

Einreichung zum Momentum Kongress von Jacqueline Hackl (jacqueline.hackl@univie.ac.at)

Beitrag (in Arbeit)

Sprechen über Diskriminierungserfahrungen und Diskriminierungsverhältnisse an Schulen und Universitäten: Möglichkeiten und Barrieren

Aufbauend auf meine wissenschaftliche und Vereins-/NGO-Arbeit zu Diskriminierung an Schulen und Universitäten, möchte ich zum Bildungsplot am Momentum Kongress beitragen, indem ich die Bedeutung des Sprechens über Diskriminierungserfahrungen und -verhältnisse in der Bildung zum Thema mache.

Die IDB und ihre Berichte über Diskriminierungsfälle im Bildungswesen

Beginnen möchte ich mit der Tätigkeit der IDB (Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen; <https://diskriminierungsfrei.at/>), durch die sich einige Problematiken in dem Bereich prägnant aufzeigen lassen – und durch die meine eigene Forschungstätigkeit maßgeblich beeinflusst wurde.

Die Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen ist ein gemeinnütziger, ehrenamtlicher und unabhängiger Verein. Die IDB ist seit 2015 tätig, mit Mitgliedern, die aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern zur IDB kommen und somit können hier auch die vielfältigen professionellen Perspektiven eingebracht werden. Die Aufgaben sind hauptsächlich die Dokumentation von Diskriminierungserfahrungen (Rassismus, Islamophobie, Antisemitismus, Weltanschauung, Sexismus, Heterosexismus, Ableismus) im Bildungswesen mit Hauptaugenmerk auf einen jährlichen Bericht zur Sammlung von gemeldeten Fällen und weiteren Tätigkeiten - das ist das, was mit den ehrenamtlichen Ressourcen auf jeden Fall möglich sein soll. Zusätzlich bietet die IDB nach Möglichkeit und Ressourcen Unterstützung und Beratung für Betroffene von Diskriminierung.

Ein kurzer Überblick über die Daten aus dem aktuellen Bericht (IDB 2021) sollen den Beiträgen aus meinen Forschungszusammenhängen vorangestellt werden: Die weitaus meisten Fälle werden zu rassistischer Diskriminierung gemeldet (82%, davon 18% antimuslimischer Rassismus). Dabei stellen Pädagog*innen mit 38% die größte Täter*innengruppe dar, aber auch Trainer*innen (21%) und Mitschüler*innen (13%) werden oft als Täter*innen genannt. Als Betroffene werden Schüler*innen (45%) und Student*innen (35%) häufig genannt – bzw. wird direkt von diesen gemeldet – während weitaus weniger Meldungen zu betroffenen Pädagog*innen eingehen (7%). Besonders alarmierend sind die Angaben zu Zivilcourage und Konsequenzen für Täter*innen in den gemeldeten Fällen: nur 5 % haben in der Diskriminierungssituation Zivilcourage erfahren und keiner der gemeldeten Fälle brachte Konsequenzen für die Täter*innen mit sich (IDB 2021, 11f).

Da es in Österreich kaum Zahlen zu Diskriminierung im Bildungswesen gibt – sich die öffentliche Hand in Österreich also viel zu wenig dafür interessiert – werden die Berichte der IDB von EU-Stellen und von internationalen Organisationen zitiert. Das ist einerseits eine tolle Sache für die IDB und eine Anerkennung unserer Arbeit, allerdings bleibt die IDB dabei weiter prekär, weil unfinanziert und ehrenamtlich tätig, und es ist ein krasser Hinweis auf den Mangel an besseren, systematisch erhobenen Daten, die die IDB ja gar nicht leisten kann.

Abgesehen von quantitativen Daten sind aber auch qualitative Erkundungen der genauen Umstände, Erfahrungen, Wirkweisen von Bedeutung. Hier möchte ich nun einen kleinen Beitrag leisten.

Welche Bedeutung das Sprechen über Diskriminierung für unterschiedliche Akteur*innen in Schule und Universität hat, welche Möglichkeiten, Barrieren und Notwendigkeiten sich darin zeigen, rekonstruiere ich aus Material aus verschiedenen Lehr- und Forschungszusammenhängen, in denen ich involviert bin und die ich in einer kumulativen Dissertation zu verbinden versuche.

Gruppengespräche mit Schüler*innen

Die ersten Materialstücke stammen aus einem Projekt in der universitären Lehre, es fanden Gruppengespräche, angeleitet von Studierenden jeweils mit 4-5 Schüler*innen aus der Oberstufe (ORG) am Standort einer Wiener Mittelschule zu Diskriminierungserfahrungen statt.

Aus den Transkripten der Gespräche kann rekonstruiert werden, dass neben dem Ansprechen diskriminierendes Verhaltens in der konkreten Situation, auch nach und zwischen akuten Situationen das Reden miteinander, mit Peers bzw. unter Betroffenen als solidarisches erlebtes Handeln wirksam werden kann. Dies klingt auch an, wenn eine Schülerin davon spricht, eine Lehrerin sei „ein bisschen rassistisch also so is es uns vorgekommen“ (T1.1/5/28f), dies macht sie fest daran, dass diese Lehrerin gegenüber Schülern mit türkischer Herkunft extrem unfreundlich sei und es schlechtere Benotung gegeben habe. Dagegen einzuschreiten haben sich die Schüler*innen nicht getraut, sagt sie, aber: „ja also wir haben eigentlich alle miteinander drüber geredet (...) aber - ich glaub so eigentlich war es schon – haben wir das schon alle ziemlich respektlos gefunden“ (T1.1/6/18-20). Somit wurde zumindest eine gemeinsame Einordnung des Geschehens möglich. Bezüglich Unterstützungsstrukturen, meint die Schülerin, dass es zwar Peermediation an der Schule gebe, sie diese aber nicht in Anspruch nehmen würde (nachdem die Diskriminierung von einer Lehrperson ausgeht), weil sie eine Peermediations-Schülerin nicht in der Position sieht, dagegen was unternehmen zu können. Auch die Schulpsychologin wäre zu distanziert, viel eher würde sie sich wünschen, sich an Lehrer*innen wenden zu können, die sie schon länger kennt (T1.1/7/11-23). Bezüglich der Lehrer*innen sprechen dann aber zwei Schüler*innen im einander ergänzenden Gespräch davon, dass

diese sich „immer so gegenseitig verteidigen“ und „ja also es ist schon oft so dass Lehrer eben -- eher zusammenhalten“ (T1.1/8/28-9/4).

Auch in einem anderen Transkript findet sich eine ähnlich gelagerte Aushandlung: „wie das angefangen hat hab ichs na_ bin ich natürlich zu meinem Turnlehrer ahm gegangen und habs ihm gesagt. der hat wiederum gemeint dass das nicht stimmt“ (T2.2/9/14-16). Die erzählende Person hätte sich durch die solidarische Unterstützung der Lehrperson, die sich auf die Seite der*s Diskriminierten stellt, eine rasche Auflösung erniedrigender Momente erhofft. Schließlich hat sie gleich zu Beginn der ersten Schlechterstellungserfahrung um Hilfe ersucht. Diese Erwartung wurde enttäuscht, was dazu führt, dass erklärt wird, dass die Schuld der Benachteiligung dann „nicht nur an dem Mobber lag sondern auch an dem Lehrer (1) ähm weil er nichts unternommen hat und es nur so abgetan hat als – wär nichts“ (T2.2/9/17-19). Wenn „Lehrer auch wirklich wegschauen und gar nichts machen wollen“ (T2.2/9/23) stellt das ein großes Problem dar. Aufgrund des Machtgefüges innerhalb der Schulstrukturen, aber auch wegen fehlender Vorbildwirkung, ist auch ein erheblicher Einfluss auf die solidarischen Beziehungen innerhalb der Peers zu erwarten.

Durchaus werden wichtige Zusammenhaltbeziehungen mit „engsten Verwandten oder Bekannten oder Freunde“ (T1.2/5/28-29), der „Klassensprecherin“ (T2.1/11/36), längeren oder auch kürzeren „Freundschaften“ (T1.2/7/11), etwa auch „im Urlaub“ (T1.2/7/5) oder „ziemlich viele Freunde die halt nicht derselben Herkunft sind wie ich“ (T1.2/6/31-32) genannt. Dem unmittelbaren Austausch über Diskriminierungserfahrungen- und -situationen fehlen in den Erzählungen Überlegungen, was sie tatsächlich dagegen tun können (vgl. T1.1/6/26-29). Hier ist ein resignierender Faktor herauszulesen, welcher mit dem im Bildungssystem eingeschriebenen Machtverhältnis ebenso wie in mangelnder begleiteter Thematisierung von Handlungsmöglichkeiten gründen dürfte.

Die Diskussionsteilnehmer*innen fordern überdies eindeutig „schärfere Regeln äh für Lehrer und für Schüler – als – dass man darüber Witze machen soll“ (T2.2/11/10-11). Denn „schärfere Regeln würdend halt würden der Situation helfen“ (T2.2/11/13-14). Dieser Wunsch kann als Appell an die Schulorganisation gedeutet werden, etwa in eine ähnliche Richtung wie es die IDB mit der Einführung von Diskriminierungsbeauftragten für jede Schule fordert (vgl. Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen 2020, S.50). Damit wird den Betroffenen der Widerstand erleichtert, weil damit das Signal sichtbar wird, dass prioritär gegen Diskriminierung gearbeitet wird und solch ein*e Beauftragte*r dann eine Klärung von Handlungsoptionen gezielter vorantreiben kann. Für die Schüler*innen besteht der Wunsch nach Regeln und Begleitung, wie man „auf eine gewisse Situation reagieren soll damit es dann – n_ wie damit damit halt richtig gehandelt wird“ (T2.2/11/23-25) und „wie er sich äh verhalten soll oder wie er das überhaupt melden soll“ (T2.2/11/27-28). Die Kinder und Jugendlichen dürfen in Diskriminierungssituation jedenfalls nicht allein gelassen werden, wie es jetzt

oft der Fall scheint, sie müssen begleitet werden in der Auseinandersetzung mit Diskriminierung und vermittelt bekommen, an welche Stellen sie sich wenden können, welche Ansprechpartner*innen geeignet sind, um solidarische Hilfe anzufragen.

Narrative Interviews und Kollektive Erinnerungsarbeit mit Studierenden

In einer weiteren Lehrveranstaltung haben Studierende untereinander in narrativen Interviews und in Form Kollektiver Erinnerungsarbeit nach Frigga Haug (1991) zu ihren eigenen Diskriminierungserfahrungen gearbeitet.

Sowohl in den Interviews selbst als auch in den Reflexionen am Ende des Seminars zeigen sich Bedeutung und Potenziale des einander Erzählens und miteinander Sprechens über Diskriminierungserfahrungen.

In einem Interview drückt eine Studierende ihre Dankbarkeit und Freude aus auf so Weise über ihre Diskriminierungserfahrungen sprechen zu können: „Ich wollte dich nur bedanken. War mir ganz, äh war mir mir nicht so weil -- Du siehst mich jetzt gerade. Ich bin ein bisschen rot-- aber=e ich fühle mich gut, weil ich mit dir geredet habe. So. Und das bedeutet mir auch viel. Und danke dir, dass du SO-- so freundlich bist.“ (I_Alicia_ 47:28-47:51). Es bedeutet also viel und erzeugt ein gutes Gefühl, obwohl mit dem rot-sein wohl auch sowas wie Aufregung angesprochen ist, eine überwundene Barriere (in diesem Fall ging es auch um die Sorge nicht gut genug Deutsch zu sprechen, um in einem Interview ausreichend erzählen zu können, der sich hier gestellt wurde): Das Reden mit einer freundlich gesinnten Person.

Eine Studierende erlebt die Erzählung als Möglichkeit der gemeinsamen Bearbeitung einer Erfahrung, die allein nicht abgeschlossen werden kann: „So kann der Drang des Erzählens einer Geschichte ein Hinweis dafür sein, dass irgendetwas nicht so gelaufen ist, wie gedacht bzw. das Erzählen könnte auch eine Bitte für eine Situationsanalyse durch dem Gegenüber sein, weil man mit der Situation z.B. nicht abschließen kann und daher wiederbelebt, indem man ständig davon erzählt.“ (R22) Die Studierende bemerkt auch, dass durch das Einander-Erzählen und die gemeinsame Erinnerungsarbeit das Gefühl der Vereinzelung überwunden wurde – es wurde erlebt, dass nicht nur einzelnen so geht, sondern mehrere ähnlich strukturierte Erfahrungen gemacht haben (ebd.).

Die Möglichkeit sich gegenseitig aus den eigenen Verstrickungen in Diskriminierungsverhältnisse herauszuziehen, die als ein Ziel hinter der Konzeption der KEA steht (Haug 1991, xx), zeigt sich auch in folgender Reflexion: „Ich hatte diverse Aha-Momente während wir in der Gruppe an meiner Geschichte gearbeitet haben aber auch während der Arbeit an den anderen.“ (R2)

Anhand der Reflexion einer weiteren Studierenden kann auch die Gefahr adressiert werden, dass unter Diskriminierung ein verengter Begriff vorherrscht, der dazu führt, dass viele „kleinere“ ungute Erfahrungen gar nicht artikuliert und bearbeitet werden. „Ich habe bemerkt, dass ich diese eine

Geschichte, die ich verschriftlicht habe, bis dato nicht als weiter schlimm empfunden habe, es mich im Tiefen aber eigentlich schon gestört hat und weiterhin tut. Ich habe also meinem Bedürfnis und meinem Unterbewusstsein eine Stimme gegeben.“ (R17) Sie sieht daraus für sich auch eine Wirkung für die Zukunft, mehr auf ihr Unwohlsein zu achten und widerständige Handlungsmöglichkeiten weiter auszuloten.

Dabei mache ich anschließend an Erkenntnisse aus der Diskriminierungsforschung darauf aufmerksam, dass das Diskriminierungsverständnis erweitert werden muss, um die Wirkungsweisen angemessen verstehen zu können. Diskriminierung kann „nicht allein als eine Folge von benachteiligenden Handlungen verstanden, denen Stereotype zugrunde liegen, sondern als ein komplexes soziales Phänomen, das auch auf historisch gewordene soziale Verhältnisse, auf institutionell verfestigte Erwartungen und Routinen, organisatorische Strukturen und Praktiken sowie auf Diskurse und Ideologien verweist.“ (Scherr/El-Mafaalani/Yüksel 2017, vi) Auch eine Reduktion auf rechtlich unzulässige Ungleichbehandlung würde das Verständnis einschränken (ebd.). Schließlich sind direkte und indirekte Diskriminierungsakte in Zusammenhang mit institutionellen und strukturellen Dimensionen zu verstehen (Gomolla 2017).

Eine gezielte Anregung zum Sprechen über eigene Diskriminierungserfahrungen gibt es in Bildungsinstitutionen leider selten, wie auch aus der folgenden Reflexion erkennbar wird. Zwei Lücken können identifiziert werden: einerseits jene zwischen (hoch-)schulischer Thematisierung und medialer Thematisierung (zumindest in gewissen Generationen) und andererseits jene zwischen eher distanzierterer Rezeption und eigener Involviertheit in die Beschäftigung mit Diskriminierungsverhältnissen oder auch überspitzt gesagt: Diskriminierung als Problem entfernterer Personen oder Diskriminierung als Problem für alle, in das ich mich als involviert erlebe und dem ich mich auch auf persönlicher Ebene zuwende. Hier in Auszügen aus dem Reflexionstext: „weder in der Uni während meines Bachelorstudiums, noch während oder danach in Weiterbildungskursen oder ähnlichem habe ich mich so intensiv mit Diskriminierung und Erfahrungen damit auseinandergesetzt (...). Natürlich ist es ein Thema, mit dem man, (...) in vielen Bereichen – sei es Social Media, Literatur oder Nachrichten – konfrontiert wird, und mit dem sich vor allem meine Generation viel auseinandersetzt. Und dennoch, obwohl ich Bücher dazu gelesen habe, obwohl ich Menschen auf Instagram folge, die sich mit diesen Inhalten immer wieder auseinandersetzen und obwohl ich die Nachrichten verfolge, dennoch habe ich das Gefühl, das Seminar hat mich noch mal auf eine andere, intensivere Art und Weise in diese Thematik eingeführt. (...) darüber im Plenum zu sprechen, aber auch individuelle Erfahrungen zu hören (...) sich auch mit eigenen Diskriminierungserfahrungen zu beschäftigen – auch das war meiner Meinung nach sehr aufschlussreich und überraschend und entpuppte sich als etwas, mit dem ich mich vorher nie wirklich auseinandergesetzt hatte.“ (R26)

Biographisch-narrative Interviews mit first generation Studierenden

Die Erfahrungen mit Diskriminierungsverhältnissen im Laufe ihres gesamten Lebens- und Bildungsweges werden in Material aus dem StuVE-Projekt der Universität Wien (<https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/biographie-bildung-und-gesellschaft/forschung/stuve/>) - genauer: aus den dort erhobenen „Aufstiegsbiographien“ / Biographien von first generation students – rekonstruiert.

Die Arbeit an den Fallbeispielen kann zeigen, dass Diskriminierungserfahrungen und Fremdheitserleben an der Universität, die von Bildungsaufsteiger*innen erlebt und artikuliert wird, Teil eines biographischen Prozesses ist, der analytisch einbezogen werden muss. Die zeitliche Dimension der Entstehung und Veränderung von Bildungsaspirationen und -erfahrungen macht die biographische Langzeitwirkung von Benachteiligung sichtbar – also gerade die Wirkungen von Erfahrungen in ihrer Aneinanderreihung oder Verkettung auf Aspiration und Entscheidungen die Bildung betreffend, dabei auch auf größere Weichenstellungen, zB nach der Pflichtschulzeit oder in Richtung Berufs- und Studienwahl. Dazu erscheint auch ein Spannungsverhältnis zwischen gründlicher Analyse, wie sie in der rekonstruktiven Forschung angezielt wird und den Möglichkeiten, die sich für Menschen im Alltag zur Analyse ihres Lebens und der Verhältnisse, in denen sie leben, ergeben – auch eine Frage zur Möglichkeit von partizipativer Forschung sowie forschenden Lernens auch an sozialen Themen in Bildungsinstitutionen.

So wie die biographische Analyseperspektive „äußere“ soziale Strukturbedingungen, nach Bourdieu (1990) das Streckennetz des sozialen Raumes, in dem biographisch agiert wird, und die „innere“ Struktur biographischer Erfahrungsbildung im Zusammenhang denkt, so wäre dies auch für die Entwicklung eines Bewusstseins über sich in der Welt (und ihren Diskriminierungs-verhältnissen) als Bildungsziel mit entsprechenden Maßnahmen in den Bildungsinstitutionen zu verankern.

Durch das Besprechen von Erfahrungen (eigener und aus dem Umfeld) könnten typische Möglichkeitsräume und Begrenzungen sowie mögliche Überschreitungen, Durchkreuzungen, Verharrungen, Scheitern und Nicht-Ausschöpfen ausgelotet und so zu einem besseren Verständnis und mehr Handlungsfähigkeit geführt werden.

Möglichkeiten und Schwierigkeiten und die Frage nach emanzipatorischen Potenzialen

Nach Ingrid Miethe haben sich narrative Formate (wie biographisch-narrative Interviews und Gruppendiskussionen) bewährt, um auch solche Diskriminierungserfahrungen zugänglich zu machen, die auf direkte Befragung eher selten thematisiert werden (vgl. Miethe 2017). Ich denke dies konnte auch in den hier präsentierten Forschungsschnipseln gezeigt werden.

Doch das mit dem Erzählen trifft auch auf Hürden. So kann etwa Wojciechowicz (2018) mit ihren Befunden mittels biographisch-narrativer Interviews deutlich machen, „dass eine Artikulation von Blockierungsverhältnissen angesichts einer nicht zu hinterfragenden Definitionsmacht der Bildungsinstitution schwierig ist. Die Unsicherheiten in der Benennung von Rassismus ziehen sich durch viele der vorliegenden lebensgeschichtlichen Erzählungen. Sie zeigen sich in Suchbewegungen im Sprechen oder in der Relativierung einer zuvor ausgesprochenen Diskriminierungsanklage.“ (Wojciechowicz 2018, 398) Und: „In der Schule lernen sie mit ihrer gesellschaftskritischen Realitätsdefinition zurückhaltend umzugehen, was als Widerspruch zum schulischen Auftrag interpretiert werden muss, möchte die Schule doch mündige, reflektierte und autonome Subjekte hervorbringen.“ (ebd.)

Insgesamt zeigten sich in den unterschiedlichen Projekten und Zusammenhängen emanzipatorische Potenziale im gemeinsamen Sprechen und Forschen über Diskriminierungserfahrungen, aber auch Barrieren in der Thematisierung und im Finden von Handlungsmöglichkeiten. Mein Anliegen war es Überlegungen dazu als Diskussionsanregung im Slot zu Bildung am Momentum Transformation einzubringen, um die die weiteren Möglichkeiten im schulischen und außerschulischen Bereich damit zu arbeiten, in einer interessierten Runde besprechen zu können. Nun bin ich gespannt, inwieweit das gelingt.

Literatur:

- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 3, H. 1, 75-81.
- Gomolla, Mechthild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, 133-156.
- Haug, Frigga (1991): Erstes Kapitel. Erinnerungsarbeit. In: dies. (Hg.): Sexualisierung der Körper. Frauenformen. Hamburg: Argument, 10-40.
- IDB (2022): Jahresbericht 2021. <https://diskriminierungsfrei.at/der-jahresbericht-2021-ist-da> (letzter Zugriff: 19.09.2022)
- Miethe, Ingrid; Tervooren, Anja & Ricken, Norbert (Hrsg.) (2017): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS.
- Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (2017): Einleitung: Interdisziplinäre Diskriminierungsforschung. In: dies. (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, v-x.
- Wojciechowicz, Anna A. (2018): Er kämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.