt hat genug für jedermanns Bedürfnisse, aber nicht für jedermanns Gier“. Den Preis dafür zahlen sekundlich die Ärmsten dieser Welt, im schlimmsten Fall mit ihrem Leben. Wie schön wäre es, wenn wir uns mehr mit Ursachenforschung und Intentionen im Hinblick auf die Mindestanforderungen an ein menschenwürdiges Leben beschäftigen würden, bevor wir uns von anderen wichtigen, aber gerade nicht so dringenden Themen ablenken lassen würden.

Für die eigene Meinungsbildung werden meist Massenmedien herangezogen und wer gegen den sogenannten ‚Mainstream‘ (vorgeschriebene öffentliche Meinung) ist, wird ausgeschlossen. Entscheidungen werden von wenigen getroffen und die meisten von uns folgen wie Schafe. An dieser Stelle entschuldige ich mich bei allen Leser*innen, die sich als Mensch durch den Vergleich mit einem Tier beleidigt fühlt. Heutzutage könnten sich aber auch Tiere mit gutem Recht beleidigt fühlen, wenn man sie als Menschen bezeichnet.

Wieso ich den Bogen zu Politik und Gesellschaft mache, ist, weil Diskriminierung als eine Verletzung von Menschenrechten anzusehen ist. Keine*r von uns hat etwas dafür geleistet, dass wir in diesem oder jenem Land geboren wurden. Keine*r von uns konnte sich die Eltern und somit den sozioökonomischen Status bei seiner Geburt aussuchen. Täglich auf der „Sonnenseite des Lebens“ aufzuwachen, haben wir uns selten verdient. Ausbeutung und frühere Kriege haben die heutige Ungerechtigkeit hervorgebracht und die Frage, die sich stellt, ist, wie lange wir das fortsetzen möchten. Wann lernen wir endlich dazu?

Jetzt fragst du dich als Leser*in womöglich, wo denn nun das Thema Bildung bleibt, denn schließlich handelt es sich um das Vorwort des Jahresberichts von der Initiative für diskriminierungsfreies Bildungswesen.

Nun ganz einfach, Bildung ist die Antwort. Wer gebildet ist (damit ist kein akademischer Titel gemeint!) hat zumindest die theoretische Chance, Zusammenhänge zu erkennen, sich selbst eine Meinung zu bilden und somit aktiv an der Gesellschaft teilzunehmen. In einem Land wie Österreich haben wir das Privileg, einen freie(re)n und kostenlosen

Zugang zum Schulwesen zu genießen. Allerdings wird auch hier eine Differenzierung vorgenommen. Die Kinder aus ‚gut betuchten‘ Haushalten landen meist in den Gymnasien und die anderen in den Mittelschulen. Dabei ist meist nicht das Potential eines Kindes entscheidend, sondern vielmehr sein Hintergrund. Im Alter von 10 Jahren wird für ein Kind entschieden, welchen Bildungsweg es mit großer Wahrscheinlichkeit verfolgen wird. Ein diskriminierungsfreier Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung ist ein Menschenrecht und die Voraussetzung für eine gesunde, nachhaltige und wirtschaftlich erfolgreiche Gesellschaft.

Ich halte fest, dass ich mich glücklich schätzen kann, größtenteils in Österreich aufgewachsen zu sein und gleichzeitig, dass es Entwicklungspotenzial für dieses Land gibt... speziell, wenn es um das Thema Diskriminierung geht.

In der Hoffnung, dass wir eines Tages erkennen, dass wir als Menschen gleichwertig sind, nur dann wahrhaftig auf der Gewinner*innenseite stehen, wenn es uns allen gut geht und das sogenannte einfache ‚Glück‘ oder ‚Pech‘ kein Prädiktor für ein gerechtes und menschenwürdiges Leben sein kann, verbleibe ich mit herzlichen Grüßen,

Mag.^a Assal Badiyi,
Wien, Juni 2023

... von Sonia Zaafrani

Wir schreiben das Jahr 2023, publizieren den 7. Jahresbericht „Analysen zu Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen 2022“ und meine Kolleg*innen und ich müssen auch nach 8 Jahren feststellen bzw. festhalten, dass die Qualitätssicherung im österreichischen Bildungssystem noch immer nicht funktioniert, was nicht heißt, dass keine Bemühungen unternommen worden wären.

Sehen wir uns nur ein konkretes Beispiel an, die Liste ist jedoch lang. Nach wie vor ist es so, dass es weder nachvollziehbar noch transparent ist, welche Schulneulinge überhaupt zum sogenannten „MIKA-D-Test“ müssen und welche nicht. Seit dem Beginn der von ÖVP/FPÖ-initiierten sogenannten „Deutschförderklassen“, deren nicht nur fehlender Nutzen, sondern im Gegenteil verursachender Schaden längst nachgewiesen wurde, erreichen uns jedes Jahr Meldungen von Eltern mehrsprachiger Kinder, die nicht wissen, warum ihre Kinder diesen nicht-evidenzbasierten Test machen müssen. Die Kinder sind mehrsprachig aufgewachsen, sehr oft mit Deutsch als Muttersprache, haben einen Namen, eine Religionszugehörigkeit und/oder eine Hautfarbe, die von der österreichischen Politik bzw. Dominanzgesellschaft marginalisiert wird und sie werden so zu „Fremden“/ „Anderen“ gemacht, was in der Weltstadt Wien besonders bizarr erscheint. Die Politiker*innen, Ärzt*innen, Jurist*innen und Pädagog*innen unter den betroffenen Eltern können sich wehren und plötzlich ist dann kein MIKA-D-Test mehr notwendig, und die Kinder dürfen die 1. Klasse besuchen.

Nicht alle marginalisierten Kinder haben jedoch Eltern, die für sie einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung regelrecht erkämpfen können. Nein, es darf auch nicht von engagierten, gebildeten Eltern abhängen, die eine wichtige Kontrollfunktion und auch Qualitätssicherungsfunktion im österreichischen Bildungswesen einnehmen (müssen), es sollte selbstverständlich sein, dass die Qualitätskontrolle flächendeckend funktioniert.

Dass sie es nicht tut, das bezeugt auch dieser Jahresbericht. An dieser Stelle möchte ich mich nicht nur bei den ehrenamtlichen IDB-Mitgliedern bedanken, die diese wichtige Arbeit mit ihrem Engagement erst ermöglichen, sondern selbstverständlich auch bei allen engagierten, reflektierten Pädagog*innen, Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Psycholog*innen, Eltern, Schüler*innen, Studierenden und Lehrenden, die durch ihre Zivilcourage, das Aufstehen, das Melden von Fällen, das Aufzeigen und das Einspruch erheben das österreichische Schulsystem Schritt für Schritt besser, chan-

cengerechter und diskriminierungsfreier machen. Sie alle sind, ohne es vielleicht zu beabsichtigen, ein unverzichtbarer Teil der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements der Bildungsinstitutionen in Österreich geworden. Ihnen allen gilt mein innigster Dank!

Wien, Juni 2023

Dr.ⁱⁿ Sonia Zaafrani

IDB-Obfrau

Jahresüberblick 2022

Der Jahresüberblick 2022 enthält eine Analyse der 2022 bei der IDB eingegangenen Diskriminierungsfälle sowie einen Abschnitt mit Diskriminierung veranschaulichenden Fall-darstellungen (Content Warnung).

Datenanalyse 2022

Im Jahr 2022 erreichten die IDB 158 Meldungen von Diskriminierung im Bildungswesen.

“ Wir, das IDB-Team, wissen aus der alltäglichen Arbeit im Bildungswesen, dass unterschiedliche sowie überlappende Formen von Diskriminierung ein Teil des Alltags vieler Schüler*innen sowie Pädagog*innen sind. Daraus entsteht ein dringlicher Auftrag, dieser Gewalt entgegenzuwirken. Wir wollen dem Umstand entgegenwirken, dass Kinder – jetziger und kommender Generationen – weiterhin schon im jungen Alter solch tiefgehende Verletzungen erleben, die sie dann häufig ein Leben lang begleiten.”

Dr.ⁱⁿ Sonia Zaafrani (sie/ihr), IDB-Obfrau



© Asma Aiad

Gemeldete und dokumentierte Fälle wurden teilweise direkt per Mail oder über das IDB Dokumentationsformular gemeldet. Weitere wurden von einer Reihe an Kooperationspartner*innen an die IDB weitergeleitet.

Wichtig: Aufgrund der **hohen Dunkelziffer von Diskriminierungsfällen im Bildungswesen** sowie der kontinuierlichen Notwendigkeit, die IDB als Dokumentations- und Meldestelle bekannter zu machen, sind unsere Zahlen keineswegs repräsentativ. Sie können jedoch einen Einblick in Trends und Tendenzen, die in Österreich vorherrschen, geben.

An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei unseren Kooperationspartner*innen, Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus (Dokustelle Österreich), Gleichbehandlungsstelle Kärnten, Schwarze Frauen Community, VIMÖ – Verein Intergeschlechtlicher Menschen Österreich sowie ZARA - Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit, für die Zusammenarbeit und Unterstützung bedanken!

Das Team der Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen ist bemüht, Netzwerk- und Kooperationsarbeit auszuweiten, um kontinuierlich mehr Individuen, Kollektive, Gruppen zu erreichen, und somit weitreichende Diskriminierungs- und Unterdrückungsformen - näher an der Realität - abbilden zu können. Wir plädieren zudem an Regierungsakteur*innen sowie weitere Fördergeber*innen, Fördermittel für die Arbeit der IDB sowie Kooperationspartner*innen zur Verfügung zu stellen, um Outreach- und Netzwerkarbeit erheblich ausbauen zu können.

Von wem die Diskriminierung ausgeht

Die **größte Gruppe an Diskriminierung ausübenden Personen** aus den an die IDB gemeldeten Fällen, aus welchen die Positionen der Beteiligten klar hervorgehen, stellt mit **52 % Lehrer*innen und Professor*innen** dar.

“ Wir sehen auf alltäglicher Basis, wie notwendig es wäre, in der Ausbildung zu Pädagog*innen, sowie weiterem Bildungspersonal Raum und Platz für das Erarbeiten von Strategien für die Reduktion bzw. Prävention diskriminierenden Schadens zu schaffen. Schließlich geht es um die Potenzialentfaltung jedes Menschen.“

Persy-Lewis Bulayumi (he/him),
IDB-Vorstandsmitglied



© Christian Fürthner

Von wem die Diskriminierung ausging:



Diese Statistik soll keinesfalls zum Ausdruck bringen, dass Diskriminierung im Bildungswesen ausschließlich auf interpersoneller bzw. subjektiver Ebene eine Rolle spielt. (Überlappende) Diskriminierung ist strukturell bedingt und muss auch über Veränderung in Strukturen sowie im Verhalten von Einzelpersonen abgebaut werden.

Konsequenzen

In nur einem Fall – aus allen an die IDB gemeldeten Fälle, aus welchen es klar hervorgeht – **folgten auf die ausgeübte Diskriminierung bis dato für die schandensanrichtende bzw. tatbegehende Person bzw. Institution Konsequenzen.**

“ In der Auseinandersetzung mit Diskriminierungsabbau geht es nicht per se um Bestrafung, es geht um Konsequenzen. Diese sind notwendig, um Veränderung zu schaffen. Sie sind notwendig, sodass Menschen, die diskriminierenden Schaden anrichten, erkennen, dass aus der Konsequenz Veränderung entstehen kann. Gleichzeitig zeigen wir Betroffenen, dass ihre Erfahrungen nicht „unter dem Teppich gekehrt“ werden. ”

Dr.ⁱⁿ Sonia Zaafrani, IDB-Obfrau

Ausgangsorte der Diskriminierung

Von den an die IDB gemeldeten Fällen, aus welchen die Art der Bildungseinrichtung klar hervorgeht, stellen **Schulen mit 59% den häufigsten Ort der Diskriminierung im Bildungswesen** dar.

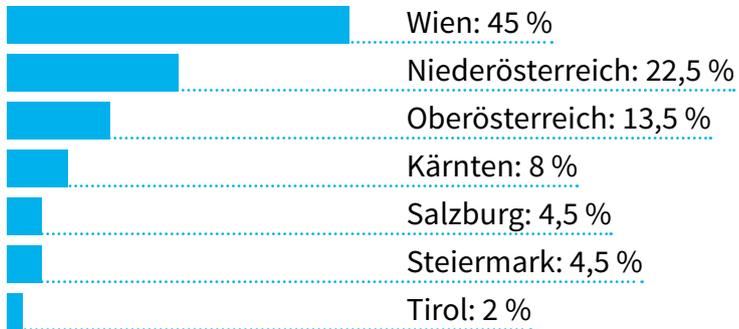


Unter Schulen sind Volksschulen, Berufsbildende Höhere Schulen, Allgemeine Höhere Schulen sowie Mittelschulen subsumiert. Aus an die IDB gemeldeten Fällen, aus denen klar hervorgeht, um welche Schulform es sich handelt, wurde Diskriminierung an Volksschulen - mit 57% - am häufigsten gemeldet.

Diskriminierung im Bildungswesen nach Bundesländern

Von den an die IDB gemeldeten Fällen, aus denen das Bundesland bzw. der Ort klar hervorgeht, trugen sich – mit 45 % – die meisten in Wien zu. Das hängt vermutlich mit der Tatsache zusammen, dass der Sitz der IDB in Wien liegt und somit dort am bekanntesten ist. Zudem befinden sich auch die meisten Kooperationspartner*innen der IDB in Wien.

Die zweit häufigsten Meldungen – mit 22,5 % – bezogen sich auf Diskriminierungsfälle in Niederösterreich. Das liegt vermutlich daran, dass die IDB in Niederösterreich vernetzt ist. Diskriminierung passiert jedoch in allen Bundesländern.



“ Im Moment können wir nur das kleinste Stück der Spitze des Eisberges für die Öffentlichkeit greifbar machen. Denn als ehrenamtlich tätiger Verein sehen wir unsere Kapazitäten beschränkt. Wir von der IDB sind also darauf angewiesen, dass einerseits Privatpersonen und Organisationen auf uns aufmerksam machen. Andererseits erachten wir eine nachhaltige Förderung als unabdingbar, um unsere Reichweite zukünftig in allen Bundesländern zu erhöhen. ”

Katharina Kulesza, IDB-Obfrau-Stellvertreterin



© Nikolaus Kulesza

Diskriminierungsgründe

Bei insgesamt 84 % aller Meldungen handelt es sich um **Fälle von rassistischer Diskriminierung**.

Bei 16 % der an die IDB gemeldeten Diskriminierungsfälle wurde angegeben, dass **Diskriminierung aufgrund der Ethnie** vorlag.

In 8 % aller an die IDB gemeldeten Fällen lag **Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe** vor.

Bei 40% aller Fälle wurde zwar dezidiert angegeben, dass es sich um rassistische Diskriminierung handelt. Es wurde jedoch nicht klar angegeben, welches Merkmal beziehungsweise welchen Schutzgrund (beispielsweise Hautfarbe, Sprache, Ethnie, Religion) die diskriminierende Person als Anlass instrumentalisierte.

Bei 39 % aller im Jahr 2022 an die IDB gemeldeten Fälle gaben Melder*innen an, dass sie **aufgrund der religiösen Zugehörigkeit bzw. der Zuschreibung einer religiösen Zugehörigkeit** diskriminiert wurden.

Bei ca. 36 % aller an die IDB gemeldeten Diskriminierungsfälle lag dezidiert **antimuslimisch rassistische und/oder islamfeindliche Diskriminierung** vor. Bei 1 % aller an die IDB gemeldeten Fälle lag dezidiert **antisemitische Diskriminierung** vor.

Bei 6 % lag **Diskriminierung aufgrund der Geschlechtsidentität** vor. 5 % aller an die IDB gemeldeten Fälle waren dezidiert **Diskriminierungen aufgrund von Intergeschlechtlichkeit bzw. Variationen der Geschlechtsmerkmale**.

Je 1 % der an die IDB gemeldeten Diskriminierungsfälle stellten **ableistische Diskriminierung** sowie **Diskriminierung aufgrund des Alters** dar.

Bei 2,5 % der gemeldeten Fälle gaben Melder*innen kein dezidiertes Merkmal beziehungsweise keinen dezidierten Schutzgrund an.

“ Die Meldungen aus dem vergangenen Jahr zeigen eine hohe Zahl an rassistischer Diskriminierung im Bildungswesen. Die Datenlage zeigt zugleich klar auf, wie weit verbreitet u.a. ableistische, antisemitische, queerfeindliche, sexistische, altersfeindliche sowie – häufig damit verknüpft – klassistische Diskriminierung im Bildungswesen ist. Die hier präsentierten Prozentsätze stehen weder dafür, welche Diskriminierungsformen im Bildungswesen am absolut häufigsten sind, noch dafür, welche Formen der Diskriminierung stattfinden oder nicht stattfinden. Aus langjähriger Erfahrung wissen wir, dass sich alle Formen der Diskriminierung im Bildungswesen gegen Menschen richten! Die hier präsentierten Zahlen stellen eine Momentaufnahme dar. Es ist eine Gegebenheit, dass weit mehr Diskriminierungen passieren, als gemeldet werden – Stichwort: Underreporting. Um dem entgegenwirken plant die IDB, ihre Netzwerkarbeit in Österreich kontinuierlich auszubauen. Die Forderung nach Ressourcen, um diese Arbeit kontinuierlich fortführen zu können, bleibt auch dieses Jahr zentral.”

Dr.ⁱⁿ Sonia Zaafrani (she/her), IDB-Obfrau

Über die Jahre

Von 2016 bis 2022 wurden der IDB

insgesamt 1190 Fälle von Diskriminierung im **Bildungswesen** gemeldet.

Darstellung von Diskriminierung

Dieses Kapitel umfasst eine Auswahl an der IDB gemeldeten Diskriminierungsvorfällen im Bildungsbereich. Es handelt sich hier um die Veranschaulichung von Mustern und Dynamiken von Unterdrückssystemen – entlang der in der EU rechtlich verankerten Diskriminierungs- bzw. Schutzgründe –, um auf Gewalt aufmerksam und alle Dimensionen – subjektive, institutionelle, historische und strukturelle – der Diskriminierung (Emilia Roig 2021) greifbarer zu machen.

Das Team der IDB - Initiative diskriminierungsfreies Bildungswesen arbeitet mit dem Dilemma an der Schnittstelle, auf unterdrückerische Kontexte besprechbar zu machen und zugleich mit Reproduktionen ebenjener Gewaltformen achtsam umzugehen. So wurde, um die hier besprochenen Unterdrückungssysteme zu veranschaulichen, eine Auswahl an Fällen getroffen, die teilweise paraphrasiert wurden.



CONTENT WARNUNG Wir bitten beim Rezipieren achtsam vorzugehen!

Hier folgt eine Auswahl an Fällen, die direkt über das IDB Meldeformular gemeldet wurden.

In der Volksschule...

Über eine Partner*innenorganisation wird der IDB gemeldet, dass ein 8-jähriges Schwarzes Kind von der Direktorin nach Unterrichtschluss bei Minusgraden eine Stunde vor der Schule alleine vor das Schultor gestellt wurde bis er abgeholt war, da die Mutter die Spätbetreuung noch nicht überwiesen hatte, da sie von der MA 11 davon befreit war.

In der Allgemeinen Höheren Schule...

Ein Elternteil wendet sich an die IDB, um zu schildern, welche **rassistischen Erfahrungen ihre Tochter im Unterricht** macht. Die Tochter berichtet dem Elternteil, dass während des Leseunterrichts ein Textfragment wiederholt wird, welches das Wort N-Wort¹ enthält und beschreibt den Inhalt eines Textes mit zutiefst rassistischem Beigeschmack.

¹ Die Redaktion hat sich dafür entschieden, das N-Wort, auch wenn es in der Realität ausgeschrieben angewandt wurde, hier nicht auszuschreiben, sondern mit N-Wort zu umschreiben.

Die Tochter schildert, dass einige Schüler*innen im Anschluss Verwunderung und Wut äußern, aber dann auf ein Klima des Misstrauens und Spotts seitens anderer Mitschüler*innen stoßen. Das Lehrpersonal, das für diese Situation verantwortlich ist, greift der Tochter zufolge nicht ein.

Die meldende Person hält fest: „Meine Tochter berichtete mir unter Tränen von diesem Vorfall und bestätigte mir, dass auch andere Kinder davon betroffen waren und ebenfalls weinten.“

In der Mittelschule...

Eine Schülerin meldet der IDB einen **rassistischen Vorfall**. Sie schildert, dass ihr ihre Englischlehrerin immer wieder sagt, dass sie ihr Kopftuch ablegen soll, unter anderem „weil wir in Österreich sind“ und es „ein Zeichen von Respektlosigkeit ist, ein Kopftuch hier zu tragen“.

An der Universität...

Eine Seminarteilnehmerin wendet sich an die IDB und schildert einen **ableistischen Vorfall im Rahmen eines Seminars**. Die das Seminar leitende Dozentin nutzt eine Reihe an ableistischen Aussagen, stellt generell Menschen mit Behinderung als ‚die Anderen‘ sowie ‚nicht normal‘ dar und verwendet schwer ableistische Ausdrücke. Auch nach ausdrücklicher Bitte nach einer respektvolleren Wortwahl, die dem Jahr 2021 sowie dem universitären Umfeld entspricht, fährt die Dozentin kontinuierlich mit ableistischer Sprache fort.

Nach mehrfacher Bitte von mehreren Studierenden, ein etwas zeitgemäßeres und respektvolleres Wording zu verwenden, folgten – in den wenigen Fällen, in denen die Dozentin überhaupt den Versuch gewagt hatte, ihre Aussagen anders zu formulieren – weitere unpassende Formulierungen fort und wendet Defensmechanismen, wie sie u.a. Tupoka Ogette oder Grada Kilomba beschreiben, an. Ein fachlicher Diskurs ist nicht gegeben.

Weiters beschreibt die meldende Person, dass die Inhalte der Vorlesung ableistische Inhalte beinhalten. Geistige und körperliche Behinderungen werden von der Dozentin gleichgestellt. Erneuten Hinweisen dazu seitens der Studierenden stießen auf Abwehr, mit Aussagen wie: „Man muss Menschen, die anders sind ja in Gruppierungen einteilen.“ Soweit es der IDB vorliegt, hatten eben jene Handlungen der Dozentin keinerlei Konsequenzen für ebendiese.

Der IDB wird ein Fall auf Englisch gemeldet. Die meldende Person beschreibt, wie eine Post-Doc-Kollegin in einem Labor-Meeting schildert, dass es ihr schwer falle, mit Chines*innen zusammenzuarbeiten und mit ihnen zu sprechen. Die meldende Person schildert, dass ebenjene Post-Doc-Kollegin im Anschluss sofort zu weinen begann und

damit abwehrte, dass ihr irgendwer sagen konnte, dass dies eine **rassistische und generalisierende Aussage** sei. Die meldende Person schildert, dass sie keine Möglichkeit sah, irgendwas dazu zu sagen, aus Angst, ihre Tränen würden auf sie zurückschlagen.

Eine Forschungsgruppenteilnehmerin wendet sich an die IDB, um das **sexistische Verhalten ihres Kollegen** in der Nachbesprechung eines Bewerbungsprozesses und der darin involvierten potentiellen Stellenbewerberin zu melden. Der Kollege kommentiert, dass ebendiese „wie ein Model“ aussehe und „dass Arroganz zum guten Aussehen dazu gehöre“.

Die meldende Person schildert weiter, dass derselbe Kollege ein anderes Mal kommentierte, dass es schwierig sei, Mädchen zu erziehen, weil sie, wenn sie erwachsen sind, auf Make-up und Kleidung (und andere Stereotypen) stehen werden.

Weiters schildert die meldende Person, dass der Kollege **sexistische und rassistische Äußerungen** häufig überlappt. Beispielsweise deutete er einmal an, dass er gerne in das Land XYZ reist - in welchem die meldende Person geboren und aufgewachsen ist -, weil er und seine Freunde dort mehr weiße Privilegien genießen und dort Geschlechtsverkehr mit einheimischen Frauen verfügbarer sei.

Diskriminierungsformen im Überblick

Im folgenden Abschnitt werden alle von der IDB erfassten Diskriminierungsgründe in aller Kürze in den Kontext des Bildungswesens eingebettet. Dies geschieht angelehnt an, aber auch in kritischer Auseinandersetzung mit dem Gleichbehandlungsrecht in der Europäischen Union – sprich in Anlehnung an die im Rahmen von struktureller Diskriminierung definierten Schutzgründe des Geschlechts, der Geschlechtsidentität, der ethnischen Herkunft, der Religion oder Glaubensüberzeugung, der Behinderung, des Alters und der sexuellen Orientierung. Diskriminierungsformen bzw. Unterdrückungssysteme, auch in ihren Überlappungen, sind hochkomplex und somit in Kürze nie ausreichend bearbeitet. Trotzdem wurde dieser Abschnitt erstellt, um einen Einblick in die Materie zur Verfügung zu stellen.

An dieser Stelle erscheint es schon ausschlaggebend, den Begriff Gleichbehandlung auch kritisch zu betrachten. Ganz im Sinne von ‚equity vs equality‘, ist es wichtig, hier Differenzierungen vorzunehmen, denn equality, im Sinne von Gleichbehandlung, bedeutet, dass jede*r Einzelne oder jede Gruppe von Menschen die gleichen Ressourcen oder Möglichkeiten erhält. Equity, im Sinne von Gleichberechtigung, hingegen erkennt an, dass jede Person unterschiedliche Umstände hat und weist genau die Ressourcen und Chancen zu, die benötigt werden, um ein ‚gleiches‘ Ergebnis zu erzielen.

Ableismus

Ableismus beeinflusst unser Denken, erklären Tobias Buchner und Christian Krendl². Aber was bedeutet dieser Begriff? Katharina Müllebner³ im BIZEPS-Artikel zufolge, beschreibt Ableismus „[...] kurz gesagt, dass ein Mensch auf seine Behinderung reduziert wird. Das kann in Form einer offensichtlichen Abwertung sein [...] oder auch in Form einer scheinbar positiven Reaktion [...]“. Der Begriff setzt sich aus dem englischen Verb „able“, „fähig“ im Deutschen, und der Endung -ismus, was wiederum auf ein Machtverhältnis hindeutet, zusammen.

Talila A. Lewis⁴, eine US-amerikanische Forscherin, weist darauf hin, dass Menschen in Bezug auf ihre Fähigkeiten, die wiederum an Normvorstellungen von Normalität, Produktivität, Begehrlichkeit, Intelligenz, Exzellenz und Fitness gebunden werden, bewertet werden. Lewis stellt hier auch die klaren Zusammenhänge mit Eugenik, (anti-Schwarzem) Rassismus, Misogynie, Kolonialismus sowie Kolonialität, Imperialismus und Kapitalismus her. Denn wenn gewissen Gesellschaftsgruppen bestimmte körperliche Fähigkeiten zu- oder abgesprochen werden, kommt Ableismus zutage. Diese Zuschreibung ist historisch und oftmals auf kolonialen Erklärungen gewachsen.

Fähigkeiten sowie Menschen an sich werden durch Ableismus in zwei gegensätzliche Pole – ‚normal‘ oder ‚nicht-normal‘ – eingeteilt. Aber wer entscheidet, wer oder was ‚normal‘ ist und wer oder was nicht? Wer entscheidet, was ‚natürlich‘ ist und was nicht? Wer entscheidet, wer oder was ‚gesund‘ ist und wer oder was nicht? Durch Ableismus haben somit „[...] einige Menschen Vorteile und andere Nachteile“.⁵

Im Bildungswesen ist Ableismus und die daraus resultierende „Rang-Ordnung nach Fähigkeiten“⁶ allgegenwärtig, obwohl doch Kindergärten, Schulen und weitere Bildungseinrichtungen so wichtige Orte darstellen sollten, wo Menschen Fähigkeiten ausbauen und sich Fertigkeiten aneignen können. Es sind Orte, die eigentlich das Ziel haben Kindern, Jugendlichen sowie Erwachsenen Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, was wiederum eine große Auswirkung auf deren Lebensrealitäten und Zukunft hat. Nun erleben aber genau dort Kinder, Jugendliche oder Erwachsene häufig Ausschluss sowie Abwertung. Dadurch wird vermittelt, dass Ableismus ‚normal‘ ist.

Die Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen möchte sich dieser Gegebenheit entgegenstellen und sich dafür einsetzen, dass Schulen inklusiver werden und mehr Bemühungen anstellen, Ableismus – nicht nur in gewissen Situationen, sondern auch institutionell und strukturell abzubauen.

An dieser Stelle verweisen wir auf den Artikel »Ableismus und Schule - ein machtvoll

² Buchner & Krendl (2023, 111)

³ <https://www.bizeps.or.at/ableismus-erkennen-und-begegnen/> [29.5.2023]

⁴ <https://www.talilalewis.com/blog/working-definition-of-ableism-january-2022-update> [29.5.2023]

⁵ Buchner & Krendl (2023, 112)

⁶ Buchner & Krendl (2023, 113)

Verhältnis«⁷ von Tobias Buchner und Christian Krendl, in welchem die Autoren Lebensrealitäten in Bezug auf das Erleben von Ableismus tiefergehend schildern.

Zudem schließen wir uns der Empfehlung von Katharina Müllebnner und BIZEPS an, Ableismus erkennen und begegnen zu lernen und das inputreiche Video mit dem Titel »Was ist Ableismus«⁸ der Fachstelle Gewaltschutz bei Behinderung – Mädchen sicher inklusiv anzuschauen.

Literatur

Buchner, Tobias / Krendl, Christian (2023): Ableismus und Schule – ein machtvolleres Verhältnis. In:

Leonhard, Nico / Staib, Lucia / Schuppener, Saskia (Hrsg*innen): Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 111-124.

Lewis, Talila A. (2022): Working Definition of Ableism. <https://www.talilalewis.com/blog/working-definition-of-ableism-january-2022-update> [29.5.2023]

Müllebnner, Katharina (2022): Was ist Ableismus? <https://www.bizeps.or.at/was-ist-ableismus/> [29.5.2023]

Ageismus und Adulimus

Ageismus, Altersdiskriminierung als „[...] eine altersbasierte Form der Diskriminierung“ ist – im Sinne der Intersektionalität nach u.a. Kimberlé Crenshaw⁹ – oft mit anderen Formen der Unterdrückung verbunden. Menschen mit einer intersektionalen Positionierung erleben daher häufig z. B. Ageismus und Ableismus in Verbindung mit Rassismus, Sexismus, LGBTQIA+-Feindlichkeit, Klassismus usw. Ageismus folgt der Taktik und dem Narrativ, dass ein bestimmtes Alter, das nicht als „jung“ oder vielleicht als „mittleres Alter“ wahrgenommen wird, negativ ist. Die Wahrnehmung des Altseins/des Älterwerdens wird daher oft mit Verfall, Krankheit oder Tod in Verbindung gebracht. Cecilia Flores-Sandoval und Elizabeth Anne Kinsella¹⁰ erklären, „In einer Gesellschaft, die die Jugendlichkeit anbetet, entsteht Altersdiskriminierung aus der Ablehnung der Realität der menschlichen Sterblichkeit und der Verleugnung des Alters.“

Außerdem stellen Flores-Sandoval und Kinsella¹¹ Folgendes fest: „Die Wahrnehmung des Alterns, einschließlich der Dichotomien zwischen ‚erfolgreichem‘/‚erfolglosem‘ und ‚aktivem‘/‚inaktivem‘ Altern, wird stark von den systemischen Strukturen beeinflusst, innerhalb derer Gesundheitsexpert*innen arbeiten, sowie von biomedizini-

7 https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26154/pdf/Buchner_Krendl_2023_Ableismus_und_Schule.pdf [29.5.2023]

8 <https://www.bizeps.or.at/ableismus-erkennen-und-begegnen/> [29.5.2023]

9 Crenshaw (2017)

10 Flores-Sandoval & Kinsella (2020, 224, übersetzt von der Redaktion)

11 Flores-Sandoval & Kinsella (2020, 224, übersetzt von der Redaktion)

schen Perspektiven, die unbeabsichtigt die Idee des Verfalls und eine negative Sicht des Alterungsprozesses fördern können.“

Die eben erwähnte Verehrung der Jugendlichkeit bringt Schönheitsstandards hervor, die unter anderem durch soziale Medien und andere Formen des Neoliberalismus vorangetrieben werden. Oftmals bleibt es nicht nur beim Erscheinungsbild, sondern vermeintlich “schöne” und “nicht schöne” Menschen werden mit Erfolg oder Misserfolg assoziiert. Wem gestehen wir also Erfolg zu? Ein Blick auf die gängigen Schönheitsstandards unserer Gesellschaft verdeutlicht uns, dass die vermeintliche Schönheit stark an die beiden Eigenschaften Jugendlichkeit und Erfolg im neoliberalen Sinne miteinander verknüpft ist.

Adultismus¹² hingegen leitet sich von dem englischen Begriff ‚adult‘ für ‚Erwachsen‘ ab und benennt das ungleiche Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen. So werden im Fall von Adultismus Menschen aufgrund ihres Alters negative Eigenschaften zugeschrieben, um eine Abwertung zu legitimieren.

Ein ungleiches Machtverhältnis kann sich überall dort finden, wo Kinder und Jugendliche auf Erwachsene treffen, darunter eben auch der Bildungsbereich. Adultismus zeigt sich häufig über Erniedrigung, Entmündigung, Bestrafung und vieles mehr.

Im Bildungsbereich ist es deshalb wichtig, sich beider miteinander verbundenen und doch zu differenzierenden Phänomenen bewusst zu sein. Wobei sich Ageismus gegen Pädagog*innen und weiteres Bildungspersonal richtet, richtet sich Adultismus gegen Kinder, Jugendliche oder vergleichsweise junge oder als jung wahrgenommene Pädagog*innen bzw. Bildungspersonal. Aus der Sicht der IDB wird viel zu wenig über Ageismus und Adultismus generell, aber vor allem im Bildungsbereich gesprochen. Es soll hier ausdrücklich festgehalten sein, dass dem mit Bewusstseinsbildung und Strukturveränderung strategisch entgegengewirkt werden muss.

Literatur:

Crenshaw, Kimberlé (2017): On Intersectionality. The Essential Writings. New York: The New Press.

Flores-Sandoval, Cecilia, and Elizabeth Anne Kinsella. 2020. “Overcoming ageism: critical reflexivity for gerontology practice.” *Educational Gerontology*. 46.4. 223-234.

Halberstam, Jack. 2011. The Queer Art of Failure. Durham: Duke University Press.

Kaba, Mariame and Shira Hassan. 2019. Fumbling Towards Repair. A Workbook for Community Accountability Facilitators. Canada: Project NIA and Justice Practice.

Vielfalt Mediathek (2022): Adultismus. <https://www.vielfalt-mediathek.de/adultismus-elementarpedagogik> [29.5.2023]

12 vgl. Vielfalt Mediathek (2022)

Antisemitismus

Die Antisemitismus-Meldestelle, welche im im Jahr 2022 insgesamt 719 antisemitische Vorfälle verzeichnete, arbeitet mit der von der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA)¹³ im Mai 2016 formulierten Definition von Antisemitismus: „Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, 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.“ Hier waren der erneute Lockdown sowie die Verkündung einer geplanten Impfpflicht ausschlaggebend.

Antisemitische Diskriminierung zeigte sich dabei auf vielen unterschiedlichen Kanälen und Social-Media-Plattformen, wo antisemitischen Postings Überhand nahmen. Es folgten Drohungen und Beschimpfungen an jüdische Personen des öffentlichen Lebens, aber auch tätliche Gewalt an Privatpersonen, die aufgrund ihres Aussehens mit dem Judentum assoziiert wurden.

Covid-19 und die damit verbundenen Lockdown-Phasen verleiheten, Berichten der Antisemitismus-Meldestelle sowie Studien zufolge, einen enormen Aufschwung. Es gilt Antisemitismus im Bildungsbereich, sowie darüber hinaus, kontinuierlich entgegenzuwirken. Andreas Peham und Elke Rajal beschrieben bereits 2011 in ihrem Artikel „Antisemitismus in Österreichs Klassenzimmern“: „Antisemitismus darf nicht verengt werden auf die Zeit des Nationalsozialismus. Die Ablehnung der Gräueltaten der Nationalsozialisten als Überwindung des Antisemitismus heute zu deuten, ist nicht nur falsch, sondern hat auch fatale Auswirkungen. Antisemitismus hat viele Formen, die sich auch über die Jahrhunderte und Jahrzehnte änderten.“

Die Verantwortlichkeiten für die Pädagogik liegt darin, gerade in den verschiedenen Chiffren und Verschwörungstheorien die antisemitischen Codes zu erkennen sowie Expert*innen zu Antisemitismus und Bildung ausreichend zu fördern und weitreichend an Schulen zu holen. Es gilt, geschichtliche und globale Verknüpfungen achtsam und tiefgehend zu bearbeiten, um den Abbau von Antisemitismus zu ermöglichen. Schließlich liegt es auch in der Verantwortung der österreichischen Gesellschaft, Antisemitismus auf allen Ebenen und in all seinen Erscheinungsformen zu bekämpfen.

13 <https://www.holocaustremembrance.com/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism> [29.5.2023]

Klassismus

„Ich glaube, der Kapitalismus entfremdet uns immer mehr voneinander, aber auch von uns selbst, und das will ich einfach nicht.“

Mariame Kaba

Klassismus ist die Diskriminierung und Unterdrückung von Menschen aufgrund ihres vermuteten oder tatsächlichen sozialen Status sowie Zuschreibungen aufgrund des (Nicht)-Vermögens. Der Begriff Klassismus stößt, wie so viele Phänomene, auf definitive Schwierigkeiten. Er wird breit diskutiert, vor allem von intersektionalen Theoretiker*innen, und wird oft als unzureichend erklärt, weil er nicht unbedingt immer direkt das Ursprungsproblem, das aktuelle Wirtschaftssystem, also den Kapitalismus, benennt. Viele Denker*innen, wie u.a. Angela Davis¹⁴ und Mariame Kaba¹⁵, zeigen auf, dass die so genannten ‚Ismen‘ – Rassismus, Klassismus, Altersdiskriminierung, Adultismus, Elitismus, Sexismus, Heterosexismus – ineinander ragen und einander bedingen. Alle diese Ismen sind systemisch und somit voneinander abhängig. Der Rassismus wird durch den Klassismus gestützt und verstärkt, der wiederum durch den Adultismus gefördert und gestärkt wird, der wiederum den Sexismus nährt, der durch den Heterosexismus bestätigt wird, und so weiter.

Es ist wichtig, Unterdrückungssysteme zu differenzieren und dann ihre Überschneidungen zu ertasten. Gleichzeitig wird die Kritik von Pincus und Sokoloff¹⁶ unterstützt, die anmerken, dass der Begriff Klassismus oft nicht die Quelle des Problems benennt. Kapitalismus wird hier als das dominante Wirtschaftssystem verstanden, das, wie Byung-Chul Han¹⁷ es beschreibt, die Menschen zudem dazu anleitet, sich selbst auszubeuten.

Klassismus als Unterdrückungssystem existiert in allen Lebensbereichen, so auch im Bildungswesen. Menschen – vor allem jene, die nicht von Armut oder Prekarität direkt betroffen sind – haben die Verantwortung, sich mit ihrem klassistischen Verhalten auseinanderzusetzen, um weitreichend für eine fairere Verteilung von Ressourcen sowie Sorgearbeit zu sorgen. Unter Sorgearbeit verstehen wir unentgeltliche Arbeit, wie Kinderbetreuung oder Altenpflege. Familien, die von Armut oder einem finanziell prekären Leben betroffen sind, übernehmen im Schnitt mehr von dieser Sorgearbeit. Denn es sind gerade sie, die diese Art von Arbeit nicht an bezahlte Unterstützer*innen auslagern können. Die meisten davon, die diese Arbeit unbezahlt übernehmen, sind Frauen, was wiederum die Verschränkung zwischen Klassismus und sexistischen Strukturen deutlich macht.

14 Davis, Angela Y (1982): *Women, Race & Class*. New York: Vintage Books.

15 Kaba, Mariame (2021): *We Do This ‘Til Free Us: Abolitionist Organizing and Transforming Justice*. Chicago: Haymarket Book.

16 Pincus und Soffolos (2009, 20)

17 Han (2005)

Die soziale Herkunft und die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel entscheiden, welche Bildung Kinder, Jugendliche sowie Erwachsene erhalten. Dies wiederum beeinflusst die Lebensrealität eines Menschen maßgeblich. Das Nicht-Verfügen über ausreichend finanzielle Mittel, ja sogar Vermögen, bestimmt wo, wie und mit welchen verfügbaren Mitteln ein Kind aufwächst. Wie prekär Eltern leben müssen, bestimmt in vielen Fällen, wie viel Kapazitäten Eltern dafür haben, ihr Kind im schulischen Alltag zu begleiten. All dies beeinflusst, wie die schulische Laufbahn aussieht, welche Medien, Musik und Bücher ein Kind konsumiert und damit auch, welchen Beruf es ergreifen und welches Gehalt es einmal verdienen wird.

Ein typisches klassistische Stereotyp ist, dass Menschen mit nicht ausreichend finanziellen Mitteln selbst an ihrer Lage Schuld seien. Diese Zuschreibung wird Kindern häufig von klein auf vermittelt, was wiederum sehr am Selbstwert nagen und Scham auslösen kann. Die IDB setzt sich aktiv dafür ein, Klassismus im Bildungswesen strategisch abzubauen und Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Klassismus stark mit weiteren Diskriminierungs- und Unterdrückungsformen überlappt.

Literatur:

Han, Byung-Chul. (2005). Was ist Macht? Stuttgart: Reclam.

Kaba, Mariame. (2021). We Do This 'Til Free Us: Abolitionist Organizing and Transforming Justice. Chicago: Haymarket Book.

Pincus, Fred L., and Natalie J. Sokoloff (2008): „'Classism' Help Us to Understand Class Oppression?“ In: Race, Gender, Class. 15. 1/2. 9-23.

Queerfeindlichkeit

Queerfeindlichkeit hängt mit Heteronormativität, dem Patriarchat sowie dem Cistem zusammen. Der Begriff Cistem, so Felicia Ewert, kehrt das Problem um und zeigt, wo die Diskriminierung ihren Ursprung hat. Er nimmt also die Verantwortung von trans und/oder nicht-binären Personen weg und weist sie Cis-Personen¹⁸ zu. Daher wäre auch der Begriff Cisnormativität denkbar. Cisnormativität setzt, ähnlich wie Heteronormativität, durch die Festlegung einer sozialen Norm gewaltsam voraus, dass alle Personen cis sein müssen bzw. im Sinne der Heteronormativität, dass alle Personen tatsächlich heterosexuell sein müssen.

Schwul, lesbisch, trans*, inter*¹⁹, asexuell, bi- oder pansexuell – sprich queer zu sein –

18 Cis-Personen sind Menschen, deren Gender dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht gleicht. Für die Zuweisung ‚Mädchen‘ oder ‚Bub‘ werfen Geburtshelfer*innen und Ärzt*innen einen Blick auf die äußeren Geschlechtssteile. Für Viele ist diese Zuweisung mit der eigenen Genderidentität stimmig. Doch innere Geschlechtssteile, die Hormonbalance und später erlebte Genderidentität müssen nicht eindeutig ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ sein. Diese Faktoren bleiben oft unbedacht, sodass wir in unserer Gesellschaft häufig davon ausgehen, dass es nur Cis-Personen gibt.

19 Für die Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten sowie der Frage warum ein * neben u.a. inter

und dies in der Schule, an der Universität oder in anderen Bildungskontexten nicht verstecken zu müssen, ist für viele junge Menschen nach wie vor eine Herausforderung.

Genau wie fast alle anderen Bereiche der Gesellschaft sind Klassenzimmer geprägt von Hetero- und Cis-Normativität, also von der impliziten Annahme, alle Anwesenden seien heterosexuell und cisgender. Wenn queere Menschen in der Schule weder real, z.B. in Form von geouteten Schüler*innen oder Lehrpersonen, noch im Unterricht durch die Inkludierung queerer Geschichte und Kultur und die Sichtbarmachung queerer Wissenschaftler*innen, Schriftsteller*innen und Künstler*innen repräsentiert werden, entsteht ein Klima, in dem Queerness marginalisiert, ja verdrängt, weiterhin wird.

Queerfeindliche – sprich homo-, trans*-, inter*-, asexuell, bi-, panfeindliche – Handlungen, verbal, emotional, physisch, können dazu führen, dass queere Kinder und Jugendliche sowie Pädagog*innen und weiteres Bildungspersonal, verdrängt werden oder sich (potentieller) Diskriminierung aussetzen müssen.

Die IDB setzt sich dafür ein, dass sämtliche Institutionen im Bildungswesen Queerfeindlichkeit als schwerwiegende Gewaltform anerkennen und dementsprechend dringlich bewusstseinsbildende Maßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen – Pädagog*innen, weitreichendes Bildungspersonal, Studierende, Lernende, Schüler*innen sowie Eltern – als fixen Bestandteil von Curricula einführen.

Das IDB-Team bedankt sich herzlich bei allen Initiator*innen von Projekten zum Abbau von allen Formen der Queerfeindlichkeit. Besonders freuen wir uns, dass das Team von queerfacts im diesjährigen Bericht seine Bildungsinitiative vorstellt.

Literatur:

Ewert, Felicia (2020): *Trans.Frau.Sein. Aspekte geschlechtlicher Marginalisierung*. Münster: edition assemblage.

Queer Lexikon (2023): *Queer Lexikon. Glossar*. <https://queer-lexikon.net/glossar/>[29.5.2023]

Rassismus

Rassismus wird vom Autor*innenKollektiv *Rassismuskritischer Leitfaden*²⁰, als System beschrieben, das mit Herrschaft und Dominanz einhergeht und „[...] dazu dient, die ungleiche Verteilung von Macht, Privilegien, Ressourcen und Möglichkeiten der Selbstverwirklichung zu legitimieren und zu stabilisieren. Diese Ideologie wird u.a. in den medialen Diskursen, in der Wissensproduktion und Bildung fortwährend reproduziert und schafft rassistische Realitäten, diskriminierende Strukturen und Gewalt. So werden individueller und struktureller Rassismus oder andere Diskriminierungsformen zur »Normalität,« nicht im Sinne von »natürlich«, sondern im Sinne von Norm – konstruiert durch Normierungs- und Ordnungsprinzipien von Gesellschaft und Macht, die unsere Gesellschaft strukturiert.“

steht, empfehlen wir die Webseite von VIMÖ: <https://vimoe.at/ueber-inter/>

20 Autor*innenKollektiv *Rassismuskritischer Leitfaden* (2015, 32)

Adibeli Nduka-Agwu und Lann Hornscheidt²¹ beschreiben Rassismus wiederum als „[...] ein dynamisches, machtvolleres Konzept, das Personen und Gruppen unterdrückt und diskriminiert. Rassismus baut direkt oder indirekt auf Vorstellungen von »Rassifizierungen« [...] und schafft so Kategorisierungen basierend auf »Rasse«. Rassismus ist Teil vorherrschender (hegemonialer) Gesellschaftspraktiken.“

Es gibt viele (Arbeits-)Definitionen von Rassismus, welche wir nicht alle hier auflisten, nuanciert differenzieren sowie zueinander führen können. Wichtig ist jedoch an dieser Stelle, dass im Verständnis dieses Reports unter Rassismus alle Formen von Rassismus verstanden sind, darunter Antimuslimischer Rassismus, Anti-Schwarzer Rassismus, Rassismus gegen Personen, die als asiatisch gelesen werden, Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze.

Rassismus steht weiters mit dem System der Weißen Vorherrschaft in Verbindung. Dieses beschreibt Vanessa Spanbauer²² folgendermaßen:

„Diese ‚weiße Vorherrschaft‘ benennt das System, das sich global ausgebreitet hat und die Machtposition, die weiße Menschen innehaben. Weiße Menschen, auch antirassistische weiße Menschen, leben in diesem System und profitieren davon. Die Welt ist auf weiße Menschen ausgelegt, hievt sie in Machtpositionen, sieht sie als Norm und geht in jeder Form und bei jeder Frage von ihnen aus. Weiße Menschen haben White Privilege – ein weiteres wichtiges Stichwort. In der derzeitigen Weltordnung haben weiße Menschen Privilegien, ob sie es wollen oder nicht. Um Gleichheit und gleiche Rechte zu erlangen, wird es langfristig notwendig sein, über Verzicht zu sprechen. So schwer das für einige auch sein mag.“

Das Bildungswesen, gleich wie alle weiteren Lebensbereiche, ist alles andere als frei von Rassismus. Zum einen (re-)produzieren die Institutionen Differenzen durch die Vermittlung von Wissen über ‚die Anderen‘, was vor allem Unterschiede und Defizite hervorhebt.²³ Zum anderen wird dieses Wissen vor Ort praktiziert, da marginalisierte Gruppen durch diskriminierende Praktiken seitens der Institutionen und ihrer Akteur*innen benachteiligt werden. Der institutionelle Rassismus beeinflusst folglich durch rassistische Wissensproduktion und gelebte Diskriminierungen in Institutionen ein System, das Mark Terkessidis als „rassistisches Wissen“ bezeichnet.²⁴

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. Während die konstruierten ‚Anderen‘ bzw. Personen, die nicht der Dominanzgesellschaft angehören, abgewertet werden, fungieren Stereotype ferner der Aufwertung und Stärkung der Dominanzgesellschaft.

21 Nduka-Agwu and Hornscheidt (2013, 12)

22 Spanbauer (2020)

23 vgl. Buchna (2019: 164)

24 vgl. Buchna (2019: 40)

Jedes Jahr erreichen die IDB Fälle, in denen die Betroffenen von Direktor*innen, Lehrer*innen, Mitschüler*innen (meist ohne Eingreifen des Lehrpersonals), Sozialpädagog*innen und Trainer*innen mit rassistischen Zuschreibungen, Drohungen, Beleidigungen, Diskriminierungen, Benachteiligungen, Verweigerungen von Verwirklichungschancen, Degradierungen und Gewalt konfrontiert werden.

Neben der aktiven rassistischen Praxis seitens der Direktor*innen, Lehrer*innen, Pädagog*innen und Mitschüler*innen sind auch Schulunterlagen von rassistischen Diskursen und Strukturen geprägt. Rassistische Strukturen erscheinen beispielsweise in Form von Gesetzen und Regelungen, die ganze Personengruppen exkludieren. Den Kindern und Jugendlichen wird dadurch ein defizitäres Bild der Differenz vermittelt. Begriffe wie das N-Wort sind nur die Spitze des Eisberges an rassistischen Äußerungen in Schulunterlagen.

Die vielen Fälle zeigen, wie tief verankert Rassismus im heutigen Bildungswesen in Österreich ist. Er fördert die Legitimation von Machtungleichheitsverhältnissen, die unsere Gesellschaft strukturieren. Sowohl diskriminierende als auch diskriminierte Personen, und auch jene mit ‚guten Intentionen‘ internalisieren das (re-)produzierte rassistische Wissen und externalisieren dieses in die Gesellschaft.²⁵ Außerdem zeigen Erfahrungsberichte, wie sich institutioneller Rassismus auf Betroffene auswirkt: Manchmal ziehen sie sich zurück, vermeiden ihre Muttersprache, fühlen Verzweiflung und Motivationsverluste, sie erfahren Drohungen und Verletzungen und haben häufig Angst.

Umso wichtiger ist es, dass Initiativen wie Wir sind auch Wien mit Personen in psychosozialen sowie pädagogischen Berufen u.a. zum Thema »Rassismus und biopsychosoziale Gesundheit« arbeiten. Das Team der IDB ist dankbar, dass das Wir sind auch Wien-Kernteam ihre Expertise über einen Artikel in diesem Jahresbericht bereitstellt.

Literatur:

Autor*innenKollektiv (2015). Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf [29.5.2023]

Buchna, Jennifer (2019). Organisationale Deutungsmuster im Kontext Schule, Migration und Rassismus. Eine Fallstudie im qualitativen Längsschnitt. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.

Nduka-Agwu, Adibeli, and Lann Hornscheidt. 2013. Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt a. Main: Brandes & Apsel.

Spanbauer, Vanessa (2020): „an.sage: Sprechen wir endlich über Privilegien.“ <https://anschlaege.at/an-sage-sprechen-wir-endlich-ueber-privilegien/> [29.5.2023]

²⁵ vgl. Buchna (2019: 57)

Sexismus

Sexistische²⁶ Strukturen haben viele Facetten und sind auf vielen Ebenen der Gesellschaft erkennbar – sowohl im öffentlichen Leben, wie in den Medien, der Politik sowie im privaten Raum, als auch innerhalb jeweiliger Familienkonstellationen. Erkennbar wird die Diskriminierung aufgrund des Geschlechts²⁷ bzw. der Geschlechtsidentität auch im Bildungswesen.

Alle miteinander verknüpften Dimensionen der Diskriminierung – individuell, institutionell, strukturell, historisch²⁸ –, die ein Netz der Macht ausmachen, können dabei von Lehrpersonen ausgehen und von ihnen reproduziert werden. Gleichzeitig können Lehrende selbst unterschiedlichen Formen der Diskriminierung, im Sinne einer intersektionalen Analyse, ausgesetzt sein. Die Diskriminierung kann aber auch unter Schüler*innen ausgeübt werden, weswegen eben jene umso mehr Unterstützung und Begleitung in ihrer Gruppendynamik benötigen.

Rechtlich kann das Gleichbehandlungsgesetz vor dieser Art von Diskriminierung schützen: „Das Gleichbehandlungsgebot besagt, dass grundsätzlich niemand aufgrund von Geschlecht, Alter, ethnischer Zugehörigkeit, Religion oder Weltanschauung, sexueller Orientierung oder Behinderung benachteiligt werden darf.“²⁹ Das Gleichbehandlungsgesetz kann in Österreich am Arbeitsplatz vor Diskriminierung schützen, jedoch nicht an Schulen. Dadurch sind Schüler*innen rechtlich nur in Berufsschulen vor Sexismus geschützt.

Diskriminierung, wie jene, die mit Sexismus einhergeht, wirkt im Schulalltag schwerwiegend. Denn gerade da ist es notwendig, Schüler*innen einen diskriminierungsfreien Schulalltag zu bieten, in dem sie sich entfalten können. Auch für Lehrende oder weiteres Bildungspersonal ist es ausschlaggebend, Sexismen im Schulalltag strategisch abzubauen. Die Bildungssystem und die Institution Schule kommen ihrer Verpflichtung demnach nicht nach, einen sicheren Ort für Schüler*innen sowie Pädagog*innen und weiteres Bildungspersonal darzustellen. Aus diesem Grund ist eine gesetzliche Rege-

26 (Cis-)Sexismus wird als Ausdruck patriarchaler Gewalt verstanden, wobei das Patriarchat unter anderem durch Misogynie und Trans-Misogynie, der Abwertung von cis- sowie trans Frauen und allen Formen die Weiblichkeit ausdrücken, Macht gewinnt. Die Verschränkung von Rassismus und (Cis)Sexismus bewirkt, dass Schwarze Frauen, indigenous Frauen und Frauen of Colour zeitgleich von mehreren Diskriminierungsformen betroffen sind. Diese Intersektion wurde von Moya Bailey als Misogynoir bezeichnet. Die Verschränkungen zwischen der Gewalt des Patriarchats sowie der Gewalt des Rassismus bzw. der weißen Vorherrschaft, aber auch der Gewalt anderer Diskriminierungsformen müssen in Bildungssystemen stetig mitgedacht werden.

27 Wichtig ist hier die Unterscheidung zwischen „sex“ im Sinne biologisch zugeschriebener Merkmale und „gender“ im Sinne von Geschlechtsidentität als sozial konstruierte Gegebenheit, die durch soziale Aspekte beeinflusst und/oder verstärkt wird. Ausgehend davon, dass nicht nur die binäre, heteronormative Unterscheidung zwischen Mann und Frau gemeint ist, sondern nicht-binäre Formen des Geschlechterverständnisses ständig mitgedacht und berücksichtigt werden. Dadurch soll vor allem Cissexismus entgegengewirkt werden, der vor allem cis Menschen über trans Menschen stellt und trans Menschen somit abwertet (Queer Lexikon 2022).

28 Roig (2021)

29 https://www.oesterreich.gv.at/themen/dokumente_und_recht/gleichbehandlung/ [29.5.2023]

lung zum Schutz vor Sexismus im Schulbereich sowie weitreichende Bewusstseinsbildung für Lehrende, Bildungspersonal sowie Schüler*innen besonders wichtig.

Literatur

Bailey, Moya (2021): *Misogynoir Transformed: Black Women's Digital Resistance*. NYU Press: New York.

Butler, Judith (2007) [1990]: *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York, Routledge.

Roig, Emilia (2021): *Why We Matter. Das Ende der Unterdrückung*. Berlin: aufbau.

Intersektionalität als Analysetool

Im Rahmen dieses Jahresberichts sowie in der Arbeit der IDB und generell im Hinblick auf soziale (Gerechtigkeits-)Arbeit ist es entscheidend, Intersektionalität ständig am Radar zu behalten. Dabei ist Intersektionalität – im Sinne von Kimberlé Crenshaw – als „eine Linse, durch die man sehen kann, wo Macht entsteht und kollidiert, wo sie sich verschränkt und überschneidet“³⁰, zu verstehen.

Es bedarf Intersektionalität als Analysetool im gesamten Bildungsbereich, um hegemonialer Macht und diskriminierender Gewalt sowie den ineinandergreifenden, interagierenden und voneinander abhängigen Systemen der Unterdrückung entgegenzuwirken. Damit können wir sicherstellen, dass die Lebensrealitäten jener Personen, die von multipler Diskriminierung betroffen sind, nicht verdrängt werden.

Es geht hierbei darum, zu reflektieren und zu verstehen, wie Identität, soziale Verortung und Positionierungen das Leben einer Person potenziell beeinflussen. Durch eine intersektionale Linse folgen Praktiker*innen und Forscher*innen den Fäden der verschiedenen Formen von Diskriminierung und Privilegien. Zur Anwendung dieses analytischen Rahmens werden bestimmte Identitätsfaktoren einbezogen – wie Geschlechtsidentität, Geschlecht, race, Klasse, ethnische Zugehörigkeit, Sprache, Sexuelle Orientierung, Religion, Behinderung, Gewicht, körperliche Erscheinung und Größe.

Cho, Crenshaw und McCall³¹ erläutern Folgendes: „Intersektionalität wurde von Anfang an eher als ein Knotenpunkt denn als ein geschlossenes System verstanden - ein Sammelpunkt für ergebnisoffene Untersuchungen der sich überschneidenden und widersprüchlichen Dynamiken von race, Geschlecht, Klasse, Sexuelle Orientierung, Nation und anderen Ungleichgerechtigkeiten.“

Das Verständnis und die Anwendung von Intersektionalität als Analyseinstrument geht einher mit der Betrachtung von Relationalität, Interdependenz und Intersektionalität. Intersektionalität ermöglicht die Analyse von systemischer Unterdrückung und deren Auswirkungen auf die Lebenswirklichkeit von Individuen und Gruppen im Alltag. Da-

³⁰ Crenshaw (2017)

³¹ Cho, Crenshaw & McCall (2013, 788, übersetzt von der Redaktion)

rüber hinaus ermöglicht sie, „[...] Raum für die Multiplizität und die Schichten der Erfahrungen eines Menschen zu schaffen, [und das] bedeutet, die Dinge komplex und vielschichtig sein zu lassen und mit der Zeit Klarheit zu gewinnen. Alle Teile von uns selbst vollständig existieren zu lassen, kann mehr Zeit und Raum in Anspruch nehmen und unordentlicher sein, als wir es vielleicht gewohnt sind.“³²

Zülfukar Çetin³³ erklärt Çetin – ganz im Sinne von u.a. Kimberlé Crenshaw, Angela Davis, Maisha Auma, Peggy Pische –, dass Menschen nicht einfach als Vertreter*innen einer einzigen bestimmten Gruppe betrachtet werden können. Denn ihnen zufolge „[...] hat jeder Mensch ein Gender, eine sexuelle Orientierung, einen sozialen Hintergrund und/oder Status, einen Körper (der als konform oder nicht-konform angesehen wird), eine körperliche und psychische Verfassung [und] ein Alter.“ Die jeweiligen Formen, Gründe und Orte der Diskriminierung sind so miteinander verwoben, dass man zwangsläufig von verschiedenen Dimensionen der Diskriminierung im sozialen System sprechen muss.“³⁴

Intersektionalität als Analyse-Tool bedeutet in der bildungsbezogenen Praxis mehr Raum, Zeit und Ressourcen für die weitreichende Auseinandersetzung mit Intersektionalität und davon geprägte Lebensrealitäten, beispielsweise in Form von Trainings, Gruppendiskussionen, Curricula-Überarbeitungen und vieles mehr. Es bedeutet zudem Raum für Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen, Eltern, Pädagog*innen mit intersektionellen Identitäten zu machen und an Lebensrealitäten angepasste Angebote zu schaffen sowie mehr Raum, Zeit und Ressourcen für die Stärkung individueller und kollektiver Handlungsfähigkeit.

Literatur:

Çetin, Zülfukar (2021): “Einführung in die Intersektionalität.” In Fereidooni, Karim, and Hößl, Stefan E. eds. *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Cho, Sumi / Crenshaw, Kimberlé W. / McCall, Leslie (2013): *Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis*. *Signs*. 38. 4. 785-810.

Crenshaw, Kimberlé (2017): *On Intersectionality. The Essential Writings*. New York: The New Press.

³² <https://www.ankorstreetscollege.com/understanding-intersectional-systems-of-oppression.html> [30.5.2023]

³³ Çetin (2021, 143, übersetzt von der Redaktion)

³⁴ Çetin (2021, 143)



MACHT DAS SINN

JETZT BEWERBEN

teachforaustria.at/deine-bewerbung

Vertieft

Im folgenden Abschnitt dieses Jahresberichts tauchen Expert*innen VERTIEFT in die Thematik Diskriminierung im Bildungswesen sowie Aspekte rund um Qualitätssicherung und Schadensreduktion ein.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Autor*innen, die – auf ehrenamtlicher Basis – ihre Expertise bereitgestellt haben. Wir hoffen, eines Tages die notwendige Finanzierung zu erhalten, um diese ausschlaggebende Arbeit gebührend entgelten zu können.

IDB x D!SRUPT

Thanina Chikhouné, Katharina Kulesza und Persy-Lewis Bulayumi im Gespräch mit Chantal Bamgbala, Ndonga Adjanie Kamucote, Melanie Kandlbauer und Lisa Tackie.

Schulqualitätsentwicklung auf zivilgesellschaftlicher Ebene – Geht das?

Stark & Wegweisend

Schwarze Frauen, die nicht nur durch ein breites Spektrum an Erfahrung, Expertisen und Ausbildungen das abdecken, was Schule allein im Moment nicht leisten kann...
...nebenbei ist ihnen auch nahtlos der Übergang vom aktivistischen Prekariat, hin zu gefragten Akteurinnen einer wachsenden (schul-)qualitätssichernden Branche gelungen:
Hallo Österreich,
Qualität hat einen weiteren Namen: **D!SRUPT**. @disrupt_verein

Teil 1 :: Die Ausgangslage

Will mensch auf den Lehrgang zum ISO zertifizierten Qualitätsbeauftragten (9001:2015) vertrauen, dann steht Qualität für einen dynamischen, sich in konstanter Wechselwirkung befindenden Zustand, bei welchem das Können eines Systems den tatsächlich vorhandenen Anforderungen entspricht.

Aber was heißt dies nun für Österreichs Schulen? Und kennen unsere Entscheidungsträger*innen tatsächlich die Anforderungen die Rassismus und andere diskriminierende Systeme für Österreichs Schullandschaft mit sich bringen?

Spätestens seit der Präsentation der Evaluations-Ergebnisse „**PädagogInnenbildung NEU**“ (Jänner 2023), weisen nun auch *weiße* Expert*innen auf jenen Umstand hin, welchen eine Vielzahl an Aktivist*innen, diversitätskompetenten Journalist*innen und BI-POC-Vielfaltsexpert*innen sowie –Politiker*innen, seit Jahrzehnten bemängeln:

Das Diversitätskompetenzprofil unserer Lehrer*innen belegt mit Platz 5 den letzten Platz. Bei der oben erwähnten Veranstaltung verwies Evaluatorin Prof. Dr. Doreen Flick-Holtsch auf den Umstand, dass es aktuell der Willkür der Vortragenden Personen obliege ob und inwiefern Rassismus und andere diskriminierende Systeme in einem der über 200 Curricula der österreichischen Lehrer*innenausbildung behandelt werde. Orientierungslosigkeit, Angst, Unsicherheit, Unverständnis, Ignoranz, eine Vielzahl an abwendbaren Konflikten, Verdrängungsmechanismen, Grenzüberschreitungen, sowie

gewaltvolle Übergriffe und Verletzungen liegen bundesweit, in den verschiedenen Bildungseinrichtungen auf der Tagesordnung.

Sind dies die Werte und Leitbilder des österreichischen Bildungssystem?

Jedenfalls ist das Ergebnis ein überfordertes System, das eben jene Überforderung anhand einer, von den realen Ursachen ablenkenden Dropout-Quote verschleiert. Verantwortungsabgabe, Schuldzuweisung bzw. eine künstliche oftmals auf Ignoranz basierende Ursachenverschiebung mittels Quantifizierung werden den Menschen in Österreich seit Jahren als Normalität präsentiert.

Die Leidtragenden: Kinder und Jugendliche, aber nicht nur.

Die klare Empfehlung einer der Evaluatorinnen: Das österreichische Bildungssystem möge in den kommenden Jahren verstärkt auf die Kooperation mit externen Expert*innen zurückgreifen.

Als IDB hatten wir das Vergnügen, mit eben solchen Expertinnen ins Gespräch zu kommen.

Teil 2 :: Das Interview

IDB: Jetzt mal auf die Entwicklung eines Kindes heruntergebrochen, ab wann greift Rassismus und wie wirkt sich dieser auf Entwicklung und insbesondere Potenzialentfaltung von Kindern und Jugendlichen aus?

DISRUPT: Studien zeigen, dass sich am Verhalten von Kindern bereits im Vorschulalter (stereotype) Genderrollen ablesen lassen. Handeln auf Basis verinnerlichter Vorurteile. Entwicklungspsychologische Literatur verweist auf den Umstand, dass Kinder soziale Normen und Werte spätestens im Alter von drei Jahren verinnerlicht haben.

Wir wissen also, dass fortschreitende rassistische Sozialisierung einen massiven Einschnitt in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutet. Was in frühen Jahren mit Irritationserfahrungen, Unwohlsein und Mikroaggressionen beginnt mündet oftmals in einem kognitiven Widerspruch, der nicht selten mit psychosomatischen Folgen einhergeht. Spätestens in der Pubertät, ist der durch fortlaufende Ab- und Entwertungserfahrungen vorherrschende Leidensdruck derart überwältigend, dass es zum Bruch oder zur Selbstaufgabe kommt. Als jugendliche Person stehst du dann vor der Entscheidung: Entweder du lehnt sämtliche Eigenschaften ab, die Dich in einer weißen Mehrheitsgesellschaft rassifizieren bzw. fremd markieren – was nicht selten bis zur Ablehnung des eigenen Erscheinungsbild (Hautfarbe aber auch andere Attribute) geht, oder du positionierst dich klar gegen eben die zuvor erwähnte *weiße* Dominanzgesellschaft. Die durch ein dominantes Außen geförderten Selbstzweifel rufen somit nicht nur schwerwiegende Identitätskrisen hervor, sie stellen unsichtbare Barrieren in der Entwicklung junger Menschen dar.

IDB: Warum und ab wann ist es wichtig, dass Kinder und Jugendliche sich mit Rassismus und anderen Diskriminierungsformen auseinandersetzen?

D!SRUPT: Leider sind wir in Österreich aktuell mit der Situation konfrontiert, dass ein rassismuskritisches Kompetenzprofil nicht Teil der Pädagog*innenbildung ist. Dabei wäre es wichtig allen Kindern bereits auf elementarpädagogischer Ebene, Zugang zu alternativen Normalitätskonstrukten zu ermöglichen; eben Vielfalt als neue Norm begreifbar zu machen.

Gerade bei *weißen* Kindern ist mit voranschreitendem Alter oftmals ein Verlust der Empathiefähigkeit hinsichtlich der Lebensrealität und Gefühlswelt ihrer von Rassismus betroffenen „Peers“ zu beobachten. Dieser Umstand wird mit zunehmendem Alter, für eine pluralistische Gesellschaft wie Österreich in vielerlei Hinsicht immer gefährlicher und mündet nicht zuletzt in einer oftmals unhinterfragten Segregation, fehlenden Begegnungsräumen, personenbezogene Dropout-Quoten, schwerwiegenden Krankheitsbildern und extremistischen Tendenzen.

Auf der anderen Seite stehen Phänomene wie Hoffnungslosigkeit, die fehlende Zuversicht bzw. der Zugang zu einer Vision, in welcher das eigene Leben abseits von zugeschriebenen Rollenbildern funktionieren kann bei von Rassismus betroffenen Kindern auf der Tagesordnung. Und zeitgleich verspüren diese den unverhältnismäßig hohen Druck, den Vorstellungen der – meist ahnungslosen bzw. handlungsunfähigen – Eltern gerecht zu werden. #RepresentationCounts

IDB: Welchen Unterschied macht es für Schwarze Kinder und Children of Color, dass ihr als Schwarze Frauen diese Begegnungsformate anbietet?

D!SRUPT: Da Rassismus auch in unserem Leben leider eine wiederkehrende Konstante spielt, und wir oftmals die Erfahrung machen mussten, sowohl in *weißen*, als auch in männlich dominierten Räumen handlungsunfähig zu sein, sind wir mittlerweile für Schwarze Kinder und Children of Color, aber auch für viele junge Mädchen Vorbildfiguren bzw. Hoffnungsschimmer mit Blick auf das Gelingen des eigenen Lebens.

Vor allem aber machen wir durch die gezielte Bewusstseinsarbeit Tools zugänglich, mit denen sich Betroffene besser schützen können. Dieses Gesamtpaket geht mit einem maßgeblichen Anstieg an Selbstbestimmung einher. Auch wenn die ersten Schritte stets schwer sind.

Wir haben es uns als D!SRUPT zum Ziel gemacht, positionsunabhängig (Denk-)Strukturen aufzubrechen, sodass diese neu – den tatsächlichen Anforderungen und Bedürfnissen entsprechend – konstruiert werden können. Unser Ziel ist es, stets Alternativen zu den vorherrschend schädlichen Glaubenssätzen aufzuzeigen.

IDB: Und wie und warum profitieren *weiße* Menschen von einer rassismuskritischen Auseinandersetzung?

DISRUPT: Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine rassismuskritische Auseinandersetzung auch für *weiße* Menschen mit einer erheblichen qualitätssteigernden Erfahrung des eigenen Lebens einhergeht.

Rassismuskritische Zugänge versetzen *weiße* Menschen in die Lage, vielfältigere, und vor allem tiefergehende Beziehungen zu führen. Das hierdurch zugängliche Maß an Empathie weitet sich auf sämtliche Lebensbereiche aus, und beschränkt sich somit nicht nur auf die Begegnung mit von Rassismus betroffenen Menschen. Keywords sind für uns hier ganz klar: #Privilegienbewusstsein #Verbundenheitsbewusstsein #Handlungsfähigkeit. Erst wenn *weiße* Menschen sich ihrer Privilegien bewusst werden, und mit Rücksicht auf die anhaltende Wirksamkeit des Systems Rassismus die Notwendigkeit erkennen, Schaden zu reduzieren, bzw. die von BIPOC's unverhältnismäßig schwer geschulterte Last als geteilte Verantwortung erkennen, kann echte Verbundenheit entstehen. Diese gemeinsame Verantwortungsübernahme macht uns als Österreicher*innen und in Österreich lebende Menschen langfristig handlungsfähig.

Auch schadet es für die individuelle rassismuskritische Reise keineswegs, bereits in jungen Jahren zu hören, dass Intellektuelle, wie beispielsweise Immanuel Kant durchaus problematisches Wissen produziert, und weitergegeben haben. Aber auch zeitgenössische Vertreter*innen unterschiedlichster Denkrichtungen tun dies nach wie vor.

IDB: Welchen Herausforderungen begegnet ihr, wenn ihr euren Beitrag zum strategischen Abbau von Rassismus und anderen diskriminierenden Systemen leistet?

DISRUPT: Vielleicht liegt es daran, dass wir in unserer Arbeit regelmäßig mit Menschen arbeiten, die sich freiwillig nicht in der benötigten Tiefe mit dem Thema Rassismus auseinandersetzen würden. Oftmals erkennen Teilnehmer*innen erst im Laufe unserer Vermittlung, dass die reellen Anforderungen über den Besuch einer einzelnen Veranstaltung hinausgehen, und tatsächlich aktive Transformationsprozesse gefordert werden. Dies macht Angst, und regelmäßig wird das vermeintliche Identitätskonstrukt *weißer* Teilnehmer*innen erschüttert. Jedenfalls werden wir verstärkt zur Projektionsfläche für Unmut. Und auch der Gegenwind erscheint mittlerweile ungleich größer.

Es ist Segen und Fluch zugleich: Auf Grund der eigenen Sozialisierung sind wir vieles schon gewöhnt. Als Schutzmechanismus stellt sich zeitweise ein emotionales Taubheitsgefühl ein.

Folglich nehmen wir oftmals Einiges mit nach Hause, denn die von uns verrichtete Arbeit zerrt energetisch und emotional an uns. #EmotionalTax

Nicht zuletzt, weil wir in unserem multiprofessionellen Team auch sozialarbeiterische Einflüsse vereinen, ist es wichtig, dass wir uns allein aus professionellen Ansprüchen wiederkehrend in Supervision begeben. Das regelmäßige Halten von Räumen, in denen wir sowohl mit Täter*innen³⁵ als auch mit Opfern in Kontakt treten, muss regel-

³⁵ Täter*innenschaft entsteht durch den reaktiven Angriff auf die vermeintliche Ursache, der emp-

mäßig auf einer Metaebene reflektiert werden. Nur so gelingt es uns, auch langfristig unseren Qualitätsansprüchen gerecht zu werden.

IDB: Wodurch stecht ihr heraus? Was ist euer Alleinstellungsmerkmal?

D!SRUPT: Vor allem gehen unsere Formate über herkömmlichen Menschenrechtsworkshops hinaus. Wir decken mit unseren unterschiedlichen, sich wunderbar ergänzenden Studien- und Ausbildungsbackgrounds ein sehr breites Spektrum an möglichen Betrachtungs- und Herangehensweisen ab. Hinzu kommt jene individuelle Themenvielfalt, welche uns abseits der Vereinsarbeit in unserer Arbeit, der akademischen Forschung sowie in unserem aktivistischen Bemühen ermöglicht, intersektionelle Zugänge für unterschiedlichste Zielgruppen greifbar zu machen. Hier profitieren wir auch sehr voneinander.

Chantal Bamgbala und Ndonga Adjanie Kamucote arbeiten viel entlang der Intersektion von Rassismus und Sexismus. In den Bundesländern Kärnten und Steiermark werden Teilnehmer*innen dann z.B., neben Anti-Schwarzem Rassismus und Unconscious Biases, auch mit der Notwendigkeit von feministischen Denk- und Handlungsansätzen konfrontiert.

Melanie Kandlbauer verbindet ihre Expertise aus den Bereichen Bildungswissenschaft, Philosophie sowie Ethik und hat mitunter einen Schwerpunkt auf Argumentations- und Rhetoriktrainings. Mit dem Thema kritische Medienkompetenz schlägt sie in ihrer Expertise die Brücke zu Camila Schmid, welche über dies hinaus auch einen geschärften Blick für die Zusammenhänge zwischen Klimawandel und Rassismus hat. Lisa Tackie wiederum betrachtet als Afrikawissenschaftlerin moderne Phänomene aus dekolonialer, queer-feministischer Perspektive. Neben der rassismuskritischen Perspektive, sowie pädagogischen Handlungsansätzen dürfen wir also den Zugriff auf einen immensen Schatz an kollektivem Wissen und Zugängen unser Eigen nennen.

Auch erhalten wir durch auf Grund des Buchs „**War das jetzt rassistisch?**“³⁶ vermehrt Workshop-Anfragen, bei denen sich Interessierte eine gezielte Auseinandersetzung rund um dessen Inhalte wünschen.

Ach ja: Wir sind bundesweit unterwegs.

IDB: Wer ist eure Zielgruppe und wie kommen Menschen zu euren Workshops?

D!SRUPT: Unser Hauptfokus liegt neben Schulworkshops für die 10- bis 18-Jährigen, im Bildungsbereich sprich auch auf diversen Bildungsinstitutionen und der Pädagog*innenfortbildung.

fundenen Irritation/ Werteverletzung und geht mit dem Glaubenssatz „Ich bin okay, du bist nicht ok“ einher

36 **Buchtipps: War das jetzt rassistisch?** Herausgegeben von Black Voices richtet sich dieses Buch an alle, die Angst haben, die falschen Fragen zu stellen. Es ist ein Buch, das nicht mit dem Zeigefinger deutet, sondern mit Beispielen, Fakten und einer Portion Humor erklärt, wie wir uns besser verstehen und begegnen können.

IDB: Ihr vereint also eine geballte Ladung Expertise und arbeitet in ganz Österreich auch noch flächendeckend – Wie ist dies für Schulen leistbar, bzw. mit welchen Kosten dürfen Schulen rechnen, wenn sie euch anfragen?

D!SRUPT: Glücklicherweise können wir unsere Workshop-Formate über eine Förderung der OeAD kostenlos für alle Schulen mit Öffentlichkeitsrecht anbieten.

IDB: Angenommen, ihr könntet euch ein politisches Amt aussuchen. Welches wäre das?

D!SRUPT: Cool wären Stabsstellen im Bildungsministerium, eventuell auch Sozialministerium. Aber dann vielleicht doch eher Bildungsministerin oder Bundeskanzlerin...

IDB: ...made by D!SRUPT

IDB: Reden wir über Verantwortung: Wo fängt eurer Meinung nach die Verantwortung der Zivilgesellschaft an, und wo hört die des Staates auf?

D!SRUPT: Ein schwieriges Thema. Einerseits darf rassismuskritische Bildungsarbeit nicht zur Verantwortung Einzelner gemacht werden, und gleichzeitig sind wir als Gesellschaft letztendlich jene, die dafür Sorge tragen können, dass eben alle Zugang zu diesen wichtigen Bildungsinhalten haben.

Das Black Voices Volksbegehren hat dies sehr gut veranschaulicht. Der Zivilgesellschaft wurde die Möglichkeit gegeben, von Rassismus betroffene Menschen zu unterstützen. Was dabei herausgekommen ist, wissen wir ja. Aber gut, es hat uns gezeigt, wo wir aktuell als Zivilgesellschaft stehen und welche Art von Bewusstseinsarbeit es aktuell noch braucht, damit Österreich rassismuskritisch und solidarisch handeln kann.

Wir sind aus den unterschiedlichsten Gründen noch nicht so weit, und dies macht sich auf individueller Ebene vor allem dadurch bemerkbar, dass Viele auf zivilgesellschaftlicher Ebene Verantwortung und Entscheidungsmacht verneinen bzw. abgeben.

Gerade deswegen sind wir der Meinung, dass der Dialog in unserem Land eine Notwendigkeit darstellt. Solange Vielfalt als Bedrohung wahrgenommen wird, und ihre Anforderungen von den Bürger*innen und in Österreich lebenden Menschen nicht verstanden wird, wie sollen Entscheidungsträger*innen in der Lage sein, Rassismus und andere diskriminierende Systeme konstruktiv zu besprechen?

IDB: Letzte Frage: Wie wird mensch denn so wie ihr?

D!SRUPT: Hmm... Alle Wege führen zum Black Voices Volksbegehren? Unsere rassismuskritische Reise verlief tatsächlich sehr individuell. Einige von uns kannten sich entfernt bzw. waren sogar schon befreundet. Jedoch spätestens beim Black Voices Volksbegehren saßen wir dann alle gemeinsam an einem Tisch, et voila, hier sind wir nun,...

IDB: ...und bleibt dem Land, samt eurer wertvollen Arbeit hoffentlich noch viele Jahre erhalten. Nächste Station: Bildungsministerium.



.....

Chantal Bamgbala, BA (she/her) @mynameis.chantal

Wurde auf der Straße rassistisch attackiert und verlor trotz stichhaltiger Beweise und Zeug*innen vor Gericht. Als ihr bewusst wurde, dass es in Österreich keine rassismuskritische Gesetzgebung gibt erkannte sie tiefgreifende Wirkung von Rassismus als strukturelles Problem. Auf eine Einladung von Sophie Kele (@adoe_official) hin, landete sie schließlich beim Black Voices Volksbegehren. Noch im selben Jahr startete sie mit D!SRUPT-Kollegin Adjanie den @melanin_talk_

Chantal ist Kulturwissenschaftlerin & Antirassismustrainerin. Sie freut sich über die zunehmende aktivistische Beteiligung innerhalb Österreichs, ist dankbar für das Team D!SRUPT, die positive Annahme ihrer Angebote durch die Menschen im Land und wünscht sich einen gemeinsamen Teamtag, bei dem endlich alle fünf gemeinsam an einem Tisch sitzen.

Ndona Adjanie Kamucote, MA (she/her) @herlife.afroe

Bereits in der Schule war es ihr wichtig auf alternative Perspektiven und Realitäten aufmerksam zu machen. Im Alter von 18 hielt sie im Rahmen der feministischen offenen Jugendarbeit erste Workshops, in welchen einige Schwarze Frauen und Women of Color ihre rassistischen Erfahrungen teilten. Es folgten vereinzelte rassismuskritische

Workshop-Formate, Aufklärungsarbeit auf Instagram. 2020 war für sie ein prägendes Jahr: Black Voices Volksbegehren, sowie eine rege Nachfrage nach den von ihr angebotenen Workshop-Formaten. Adjanie ist Sozialarbeiterin sowie Sozialpädagogin, Dipl. Mentaltrainerin, Antirassismustrainerin & Dipl. Sprachförderpädagogin. Sie freut sich über die zahlreichen Buchungen, ist auf Grund des kurzen Bestehens fast schon verblüfft und dankbar für ihre Kolleg*innen, sowie die vor ihnen liegende Aussicht.

Melanie Kandlbauer, BA BA (she/her) @mel_oroma

Eine der, für ihren Werdegang prägendsten Erfahrungen, hatte die Autorin und Herausgeberin im Rahmen ihrer Funktion als stellvertretende Leitung der BAYO-Empowerment Schule (@blackaustrianyouth), als sie realisierte, wie transformativen Unterschied es für Schwarze Kinder machte, sich in einem von Othering (fortlaufende Erfahrung des Fremdgemachtwerdens), befreitem Raum erfahren zu dürfen. Dies im Gepäck war das ehemalige Vorstandsmitglied des Black Voices Volksbegehren maßgeblich für die Forderungen für den Bildungsbereich verantwortlich und lebt seitdem Veränderung.

Melanie ist Autorin, Bildungswissenschaftlerin & Antirassismustrainerin. Sie freut sich, dass sie gemeinsam mit Freundinnen arbeiten darf, ist dankbar für die Tatsache, dass ihr Buch derartig viele Menschen abholt, Communities sich bilden und die geleistete Arbeit Curricula verändert.

Camila Schmid, BSc (she/her) @camelanin

War zum Zeitpunkt des Interviews leider verhindert, aber umso mehr freuen wir uns auf ein baldiges Meet&Greet mit ihr. Camila ist Politikwissenschaftlerin, Politische Bildnerin, Referentin, Medienmacherin & Autorin.

Lisa Tackie, BA (she/her) @lisa.tckie

Im Rahmen des Studiums der Afrikawissenschaften wurde sie sich zunehmend rassistischer Machtverhältnisse und der damit einhergehenden Ungleichgewichte bewusst. Reflexion der Fragen „Wer lehrt?“, und „Wer lehrt was?“, sowie der in die akademischen Sprache (fein) eingewobene Rassismus offenbarten ihr nach und nach in welcher Schiefelage sich unser Bildungssystem aktuell befand. Über die Arbeit in der Asylkoordination, ihrer Freundschaft zu Melanie mit welcher sie erste Initiativen startete wurde die Notwendigkeit zur Vision. Konzepte für Workshops und die Plattform wurden geschmiedet und der Rest ist Geschichte in action. Lisa ist Afrikawissenschaftlerin & Antirassismustrainerin. Sie fände es schön, wenn es D!SRUPT irgendwann nicht mehr bräuchte, und sehnt den utopischen Zustand herbei, in welchem von Rassismus betroffene Menschen diesen einfach nicht mehr erfahren. Punkt.

.....

Der Verein D!SRUPT setzt sich für eine diskriminierungs- und rassismuskritische Bildungsarbeit und für politische Teilhabe ein. Gegründet wurde der Verein 2022 von Melanie Kandlbauer, Lisa Tackie, Adjanie Kamucote Chantal Bamgbala und Camila Schmid. D!SRUPT hält Antirassismusfortbildungen für Lehrkräfte und Pädagog:innen sowie Antidiskriminierungs- und Argumentationstrainings für Vereine, NGO's und Unternehmen. Dank einer Förderung des OeAD bietet D!SRUPT kostenlose Antirassismus- und Zivilcourageworkshops für Schüler:innen ab der Sekundarstufe an:

Wir sehen was, was du nicht siehst! (ab 10 Jahren)

Die Schüler:innen setzten sich anhand von interaktiven Übungen und einem Rollenspiel mit der Frage auseinander, wie sich Rassismus und Diskriminierung in Österreich äußern und was wir gemeinsam dagegen tun können.

Kompetent gegen Rassismus: Vorurteile erkennen, rechte Sprüche kontern (ab 10 Jahren)

Ob am Sportplatz, im Einkaufszentrum oder in den Öffis – Vorurteile und rassistische Sprüche begegnen uns überall und machen uns oft sprachlos.

Wir möchten kontern, doch uns fehlen die richtigen Worte. Im Workshop wird deshalb geübt, wie wir ausgrenzenden Aussagen widersprechen und Zivilcourage zeigen können.

Generation “Digital Nomads” - Medien(kompetenz) und Anti-Diskriminierung (ab 14 Jahren)

Die Sozialen Medien spielen für junge Menschen eine große Rolle. Jedoch sind sie meist unbegleitet mit den Gefahren des Netzes konfrontiert. Dabei bieten digitale Räume viele Möglichkeiten zum vernetzen, politisch bilden, sozial engagieren und informieren. Der Workshop soll Schüler*innen helfen, sich solidarisch, sicher und kompetent im digitalen Dschungel von Instagram, TikTok, Facebook und Co. zurechtzufinden.

Mehr Infos zu D!SRUPT unter:

www.disruptverein.at | info@disruptverein.at | [@disrupt_verein.at](https://www.instagram.com/disrupt_verein.at)

Psychoziale Praxis: Für wen?

Parissima Taheri MA, MSc. & Farah Saad MA, BA, BA

Dieser Artikel ist nicht darauf ausgerichtet, Rassismus, vor allem in psychosozialen Berufen, zu erklären. Zum Glück gibt es viele tolle Autor*innen, Podcaster*innen, Antirassismustrainer*innen und Filmemacher*innen, die sich intensiv mit Rassismus beschäftigen. Bitte unterstützt ihre Arbeit und macht euch schlau, wo diese Ressourcen zu finden sind, bevor ihr BIPOC³⁷ um gratis Bildungsarbeit bittet. Wir gehen also beim Schreiben davon aus, dass Leser*innen mit einem Grundverständnis von Rassismus als strukturelles Phänomen hier weiterlesen. Um den Artikel aber dennoch so zugänglich wie möglich zu gestalten, ist am Ende des Artikels ein Glossar angefügt, das die zentralen Begriffe erläutert.

Wir sind Parissima Taheri (Schwarze Frau, Psychologin) und Farah Saad (Woman of Colour, Klinische Sozialarbeiterin) und wir stehen hinter der Initiative Wir sind auch Wien, eine Plattform für die psychische Gesundheit von BIPOC. In diesem Rahmen halten wir Workshops in Safer Spaces sowie Vorträge und schreiben manchmal Artikel über die Intersektion von psychischer Gesundheit und Rassismuserfahrungen. Als BIPOC in psychosozialen Berufen sprechen wir von persönlichen Erfahrungen als Klientinnen von weißen Psychotherapeut*innen, von eigenen Erfahrungen als Lernende in weißen Institutionen sowie als Practitioners mit BIPOC Klient*innen. Alle drei Erfahrungsbereiche bringen uns immer wieder zu der Frage: Für wen sind Angebote zur psychischen Gesundheit konzipiert?

Psychosoziale Berufe sind in keinem Machtvakuum verortet. Auch sie sind von strukturellen Dimensionen wie Rassismen, Queerfeindlichkeiten, weiteren -ismen, etc. durchzogen. Die strukturelle Dimension von Rassismus ist in psychosozialen Berufen zweischneidig: Einerseits wird sie seltenst anerkannt und andererseits dient sie dennoch oftmals als Aufhänger für Passivität.

Wann und wie wurden race³⁸ und Rassismen in unseren Ausbildungen thematisiert? In unseren beiden Ausbildungen wurden race und Rassismen kaum thematisiert. Wenn überhaupt, dann wurden sie marginal erwähnt. Dabei haben viele unterschiedliche Practitioners und Forscher*innen viele unserer Erfahrungen benannt. Diese finden zum Beispiel im US-Kontext vermehrt Einzug in die Lehre und Praxis finden. Zwar ist es sicherlich wahr, dass die Konzeptualisierung von Rassismus in der psychosozialen Praxis vermehrt der Fall im US-Kontext ist, jedoch ist auch im deutschsprachigen Raum viel Forschungs- und Konzeptionsarbeit passiert. Dies soll ferner betonen, dass

37 BIPOC: Black, Indigenous and People of Colour ist eine Selbstbezeichnung von Menschen, die Rassismen erfahren.

38 race: anders als im Deutschen, ist race kein biologistisches Konzept von "Rasse". Dem Begriff liegt zugrunde, dass, obwohl es sich um eine soziale Konstruktion handelt, diese realen sozialen, gesellschaftlichen, politischen Auswirkungen hat. Wer wird etwa durch Rassismus benachteiligt?

Rassismus keineswegs ein US-Phänomen ist, sondern auch hier in Österreich, sowie in Deutschland präsent ist.

Insofern ist die fehlende Thematisierung – vielleicht sogar in der Hoffnung, Rassismus nicht als Problem anzuerkennen – keineswegs eine Lösung. Denn das systematische Schweigen trägt enorm zur Reproduktion eben dieser Strukturen bei. Außerdem, führt es dazu, dass ganze Generationen von psychosozialen Practitioners keineswegs dazu ausgebildet sind, mit betroffenen Klient*innen zu arbeiten. Sodass viele Menschen diverse Angebote für mentale Gesundheit aus Prinzip nicht in Anspruch nehmen können. Hier stellt sich erneut die Frage: Für wen sind Angebote für mentale Gesundheit konzipiert und zugänglich?

Die strukturelle Ebene von Rassismus, obgleich oft missachtet, wird dennoch häufig als Verschiebung von Verantwortung ausgelegt: Die Verantwortung wird hierbei vom Individuum (rassistische*r Therapeut*in oder unreflektierte*r Vortragende*r an der Universität) auf das große und unspezifische „System“ projiziert, das unveränderbar erscheint und im schlimmsten Fall genau wegen seiner scheinbaren Unveränderbarkeit akzeptiert wird. Somit werden weder die Lehrgangsleitung, die vielleicht einen Kurs zu rassismuskritischer Kompetenz ins Studium „reindrückt“, die Professor*innen, die immer noch ein weiß-zentriertes Curriculum lehren, noch die Psycholog*innen, die sich noch nie kritisch mit ihrem Beruf auseinandergesetzt haben, weil white Privilege das ermöglicht, zur Verantwortung gezogen. Wenn wir als BIPOC Klient*innen in Beratung/Behandlung/Begleitung darauf aufmerksam machen, werden wir oft entweder nicht ernst genommen, gegaslighted³⁹, oder es wird behauptet, es handle sich um ein Missverständnis. All dies trägt zu racial trauma bei und ist oft retraumatisierend, da es sich hierbei meist nicht um die erste diskriminierende Erfahrung handelt. Somit hören BIPOC oft frühzeitig mit Psychotherapie auf, beziehungsweise fangen nie damit an. Wir erkennen richtigerweise, dass uns hier meist nicht geholfen werden kann, Psychotherapeut*innen haben sich noch nie mit unseren Lebensrealitäten auseinandergesetzt. Jede Person, die im Feld der psychosozialen Arbeit tätig ist, sollte kritisch analysieren, wie kompetent sie aktuell ist, um mit bestimmten Personen(gruppen) und Lebensrealitäten zu arbeiten. Psychosoziale Fachkräfte fühlen sich beispielsweise auch nicht kompetent, mit suchtkranken Personen zu arbeiten, wenn sie sich noch nie zuvor mit dem Thema Sucht auseinandergesetzt haben. Warum ist es bei Rassismus anders? Hier gilt es, sich gegen das gängige ‚Farbenignoranz‘⁴⁰ Prinzip zu positionieren – das ist

39 Gaslighting: Eine Methode der psychologischen Manipulation mit dem Ziel das Opfer grundlegend zu verwirren und die eigene Realität in Frage zu stellen. In diesem Kontext könnte das zum Beispiel sein BIPOC ihre Erfahrungen abzusprechen und sie zu überreden sie seien doch nur übersensibel oder reden sich das ein.

40 Farbenignoranz: Beschreibt die Ideologie, dass alle Menschen gleich sind und deshalb gleich behandelt werden sollten. Menschen machen aber u.a. wegen race komplett verschiedene Erfahrungen. Colorblindness blendet somit strukturelle Nachteile aus und ist ein weiteres Instrument, um diese Diskriminierungen zu ignorieren und so den rassistischen Status Quo aufrechtzuerhalten.

etwas, das vor allem in psychosozialen Berufen schon längst von Nöten wäre. Ja, wir sind alle Menschen, es gibt keine biologische Erklärung von Unterschieden, jedoch ist race eine soziale Kategorie, die, obgleich konstruiert, dennoch reale Auswirkungen auf die Zugänge zu Ressourcen hat. Insofern ist es unabdingbar, Rassismus anzuerkennen und in die Ausbildungen einzubetten.

So kommen wir erneut zu der Frage: Für wen werden psychosoziale Angebote konzipiert? Kämpfen psychosoziale Fachkräfte in diesen Berufen aktiv für den Zugang und die Inklusion von BIPOC Klient*innen? Sollten wir das überhaupt, wenn es viel zu wenige rassismuskritische psychosoziale Practitioners gibt? Es gilt des weiteren, unser Verständnis von psychosozialer Arbeit zu erweitern; das trifft gerade für Angebote für Personengruppen zu, die nicht zur ‚Norm‘ gehören, sprich: Menschen die von Rassismus, Klassismus, Ableismus, Sexismus, Transfeindlichkeit und anderen Diskriminierungsformen betroffen sind. Hier sind vor allem Heiler*innen aller Art und diverse selbstorganisierte Community-Räume gemeint. Weißt du, wo in deiner Nähe ein*e Indigene*r Energetiker*in ist, an die du eine*n Klient*in weiterleiten kannst? Kennst du Community-Räume für Schwarze Jugendliche, wo deine Klient*innen kollektiv aufarbeiten können? Kennst du BIPOC Therapeut*innen, die sich mit Rassismus und transgenerationalen Traumata auseinandersetzen? Kennst du QTBIPOC⁴¹ Räume, die als Safer Spaces für Personen dienen, die an der Intersektion von Queerfeindlichkeit und Rassismus leiden? Kennst du authentische, trauma-sensible Yogalehrende, die sich nicht nur Yoga kulturell aneignen? Es wird Zeit.

41 QTBIPOC: steht für Queer Trans Black, Indigenous, People of Color.



© Wir sind auch Wien

Wir sind auch Wien⁴² ist eine Plattform, die die psychische Gesundheit von Schwarzen Personen und People of Colour in Wien in den Mittelpunkt stellt.

Parissima Taheri, M.Sc. M.A. (Psychologin) und **Farah Saad, B.A., B.A., M.A.** (Klinische Sozialarbeiterin) haben ihren professionellen Fokus auf die Intersektion von Rassismuserfahrungen und psychosozialer Gesundheit gesetzt.

Das Projekt ist auf zwei Säulen aufgebaut: einerseits gibt es verschiedene Safer Space Angebote für BIPOC, um untereinander Information, Gemeinschaft, Austausch und Empowerment zu finden, und andererseits geht es um die (rassismus)kritische Auseinandersetzung der Arbeit für Personen in psychosozialen Berufen/Ausbildungen. Sie bieten unterschiedliche Angebote wie Workshops und Vorträge an. Zudem sind sie als Lehrende für rassismuskritisches Arbeiten an der Fachhochschule Campus Wien Studiengang Soziale Arbeit und an der Universität Wien im Masterstudiengang Psychologie tätig.

⁴² <https://www.pari-ssima.com/wir-sind-auch-wien>

Eminenzbasiert statt evidenzbasiert.

Zur Erschaffung von Bildungsbarrieren am Beispiel der Deutschförderklassen

Susanne Schwab & Hannes Schweiger

Zusammenfassung

Bereits vor der Einführung der Deutschförderklassen mit dem Schuljahr 2018/19 wurde von Bildungsexpert*innen sowie Stakeholdern starke Kritik im Zusammenhang mit verpflichtenden segregierten Förderklassen geäußert⁴³. Darüber hinaus stellt sich die Frage, warum zum einen die Evaluierungsergebnisse der davor umgesetzten Konzepte zur Deutschförderung (Sprachförderkurse und Sprachstartgruppen⁴⁴) nicht abgewartet, veröffentlicht und bewertet wurden, bevor innerhalb sehr kurzer Zeit mit den Deutschförderklassen eine neue bildungspolitische Maßnahme umgesetzt wurde. Zum anderen ist unklar, warum keine Modellregionen entwickelt wurden, um beispielsweise die Wirksamkeit der Maßnahme direkt mit anderen Maßnahmen zu vergleichen.

Im Hinblick auf das Fehlen von empirischen Belegen ist auch darauf hinzuweisen, dass die Deutschförderklassen nicht den Empfehlungen für eine qualitätsvolle Sprachförderung folgen⁴⁵. Jüngste Studienergebnisse⁴⁶ liefern Evidenz für die negativen Auswirkungen der verpflichtenden Deutschförderklassen. Zahlreiche Probleme wie die soziale Isolation, fehlende Sprachvorbilder in der Bildungssprache Deutsch und das Wiederholen von Schulstufen schaffen starke Barrieren für Schüler*innen, die Deutschförderklassen besuchen – mit potentiell langfristigen Folgen wie geringerem Bildungserfolg, frühzeitigem Bildungsabbruch, oder Beeinträchtigungen der psychosozialen Entwicklung. Politische Gegenmaßnahmen, welche die vorhandene wissenschaftliche Evidenz und aktuelle Evaluationsergebnisse berücksichtigen, fehlen derzeit. Insgesamt muss festgestellt werden, dass das Modell der Deutschförderklassen einem inklusiven Bildungsanspruch – im Sinne des Abbaus von Lern- und Bildungsbarrieren – entgegenwirkt.

Einleitung

Wenn man sich vorstellt, dass ein Haus an einem Abgrund steht und abzustürzen droht, würde man es vermutlich mit Seilen und Stützen sichern. Wenn man jedoch

43 Siehe z.B. Flubacher (2021); Müller & Schweiger (2018); ÖDaF (2018a, 2018b)

44 Opriessnig, Waxenegger, & Oberwimmer (2019)

45 Erling, Gitschthaler, & Schwab (2022); Geist & Thomas (2019)

46 Z.B. Gitschthaler, Kast, Corazza, & Schwab (2021); Gitschthaler, Erling, Stefan, & Schwab (2022); Hassani & Schwab (in Vorbereitung); Hassani, Schwab, Resch, & Gitschthaler (eingereicht); Müller & Schweiger (2022); Resch, Gitschthaler, & Schwab (2023); Spiel, Popper, & Holzer (2021; 2022)

weiß, dass sich ein Grundstück zu nahe am Abgrund befindet, würde man auf ein stärkeres Fundament setzen, anstatt später auftretende Probleme kostspielig zu flicken. Die Situation im österreichischen Bildungssystem und der Umgang mit Schüler*innen mit einer Erst-/Familiensprache, die nicht Deutsch ist, ist jedoch eine andere. Ein erheblicher Anteil der Schüler*innen, welche Deutschförderklassen besuchen, ist in Österreich geboren und hat den Kindergarten⁴⁷ in Österreich besucht. Im vorschulischen Bereich wird weitgehend auf frühzeitige Maßnahmen der Sprachförderung, welche eine solide Basis für die weitere Schullaufbahn schaffen, verzichtet.

Die Erkenntnisse zu Sprachförderung machen deutlich, dass eine frühe und qualitativ hochwertige Förderung durch ausreichend qualifiziertes Personal entscheidend ist⁴⁸, um eine solide Grundlage für den Schuleintritt zu gewährleisten. Neben der eher späten Förderung ist zudem die Qualifizierung der Lehrkräfte, welche in Deutschförderklassen tätig sind, kritisch zu hinterfragen. Generell sind Lehrkräfte in Österreich nur unzureichend für die Arbeit in einer mehrsprachigen Schule ausgebildet. Der monolinguale Habitus dominiert das österreichische Schulsystem nach wie vor, trotz der großen sprachlichen Heterogenität in allen Bildungseinrichtungen. Sprachliche Bildung unter Berücksichtigung gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit sind nur marginal und bestenfalls im Wahlfachbereich in der Ausbildung von Lehrkräften verankert⁴⁹. Überdies fehlen Lehrkräfte, die auf Deutsch als Zweitsprache und die Förderung der Bildungssprache Deutsch spezialisiert sind.

Aus wissenschaftlicher Sicht ist ein separater Unterricht zum Zwecke der intensiven Förderung in der Bildungssprache bis zu einem gewissen Grad sinnvoll, allerdings für Neueinsteiger*innen, für einen kurzen, begrenzten Zeitraum sowie mit altersgerechter und kontextbezogener Förderung, bei der sowohl die schulischen Vorerfahrungen als auch das vorhandene Sprachrepertoire der Schüler*innen sowie der Lehrkräfte einbezogen werden⁵⁰. An dieser Stelle ist jedoch festzuhalten, dass die Schulen in Österreich mit sehr unterschiedlichen Situationen und Schulumgebungen konfrontiert sind. So variieren beispielsweise der Anteil der mehrsprachig sozialisierten Schüler*innen, die räumlichen Ressourcen und die Zusatzqualifikationen der Lehrkräfte im Bereich DaZ- und Mehrsprachigkeitsdidaktik stark. Diese Ungleichheiten unterstreichen, warum Schulautonomie ein wichtiges Erfolgskriterium im Kontext der Sprachförderung ist⁵¹.

47 Siehe Expertenrat für Integration (2022)

48 Siehe z.B. Geist & Thomas (2019)

49 Schrammel-Leber et al. (2019)

50 Für einen Überblick siehe u.a. Erling, Gitschthaler, & Schwab (2022) und den AK-Sprachschlüssel zur Förderung der Bildungssprache Deutsch (Arbeiterkammer, 2020).

51 Siehe die Empfehlungen im Nationalen Bildungsbericht 2018: Braunsteiner et al. (2019)

Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Eine multiperspektivische Studie zu den Deutschförderklassen“

Das Forschungsprojekt „Eine multiperspektivische Studie zu den Deutschförderklassen“⁵² untersucht die akademische, soziale, emotionale und sprachliche Entwicklung von Schüler*innen, welche Deutschförderklassen besuchen. Dabei werden verschiedene Perspektiven (Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler*innen, Eltern sowie auch Stakeholder⁵³) mit unterschiedlichen Methoden in den Blick genommen.

Einblicke in die Sichtweisen von Schulleitungen und Lehrkräften

Erste Analysen von Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften⁵⁴ zeigen, dass die Modelle der Deutschfördermaßnahmen trotz des starren gesetzlichen Rahmens an Schulen unterschiedlich umgesetzt werden⁵⁵. So variiert beispielsweise die Anzahl der Stunden, die die einzelnen Schüler*innen tatsächlich in Deutschförderklassen verbringen. Eine kürzere Segregation in der Deutschförderklasse wird unter anderem mit der problematischen sozialen Isolation von Peers aus der Stammklasse sowie dem Mangel an gleichaltrigen Sprachvorbildern in der Deutschförderklasse begründet. Darüber hinaus gibt es auch strukturelle Gründe (z.B.: Mangel an ausreichend qualifizierten Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache; fehlende räumliche Möglichkeiten für segregierte Deutschförderklassen).

Detailliertere Analysen der Interviews mit Schulleitungen⁵⁶ deuten ebenfalls auf problematische Rahmenbedingungen hin. Beispielsweise stellen einerseits die starre Verknüpfung der Deutschfördermaßnahmen mit finanziellen Ressourcen und andererseits räumliche Exklusion sowie Klassenwiederholung eine Herausforderung dar. Flexible schulautonome Lösungen, die individuelle Ausgangslagen vor Ort berücksichtigen, sind nicht möglich. Beispielsweise kann Deutschförderung – aufgrund von Lehrkräftemangel oder den zeitlich und organisatorisch aufwändigen MIKA-D⁵⁷ Testungen – oftmals für längere Zeiträume nicht durchgeführt werden. Darüber hinaus mangelt es an entsprechenden Rahmenbedingungen für eine qualitätsvolle Gestaltung der Deutschförderklassen (große Gruppengröße, Mangel an personellen Ressourcen sowie an einschlägiger Qualifikation der Lehrkräfte). Schulleitungen sind organisatorisch gefordert,

52 Gefördert vom FWF Wissenschaftsfonds (Fördernummer P 35113); siehe <https://dfk-studie.univie.ac.at/>

53 Erste Ergebnisse aus Schulleitungsinterviews und Lehrkraftinterviews siehe Schwab et al. (eingereicht); erste Ergebnisse aus Schülerinterviews siehe Öztürk, Hassani, & Schwab (in Vorbereitung)

54 Bislang wurden im Rahmen des Projekts 16 Interviews mit Schulleiter*innen und 25 Interviews mit Lehrkräften der Volksschule durchgeführt.

55 Siehe dazu u.a. auch andere Studien wie z.B. Kolbiarz (2022)

56 Hassani & Schwab (in Vorbereitung)

57 MIKA-D ist auch aus linguistischer und testtheoretischer Sicht kein angemessenes Verfahren zur Ermittlung der Deutschkompetenz von Kindern und Jugendlichen (Blaschitz, 2023, angenommen). Siehe dazu auch den Vortrag von Marion Döll im Rahmen der Tagung „Messen – Bewerten – Prüfen im Kontext von DaZ“ des Netzwerk SprachenRechte, des ÖDaF und der Universität Wien: <https://www.sprachenrechte.at/tagungsvideos>

Schulplätze zu blockieren, weil nicht klar ist, wie viele Schüler*innen der Deutschförderklasse das Schuljahr wiederholen müssen. An einigen Schulstandorten sind in diesem Zusammenhang problematische Szenarien vorzufinden. So werden beispielsweise Stammklassen gebildet, die verstärkt von Schüler*innen besucht werden, die aufgrund ihrer Zuweisung in eine Deutschförderklasse nicht aufsteigen konnten und das Jahr in einem neuen (Stamm-)Klassenverband wiederholen. Das zugrundeliegende Argument der Schulleiter*innen ist, dass die Schüler*innen dann auf einem ähnlichen Niveau sind, was wiederum die Lehrkräfte entlasten würde. Ein anderes Szenario ist das Vermeiden von (potentiellen) Klassenwiederholungen, indem Schüler*innen vor dem Eintritt in die Primarstufe in eine Vorschulklasse eingestuft werden.

Einblicke in die Sichtweisen von Schüler*innen

Aus den Interviews mit Schüler*innen der Volksschule⁵⁸, welche aktuell Deutschförderklassen besuchen, geht hervor, dass diese die Segregation teilweise sehr deutlich wahrnehmen. Dies wird beispielsweise anhand der beiden folgenden Zitate seitens der Schüler*innen zum Ausdruck gebracht:

„(...) sie nehmen mich aus der Klasse und wir gehen dann in die DFK und die anderen gehen in die echte Schule“. (Schülerin, 8 Jahre, übersetzt aus dem Arabischen)

„Eine Klasse ist meine eigene und die andere ist die Deutschklasse“ (Schüler, 10 Jahre, übersetzt aus dem Darischen)

Insgesamt wird von einer starken sozialen Zerrissenheit berichtet. Durch die Teilnahme an zwei Klassenverbänden (Stamm- und Deutschförderklasse) wird der Aufbau stabiler Freund*innenschaften erschwert. Manche Schüler*innen vermissen Freund*innen der Stammklasse während der Zeit in der Deutschförderklasse und umgekehrt. Schüler*innen, welche bereits eine Klassenstufe wiederholen mussten, gaben an, dass sie ihre Freund*innen aus der vorherigen Stammklasse vermissen. Generell ist das Wiederholen von Klassen mit starken negativen Emotionen verbunden. Dass man nur in die nächsthöhere Schulstufe aufsteigen darf, wenn man MIKA-D „besteht“, setzt einige Schüler*innen unter großen Leistungsdruck.

In Bezug auf das emotionale Wohlbefinden und das akademische Selbstkonzept beklagen einige Schüler*innen, dass Fächer, die ihnen Freude bereiten (z.B. Mathematik), nicht unterrichtet werden.

Hinsichtlich des sprachlichen Repertoires der Schüler*innen ist festzuhalten, dass es ihnen an einigen Schulen verboten ist, eine Sprache, die nicht die Unterrichtssprache Deutsch ist, zu sprechen. Die Aussage eines Schülers, dass er sich sein Leben in der deutschen Sprache wünscht, zeigt, dass bereits eine Internalisierung des monolingui-

58 Im Rahmen des Projekts wurden 160 Interviews mit Volksschüler*innen durchgeführt. Erste Ergebnisse der Interviews mit Schüler*innen, welche eine Deutschförderklasse besuchen (n = ca. 50), finden sich bei Öztürk, Hassani, & Schwab (in Vorbereitung).

alen Habitus stattgefunden hat: „بتمنى حياتي تكون كالا لغة ألمانية“ (Schüler, 8 Jahre). Dieser Schüler spricht in der Pause nur Deutsch – „damit mein Leben Deutsch ist“.

Weitere qualitative Studien⁵⁹ bestätigen diese Studienergebnisse⁶⁰. Beispielsweise untermauert eine Fallstudie an einer Wiener Volksschule, in deren Rahmen neben der Schulleitung und den Lehrer*innen auch Eltern und Schüler*innen befragt wurden, wie stark die Belastungen für die gesamte Familie sind⁶¹. Auf Seiten der Eltern zeigten sich große Verunsicherung und Anspannung durch die Ungewissheit, ob das eigene Kind MIKA-D „besteht“ und damit die Deutschförderklasse verlassen darf. Eltern sind mitunter unzureichend informiert, was nicht auf deren Desinteresse, sondern auf strukturelle Mängel in der Kommunikation zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern zurückzuführen ist⁶². Kinder fühlen sich durch die Teilnahme am Unterricht in Deutschförderklassen aus dem sozialen Gefüge der Regelklasse herausgerissen und mitunter ausgegrenzt. Ihr Wohlbefinden leidet ebenso darunter wie die Beziehung zur deutschen Sprache. Darüber hinaus stellen Lehrer*innen fest, dass das fachliche Lernen zu kurz kommt und aufgrund dessen Schullaufbahnverluste zu befürchten sind. Zusammenfassend zeigte die Fallstudie von Müller und Schweiger (2022), „dass Deutschförderklassen und -kurse eine Belastung für Lehrer:innen, Schulleitung, Eltern und allen voran für die betroffenen Kinder sind. Der enorme Druck, der auf den Kindern in den Deutschförderklassen lastet – verstärkt durch die MIKA-D Testung –, erschwert Lernprozesse im Allgemeinen und im Besonderen den Deutscherwerb“⁶³. Vor allem das soziale Leben und das Wohlbefinden der Kinder werden durch die ausgrenzenden und lernhinderlichen Effekte der Deutschförderklassen beeinträchtigt.

Fazit

Es steht außer Frage, dass Österreich eine qualitativ hochwertige Sprachförderung für Schüler*innen mit einer anderen Erst-/Familiensprache als Deutsch braucht – eine Sprachförderung, die einerseits den Aufbau und Ausbau der Bildungssprache Deutsch fördert, die für Bildungserfolg in Österreich entscheidend ist, und die andererseits auch auf die Förderung der Erst-/Familiensprachen im Sinne einer mehrsprachigen Bildung abzielt⁶⁴. Die österreichische Bildungspolitik und -praxis hat es bis jetzt jedoch verabsäumt, effektive und evidenzbasierte Sprachförderprogramme flächendeckend im Vorschulbereich zu implementieren. Qualitätsvolle und intensive Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten wären eine erste wirksame Maßnahme. Darüber hinaus bleibt das vorhandene sprachliche Repertoire der Schüler*innen zum gegenwärtigen

59 Siehe u.a. Kasberger & Peter (2019); Schweiger & Müller (2021); Müller & Schweiger (2022).

60 Arbeiterkammer (2019, 2021)

61 Müller & Schweiger (2022)

62 Al-Khazraji & Kestane (2021)

63 Müller & Schweiger (2022, 28)

64 Gruber & Tölle (2022)

Zeitpunkt ungenutzt. Beispielsweise sollte Unterricht in den Erstsprachen der Schüler*innen als Zusatzangebot stärker verfügbar sein. In diesem Zusammenhang zeigen die jüngsten Entwicklungen ein Bild der Ungleichbehandlung von Schüler*innen aus der Ukraine, denn hier ist z.T. durchaus bilingualer Unterricht durch neu angestelltes Personal mit entsprechenden sprachlichen Kompetenzen möglich⁶⁵.

Eine Abkehr von der reinen Monolingualität zugunsten eines inklusiven, sprach- und diversitätssensiblen Unterrichts, der die Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires von Schüler*innen und Lehrkräften ermöglicht, wäre für die Sprachentwicklung effektiv. Darüber hinaus würde die Bevorzugung eines inklusiven Unterrichts auch die Herausforderung der Wiedereingliederung von Schüler*innen aus den Deutschförderklassen in die Regelklassen lösen. Mit dem AK-Sprachschlüssel liegt beispielsweise ein Modell für eine langfristige Sprachförderung vor, die von der Anerkennung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen ausgeht, zwei- und mehrsprachige Sprachaneignungsprozesse berücksichtigt, zwischen Quereinsteiger*innen und in Österreich geborenen und aufgewachsenen Schüler*innen differenziert und auf Basis wissenschaftlicher Evidenz verstärkt auf integrative Sprachförderung und eine umfassende und an alle Kinder und Jugendliche adressierte sprachliche Bildung setzt⁶⁶. Für eine wirksame und nachhaltige Sprach(en)förderung entscheidend ist auch, dass Schulen mehr Autonomie benötigen, um unter Berücksichtigung der standortspezifischen Rahmenbedingungen die besten Entscheidungen zur Förderung ihrer Schüler*innen und zur Unterstützung ihrer Lehrkräfte zu treffen⁶⁷. Während es einigen Schulen derzeit gelingt, innerhalb des rechtlichen Rahmens oder zumindest in der Grauzone pädagogisch sinnvoll zu agieren, müssten für andere Schulen bessere Rahmenbedingungen geschaffen werden. Eine Maßnahme wäre hier neben der Zurverfügungstellung von ausreichenden Ressourcen die Schüler*innenstromlenkung. Inklusion gelingt durch eine Erhöhung der Heterogenität der Schüler*innenschaft und nicht durch die fiktive Idee der Homogenität oder die Überrepräsentation von Schüler*innen mit (potentiellen) Risikofaktoren für den Bildungserfolg.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass unter dem Deckmantel der Sprachförderung institutionelle Diskriminierung stattfindet und dass im Modell der Deutschförderklassen rassistische Mechanismen anstelle von adäquaten Fördermaßnahmen stattfinden. Auf Evaluierungsergebnisse, die Probleme aufzeigen, wird von Seiten wichtiger Akteur*innen aus dem Bereich der Bildungspolitik nicht adäquat reagiert. Mit Blick in die Zukunft stellt sich die Frage, welche langfristigen Folgen sich für Schüler*innen in Deutschfördermaßnahmen ergeben werden. So ist beispielsweise von einer Zunah-

65 Woltran, Hassani, & Schwab (eingereicht)

66 Arbeiterkammer (2020)

67 Siehe die entsprechenden Empfehlungen im Abschlussbericht zur Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells (Spiel, Popper, & Holzer, 2022)

me der Bildungsabbrecher*innen⁶⁸ auszugehen. Das Gesamtbild zeigt, dass die Maßnahme der Deutschförderklassen zu einer Zunahme der sozialen Ungleichheit beiträgt und Exklusion anstelle von Inklusion fördert. Daher wird nachdrücklich für die Berücksichtigung bildungs- und sprachwissenschaftlicher Evidenz und die Einbeziehung von Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Eltern und Schüler*innen bei der Entwicklung und Umsetzung von bildungspolitischen Maßnahmen plädiert. Ein Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik ist notwendig, damit die Bildungseinrichtungen in Österreich von der Elementarbildung über die Schulen bis hin zu Hochschulen und Universitäten der sprachlichen Vielfalt in der Gesellschaft besser entsprechen und inklusiv, differenzfreundlich und bildungsgerecht gestaltet werden können.

.....
Susanne Schwab ist Universitätsprofessorin für Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung sozialer, sprachlicher und kultureller Vielfalt am Zentrum für Lehrer*innenbildung und an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Sie forscht u.a. wie sich Schüler*innen, welche Deutschförderklassen besuchen, akademisch und sozio-emotional entwickeln.....
 susanne.schwab@univie.ac.at

Hannes Schweiger ist am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) des Instituts für Germanistik sowie am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien als Assistenzprofessor tätig. Zu seinen Schwerpunkten gehören u.a. kulturreflexives und ästhetisches Lernen sowie Sprachförderung und sprachliche Bildung in der Schule.
 hannes.schweiger@univie.ac.at

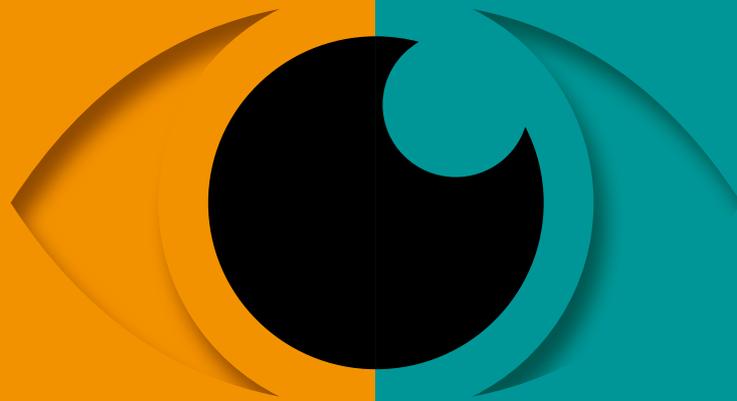
Referenzen

- Al-Khazraji, V., & Kestane, H. (2021). *Was sagen eigentlich Eltern zu den Deutschförderklassen? – Elternstimmen zu den Selektionsprozessen der Deutschförderklassen*. Masterarbeit, Univ. Wien
- Arbeiterkammer Wien (2019). *Erfahrungen nach einem Semester Deutschförderklassen*. AK Wien. <https://wien.arbeiterkammer.at/service/veranstaltungen/rueckblicke/Deutschfoerderklassen.html> [12.04.2023]
- Arbeiterkammer Wien (2020). *Deutsch wirksam fördern. Der AK-Sprachschlüssel zur Förderung der Bildungssprache Deutsch*. AK Wien. https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitund-soziales/bildung/AK-INFO_Sprachschluessel_final.pdf [12.04.2023]
- Arbeiterkammer Wien (2021). *Wie Schüler:innen und Eltern Deutschförderklassen erleben*. AK Wien. <https://wien.arbeiterkammer.at/deutschfoerderklassen> [12.04.2023]
- Blaschitz, V. (2023, angenommen). „Zeig mir bitte: Banane“ – eine linguistische Betrachtung des Deutschscreenings MIKA-D. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit* (erscheint im

68 Studien zeigen einen starken Zusammenhang zwischen frühem Bildungsabbruch und Klassenwiederholungen. Siehe dazu z.B. Hippe & Jakubowski (2018)

- Herbst 2023).
- Braunsteiner, M.-L., Fischer, C., Kernbichler, G., Prengel, A., & Wohlhart, D. (2018). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In: S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz: Leykam, 19-62. DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>
- Erling, E. J., Gitschthaler, M., & Schwab, S. (2022). Is Segregated Language Support Fit for Purpose? Insights from German Language Support Classes in Austria. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 573-586. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.573>
- Expertenrat für Integration (2022). *Integrationsbericht 2022*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/integrationsbericht.html> [12.04.2023]
- Flubacher, M.-C. (2021). The 'Politics of Speed' and Language Integration Policies: On Recent Developments in Austria. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2021.1954387
- Geist, B., & Thomas, D. (2019). Wirksame Förderung des Deutschen als Zweitsprache. In: U. Ammon & G. Schmidt (Hrsg.). *Förderung der Deutschen Sprache Weltweit*. Berlin, Boston: De Gruyter, 149-168
- Gitschthaler, M., Erling, E. J., Stefan, K., & Schwab, S. (2022). Teaching Multilingual Students During the COVID-19 Pandemic in Austria: Teachers' Perceptions of Barriers to Distance Learning. *Frontiers in Psychology*, 13, 805530. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.805530>
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R., & Schwab, S. (2021). Inclusion of multilingual students—teachers' perceptions on language support models. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2021.2011439
- Gruber, O., & Tölle, M. (2022). *Fokus Mehrsprachigkeit. 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik. Beiträge aus Österreich und Europa*. Wien: ÖGB Verlag
- Hassani, S., & Schwab, S. (in Vorbereitung). Bei Interesse kann dieses Manuskript bei den Autorinnen via E-Mail angefragt werden.
- Hassani, S., Schwab, S., Resch, K., & Gitschthaler, M. (eingereicht). Bei Interesse kann dieses Manuskript bei den Autorinnen via E-Mail angefragt werden.
- Hippe, R., & Jakubowski, M. (2018). *Immigrant background and expected early school leaving in Europe: evidence from PISA*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/111445, JRC109065
- Kasberger, G., & Peter, K. (2019). Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie. *ÖDaF Mitteilungen*, 35(1+2), 123-141
- Kolbiarz, K. (2022). *Deutschförderklassen oder doch die Deutschförderung von früher?* Masterarbeit, Univ. Wien.
- Müller, B. & Schweiger, H. (2018). *Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung*. <https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/02/-daz-stellungnahme-bildungsprogramm-20180206.pdf> [12.04.2023]

- Müller, B., & Schweiger, H. (2022). *Abschlussbericht zum Forschungsprojekt Deutschförderklassen an der VS 1120, Deckergasse 1*. https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Abschlussbericht_Deutschfoederklassen_VS_Deckergasse.pdf [12.04.2023]
- ÖDaF (2018a). „Deutschförderklassen“ – und viele Fragen offen. *Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF)*, 25.01.2018. <https://www.oedaf.at/site/interessenvertretungsprac/stellungnahmenpresse/article/588.html> [12.04.2023]
- ÖDaF (2018b). *Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) zur Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes 1985 betreffend Deutschförderklassen*, 12.04.2018. <https://www.oedaf.at/site/interessenvertretungsprac/stellungnahmenpresse/article/592.html> [12.04.2023]
- Opriessnig, S., Waxenegger, A., & Oberwimmer, K. (2019). *Evaluationsbericht. Evaluation Sprachfördermaßnahmen nach §8e SchOG*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/248ab34233b-1b6a587478c66d29c410a27fd33a4/Evaluation_SFM_2019_final.pdf [12.04.2023]
- Öztürk, N., Hassani, S., & Schwab, S. (in Vorbereitung). Bei Interesse kann dieses Manuskript bei den Autorinnen via E-Mail angefragt werden.
- Resch, K., Gitschthaler, M., & Schwab, S. (2023). Teacher’s perceptions of separate language learning models for students with immigrant background in Austrian schools. *Intercultural Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2180487>
- Schrammel-Leber, B., Boeckmann, K.-B., Gilly, D., Gučanin-Nairz, V., Carré-Karlinger, C., Lanzmaier-Ugri, K., & Theurl, P. (2019). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Pädagog_innenbildung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 176-190.
- Schwab, S., Resch, K., Gitschthaler, M., Hassani, S., Latzko, D., Peter, A., Walczuch, S., & Erling, E. J. (eingereicht). Bei Interesse kann dieses Manuskript bei der Erstautorin via E-Mail angefragt werden.
- Schweiger, H., & Müller, B. (2021). Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer, & S. Schwab (Hrsg.). *Inklusive Schulentwicklung*. Münster: Waxmann, 43-45.
- Spiel, C., Popper, V., & Holzer, J. (2021). *Bericht der Workshopergebnisse zu den Themen Zielexplication und Implementierung Vorprojekt zur Evaluation der Deutschförderung*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dc3a144a-7cef-4a48-ac8c-4c09b6ca14ad/dfk_eval.pdf [12.04.2023]
- Spiel, C., Popper, V., & Holzer, J. (2022). *Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells. Abschlussbericht Oktober 2022*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2ba5ac1e-3be9-4dd2-8d04-c2465169e726/deutschfoerdermodell_eval.pdf [12.04.2023]
- Woltran, F., Hassani, S., & Schwab, S. (eingereicht). Bei Interesse kann dieses Manuskript bei den Autorinnen via E-Mail angefragt werden.



**Mach dich stark gegen
antimuslimischen
Rassismus!
Melde deine Fälle!**

DOKUSTELLE

Islamfeindlichkeit & antimuslimischer Rassismus



Deine Spende für die Antirassismuarbeit
Dokumentations- und Beratungsstelle rassistischer Angriffe
IBAN: AT12 2011 1840 1418 4700 BIC: GIBAAWXXX



Praktiken mit Wirksamkeit

Im folgenden Abschnitt dieses Jahresberichts werden eine Reihe an Projekten sowie Initiativen vorgestellt, die darauf ausgerichtet sind – mit viel Wirksamkeit – unterschiedliche sowie überlappende Diskriminierungsformen abzubauen.

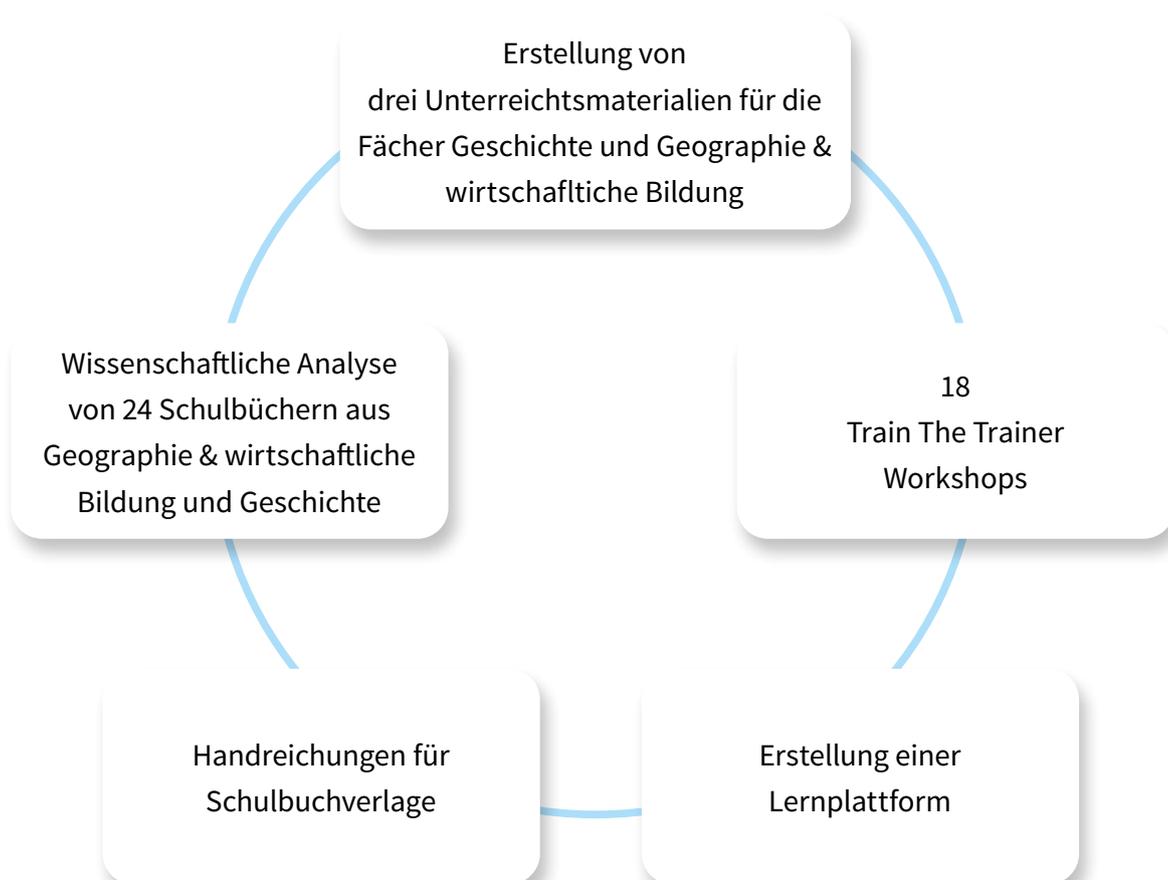
Wir bedanken uns herzlich bei all jenen, die diese Projekte und Initiativen ins Leben gerufen haben und sie in die Praxis umsetzen. Wir bedanken uns bei den Autor*innen, die im Rahmen dieses Abschnitts – auf ehrenamtlicher Basis – aus der Praxis erzählen und ihre Expertise bereitstellen. Wir hoffen, eines Tages die notwendige Finanzierung zu erhalten, um diese ausschlaggebende Arbeit gebührend entgelten zu können.

AEWTASS

Advancing Equality Within The Austrian School System

Die Initiative **AEWTASS** Advancing Equality Within The Austrian School System, welche im Jahr 2019 von Aquea Lamptey etabliert wurde, hat das Ziel, negative und unvollständige Narrative über Afrika zu überwinden und eine ausgewogene, vielfältige und kontextualisierte Darstellung des Kontinents im österreichischen Bildungswesen zu fördern. Das Team, bestehend aus 24 Expert*innen, hat von 2019 bis 2022 überwiegend ehrenamtlich und unentgeltlich an den Strukturen und Möglichkeiten der Implementierung gearbeitet. Nach drei Jahren ist es erfreulicherweise gelungen, für den Profildbereich von **AEWTASS** >: „**Optimierung der Darstellung Afrikas**“ eine Basisförderung durch die Austrian Development Agency (ADA) zu erhalten.

Die Teilgebiete umfassen:



„Optimierung der Darstellung Afrikas“ beinhaltet die Erstellung von Unterrichtsmaterialien, die Analyse von 24 Schulbüchern der Fächer Geographie & wirtschaftliche Bildung und Geschichte, die Entwicklung einer Lernplattform und die Durchführung von Workshops für Pädagog*innen.

In einer Zeit, in der Chancengleichheit und transkulturelle Bildung immer wichtiger werden, ist es unerlässlich, die defizitäre Repräsentation vom afrikanischen Kontinent im österreichischen Schulwesen nicht nur zu thematisieren, sondern auch konkrete Maßnahmen zur Korrektur vorzustellen.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass der afrikanische Kontinent und seine Bewohner*innen in der österreichischen Zivilgesellschaft, ganz generell, ein vereinfachtes, verzerrtes und gering geachtetes Ansehen genießen. Dies ist nicht zuletzt dem Umstand zu verdanken, dass dem afrikanischen Kontinent im Schulwesen eine stark untergeordnete Rolle zugewiesen wird, gepaart mit der Reproduktion von rassistischen Stereotypen und faktisch falschen Informationen. Dieser - durch wissenschaftliche Analysen erhobene - Umstand nimmt österreichischen Schulkindern die Gelegenheit, im Rahmen ihrer Ausbildung an authentische, wissenschaftsbasierte und realistische Informationen über diesen Kontinent zu gelangen. Für österreichische Schulkindern mit afrikanischem Erbe ergibt sich daraus oftmals eine negative Bildungserfahrung. Es kommt, wie auch durch die IDB – für deren Arbeit wir enorm dankbar sind – dokumentiert, zu verbalen und auch physischen Übergriffen, die rassistisch motiviert sind. Das Projekt: „Optimierung der Darstellung Afrikas“ setzt hier konkrete Schritte, um auf verschiedenen Ebenen den Respekt und die Akzeptanz von unterschiedlichen Kulturen - im Speziellen von den vielen afrikanischen Kulturen - im österreichischen Bildungswesen zu forcieren.

Für **Pädagog*innen**: da das Thema Kolonialismus und Dekonstruktion von rassistischem Gedankengut in Lern- und Lehrmittel nicht in der Grundausbildung von Pädagog*innen inkludiert ist, bietet das Projekt hier Workshops zu diesem Thema an. Darüber hinaus erhalten Pädagog*innen Zugang zu den von den Expert*innen dieses Projekts entwickelten Lernmaterialien, die sie im Unterricht einsetzen können.

In Kooperation mit der Organisation Dokustelle Österreich und in deren Workshops wird das Thema Intersektionalität nochmals gesondert besprochen. Für **Schüler*innen**: entsteht im Laufe der Zeit eine umfassende Lernplattform, die nicht nur Informationen zu den jeweiligen Ländern Afrikas enthält, sondern auch Literatur und Lernmaterialien, um sich mit diesem Themenkreis befassen zu können.

Schulbuchverlage & Autor*innen: durch die Analyse von 24 sich in Österreich befindenden Schulbüchern in den Fächern Geschichte, Geographie und wirtschaftliches Handeln erhalten Schulbuchverlage und Autor*innen wertvolle Erkenntnisse. Basierend auf den Analyseergebnissen und den sogenannten Handreichungen für diese Bücher, können bestehende rassistische Inhalte identifiziert und überarbeitet werden. Dies trägt zur Qualitätsverbesserung der Schulbücher bei und stellt sicher, dass eine realistische und vielfältige Darstellung Afrikas vermittelt wird. Indem Schulbuchverla-

ge und Autor*innen auf diese Informationen zurückgreifen, können sie zukünftig eine sensiblere und inklusivere Darstellung gewährleisten.

Das Projekt: „Optimierung der Darstellung Afrikas“ verfügt über einen bedeutenden Mehrwert für das österreichische Bildungswesen. Die angemessene Präsentation des afrikanischen Kontinents ermöglicht es Schüler*innen, ein umfassendes und differenziertes Verständnis des Kontinents zu entwickeln und festgefahrene Stereotypen aufbrechen. Durch die Integration von afrikanischer Geschichte (Errungenschaften), Literatur und Wissen über aktuelle positive Entwicklungen am Kontinent im Unterricht, werden Schüler*innen zu globalen Bürger*innen mit einem breiteren Horizont herangebildet. Für Pädagog*innen bietet das Projekt die Aussicht ein inklusives Lernumfeld zu gestalten, welches zur Entwicklung von Toleranz, Respekt und Empathie bei österreichischen Schüler*innen beiträgt.

Vielen Dank an Aquea Lamptey und das gesamte Team von [AEWTASS](#) für das Verfassen und Beisteuern dieses Beitrags, sowie das Vorstellen der [AEWTASS](#) Arbeit. Wir freuen uns sehr über die Zusammenarbeit und bedanken uns für eure wichtige Arbeit!

bibliobox - Diversifizierung von Schulbibliotheken

bibliobox ist eine wegweisende Initiative, die darauf abzielt, das Bildungswesen durch die Förderung von Diversität und Inklusion zu transformieren. In diesem Jahresbericht möchten wir bibliobox und ihre Auswirkungen auf Schulen und das Bildungssystem hervorheben. Wir werden die Praktiken und Errungenschaften der bibliobox als beispielhaftes Modell für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen darstellen und die Bedeutung der Diversifizierung von Bibliotheken in Schulen erläutern.

bibliobox wurde im Jahr 2020 ins Leben gerufen und hat sich seitdem zu einer Initiative entwickelt, die das Lesen und den Zugang zu Literatur für alle Schüler*innen fördert. bibliobox zeichnet sich durch ihre klare Vision aus, Vielfalt von Literatur in Schulbibliotheken zu fördern und dabei besonders systematisch unterrepräsentierte Autor:innen hervorzuheben.

Die Diversifizierung sowohl von Schulbibliotheken als auch von der gelesenen Literatur im Unterricht spielt eine entscheidende Rolle bei der Schaffung eines diskriminierungsfreien Bildungswesens. Indem Schulen und Lehrkräfte eine breite Palette von Büchern und Materialien anbieten, die verschiedene Kulturen, Ethnien, Geschlechter, sexuelle Orientierungen und soziale Hintergründe repräsentieren, werden Schüler*innen ermutigt, einerseits ihre eigenen Identitäten zu erkunden und andererseits eine Vielfalt von Perspektiven zu schätzen.

bibliobox fungiert als Beispiel für ein diskriminierungsfreieres Bildungswesen, da sie aktiv gegen Vorurteile und Diskriminierung angeht. Durch die Auswahl und Förderung von Literatur von systematisch unterrepräsentierten Autor*innen werden Stereotypen und Vorurteile hinterfragt und aufgebrochen. bibliobox schafft somit eine Lernumgebung, die Inklusion, Empowerment und interkulturelles Verständnis fördert.

Die Einführung der bibliobox in Schulen hat positive Auswirkungen auf Schüler*innen. Indem sie Literatur entdecken, die ihre eigene Realität und Erfahrungen widerspiegeln, fühlen sie sich repräsentiert und ermutigt, ihre eigenen Stimmen zu finden. bibliobox bietet auch Lehrkräften wertvolle Ressourcen und Anregungen, um den Unterricht diversiver und inklusiver zu gestalten und Schülerinnen und Schüler für Themen wie Vielfalt, Gleichberechtigung und soziale Gerechtigkeit zu sensibilisieren.

Mehr über die BIBLIOBOX gibt es hier: www.bibliobox.at

Vielen Dank an Arwa Elabd und das gesamte Team von bibliobox für das Verfassen und Beisteuern dieses Beitrag sowie das Vorstellen der bibliobox Arbeit. Wir freuen uns sehr über die Zusammenarbeit und bedanken uns für eure wichtige Arbeit!

„Ich will Schule“ - Recht auf Schule für Kinder mit Behinderung

Für ein Recht auf ein 11. und 12. Schuljahr für Kinder mit Behinderung

Diskriminierungsfreie Bildung bedeutet, den Zugang zur Bildung für tatsächlich alle zu ermöglichen. Dass dies auf österreichweiter Ebene nicht für alle Menschen gegeben ist, darauf machte die Bürgerinitiative „Ich will Schule“ im November 2022 aufmerksam. Die Initiator*innen kritisieren den fehlenden Rechtsanspruch auf ein Fortführen der elften und zwölften Schulstufe für Schüler*innen mit Behinderung und sonderpädagogischen Förderbedarf, wie beispielsweise Trisomie 21. Denn eben dieser Besuch jener Schulstufen muss von den Eltern angesucht und von der Bildungsdirektion bewilligt werden.

Hinter diesem Prozess verbergen sich zudem weitere Herausforderungen, Belastungen und Barrieren. Denn es werden, so Riebenbauer und Mühlbacher von „Ich will Schule“ es schildern, viele ‚Fälle‘ ohne ausreichende Begründung nicht genehmigt. Mehr noch: Es gibt keine gesetzliche Regelung, die die konkreten Voraussetzungen zur Genehmigung oder Ablehnung des Ersuchens erklärt.

Dieser strukturelle Status Quo birgt gleich mehrere kritikwürdige Aspekte: Österreich verpflichtete sich schon 2008 zur Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, wonach „Menschen mit Behinderung zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ sind bzw. wären. Doch durch fehlende Sicherstellung jener (aus-)bildungsinkludierenden Maßnahmen sehen viele expertisereiche Erfahrene die Richtlinien der UN-Behindertenrechtskonvention verletzt. So betont Experte für Verfassungsrecht Wolfram Proksch an dieser Stelle, dass „Betroffene durch die Verweigerung weiteren Schulbesuchs in ihrem verfassungsgesetzlich gewährleisteten Recht auf Bildung und in weiterer Folge auch in ihrer verfassungsgesetzlich gewährleisteten Erwerbs- sowie Eigentumsfreiheit verletzt“⁶⁹ sind. Schüler*innen sind an ihrer Weiterbildung gehindert, wodurch sich für sie die Anzahl ihrer Berufsmöglichkeiten schmälert. Ein weiterer Aspekt ist das damit einhergehende eingeschränkte Recht auf Selbstbestimmung. Aufgrund von fehlenden Ressourcen und nicht-adäquater Lehrpläne für Schüler*innen mit Behinderung erfahren jene Jugendlichen nicht die Unterstützung, ihrem gewünschten Lebensentwurf nachzugehen. Dies hat nicht nur negative Folgen für die Betroffenen. Ebenso stellt dies den Anspruch in Frage, ob tatsächlich jeder Person innerhalb dieser Gesellschaft dieselbe Gestaltungsmacht zuteilwird.

Aus diesen Gründen entschied sich die Initiative dazu, den Druck auf politische Verantwortungsträger*innen zu erhöhen und reichte eine Verfassungsklage ein. Mit über 40.000 Unterschriften im Parlament sind bereits erste Erfolge erzielt. So soll Wien all jenen Schüler*innen, die bereits um einen Platz im kommenden Schuljahr angesucht haben, den Besuch der elften und zwölften Schulstufe garantieren.

⁶⁹ <https://www.ichwillschule.at/klage>

In dem nachstehenden Abschnitt befinden sich die Forderungen⁷⁰ der Initiative „Ich will Schule“, die wir als Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen unterstützen:

1. Das Schulpflichtgesetz soll dahingehend geändert werden, dass Kinder mit Behinderung, die eine Entwicklungsverzögerung mit sich bringen (z.B. Trisomie 21), bis zu zwei Jahre später eingeschult werden können und sich somit der Beginn der Berechnung der Schuljahre um bis zu 2 Jahre nach hinten verschiebt.
2. Das Schulunterrichtsgesetz soll dahingehend geändert werden, dass für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein gesetzlich klar definierter Rechtsanspruch auf ein 11. und 12. Schuljahr eingeräumt wird.
3. Um die Erfüllung dieses Rechtsanspruchs gewährleisten zu können, sind inklusive Settings oder andere sonderpädagogische Angebote in der Sekundarstufe 2 einzurichten - etwa in berufsbildenden mittleren Schulen wie Handelsschulen und wirtschaftlichen, hauswirtschaftlichen, technischen und landwirtschaftlichen Fachschulen.
4. Die Stellenpläne und Budgets für diese Schulen sowie für allgemeinbildende Pflichtschulen sollen seitens des Bundes und der Länder im erforderlichen Ausmaß aufgestockt werden, um flächendeckend und bedarfsgerecht Inklusionsplätze im Sinne der Behindertenrechtskonvention anbieten zu können.
5. Dieser Ausbau geht mit einem großen Fachkräftebedarf im Bereich der Inklusionspädagogik einher, der derzeit nicht gedeckt werden kann. Die Bundesregierung soll daher dafür Sorge tragen, dass an den Pädagogischen Hochschulen die diesbezüglichen Ausbildungsplätze deutlich aufgestockt werden und im Bereich der Arbeitsbedingungen und der Besoldung Anreize geschaffen werden, in diesem herausfordernden und verantwortungsvollen Bereich tätig zu werden.

Wir, die IDB, unterstützen die Forderungen der Initiative „Ich will Schule“ und unterstreichen, dass es die österreichweit wirkmächtigen und vorherrschenden ableistischen Strukturen im Bildungswesen abzubauen gilt, um Zugänge für tatsächlich Alle zu schaffen.

⁷⁰ <https://www.ichwillschule.at/>

queerfacts - Bei uns in der Schule ist das (k)ein Thema?!

Wiener Schulen unterm Regenbogen.



CONTENT WARNING

Wir bitten beim Rezipieren achtsam vorzugehen!

„Ich hasse Schwuchteln. Ich würde sie alle verbrenn“ (anonymer Beitrag einer*ines Schüler*in in unserer anonymen Frage-Box). Wenn das Team von queerfacts in die Schule gerufen wird, dann liegt das zum Teil nicht daran, dass die Schüler*innen ein eigenes Interesse an queeren Themen äußern, sondern daran, dass sich Lehrpersonen externe Expertise - angesichts der bestehenden Queerfeindlichkeit - in ihre Klasse holen möchten. „Ich erkenne die Schwulen schon am Aussehen.“, „Die sind auch immer so aufdringlich und sagen zu mir, dass ich sie akzeptieren muss.“ oder „Ein Mensch kann sich ja auch nicht aussuchen, dass er sich 183cm fühlt, obwohl er 163cm ist. Ich akzeptiere trans Personen einfach nicht.“, sind einige der Aussagen, mit denen das queerfacts-Team in ihren Workshops konfrontiert ist.

Queerfacts hat sich zum Ziel gemacht, queere Themen in die Schule zu tragen. In drei Schulstunden erleben die Schüler*innen spielerisch, was LGBTQIA* bedeutet und mit welchen Herausforderungen queere Menschen in Österreich konfrontiert sind. Dabei werden Aspekte rund um Genderstereotype und Diskriminierung erarbeitet und ein Beitrag zu einem positiven Miteinander durch Prävention von Sexismus und Queerfeindlichkeit erarbeitet. In diesem Rahmen versuchen wir Räume zu schaffen, in denen die Schüler*innen ihre bestehenden Vorurteile und Haltungen reflektieren. Dass man dabei auf sehr konträre Haltungen stößt, ist selbstverständlich und legitim. Ein gegenseitiges Beschimpfen als „Schwuchtel“ ist teilweise immer noch gängig im Schulalltag. Umso wichtiger ist es, dass wir in den Schulen für queere Jugendliche sichtbar und präsent sind.

Als Workshopleiter*innen nehmen wir selbstverständlich bestimmte Dynamiken in der Klasse wahr. Oftmals sind es Gruppen, in denen der Aspekt der hegemonialen Männlichkeit deutlich spürbar ist. Als besonders „männlich“ gelten junge männliche Personen hier oft dann, wenn alles „nicht-männliche“ abgewertet wird. Als Schüler*in über verschiedene sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten zu sprechen, erfordert demnach ein respektvolles Miteinander im Klassen- und Schulkontext, einen sicheren Raum, etwas Mut und engagierte Lehrpersonen, die diese Möglichkeit schaffen.

Erfreulicherweise setzen sich immer mehr Bildungseinrichtungen für eine Sichtbarkeit von queeren Menschen in ihrem Schulhaus ein, so dass Jugendliche zu diskriminie-

rungs-sensibilisierten Menschen heranwachsen können, denen gegenseitiger Respekt auch unabhängig von Geschlechtsreif und sexueller Orientierung bedeutsam(er) wird.

Vielen Dank an Dominik Eibl und das gesamte Team von queerfacts für das Verfassen und Beisteuern dieses Beitrags, sowie das Vorstellen der queerfacts Arbeit. Wir freuen uns sehr über die Zusammenarbeit und bedanken uns für eure wichtige Arbeit!

Schwarze Frauen Community (SFC) – Unterstützung und Empowerment

Die Schwarze Frauen Community (SFC) ist eine Initiative von Schwarzen Frauen* unterschiedlichster Herkunft und Nationalität, die gemeinsam Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung und Selbstorganisation Schwarzer Frauen, Kinder- und Jugendlicher fördern und unterstützen. SFC bietet Frauen-, und Mädchenberatung sowie Empowermentarbeit für Schwarze Kinder und Jugendliche und deren Familien an.

Die SFC bietet zudem weitreichende Workshops an. Das Team hält hierzu fest: „Unsere höchste Priorität und Qualität ist der sensible Umgang mit der persönlichen Geschichte und Erlebnissen unserer TeilnehmerInnen. Dabei achten die LeiterInnen besonders auf einen respektvollen Umgang mit Erfahrungen und begleitet die TeilnehmerInnen besonders achtsam während des Kurses.“

Die SFC bietet ihre individuell abgestimmten Workshops für Gruppen und Einzelpersonen an. Dabei richtet die SFC ihr Angebot speziell an Einzelpersonen, Eltern, Pflege- & Adoptiveltern, Familienangehörige und sonstige Bezugspersonen. Hinzu kommen Kindergärten, Schulen sowie zivilgesellschaftliche, staatliche und private Organisationen.

Mehr Infos zu den Angeboten der SFC gibt es hier:

<https://www.schwarzefrauencommunity.at/workshops>

Vielen Dank an das gesamte Team der Schwarzen Frauen Community – für die langjährige, großartige, so viele Menschen stärkende und inspirierende Arbeit. Wir von der IDB freuen uns enorm über die Zusammenarbeit und sind dankbar für die Unterstützung!

Südwind - Foster Educational Inclusion of Newly Arrived Migrant Children

Im zweijährigen EU-Erasmus+ Projekt „Disseminating and scaling up good practices to Foster Educational Inclusion of Newly Arrived Migrant Children“ – abgekürzt FEINAMC –, das vom Verein Südwind umgesetzt wird, werden Schüler*innen und Lehrpersonen mit der Vermittlung weitreichender Kompetenzen und Tools gestärkt. Es wird versucht, neu in Österreich angekommenen Kindern mit Migrationsbiografie den Zugang in das formale Bildungssystem zu erleichtern. Mit Partner*innenorganisationen aus Zypern, Griechenland, Italien und Spanien wurde ein schon zuvor erprobtes Mentoring-Programm implementiert sowie eine Peer-to-Peer-Struktur bewirkt.

Um SDG4 der Agenda 2030 – für „hochwertige Bildung“, um insbesondere “inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung [zu] gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle [zu] fördern”, - sowie die Ziele der öffentlichen Bildungspolitik auf nationaler und europäischer Ebene zu erreichen, werden entsprechende Werkzeuge, Ressourcen und Methoden zur Verfügung gestellt. Das Team der Initiative für ein diskriminierungsfreies freut sich über Projekte, die einen Schwerpunkt auf die Verbreitung bewährter Praktiken sowie die Steigerung des Bewusstseins, des Wissens und der Kompetenz von Lehrer*innen und Bildungsbehörden – in Bezug auf die schulische Inklusion von neu angekommenen Kindern mit Migrationsbiografie – legen.

Mehr zum hier kurz präsentierten Projekt FEINAMC des Verein Südwind gibt es hier:

<https://www.suedwind.at/bilden/schulen/projekte/feinamc/> (13.05.2023)

Teach for Austria - Wer wäre ich heute ohne dieses Glück?

Wie TFA-Fellows den Unterschied machen

Ist jede*r ihres*seines Glückes Schmied*in? Nicht in Österreich. Hier hängt der Bildungserfolg eines Kindes wie in keinem anderen europäischen Land maßgeblich von Bildung, Einkommen und Herkunft der Eltern ab. Die Verlierer*innen des Bildungssystems sind dabei vor allem Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien, oft mit Migrationsbiografie. Was an Unterstützung im familiären Umfeld fehlt, wird vom Bildungssystem kaum aufgefangen. Bereits im Alter von 10 Jahren weisen Kinder aus bildungsfernen Familien bis zu drei Jahre Leistungsunterschied (Deutsch, Mathematik) gegenüber Kindern von Akademiker*innen auf. Damit bleiben erhebliche Potenziale und Talente für die Gesellschaft ungenutzt und Kindern wird die Zukunft verbaut.

Hier setzt das internationale Modell von Teach For Austria an. Mit dem Fellowprogramm richtet sich die Bildungsinitiative an besonders engagierte Hochschulabsolvent*innen aller Fachrichtungen. Diese sogenannten Fellows werden an besonders herausfordernden Schulen und Kindergärten eingesetzt. Dort sind sie für zwei Jahre im Rahmen eines Leadership-Development Programms als vollwertige Lehrkräfte bzw. pädagogische Fachkräfte tätig. Neben der Ausübung einer der verantwortungsvollsten Berufe, nämlich als Lehrer*in, wachsen sie über sich hinaus und entwickeln dabei universelle Kompetenzen wie Führungsverantwortung, Resilienz, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeiten.

Wie einst Emina (Schülerin eines Fellows) sagte: „Ich hatte das große Glück auf Lehrer und Lehrerinnen und auf Fellows zu treffen, die an mich geglaubt haben. Doch wieso spreche ich hier von Glück und nicht von Normalität? Wer wäre ich heute ohne dieses Glück? Und wie viele Kinder haben dieses Glück nicht und müssen den Weg alleine gehen? Können sie das alleine schaffen?“

Wenn nur EIN Lehrer einen unterstützt, mitfühlt und miterlebt, kann man schon den Lebensweg eines Kindes ändern...“

Mehr Informationen & Stories unter: teachforaustria.at

Vielen Dank an Teach for Austria, allem voran an Assal Badiyi, für die wichtigen Beiträge, die Zusammenarbeit und - generell - die große Unterstützung!

trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen gestalten.

Für Lehrende, Studierende und alle anderen Hochschulangehörigen.

Aus dem Projekt »Non-Binary Universities. Maßnahmen zur Stärkung der Geschlechter-Diversität an Universitäten in Österreich«, das an der Akademie der bildenden Künste Wien durchgeführt wurde und vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft im Rahmen des Diversitas-Preises 2016 unterstützt wurde, ging eine Broschüre hervor, mit dem Ziel

„[...] Lehr- und Lernräume für Menschen aller Geschlechter respektvoll, diskriminierungskritisch und emanzipatorisch zu gestalten. Dafür müssen ausschließende und eingrenzende Geschlechternormen und Machtverhältnisse kritisiert und verändert werden. Inter*, trans und nicht-binäre Personen erleben an Hochschulen spezifische Hürden und Ausschlussmechanismen. Damit diese beseitigt werden können, braucht es Hochschulangehörige, die solche Barrieren erkennen. Trans- und inter*feindliche sowie cissexistische Diskriminierungen sind häufig für Personen, die davon nicht betroffen sind, unsichtbar.“

Hier eine Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen für Entscheidungsträger_innen finden: www.akbild.ac.at/non-binary-universities

Herausgeberin ist die Akademie der bildenden Künste Wien, unter der Redaktion durch Elis Eder, Jonah I. Garde, Anna Lena Janowiak, Ruth Orli Moshkowitz, Noah Rieser, Marion Thuswald, basierend auf einem Kick-off Workshop von Persson Perry Baumgartinger und mit Unterstützung durch kritische Lektüre durch Doris Guth, Flo Dürbauer, Nin Noel Langer, Andrea B. Braidt, Luan Pertl, Ingrid Schacherl und Eva Blimlinger.

Wir von der IDB - Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen empfehlen allen Lehrenden und weiterem Bildungspersonal hier einen Blick hineinzuwerfen:

<https://www.akbild.ac.at/de/universitaet/frauenfoerderung-geschlechterforschung-diversitaet/non-binary-universities/non-binary-uni-accessible-300ppi.pdf>

Medienschau 2022

In der Medienschau machen wir jedes Jahr auf eine Auswahl an Medienberichterstattungen zu »Diskriminierung im Bildungswesen« aufmerksam.

Lisa Nimmervoll von DerStandard am 22. November 2022⁷¹

INKLUSION

Initiative will Recht auf zwölf Schuljahre auch für Kinder mit Behinderung

Betroffene Eltern sammelten über 35.000 Unterschriften und übergaben im Parlament eine Petition. Außerdem reichen sie Klage gegen die Republik ein

Was für die meisten Kinder in der Regel kein Thema ist, nämlich – wenn sie das nach den neun Pflichtschuljahren möchten – bis zu zwölf oder – wenn sie in eine fünfjährige Schule der Sekundarstufe 2 wollen – auch noch mehr Jahre eine Schule besuchen zu dürfen, wird für Familien mit Kindern mit Behinderung oft zu einem Riesenproblem. Dann nämlich, wenn ihnen nach längstens zehn Jahren (zum Beispiel ein Vorschuljahr eingerechnet) gesagt wird: Für Ihr Kind gibt es keinen Platz mehr in der Schule.

Rechtlich ist es so, dass ein elftes und zwölftes Schuljahr für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), also etwa mit kognitiver Beeinträchtigung, Trisomie 21, Autismus oder anderen Entwicklungsverzögerungen und weniger bekannten Diagnosen, die Zustimmung des Schulerhalters und die Genehmigung der Schulbehörde braucht. Was aber oft verweigert wird, „obwohl diese weiteren Jahre gerade für Kinder mit Behinderung einen wichtigen Einfluss auf ihre kognitive Entwicklung und Reife haben“, heißt es dazu im Text einer Petition, die am Montagnachmittag im Parlament übergeben wurde: „Weitere Schuljahre erhöhen außerdem die Chancen auf einen Job am ersten Arbeitsmarkt wesentlich. Es ist also nicht nachvollziehbar, dass Kinder mit Behinderung kein Recht auf ein elftes und zwölftes Schuljahr haben, Kinder ohne Behinderung jedoch schon – denn das ist eine Ungleichbehandlung und entspricht nicht den Richtlinien und deren Umsetzung, zu denen sich Österreich mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention bereits 2008 verpflichtet hat.“

Wenn Familie an ihre Grenzen gebracht werden

Für die betroffenen Familien heißt es dann, entweder eine teure Privatschule finanzieren, wenn möglich, oder eine Tageswerkstätte suchen, die dann auch oft zu Mittag schließt, und „teilweise stehen die Familien am Rande der Existenz, weil oft von einem Monat auf den anderen ein Elternteil zu Hause bleiben muss. Ablehnungen für ein weiteres Schuljahr kommen oft erst im Juni“, schildert Karin Riebenbauer, eine der Initiatorinnen der überparteilichen Initiative hinter der Petition für ein elftes und zwölftes Schuljahr für Kinder mit Behinderungen im STANDARD-Gespräch. Außerdem verlieren die betroffenen Jugendlichen damit auch ihr gewohntes soziales Umfeld mit anderen

⁷¹ <https://www.derstandard.at/story/2000141044284/initiative-will-recht-auf-zwoelf-schuljahre-auch-fuer-kinder-mit> [29.5.2023]

Schülerinnen und Schülern, die sehr wohl weiter miteinander lernen dürfen.

Dabei sei die „Rolle als Bittsteller“ für viele Eltern eine zusätzliche „belastende Hürde“, sagt Riebenbauer. Auch da wird der österreichische Föderalismus schlagend. Denn in einigen Bundesländern würden die freiwilligen zusätzlichen Schuljahre eigentlich immer genehmigt, erzählt die Aktivistin, wohingegen es etwa in Wien mit Verweis auf zu wenige Schulplätze und Personal in der Regel eine Ablehnung gebe.

Laut den aktuellsten verfügbaren Daten haben im Schuljahr 2020/21 rund 800 Schülerinnen und Schüler ein freiwilliges elftes und weitere knapp 300 ein freiwilliges zwölftes Schuljahr besucht, zeigt eine Anfragebeantwortung des Bildungsministeriums. Im selben Jahr wurden knapp 300 Kinder mit SPF später als gesetzlich vorgesehen eingeschult.

Ziel ist ein möglichst selbstbestimmtes Leben

Riebenbauer, eine Unternehmerin, kämpft seit 2017 für das Recht auf Bildung für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Das tut sie im Vorstand des Elternvereins der inklusiven Hans Radl Schule, aber auch als Neos-Bezirksrätin in Wien-Währing. Sie und ihr Mann sind Eltern des 13-jährigen Anton, der mit einer Behinderung geboren wurde, sowie einer jüngeren Tochter.

Gemeinsam mit der Juristin Claudia Mühlbacher und deren Mann Bernd, die als Eltern eines Sohnes mit Down-Syndrom (Julian, der ebenfalls noch eine Schwester hat) das 3x21- Zentrum zur Förderung und Begleitung von Kindern mit Trisomie 21 gegründet haben, das von der Juristin auch geleitet wird, erhöht die Elterninitiative jetzt den Druck auf die Politik. Das Ziel sei „ein möglichst selbstbestimmtes Leben für Menschen mit Behinderung“, erklären Claudia und Bernd Mühlbacher ihre Motivation.

Am Montagnachmittag hat die Aktivistengruppe mehr als 35.000 Unterschriften im Parlament übergeben. Sie alle fordern ein Recht auf ein elftes und zwölftes Schuljahr für Kinder mit Behinderung. Demnächst wird die Petition auch auf der Homepage des Parlaments abrufbar sein.

Konkret fordert die Bürgerinitiative folgende Maßnahmen, um auch Kindern mit Behinderung ein umfassendes Recht auf Schule zu ermöglichen:

- **Spätere Einschulung erlauben:** Kinder mit einer Behinderung, die eine Entwicklungsverzögerung mit sich bringt, etwa Trisomie 21, sollen bis zu zwei Jahre später eingeschult werden. Der Beginn der Berechnung der Schuljahre würde damit nach hinten verschoben, und die Kinder bekämen die Chance, diese wichtige Entwicklungsphase in der Schule durchlaufen zu können.
- **Rechtsanspruch auf ein elftes und zwölftes Schuljahr:** Das Schulunterrichtsgesetz soll so geändert werden, dass dieses Recht für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesetzlich klar definiert ist.
- **Inklusion in der Sekundarstufe 2:** Damit die Forderung nach zwei weiteren Schuljahren auch gewährleistet werden kann, seien „inklusive Settings oder andere

sonderpädagogische Angebote in der Sekundarstufe 2 einzurichten – etwa in berufsbildenden mittleren Schulen wie Handelsschulen und wirtschaftlichen, hauswirtschaftlichen, technischen und landwirtschaftlichen Fachschulen“.

- **Stellenpläne aufstocken:** Inklusion braucht natürlich ausgebildetes Fachpersonal, um die betroffenen Schülerinnen und Schüler angemessen betreuen und unterrichten zu können. Dazu müssten die Stellenpläne und Budgets für die Schulen von Bund und Ländern „im erforderlichen Ausmaß aufgestockt werden, um flächendeckend und bedarfsgerecht Inklusionsplätze im Sinne der Behindertenrechtskonvention anbieten zu können“.
- **Inklusionspädagogik ausbauen:** Wer Inklusion will, muss auch den dafür nötigen Fachkräftebedarf mitdenken und organisieren, was derzeit nicht der Fall ist. Die Initiative fordert die Bundesregierung daher auf, die entsprechenden Ausbildungsplätze an den Pädagogischen Hochschulen „deutlich“ aufzustocken und auch entsprechende Arbeitsbedingungen und Anreize bei der Bezahlung der Menschen, die „in diesem herausfordernden und verantwortungsvollen Bereich tätig“ sind, zu schaffen.

Riebenbauer, die Mühlbachers und weitere Familien haben aber auch – unterstützt von ihrem Anwalt Wolfram Proksch – eine Klage gegen die Republik eingebracht, weil ihren Kindern die Schule vorenthalten werden soll. „Wir wollen das Recht auf Schule für diese Kinder auch durch ein höchstgerichtliches Urteil durchsetzen.“

Betroffene Eltern klagen die Republik

Riebenbauer hat für ihren Sohn Anton formell um ein elftes und zwölftes und gleich auch noch ein 13. Schuljahr angesucht – und erhielt eine „Zurückweisung“. Auch Julian Mühlbacher steht gerade an dem Punkt, wo es mit der Schule aus sein soll. Den negativen Bescheid nutzen die Eltern nun für die Klage gegen die Republik: „Da geht es um ein größeres gesellschaftliches Anliegen“, sagt Karin Riebenbauer: „Das elfte und zwölfte Schuljahr sind da nur ein kleiner Teil, der für die Familien natürlich extrem wichtig ist, aber grundsätzlich geht es uns auch darum, diese Kinder sichtbar zu machen. Sie sollen Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht bekommen. Wenn man ein Kind mit Behinderung hat, heißt das ab der Geburt: Du bist immer am Kämpfen. Um einen Kindergartenplatz, den es nicht gibt, um Geburtstagsfeiern, zu denen dein Kind nicht eingeladen wird, und dann auch noch um einen Schulplatz. Diese Kinder werden so oft unsichtbar gemacht. Auch das wollen wir mit unserem Engagement und der Klage verändern.“

Die UN-Behindertenrechtskonvention würde diese umfassende Teilhabe und das Recht auf Bildung für Kinder mit Beeinträchtigungen eigentlich verankern, aber in der österreichischen Realität sehe das leider noch immer anders aus. Riebenbauer sieht vor allem die Politik gefordert: „Die Politik ist verantwortlich, dass die Gesellschaft nicht gespalten wird.“

Neos sind dazu auf Bundesebene politisch aktiv

Politische Unterstützung auf Bundesebene gibt es für das Anliegen der Elterninitiative seit langem von den Neos. Bereits 2020 haben sie einen Antrag auf Änderung der Regelungen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung im Schulunterrichtsgesetz gefordert. Erst vor einer Woche hat Bildungssprecherin Martina Künsberg Sarre erneut einen Entschließungsantrag zum Thema „Sonderpädagogische Förderung bedarfsgerecht und bis zur zwölften Schulstufe“ eingebracht, der im kommenden Unterrichtsausschuss auf der Tagesordnung stehen wird.

Im STANDARD-Gespräch begründet Künsberg Sarre den Einsatz für dieses Thema damit, dass „Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im österreichischen Schulsystem einer groben Diskriminierung ausgesetzt sind, weil für sie der Schulbesuch nicht im gleichen Ausmaß gesichert ist wie für andere Schülerinnen und Schüler. Es fehlen die Lehrpläne für die Oberstufe, es fehlt ein Rechtsanspruch, und es fehlen in großem Ausmaß die notwendigen Bundesmittel für Lehrpersonal. All das gehört dringend geändert, denn jedes Kind soll im Laufe seiner Jugend bestmöglich durch Bildung zu einem selbstbestimmten Leben ermächtigt werden.“

Verbandsklage gegen das Bildungsministerium

Es läuft übrigens auch noch eine weitere Klage, die sich um Kinder mit Behinderung und ihr Recht auf Bildung kümmert. Der Klagsverband führt aktuell die erste Verbandsklage nach dem Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz. Die Klage richtet sich gegen das Bildungsministerium, Ziel ist, dass behinderte Schülerinnen und Schüler Unterstützung für den Schulbesuch bekommen.

„Derzeit ist das nicht der Fall, und das ist diskriminierend“, sagte die Klagsverband-Geschäftsführerin Theresa Hammer am Dienstag. „In der Beratung erleben wir immer wieder, dass Kinder keine persönliche Assistenz erhalten, und daher keine Bundeschule, zum Beispiel ein Gymnasium, besuchen können“, wurde Sonja Tollinger vom Verein Integration Tirol zitiert. Das führe zu Bildungsbrüchen und schlechteren Chancen am Arbeitsmarkt. Für Eltern, betroffene Kinder und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler sei die Situation „schlicht unerträglich“.

Für Martin Ladstätter, Obmann von BIZEPS – Zentrum für Selbstbestimmtes Leben, ist die Verbandsklage „leider notwendiger Schritt um dem Recht auf Bildung zum Durchbruch zu verhelfen“. Letztlich gehe es auch darum, die von Österreich ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention endlich umzusetzen. Die Verbandsklage des Klagsverbands wird neben BIZEPS und Integration Tirol auch vom Blinden- und Sehbehindertenverband BSVÖ, Integration Wien, Selbstbestimmt Leben Österreich und Selbstbestimmt Leben Innsbruck unterstützt. (Lisa Nimmervoll, 22.11.2022)

Kommentar der anderen von Ali Dönmez in DerStandard⁷² am 21.6.2022

⁷² <https://www.derstandard.at/story/2000136723877/schulerfolg-darf-keine-lotterie-sein>

Schulerfolg darf keine Lotterie sein

Schülerinnen und Schüler mit schlechten Deutschkenntnissen werden in Deutschförderklassen abgeschoben. Die Maßnahme aus der türkis-blauen Ära ist gescheitert. Wir brauchen echte Sprachenförderung

Im Gastkommentar fordert Logopäde und Lehrer Ali Dönmez die Abschaffung der Deutschförderklassen.

„Rutubetin çürüttüğü duvarlara badana“, rappt Sagopa Kajmer in einem seiner Lieder. „Eine verschimmelte Wand anstreichen.“ So fühlt sich der Diskurs rund um Migration und Mehrsprachigkeit an. Laut Statistik Austria sind 14 Prozent der Wiener Kinder in sogenannten Deutschförderklassen. 60 Prozent von ihnen wurden in Österreich geboren. Über 80 Prozent der Kinder besuchten mehr als zwei Jahre einen Kindergarten. Grund genug, strukturelle Probleme in die Verantwortung marginalisierter Menschen zu schieben und mit Begriffen wie „ethnische Enklaven“ rassistischen Narrativen vergeblich einen frischen, nicht rassistisch anmutenden Anstrich zu verpassen. Die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler in eine Deutschförderklasse erfolgt durch den höchst problematischen Test Mika-D, kurz für „Messinstrument zur Kompetenzanalyse Deutsch“. Laut Expertinnen und Experten des Netzwerks Sprachenrechte basiert er auf einer veralteten Konzeption von Sprache und Kommunikation, entspricht in keiner Weise international ausgearbeiteten Qualitätsstandards und auch nicht den Empfehlungen international anerkannter Sprach- und Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler. Und dennoch werden diese Zahlen unkritisch als Ausgangsbasis für die Reproduktion rassistischer Narrative herangezogen. Fehlende Durchmischung?

Migrantisch beziehungsweise migrantisiert in Österreich sein bedeutet, dass dein Leben einer ständigen Beobachtung, Bewertung und Kritik ausgesetzt ist. Sogar wo du wohnst und mit wem du dich in der Freizeit triffst. Das gilt natürlich nur für jene mit der vermeintlich „falschen“ Herkunft, Sprache und/oder Religion. „Ethnische Enklaven“ ist das neue „Die Ausländer bleiben unter sich“. In der Reproduktion rassistischer Sprache darf „Ghetto“ als Schlagwort natürlich nicht fehlen. Migrantinnen und Migranten vorwurfsvoll „fehlende Durchmischung“ zu attestieren, ohne strukturellen Rassismus am Wohnungs- und Arbeitsmarkt sowie im Bildungssystem auch nur mit einem Wort zu erwähnen, finde ich im besten Fall zynisch. Wir haben in Österreich Schul- beziehungsweise Kindergartenleitungen, die keine „Ausländer“ aufnehmen. Für diese Realitäten gibt es im Diskurs keinen Platz, weil sie das „weltoffene“ Selbstbild Österreichs (zer)stören. Wenn es Schulen mit hohem „Migrations“anteil gibt, die öffentlich als „Brennpunktschulen“ diffamiert werden, dann gibt es auch Schulen, Viertel und Gegenden, die nur aus weißen Österreicherinnen und Österreichern bestehen. Gibt es für sie auch

[29.5.2023]

einen abwertenden Begriff? „Die Haltung gegenüber bestimmten (!) mehrsprachigen Kindern muss sich grundlegend ändern.“

In einem rassistisch aufgeladenen Diskurs sehen wir den Wald vor lauter Bäumen nicht. Es geht um Bildung(sgerechtigkeit). Bildung in Österreich wird vererbt. Wenn wir uns ansehen, wer die erfolgreichsten Schülerinnen und Schüler im österreichischen Bildungssystem sind, erkennen wir, auf wen unser Schulsystem zugeschnitten ist: Kinder mit Deutsch als Erstsprache von gut situierten Akademikereltern. Nicht nur Rassismus – den man beim Verein ZARA melden kann – spielt in unserer Gesellschaft und im Bildungssystem eine große Rolle, sondern auch Klassismus. Aber rassistische Diskurse haben die Funktion von Teilen und Herrschen. Als Logopäde lerne ich wöchentlich neue Familien und Kinder kennen, nennen wir sie Burcu, Alex und Lena. In ihrer sozialen Lebensrealität haben Burcu und Alex, beide Kinder von Hacklerinnen und Hacklern, wesentlich mehr Gemeinsamkeiten als Alex und Lena, deren Eltern Ärztinnen und Ärzte sind. Während die ersten zwei Eltern haben, die sie sowohl finanziell als auch akademisch in der Schule nicht unterstützen können, schöpfen Lenas Eltern aus dem Vollen. Aber im Diskurs wird auf Burcu geschimpft. Und Alex? Ihr wird erklärt, dass Burcu so eigenartig mit ihrem Namen, ihrer Sprache und ihrer Religion ist, dass sie glaubt, Burcu wäre schuld an ihrer Lage. Und die Lösung?

Die Haltung gegenüber bestimmten (!) mehrsprachigen Kindern muss sich grundlegend ändern. Sie haben ein Recht auf eine qualitativ hochwertige Sprachförderung! Stattdessen lautet die Message: „Die sollen gefälligst Deutsch lernen!“ Wir brauchen mehrsprachige Förderung statt einsprachiger Forderung. Die Arbeiterkammer Wien hat bereits einen Sprachschlüssel erarbeitet, der Sprachförderung differenziert in größerem Rahmen denkt. Vereinfacht schlägt sie eine auf sechs Jahre ausgeweitete Deutschförderung vor, die zunächst zwei Jahre lang im Kindergarten stattfindet und danach vier Jahre in der Volksschule fortgesetzt wird. Seit Jahrzehnten treten wir auf der gleichen Stelle und halten mit Stillstands- und Totschlagargumenten wie „Wir müssen Eltern in die Verantwortung nehmen“ den Status quo aufrecht. Wäre dieser Slogan ernst gemeint, gäbe es unzählige Lehrgänge und bundesweite Maßnahmen, um Eltern zwecks Sprachförderung zu bilden und zu unterstützen. Schulerfolg in Österreich hängt von der Geburtenlotterie ab. Wir müssen endlich aufhören, rassistische Diskurse zu reproduzieren, und darüber diskutieren, wie wir Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder erzielen können – über den Sommer vor dem nächsten Schuljahr wäre genug Zeit dafür. (Ali Dönmez, 21.6.2022) Ali Dönmez ist Logopäde, Lehrer für Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Initiator der Petition #LasstKinderGemeinsamLernen zur Abschaffung der segregierenden Deutschförderklassen. Rassismus sowie Hass im Netz kann beim Verein ZARA melden.

Kommentar der anderen von Romina Wiegemann in DerStandard⁷³ am 19.7.2022

⁷³ <https://www.derstandard.at/story/2000137061963/antisemitismus-loeschen-wir>

Antisemitismus? Löschen wir!

Wie umgehen damit, wenn im Klassen-Chat des eigenen Kindes „Nazi-Sticker“ gepostet werden? Das Problem ist vielschichtiger, als es im Elternratgeber jüngst dargestellt wurde. Eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus ist wichtig, sagt Romina Wiegemann vom Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment in Berlin im Gastkommentar, es brauche dafür aber gerade bei Erwachsenen die richtige Perspektive. In ihrem Blog versorgt Barbara Buchegger Eltern mit Ratschlägen, zuletzt zum Umgang mit „Nazi-Stickern“ im Klassen-Whatsapp-Chat (siehe „Nazi-Sticker in Whatsapp: Macht sich mein Kind strafbar?“). Als positiv daran ist zu bewerten, dass die weitgehende Normalisierung nationalsozialistischer, die Shoah relativierender oder verherrlichender Inhalte als Herausforderung in der Schule zumindest thematisiert wird. Allerdings ist im Hinblick auf die – auch von Frau Buchegger zugebilligte – Ernsthaftigkeit der Angelegenheit fragwürdig, ob der Problemschwerpunkt im Blogbeitrag ausreichend erfasst wird und die Perspektive, die für die Beratung gewählt wurde, die geeignete ist. Es ist nachvollziehbar, dass die Konfrontation mit Nazi-Stickern bei Eltern eine Bandbreite von unbehaglichen Emotionen auslöst. Das unbearbeitete historische Erbe führt nur allzu häufig zu dem Reflex, sich auf größtmögliche Distanz zu entsprechenden aktuellen Artikulationen bringen zu wollen.

Was zu kurz kommt

Die sich durch den Beitrag ziehende Angst vor Bestrafung ist nicht nur aus psychoanalytischer Perspektive bemerkenswert. Vor allem wird aber suggeriert, worum es Eltern bei der Konfrontation mit den Themen gehen muss: Wie kommen mein Kind und wir als Familie aus der Nummer möglichst unbeschadet raus? Was bei den Verweisen auf das Verbotsgesetz und polizeilichen Praktiken im Umgang mit Beweismitteln (Handy-Beschlagnahmung!) zu kurz kommt, ist die Herstellung einer Beziehung zum tatsächlichen Problem. Warum werden nationalsozialistische und antisemitische Inhalte so häufig „geteilt“? Wie wird mit Manifestationen von aktuellem Antisemitismus in der Schule umgegangen? Gibt es ein ausreichendes Bewusstsein für die Problematik? Wird normalisierter Antisemitismus als das, was er ist, auch von Eltern erkannt? Wird er ernst genommen und nicht als „jugendtypisches, provokatives“ Verhalten bagatelisiert, sondern als gesamtgesellschaftliche Herausforderung verstanden, die auch alle am System Schule Beteiligten miteinschließt? Und gibt es eine Sensibilität dafür, wie geschichtsrevisionistische oder -verherrlichende „Nazi-Sticker“ auf Schülerinnen und Schüler (ihre Familien oder auch Lehrerinnen und Lehrer) wirken, die Nachkommen von Opfergruppen oder nach wie vor von Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung betroffen sind? „Antisemitismus, sei er bewusst oder unbewusst, resultiert selten aus mangelndem Wissen über die Geschichte.“ Aus pädagogischer Perspektive fragwürdig

sind auch die Thesen, die in Bezug auf das Wissen beziehungsweise Nichtwissen über die nationalsozialistische Vergangenheit und die Shoah unter Schülerinnen und Schülern vertreten werden. Spätestens seit der verstärkten Medialisierung der Erinnerung in den frühen 1990er-Jahren ist bekannt, dass viele Volksschülerinnen und Volksschüler bereits über gewisse Vorstellungen über die nationalsozialistische Vergangenheit verfügen. Diese sind nicht selten von den typisch problematischen Geschichtskonfigurationen beeinflusst, die in Familien von Generation zu Generation weitergegeben werden. Daher irritiert auch der Appell, mit den Kindern über das zu sprechen, was „in den Familien selbst erlitten wurde“, als wäre man sich selbst nicht ganz sicher, welche Rolle die österreichische Mehrheitsgesellschaft im Nationalsozialismus überwiegend eingenommen hat. Darüber hinaus ist das Verordnen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Shoah als Reaktion auf Vorfälle von geringem pädagogischem Wert. So wichtig eine altersangemessene, methodisch und didaktisch gut aufbereitete Auseinandersetzung ist, so sinnentleert wird sie, wenn sie für den Versuch, eine Immunisierung gegen Antisemitismus hervorzurufen, instrumentalisiert wird. Antisemitismus, sei er bewusst oder unbewusst, resultiert selten aus mangelndem Wissen über die Geschichte, sondern primär aus den Funktionen, die er in einer Gesellschaft übernimmt. Grundsätzliche Fragen Der Appell, die Kinder zu Zivilcourage zu animieren, erscheint angesichts der vorangegangenen Ausführungen, die dem Postulat „Löschen!“ und der Vermittlung geeigneter technischer Kniffe untergeordnet waren, eher an den Haaren herbeigezogen. Die Auseinandersetzung mit aktuellem Antisemitismus muss sich an grundsätzlichen Fragen orientieren. In welcher Beziehung stehen Eltern oder pädagogische Verantwortliche eigentlich zu der „Thematik“? Wie gelangen wir zu einem entkrampften, offenen und problemfokussierten Umgang mit den Herausforderungen, die sich in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft immer wieder stellen? Und wie bearbeiten wir den Umstand, dass diverse Formen der Abwehr, Tabuisierung und Distanzierung – gerade bei Erwachsenen – immer noch häufiger anzutreffen sind als eine ehrliche Auseinandersetzung? (Romina Wiegemann, 19.7.2022)

Romina Wiegemann verantwortet die Bildungsprogramme des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment in Berlin. Das Kompetenzzentrum ist ein Institut für antisemitismus- und diskriminierungskritische Bildung und Forschung.

Paul Haller vom Klagsverband⁷⁴ am 26.4.2023

Österreich diskriminiert Schüler*innen mit Behinderung – Klagsverband erwirkt Urteil zu 1. Verbandsklage Österreichs. Klagsverband zu Verbandsklage-Urteil:

Österreich muss Diskriminierung von Schüler*innen mit Behinderung beenden

Hammer fordert diskriminierungsfreien Zugang zu persönlicher Assistenz, Bildungsminister muss handeln

Wien (OTS) – „Das Gericht hält unmissverständlich fest, dass Österreich Schüler*innen mit Behinderungen beim Bildungszugang diskriminiert. Der Bildungsminister muss jetzt handeln und bedarfsgerechte Unterstützung für alle Schüler*innen mit Behinderungen sicherstellen“, fordert Theresa Hammer, Geschäftsführerin und Leitung der Rechtsdurchsetzung des Klagsverbands. Nach einer gescheiterten Schlichtung brachte der Klagsverband im Juli 2021 eine Verbandsklage gegen die Republik ein. Auf Basis eines Rundschreibens des Bildungsministeriums werden Kinder und Jugendliche mit Behinderungen diskriminiert, wie das Wiener Handelsgericht nun in 1. Instanz feststellte. Denn derzeit gibt es Persönliche Assistenz für den Besuch von Bundesschulen nur für Schüler*innen mit körperlichen Behinderungen und einer hohen Pflegegeldstufe. „In der Beratung erleben wir Eltern, die angesichts der Diskriminierung ihrer Kinder mit Behinderungen schlicht verzweifeln. Das Urteil gibt uns große Hoffnung, dass kurz- bis mittelfristig endlich alle Schüler*innen Assistenz in Anspruch nehmen können, die diese benötigen. Nur so können sie ihr Recht auf Bildung vollumfassend in Anspruch nehmen“, ergänzt Sonja Tollinger, Obfrau des Vereins Integration Tirol, der aktuell sechs betroffene Familien berät. Zwei Schüler*innen aus dem Autismus-Spektrum mussten sogar die Schule wechseln, weil sie die notwendige Assistenz nicht erhalten haben, so Tollinger. Österreichweit seien wohl hunderte Kinder und Jugendliche betroffen. „Das ist ein Armutszeugnis für unser Bildungssystem und das Gegenteil von Inklusion.“ „Es ist ein Skandal, dass es dieses Urteil überhaupt braucht, um den Bildungsminister an die Einhaltung des Behindertengleichstellungsgesetz zu erinnern. Persönliche Assistenz verschafft Schüler*innen mit Behinderungen echte Selbstbestimmung. Das sagen wir schon lange, jetzt hält es auch ein Gericht fest. Der Bildungsminister soll das Verfahren nicht weiter in die Länge ziehen und das Urteil schnellstmöglich und vollumfassend umsetzen“, fordert BIZEPS-Obmann Martin Ladstätter zum Ausgang der ersten Verbandsklage nach dem österreichischen Behindertengleichstellungsgesetz. Die Organisationen BIZEPS – Zentrum für Selbstbestimmtes Leben, Blinden- und Sehbehindertenverband BSVÖ, Integration Tirol, Integration Wien, Selbstbestimmt Leben Österreich und Selbstbestimmt Leben Innsbruck unterstützen die Verbandsklage des Klagsverbands. Das Urteil ist nicht rechtskräftig. Hintergrund

⁷⁴ <https://www.klagsverband.at/archives/19287> [29.5.2023]

Nach einem gescheiterten Schlichtungsversuch mit dem Bildungsministerium reichte der Klagsverband im Juli 2021 Klage gegen die Republik ein. Es ist in Österreich die erste und bisher einzige Verbandsklage nach dem Behindertengleichstellungsgesetz. Das Wiener Handelsgericht folgt dem Klagsverband in allen drei Punkten und stellt im Urteil vom 31. März 2023 eine Diskriminierung nach dem Behindertengleichstellungsgesetz fest. Das Urteil ist nicht rechtskräftig. Die Republik, vertreten durch die Finanzprokurator, kann noch bis 02. Mai Berufung einlegen.

Worum geht es in diesem Verfahren genau?

Ohne eine bedarfsgerechte Assistenz können viele Kinder und Jugendliche mit Behinderung nicht gleichberechtigt am Schulleben teilnehmen. Derzeit gibt es diese Unterstützung für den Besuch von Bundesschulen (also zum Beispiel AHS und BHS) nicht für alle Schüler*innen mit Behinderungen, sondern nur wenn eine körperliche Behinderung ab einer Pflegegeldstufe 5 (in Ausnahmefällen ab Stufe 3) vorliegt. Schüler*innen mit anderen Behinderungen, also zum Beispiel aus dem Autismus-Spektrum oder mit einer Sinnesbehinderung, haben keinen Anspruch auf diese Form der Unterstützung. Oft gibt es auch keine andere geeignete Unterstützung, so dass sie auf eine Sonderschule oder eine Mittelschule ausweichen müssen.

„Auch sinnesbehinderte Personen haben das Recht auf Chancengleichheit in der Bildung. Manchmal kann diese Chancengleichheit nur mit Persönlicher Assistenz ermöglicht werden. Es handelt sich dabei also nicht um Luxus, sondern um eine Notwendigkeit. Als größte Organisation für blinde und sehbehinderte Menschen in Österreich freut es den BSVÖ, dass hier nun erste Erfolge vor Gericht erwirkt werden konnten“, sagt Markus Wolf, Präsident des Blinden- und Sehbehindertenverbandes Österreich zum Urteil der Verbandsklage. Der BSVÖ unterstützt die Klage seit der Einbringung im Juli 2021

Wieviele Schüler*innen sind betroffen?

Das Wiener Handelsgericht bestätigt mit dem Verbandsklage-Urteil, dass die im Verfahren vorgebrachten Diskriminierungsfälle keine Einzelfälle sind, sondern auf eine strukturelle Diskriminierung von Schüler*innen mit Behinderungen schließen lassen. Der Klagsverband geht davon aus, dass österreichweit zumindest einige hundert Kinder und Jugendliche mit Behinderung beim Zugang zu Assistenzleistung diskriminiert werden, und daher nicht diskriminierungsfrei am Unterricht teilnehmen können oder mangels Unterstützung eine gar nicht besuchen können.

Was ist eine Verbandsklage nach dem Behindertengleichstellungsgesetz?

Die Verbandsklage ist eine Klagemöglichkeit nach dem Behindertengleichstellungsgesetz. Das Gesetz hat zum Ziel, die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen oder zu verhindern. Es soll die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen

mit Behinderungen am Leben in der Gesellschaft gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglichen. Wird gegen das Behindertengleichstellungsgesetz verstoßen und dadurch das allgemeine Interesse von Menschen mit Behinderungen wesentlich und dauerhaft beeinträchtigt, kann mittels Verbandsklage dagegen vorgegangen werden.

Wer kann eine Verbandsklage einbringen?

Das Behindertengleichstellungsgesetz regelt, wer eine Verbandsklage einbringen kann: der Österreichische Behindertenrat, der Klagsverband zur Durchsetzung der Rechte von Diskriminierungsopfern und der Behindertenanwalt bzw. die Behindertenanwältin. (§13 BGStG)

Wie geht es nach dem Urteil weiter?

Die Finanzprokurator, die die Republik und den Bildungsminister im Verfahren vertritt, könnte bis 02.05. Berufung einlegen. Als zweite Instanz wäre das Oberlandesgericht Wien zuständig. Der Klagsverband rechnet sich gute Chance aus, das Verfahren auch in zweiter Instanz zu gewinnen. Legt die Finanzprokurator keine Berufung ein, wird das erstinstanzliche Urteil rechtskräftig. Der Bildungsminister wäre damit gefordert, künftig einen diskriminierungsfreien Zugang zu persönlicher Assistenz für Schüler*innen mit Behinderungen sicherzustellen.

Was sagen die politischen Parteien zur Verbandsklage?

Die SPÖ-Nationalratsabgeordneten Petra Tanzler und Verena Nussbaum brachten Anfang des Jahres einen Entschließungsantrag ein, der die Forderungen des Klagsverbands unterstützt. Sie fordern darin einen „Rechtsanspruch auf bundesweit bedarfsgerechte persönliche Assistenz für Schüler*innen ohne Unterscheidung nach Behinderungsform und die Unterstützung des Ausbaus auch seitens des Bundes“.

Die FPÖ-Abgeordneten Christian Ragger und Hermann Brückl brachten ihren Entschließungsantrag bereits nach dem Einbringen der Verbandsklage im Juli 2021 ein. Bereits damals sprachen sie der Verbandsklage in einer Presseaussendung volle Unterstützung aus.

Gibt es nicht schon Lösungen, wie die kürzlich geschaffene „Schulassistenz Autismus“?

Der Klagsverband begrüßt als „einen ersten Schritt in die richtige Richtung“, dass es seit kurzem nun an Bundesschulen eine Assistenzmöglichkeit für Schüler*innen aus dem Autismus-Spektrum gibt. Wie auch das Gericht festgestellt hat, bietet diese jedoch nicht in jedem Fall einen gleichwertigen Ersatz für Persönliche Assistenz, insbesondere weil hier oft zu wenige Stunden zur Verfügung gestellt werden. Aktuell sind das maxi-

mal acht Stunden pro Woche. (Urteil, S. 19). Das reicht für etliche Schüler*innen aus dem Autismus-Spektrum nicht aus. Schüler*innen mit anderen Behinderungen haben nach wie vor gar keinen Anspruch auf eine bedarfsgerechte Assistenz.

Nach Einbringen der Verbandsklage des Klagsverbands hat das Bildungsministerium zudem für Schüler*innen mit körperlicher Behinderung eine Assistenzgewährung auch für mehrtägige Schulveranstaltungen eingeführt, davor konnten diese Schüler*innen hier mangels Unterstützung in der Regel einfach nicht teilnehmen. Auch in diesem Punkt hat das Gericht eine Diskriminierung festgestellt.

Rechtliche Aussagen des Urteils

Wesentliche rechtliche Aussagen des Urteils sind laut Theresa Hammer, Leitung der Rechtsdurchsetzung des Klagsverbands:

Das Gericht stellt fest: Die Republik Österreich diskriminiert Schüler*innen mit Behinderung. Der Ausschluss von bestimmten Gruppen von Schüler*innen mit Behinderungen von Assistenzleistungen auf Basis eines Rundschreibens des Bildungsministeriums ist diskriminierend (Nr.22/2021 des Bildungsministeriums, Geschäftszahl: 2021-0.108.600). Dazu zählen unter anderem Schüler*innen im Autismus-Spektrum sowie Schüler*innen mit Sinnesbehinderungen. Es handelt sich um mehrere Verstöße gegen das Diskriminierungsverbot nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG):

Österreich diskriminiert Schüler*innen mit Behinderungen mit geringer Pflegestufe, die auf Basis des Rundschreibens des Bildungsministeriums von Assistenzleistungen ausgeschlossen werden. Das betrifft auch die jetzt schon umfassten Schüler*innen mit körperlicher Behinderung.

Österreich diskriminiert Schüler*innen mit anderen Behinderungen – darunter Kinder und Jugendliche aus dem Autismus-Spektrum oder Schüler*innen mit Sinnesbehinderungen –, die auf Basis des Rundschreibens des Bildungsministeriums von Assistenzleistungen ausgeschlossen werden.

Österreich diskriminiert Schüler*innen mit Behinderungen bei der Teilnahme an Unterrichts- und Schulveranstaltungen. Schüler*innen mit Behinderungen können diese nicht diskriminierungsfrei besuchen, da Freistunden und befreite Unterrichtsfächer nach wie vor von der Persönlichen Assistenz ausgenommen sind. In einem früheren Rundschreiben des Bildungsministeriums (Nr.7/2017) waren zudem mehrtägige Schulveranstaltungen ausgenommen, was ebenso als Diskriminierung erkannt wird.

Persönliche Assistenz ist ein geeignetes Mittel, um gleichberechtigte Teilhabe an Schulbildung zu ermöglichen. Das Gericht sieht es als diskriminierend an, Persönliche Assistenz pauschal von vornherein zu verweigern, nur weil eine andere Form der Behinderung als eine körperliche mit hoher Pflegegeldstufe vorliegt.

Stützlehrer*innen – die einzige sonstige Unterstützung, die das Ministerium konkret benennen konnte – sind nicht gleichzusetzen mit Persönlicher Assistenz, unter ande-

rem weil es sich um keine selbstbestimmte Form der Unterstützung handelt. „Die Persönliche Assistenz verschafft den betroffenen Schüler:innen Selbstbestimmung“, heißt es dazu im Urteil.

Die vom Ministerium genannten Unterstützungsmöglichkeiten bieten nicht die gleiche Unterstützung wie persönliche Assistenz.

Das Gericht betont den Grundsatz des Behindertengleichstellungsgesetz, wonach Menschen mit Behinderung eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft gewährleistet werden soll.

Alexia Weiss in Arbeit&Wirtschaft⁷⁵ am 23.2.2023

Wie Schule diskriminiert

Wenn einzelne Schüler:innen von Lehrer:innen abgewertet und bloßgestellt werden, ist das nur die Spitze des Eisberges. Schule in Österreich scheitert nach wie vor an der Aufgabe, allen Kindern den gleichen Zugang zu Bildung zu ermöglichen.

Ein paar Beispiele aus der Praxis: „Im Werkunterricht sagt eine Lehrerin zu einem Schüler mit schwarzer Hautfarbe: ‚Wenn du nicht handarbeiten willst, kannst du ja zurück nach Afrika gehen und dort verhungern.‘ Die Schüler:innen der Klasse informieren die Klassenvorständin darüber, woraufhin die Schulpsychologin den Vorfall mit den Kindern bespricht. Im Gespräch mit den Eltern anderer Schüler:innen stellt sich heraus, dass die Werklehrerin schon öfter mit rassistischen Äußerungen aufgefallen ist.“

„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.“

Vorfälle wie diese sind keine Seltenheit an Österreichs Schulen. Seit sechs Jahren bemüht sich die „Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen“ (IDB), auf Ungerechtigkeiten im heimischen Schulsystem hinzuweisen. Sie versteht sich dabei auch als Anlaufstelle, um konkrete Diskriminierungssituationen aufzuzeigen. Diese werden dann – wie die beiden oben zitierten Vorfälle – in den Jahresberichten der NGO veröffentlicht. Diskriminierung lässt sich allerdings nicht nur an konkreten Vorfällen wie diesen festmachen. Und auch wenn solche Entgleisungen aufgrund unterschiedlicher Personenmerkmale – Oliver Gruber, Experte für Bildungs- und Integrationspolitik der AK Wien, nennt hier die Benachteiligung aufgrund von Geschlecht, sexueller Orientierung, Alter, ethnischer Zugehörigkeit, Religion und Weltanschauung – Ungleichbehandlungen besonders sichtbar machen, ist es im Bildungssystem vor allem die soziale Stellung, die

⁷⁵ <https://www.arbeit-wirtschaft.at/wie-schule-diskriminiert/> [29.5.2023]

es Schüler:innen leichter oder schwerer macht, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen.

„Unser Bildungssystem ist nämlich nach wie vor selektiv, was die Bildungschancen von Schüler:innen aus unterschiedlichen Elternhäusern betrifft“, betont Gruber. Eine im Auftrag der Arbeiterkammer durchgeführte SORA-Diskriminierungsstudie unterschied für den Bildungsbereich dabei zwischen didaktischer, struktureller und Peer-Diskriminierung. „Während didaktische Diskriminierung etwa unfaire Beurteilung, abwertendes oder ausschließendes Verhalten von Lehrkräften sowie diskriminierende Sprache und Bilder in Lernmaterialien umfasst, geht es bei struktureller Diskriminierung vor allem um erschwerten Zugang zu Bildung“, erläutert der AK-Bildungsexperte. Die Peer-Diskriminierung äußere sich hingegen in Form von Lächerlichmachen und Mobbing, das erleben am stärksten Schüler:innen sowie Kinder und Jugendliche mit nicht heterosexueller Orientierung oder einer körperlichen Beeinträchtigung.

Schule nach sozialer Herkunft

Wie stark strukturelle Diskriminierung im heimischen Schulwesen noch immer präsent ist, zeigte um den Jahreswechsel die Veröffentlichung des aktuellen nationalen Bildungsberichts, der alle drei Jahre vom Bildungsministerium erstellt wird. Demnach bestimmt die soziale Herkunft weiter stark die Schullaufbahn. Derzeit wechseln nach der Volksschule insgesamt 38 Prozent der Kinder in eine AHS-Unterstufe. Während der Anteil von Akademiker:innenkindern in der AHS-Unterstufe aber 50 Prozent beträgt, kommen nur drei Prozent der Kinder aus Familien, in welchen die Eltern maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen.

Was in dem Bericht dabei auch festgehalten wird: Die Ungleichheit bei der Schulwahlentscheidung ist nur zu einem Drittel durch Leistungsunterschiede zu erklären. Sieht man sich die Mathematikkompetenzen an, lag bei der Bildungsstandardüberprüfung 2018 der Österreichschnitt bei 551 Punkten. Akademiker:innenkinder, deren Leistung nahe diesem Schnitt lag, traten zu 62 Prozent in eine AHS über. Aber nur 24 Prozent der Kinder, die ebenfalls einen solchen Wert erreichten, deren Eltern aber höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügten, wechselten an eine AHS. Bei Kindern von Eltern mit einer Lehre oder einem Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule waren es ebenfalls nur 25 Prozent.

Gruber kritisiert hier ein „statuskonservierendes Bildungssystem“: In keinem anderen OECD-Staat werde so früh zwischen Gymnasium und Mittelschule selektiert. „Die sozioökonomischen Ressourcen des Elternhauses entscheiden nach wie vor darüber, welche Chancen die eigenen Kinder auf den Bildungsaufstieg haben.

Gut ablesen lässt sich das auch anhand der Daten der Statistik Austria zur Frage, welchen Schultyp Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besuchen. Von den insgesamt etwa 1,1 Millionen Schüler:innen im Schuljahr 2020/21 hatten 306.290 oder

27,2 Prozent eine nicht-deutsche Umgangssprache. Während ihr Anteil an Mittelschulen österreichweit 33,8 Prozent betrug, war dieser an AHS nur 21,6 Prozent. In Wien, wo der Gesamtanteil von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache bei 53,3 Prozent lag, hatten 77,2 Prozent der Schüler:innen an einer Mittelschule eine andere Umgangssprache als Deutsch, an AHS waren es 40,5 Prozent.

Risikofaktor Sprache

Inci Dirim, Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien, hält dazu gegenüber der Arbeit&Wirtschaft fest: „Das österreichische Bildungssystem ist derzeit noch nicht in der Lage, dafür zu sorgen, dass Deutsch als Zweitsprache keinen Benachteiligungsfaktor darstellt – im Gegenteil: Deutsch als Zweitsprache stellt einen großen Risikofaktor für ein Scheitern im Bildungssystem dar.“ Hart geht sie dabei mit dem Modell der Deutschförderklassen ins Gericht. „Sozial gesehen ist diese weitgehend segregative Beschulung als schädlich zu betrachten.“ Aber auch sprachlich gesehen sei nicht klar, welchen Erfolg diese Klassen brächten. „Ich verstehe hier den Forschungsstand so, dass eine Kombination von integrativer und zusätzlicher Deutschförderung als ertragreicher gesehen wird als Deutschförderklassen, die nur wenige Elemente der Integration in die Regelklasse aufweisen.“

Dirim spricht sich daher für eine integrative Deutschförderung und Angebote der sprachlichen Bildung in allen Schulfächern aus, ergänzt um ein Zusatzangebot für Schüler:innen, die sich noch im Deutschlernprozess befinden. Stark ausgebaut werden sollte zudem der Unterricht in Erstsprachen von Schüler:innen. „Bilinguale und mehrsprachige Schulprojekte wären sehr wünschenswert, weil diese in internationalen Studien sehr erfolgreich abschneiden.“ Ebenfalls als wünschenswert sieht die Sprachwissenschaftlerin bilinguale und mehrsprachige Alphabetisierung in der Schulingangsphase. Migrationssprachen sollten zudem dringend als Maturasprachen ausgebaut werden. „Dies wäre für Schüler:innen eine große Chance, ihre zu Hause erworbenen Sprachen auf ein bildungssprachliches Niveau zu bringen.“

Die sozioökonomischen Ressourcen des Elternhauses entscheiden nach wie vor darüber, welche Chancen die eigenen Kinder auf den Bildungsaufstieg haben“, so AK-Bildungsexperte Oliver Gruber.

Corona erhöht Nachhilfebedarf

AK-Experte Gruber ortet jedoch insgesamt die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Systemumstellung im heimischen Bildungssystem. Nicht zuletzt die Pandemiesituation habe gezeigt, dass Familien stark belastet seien. Wie etwa eine aktuelle AK-Studie zu Nachhilfe belegt, lernte während der Distance-Learning-Phasen die Hälfte der Eltern täglich mit ihren Kindern zu Hause, mehr als 80 Prozent der Väter und Mütter unterstützten ihre Kinder zumindest einmal pro Woche.

Doch nicht alle Eltern können ihren Kindern bei den Schulaufgaben helfen – hier kommt Nachhilfe ins Spiel, deren Bedarf seit Beginn der COVID-19-Pandemie massiv gestiegen ist. Doch dadurch würden Ungleichheiten noch weiter verstärkt. Armutsgefährdete Familien oder Alleinerzieher:innen könnten sich Nachhilfe trotz Bedarfs oft nicht leisten, und für vier von zehn Eltern stellen die Ausgaben für Nachhilfe eine sehr starke bis spürbare Belastung dar. Insgesamt nahmen im Schuljahr 2020/21 37 Prozent der Schüler:innen Nachhilfe in Anspruch – ein Anstieg um zehn Prozentpunkte im Vergleich zum Jahr davor.

Der Bonus oder Malus eines Kindes dürfe aber nicht mehr am Elternhaus hängen, betont Ilkim Erdost, Bereichsleiterin Bildung und Konsument:innen in der AK Wien. Sie fordert daher allem voran mehr ganztägige Schulformen. Um Chancengleichheit für alle Kinder zu erreichen, brauche es aber noch weitere Reformen. „Man muss sich strukturelle Benachteiligungen näher anschauen, das betrifft die Ausstattung von Schulen, deren Infrastruktur und wie sich Schulen finanzieren. Es braucht einen Chancenindex – denn manche Schulen benötigen mehr personelle, andere mehr infrastrukturelle Ressourcen.“

Wo für sie Diskriminierung im heimischen Bildungssystem besonders spürbar wird: in den auch von Dirim kritisierten Deutschförderklassen. Der Übergang von diesen Klassen in den Regelschulbetrieb sei ein recht kritischer Prozess, meint sie, und Diskriminierung werde dabei nicht nur für die Kinder, sondern auch deren Eltern spürbar. „Eltern wissen vielfach nicht, wie sie da im Sinn ihrer Kinder dranbleiben können, wie sie sich Gehör verschaffen können.“ Vielfach werde mit Müttern und Vätern, die nicht über gute Deutschkenntnisse verfügen, seitens der Schulen grundsätzlich nicht adäquat kommuniziert.

Erdost tritt hier für eine bedarfsorientierte Sprachförderung und den Ausbau des Muttersprachenunterrichts ein. Frühförderung sei essenziell – deshalb brauche es auch dringend ein zweites verpflichtendes Kindergartenjahr. Vor allem aber müsse sich diese Förderung an den Kompetenzen der Schüler:innen orientieren und an der Schule organisiert werden. „Da bräuchten die Direktionen flexible Ressourcen, sowohl für die Erstsprachen- als auch die Deutschförderung.“ Integrative Förderung sei hier der adäquate Ansatz. Da setze auch der AK-Sprachschlüssel an, ein Modell, mit dem eben allen Kindern, egal welche Erstsprache sie haben, gute Chancen im Bildungssystem ermöglicht werden sollen.

Schwerer Rucksack

Wichtig ist für Erdost aber auch, „dass Kinder so lange wie möglich gemeinsam unterrichtet werden können“. Der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe sollte viel fließender gestaltet sein. Es sei weder ein Fehler der Schüler:innen noch der Eltern, dass derzeit 20 Prozent der Kinder mit Abschluss der Volksschule keine ausreichenden

Kompetenzen im Lesen, Schreiben oder Rechnen aufweisen. Hier brauche es ein Schulmodell, das ein „Nachreifen“ ermögliche. Bekämen diese Kinder diese Kompetenzen nicht vermittelt, gebe ihnen das „einen schweren Rucksack“ mit und benachteilige sie ein Leben lang. „Da liegt die Verantwortung bei uns. Wir müssen gerechter werden.“ Wichtig sei für alle Schüler:innen zudem Empowerment. Das sei nämlich Vorbeugung für jede Art der Diskriminierung – sei das nun aufgrund der Herkunft oder einer Beeinträchtigung oder der Gender-Identität. Aber auch das Vermitteln von Zivilcourage und des Wissens, wohin man sich im Fall einer Diskriminierung wenden könne, sei nötig. „Man muss Schüler:innen befähigen, über Diskriminierungserfahrungen zu sprechen.“ Auf Lehrer:innenseite wünscht sich Erdost einerseits, dass sich hier ein breiteres Spektrum der Bevölkerung wiederfindet. Zudem gelte es, das Team-Teaching zu verstärken. Auch das schütze Schüler:innen vor Übergriffen. Denn Diskriminierung finde gerade in geschlossenen Räumen häufiger statt, was der Fall sei, wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin allein in der Klasse stehe.

Diskriminierung äußere sich übrigens nicht immer so plakativ wie in den eingangs geschilderten Fällen. Wenn etwa ein Mädchen in einem naturwissenschaftlichen Fach höre: „Das hast du überraschenderweise toll gelöst“, dann sei das eine versteckte Abwertung. „Diese Mikroabwertungen hinterlassen größere Spuren bei Schüler:innen, als Lehrer:innen das einschätzen.“ Hier wünscht sich Erdost auch in der Lehrer:innen-ausbildung mehr Bewusstseins-schaffung für einen diversitätssensiblen Unterricht.

Inci Dirim, Professorin an der Universität Wien: „Deutsch als Zweitsprache stellt einen großen Risikofaktor für ein Scheitern im Bildungssystem dar.“

Drei Fragen zum Thema an Sonia Zaafrani, Ärztin und Obfrau der Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (IDB)

Seit sechs Jahren machen Sie auf Diskriminierung im österreichischen Schulsystem aufmerksam. Mehr als 1.000 Fälle haben Sie bereits dokumentiert. Welche strukturellen Probleme lassen sich daraus ablesen?

Als IDB setzen wir uns für einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle Schüler:innen ein, genauso wie sie sind. Das Schulsystem in seiner jetzigen Form ist zum Teil rassistisch und diskriminierend und verwehrt zu vielen Kindern und Jugendlichen eine erfolgreiche Bildungslaufbahn aufgrund ihres Namens, ihrer Hautfarbe, ihrer (vermuteten) Religionszugehörigkeit, einer (un-)sichtbaren Behinderung, ihrer sexuellen Orientierung.

Welche Strukturreformen wären aus Ihrer Sicht die dringendsten?

Wir haben dazu einen 11-Punkte-Plan entwickelt, der zum Beispiel unabhängige Meldestellen, entsprechende Aus- und Fortbildung für Lehrer:innen, aber auch eine Diversifizierung des Lehrpersonals vorsieht.

Sie sprechen sich auch für eine Quote für Personen mit Migrationshintergrund bei der Bestellung von Schulleiter:innen aus. Warum?

Die Konstellation, dass eine diverse, mehrsprachige Schüler:innenschaft einer weißen, einsprachigen, homogenen Lehrer:innenschaft gegenübersteht, die die Lebensrealitäten der Schüler:innen nicht ausreichend kennt und nötige Skills wie mehrsprachige, interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen nicht mitbringt, führt nachweislich zu Diskriminierung. Wenn in der Weltstadt Wien so gut wie alle Leitungen öffentlicher Pflichtschulen mit weißen, einsprachigen Personen besetzt sind, ist das ein Hinweis für strukturelle Diskriminierung. Das Instrument Quote könnte diese Benachteiligung ein Stück weit ausgleichen.

www.diskriminierungsfrei.at

Katharina Müllebner in BIZEPS⁷⁶ am 2.12.2022

Österreich geht, was die Deinstitutionalisierung von Kindern mit Behinderungen betrifft, in die falsche Richtung

Im Bericht der österreichischen Liga für Menschenrechte für 2022 wird auf die dringende Notwendigkeit der Deinstitutionalisierung von Kindern mit Behinderungen hingewiesen. Kinder brauchen feste und verlässliche Bezugspersonen und ein sicheres Umfeld, um sich bestmöglich zu entwickeln. Das gewährleisten eine Familie oder fixe Bezugspersonen.

Doch immer noch gibt es in Österreich viele Kinder mit Behinderungen, die nicht in ihren Familien, erweiterten Familien oder Pflegefamilien leben, sondern in Einrichtungen. Und das, obwohl schon 2006 vom UN-Kinderrechtsausschuss eine Stellungnahme herausgegeben wurde, die ganz klar besagt, dass Kinder mit Behinderungen nicht in Institutionen leben sollen.

Der UN-Behindertenrechtsausschuss stellte ebenso fest, dass jede Unterbringung eines Kindes, außer jene bei einer Familie oder anderen festen Bezugspersonen, eine institutionelle ist.

⁷⁶ <https://www.bizeps.or.at/oesterreich-geht-was-die-deinstitutionalisierung-von-kindern-mit-behinderungen-betrifft-in-die-falsche-richtung/> [29.5.2023]

Eine Kehrtwende muss her

In ihrem aktuellen Bericht hebt die Österreichische Liga für Menschenrechte hervor, dass Österreich in die falsche Richtung geht, wenn es um die Deinstitutionalisierung von Kindern mit Behinderungen geht.

So würden immer noch einige von ihnen in Institutionen leben. Dazu zählen zum Beispiel: Sonderschulinternate, große Einrichtungen, wo Kinder mit Erwachsenen und Jugendlichen zusammenleben, oder spezielle Wohngruppen für Kinder mit Behinderungen.

Ein Grund dafür ist, dass notwendige Strukturen fehlen, die es Kindern mit Behinderungen ermöglichen, in ihren Familien aufzuwachsen.

So gebe es nicht genug integrative Kindergarten- und Schulplätze, was dazu führt, dass Kinder mit Behinderungen in Internaten untergebracht werden, erläutert die Sozialwissenschaftlerin Petra Flieger in ihrem Vortrag anlässlich des Berichts der Österreichischen Liga für Menschenrechte.

Neubau anstatt Abbau

Anstatt die notwendige Deinstitutionalisierung voranzutreiben, werden immer wieder Heime für behinderte Kinder neu- oder ausgebaut. Ganz aktuell gab es gegen ein Heim in Kärnten eine Beschwerde bei der UN-Kommission, die besagt, dass die Verwendung von EU-Mitteln für den Umbau gegen Menschenrechtskonvention verstößt.

Doch in Österreich fehlt noch immer eine Strategie zum Abbau von Institutionen.

Negative Folgen und Benachteiligung

„Die Institutionalisierung von Kindern mit Behinderung ist nie mit inklusiver Bildung vereinbar“, so Petra Flieger.

Während für nicht-behinderte Kinder im Volksschulalter oft auch noch sehr kleine Schulen erhalten werden, damit diese Kinder eine Schule in der Nähe ihres Wohnortes und in ihrer Gemeinde haben, so gilt das für Kinder mit Behinderungen leider nicht, schildert Petra Flieger. Aber das ist nicht der einzige Nachteil, dem Kinder mit Behinderungen ausgesetzt sind.

Studien belegen, dass das Leben in einer Institution für Kinder oft negative Folgen in der Entwicklung nach sich zieht. Diese betreffen sowohl den körperlichen und den kognitiven als auch den sozialen Bereich. Wenn Österreich also die bestmögliche Entwicklung der Kinder mit Behinderungen garantieren will, ist ganz dringend eine Kehrtwende in Richtung Deinstitutionalisierung gefragt.

Martina Schweiggel in MeinBezirk⁷⁷ am 28.2.2023

Gegen Homophobie & Hass

PantherInnen bringen „queerfacts“ in Österreichs Schulen

Die Zahl der Straftaten gegen Mitglieder der LGBTIQ+-Community steigt. Um Hass gegen LGBTIQ+-Personen entgegenzuwirken, investiert das Sozialministerium nun 260.000 Euro in das von den RosaLilaPantherInnen ins Leben gerufene Projekt „queerfacts“. Das Workshop-Angebot wird mit 1. März bundeslandübergreifend ausgeweitet.

STEIERMARK. Nach Einschätzung von Expertinnen und Experten hat das gezielte Vorgehen gegen LGBTIQ+-Personen durch extreme Gruppierungen in den letzten Jahren deutlich zugenommen. So wurden laut Jahresbericht „Hate Crime in Österreich“ im Jahr Jahr 2021 - der Bericht für 2022 ist noch ausständig - insgesamt 402 vorurteilsmotivierte Straftaten, so genannte „Hate Crimes“, gegen LGBTIQ+-Personen zur Anzeige gebracht. Die Dunkelziffer wird allerdings weitaus höher angenommen.

Vom Pilot- zum Vorzeigeprojekt

Wegen seiner präventiven Wirkungen gegen Homophobie und Hass gegen LGBTIQ+-Personen fördert das Sozialministerium nun das in Graz von den RosaLila PantherInnen ins Leben gerufene und ausgerollte Projekt „Queerfacts“ mit 260.000 Euro. „Das Pilotprojekt startete 2007 als ehrenamtliche Initiative von Studierenden und der Zuspriech war von Anfang an groß“, erinnert sich Joe Niedermayer, Vorsitzender der RosaLila PantherInnen, zurück. Die Unterstützung durch das Sozialministerium beurteilt er als „Megawurf“ für die LGBTIQ+-Community.

„Bildung ist die mächtigste Waffe, die man einsetzen kann, um die Welt zu verändern, das wusste bereits Nelson Mandela! Wir wollen mit queerer Bildung und Aufklärung zur Prävention von Extremismus- und Sexismus beitragen.“

Joe Niedermayer, Vorsitzender RosaLila Pantherinnen

Einblick in queere Lebensrealitäten

Das Projekt hat zum Ziel, dass sich Menschen in Österreich zumindest einmal im Leben mit LGBTIQ+-Themen und alternativen Lebensrealitäten auseinandersetzen, zum Beispiel in der Schule. Die LGBTIQ+-Organisationen HOSI Wien, HOSI Salzburg und die RosaLila PantherInnen bauen dafür auf ihrer langjährigen Erfahrung mit queerer Bildungsarbeit auf und stellen die Personen, die Workshops in den Bundesländern leiten.

⁷⁷ https://www.meinbezirk.at/steiermark/c-lokales/pantherinnen-bringen-queerfacts-in-oesterreichs-schulen_a5896699 [29.5.2023]

Offene Diskussionen in Schulen

In bis zu drei Unterrichtseinheiten diskutieren die Jugendlichen Themen rund um Liebe und Sexualität. Es werden Vorurteile und Stereotype aufgegriffen und Platz für einen offenen Erfahrungsaustausch geschaffen. „Wir wissen, dass wir die Meinung von Menschen mit homophoben Gedanken nicht ändern können. Doch wir können es wohl schaffen, dass alle Menschen einander mit Toleranz und Akzeptanz begegnen“, betont Joe Niedermayer.

Ab 1. März 2023 können sich Schulen, Bildungs- und Betreuungseinrichtungen von Jugendlichen sowie Integrationsorganisationen aus der Steiermark, aus Wien und Salzburg zu Workshops anmelden. „Gerade für junge Menschen ist es wichtig, einen sicheren, offenen Raum zu haben, wo sie diskutieren, sich austauschen und voneinander lernen können“, ist Sozialminister Johannes Rauch überzeugt.

Rechtsgrundlagen im Kontext Österreich

Dieser Abschnitt des Jahresberichts soll einen Einblick in die rechtlichen Grundlagen des Diskriminierungsschutzes von Personen im Bildungswesen bieten. Dabei werden sowohl nationale als auch völkerrechtliche und europarechtliche Vorschriften herangezogen und erörtert. Besondere Beachtung sollte daraufgelegt werden, dass völkerrechtliche Quellen wie die UN-Kinderrechtskonvention, welche an späterer Stelle detaillierter angeführt werden, den Staat Österreich als Rechtssubjekt adressieren und zu bestimmten Handlungen verpflichten. Somit ist die Republik Österreich verpflichtet, diese Ziele umzusetzen. Diese Verpflichtung ist von besonderer Bedeutung, da sie sich auf die Durchsetzung individueller Rechte auswirkt, den Adressaten der Norm bestimmt und die Verantwortlichkeit bei Verletzung dieser individuellen Rechte festlegt.

Insbesondere werden jene Regelungen und Rechtsartikel hervorgehoben, die speziell den Schutz vor Diskriminierung anhand bestimmter Merkmale oder Kriterien normieren.

Abschließend wird in diesem Kapitel eine kritische Bewertung der Regelungsdichte und des erreichten Diskriminierungsschutzes in Bezug auf die jeweiligen Diskriminierungsmerkmale vorgenommen.

Die UN-Kinderrechtskonvention

Am 20. November 1989 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Österreich war damals eines jener Länder, die die Kinderrechtskonvention am ersten Tag (26. Jänner 1990) unterzeichnet hatten, allerdings jedoch mit einem Erfüllungsvorbehalt. Österreich ratifizierte die Konvention 1992, die UN-Kinderrechtskonvention verblieb bis 2011 nur auf Stufe eines einfachen Bundesgesetzes, was bedeutete, dass sie in dieser Zeit keine unmittelbare Anwendbarkeit vor Gericht und Behörden hatte. Mit Inkrafttreten des Bundesverfassungsgesetz (BVG) über die Rechte von Kindern im Jahr 2011 wurden zentrale Bestimmungen des UN-Übereinkommens in Verfassungsrang gehoben.

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.

Allerdings besteht aufgrund der fehlenden Ratifizierung des dritten Zusatzprotokoll über ein Individualbeschwerdeverfahren bis heute keine Möglichkeit für Betroffene, sich direkt an den UN-Kinderrechtsausschuss zu wenden, wenn ihre Rechte verletzt werden. Die Verantwortung der Prüfung einer solchen Verletzung obliegt deshalb weiterhin dem österreichischen Staat. Somit ergibt sich durch die fehlende überstaatliche Überprüfung der Einhaltung der UN-Kinderrechtsintervention ein Durchsetzungsdefizit.

Artikel 1 – Definition eines Kindes

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.

Außerdem treffen den Vertragsstaat folgende Verpflichtungen:

- Rechte werden jedem Kind gewährleistet, das der Hoheitsgewalt eines Vertragsstaates untersteht, ohne Diskriminierung aufgrund verschiedene Merkmale („ethnischer Zugehörigkeit“, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politische oder sonstige Anschauung, nationale, ethnische oder soziale Herkunft, Vermögen, Behinderung, Geburt oder sonstiger Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.
- Vertragsstaaten müssen geeignete Maßnahmen, um das Kind vor Diskriminierung oder Bestrafung aufgrund des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerung oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen zu schützen, treffen.

Artikel 8 – Schutz der Identität

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 behalten.
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 – Meinungsäußerung des Kindes

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 – Freie Meinungsäußerung

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 – Glaubens-, Gewissens- und Religionsfreiheit

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 – Recht auf Bildung

1. Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung 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 – Bildungsziele

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.

Artikel 30 – Kinder von Minderheiten

In Staaten, in denen es ethnische, religiöse oder sprachliche Minderheiten gibt, darf einem Kind, das einer solchen Minderheit angehört, 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.

Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern

Durch das Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern wurden unter anderem folgende Rechte von Kindern normiert.

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 Kindern betreffenden Maßnahmen öffentlicher und privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein.

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 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.

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.

Mit der Vollziehung dieses Bundesverfassungsgesetzes ist die Bundesregierung beauftragt. (Artikel 8)

Das Gleichbehandlungsgesetz

Das Gleichbehandlungsgesetz ist einer der fundamentalsten Antidiskriminierungsregelungen im österreichischem Rechtssystem. Es normiert die Gleichbehandlung in der Arbeitswelt und die Gleichbehandlung in den sogenannten „sonstigen Bereichen“, zu welchem der Bildungsbereich zählt. Dabei handelt es sich um eine nationale Umsetzung unionsrechtlicher Richtlinien wie zB, die Richtlinie 2000/43/EG zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der ethnischen Herkunft und die Richtlinie 2000/78/EG zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf. Anzumerken ist, dass das GLBG lediglich jene Sachverhalte regelt, welche im in der unmittelbaren Regelungskompetenz des Bundes liegen. Für Sachverhalte im Regelungsbereich des Landes kommen Landesgesetze wie zum Beispiel das Wiener Antidiskriminierungsgesetz oder das Steiermärkische Landes-Gleichbehandlungsgesetz, welche auf denselben unionsrechtlichen Grundlagen basieren. Für Arbeitnehmer der Gebietskörperschaften (öffentlicher Dienst) gilt hierfür das Bundes-Gleichbehandlungsgesetz (B-GLBG) und die Landes-Gleichbehandlungsgesetze/Antidiskriminierungsgesetze.

Gemäß § 5 Abs. 1 GBK/GAW-G ist die Gleichbehandlungsanwaltschaft für die Beratung und Unterstützung von Personen zuständig, die sich im Sinne des GLBG diskriminiert fühlen.

Der Begriff „Diskriminierung“ wird im GLBG definiert als „unterschiedliche Behandlung hinsichtlich desselben Sachverhalts aufgrund eines bestimmten Merkmals“ bzw. als eine nicht gerechtfertigte Ungleichbehandlung, welche zu einer Benachteiligung führt. Das GLBG differenziert dabei zwischen einer

- unmittelbaren Diskriminierung; wenn eine Person in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung aufgrund eines geschützten Merkmales erfährt als eine andere Person, welche dieses Merkmal nicht aufweist.
- mittelbaren Diskriminierung; wenn eine Person nicht offensichtlich wegen eines geschützten Merkmales, sondern aufgrund einer dem Anschein nach neutraler Regelung, welche im Endeffekt zu einer Ungleichbehandlung führt.
- Belästigung- eine Handlung welche von der Betroffenen Person als unerwünscht wahrgenommen wird und welches bezweckt, dass die Würde der betreffenden Person verletzt wird und ein von Einschüchterungen, Anfeindungen, Erniedrigungen, Entwürdigungen oder Beleidigungen gekennzeichnetes Umfeld geschaffen wird.

In der Arbeitswelt normiert das GLBG einen Schutz folgender Diskriminierungsmerkmale:

- Geschlecht,
- Alter,
- ethnischer Zugehörigkeit,
- Religion oder Weltanschauung,
- sexueller Orientierung oder
- Behinderung

Dieser weite Schutzbereich ist jedoch ausschließlich in der Arbeitswelt gültig. Im III. Teil des Gleichbehandlungsgesetzes „Gleichbehandlung ohne Unterschied des Geschlechts oder der ethnischen Zugehörigkeit in **sonstigen Bereichen**“ wird der Bildungsbereich subsummiert.

Einen vollständigen Diskriminierungsschutz (Schutz vor Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, der Herkunft, der Religionszugehörigkeit, der Behinderung, der Weltanschauung und der sexuellen Orientierung) gibt es laut Gleichbehandlungsanwaltschaft nur in den **berufsbildenden Schulen**. In den **allgemeinbildenden Schulen** gibt es zumindest in diesem Gesetz lediglich den Schutz vor Diskriminierung aufgrund der **ethnischen Zugehörigkeit**. Das Gesetz normiert daher einen äußerst schwachen Diskriminierungsschutz und führt eine Ungleichbehandlung verschiedener Diskriminierungsmerkmale herbei. Dies ist besonders problematisch da Personen an allgemeinbildenden Schulen de facto vor Diskriminierungen aufgrund der sexuellen Orientierung, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, des Alters und aufgrund Behinderung nicht durch das Gleichbehandlungsgesetz geschützt sind. Es benötigt daher dringend die Ausweitung des Gleichbehandlungsgesetzes und somit den vollen Schutz nach dem Gleichbehandlungsgesetz in allen Bildungseinrichtungen gegen alle Arten von Diskriminierung.

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).

„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)

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 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.”

Die Entscheidung, dass es zulässig ist, Lehrer*innen zu sanktionieren oder zu entlassen, wenn sie sich unsachlich und abfällig über die Religion ihrer Schüler*innen äußern, ist im Einklang mit den Bestimmungen der Europäischen Menschenrechtskonvention. Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte stellte fest, dass das Ausdrücken moralischer und religiöser Überzeugungen durch Lehrer*innen an Schulen eine Form der Meinungsfreiheit ist, die geschützt werden sollte.

Allerdings betonte das Gericht auch, dass in nicht-konfessionellen Schulen das Recht der Eltern, ihre Überzeugungen respektiert zu sehen, eine wichtige Rolle spielt. Wenn die Äußerungen eines Lehrers oder einer Lehrerin eine beleidigende oder störende Wirkung auf bestimmte Personen haben oder die Kinder beeinträchtigen könnten, kann eine Einschränkung der Meinungsfreiheit gerechtfertigt sein, um die Rechte anderer zu schützen.

Das Fazit lautet daher, dass Lehrer*innen zwar das Recht haben, ihre moralischen und religiösen Überzeugungen auszudrücken, aber diese Ausübung der Meinungsfreiheit unterliegt gewissen Einschränkungen. Sollten solche Äußerungen eine feindselige oder störende Wirkung auf Schüler*innen haben, ist es gerechtfertigt, entsprechende Sanktionen zu verhängen, um die Rechte und das Wohlergehen der Betroffenen zu schützen. Es geht darum, einen ausgewogenen Ansatz zwischen der Freiheit der Meinungsäußerung und dem Schutz der Rechte und des Wohlergehens aller Beteiligten in einer Bildungsumgebung zu finden.

Nationaler Aktionsplan Behinderung

Kinder mit Behinderung

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 ausbezahlt – 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.

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.

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

UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-Behindertenrechtskonvention wurde aufgrund der folgenden Erwägungen und Grundsätze vereinbart:

Die Präambel der Konvention betont zunächst die Bedeutung der Menschenrechte und der Anerkennung der Würde und des Wertes jedes Menschen gemäß den Grundsätzen der Charta der Vereinten Nationen. Sie verweist auf bestehende internationale Menschenrechtsdokumente und bekräftigt die universelle Gültigkeit und Unteilbarkeit aller Menschenrechte und Grundfreiheiten. Die Wechselwirkung zwischen Behinderung und Umweltbarrieren wird als Ursache für die Beeinträchtigung der vollen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen anerkannt.

Des Weiteren wird auf die Bedeutung von politischen Konzepten und Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen hingewiesen. Es wird betont, dass die Thematik der Behinderung in alle nachhaltigen Entwicklungsstrategien einbezogen werden sollte. Diskriminierung aufgrund von Behinderung wird als Verletzung der Menschenwürde angesehen, und die Vielfalt der Menschen mit Behinderungen wird anerkannt.

Vor allem betont die Konvention die Notwendigkeit, die Rechte und Würde von Menschen mit Behinderungen zu fördern und zu schützen, einschließlich jener, die intensivere Unterstützung benötigen. Bemerkenswert ist die frühe Anerkennung der Intersektionalität in den Diskriminierungsgründen da die Konvention auf die besondere Situation von Frauen und Mädchen mit Behinderungen, welche verstärkt Gewalt und Diskriminierung ausgesetzt sind, anerkannt wird.

Die Grundsätze des Übereinkommens umfassen die Achtung der individuellen Autonomie und Selbstbestimmung, Nichtdiskriminierung, Teilhabe an der Gesellschaft, Akzeptanz der Vielfalt, Chancengleichheit, Barrierefreiheit, Gleichberechtigung der Geschlechter sowie die Achtung der sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen.

Spezifische Artikel der Konvention betreffen die Rechte von Kindern mit Behinderungen, die Förderung einer respektvollen Einstellung im Bildungssystem, Barrierefreiheit, den Schutz vor Ausbeutung und Gewalt sowie das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben und Inklusion in der Gemeinschaft. Weiterhin unterstreicht die Konvention die Bedeutung von Maßnahmen zur Gewährleistung der Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen, einschließlich des Zugangs zur physischen Umwelt, zu Transportmitteln, Information und Kommunikation, Bildung und Gesundheitsversorgung.

Insgesamt zielt die UN-Behindertenrechtskonvention darauf ab, die Rechte und die volle Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zu fördern und zu schützen, um ihre Diskriminierung zu beenden und ihre Integration in alle Bereiche der Gesellschaft zu gewährleisten.

Glossar

Ableismus

Katharina Müllechner von BIZEPS - Zentrum für ein Selbstbestimmtes Leben fasst zusammen: „Es gibt eine klare Vorstellung, wie Menschen aussehen sollen und welche Fähigkeiten sie haben sollen. Nicht dieser Vorstellung zu entsprechen, das führt häufig zu Ausgrenzung. Für das, was eben beschrieben wurde, gibt es einen Fachbegriff. Dieser Fachbegriff heißt Ableismus. Ableismus ist nicht nur einfach ein Zustand, sondern eine Form der Diskriminierung, der Menschen mit Behinderungen häufig ausgesetzt sind.“ In einem kurzen Video erklärt die Fachstelle Gewaltschutz bei Behinderung – Mädchen sicher inklusiv, was Ableismus ist: <https://youtu.be/jl3xI5xz4CA>

Adultismus

Der Begriff Adultismus leitet sich von dem englischen Begriff „adult“ für „Erwachsen“ ab und benennt das ungleiche Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen. Durch dieses Machtverhältnis lernen Menschen außerdem von Anfang an, „dass es »normal« ist, dass es ein »Oben« und ein »Unten« gibt und dass es erstrebenswert ist, »oben« zu sein“⁴. Dieses Schema der Ungleichwertigkeit kann dann dazu führen, dass auch andere Formen der Diskriminierung nicht als Problem wahrgenommen werden.

Ageism

Die Amadeu Antonio Stiftung⁷⁸ definiert Ageismus folgendermaßen: „Werden Kinder, Jugendliche oder ältere Menschen aufgrund ihres Alters und ohne triftigen Grund ungleich behandelt, ist das Altersdiskriminierung. Die Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen ist auch unter dem Begriff Adultismus bekannt, die Diskriminierung von Menschen höheren Alters wird oft Ageismus (von englisch age = Alter) oder englisch Ageism genannt.“

Alter als Schutzgrund

Der Begriff „Alter“ wird im neutralen Sinn und somit in beide Richtungen verstanden, unabhängig von einem Mindest- oder Höchstalter.³⁵

⁷⁸ <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit/altersdiskriminierung-was-ist-das/> [29.5.2023]

Antimuslimischer Rassismus

Die Dokustelle Österreich⁷⁹ - entlang eines Auszuges aus der Arbeitsdefinition von Antimuslimischem Rassismus, die im Rahmen des Projekts I-Report entwickelt wurde - hält fest:

„Antimuslimischer Rassismus definiert „eine Form des Rassismus, die sich speziell gegen Muslim*innen oder als solche wahrgenommene richtet. Antimuslimischer Rassismus beschreibt ein Dominanzverhältnis, das sich direkt gegen Individuen wie auch Gruppen und Einrichtungen richtet, die sich selbst als muslimisch sehen oder durch Fremdzuschreibung als muslimisch markiert werden. Antimuslimischer Rassismus kann sich auf unterschiedliche Art und Weise manifestieren, wie etwa in der Diskriminierung, durch Hasskriminalität, im Gesprochenen sowie in Handlungen von Privatpersonen, Gruppen und Institutionen.

Damit manifestiert sich antimuslimischer Rassismus als Strukturelement einer Gesellschaft - auf institutioneller Ebene, auf diskursiver Ebene wie auf individueller Ebene.“

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.“³⁶

Antislawismus

Antislawismus – auch Slaw*innenfeindlichkeit genannt – ist (schon lange) im Kontext Österreich weit verbreitet. Darunter ist die Diskriminierung und Verfolgung von Menschen osteuropäischer Herkunft, sprich Menschen aus Mittel-, Ost- und Südosteuropa, die als „Slawen“ wahrgenommen werden, zu verstehen, welche durch diskriminierende Zuschreibungen mit schweren Formen der Abwertung konfrontiert werden. Antislawismus spielte in der nationalsozialistischen Ideologie und Politik, verknüpft mit einschneidenden globalen Ereignissen, eine enorme Rolle.

Behinderung/en als Schutzgrund

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.³⁷ Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten.

⁷⁹ <https://dokustelle.at/> [29.5.2023]

Belästigung

Solche Fälle sind vom Gleichbehandlungsgesetz (GLBG) erfasst. Das GLBG 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 GLBG erfasst werden, sind z. B.: Beleidigende Kommentare wie „geh doch duschen, dustinkst“, Beschuldigungen oder das Lächerlich-Machen in der Öffentlichkeit.

Beleidigung

Beleidigung - im Sinne des § 115 Abs 1 Strafgesetzbuch - ist folgendermaßen definiert: „Es ist verboten, eine andere Person öffentlich oder vor mehreren Leuten zu beschimpfen, zu verspotten, körperlich zu misshandeln oder damit zu drohen.“ Aus u.a. einer soziologischen Perspektive bezieht sich eine Beleidigung auf sprachliche oder körperliche Handlungen, die symbolische Verletzungen anrichten können.

Cissexismus

Im Queer-Lexikon⁸⁰ wird Cissexismus folgendermaßen definiert: „Cissexismus wird manchmal als Synonym zu Transfeindlichkeit verwendet. Bei Cissexismus liegt der Schwerpunkt auf der Überhöhung von cis Geschlecht, das heißt der Annahme, dass das Geschlecht von cis Menschen z.B. natürlicher und legitimer sei als das von trans Menschen. Bei Transfeindlichkeit liegt der Schwerpunkt primär auf der Abwertung von trans Menschen. Cissexismus wertet trans Menschen auch ab, ist dabei aber oft subtiler.“

Cistem

Eine Eigenschöpfung von Felicia Ewert⁸¹ ist der Begriff Cistem, eine Mischung aus „Cis“ und „System“. Wobei schon das Wort Cis erklärungsbedürftig ist. Cis sind Personen bei denen die Geschlechtsidentität mit dem ihnen bei der Geburt zugewiesenen

⁸⁰ <https://queer-lexikon.net/2022/04/29/cissexismus/> [29.5.2023]

⁸¹ Ewert, Felicia. 2018. Trans. Frau. Sein.: Aspekte geschlechtlicher Marginalisierung. Münster: edition assemblage.

Personenstand übereinstimmt. Ewert bezeichnet als Cistem das bestehende System der Zweigeschlechtlichkeit, das sie als Ausgangspunkt der Unterdrückung von trans Personen sieht.

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.

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.“

Geschlechtsidentität/Gender als Schutzgrund

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 trans Person 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 Reiheweiterer, diverser Geschlechtsidentitäten, zum Beispiel genderqueer, genderfluid, agender, nicht-binär etc.

Hate Crime

Das in Österreich von ZARA - Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit gegründete Netzwerk Hate Crime Kontern⁸² hält Folgendes fest:

„Das Netzwerk bezieht sich auf die praxisorientierte hate crime Definition, die vom OSZE-Büro für demokratische Institutionen und Menschenrechte (ODIHR) formuliert wurde, welche besagt:

»Hate crimes sind kriminelle Handlungen mit einem Vorurteilmotiv gegen bestimmte Personengruppen.«

Das Netzwerk betrachtet weitergehende Formulierungen der von ODIHR geprägten Definition kritisch und einigt sich darauf, der österreichischen Gesetzgebung entsprechend, hate crime als Straftat mit Vorurteilmotiv zu erkennen, die sich gegen eine der in § 283 - StGB Abs. 1 Z 1 genannten Gruppen von Personen – zugeschrieben oder tatsächlich – oder Mitglieder einer solchen Gruppe ausdrücklich wegen der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe richtet. Im Verständnis des Netzwerkes richten sich sogenannte hate crimes (Hassverbrechen, Vorurteilsdelikte) dementsprechend

»gegen eine Kirche oder Religionsgesellschaft oder eine andere nach den vorhandenen oder fehlenden Kriterien der Rasse, der Hautfarbe, der Sprache, der Religion oder Weltanschauung, der Staatsangehörigkeit, der Abstammung oder nationalen oder ethnischen Herkunft, des Geschlechts, einer körperlichen oder geistigen Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung definierte Gruppe von Personen oder gegen ein Mitglied einer solchen Gruppe ausdrücklich wegen der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe.«

Das Netzwerk erkennt Gebiete von (online) Hass und Hetze, insofern es sich nach österreichischer Gesetzeslage um eine Straftat handelt, als Teil des Phänomens hate crime an. Zusätzlich erkennt das Netzwerk Zusammenhänge und Schnittflächen zwischen den beiden differenziert zu betrachtenden Phänomenen. Online Hass und Hetze werden zudem als potentieller Auslöser für hate crime erachtet.

Das Netzwerk nimmt sich hiermit vor, hate crime bezogene Forschung sowie weitere Definierungsvorhaben im Auge zu behalten, sich aber nicht von einem fehlenden, de-

⁸² <https://hatecrimekontern.at/> [29.5.2023]

tailfokussierten Konsens bezüglich einer konkreten hate crime Definition an einer gemeinsamen, effektiven und zielführenden Zusammenarbeit hindern zu lassen. Somit liegt der Fokus des Netzwerkes auf der Umsetzung gemeinsamer Ziele.”

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, (anti-muslimischer) Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Neonazismus, Klassismus (Diskriminierung der ‚niedrigeren‘ Schichten), Ableismus (Diskriminierung von Menschen mit Behinderung), Homo- und Transphobie.“⁴⁴

Heteronormativität

Das Queer Lexikon definiert Heteronormativität wie folgt: „In einer heteronormativen Gesellschaft wird von allen Menschen erwartet, dass sie cisgeschlechtlich und heterosexuell sind.

Es wird also davon ausgegangen, dass jede Person nur eins von zwei Geschlechtern hat, nämlich entweder männlich oder weiblich, und dass dieses Geschlecht schon bei der Geburt an den Genitalien abgelesen werden kann. Außerdem wird davon ausgegangen, dass diese Geschlechter sich grundlegend voneinander unterscheiden und sich sexuell und romantisch aufeinander beziehen. (Cis) Frauen sollen sich also nur zu (cis) Männern hingezogen fühlen und umgekehrt.

Abweichungen davon, zum Beispiel queere und polyamouröse Beziehungen sowie trans Menschen, werden unsichtbar gemacht und/oder diskriminiert.”

Heterosexismus

„Mit Heterosexismus wird ein gesellschaftliches Machtsystem und/oder eine individuelle Haltung beschrieben, die jede nicht-heterosexuelle sexuelle Orientierung bzw. jedes nicht-heterosexuelle sexuelle 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.“

Islamophobie / Islamfeindlichkeit

Farid Hafez (2017) definiert wie folgt: „Islamophobie ist antimuslimischer Rassismus. Wie auch die Antisemitismusforschung zeigt, weisen 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 Islamophobieselbstverständlich 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.“

Lookismus

Die Amadeu Antonio Stiftung definiert Ageismus folgendermaßen: „Die Abwertung aufgrund von Aussehen nennt man „Lookismus“ (von englisch look = Aussehen). Gesellschaftlich ist diese Diskriminierungsform weit verbreitet: Lästereien über das Aussehen von anderen gibt es in allen Lebensbereichen und unter verschiedensten Vorzeichen. Doch es verletzt uns alle, wenn wir merken, dass wir nicht nach dem beurteilt werden, was wir tun und denken, sondern danach, wie wir aussehen. Kommt es dabei zu einer Abwertung oder handfester Diskriminierung, sprechen wir von Lookismus.“

Misogynie

DAS NETTZ⁸³ schlägt folgende Definition vor:

„Misogynie beschreibt den Hass beziehungsweise die radikale Abwertung von Frauen, welche sowohl von Männern als auch von Frauen ausgehen kann. Meist wird Misogynie durch den gelebten hierarchisierten Geschlechtshabitus gefestigt und reproduziert. Die verschiedenen Erscheinungsformen der Misogynie reichen dabei von der fehlenden Empathie für Frauen bis hin zum Femizid, dem Töten einer Person aufgrund der Tatsache, dass diese Person eine Frau ist.

Achtung: Misogynie ist nicht synonym mit Chauvinismus, auch wenn es in der Umgangssprache fälschlicherweise oft synonym verwendet wird.“

83 <https://www.das-nettz.de/glossar/misogynie> [29.5.2023]

Misogynoir

Im Podcast »Schwesterplanet«⁸⁴ von Ivy und Sharonda Quainoo sprechen eben jene beiden ausführlich über den Begriff Misogynoir. Misogynoir wird hier verwendet, als " [...] Begriff, der die Verschachtelung von Anti-Schwarzem Rassismus und Frauenfeindlichkeit benennt." Genau diesem Hass an Schwarzen Frauen (Misogonie = Frauenhass + Noir = Schwarz) widmet sich die von den Beiden veröffentlichte Folge.

Mobbing

Der Begriff des „Mobbings“ 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.

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.“

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.

84 <https://schwesterplanet.podigee.io/8-neue-episode> [29.5.2023]

Sexuelle Orientierung als Schutzgrund

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 Personeneines anderen Geschlechts als dem eigenen hingezogen, während homosexuelle Personen sich zumeist von Personendes 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 KinseySkala, erstmals entwickelt von 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.⁴⁸

Trans-Misogynie

Das Queer Lexikon definiert wie folgt:

„Trans-Misogynie ist spezifisch gegen trans Frauen gerichtete Transfeindlichkeit.

Das kann sich zum Beispiel darin äußern, dass trans Frauen [...] aus feministischen Räumen ausgeschlossen werden, dass sie Angebote für Frauen wie Nachttaxis nicht verwenden können oder dass von ihnen verlangt wird, sich auf eine bestimmte Weise zu kleiden und zu verhalten, die von cis Frauen nicht abverlangt wird. Es kann z.B. passieren, dass eine trans Frau (auch in feministischen oder queeren Kreisen) nicht als Frau akzeptiert wird, wenn sie Jogginghosen, kurze Haare und kein Makeup trägt oder sich die Beine nicht rasiert, während das bei cis Frauen oft als ok gilt.“

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.“

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.“

15-Punkte Plan zur Etablierung eines diskriminierungsfreien Bildungswesen

- 1.** Das klare Bekennen zur im höchsten Maß der Selbstbestimmung möglichen Potenzialentfaltung eines jeden Kindes, Jugendlichen sowie generell Lernenden als primäres Ziel der österreichischen Bildung.
- 2.** Durchführung von bedürfnis- und zielgruppenorientierten sowie macht- und unterdrückungskritischen Studien zum Thema (überlappende) Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen sowie Pädagog*innen und weiterem Personal an öffentlichen Schulen in Österreich.
- 3.** Erweiterung von diskriminierungskritischen Onboarding sowie Offboarding-Strategien bei neuem Personal sowie Monitoring & Evaluierung an Schulen sowie in weiteren Bildungseinrichtungen, um sicherzustellen, dass pädagogisches sowie weiteres Bildungspersonal - im Sinne von sozialen Standpunkten und Positionierungen in Bezug auf Diskriminierung - perspektivenreich und repräsentativ ist. Hier gilt es, Schüler*innen sowie gesamt Lernenden Vorbildrollen über geteilte Identitätsanteile zu bieten sowie Perspektiven von Bildungseinrichtungen zu erweitern und somit normierten Limitierungen entgegenzuwirken.
- 4.** Schaffung von bundeslandspezifischen unabhängigen Melde- bzw. Beschwerdestellen - am Beispiel der Bildungsombudsstelle Wien - für Schüler*innen, die Diskriminierungen erleben. Zurzeit werden unter anderem schulintern so wenige Vorfälle gemeldet, weil Schüler*innen um ihren Schulerfolg fürchten.
- 5.** Einführung von diskriminierungskritischen und traumainformierten Beauftragten an jeder Schule sowie in weiteren Bildungseinrichtungen. Diese sollten mit ausreichend Stundenkontingent ausgestattet werden, um Beziehungs- und Vertrauensarbeit mit Schüler*innen, Pädagog*innen sowie weiterem Bildungspersonal zu leisten und als erste Ansprechperson fungieren können.
- 6.** Einbindung von Themenblöcken zu diskriminierungskritischer Kompetenz in Workshops ab der Volksschule.

7. Diversifizierung des Lehrpersonals: gezielte Aufnahme von...

- ...Lehrer*innen und weiteres pädagogisches und psychosoziales Bildungspersonal mit Migrationsbiografie
- ...BIPoC Lehrer*innen und weiteres pädagogisches und psychosoziales Bildungspersonal
- ...Lehrer*innen und weiteres pädagogisches und psychosoziales Bildungspersonal, die Mitglieder religiöser Minderheiten in Österreich sind
- ...Lehrer*innen und weiteres pädagogisches und psychosoziales Bildungspersonal ohne Bekenntnis
- ...queeren Lehrer*innen und weiteres pädagogisches und psychosoziales Bildungspersonal
- ...weiblichen Lehrerinnen* bzw. FLINTA* Lehrer*innen und weiteres pädagogisches und psychosoziales Bildungspersonal
- ...Lehrer*innen mit körperlicher und/oder geistiger (psychischer) Behinderung
- ...neurodivergenten Lehrer*innen und weiteres pädagogisches sowie psychosoziales Bildungspersonal

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

- ...Lehrer*innen und weiteres pädagogisches und psychosoziales Bildungspersonal mit Migrationsbiografie
- ...BIPoC Lehrer*innen und weiteres pädagogisches und psychosoziales Bildungspersonal
- ...Lehrer*innen und weiteres pädagogisches und psychosoziales Bildungspersonal, die Mitglieder religiöser Minderheiten in Österreich sind
- ...Lehrer*innen und weiteres pädagogisches und psychosoziales Bildungspersonal ohne Bekenntnis
- ...queeren Lehrer*innen und weiteres pädagogisches und psychosoziales Bildungspersonal
- ...weiblichen Lehrerinnen* bzw. FLINTA* Lehrer*innen und weiteres pädagogisches und psychosoziales Bildungspersonal
- ...Lehrer*innen mit körperlicher und/oder geistiger (psychischer) Behinderung
- ...neurodivergenten Lehrer*innen und weiteres pädagogisches sowie psychosoziales Bildungspersonal

9. Ausbau und Förderung eines Netzwerkes an Multiplikator*innen im Bereich der Begleitung von von Diskriminierung betroffenen Kindern, Jugendlichen sowie Bildungsbeauftragten.

10. Berücksichtigung von Repräsentation sowie diskriminierungskritischen Inhalten in Unterrichtsmaterialien.

11. Einführung von kontinuierlichen diskriminierungssensitiven sowie -kritischen Schüler*innenbefragungen zum Monitoring und Evaluierung des Lehrer*innenverhaltens als Qualitätssicherungsmaßnahme nach dem Vorbild der Universitäten. Im Sinne der Transparenz sollten die Ergebnisse der Monitoring- und Evaluierungsmaßnahmen der jeweiligen Bildungsdirektion übermittelt und auf Nachfrage auch der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Schulen, die hierbei zufriedenstellende und qualitätsgesicherte Ergebnisse aufzeigen, sollen spezielle Ehrungen und Förderpreise erhalten sowie als Sichtbarkeit als Vorbildmodell unter anderen Schulen.

12. Einführung und Förderung verpflichtender Aus- und Fortbildungen zum Thema diskriminierungskritische und -sensitive Bildungsansätze, DaF/DaZ (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache), diskriminierungskritische Kompetenz, gendersensible Pädagogik, inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung und Diskriminierungssensibilität für Kindergartenpädagog*innen, Lehrer*innen sowie weiteres Bildungspersonal.

13. Erkennung der Dringlichkeit von 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 Formen von Diskriminierung.

14. Aufnahme der Artikel 2, 23, 28, 29 und 30 der UN-Kinderrechtskonvention in das Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern. Darüber hinaus soll das Schulunterrichtsgesetz nach Vorbild des Bremer Landesschulgesetzes, insbesondere § 47 Abs. 3, reformiert werden, das „in Fällen der Verletzung der Würde von Mädchen, Frauen, Homosexuellen und der von kulturellen, ethnischen und religiösen Gruppen durch alle Formen der Gewalt“ entsprechende pädagogische Begleitung vorsieht.

15. Unterdrückungskritisches sowie diskriminierungssensitives Coaching, Beratung und Supervision für Lehrer*innen - innerhalb der Arbeitszeit - bei auftretenden Konflikten sowie ausgeübtem Schaden und Gewalt im Schulumfeld zur Konfliktbewältigung, Schadensreduktion, Schadensbearbeitung und Förderung der Beziehungskompetenz.

Unser 15-Punkte-Plan umfasst unabdingbare Maßnahmen für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen. Der Plan hat jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Wir freuen uns über expertise- und perspektivenreiches Feedback zur Ergänzung!

Spendenaufruf

Jede Spende - sei es einmalig oder etwas regelmäßiges - zeigt große Wirkung. Wir von der IDB wollen unsere Arbeit kontinuierlich verbessern, erweitern sowie langfristig sichern. Du kannst uns dabei unterstützen und Teil einer Bewegung für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen werden.

Spendenkonto

IBAN: AT18 2011 1837 4803 2500

BIC: GIBAATWWXXX

