

INITIATIVE FÜR EIN
DISKRIMINIERUNGSFREIES
BILDUNGSWESEN

Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen

Bericht 2021



IMPRESSUM

Offenlegung nach § 25 Mediengesetz

HERAUSGEBER:

IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen

ZVR-ZAHL

421303680

office@diskriminierungsfrei.at

ADRESSE:

Deutschordenstraße 24/10,

1140 Wien

SPENDENKONTO:

IBAN: AT18 2011 1837 4803 2500

BIC: GIBAATWWXXX

Inhalt

Vorwort	5
Danksagung	6
1. Statistik	7
1.1. Diskriminierungsgründe	7
1.2. Täter*innen	8
1.3. Betroffene	8
1.4. Sichtbarkeit der religiösen Zugehörigkeit	9
1.5. Diskriminierung in den verschiedenen Bildungseinrichtungen	9
1.6. Diskriminierung in den Bundesländern	10
1.7. Zivilcourage	11
1.8. Konsequenzen	11
1.9. Beispielfälle	12
2. Diskriminierungsgründe im Blick	15
2.1. Rassismus und Ethnie	15
2.2. Antimuslimischer Rassismus	16
2.3. Sexismus	19
2.4. Antisemitismus	19
2.5. Heterosexismus	21
2.6. Ableismus	23
3. Specials	27
Ali Dönmez: Die österreichischen „Deutschförderklassen“ – ein Update	27
EduCare: „Wie inklusiv sind Österreichs Kindergärten?“ – Ein Statement aus elementarpädagogischer Perspektive	31
Nazime Öztürk: Bildungschancen von Anfang an? Segregationspraxen im Übergang zum Kindergarten in Wien	34
Dr. Seyda Subasi Singh über die Studie zur Überrepräsentation der türkischstämmigen Schüler*innen im österreichischen Sonderschulwesen	40
Sprechen über Diskriminierungserfahrungen mit Schüler*innen und geflüchteten Lehrkräften – Bachelorarbeitsseminar und Präsentation auf einer Konferenz in Kooperation mit der IDB	42

4. Presseartikel und Artikel über Diskriminierung im Bildungswesen 2020/21	47
„Die Ausgrenzung ist real.“	47
„Rassistische Malvorlage“: Aufregung um Lernunterlage für Tiroler Volksschüler	48
gleich ≠ gleich: Diskriminierung im Schulalltag	49
Rassismus im Bildungstempel	55
„Ein verlorenes Jahr“ für Kinder und Jugendliche aus Deutschförderklassen	56
Schulgischichtn: Reden wir über, Sie wissen schon...	59
Diskriminierung durch Sonderschulen	63
5. 11-Punkte-Plan zur Etablierung eines diskriminierungsfreien Bildungswesens	65
6. Rechtsgrundlagen in Österreich	67
7. Glossar	83

Vorwort

Diskriminierung und ihre Auswirkungen waren schon immer ein Thema für mich, wenngleich ich dieses Konzept zur Erklärung unserer gesellschaftlichen Verhältnisse nicht immer fassen konnte. Doch ich wusste schon früh, dass es sich unangenehm anfühlt. So war ich in meiner Einschulung gänzlich froh darüber, dass ich einen neuen Lebensabschnitt begann, ohne dass mein Umfeld sofort über meinen Hintergrund Bescheid wusste. Mein Plan war es, so lange wie möglich als Bio-Österreicherin durchzugehen und damit alle einhergehenden Vorzüge zu genießen. Das bedeutet, nicht mit rassistischen Stereotypen konfrontiert zu werden, sich die Daseinsberechtigung nicht erkämpfen zu müssen und mit den Lisas und Julians spielen zu können. Dies gelang mir auch, denn mit meinem Vornamen, meiner weißen Hautfarbe sowie sonstigen von außen bewerteten Merkmalen glich ich der Norm eines österreichischen Kindes (was bedeutet überhaupt „österreichisch“?). Zeitgleich dachte ich mir: Sobald sich meine Eltern blicken lassen, merken sie doch, dass ich zu den „Ausländern“ gehöre! Die Sorge darum, was mir blüht wenn meine „Tarnung“ auffliegt, war meinem sechsjährigen Ich erschreckenderweise bewusst. Unauffällig und mit leiser Stimme bewegte ich mich fort.

Seither sind einige Jahre vergangen und neue Erkenntnisse gekommen. Die Kategorie „Ausländer*in“ ist überholt; Identität bedeutet Vielschichtigkeit; Diskriminierungserfahrungen sind nicht die Schuld von Betroffenen. Aus der leisen Stimme wurde schrittweises Aufbegehren, samt dem Anspruch an unsere Gesellschaft, gesehen zu werden, ohne Vorurteile zu erfahren; gerechte Teilhabechancen im Bildungswesen zu haben; einfach zu Sein, ohne politisch instrumentalisiert zu werden.

Durch die IDB habe ich gelernt, dass wir jene Herausforderungen nicht alleine lösen müssen. Diskriminierung ist kein individuelles Problem und wir können dies nur kollektiv abbauen. Ganz gleich, ob jung oder alt, ob Lernende oder Lehrende, ob Betroffene oder Bezeugende – lasst uns unsere Stimmen nutzen, um gegen jegliche Form der Diskriminierung in der österreichischen Bildungslandschaft zu wirken. Allen voran für diejenigen, die es noch nicht können!

Katharina Kulesza, BA

Stellvertretende Obfrau der Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen

Danksagung

Wieder ist ein anstrengendes Pandemie-Jahr vorübergegangen, das seine Spuren hinterlassen hat und auch weiterhin hinterlassen wird und trotz aller damit einhergehenden Schwierigkeiten mit Mehrfachbelastungen habe ich an dieser Stelle die Freude, einfach nur Danke zu sagen!

Danke an alle ehrenamtlich tätigen Mitglieder der IDB, ihr leistet so wertvolle Arbeit für die Menschen in Österreich, das kann man gar nicht oft genug sagen.

Danke an den neuen erweiterten Vorstand, der um drei Powerfrauen Camilla, Katharina und Fatma reicher ist.

Danke an alle unsere Partner*innen, die uns für Workshops angefragt bzw. empfohlen haben, die uns Fälle weitervermitteln und uns moralisch und sonstig unterstützen.

Danke an alle Pädagog*innen, Lehrer*innen, Direktor*innen, die im Bildungssystem arbeiten und durch Fallmeldungen und Zivilcourage Schule zu einem besseren Ort machen.

Danke an alle Akademiker*innen, die das Thema „Diskriminierung im Bildungswesen“ an die österreichischen Unis und in die Hörsäle bringen.

Danke an alle Eltern, Schüler*innen, Studierenden, Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen, Dolmetscher*innen und Unterstützungspersonen, die durch ihre Dokumentation Diskriminierungserfahrungen im österreichischen Bildungswesen sichtbar machen und die Notwendigkeit eines strukturell verankerten Schutzes vor Diskriminierung in allen Bildungseinrichtungen österreichweit verdeutlichen.

Danke für 6 Jahre gegenseitiges Empowerment!

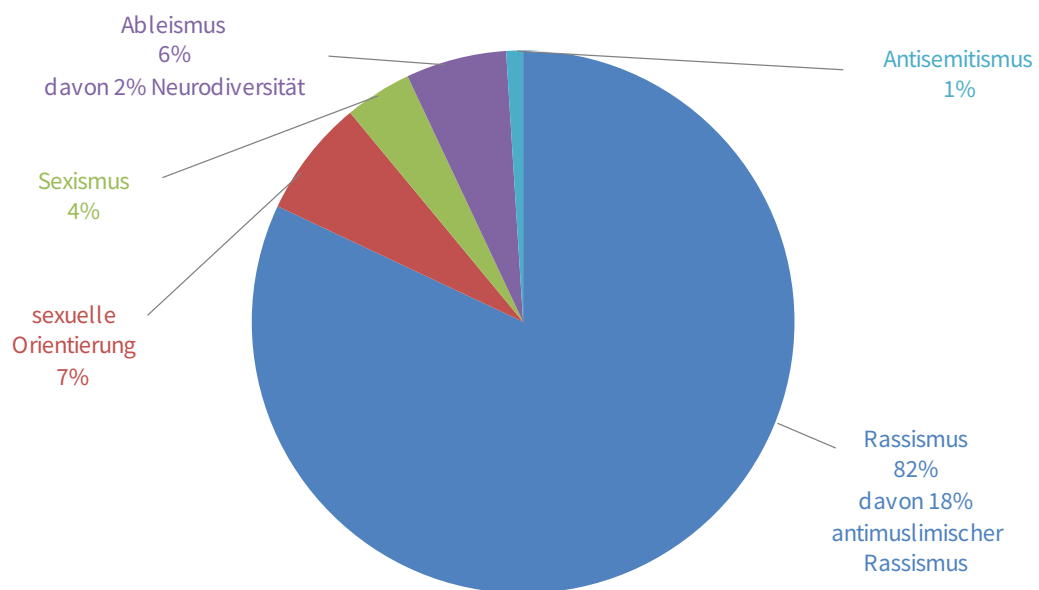
Dr. Sonia Zaafrani

Wien, am 28.4.2022

1. Statistik

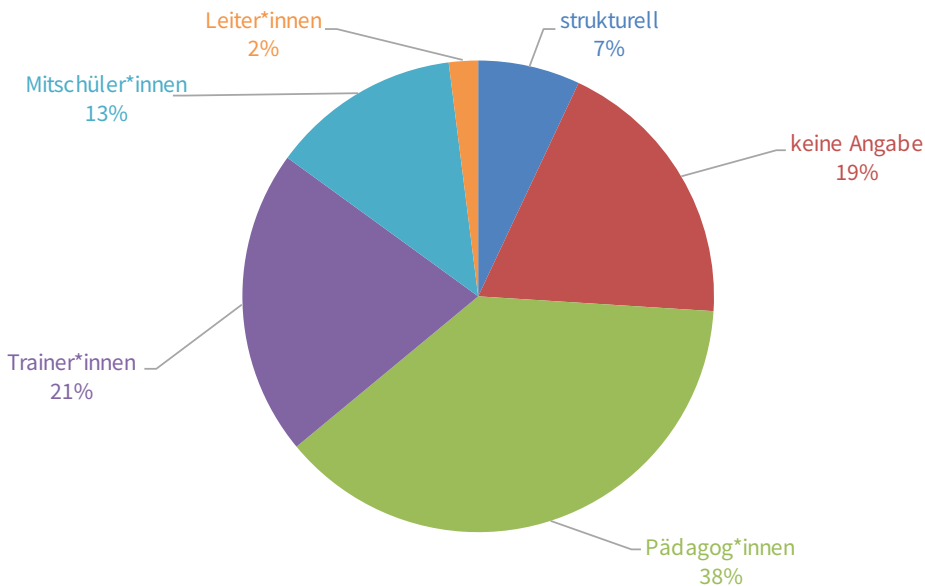
Im Jahr 2021 erreichten uns 121 Fälle von Diskriminierung im Bildungswesen. Diese wurden teilweise direkt an uns per Mail oder über unser Dokumentationsformular gemeldet oder von unseren diversen Kooperationspartner*innen an uns weitergegeben. Aufgrund der hohen Dunkelziffer von Diskriminierungsfällen im Bildungswesen sind unsere Zahlen keineswegs repräsentativ, können jedoch trotzdem einen Einblick in die aktuelle Situation in Österreich geben.

1.1. Diskriminierungsgründe



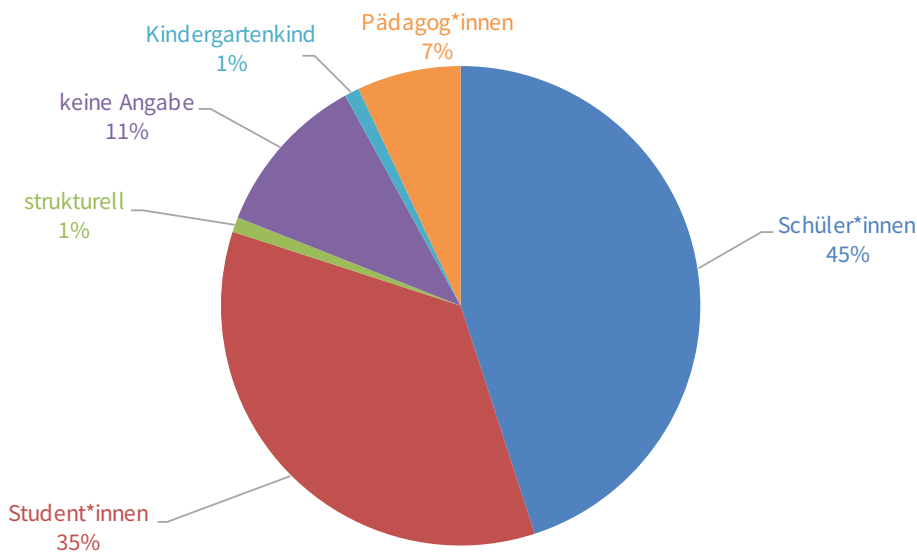
Dieses Jahr haben die meisten Personen in unserer Statistik rassistische Diskriminierung erfahren (82%), 18% davon waren speziell Fälle von antimuslimischem Rassismus. Bei 7% der Fälle handelte es sich um Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung. Des Weiteren wurden uns Fälle von Sexismus (4%), Ableismus (6%) – und speziell Diskriminierung aufgrund von Neurodiversität (2%) – sowie Antisemitismus (1%) übermittelt.

1.2. Täter*innen



Wie schon bei unseren vorhergehenden Jahresberichten stellen auch dieses Jahr Pädagog*innen mit 38% die größte Täter*innengruppe dar. Aber auch Trainer*innen (21%) und Mitschüler*innen (13%) treten oft als Täter*innen auf. Weitere 2% gingen von Leiter*innen aus; in 7% der Fälle handelte es sich um strukturelle Diskriminierung.

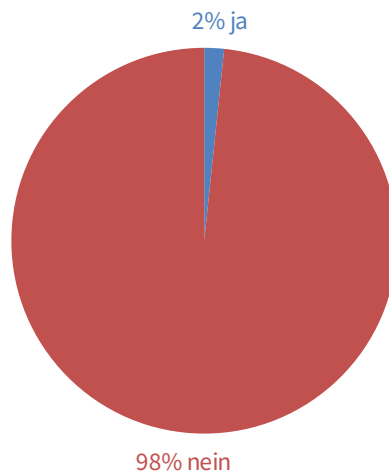
1.3. Betroffene



Schüler*innen (45%) und Student*innen (35%) sind – den uns übermittelten Fällen zufolge – deutlich am meisten von Diskriminierung im Bildungswesen betroffen, während wir weitaus weniger Meldungen von Pädagog*innen (7%) erhalten haben. Weite-

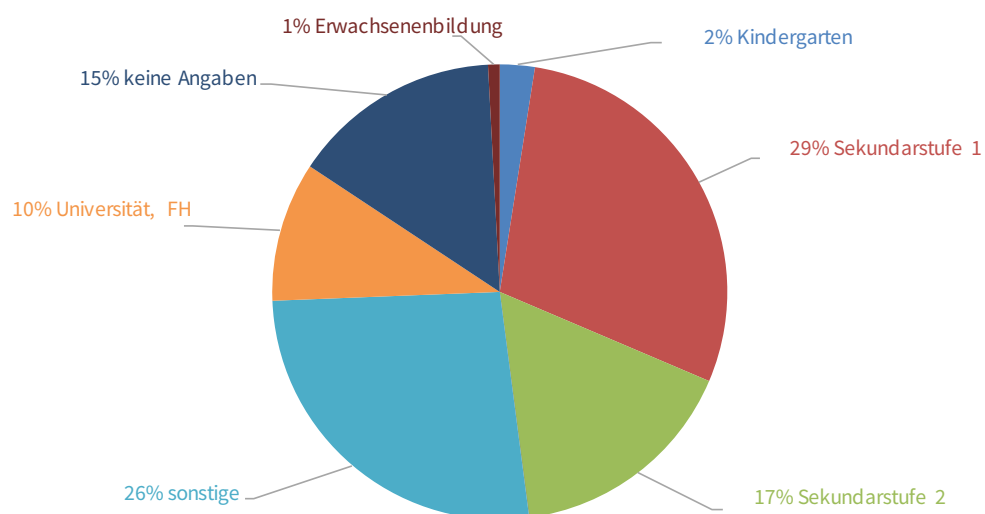
re Fälle betrafen Kindergartenkinder (1%) oder waren ohne Angaben zur betroffenen Person (11%), außerdem fällt ein weiteres Prozent der Fälle auf die strukturelle Ebene, beispielsweise in Form diskriminierender Lernmaterialien.

1.4. Sichtbarkeit der religiösen Zugehörigkeit



Von den Personen, die in unserer Statistik aufgrund ihrer Religion oder Weltanschauung diskriminiert worden sind, bestand bei 98% keine Sichtbarkeit ihrer religiösen Zugehörigkeit, während 2% sichtbar einer bestimmten Religion oder Weltanschauung angehörten.

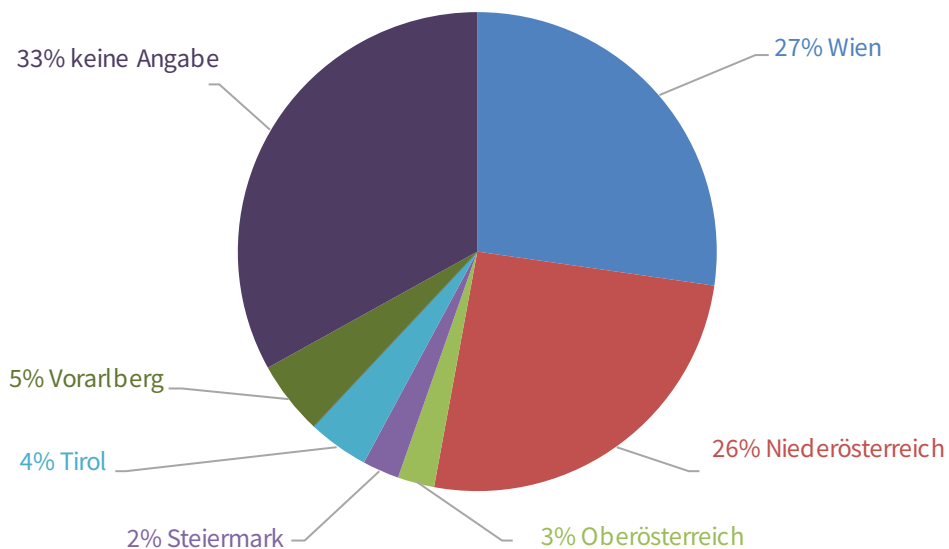
1.5. Diskriminierung in den verschiedenen Bildungseinrichtungen



Wie unsere Statistik zeigt, ereigneten sich die meisten, im Jahr 2021 gemeldeten Fälle von Diskriminierung, in den österreichischen Schulen (46%), wobei die meisten davon in der Sekundarstufe 1 (29%) und Sekundarstufe 2 (17%) passierten. Danach folgen Hochschulen, also Universitäten und FHs (10%), Kindergärten (2%) sowie Institutionen der Erwachsenenbildung (1%). Weitere 26% fielen unter sonstige Bildungseinrichtungen.

In vielen Fällen (15%) finden sich keine näheren Angaben zur Art der Bildungseinrichtung. Das ist darauf zurückzuführen, dass es sich hierbei um Fälle handelt, die dankenswerterweise von unseren Kooperationspartner*innen weitergeleitet wurden, die die Art der Bildungseinrichtung nicht erhoben haben.

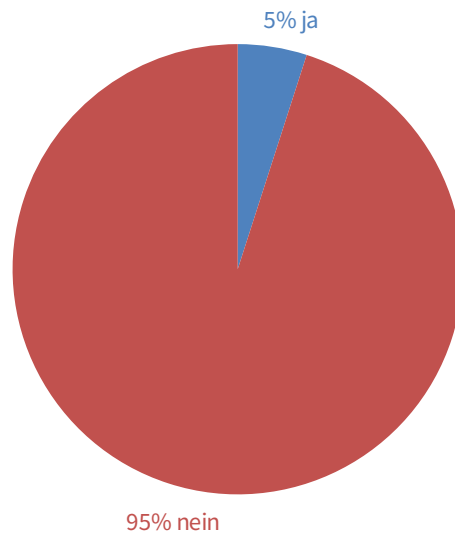
1.6. Diskriminierung in den Bundesländern



Der Großteil der uns gemeldeten Fälle stammt aus Wien (27%) und Niederösterreich (26%). Das hängt vermutlich unter anderem mit der Tatsache zusammen, dass der Sitz der Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen in Wien liegt und wir dort auch am bekanntesten sind. Wir konnten dieses Jahr aber auch Fälle aus allen anderen Bundesländern sammeln: Vorarlberg (5%), Tirol (4%), Oberösterreich (3%), und aus der Steiermark (2%).

Bei 33% der Fälle gibt es keine Angabe zum geografischen Ort des Geschehens. Auch hier lässt sich das darauf zurückführen, dass es sich um Fallmeldungen handelt, die nicht direkt bei der IDB eingegangen sind, sondern von unseren Partner*innen weitergeleitet wurden.

1.7. Zivilcourage



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

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

2021 konnte die IDB leider nur eine sehr geringe Bereitschaft involvierter Personen zur Zivilcourage und Intervention verzeichnen: Laut der uns gemeldeten Fälle gab es in nur 5% der Diskriminierungssituation jemanden, der zugunsten der diskriminierten Person eingegriffen hat. In 95% der Situationen gab es hingegen keine Intervention von Dritten oder indirekt involvierten Personen.

1.8. Konsequenzen

Keine der von uns dokumentierten Diskriminierungsfälle brachten Konsequenzen für die Täter*innen mit sich. Unsere Statistik zeigt, dass es sich bei 61% der Täter*innen um Pädagog*innen, Leiter*innen oder Trainer*innen handelte, wohingegen 81% der von Diskriminierung betroffenen Personen Schüler*innen, Studierende oder Kinder-

gartenkinder sind. Daraus kann man schließen, dass die Autoritätsposition der Täter*innen und die Machthierarchien zwischen Täter*innen und Betroffenen für die geringe Zivilcourage und die mangelnde Intervention bei Diskriminierungen im Bildungswesen verantwortlich sind.

1.9. Beispielfälle

“Der Tochter (4J) meiner Schwester wurde in Kindergarten verboten, ihre Muttersprache (Türkisch) zu sprechen. Das Kind möchte die Muttersprache zu Hause auch nicht sprechen und erzählt, dass die Pädagogin die Kinder anschreit, wenn sie türkisch sprechen. Einige andere Eltern beschwerten sich über die Kindergärtenpädagogin beim Kindergartenträger, jedoch wird meiner Schwester mit Klage wegen Rufschädigung angedroht und das Kind abgemeldet. Zwei anderen Eltern melden ihre Kinder selbst von der Einrichtung ab. Die Assistentin gibt vor den Eltern zu, dass das Verhalten der Pädagogin nicht in Ordnung sei, sie könne nichts dafür, da diese auch die Leitung sei.”

“Die Kursleiterin meines Gender-und Diversity-Seminars meinte, Transsexuelle wären zu sehr mit sich selbst beschäftigt, deshalb haben sie oft wenig Bildung und sind oft arbeitslos. Außerdem wären sie immer in einem pubertären Zustand. Dies wäre ihre persönliche Meinung dazu.”

“Ich bin Religionslehrerin an Mittelschulen und als der Fastenmonat begonnen hatte, beschwert sich eine Lehrerin bei mir, dass ihre Schüler fasten und Bauchschmerzen im Unterricht haben. Sie habe schon mit den Schülern geschimpft. Sie meinte, dass die Kinder bei ihr nicht fasten dürfen, und ob ich mit ihnen reden kann. Danach hab ich ihr erklärt, dass wir das schon im Unterricht durchgenommen haben, dass es noch freiwillig ist für sie. Im Lehrerzimmer habe ich dann mitbekommen, dass sie anderen Lehrern gesagt hat, dass sie nicht versteht, wieso man fastet und dass sie das falsch findet und dass man doch einfach in das Land zurück gehen soll, wo man auch fastet. Nachdem sie mich sah, war sie dann leise und ich musste auch schon weg.”

“Auf dem Schulparkplatz war eine Gruppe von Menschen, die Lärm machten. Alle schauten aus dem Fenster und ein Schüler sagte: ‘Zigeuner halt.’ Daraufhin antwortete die Lehrperson grinsend: ‘Hätte ich jetzt auch so gesagt.’”

“Ich habe bei der Anprobe der Koch- und Servierkleidung für neue Schüler*innen der HLT ____ (Höhere Lehranstalt für Tourismus) mitgeholfen. Es gibt dort sehr strenge Vorschriften, was Haarfarbe, Nagellack, Piercings etc. betrifft, die für alle Schüler*innen gelten. Eine Lehrerin der HLT war anwesend und erklärte das den zukünftigen Schü-

ler*innen. Ich kam mit ihr ins Gespräch und sie erzählte mir, dass letztes Jahr eine Schülerin, die ein Kopftuch trug, eine Ausbildung beginnen wollte, dass das aber nicht ginge. Ich fragte dann nach, warum ihr die Ausbildung verweigert wurde. Sie meinte darauf nur: 'Was würde das denn für ein Bild machen?!' Ich war wirklich schockiert darüber, dass einem Mädchen offenbar eine Ausbildung im Tourismusbereich aufgrund des Tragens eines Kopftuchs verweigert wurde."

"Habe mich geoutet vor der Klasse (weil es mir einfach wichtig war, dass meine Mitschüler*innen wissen, wer ich wirklich bin) und dann hat man mich 1-2 Jahre gemobbt."

2. Diskriminierungsgründe im Blick

2.1. Rassismus und Ethnie

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

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

Jedes Jahr erreichen uns Fälle, in denen die Betroffenen von Lehrer*innen, anderen Schüler*innen, Sozialpädagog*innen und Trainer*innen aufgrund ihrer Sprache, ihres Namens, ihrer Nationalität oder ihres Aussehens mit rassistischen Zuschreibungen, Drohungen, Beleidigungen, Diskriminierungen, Benachteiligungen, Verweigerungen von Verwirklichungschancen, Degradierungen und Gewalt konfrontiert werden.

Neben der aktiven rassistischen Praxis seitens der Lehrer*innen, Pädagog*innen und anderen Schüler*innen sind auch Schulunterlagen von rassistischen Diskursen geprägt (siehe: „Rassistische Malvorlage“: Aufregung um Lernunterlage für Tiroler Volksschüler im Kapitel ‚Presseartikel und Artikel über Diskriminierung im Bildungswesen

2020/21⁴ dieses Berichts). 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. Viele Untersuchungen deuten daraufhin, dass die heutigen Unterlagen noch immer von einem rassistischen Diskurs, mal offensichtlicher und mal subtiler, geprägt sind (siehe z.B. Marmer und Sow 2015; Markom und Weinhäupl 2007). Begriffe, einseitige sowie defizitäre Darstellungen und stereotypische Abbildungen unterstützen das rassistische Wissen über „die Anderen“ (vgl. Markom und Weinhäupl 2007).

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 internalisieren das (re-)produzierte rassistische Wissen und externalisieren dieses in die Gesellschaft (vgl. Buchna 2019: 57). Außerdem zeigen Erfahrungsberichte, wie sich institutioneller Rassismus auf Betroffenen auswirkt: Sie vermeiden ihre Muttersprache, fühlen Verzweiflung und Motivationsverluste, sie erfahren Drohungen und Verletzungen und haben häufig Angst.

Artikel mit Änderungen übernommen aus dem IDB Jahresbericht 2020.

LITERATUR:

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

Elverich, Gabi & Reindlmeier, Karin (2006). „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit“ – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion; in: Gabi Elverich, Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier (Hsg.): Spuren-sicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main, London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S.: 27-62.

Markom, Christa & Weinhäupl, Heidi (2007). „Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern“, Wien: Braumüller.

Sökefeld, Martin (2007). Problematische Begriffe: „Ethnizität“, „Rasse“, „Kultur“, „Minderheit“, In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hrsg.): Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Reimer Kulturwissenschaften, Berlin: Reimer. S. 31-50.

2.2. Antimuslimischer Rassismus

Wie aktuell antimuslimischer Rassismus ist, zeigte sich auch im Jahre 2021. Bezeichnend für die politische Instrumentalisierung des Islams war die Agenda „gegen politischen Islam“ von Seiten einiger heimischer Politiker*innen, die darin gipfelte, dass der Begriff „politischer Islam“ Einzug in die mediale Berichterstattung fand. Dies trug maßgeblich zur Reproduktion des schon bestehenden antimuslimischen Rassismus in Österreich bei. Zwei Ereignisse sind in diesem Kontext besonders nennenswert: Die

Diffamierung des Kunstfestivals *Muslim*Contemporary* und die Veröffentlichung der sogenannten „Islam-Landkarten“. Beide Ereignisse prägten das Sicherheitsgefühl von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft, deren Struktur sich in Bildungsinstitutionen niederschlägt.

Im Herbst des vorigen Jahres fand das Kunstfestival *Muslim*Contemporary* statt, das von Asma Aiad und Marina Grzinic in den Räumlichkeiten der Akademie der bildenden Künste kuratiert wurde. Darin wurden unterschiedliche Facetten muslimischen Lebens in Österreich porträtiert, darunter auch der Umgang mit antimuslimischem Rassismus. Besagte Politiker*innen sahen die erfolgreiche Ausstellung jedoch als Bedrohung an und diffamierten sie kurzerhand als „radikalislamisch“ mit einer „Nähe zum politischen Islam“. Das in Kooperation mit dem Bundesministerium für Kunst, Kultur, öffentlicher Dienst und Sport, dem FWF und der Stadt Wien entstandene Event fand ausgerechnet etwa ein Jahr nach der *Operation Luxor* statt – jenen 60 Hausdurchsuchungen von vermeintlichen „Islamisten“, die nachträglich als rechtswidrig eingestuft worden war.

Mit diesen islamfeindlichen Anschuldigungen wurden nicht nur die Künstler*innen der *Muslim*Contemporary* angegriffen, sondern durch die Diskreditierung wurde das Recht auf gesellschaftliche (Mit-)Gestaltung und Mitsprache verletzt. Darüber hinaus ist dies auch als Angriff auf die Räumlichkeiten der Akademie der bildenden Künste und der Kunstfreiheit im Allgemeinen zu betrachten, weshalb die Initiator*innen und verschiedenste Künstler*innen sowie Institutionen in einem offenen Brief Stellung zu diesen Vorwürfen nahmen.

Ein weiteres Beispiel eines rassistischen Framings muslimischer Mitbürger*innen ist die Veröffentlichung der so genannten *Islam-Landkarte* durch die von der ÖVP installierten „Dokumentationsstelle politischer Islam“. Darauf werden Moscheen und muslimische Institutionen auf einer Österreich-Karte abgebildet, wobei auch Wohnadressen von Privatpersonen veröffentlicht wurden. Somit fanden nicht nur Angriffe auf Institutionen bzw. Gebäude statt, sondern auch Privatpersonen samt ihren Kindern, die sich in der Gemeinde engagieren, wurden gefährdet. Eine Gruppe rechtsextremer Aktivist*innen, die Identitären, brachten Warnschilder vor Moscheen an, was sogar von internationalen Medien aufgegriffen wurde. Dadurch wurde das feindliche Bild über Muslim*innen einmal mehr reproduziert und die Identitären und ihr Aktionismus erfreuten sich hoher Popularität.

Betroffene Muslim*innen waren aufgrund der Veröffentlichungen im Rahmen der *Islam-Landkarte* sowohl in ihren Gotteshäusern als auch in ihren eigenen vier Wänden nicht mehr sicher: Der Schutz ihrer persönlichsten Daten spielte keine Rolle. Das bedeutet, dass die safe spaces, also die Räume, in denen sich die Betroffenen als sicher empfanden, schwinden. Im engeren Sinne sind damit auch jene Räume zu verstehen, in denen sich Betroffene frei entfalten konnten, da für die freie Entfaltung und Selbstverwirklichung zuerst basale (Sicherheits-)Bedürfnisse abgedeckt werden müssen.

Solch ein Ort der freien Entfaltung müssen aber ebenso Schulen und andere Lernorte und Ausbildungsstätte sein: Sie müssen von Schüler*innen als safe spaces, frei von Angst und Zwang, erfahren werden (können).

Wenn muslimische Schüler*innen sich jedoch mit verbalen islamfeindlichen Ausuferungen konfrontiert sehen oder aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit als „minderwertig“ dargestellt werden, kann Schule für diese niemals als ein sicherer Ort wahrgenommen werden.

So berichtete uns ein Schüler von den Worten eines Trainers im Rahmen einer Kursmaßnahme: *„Der Trainer sagte zu mir: Wenn ich mich mit einem Moslem unterhalten und ich mich mit ihm im Kurs auseinandersetzen muss, verliert das Leben seinen Wert.“* Und er setzte seine Herabwürdigung gegenüber dem Schüler noch fort: *„Moslems haben weder Sprache noch Kultur, deshalb hat ihr Gehirn weniger Fassungsvermögen. Deshalb haben sie keine Intelligenz.“*

Diese „Menschenwürde verletzende Beschimpfungen von Einzelpersonen wegen der Zugehörigkeit zu Gruppen“ (Fuchs 2021) fallen unter den Paragraphen 117 Abs 3 des Strafgesetzbuchs, wodurch sie zur Anzeige gebracht werden können. Dennoch bleiben Konsequenzen für Täter*innen aus. Eine weitere Schülerin erzählte: *„Die Trainerin meinte, es wäre eine Frechheit, dass ich einen Aufenthaltstitel erhalten habe. Dumme Muslimen aus Syrien und Afghanistan würden alles kriegen. Amerikaner kriegen aber keinen Aufenthaltstitel, obwohl sie hier arbeiten wollen.“*

An diesem Fall wird deutlich, dass sich das gesamtgesellschaftliche Klima auf Muslim*innen, und insbesondere auf geflüchtete Muslim*innen, in Bildungsinstitutionen niederschlägt. Solche Anfeindungen und Anschuldigungen, die regelmäßig in öffentlichen Diskursen produziert und reproduziert werden, haben eine fatale Tragweite. Dabei wird einerseits das Asylrecht als elementares Menschenrecht untergraben, andererseits wird ein falsches Bild zu demographische Daten vermittelt: Das Bundesministerium für Inneres meldete im März 2022, dass lediglich 0,11% bzw. 0,33% der aufrechten Aufenthaltserlaubnisse von Drittstaatsangehörigen Personen mit afghanischer bzw. syrischer Staatsbürgerschaft darstellen. Solche Aussagen über muslimischen Geflüchteten sind nicht nur falsch und einfach zu widerlegen, sondern offenbaren einen tiefen Leitgedanken: Muslim*innen, Geflüchtete, Syrer*innen, Afghanin*innen haben keine Daseinsberechtigung in Österreich - Zugewanderte anderer Staaten, wie den USA, hingegen schon.

Dies führt uns zur unweigerlichen Schlussfolgerung: Wenn antimuslimischer Rassismus so allgegenwärtig ist, sodass sich Moscheen, das eigene Zuhause und die Schule nicht mehr sicher anfühlen, können die Kinderrechte tatsächlich allen Schüler*innen gewährt werden?

2.3. Sexismus

Sexismus ist facettenreich und wird auf vielen Ebenen der Gesellschaft sichtbar: Er ist sowohl im öffentlichen Leben, wie in Medien, Politik oder Kultur, aber auch im privaten Raum, wenn sich innerhalb von bestimmten Familienkonstellationen sexistische Strukturen erkennen lassen, vorhanden.

Auch im Bildungswesen werden wir oft Zeug*innen von Diskriminierung aufgrund des Geschlechts. Dabei werden bestimmte Merkmale, Fähigkeiten und Attribute oder das Fehlen solcher den jeweiligen Geschlechtern zugeschrieben. Im schulischen Bereich existiert oftmals das gängige Stereotyp, dass Mädchen sprachlich oder kreativ begabter seien, wohingegen Burschen in naturwissenschaftlichen Fächern besser seien.

Solche Diskriminierungen können dabei von Lehrer*innen ausgehen, wobei männlich gelesene Lehrer beispielsweise ihre Autorität als Männer gegenüber weiblich gelesenen Personen, die ihnen vermeintlich körperlich und/oder hierarchisch unterlegen sind, ausnutzen. Diskriminierung kann aber auch von Schüler*innen untereinander ausgehen, wobei Mobbing oder Hänseleien aufgrund des Geschlechts und die dadurch zugeschriebenen Attribute im Schulalltag reproduziert werden.

Rechtlich schützt das Gleichbehandlungsgesetz vor dieser Art von Diskriminierung: „Das Gleichbehandlungsgebot besagt, dass grundsätzlich niemand aufgrund von Geschlecht, Alter, ethnischer Zugehörigkeit, Religion oder Weltanschauung, sexueller Orientierung oder Behinderung benachteiligt werden darf.“

Allerdings bezieht sich das Gleichbehandlungsgesetz in Österreich nur auf den Arbeitsplatz und nicht auf Bildungsinstitutionen im Allgemeinen. Somit sind lediglich Schüler*innen in Berufsschulen rechtlich vor Sexismus geschützt.

Diskriminierung aufgrund des Geschlechts ist im Schulalltag besonders schwerwiegend, da Schüler*innen die Chance verwehrt bleibt, sich in einer diskriminierungsfreien Atmosphäre zu entfalten. Die Schule kann somit ihrer Verpflichtung, ein sicherer Ort für alle Schüler*innen zu sein, nicht nachkommen. Aus diesem Grund ist eine gesetzliche Regelung zum Schutz vor Sexismus im Schulbereich besonders wichtig.

2.4. Antisemitismus

Wie bereits in den vorangegangenen Jahren wurden uns 2021 wenige Fälle von antisemitischer Diskriminierung gemeldet. Daraus kann jedoch nicht darauf geschlossen werden, dass es keinen oder kaum Antisemitismus im Bildungswesen gibt. Wie Studien zu Antisemitismus in Österreich zeigen, ist Antisemitismus in Österreich stark präsent. In den letzten beiden Jahren der Pandemie erlebten wir, wie im Rahmen von Mobilisierungen gegen Maßnahmen zur Bekämpfung der CoViD-19-Pandemie auch

antisemitische Verschwörungstheorien in die Mitte des gesellschaftlichen Diskurses gerückt wurden.

Der deutsche Kopp Verlag veröffentlichte 2021 ein Buch, in dessen Klappentext es heißt: „Politik und Medien wollen uns glauben machen, die Bedrohung sei ein Virus. Sie nennen es Covid-19. Aber dieses Virus dient einer global operierenden Elite nur als Vorwand, unser Zusammenleben komplett neu zu ordnen.“

Die Antisemitismus Meldestelle arbeitet mit der von der *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA) im Mai 2016 formulierten Definition von Antisemitismus, die Antisemitismus wie folgt definiert:

„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 (vgl. ebd., 19).“

Mit der „globalen operierenden Elite“, die zum *Great Reset* aufruft, sind dabei nicht selten *die Zionisten, die Ost-Küste, die Globalisten, oder die Rothschilds* gemeint. Wie jene Chiffren, gilt vielen Verschwörungstheoretikern auch der Name George Soros als Platzhalter für antisemitischen Weltverschwörungstheorien.

Sprachen ihm Verschwörungstheoretiker vor Corona noch zu, für Flüchtlingsströme dieser Welt verantwortlich zu sein, so soll Soros nun hinter der Pandemie ste-

cken oder zumindest davon hinterlistig profitieren. Es ist wenig verwunderlich, dass angesichts dieser Mobilisierungen offen antisemitisches Gedankengut in Österreich wieder populärer wird.

Die jüngste Antisemitismus-Studie zeigt, dass 59% der Befragten der Aussage „Eine mächtige und einflussreiche Elite (z. B. Soros, Rothschild, Zuckerberg ...) nutzt die Corona-Pandemie, um ihren Reichtum und den politischen Einfluss weiter auszubauen“ zustimmten. Auch die Antisemitismus-Meldestelle der Israelischen Kultusgemeinde verzeichnet einen enormen Anstieg antisemitischer Vorfälle in Österreich. So gingen 2020 585 Meldungen (geprüfter) antisemitischer Vorfälle ein, während es 2021 965 Fälle waren¹ – ein Negativrekord.

Als Gründe für den Anstieg um etwas 60% gegenüber dem Vorjahr nennt die Meldestelle den Nahost-Konflikt, aber auch die CoViD-19-Pandemie: „Mit jeder Verschärfung von Coronamaßnahmen infolge steigender Infektionszahlen und Hospitalisierungen geht auch ein markanter Anstieg des Antisemitismus mit Coronabezug einher. So ge-

¹ Israelitische Kultusgemeinde Wien, Antisemitistische Vorfälle in Österreich 2021, https://www.antisemitismus-meldestelle.at/_files/ugd/0a9e18_3870b78f67ac4645a99438cf188ecc6d.pdf, S.4

schehen in den Monaten März bis Mai (Beginn der Impfkampagne in Österreich) und vor allem im Herbst. Insbesondere der Monat November stellte alles bislang Dagewesene in den Schatten. Hier waren der erneute Lockdown sowie die Verkündung einer geplanten Impfpflicht ausschlaggebend.“²

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 tätlicher Gewalt an Privatpersonen, die mit aufgrund ihres Aussehens mit dem Judentum assoziiert wurden.

Mehr denn je gilt damit Antisemitismus als ‚pädagogische Herausforderung‘, wie Andreas Peham und Elke Rajal bereits 2011 in ihrem Artikel *Antisemitismus in Österreichs Klassenzimmern* beschrieben³: 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 Herausforderungen für die Pädagogik heute liegt jedoch darin, gerade in den verschiedenen Chiffren und Verschwörungstheorien die antisemitischen Codes zu erkennen. Dazu ist es nötig, über die oft unreflektierte Übernahme antisemitischer Stereotype auch in der Schule zu sprechen, Verschwörungstheorien zu thematisieren, aber auch einen Umgang mit dem Nahost-Konflikt in der Schule zu finden, der weder die völkerrechtlichen Verbrechen Israels gegenüber der palästinensischen Bevölkerung legitimiert, noch unkritisch den palästinensischen Widerstand glorifiziert. Schließlich liegt es auch in der Verantwortung der österreichischen Gesellschaft, Antisemitismus auf allen Ebenen und in all seinen Erscheinungsformen zu bekämpfen.

2.5. Heterosexismus

Schul-, lesbisch, trans*, inter*, asexuell, bi- oder pansexuell – sprich *queer* zu sein und dies in der Schule, an der Uni 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

2 Israelitische Kultusgemeinde Wien, Antisemitistische Vorfälle in Österreich 2021, https://www.antisemitismus-meldestelle.at/_files/ugd/0a9e18_3870b78f67ac4645a99438cf188ecc6d.pdf, S.7 (letzter Aufruf: 03.06.2022).

3 Peham Andreas & Rajal Elke (2011): Antisemitismus in Österreichs Klassenzimmern: Eine pädagogische Herausforderung. Online: <https://www.yadvashem.org/de/education/newsletter/3/antisemitismus-in-austria.html> (letzter Aufruf 04.06.2022)

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 unsichtbar bleibt. Homo- und transfeindliche Aussagen, wie die anhaltende Verwendung von ‚schwul‘ als Schimpfwort, führen dazu, dass queere Kinder und Jugendliche, aber auch Pädagog*innen, in dieser Unsichtbarkeit verbleiben oder sich potentieller Diskriminierung aussetzen müssen.

Dass die Lage gerade in Österreich dringend verbessert werden muss, bestätigen auch aktuelle Forschungsergebnisse:

Laut einer Umfrage der EU-Grundrechteagentur aus dem Jahr 2020 performt Österreich in Sachen Antidiskriminierung von LGBTIQ-Personen eher unterdurchschnittlich. Zwar gaben rund 38 Prozent der Jugendlichen zwischen 15 und 17 Jahren, die nicht heterosexuell sind, an, dass in ihrer Schule das Thema LGBTIQ in einer positiven oder ausgeglichenen Art angesprochen worden sei. Im EU-Schnitt waren es 33 Prozent. Allerdings gaben nur 47 Prozent der LGBTI-Schülerinnen und -Schüler in diesem Alter an, dass Lehrerinnen und Lehrer oder Gleichaltrige für ihre Rechte als LGBTIQ-Person eingetreten seien – im EU-Schnitt waren es 60 Prozent. Unter 18- bis 24-Jährigen verheimlichen zudem rund 41 Prozent in ihrer Bildungseinrichtung, dass sie nicht heterosexuell sind.⁴

Ein Lichtblick für queere Schüler*innen in Österreich ist das von der Homosexuellen-Initiative HOSI ins Leben gerufene Projekt *FLAG included*, das es sich zur Aufgabe gemacht hat, die Regenbogenfahne, die die LGBTQIA+-Community repräsentiert, an Schulen zu tragen. Im Konzept des Projektes heißt es:

Mit einer großen, unübersehbaren Regenbogenflagge vor ihrer Schule möchten wir Schüler*innen Kraft geben und vor allem Sichtbarkeit schaffen. Ihnen soll gezeigt werden, dass ihre Schulgemeinschaft hinter ihnen steht. Leider werden LGBT*-betreffende Themen an vielen Schulen noch immer vermieden oder nur oberflächlich behandelt. In Kombination mit homophober Jugendsprache außerhalb des Unterrichts entsteht so ein unsicheres Umfeld. Das setzt Schüler*innen unter Druck und macht eine freie Entfaltung hinsichtlich sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität nur schwer möglich. Diese ständige Belastung senkt die Qualität des schulischen Lernumfelds. Ideal für die Entwicklung aller Schüler*innen ist eine Lernumgebung ohne Angst vor Ausgrenzung. Mit unserem Projekt wollen wir einen wichtigen Schritt in Richtung eines solchen Klimas in Schulen setzen.⁵

Bis Juni 2021 hatten sich bereits über 50 Schulen in Wien beteiligt, obwohl das Projekt österreichweit läuft. In der sogenannten *Regenbogenerklärung*, die von Schulen, die

4 DerStandard, „50 Wiener Schulen mit Regenbogenfahnen beflaggt“, 08.06.2021: <https://www.derstandard.at/story/2000127230795/50-wiener-schulen-mit-regenbogenfahne-beflaggt> (letzter Aufruf 04.06.2022).

5 FLAG included, Konzept, (o.D.), <https://assets.flagincluded.at/documents/Projektkonzept.pdf> (letzter Aufruf 04.06.2022).

von *FLAG included* eine Regenbogen-Fahne zur Verfügung gestellt bekommen, unterschrieben wird, heißt es:

Die teilnehmende Schule verpflichtet sich zu einem diskriminierungsfreien Schulklima. LGBTIQ Schüler*innen sollen sich an der Schule wohl fühlen, das ist unser oberstes Ziel. Das bedeutet im Umgang miteinander die Vermeidung von homo- und transphober Sprache – Wörter wie „Schwul“ dürfen keine Schimpfwörter sein. Auch im Unterricht sollen die Lebensrealitäten von LGBTIQ Personen, wenn möglich gleichwertig und sachlich thematisiert werden. Schulpersonal – allen voran Lehrer*innen – dürfen nicht wegschauen, wenn Diskriminierung passiert. LGBTIQ Schüler*innen müssen sich sicher sein, dass die Schulgemeinschaft hinter ihnen steht und Diskriminierung nicht unwidersprochen bleibt.⁶

Als IDB schließen wir uns diesen Forderungen an und hoffen, dass sich im Jahr 2022 viele weitere Schüler*innen über eine Regenbogenflagge an ihrer Schule freuen dürfen, um Queerness sichtbar zu machen, junge LGBTQIA+-Personen zu feiern und der Diskriminierung ein Ende zu setzen.

2.6. Ableismus

Beispiel: Neurodiversität und Behinderung – ADHS

2017 hat die erste österreichweite epidemiologische Studie zur Prävalenz von psychischen Krankheiten unter der Führung der MedUni Wien ergeben, dass in etwa über ein Drittel aller Jugendlichen in ihrem Leben eine seelische Krankheit erleiden. Zu den häufigsten „Störungsbildern“, wie es da heißt, zählen Angststörungen, gefolgt von „Störungen der psychischen und neuronalen Entwicklung und depressive Störungen“⁷. Unter den „neuronalen Störungen“ sticht das im ICD-11 bezeichnete Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS) hervor. Oftmals werden Kinder oder Jugendliche mit ADHS als „schwierige Kinder“, als „Störenfriede“ oder nach der Figur von Heinrich Hoffmann, der der Arzt und Psychiater hinter dem bekannten Kinderbuch *Der Struwwelpeter* ist, als „Zappelphilipp“ beschrieben. Doch ADHS ist keine Charakterschwäche oder gar ein böser Wille, sondern eine Behinderung, die sich aus exklusiven, neurotypischen Lernumgebungen ergibt, unter der laut der oben genannten Studie etwa jede*r vierte Jugendliche in Österreich leidet.

Um das Leiden nicht als sogenannten Störung, sondern als störenden Umgebungen zu dokumentieren, veröffentlichen wir hier die Schilderung einer von ADHS-betroffenen Studierenden. Betonen möchten wir an dieser Stelle, dass es hier keinesfalls darum geht

6 FLAG included, Regenbogenerklärung, (o.D), <https://assets.flagincluded.at/documents/Regenbogenerklärung.pdf> (letzter Aufruf 04.06.2022).

7 Meduni Wien, Österreichweit erste epidemiologische Studie, (o.D), <https://www.meduniwien.ac.at/web/ueber-uns/news/detailseite/2017/news-im-juni-2017/fast-ein-viertel-aller-jugendlichen-in-oessterreich-leidet-aktuell-an-einer-psychischen-erkrankung/> (letzter Aufruf 04.06.2022).

die Universität Wien in einem besonders negativen Licht darzustellen. Vielmehr zeigen sich ähnliche Erfahrungen von Menschen mit ADHS vom Kindergarten (auch wenn ADHS hier selten bereits diagnostiziert ist) über die Schule bis hin zur Hochschule. Was den Umgang mit ADHS betrifft, zeigt sich, dass wenig Bewusstsein an Institutionen und bei Lehrkräften vorhanden ist: Wer nicht ordentlich sitzen kann, muss die Klasse verlassen; wer sich nicht nach Norm konzentrieren kann, bekommt schlechtere Noten. Dass der Weg zu Inklusion noch ein langer ist, zeigt sich anhand des folgenden Berichts:

Ich habe ADHS und versuche, an der Universität Wien zu studieren. Nach meiner Diagnose, die erst 8 Jahre nach Studienbeginn erfolgte, brauchte es 1 Jahr, bis ich herausfand, dass auch ADHS als neurobiologisch bedingte Behinderung unter die Grundsätze der Barrierefreiheit der Universität Wien fällt und ich somit auch Anspruch auf einen „Ausgleich von Nachteilen“ habe, der mir mein Studium nicht nur erleichtert, sondern überhaupt erst ermöglicht. Diese definieren, dass man im Studium den gleichen Inhalt und die gleiche Leistung zu erbringen hat, jedoch in einem anderen/flexiblen Modus. Hierfür musste ich lediglich einen Erstgesprächstermin mit der Abteilung Barrierefreiheit absolvieren, einen Zweittermin, um meine Diagnosen bestätigen zu lassen, die ich von der einstigen diagnostizierenden Psychologin noch einmal in ein passendes Format umformulieren habe lassen, mit dieser Bestätigung der Abteilung Barrierefreiheit musste ich Anträge bei meinen 3 Studienprogrammleitungen (SPL) stellen (ich studiere Lehramt, also 2 Institute + Institut Lehrerinnenbildung), jeweils einen Zoom-Call mit ihnen absolvieren, bei dem sie sichergehen mussten, dass mein Antrag legitim war und was daran sie tatsächlich bereit waren stattzugeben.

In dem Gespräch mit der SPL Lehrerinnenbildung musste ich mir anhören, dass ich als ADHSler Probleme haben würde im Lehrerberuf, wenn ich jetzt im Studium diesen Antrag schon stellen muss, dann wurde jeweils mein Antrag revidiert und ich wurde aufgefordert, einen revidierten Antrag zu stellen, dem dann schließlich stattgegeben wurde, nur um diesen bestätigten Antrag dann vor jeder Lehrveranstaltung der Lehrveranstaltungsleitung zukommen zu lassen, um auszuhandeln, was davon wie umgesetzt werden kann. Diese Odyssee hat 1 Jahr gedauert und war komplizierter als die meisten meiner Lehrveranstaltungen, wobei ich dafür nicht einmal einen ECTS-Punkt erhielt, sondern mir dadurch erst den Erhalt von ECTS-Punkten erhoffte. Und das, obwohl ein Symptom meiner Behinderung und ein Teil meines Antrags der war, dass bürokratische Angelegenheiten für mich nahezu unmöglich zu erfüllen sind. Somit hieß das für mich, dass die Voraussetzung für die Anerkennung meiner Situation und den Erhalt und für die mir gesetzlich zustehende Unterstützung für meine Behinderung ist, dass ich diese Behinderung gar nicht habe. Das ist so als würde man einer Person im Rollstuhl sagen, sie müsste in den 10. Stock gehen, um sich dort ihren Rollstuhl abzuho-

len, damit man ihr dort wiederum sagt, dass sie ein Formular aus dem 1. Stock braucht, welches sie bitte zuerst noch holen sollte.

Dieses Hindernis der langen Reise durch wilde Gewässer, um an etwas zu kommen, was einem gesetzlich zusteht, begleitet von Hinterfragen und Beurteilung meiner Berufswahl und Kompetenzen von Personen, die mich weder kennen noch einschätzen können, war bei mir aber nur ein Teil der mir widerfahrenen Diskriminierung. Der zweite Teil ist die Art, wie die Uni das System eingerichtet hat, wie entschieden wird, was mir als behinderter Mensch zusteht und was nicht – also eine inhärente strukturelle Diskriminierung: Der Gesetzgeber schreibt vor, dass die Erfordernisse von behinderten Menschen zu berücksichtigen sind (UG § 2, Z 11), die Anforderungen des Curriculums zu modifizieren, um das Ausbildungsziel für die betreffende Person erreichbar zu machen (UG § 58, A 11). Die behinderte studierende Person hat das Recht auf eine abweichende Prüfungsmethode, wenn ihr das Ablegen einer Prüfung in herkömmlicher Form unmöglich ist (UG § 59, A 1, Z 12). Die Prüfungsmethoden sind unter Berücksichtigung des Antrags zu modifizieren, die die betroffene Person gestellt hat (UG § 58, A 11). Einen solchen Antrag habe ich gestellt (3x an 3 Instituten), jedoch hat die Uni entschieden, dass es ihr selbst überlassen bleibt, wie legitim die Erfordernisse der Person sind und inwieweit sie diesem Antrag nachkommen will. So bleibt es der SPL selbst überlassen, welchen Teilen dieses Antrags stattgegeben wird, welche sie leider nicht annehmen will, welche für sie zu mühsam umzusetzen sind, welche sie als nicht praktikabel empfindet, welche in einer abgeschwächten/abgeänderten Form angenommen werden, welche Teile dieses Antrags sie nach ihrem Belieben umschreiben will, welche Teile nicht notwendig sind und letztlich entscheidet die SPL selbst, was die betroffene Person eigentlich braucht. Dieser von der SPL selbst überarbeitete Antrag wird dann gnädigerweise akzeptiert.

Somit maßt sich die Uni im Grunde an, selbst die Gesetzgebung zu übernehmen und von Fall zu Fall zu entscheiden, welche Rechte die behinderte Person hat. Eine Gewaltenteilung gibt es hier nicht, das Machtmonopol liegt also bei der SPL. So wurde zum Beispiel von der SPL Lehrerinnenbildung der Großteil meiner enthaltenen Punkte zurückgewiesen, von denen viele zentrale Bedürfnisse beinhalten, die durch mein ADHS entstehen. Der Antrag kam mit der Aufforderung zur Überarbeitung zurück - bei fast allen Punkten mit der Notiz versehen: „nicht praktikabel“. Und das bei Punkten, die teilweise von anderen Instituten sehr wohl angenommen wurden. Hier fragt sich, warum ein Institut, das sich auf Pädagogik spezialisiert, nicht auf die Integration von Benachteiligten achtet. Ich frage mich hier, warum es Gesetze gibt, wenn nicht einmal die Uni als riesige staatliche Einrichtung sie nicht bei der Universitäts-Organisation berücksichtigt. Eine gerechte und mehr gesetzeskonforme Art der Umsetzung der Behindertengleichstellung

wäre, wenn es eine eigene, unabhängige Stelle an der Uni gäbe (oder noch besser: außerhalb der Uni), die gemeinsam mit der studierenden Person entscheidet, was die Bedürfnisse sind, was in den Antrag geschrieben wird/werden darf/werden kann und dieser Antrag dann von der entsprechenden SPL – ohne Willkür walten lassen zu dürfen – zu akzeptieren ist. So funktioniert Gewaltenteilung und in Folge auch Gerechtigkeit.

3. Specials

Ali Dönmez: Die österreichischen „Deutschförderklassen“ – ein Update

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

Drei Jahre nach Einführung dieser sogenannten Deutschförderklassen an österreichischen Schulen hat sich aus Sicht vieler Schulleiter*innen, Pädagog*innen, Eltern und Wissenschaftler*innen die Kritik bestätigt: Schüler*innen erleiden Laufbahnverluste und werden ausgegrenzt und gehänselt.⁸

#LasstKinderGemeinsamLernen Petition zur Abschaffung der Deutschförderklassen

Im Schuljahr 2020/2021 bekam das Thema breite mediale Aufmerksamkeit durch die Petition #LasstKinderGemeinsamLernen. Ich initiierte gemeinsam mit Bildungsexpert*innen wie Heidi Schrodts, Daniel Landau, Hannes Schweiger, Netzwerk Sprachen-Rechte sowie einer Schulleiterin und Pädagog*innen, die anonym bleiben wollten, eine Unterschriftenkampagne, um kritische Stimmen sowohl aus der Bevölkerung als auch im Bildungssystem zu bündeln. Dabei dokumentierte ich zahlreiche Erfahrungsberichte, die mich erreichten.

Bei knapp 12.000 Unterzeichner*innen (davon über 2500 Lehrer*innen) wurden im Mai 2021 die Unterschriften an den damaligen Bildungsminister Faßmann übergeben. Ich war anfangs irritiert, als mir mitgeteilt wurde, dass der Termin nur als Vier-Augen-Gespräch und ohne Fotograf*in gedacht sei. Es sollte kein Foto der Übergabe der Unterschriften an Minister Faßmann geben. Darum betonte ich gleich zu Beginn unseres Gesprächs, dass ich nicht zum privaten Kennenlernen da sei, sondern in meiner Funktion als Initiator einer Petition, um ihm stellvertretend für tausende Menschen die Unter-

⁸ IDB Jahresbericht 2020

schriften symbolisch zu überreichen und darüber zu berichten. Enttäuscht war ich, als der ehemalige Bildungsminister Faßmann mir mitteilte, dass er den Petitionsbrief nicht gelesen hatte. Ich verstehe ja, dass ein Minister viel zu tun hat, aber wenigstens über den Inhalt des Briefs an ihn hätte er sich in Kenntnis setzen lassen können. Das wäre das mindeste gewesen.

Das Gespräch dauerte über 30 Minuten und ich konnte zahlreiche Argumente gegen DFKL anbringen:

- » Deutschförderklassen stressen Kinder und Familien, noch bevor Kinder einen Schritt in die Schule gesetzt haben. Immer wieder berichten mir Familien/Pädagog*innen von weinenden Kindern beim Test.
- » Kinder in Deutschförderklassen dürfen nicht aufsteigen, wenn sie den Test nicht bestehen. Die Statistik ist intransparent, weil wir nicht wissen, wie viele Kinder das betrifft.
- » Sie werden zu Außenseiter*innen, weil sie z.B. 65-75% (1./2. Schulstufe) der Zeit nicht in ihrer Stammklasse verbringen.

Im Gespräch sprach ich auch die Reportage von „untangled“ an.

„Mehrere Schulleitungen in Wien brechen das Gesetz aus Überzeugung: Weil sie die Deutschförderklassen für pädagogischen Unsinn halten, führen sie diese nur auf dem Papier. In Wahrheit gibt es gar keine.“⁹

Im Jahr 2021 versuchen also Schulleitungen, Kinder und Jugendliche vor dem Bildungsministerium zu schützen.

Wie Schüler*innen und Eltern Deutschförderklassen wahrnehmen

Im Oktober 2021 organisierte die AK Wien eine Veranstaltung zum Thema, wie Schüler*innen und Eltern diese sogenannten Deutschförderklassen wahrnehmen. Die Perspektive der Betroffenen wurde somit in den Fokus gerückt.

Oliver Gruber präsentierte den AK-Sprachschlüssel¹⁰. Dieser sieht eine „ausgebaute sprachlicher [sic!] Frühförderung im Kindergarten, kontinuierlichere, mehrjährige Förderung sowie ein engeres Betreuungsverhältnis zwischen Pädagog:in und Kindern vor ohne Kinder weitreichend vom Regelunterricht zu trennen.“¹¹

Danach präsentierten Hannes Schweiger und Beatrice Müller Studienergebnisse aus qualitativen Elterninterviews zu Deutschförderklassen an der Volksschule Deckergasse in Wien¹².

⁹ Siehe <https://www.derstandard.at/story/2000125296522/die-verschwundenen-klassenzimmer>

¹⁰ Siehe https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitsundsoziales/bildung/AK-INFO_Sprachschlüssel_final.pdf

¹¹ <https://wien.arbeiterkammer.at/deutschfoerderklassen>

¹² Siehe https://wien.arbeiterkammer.at/service/veranstaltungen/rueckblicke/Praesentation_Schweiger_Mueller_Okt_2021.pdf

„Betroffene Eltern würden das Fehlen von Sprachvorbildern für das Deutsche und Peer-Momente des sprachlichen Lernens in den Deutschförderklassen beklagen.“¹³

Hümeýra Kestane und Verena Al-Khazraji präsentierten Auszüge aus ihrer gemeinsamen Masterarbeit.

„Eltern fühlten sich unter Druck, jedoch nur bei Eltern mit hohem Hintergrundwissen führe dies zu elterlichem Widerstand, etwa durch einen Schulwechsel oder einen Anruf der Schulbehörde (Präsentation¹⁴).“

Podiumsdiskussion

Am Podium der besagten AK Wien Veranstaltung diskutierten Bildungspsychologin und Leiterin einer Evaluierungsstudie zu den Deutschförderklassen, Univ-Prof. Christiane Spiel, Bildungsombudsfrau Ines Garnitschnig, der Vorsitzende des Wiener Landeselternverbandes, Karl Dwulit und Martina Polleres-Hyll, Leiterin der Lerncafés der Caritas Wien. Christiane Spiel unterstrich, dass bereits Elementarpädagogik und Ganztagschulen flächendeckend bzw. mit hoher Qualität ausgebaut werden müssten, um die sozialen Unterschiede der Elternhäuser auszugleichen.

Die Ombudsstelle versuche, den betroffenen Eltern und Schüler*innen Scham zu nehmen und Handlungsfähigkeit wiederzugeben.

Der Vorsitzende des Wiener Landeselternverbandes, Karl Dwulit, berichtete aus seiner Arbeit, dass Eltern wie Kinder stets auf ihre vermeintlichen Defizite reduziert würden. Sonstige mitgebrachte Kompetenzen werden ausgeblendet.

Problematische Aussagen bei der Podiumsdiskussion

„[...] nämlich, dass die Elterngruppe eine stimmlose ist. Weil diese Eltern ja nicht Deutsch können, und das ist ja auch der Grund, warum die Kinder in der Deutschförderung sind.“¹⁵

Diese indiskutable Pauschalisierung traf niemand geringerer als die Bildungspsychologin Christiane Spiel selbst. Sie betonte weiters zwar die Wichtigkeit der Elternarbeit, aber das Bild, das sie zeichnet, zeugt von gefährlichem Halbwissen. Sie schiebt mit dieser Aussage die Schuld den Eltern zu, anstatt die Existenz eines Systems zu kritisieren, dass bereits Kinder im Alter von 5 Jahren segregiert.

Außerdem: Basierend auf welcher Datenlage trifft sie diese Verallgemeinerung? Wurden die Deutschkenntnisse der Eltern erhoben? Sie reproduziert hier ebenso das Bild, dass hauptsächlich Quereinsteiger*innen in sogenannten Deutschförderklassen säßen. Es muss hier die Frage gestellt werden, wie viele Familien Frau Spiel kennt, deren Kinder in einer Deutschförderklasse sitzen.

¹³ <https://wien.arbeiterkammer.at/deutschfoerderklassen>

¹⁴ Siehe https://wien.arbeiterkammer.at/service/veranstaltungen/rueckblicke/Praesentation_Al-Khazraji_Oktober_2021.pdf

¹⁵ <https://wien.arbeiterkammer.at/deutschfoerderklassen>

Aus persönlicher Erfahrung kenne ich Kinder, mit deren Eltern ich in Österreich aufgewachsen bin und die hervorragend Deutsch sprechen. Ich kenne Eltern mit Hochschulabschlüssen, die Kinder in der Deutschförderklasse haben. Diese Verallgemeinerungen sind untragbar.

Dann sagte sie auch etwas, was ich verantwortungslos und unfassbar finde:

„Mein Eindruck ist ganz klar, dass das Ministerium auch Willens ist, die Deutschförderung basierend auf solchen Empfehlungen entsprechend zu verbessern.“

Mit dieser Aussage erteilt sie einem Bildungsministerium Absolution, das das System der Deutschförderklassen eingeführt hatte, trotz zahlreicher und vernichtender Kritik aus den unterschiedlichsten Fachbereichen, sowohl aus der Wissenschaft als auch aus der Praxis.¹⁶

Ginge es dem Bildungsministerium tatsächlich um Bildung, um Kinder, und nicht um Politik, dann hätte es damals schon die Notbremse gezogen!

Was in Vergessenheit gerät: Während Frau Spiel pauschalisiert und evaluiert, verzweifeln kontinuierlich **bestimmte**¹⁷ mehrsprachige Kinder und Familien am österreichischen Bildungssystem. Mit jedem Tag, der vergeht, verfestigt sich das System der sogenannten Deutschförderklassen und wird Teil des Schulalltages.

***Ali Dönmez** ist Logopäde, DaF-DaZ Lehrer und Initiator der Petition #LasstKinderGemeinsamLernen. In seiner Praxis in Wiener Neustadt therapiert er mehrsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen, zudem gibt er Seminare für Pädagog*innen zu den Themen Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklung und Sprachstörungen.*

ANHANG:

Vor Einführung der Klassen:

Stellungnahme des Arbeitsbereichs Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien (11/04/2018) https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00688/imfname_689417.pdf

Stellungnahme des Verbands für Angewandte Linguistik (11/04/2018) https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00690/imfname_689333.pdf

Büro für Inklusive Bildung (BIB) und Zentrum für Text- und Informationskompetenz (DiZeTIK) der Pädagogischen Hochschule Wien (11/04/2018) https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00675/imfname_689174.pdf

Stellungnahme zum Gesetzesentwurf zur Änderung des SchOG („Deutschförderklassen und Deutschförderkurse“)

¹⁶ Siehe Liste im Anhang

¹⁷ In diesen Deutschklassen sitzen mehrheitlich nicht spanisch-, französisch- oder englischsprachige Kinder.

§ 8e und § 8h, sowie SchUG und SchPflG. (12/04/2018) https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00739/imfname_689420.pdf

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/dl/ukOuJKJMOLJqx4KJK/Stellungnahme_Deutschfoerderklassen_OeDaF.pdf

Stellungnahme der Lehrenden und Forschenden des Fachbereichs Deutsch als Zweitsprache der Universität Graz (12/04/2018) https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00708/imfname_689349.pdf

SOS Mitmensch, Zusammenfassung der Stellungnahmen (05/2018) https://www2.sosmitmensch.at/dl/rImMJKJKmolJqx4KJK/Zusammenfassung_der_Stellungnahmen_zum_Separierungsgesetz_.pdf

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 (01/2018) <https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/01/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung-pdf.pdf>

Nach Einführung der Klassen:

Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (12/2020) https://www.oefeb.at/webroot/uploads/files/Stellungnahmen/%C3%96FEB_Stellungnahme_Deutsch%C3%B6rderklassen_12%202020.pdf

Stellungnahme des Netzwerk SprachenRechte und des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) zum Einsatz von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) (nach SCHUG § 4 Abs. 2a) (06/2019) https://www.oedaf.at/dl/NpkNJKJmKMJqx4KJK/Stellungnahme_MIKA-D_NWSR_OeDaF_final.pdf

Stellungnahme zu den Regelungen für Deutschförderklassen und MIKA-D in der Corona-Pandemie https://www.oedaf.at/dl/usqOJKJmLIJqx4KJK/CORONA_Testung_postCORONA_final.pdf

Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) zu den Lehrplänen für Deutschförderklassen in Volksschulen, Sonderschulen, Neuen Mittelschulen sowie allgemein bildenden höheren Schulen https://www.oedaf.at/dl/srOMJKJmOKJqx4KJK/Stellungnahme_O_DaF_Lehrpla_ne_Deutschfoerderklassen_20180823.pdf

Offener Brief an BM Faßmann bzgl. Deutschförderklassen https://www.oedaf.at/dl/rNpNJKJMONJqx4KJK/Offener_Brief_Bundesminister_Fa_mann_Deutschfoerderung_20180629.pdf

EduCare: „Wie inklusiv sind Österreichs Kindergärten?“ – Ein Statement aus elementarpädagogischer Perspektive

In Österreich finden wir eine diverse Bildungs- und Betreuungslandschaft für Kinder zwischen dem ersten und zehnten Lebensjahr vor.¹⁸ Während in einigen Bundesländern und den Ballungsräumen ein gut ausgebautes Platzangebot besteht, fehlt es in ländlichen Gebieten oft an Plätzen für unter dreijährige Kinder. Resultat der neun ver-

¹⁸ Vgl. Statistik Austria, 2020.

schiedenen Landesgesetze im Bereich der Elementarbildung sind auch gravierende Qualitätsunterschiede in den Bundesländern. So werden beispielsweise in einer Kinderkrippe (0 bis 3-jährige Kinder) in der Steiermark 14 und in Salzburg 8 Kinder pädagogisch begleitet.¹⁹

Die Vielfältigkeit dieses Platzangebots ist jedoch für Kinder mit Behinderung und Beeinträchtigung in einzelnen Bundesländern nur beschränkt gegeben. Zudem beeinflussen die Qualitätsunterschiede und die zur Verfügung gestellten Ressourcen die Arbeit mit Kindern mit Behinderung und Beeinträchtigung maßgeblich.

Vor 30 Jahren wurden die Kinderrechte im österreichischen Nationalrat ratifiziert. Das nahm EduCare – Verein zur Förderung der Elementarbildung zum Anlass und fragte in einer Online-Podiumsdiskussion: Was bedeutet Inklusion im Kontext elementarpädagogischer Bildungseinrichtungen? Wo stehen wir derzeit in Österreich? Gibt es ausreichend Kindergartenplätze?

Diese Fragestellungen diskutierten Expertinnen aus den Bereichen: Angehörigenberatung, Kinderrechte, Pädagogik und Wissenschaft.

Petra Pinetz, Leiterin der Beratungsstelle für (vor-)schulische Integration des Vereins Integration Wien, gab Einblick in die Herausforderungen ihrer Arbeit: *„Durch den fehlenden Rechtsanspruch, durch ein mangelndes Platzangebot, durch unzureichende strukturelle Rahmenbedingungen erfahren Kinder mit Behinderung und Beeinträchtigung eine massive Ungleichbehandlung gegenüber Kindern ohne Behinderung. Ihnen wird nicht nur Teilhabe an Bildungsangeboten verwehrt, sondern ebenso auch die soziale Interaktion mit gleichaltrigen Kindern verunmöglicht.“*

Michelle Proyer, Bildungswissenschaftlerin an der Universität Wien, machte auf die Notwendigkeit einer gesamtgesellschaftlichen Betrachtung aufmerksam, denn: *„Inklusion ist im Bildungsbereich meist noch immer abhängig vom Engagement einzelner Personen. Der Blick auf Bildungswege von Kindern mit Beeinträchtigungen bleibt fragmentiert und vor allem auch im elementarpädagogischen Feld gibt es noch viel zu tun. Inklusion darf kein Zufall oder Glück sein, sondern bedarf gesamtgesellschaftlichen Engagements und bildungspolitischer Bemühungen.“*

Auch **Elisabeth Schaffelhofer-Garcia Marquez, Koordinatorin des Netzwerk Kinderrechte Österreich,** sieht Verantwortungsübernahme mehrerer politischer Ressorts gefragt: *„Was braucht ein 5-jähriges Kind mit Behinderung, damit es ihm im Kindergarten gut geht? Damit es wirklich gerne jeden Tag hingeht? Die Antworten darauf sind nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen längst da und es gibt sie, die positiven Beispiele. Da geht dann Paul in Tirol oder Selma in Wien gemeinsam mit einer über-*

¹⁹ Vgl. Baierl/Kaindl, 2011, 18.

schaubaren Gruppe von nichtbehinderten Kindern, ganz in der Nähe von ihrem Zuhause in einen barrierefreien Kindergarten, wo Pädagogen und Pädagoginnen arbeiten, die bestausgebildet, bestbezahlt und höchstmotiviert sind und das natürlich mit gleichen Rahmenbedingungen in allen Bundesländern. Zukunftsmusik? Ja, aber machbar, wenn die politisch Verantwortlichen in den Ressorts Familie, Bildung, Soziales, Gesundheit, Justiz sich zuständig erklären und nicht wie bisher Kinder mit Behinderung vergessen würden.“

Theresa Hauck, Teil des mobilen Teams der St. Nikolausstiftung und Vortragende an der KPH Wien/Krems, betont: *„Für eine inklusive Elementarpädagogik benötigen wir nicht nur Fachkräfte, die individuelle Ressourcen, Entwicklungsverläufe und Bedürfnisse wahrnehmen und nachvollziehen können, sondern wir müssen einen Rahmen schaffen, der es den Fachkräften auch ermöglicht, adäquat und feinfühlig darauf zu reagieren.“*

Maria Katharina Moser, Direktorin der Diakonie Österreich, fordert: *„Nur mit deutlich verbesserten Rahmenbedingungen können Inklusion und Chancengerechtigkeit Wirklichkeit werden. Dass es bei weitem nicht genügend Plätze für Kinder mit Behinderungen gibt, ist beschämend. Alle Kinder müssen die Unterstützung bekommen, die sie brauchen. Und die Politik muss dafür die notwendigen finanziellen Mittel zur Verfügung stellen.“*

Zusammengefasst wird demnach deutlich, dass der Weg zum inklusiven Kindergarten noch ein weiter ist, und die Politik Verantwortung übernehmen muss. Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2008 hat sich Österreich dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem, beginnend in der elementaren Bildung, umzusetzen. Doch vielfältige Herausforderungen verlangen nach gezielten Maßnahmen:

- » Der fehlende Rechtsanspruch in einer elementarpädagogischen Bildungseinrichtung führt dazu, dass Kinder mit Behinderung und Beeinträchtigung oft jahrelang auf einen Platz warten müssen.²⁰
- » Ein seit Jahren bestehender Mangel an Elementarpädagog*innen sowie Sonderkindergartenpädagog*innen oder Elementarpädagog*innen mit Schwerpunkt Inklusive Pädagogik erschwert generell die pädagogische qualitätvolle Arbeit mit Kindern und hat somit auch Auswirkungen auf die Bereitstellung von Plätzen für Kinder mit Behinderung und Beeinträchtigung.
- » Es gibt zu wenig, bzw. je nach Bundesland, keine Supportsysteme wie individuelle Assistenz (z.B. für Kinder mit autistischer Wahrnehmung, Verhaltensauffälligkeiten) oder auch mobile Teams (zB. Psycholog*innen, Ergotherapeut*innen) für

²⁰ UN Konvention über die Rechte des Kindes: Artikel 28

Kinder mit Behinderung oder Beeinträchtigung. Strukturelle Rahmenbedingungen (wie kleinere Gruppen, Ausweitung der mittelbaren Pädagogischen Zeit,..) müssen rasch verbessert werden.²¹

- » „Die derzeit zur Verfügung stehenden Ressourcen reichen dabei bei weitem nicht aus, das aktuelle Versorgungsniveau zu halten, geschweige denn Verbesserungen zu erreichen. Weder in der Fachkraft-Kind-Relation, noch in der Integration von Kindern mit Behinderungen, die aus kinderrechtlicher Sicht in Bezug auf den Zugang zur Bildung besonders zu berücksichtigen sind. Und auch nicht für eine Attraktivierung des Berufsfeldes.“²²

Es braucht Daten und wissenschaftliche Fakten, um die Herausforderungen rund um Inklusion transparent zu machen und eine Grundlage für politische Entscheidungen zu liefern. In elementarpädagogischen Einrichtungen wird der Grundstein für ein späteres selbstverständliches Miteinander in der Gesellschaft gelegt. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass **jedes Kind das Recht** hat, in seinen Bildungs- und Entwicklungsprozessen bedürfnisorientiert unterstützt und begleitet zu werden.

Petra Pinetz und Viktoria Miffek für EduCare

EduCare ist ein überparteilicher österreichweiter Verein, der sich aus einem Netzwerk von Vertreter*innen elementarer Bildung zusammensetzt. Die Begegnung von Praxis und Wissenschaft ist Grundlage für den umfassenden Gedankenaustausch und hat zum Ziel, dass jedes Kind, das in Österreich eine elementare Bildungseinrichtung besucht, in dieser bestmögliche Anregung und Begleitung seiner Entwicklungs- und Bildungsprozesse erfährt.²³

Nazime Öztürk: Bildungschancen von Anfang an? Segregationspraxen im Übergang zum Kindergarten in Wien

„Wir sind ein Standort wir haben über 90 Prozent Familien aus – die nicht Deutsch sprechen“ (E8, 2018, 2:4-5)

Einleitung

Der Ausbau der Elementarpädagogik wird seit einigen Jahren sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene breit diskutiert. Neben der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf geht es um vielfältige Zielsetzungen, wie beispielsweise die Förde-

²¹ „Inklusion braucht gute Rahmenbedingungen für professionelles Handeln“ (Albers 2015)

²² Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreichs (Kijas) (2022): Offener Brief an die Bundesregierung betreffend Elementarbildung. Abrufbar unter: https://www.kija.at/images/Elementarbildung-Kinder-und_Jugend-anwaltschaften_sterreich.pdf (Stand: 12.05.2022).

²³ Übernommen von: <http://www.edu-care.at>

rung des lebenslangen Lernens (NBB, 2009, 15) und die Bereitstellung von Bildungschancen für alle Kinder. Die Entwicklung und Implementierung der Bildungspläne (BP, 2006; BBRP, 2009), die Einführung eines verpflichtenden letzten Kindergartenjahres (2010) sowie Diskurse rund um die Akademisierung von Elementarpädagog*innen zeigen exemplarisch die bildungspolitischen Anstrengungen der letzten Jahre.

Der Besuch des Kindergartens ist u.a. mit der Hoffnung verbunden, das schlechte Abschneiden Österreichs in den Schüler*innenleistungsstudien (OECD, 2001, 2012) durch frühkindliche Förderung zu kompensieren. Diese Erwartung geht mit Erkenntnissen zahlreicher Studien konform, die positive Effekte frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) auf Bildungsverläufe belegen. So deuten empirische Ergebnisse darauf hin, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus vom Besuch qualitativer elementarpädagogischer Einrichtungen verhältnismäßig stark profitieren (Tietze et al., 1998; Peisner-Feinberg et al., 2001) oder bessere Schulleistungen mit einer längeren Besuchsdauer frühkindlicher Einrichtungen einhergehen (Sylva et al., 2004). Die Forschung zur Langzeitwirkung von institutioneller FBBE (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung) in Österreich zeigt jedoch ein davon abweichendes Bild, auf dem soziale Herkunft und frühe Bildungsteilhabe eng miteinander verbunden bleiben. Barbara Herzog-Punzenberger (2016) kommt zum Ergebnis, dass ein Kindergartenbesuch vor allem sozioökonomisch privilegierten Kindern zugutekommt und eher ungleichheitsverstärkend wirkt. Gründe für die hiesigen Matthäuseffekte können u.a. in den unterschiedlichen Qualitätsrahmungen der Kindergärten, der Besuchsdauer und der sozialen Zusammensetzung von Kindern in jeweiligen Einrichtungen liegen (Herzog-Punzenberger, 2016). Darüber hinaus sind Zugangskriterien zu institutionellen frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten in den Blick zu nehmen, die den starken Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung (mit-)erklären können (Öztürk, 2019). Auf eine subtile Segregationspraxis²⁴ bei der Aufnahme in elementarpädagogische Einrichtungen weist bereits die PLUKI-Studie (2017) hin. Dafür sind die strukturellen Rahmenbedingungen des Kindergartenzugangs ausschlaggebend, die mit der Zieldefinition „Bildung für alle“ (UNESCO Aktionsplan, 2006) oder der in den Bildungsplänen vielfach zitierten „Chancengleichheit“ unvereinbar sind. Ungleich verteilte Nutzungschancen der institutionellen FBBE ergeben sich aus dem Zusammenspiel verschiedener Einflussgrößen. Zwei davon werden in den folgenden Punkten aufgegriffen.

Strukturelle Rahmenbedingungen des Krippen- & Kindergartenzugangs

Politische und gesetzliche Bestimmungen bieten einen Rahmen für freie oder limitierte Wahlmöglichkeiten elementarpädagogischer Einrichtungen. Verschiedene Studien

²⁴ An dieser Stelle weist die PLUKI-Studie (2017, 151) auf die Notwendigkeit der Differenzierung hin, wenn von Segregation die Rede ist: „[...] von Segregation muss auch da gesprochen werden, wo Kinder ohne Migrationshintergrund oder aber mit einer bestimmten Religion oder Weltanschauung abgeschirmt von anderen eine elementarpädagogische Einrichtung besuchen“.

zeigen, dass weniger die rationalen Entscheidungen von Eltern/Bezugspersonen für einen qualitativen Kindergartenplatz ausschlaggebend sind als vielmehr die Angebotsstruktur an sich (Riedel, 2007, 11; Fuchs-Rechlin & Bergmann, 2014; Lafranchi & Sempert, 2012). Die Frage, inwiefern der Besuch einer Krippe oder eines Kindergartens für alle Kinder zur Normalität gehört, kann zum Verständnis der Orientierungen von Eltern/Bezugspersonen und institutionellen Entscheider*innen (pädagogische Leitungen) beitragen (Herzog- Punzenberger, 2016; Öztürk, 2019). Rechtliche und institutionelle Steuerungsmechanismen sind an Verteilungsprozessen von Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen mitbeteiligt.

Als Mitglied der EU und OECD ist Österreich in externe Qualitätssicherungsmaßnahmen eingebunden, die einen quantitativen Ausbau von Krippen- und Kindergartenplätzen (REU, 2013, 4) und einen „erschwinglich[en] und an die Bedürfnisse der Familien angepasst[en]“ (REU, 2013, 5) Zugang fordern. Der quantitative Ausbau der Elementarpädagogik seit 2009 in Österreich kann auf diese Zielbestimmungen zurückgeführt werden. Einen finanziell erschwinglichen Zugang zu Krippen- und Kindergärten garantiert lediglich die Trägerorganisation der Stadt Wien, wobei einige Bedingungen an die Aufnahme von Kindern geknüpft sind. Eines der wichtigsten Kriterien für einen Ganztagesplatz ist das Vorliegen einer Berufstätigkeit von Eltern/Bezugspersonen, woraus sich insbesondere für (sozio-)ökonomisch benachteiligte Gruppen Nachteile ergeben. Geringverdienende, die aufgrund mangelnder öffentlicher Kindergartenplätze auf den privaten Sektor ausweichen (müssen), zahlen oft mindestens doppelt so hohe Zusatzbeiträge als in öffentlichen Einrichtungen (PLUKI 2017). Weitere Aufnahmeprozesse in elementarpädagogische Einrichtungen sind nicht transparent und es gibt keine öffentlich einsehbaren Wartelisten, die Verfahrensgerechtigkeit garantieren würden. Auch da wo Kriterien benannt werden, wie die Berufstätigkeit von Eltern/Bezugspersonen (MA10, 2014), führt dies zur Benachteiligung der von Arbeitslosigkeit betroffenen Elternteile/Bezugspersonen (und deren Kinder) auf der Suche nach einem Kindergartenplatz. Obwohl dieses Kriterium vor dem Hintergrund der politischen Aufgabe, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu fördern, durchaus legitim erscheint, ist es an der ökonomischen Struktur orientiert und richtet sich nicht an alle Kinder, denen das Recht auf Bildung zugesprochen wird. Während öffentliche Trägerorganisationen ein paar Kriterien zur Aufnahme in Einrichtungen der FBBE offenlegen, bleiben die Aufnahmeregelungen von privaten Trägerorganisationen der Außenperspektive verborgen. Insgesamt gibt es keine Regeln, die gerechte Zugangschancen für alle Kinder sichern, vielmehr wird in der Organisation der FBBE auf freie Marktregulierung gesetzt, welche bekanntlich soziale Disparitäten verstärken kann. Studien weisen auf ungleiche Nutzungschancen bei freier Marktregulierung hin (Schüpbach & v. Allmen, 2013, 348). In diesem Zusammenhang formuliert Geoffrey Walford (2006, 113), dass einige Familien ihre Anliegen erfolgreicher durchsetzen können als andere.

Die Analyse zeigt, dass der Zugangsregulierung zu elementarpädagogischen Einrichtungen bisher kaum bildungspolitische Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Für den Erhalt von (qualitativen) Krippen- und Kindergartenplätzen ist die Stellung der Familie in der Erwerbs- und Sozialstruktur von Bedeutung (Steinkamp, 1998, 252; PLUKI, 2017, 152; Öztürk 2019). Treten aufgrund dessen Zugangshürden systematisch auf, so muss von einer Reproduktion sozialer Ungleichheiten ausgegangen werden (Hradil, 1999, 26). Die genannten strukturellen Faktoren führen bei Eltern/Bezugspersonen mit einem anerkannten Sozialkapital zu einem tendenziell besseren Zugang zu qualitativen Krippen- oder Kindergartenplätzen.

Im nächsten Unterkapitel wird diese These mit den Ergebnissen einer Interviewstudie aus Öztürk (2019) untermauert.

Sozialkapital als Inklusions- oder Exklusionsfaktor im Zugang zu Einrichtungen FBBE

Aus der Knappheit der Krippen- und Kindergartenplätze, der mangelnden Rechtsgrundlage zur Gestaltung von Aufnahmeprozessen und des freien Marktes in der Organisation der FBBE ergeben sich implizite Zugangskriterien zu elementarpädagogischen Einrichtungen. Diese Dynamiken können auch zu befremdlichen Konstellationen führen, wenn etwa homogene Kindergartengruppen trotz der vielfältigen Nachbar*innenschaften zu beobachten sind (PLUKI, 2017, 151f.). So sind „in ethnisch, kulturell und religiös durchaus gemischten Nachbarschaften“ immer wieder Kindergärten zu finden, die nur aus Kindern „ohne Migrationshintergrund“ zusammengesetzt sind (PLUKI, 2017, 152). Komplementär dazu kann die Aussage einer pädagogischen Leitung am Anfang dieses Beitrages kritisch reflektiert werden.

Aufgrund fehlender Rechtsansprüche auf Krippen- oder Kindergartenplätze sind Eltern/Bezugspersonen in ihren Wahlmöglichkeiten eingeschränkt. Eine Anmeldung an einem Wunschplatz reicht oft nicht aus, um dort auch aufgenommen zu werden. So deuten die Interviews mit Eltern darauf hin, dass selbst bei einer frühzeitigen Planung eines Krippen- oder Kindergartenbesuchs der Zugang zu beliebten bzw. großen Trägerorganisationen schwer organisierbar ist. Somit unterliegen alle Eltern bestimmten Handlungsrestriktionen, um ihre Ansprüche geltend machen zu können. Für jene Eltern, die sich in ihren sozialen Netzwerken bezüglich der Beliebtheit oder dem Ruf der Kindergartenstandorte austauschen und sich über informelle Zugangskriterien informieren können, ergeben sich dadurch Vorteile für weitere Such- und Sicherungsprozesse von Plätzen. Eltern, die die örtlichen Gepflogenheiten kennen und sich sozial durchsetzen können haben mehr Möglichkeiten, Plätze zu sichern, als Eltern, die „für ihre Kinder nicht reden [...] können“, formuliert eine pädagogische Leitung im Interview (E8, 2018, 7:2). Die Gesprächspartner*innen machen die Erfahrung, dass kommunikative Schlagfertigkeit, Durchsetzungsfähigkeit und besondere Nachfragemechanismen vorteilhaft auf Aufnahmeprozesse wirken können. Auch Passungsverhältnisse

zwischen Familie und Institution können die Aufnahme in eine begehrte Einrichtung positiv beeinflussen. So erzählen Eltern von exklusiven Settings, wo sie sich als ganze Familie vorstellen mussten, um einen positiven Eindruck zu hinterlassen (E1, 2018).

Die fehlende Transparenz bei der Aufnahme in elementarpädagogische Einrichtungen begünstigt u.a. sogenannte Freunderlwirtschaft und wird von Eltern kritisiert: *„soll das auch so offiziell laufen ja und nicht wieder dann der weil der den kennt kriegt ein Platz drinnen“* (E1, 2018, 3:22f.). Neben solchen Privilegierungen wurde auch auf eine begünstigende Wirkung des Geschlechts hingewiesen, wenn etwa Väter bei der Servicestelle der MA 10 besonders anerkannt wurden: *„Mann mit Blume dann Mann mit Blume und Bonboniere dass es dann tatsächlich eine Wertung gibt wie man gereiht wird und ob man ein Platz kriegt“* (E6, 2018, 1f.:27ff.).

Aus den Interviews geht hervor, dass diese genannten Mechanismen als elterliches Interesse auf Seiten der pädagogischen Leitungen besonders anerkannt werden. Als institutionelle Entscheider*innen und *Gatekeepers* kommt pädagogischen Leitungen eine wichtige Rolle zu, denn sie vertreten definitionsmächtig „an den Grenzen gesellschaftlicher Teilräume die Anforderungen zum Durchschreiten dieser Räume“ (Struck, 2001, 37). Mit Berücksichtigung gesetzlicher Regelungen und institutioneller Bedarfe haben pädagogische Leitungen gewisse Ermessensspielräume und strukturieren selbst mit (Struck, 2001, 40). Eltern/Bezugspersonen können durch ihr anerkanntes Sozialkapital Zugangsprozesse mitgestalten, indem sie Strategien nutzen, die ihnen durch ihre Recherchen vermittelt werden. Im Umkehrschluss wird jenen Eltern, die „zu spät“ zu suchen beginnen, von Seiten der pädagogischen Leitungen wenig Verständnis entgegengebracht: *„ich hab oftmals Mütter -- die dann ganz entsetzt sind und - ah mein Kind ist schon fünf - muss in Kindergarten gehen - wenn sie da erst im August kommt und im September ist es soweit dann tut es mir leid ja -- es ist hm“* (E7, 2018, 9f.). Mangelnde Zugangschancen werden als ein scheinbares Desinteresse gedeutet. Das Nichtwissen um „richtige“ – der gesellschaftlichen Norm entsprechende – Suchstrategien wird oftmals als fehlendes elterliches Verantwortungsbewusstsein interpretiert und übersehen, dass Handlungsmöglichkeiten je nach Sozialstatus gesellschaftlich eingeschränkt sind. Diese Ergebnisse decken sich mit einer Studie aus der Schweiz, worin bei der Platzvergabe informelle Kriterien herangezogen wurden und Matthäuseffekte stärkten (Lafranchi & Sempert, 2012, 151).

Resümee

Die Analyse der strukturellen und institutionellen Zugangsmechanismen zu elementarpädagogischen Einrichtungen macht den Widerspruch zwischen bildungspolitischer Semantik und gelebter Realität deutlich. Zugangsbeschränkungen ergeben sich gerade für jene Kinder, denen seitens der Bildungspolitik bessere Startchancen versprochen wurde. Die sozialkompensatorische Zieldefinition elementarpädagogischer

Einrichtungen ist mit der segregierenden Zugangspraxis nicht vereinbar. Oft sind in diesem Prozess Kinder jener in der Erwerbs- und Sozialstruktur schlechter gestellten Eltern benachteiligt. Soziale Selektion im Übergang zur elementarpädagogischen Einrichtung „kann sich auch unterhalb der Aufmerksamkeitsschwelle der Akteure vollziehen, so können z.B. spezifische ‚Normalitätsstandards‘ und ‚-erwartungen‘ dazu führen, dass bestimmte Gruppen indirekt (‚institutionell‘) diskriminiert werden, ohne dass in Entscheidungen der Gatekeeper das soziale Kapital, wie z.B. die soziale Herkunft, überhaupt je thematisiert wird“ (Hollstein, 2007, 58).

Aus diesem Grund sind Diskrepanzen in der Nutzungsqualität in den Blick zu nehmen, um institutionelle Bildungsbenachteiligungen abzubauen.

Nazime Öztürk studierte Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Sie ist wissenschaftliche Projekt-Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrer*innenbildung und externe Lektorin am Zentrum für Lehrer*innenbildung und am Institut für Bildungswissenschaft.

LITERATUR:

BP – Bildungsplan (2006). Magistratsabteilung 10 - Wiener Kindergärten.

BBRP – Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009). Charlotte-Bühler-Institut.

E1-E8 (2018). Expert*inneninterview Transkripte. Aus: Öztürk, N. (2018). Der Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen. Masterarbeit, Universität Wien.

Fuchs-Rechlin, K; Bergmann, C. (2014). Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2014) 17, 95-118.

Herzog-Punzenberger, Barbara (2016). Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik. Policy Brief Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt? Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.

Hollstein, B. (2007). Sozialkapital und Statuspassagen – Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen. In: Lüdicke, J.; Diewald, M. (Hrsg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. VS Verlag, 53-84.

Hradil, S. (1999). Soziale Ungleichheit in Deutschland (7. Aufl.). Leske+Budrich.

Lafranchi, A; Sempert, W. (2012). Wirkung frühkindlicher Betreuung auf den Schulerfolg. Follow-up der Studie „Schulerfolg von Migrationskindern“. https://www.researchgate.net/publication/224851314_Wirkung_fruhkindlicher_Betreuung_auf_den_Schulerfolg_Follow-up_der_Studie_Schulerfolg_von_Migrationskindern

MA 10 (2014). Allgemeine Geschäftsbedingungen Kleinkindergruppen und Kindergärten der Stadt Wien: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/agb.pdf>

NBB (2009). Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. In: Specht, W. (Hrsg.), Leykam.

OECD. (2001). Ausbildung und Kompetenzen: Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien PISA 2000. OECD Publishing.

OECD (2017): Starting Strong V. Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. OECD Publishing.

Öztürk, N. (2019). Der Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen. Eine Bestandsaufnahme. Logos.

PLUKI – Hover-Reisner, N.; Schluß, H.; Fürstaller, M.; Andersen, Ch.; Habringer, M.; Medeni, E.; Eckstein-Madry, T. (2020). Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unter besonderer Berücksichtigung sogenannter „islamischer“ Einrichtungen. Abschlussbericht des Projektteils zur Untersuchung von Orientierungs- und Prozessqualität. <https://medienportal.univie.ac.at/uploads/media/Abschlussbericht-PLUKI-Wien-Islam-Qualitaet-Final2.pdf>

Peisner-Feinberg, E. S.; Burchinal, M. R.; Clifford, R. M.; Culkin, M. L.; Howes, C.; Kagan, S. L.; & Yazejian, N. (2001). The relations of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534–1553.

REU – Rat der Europäischen Union (2013). EMPFEHLUNG DER KOMMISSION vom 20. Februar 2013. Investitionen in Kinder: Den Kreislauf der Benachteiligung durchbrechen (2013/112/EU).

Riedel, B. (2007). Vater, Mutter, Krippenkind? Was Eltern erwarten. DJI-Kinderbetreuungsstudie. In: DJI Bulletin 80, 3/4/2007, 11 - 12.

Schüpbach, M.; v. Allmen, B. (2013). Frühkindliche Bildungsorte in und ausserhalb der Familie. In: Stamm, M; Edelmann, D. (Hrsg.) Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 343-356.

Seyda, S. (2009). Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg: Eine bildungsökonomische Analyse anhand des Sozioökonomischen Panels. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 233-251.

Steinkamp, G. (1998). Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 5., neu ausgestattete Aufl. Basel, 251-230.

Struck, O. (1991). Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In: Leisering, L.; Müller, R. (Hrsg.): Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen. Juventa, 29-54.

Sylva, K.; Melhuish, E. C.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004. Effective Pre-School Education. University of London, Institute of Education.

Tietze, W. (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2006). Strong foundations. Early childhood care and education. Paris: UNESCO.

Walford, G. (2006). Markets and equity in education. Continuum, New York, London.

Dr. Seyda Subasi Singh über die Studie zur Überrepräsentation der türkischstämmigen Schüler*innen im österreichischen Sonderschulwesen

Die Überrepräsentation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Bezug auf Überweisungen zu Sonderschulen ist eines der langjährigen und unnachgiebigen Probleme der Pädagogik. Der überproportionale Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die einer Minderheit angehören oder einen Migrationshintergrund

haben, kann, wie in vielen Ländern, auch in Österreich beobachtet werden. Mehrere Studien aus Österreich haben gezeigt, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Schüler*innen, die einer ethnischen Minderheit angehören, an bestimmten Schulen (e.g. Hauptschulen, Berufsschulen) überrepräsentiert und an akademischen Schulen unterrepräsentiert sind. Die Zahlen zeigen, dass unter anderen migrantische Schüler*innen mit türkischem und ex-jugoslawischem Hintergrund an österreichischen Sonderschulen und bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs am stärksten überrepräsentiert sind. Obwohl die Schritte der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs offiziell sehr ausführlich erklärt werden, wird immer wieder berichtet, dass die Feststellungsprozesse unterschiedlich aussehen. Deswegen sind der Mangel an Transparenz und Einheitlichkeit des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Österreich auch brisante Themen. Trotz langjähriger Diskussion ist das Verständnis für dieses komplexe Thema gering und die Forschung steht vor verschiedenen Herausforderungen, wie etwa der Abhängigkeit vom Zugang zu sozialstatistischen Daten oder geringer Sensitivität gegenüber kulturellen Merkmalen.

Mit der hier vorgestellten Studie wollte ich die Überrepräsentation von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund mit sonderpädagogischem Förderbedarf im österreichischen Schulsystem beleuchten. Das Ziel war, den Beteiligten eine Stimme zu geben, Erfahrungen aus erster Hand zu erheben und die Herausforderungen für ein umfassendes Verständnis zu überwinden. Die Studie folgte einem ganzheitlichen Zugang und inkludiert verschiedene Stakeholder, die am Prozess der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem beteiligt waren. Lehrkräfte, Eltern, Schulinspektor*innen, Schuldirektor*innen, Schulpsycholog*innen und Sonderschullehrer*innen wurden über ihre Erfahrungen bei den 25 Feststellungsverfahren befragt. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass das Feststellen des sonderpädagogischen Förderbedarfs mit unterschiedlichen Praktiken und Erfahrungen für die verschiedenen Gruppen verknüpft ist. Sonderpädagogik wird von den Eltern nicht als eine Bildungseinrichtung oder Dienstleistung gesehen, sondern als eine Möglichkeit, die Schüler*innen mit Migrationshintergrund von österreichischen Peers zu trennen. Für die Eltern und Schulpsycholog*innen bedeutete Sonderpädagogik erschwerte Integration, mangelndes Deutschlernen oder Verschwendung von Potenzial. Während die Schuldirektor*innen Zweifel an der multikulturellen Kompetenz der Lehrer*innen hatten und sie sich von dem Feststellungsverfahren des sonderpädagogischen Förderbedarfs distanzieren, denken die Lehrer*innen, dass die Einbeziehung vieler Menschen (vor allem der Schuldirektor*innen) das Feststellungsverfahren komplizierter macht und sie nicht die Autorität bzw. besten Arbeitsbedingungen haben, um sich immer richtig zu entscheiden.

Dem Feststellungsverfahren wird mit der Erfahrung von Herausforderung, Argwohn und Ambiguität begegnet, was das gegenseitige Misstrauen der beteiligten Personen

in dem Prozess widerspiegelt. Dieses Misstrauen steht im Zentrum der Erfahrungen, Beziehungen, Interaktionen und Gedanken – aber nicht nur gegenüber der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, sondern auch gegenüber den multikulturellen Kompetenzen der Lehrer*innen und Schulpsycholog*innen, den Eltern mit türkischem Migrationshintergrund, dem Leitfaden für die Feststellungsverfahren sowie der Lehrer*innenbildung.

Die Studie wurde als ein Buch veröffentlicht und ist kostenlos erhältlich: <https://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/2427.html>

Dr. Seyda Subasi Singh forscht am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien zu Interkultureller Bildung, Migrationspädagogik, Chancengleichheit im Bildungswesen, Inklusiver Pädagogik und Gerechtigkeit im Sonderschulwesen.

Sprechen über Diskriminierungserfahrungen mit Schüler*innen und geflüchteten Lehrkräften – Bachelorarbeitsseminar und Präsentation auf einer Konferenz in Kooperation mit der IDB

In den vergangenen beiden Jahren (2020 und 2021) fand an der Universität Wien ein zweisemestriges Bachelorarbeitsseminar in Kooperation mit der IDB statt, in dem Studierende, begleitet durch zwei Lehrende, Gruppengespräche mit Schüler*innen einer Wiener Schule moderierten und aus den Transkripten ihre Bachelorarbeiten erarbeiteten. Die IDB unterstützte zudem eine Präsentation im Rahmen der von Universitätsangestellten, Studierenden und geflüchteten Lehrkräften organisierten Internationalen Migrationsforschungskonferenz IMISCOE, die den Fokus auf die Ergebnisse sowohl dieses Projektes als auch eines Projektes zu Diskriminierungserfahrungen geflüchteter Lehrkräfte legte.

Der Prozess der vorliegenden Forschung startete mit Beginn des Sommersemesters 2020 im Rahmen eines Forschungspraktikums mit dem Schwerpunkt “Diskriminierungserfahrungen an österreichischen Schulen”. Ziel war es, anhand der im Seminar erarbeiteten Theorie rund um das Thema Diskriminierung einen Schulworkshop zu konzipieren und diesen an verschiedenen österreichischen Schulen anzubieten. Im Anschluss an die genannten Workshops, welche als Icebreaker und Einstieg in die Thematik dienen sollten, war es geplant, Gruppeninterviews zu Diskriminierungserfahrungen zu initiieren und somit entsprechendes Material erheben zu können. Bereits kurz nach Semesterbeginn breitete sich die COVID-19 Pandemie aus, die das ursprüngliche Vorhaben stark beeinflusste. Aufgrund mehrfacher Lockdowns konnte das Ursprungsvorhaben nicht umgesetzt werden und es bedurfte einer Neuorientierung innerhalb des Forschungsprozesses. Es zeigte sich, dass sich die konzipierten Workshops auf-

grund behördlich verordneter Maßnahmen zur Bekämpfung der Pandemie nicht umsetzen lassen würden. Aus diesem Grund musste darauf verzichtet werden und die Gruppeninterviews konnten lediglich an einer Schule online durchgeführt werden.

In den vier Diskussionsgruppen sprachen jeweils vier beziehungsweise fünf Schüler*innen je 50 Minuten zum Thema Diskriminierungserfahrungen an österreichischen Schulen. Die Gespräche wurden mittels Audioaufzeichnung festgehalten. Diese Diskussionen wurden im Sinne einer Interpretativen Sozialforschung (Rosenthal 2015) mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Fokussierungen von den Bachelorstudierenden ausgewertet. Die Gruppendiskussionen wurden sehr offengehalten – mit einem erzählansprechenden Beginn und der situativen Orientierung an den Diskussionsbeiträgen hinsichtlich der weiteren Moderation. So wurde versucht, das Relevanz- und Bedeutungssystem der Interviewten in den Mittelpunkt zu stellen und einen Einblick in ihre Erfahrungen zu ermöglichen (Rosenthal 2015, S. 154f). Seitens des Forschungsteams gab es zum Gesprächsende noch das Angebot der Kontaktaufnahme bei etwaigen Fragen, die im Anschluss noch auftreten könnten und den Hinweis auf die Homepage der IDB (Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen), um im Anlassfall eine Anlaufstelle für Diskriminierung zu kennen und sich dorthin wenden zu können. Im Wintersemester erfolgte die Bearbeitung und Analyse der Gesprächsaufzeichnungen zunächst in Kleingruppen, bevor in Bachelorarbeiten jeweils individuell zu einem Schwerpunktthema weitergearbeitet wurde. Ergebnisse daraus sollen hier kurz dargestellt werden:

Karoline W. griff die besondere Eignung des Gesprächssettings in der Gruppe zur Betrachtung von Gruppendynamik und Gesprächsverlauf auf. Die Forschungsfrage hierzu lautet: *Wie verändert sich die Gruppendynamik im Verlauf einer Gruppendiskussion zum Thema Diskriminierung von Studierenden mit Schüler*innen der Sekundarstufe 2?*. Resümierend kann gesagt werden, dass sich die Gruppe in ihrer Zusammensetzung hinsichtlich der Zuschreibungen von Zugehörigkeit und Differenz durch die Mitglieder immer wieder verändert hat. Je nachdem, worüber gesprochen wurde, hat sich die Konstellation verändert. Geeint hat die Schüler*innen wie auch die Forschenden, dass jede*r zumindest aus der Position einer*eines Beobachter*in schon mit Diskriminierung konfrontiert war. So war ein gemeinsamer Diskurs möglich, der über lange Passagen hinweg und diskussionsgruppen-übergreifend von Zustimmung geprägt war. Somit konnten die Gesprächsteilnehmer*innen zumindest bedingt zu einer gemeinsamen Gruppe gemacht werden. Die Tendenz, die eigene Meinung im Sinne eines für-eine-betroffene-Gruppe-Sprechens zu vertreten und auch gegenüber anderen zu behaupten, nahm im Laufe der Diskussionen zu.

Jessica K. machte es sich zur Aufgabe, zu erforschen, wie Diskriminierung unterschiedlich wahrgenommen wird, je nachdem ob ein erzähltes Diskriminierungshandeln von Lehrer*innen, der Institution Schule oder von Mitschüler*innen ausgeht. Sie folgte der

Forschungsfrage: *Welche Diskriminierungserfahrungen erleben Jugendliche an österreichischen Schulen und inwiefern hängt die persönliche Reaktion und Bewertung von der diskriminierenden Person ab?* Während der Handlungsspielraum unter Klassenkolleg*innen von Akzeptanz bis hin zu aktivem Widerspruch reicht, sind die Schüler*innen den Lehrpersonen gegenüber häufig ratlos und trauen sich nicht, sie auf ihr diskriminierendes Verhalten aufmerksam zu machen – möglicherweise aus Angst vor den Konsequenzen. Wenn sich die Schüler*innen dennoch widersetzen, dann im Kollektiv und mit dem Gefühl, gegen die Regeln zu handeln. Bei der institutionellen Diskriminierung tritt die gefühlte Machtlosigkeit noch stärker in Kraft als in Bezug auf die Lehrpersonen. Am Beispiel des islamischen Religionsunterrichts zeigt sich jedoch, dass Schüler*innen sich hilfeschend an eine Lehrperson gewandt haben, die allerdings von der Schuladministration abgewiesen wurde.

Eda C. wählte als Fokus die Diskriminierungserlebnisse von Betroffenen aufgrund der ethnischen Herkunft, diesbezüglich auf die Wahrnehmung und Interpretation dieser erzählten Situationen.

Lisa H. widmete sich dem Forschungsinteresse, das Spannungsfeld zwischen der römisch-katholischen Hegemonie an österreichischen Schulen und religiösen Praktiken des Islams im Hinblick auf Diskriminierungserfahrungen bei muslimischen Schüler*innen herauszuarbeiten. Als religiöse Praktiken konnten dabei das Tragen eines Kopftuches, das Praktizieren des Ramadans oder der islamische Religionsunterricht als Anknüpfungspunkt für Diskriminierungserfahrungen bei den Schüler*innen identifiziert werden. Die laut Ulrich Krainz ebenfalls durch Spannungen geprägte historische Beziehungsgeschichte zwischen dem Islam und Österreich verschärft sich dabei zusätzlich durch die starke katholische Prägung des österreichischen Schulsystems und mündet deshalb in das beschriebene Spannungsfeld als institutionellen Möglichkeitsrahmen für Diskriminierungserfahrungen. Dieses Spannungsfeld bildet sich dabei nicht nur, aber auch auf einer kollektiven Bedeutungsebene ab, die dazu führt, dass muslimische Schüler*innen mit von Unverständnis geprägten Reaktionen von Lehrer*innen zu kämpfen haben, wenn es um das Praktizieren des Ramadans, das Tragen eines Kopftuchs oder um den islamischen Religionsunterricht geht. Dass die Schüler*innen dabei immer wieder Zwangsvorwürfe von Lehrer*innen als Ausdruck von Diskriminierungserfahrungen im Kontext mit dem Praktizieren des Ramadans oder des Kopftuchtragens genannt haben, macht dabei sichtbar, wie sich das Spannungsfeld auf ihre subjektiven Gefühle auswirkt. Folglich bleibt kaum Platz für die religiösen Bedürfnisse von muslimischen Schüler*innen, die sich gegen Zwangsvorwürfe behaupten müssen, Rechtfertigungsdruck verspüren und sich durch die Unterrichtszeiten des islamischen Religionsunterrichts benachteiligt fühlen.

Daniela S. widmete sich den (Re)Konstruktionen von Heteronormativität in Diskriminierungserfahrungserzählungen von Schüler*innen. Dabei konnte sie die folgenden

aktiven und passiven Erscheinungsformen beschreiben: (1) Genderstereotype, Rollenklischees, Erwartungshaltungen, körperliche Zuschreibungen, Sexismus gegenüber Frauen* und Männern*, Ausblendungen von weiteren Geschlechtsvarianten, Reproduzieren von Macht und/in Sprache – aber auch Widerstand durch Solidarität und Courage. (2) Ausblendungen im Sinne von nicht wahrnehmen (wollen und können), Umkehrungen, passiver Widerstand und Resignation, Verzerrung und Verdrängung, Kompensation und Relativierung, Bagatellisierung, Witz und Humor. Am häufigsten wurde von Zuschreibungen gesprochen, althergebrachte Klischees kommen immer wieder zum Vorschein. Eine immer wiederkehrende und klar in die Zuschreibung tradierter Rollenklischees einzuordnende Kategorie, ist die Darstellung, dass Männer über mehr Stärke und Kraft verfügen und Frauen für Haushalts- und Sorgetätigkeiten geeigneter und/oder zuständiger wären. Die binär konstruierte Separierung von Geschlechtern unter dem dualistischen Blick auf die Geschlechter Mann/Frau, sowie eine Ausblendung weiterer Geschlechtsvariationen und -identitäten erweist sich als eine gängige Praxis, wenn man den Erzählungen der befragten Jugendlichen folgt.

Helene A. fragte danach, wie Kinder und Jugendliche Diskriminierung erleben, was sie über ihr Verhalten in diskriminierenden Situationen erzählen und welche Verarbeitungsweisen rekonstruiert werden können. Bestimmte Formen des Umgangs mit Diskriminierung waren mehrfach in verschiedenen Gesprächen rekonstruierbar. In den Gesprächstranskripten wurden folgende Umgangsmechanismen herausgearbeitet: Verneinung, Distanzierung (durch zeitliche Abgrenzung oder Abgrenzung durch Umfeldveränderung) und Legitimierung (mittels Relativierung, Witz oder „positive Betrachtungsweise“). Diese Umgangsmechanismen können systematisiert und zueinander in Kontext gesetzt werden. Dabei spielen die Wahrnehmung der Diskriminierung und die erfolgte Reflexionsleistung in der Verarbeitung eine wichtige Rolle. Doch warum sind diese Umgangsmechanismen von Bedeutung und wichtig zu verstehen? Wahrnehmung, Reflexionsmöglichkeiten und Umwelteinflüsse sind keine fixen Größen, sondern verändern sich im Lebenslauf in ihrer Bedeutungsintensität und ihrer Ausprägungsform. Somit ist auch der Umgang mit Diskriminierungserfahrungen veränderbar: Es entsteht ein Fenster zur Veränderung in der eigenen Haltung und somit die Möglichkeit zur Weiterentwicklung der (persönlichen und kollektiven) Handlungsfähigkeit, zu Bildung.

Stefanie P. schrieb über Solidaritätsförderung als Widerstand gegen Diskriminierung im Schulkontext. Dazu dienten unter anderem folgende forschungsleitende Fragen: *Wie und zwischen wem wird Solidarität für Wiener Schüler*innen sichtbar? Wo hat solidarisches Verhalten seine Grenzen und wie wirkt sich dies auf die Erfahrung mit Diskriminierungen aus? Wie wird Solidarität entwickelt und wie können Zusammenhaltgefühle im Schulkontext gestärkt werden?* Es lässt sich zusammenfassend sagen, dass verschiedenste Formen von Diskriminierungserfahrungen für die Jugendlichen im Gespräch sichtbar werden. Darunter befinden sich unter anderem indirekte oder ins-

titutionelle Benachteiligungsmechanismen. Dabei ist es wichtig, diese überhaupt einmal aufzudecken und bewusst zu machen, damit man mit solidarischem Widerstand darauf reagieren kann. Regelmäßige Gesprächsrunden mit der Klassengemeinschaft können eine Möglichkeit bieten, individuellen Erfahrungen nachzugehen, Bedeutungen auszuloten und verschiedenste Schlechterstellungsformen erkennbar zu machen. Sowohl diskriminierende Situationen selbst als auch die Notwendigkeit solidarischen Handelns können im Moment abweichend bewertet werden als im Nachhinein. Gerade dafür eignen sich also Nachbesprechungen in Form von Gesprächsrunden, die im Unterricht eingegliedert werden. Wenn diese in den gewohnten Schulalltag integriert werden, kann dem Gefühl entgegengewirkt werden, dass es viel Mut und Eigeninitiative braucht, um eine Diskriminierung anzusprechen. Genauso wie das direkte Ansprechen kann auch der gemeinsame Austausch innerhalb dieser Gesprächszeiten gefördert werden, der ebenfalls Verbundenheitsgefühle und Halt geben kann. Allein am Ende einer Online-Diskussion konnte positives Feedback vernommen werden, das diese Annahme bekräftigt: „[I]ch fand es sehr cool (...), dass man solche Sachen wahrnimmt und wirklich mal anspricht“.

*Die Lehrveranstaltung wurde von **Jacqueline Hackl** und **Michael Doblmaier** geleitet. Sie sind Universitätsassistent*innen an der Universität Wien und forschen und lehren zu Diskriminierungserfahrungen im Bildungswesen.*

4. Presseartikel und Artikel über Diskriminierung im Bildungswesen 2020/21

„Die Ausgrenzung ist real.“²⁵

Mit seiner Petition „Lasst Kinder gemeinsam lernen“ kämpft Ali Dönmez für die Abschaffung der Deutschförderklassen. Gemeinsam mit Lehrerin Maria Lodjn erklärt er, warum.

In Deutschförderklassen werden Kinder an unrealistischen Standards einsprachiger Kinder gemessen. Dadurch kommt es zur Diskriminierung mehrsprachiger Kinder“, so Ali Dönmez. Der 33-Jährige ist Logopäde und Lehrer für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sprachtherapie ist Teil seines Berufs. „Schule versucht eine deutschsprachige Dominanz aufrechtzuerhalten, obwohl ein mehrsprachiger Zugang das Beste ist, was Kindern passieren kann“, erklärt Dönmez, der selbst türkische Wurzeln hat. Die Rede ist von den umstrittenen Deutschförderklassen. Seit dem Schuljahr 2018/19 werden Kinder mit Deutschdefiziten in separaten Klassen unterrichtet, mit dem Ziel sie kontinuierlich an das Niveau der Stammklassler heranzuführen. Eine Idee, die in der Praxis scheinbar nicht greift. Aus diesem Grund hat Dönmez vergangenen Juni eine online-Petition ins Leben gerufen. Sie soll vor allem Pädagog*innen sowie Schulleiter*innen eine Plattform bieten, mit ihrer Unterschrift ein Zeichen gegen dieses Modell der Deutschförderung zu setzen. Ali ist durch eine Schuldirektorin auf die Idee der Unterschriftenaktion gekommen. „Sie erzählte mir von Deutschförderklassen und ich habe gesehen, wie ihr die Hände gebunden waren“, erinnert er sich.

„Kinder verlieren Schuljahre, wenn sie in die Deutschförderklasse kommen“

Ein völlig intransparenter Test (MIKA-D = Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) entscheidet, ob ein mehrsprachiges Kind in die Regelklasse kommt oder in die Deutschförderklasse. Wenn dieser Test „unzureichend“ ergibt, gilt das Kind als außerordentlich und landet in der Deutschförderklasse. Das Kind wird dann pro Semester getestet und solange es die Tests nicht besteht, kann das Kind nicht in die nächste Schulstufe aufsteigen. Eines der größten Bedenken, das vor allem von den LehrerInnen und Eltern artikuliert wird: Kinder einer Deutschförderklasse verbringen nur eine sehr geringe Anzahl an Wochenstunden in der „Stammklasse“. Den Großteil ihrer Zeit verbringen sie in einer separaten Klasse, wo sie ausschließlich Deutsche Grammatik

²⁵ Uysal, Yasemin (03.12.2020): „Die Ausgrenzung ist real.“, dasbiber.at, zuletzt abgerufen am 13.05.2022 von https://www.dasbiber.at/content/die-ausgrenzung-ist-real?fbclid=IwAR1Ns0wz7nO2N-tR8EQROv1Cbgnqfy6CHX9hhLWHQFfk1sZeJksT5rrl19_4.

lernen. Dabei würden „viele Kinder mit deutscher Erstsprache den Test auch nicht schaffen. Die werden aber nicht geprüft“, gibt Maria Lodjn zu bedenken. Sie unterrichtet eine Deutschförderklasse an einer Wiener Mittelschule. Als eine von wenigen Lehrpersonen traut sie sich, in der Öffentlichkeit gegen Deutschförderklassen aufzutreten. „Mir geht’s ums Wohl der Kinder!“, verkündet sie.

„Du bist nur, wie viel du Deutsch kannst.“

Das Schlimmste an diesem System sei die strikte Trennung von den Kindern in der Regelklasse. Wer nicht genug Deutsch kann, darf nicht bei den anderen sein. Man nimmt damit nicht nur den Kindern die Chance, voneinander zu lernen. Es bewirkt auch, dass Kinder schon sehr früh das Gefühl von „Othering“ entwickeln. Sie fühlen sich „anders“ und minderwertiger als ihre Kolleg*innen in der Stammklasse. „Ein Junge der Regelklasse spuckte sogar letztens in die Deutschförderklasse“, erzählt die pragmatisierte Lehrerin. Von der Gemeinschaft der Stammklasse werden diese Kinder völlig ausgeschlossen. „Meist haben diese Kinder ihren Platz in der Stammklasse automatisch in der letzten Reihe“, weiß sie aus Erfahrung. Dönmez zeigt biber einen Screenshot. In einer Whatsapp-Gruppe für Eltern bittet eine Lehrerin die Eltern, ihren Kindern Utensilien für ein Projekt mitzugeben. Darunter schreibt sie: „Diese Nachricht gilt nicht für...“ und zählt die Namen der Kinder der Deutschförderklasse auf. „Die Ausgrenzung ist real. Auch wenn das Bildungsministerium das nicht einsieht“.

„Rassistische Malvorlage“: Aufregung um Lernunterlage für Tiroler Volksschüler²⁶

Bei Schwungübungen und Vorübungen für die Schreibschrift sollten Volksschüler den Kopf eines Schwarzafrikaners nachzeichnen. NEOS-Nationalratsabgeordneter Yannick Shetty übt scharfe Kritik. Tiroler Bildungsservice und auch die Bildungsdirektion distanzieren sich.

Innsbruck – Breite Nase, große abstehende Ohren und gekräuselttes Haar. Daneben die Bezeichnung „N²⁷“. Was nach rassistischer Propaganda klingt, fand sich bis gestern Mittag unter dem Titel „Schwungübungen und Vorübungen zur Schreibschrift“ als Lernmaterial auf der Online-Plattform des Tiroler Bildungsservice (TIBS). Versprochen

26 N.N. (02.02.2021): „Rassistische Malvorlage“: Aufregung um Lernunterlage für Tiroler Volksschüler, Tiroler Tageszeitung, zuletzt abgerufen am 13.05.2022 von <https://www.tt.com/artikel/30776980/rassistische-malvorlage-aufregung-um-lernunterlage-fuer-tiroler-volksschueler?fbclid=IwAR0INJ8FP8H-sCqn7onm5MjXiF89PtW7Jlu1Sktnph6uqgKhoh2nHL2mP2H0>.

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

wurden dabei „praktische, lustbetonte Übungen zum Erlernen der Schreibrift“.

„Es ist unfassbar und erschreckend, was die Tiroler Bildungsdirektion als Lernunterlage auf ihrer offiziellen Plattform zur Verfügung stellt“, meint NEOS-Jugend- und Integrationssprecher NR Yannick Shetty. Es könne nicht sein, dass in einer Zeit, in der globale Protestbewegungen wie #blacklivesmatter jeden Fortschritt in Richtung Gleichberechtigung hart erkämpfen und die Sensibilisierung der Menschen gegen Alltagsrassismus und Diskriminierung ein zentrales gesellschaftliches Anliegen ist, die Tiroler Bildungsdirektion mit derart rassistischen „Malübungen“ für Kinder auffällt.

„Es ist unbegreiflich, wie solche Inhalte einer redaktionellen Überprüfung standhalten konnten“, wundert sich NR Shetty. Die Verantwortlichen müssten sich umgehend öffentlich entschuldigen sowie die notwendigen personellen Konsequenzen ziehen, damit derart rassistische und menschenverachtende Inhalte nicht mehr in Tiroler Schulen zum Einsatz kommen.

„Entsetzt und schockiert“: Palfrader beruft Generalversammlung ein

Bildungslandesrätin Beate Palfrader (VP) zeigte sich gestern in einer ersten Stellungnahme „entsetzt und schockiert“. In ihrer Funktion als Präsidentin des TIBS habe sie umgehend eine außerordentliche Generalversammlung einberufen. „Dafür gibt es keine Entschuldigung. Das ist katastrophal und es wird sicher Konsequenzen geben“, so Palfrader.

Laut Tiroler Bildungsdirektion stammen die Unterlagen von einem pensionierten Volksschuldirektor und wurden von einem Redakteur des Tiroler Bildungsservice auf die Seite gestellt. „Dem Redakteur war der rassistische Inhalt im Rahmen der Qualitätskontrolle bedauerlicherweise entgangen. Sowohl das Tiroler Bildungsservice als auch die Bildungsdirektion für Tirol distanzieren sich auf das Schärfste von jeglichen rassistischen Inhalten“, so die Bildungsdirektion in einer Stellungnahme. Nachdem der rassistische Inhalt aufgefallen war, habe man diesen unverzüglich offline genommen und die Schulen aufgefordert, die Unterlagen nicht zu verwenden.

gleich ≠ gleich: Diskriminierung im Schulalltag²⁸

Gleiche Chancen für alle Kinder, gleiche Möglichkeiten zum Erfolg für alle Bevölkerungsgruppen. Was sich nach einer wünschenswerten Realität anhört, bleibt bisher ein abstrakter Gedanke, eine weitentfernte Wunschvorstellung. Doch woran liegt das und wie kann sich das Schulsystem einer Bildungsgerechtigkeit annähern?

²⁸ Auszug aus einer Reportage von amRand.at, Text von Denise Meier, zuletzt abgerufen am 13.05.2022 von <https://www.amrand.at/post/diskriminierung-im-schulalltag>

Edin hat einen ernsten Gesichtsausdruck, als er vor seiner alten Schule sitzt. Er atmet tief durch, bevor er mit einem unsicheren Lächeln zu sprechen beginnt. „Mein Name lautet Edin Cajlakovic, ich bin 18 Jahre alt, ich habe in meinem Leben sehr viel Ungerechtigkeit erlebt.“ Edin erzählt eine Geschichte über Diskriminierung und Rassismus – seine Geschichte. Pascal hat ähnliche Erfahrungen gemacht. Seit er klein ist, ist er dem Rassismus in der Gesellschaft und im Schulwesen ausgesetzt. Die beiden sprechen über ihre persönlichen Erfahrungen mit Bildungsgerechtigkeit – oder Bildungsungerechtigkeit.

Je höher der Bildungsgrad der Eltern, desto höher ist der Bildungsgrad ihrer Kinder. Bildung wird hierzulande vererbt, das heißt über die Zukunft des Kindes entscheidet in den meisten Fällen der sozioökonomische Status der Eltern. Dieser ergibt sich aus Faktoren wie Herkunft, Ausbildung oder Einkommen. Wenn die Eltern von Katharina einen Hochschulabschluss in der Tasche haben, dann stehen die Chancen bei 57 Prozent, dass sie ebenfalls die Uni abschließen wird. Hätten ihre Eltern zuletzt die Pflichtschule abgeschlossen, so würden Katharinas Chancen auf einen Hochschulabschluss auf sieben Prozent schrumpfen.

Chancengleichheit würde bedeuten, dass es keinen Unterschied macht, ob Katharinas Eltern studiert, eine Lehre gemacht oder die Pflichtschule abgeschlossen haben. Es würde auch heißen, dass es egal wäre, ob sie Katharina oder Jelena heißt. Ein Land, in dem absolute Chancengleichheit herrscht, gibt es nicht. Österreich liegt im OECD-Vergleich unter dem Durchschnitt, das heißt, hier hat der sozioökonomische Status einen größeren Einfluss auf die Kinder als in anderen Ländern. Die OECD ist die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Sie bietet internationale Vergleichsmöglichkeiten, führt zum Beispiel die PISA-Studie durch, und gibt Politikempfehlungen. Während sich die Mehrheit der OECD-Mitgliedsstaaten in den Jahren zwischen 2006 und 2015 einer Gerechtigkeit im Bildungssystem angenähert hat, ist in Österreich diesbezüglich die Zeit stehengeblieben.

Es beginnt schon vor dem Kindergarten

Lehrkräfte an den Oberstufen klagen über die schlechte Arbeit der Mittelschullehrer*innen, welche sich über das Lehrpersonal in den Volksschulen beschweren. Diese wiederum suchen die Schuld in den Kindergärten. Tatsächlich muss aber viel früher angesetzt werden. Schon die Betreuung in der frühesten Kindheit, also bei Kindern unter drei Jahren, hat Einfluss auf den Bildungsweg des Kindes, auf seine Lern-, Sprach-, und sozialen Fähigkeiten. Die Unterschiede, die dabei in den verschiedenen Familien bei den unterschiedlichen Kindern entstehen, müssen im Kindergarten ausgeglichen werden.

In einem verpflichtenden Kindergartenjahr, wie es in Österreich der Fall ist, ist das aber kaum machbar. „Wir können in den fünf Stunden im Kindergarten nicht ausgleichen,

was daheim fehlt“, zitiert die Lehrerin und Journalistin Melisa Erkurt in ihrem Buch *Generation Haram* einen Kindergartenpädagogen. Seit 2010 gibt es in Österreich das verpflichtende Kindergartenjahr, ein Schritt in Richtung Chancengleichheit beim Start in die Schulzeit. Seither herrscht aber Stillstand. Fragt man das Kindergartenpersonal, sprechen sich viele für ein zweites oder sogar drittes verpflichtendes Jahr aus.

Es fehlt aber nicht nur an Zeit, sondern auch an Personal. EU-Länder investieren im Durchschnitt ein Prozent ihrer Wirtschaftsleistung in Kindergärten. Österreich gibt dafür ein Drittel weniger aus. Zwischen den Erziehungs- und Betreuungsaufgaben und dem verpflichtenden Testen der Fähigkeiten der Kinder ist es den Kindergartenpädagog*innen fast unmöglich, diese Fähigkeiten überhaupt zu vermitteln. Eine einzelne Pädagogin ist für 25 Kinder verantwortlich, schlichtet Streitereien, bereitet die Jause vor oder geht mit den Kindern aufs Klo. Für Kinder mit Förderbedarf bleibt – wenn überhaupt – wenig Zeit, für Kinder ohne Förderbedarf oft gar keine. Dadurch werden viele einfach bis in die Volksschule „mitgeschleppt“.

„Mitgeschleppte“ Kinder

In der Volksschule hört das „mitschleppen“ nicht auf. In Österreich ist die Volksschule als Halbtagschule gestaltet, das heißt, die Kinder sind am Nachmittag im Regelfall zuhause. Damit wird auf die aktive Mitarbeit der Eltern gezählt. Das Schulsystem geht davon aus, dass sie sich zuhause mit dem Kind beschäftigen, üben, Defizite ausgleichen. Das ist aber nicht immer der Fall. Viele Eltern kennen sich ab einem gewissen Punkt nicht mehr mit dem Stoff aus, können sich aber auch keine Nachhilfe leisten. „Und das ist dann ein Punkt, wo’s so weit geht, dass deine Noten, dein Bildungsgrad, ob du weiterkommst, ob du aufsteigst oder nicht, schlussendlich ob du maturierst, dementsprechend ein Großteil deines Lebens, schon so früh vom Geld deiner Eltern abhängig ist“, erklärt Pascal Unger, stellvertretender Landesschulprecher der AHS Wien und Mitglied der Aktion Kritischer Schüler_innen. Seine Mutter kommt aus Korea, er selbst kennt Rassismus im Schulalltag aus eigener Erfahrung. Er weiß: „Diskriminierung ist in der Gesellschaft alltäglich und macht keinen Halt vor den Schultoren.“

Wenn im Unterricht über Asien gesprochen wird, richten sich die Augen auf Pascal. Zum ersten Mal ist Pascal in der Volksschule mit Rassismus in Berührung gekommen. „In so jungem Alter die ersten Erfahrungen mit Rassismus zu machen, in der Schule mit Freunden, wo man sich eigentlich wohlfühlen sollte, wo man sich gut entfalten können sollte, ist ganz, ganz schlimm für mich und ich glaub‘ für alle.“

Wenn Diskriminierung System hat

Die oben genannten Zahlen und Fakten gelten für die gesamte österreichische Bevölkerung, sagen aber noch nichts darüber aus, welchen Einfluss Merkmale wie Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund nehmen. Max hat eine andere Aufstiegs wahr-

scheinlichkeit als Katharina und beide haben andere Chancen als Jelena und Murat. Die Diskriminierungen, die die Kinder durch die Zugehörigkeit zu diesen Gruppen erfahren, überschneiden und verstärken sich in der Benachteiligung. Natürlich bleiben auch bei absoluter Chancengleichheit individuelle Unterschiede im Lernerfolg. Ziel sollte aber sein, dass diese nicht in Abhängigkeit von mitgebrachten Faktoren entstehen.

„Das eigentlich Problematische im Bildungssystem ist ja, wenn Lehrpersonen Schülerinnen diskriminieren, weil das ist dann hierarchisch schwierig, da was dagegen zu sagen. Du bist ja abhängig von der Lehrperson.“ Was Pascal sagt, ist direkt aus der Realität geholt. Sozioökonomisch benachteiligte Kinder, Kinder mit Migrationshintergrund, wie auch Edin, kennen diese Situationen aus ihren eigenen Klassenzimmern. Edin ist das Kind bosnischer Eltern, hat im letzten Jahr maturiert und studiert Jus. Er ist engagiertes Mitglied der NEOS. In seiner Schulzeit waren Rassismus und Diskriminierung allgegenwärtig.

„Ich habe das Gefühl, dass ich doppelt so viel Leistung erbringen muss, damit ich gleich beurteilt werde wie die anderen. Während die anderen auf Standby sind, muss ich 100 Prozent geben, vielleicht sogar 150.“ Damit ist Edin nicht allein. Viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erleben diesen Leistungsdruck. Es ist ein Teufelskreis: Lehrende erwarten von Kindern mit Migrationshintergrund schlechtere Leistungen als von autochthonen Österreicherinnen und Österreichern. Das führt dazu, dass Murats Lehrerin seine Schularbeit schlechter bewertet als die von Max, obwohl sie die gleichen Fehler machen. Das benachteiligte Kind verliert dadurch oft an Motivation und schneidet in unabhängigen Studien zum Lernerfolg schlechter ab. Lehrpersonen sehen sich in ihrem Vorurteil bestätigt.

„Viele Leute so wie du machen eine Lehre“

Mit „Leute so wie du“ hat Edins Lehrerin Jugendliche mit Migrationshintergrund gemeint. Jugendliche, die nicht in urösterreichischen Haushalten aufgewachsen sind und nicht nur Deutsch sprechen. Genau diese Mehrsprachigkeit wird ihnen oft zum Verhängnis. So traut die Lehrerin Murat eben keine so gute Note zu wie Max, weil er ja offensichtlich nicht so gut Deutsch kann. Häufig hat der Umgang mit der Mehrsprachigkeit in der Schule einen schlechten Einfluss auf die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur deutschen Sprache. Bei Max wird Legasthenie diagnostiziert, Murat hat ein Problem mit der Sprache. Jelenas Lehrer rät ihr, sich nicht mit Mädchen anzufreunden, die ihre Erstsprache sprechen, sonst würde sie nie Deutsch lernen.

Mehrsprachigkeit hat aber absolut keinen negativen Einfluss auf schulische Leistungen, im Gegenteil. Wenn sie frühzeitig gefördert wird, wirkt sie sich positiv auf Fähigkeiten wie Konzentration, Flexibilität und Lesefähigkeit aus. Auch neue Sprachen lassen sich leichter lernen. Mehrsprachige Kinder haben dadurch langfristig Lernvorteile

– und sind im späteren Leben sogar weniger anfällig, an Alzheimer zu erkranken. Ohne die Förderung der Mehrsprachigkeit steigt das Risiko, dass die Schülerinnen und Schüler in beiden Sprachen keine hohe Kompetenz erlangen.

Gleiche Chancen durch Diversität

Was man dagegen machen kann? „Ein einfaches Unternehmen würde nicht reichen, weil’s strukturell bedingt ist. Es ist schon ein Problem, dass man abgestempelt wird von den Lehrern. Dieses ‚Wer bist du schon?‘“, erklärt Edin. Die eine Lösung gibt es also nicht, es gibt aber einige Probleme. Ein großes davon ist das österreichische Schulsystem an sich, das beweisen auch Studien wie die PISA-Studie. Sie zeigt: Die Wissenskluft innerhalb der Schüler*innenschaft ist groß, die soziale Mobilität dafür gering. Pascal erklärt:

„Kinder von Arbeiter*innen haben ja nicht in den Genen, dass sie schlechter in der Schule sind, sondern sie werden vom System nicht aufgefangen. Das lässt den Unterschied zwischen Österreicherinnen und Österreichern und Migrantinnen und Migranten, zwischen Geringverdienern und Vielverdienern, einfach noch größer werden“

Eine Eigenheit des österreichischen Schulsystems, die diesen Unterschied fördert, ist die frühe Trennung der Schülerinnen und Schüler in AHS und NMS. Die große Entscheidung steht schon im Alter von zehn Jahren an. Das ist im internationalen Vergleich extrem früh, nur Deutschland ist genau so früh dran. „Mit dieser frühen Differenzierung nach der Volksschule wird dein ganzes Leben bestimmt. Diese frühe Differenzierung basiert vor allem auf Noten. Das Problem ist aber, dass Noten eben nicht objektiv sind, sondern von Lehrpersonen gegeben werden, die subjektiv entscheiden“, betont Pascal. Die Kinder lernen also nur vier Jahre lang gemeinsam, bevor sie kategorisiert werden. Studien zeigen jedoch: Je durchmischerter die Klassen, desto größer sind die Lernerfolge benachteiligter Schüler. In Österreich sind die Klassen überhaupt nicht durchmischt. Würde man die sozial schwächsten zwanzig Prozent der Schüler*innen auf alle Klassen aufteilen, müsste fast die Hälfte dieser Kinder Klassen wechseln.

Privatschulen fördern eine Zweiklassenbildung

Trotzdem kämpfen Eltern, die es sich leisten können, um heiß begehrte Privatschulplätze. Jedes zehnte Kind geht Österreich durchschnittlich zur Privatschule, in Wien sind es doppelt so viele. Es könnten noch viel mehr sein, wäre das Angebot nicht so begrenzt. Eltern melden teilweise Neugeborene für die private Volksschule an, so lange sind die Wartelisten, und tragen somit einen großen Teil zum Auseinanderdriften der Gesellschaft bei, zum Abdriften in eine Zweiklassenbildung.

Der Schlüssel zum Erfolg für alle Schüler, beschließt Melisa Erkurt in ihrem Buch, ist eine gut durchmischte Ganztagschule. Durchmischt nicht nur innerhalb der Schüler*innenschaft, sondern auch ein diverses Lehrkollegium ist nötig. Ein Netz aus So-

zialarbeit und Schulpsychologie hilft Lehrkräften, sich auf den Unterricht und das Fördern zu konzentrieren. Ganztagschule deshalb, weil so die Defizite, die in bildungsfernen Familien entstehen, ausgeglichen werden können. Eine Gefahr dabei sei es, „Problemschulen“ und „Boboschulen“ zu erschaffen. Das dürfe nicht passieren: Die Durchmischung macht's. Alleine deshalb schon, weil die „Boboeltern“, wie Erkurt in ihrem Buch schreibt, sicherstellen würden, dass an der Schule nach modernen Erkenntnissen gehandelt werde.

Chancengleichheit vs. Chancengerechtigkeit

Chancengleichheit – das hört sich doch eigentlich fair an. Ist es aber wirklich fair, wenn Katharina und Max genau die gleichen Ressourcen bekommen wie Murat und Jelena? Wenn Kathis Eltern studiert haben und Max' Eltern sich die Nachhilfe locker leisten können, während Murat und Jelena nachmittags alleine lernen müssen? Haben sie dann wirklich die gleichen Chancen?

Die Arbeiterkammer sagt nein. Deshalb hat sie den Chancenindex entwickelt. Er bestimmt, wie viel Förderbedarf eine Schule hat. Dabei werden Kriterien wie der durchschnittliche Bildungsabschluss der Eltern und die Alltagssprache der Kinder berücksichtigt. Aus den Einzelwerten ergibt sich ein Gesamtwert für die Schule, der zwischen 100 bei geringem Förderbedarf und 180 bei hohem Förderbedarf liegt. Schulen mit höherem Förderbedarf werden zusätzliche Ressourcen in Form von Lehrkräften, Sozialarbeiter*innen, administrativen Hilfskräften oder Psycholog*innen zugesprochen. Dabei entscheidet jede Schule, welche Form der Hilfe sie in Anspruch nimmt. Was sich anhört, wie ein innovativer Lösungsweg, wird in der Praxis noch nicht umgesetzt. Es ist lediglich ein Pilotprojekt mit 100 Schulen geplant.

Pascal gibt einen wertvollen Tipp, wie jede*r Einzelne etwas gegen Diskriminierung unternehmen kann. Er wünscht sich, dass Menschen, die nicht davon betroffen sind, auf Betroffene zugehen. Denn so verschieden die betroffenen Menschen sind, so unterschiedlich sind auch die Arten, wie sie damit umgehen möchten. „Aufstehen gegen Rassismus, vor allem im öffentlichen Raum, in der Straßenbahn, Zivilcourage leisten, wenn man das erlebt, das hilft immer sehr. Zu zeigen, dass man nicht alleine ist, dass auch Menschen ohne Migrationshintergrund das nicht cool und nicht okay finden.“ Selbst wenn es aber statt Diskriminierung und Rassismus gleiche Chancen für alle Kinder an Österreichs Schulen geben könnte, wichtig ist die gerechte Verteilung dieser Chancen. Und selbst wenn dieser Gedanke weitergedacht wird, kann er nur von der Bildungspolitik umgesetzt werden.

Rassismus im Bildungstempel²⁹

Universität als wiederkehrendes institutionelles Trauma für Schwarze Personen und Personen of Color, auch hier bei uns in Wien.

Gebildet heißt liberal und weltoffen? Mitnichten! Symptomatisch für die Universität Wien wie auch viele andere Hochschulen ist das elitäre und klassistische Denken, dass Rassismen nur von ungebildeten Personen (re)produziert werden, die am Land leben. Dieses Denkmuster fungiert zugleich auch als Ausrede und Abwehrmechanismus, wenn Personen auf ihre Reproduktionen von Rassismen angesprochen werden.

Ohne Zweifel ist Rassismus weder ans Bildungsniveau noch an einen ländlichen Standort gebunden. Hier greifen mehrere Diskriminierungsmechanismen ineinander: Rassismus wird externalisiert, indem er lediglich Personen zugeschrieben wird, die abgewertet werden: Hier trifft Rassismus auf Klassendenken.

Ein solcher Erklärungsansatz verschleiert, dass im Herzen Wiens an Universitäten auch heute noch Kolonialgeschichte, kolonial-rassistische Sprache, beleidigende und diskriminierende Stereotype, eurozentrische, orientalisierende Inhalte und rassistische Materialien gelehrt, verwendet und produziert werden; und so der weiße, kolonialistische, rassistische, patriarchale, ableistische (diskriminierend gegenüber Menschen mit Behinderung) Wissenschaftskanon reproduziert wird.

Diskriminierte zum Problem gemacht. BIPOC-Studierende (BIPOC ist die Abkürzung und Selbstbezeichnung von Black, Indigenous, People of Color) stehen andauernd vor der kritischen Entscheidung, sich durchzusetzen oder zu schweigen, dies entspricht auch den Trauma-Reaktionen: Fight, Flight, oder Freeze.

Alle Optionen haben Konsequenzen sowohl für den Studienverlauf als auch für die Person selbst. BIPOC-Studierende, die kommunizieren, dass etwas beleidigend, diskriminierend und problematisch ist, werden meist kollektiv „ge-gaslighted“, also desorientiert bzw. manipuliert, indem uns vermittelt wird, dass wir übersensibel, zu subjektiv sind und dass wir den Unterricht stören. Viele BIPOC-Studierende schaffen es, trotz der vielen Mikro- (und Makro-)Aggressionen, durch das Universitätsleben zu navigieren.

Andere verlassen bestimmte Seminare, meiden bestimmte Lehrpersonen, verzögern damit ihre akademische Laufbahn und riskieren folglich in vielen Fällen auch finanzielle Unterstützungen. Manche brechen ganze Studiengänge ab, weil die komplette Studienrichtung problematisch ist. Viele BIPOC-Studierende wissen auch, dass sie sich so gut wie möglich anpassen müssen, um ihr Studium positiv abzuschließen.

Die Problematik, dass viele BIPOC-Studierende tatsächlich mehr relevantes Wissen

²⁹ Taheri, Parissima & Saad, Farah (23.04.2021): Rassismus im Bildungstempel, Südwind Magazin, zuletzt abgerufen am 13.05.2022 von https://www.suedwind-magazin.at/rassismus-im-bildungstempel/?fbclid=IwAR3f5vV4SEKkMlPx4l22nEJoQ1J8OqUt3QIEMP0cXf6cAGsINlvqf5_BVWo.

bzgl. Rassismus haben als Lehrende, führt oft dazu, dass sie sich nicht trauen, ihre Arbeiten „richtig“ abzugeben, weil unser Wissen als Betroffene nicht anerkannt wird. „Wie kann ich diese Arbeit indirekter, weniger ehrlich und angenehmer für eine weiße Professorin bzw. einen weißen Professor machen?“ ist eine Frage, die immer wieder in unseren Sessions besprochen wird. „Wenn ich X oder Y erwähne, muss ich es womöglich dann persönlich diskutieren, oder fliege im schlimmsten Fall sogar durch.“ Es gibt viele Studien dazu, wie diese Mechanismen, Zuschreibungen und Verletzungen die psychologische Gesundheit von BIPOC beeinflussen. Eine Universitätskultur, die so stark auf „Color blindness“ beharrt – also jene Ideologie, nach der alle Menschen gleichbehandelt werden sollten und somit strukturelle Nachteile ausblendet –, zeigt mit dem Finger direkt auf Studierende, die die Aufmerksamkeit auf Rassismus richten. Dabei werden Personen, die Rassismen sichtbar machen, als Problem dargestellt und nicht die Thematik selbst. Wie viel könnten BIPOC-Studierende aus dem Studium herausholen, wenn wir das Privileg hätten, uns ausschließlich dem zu widmen und das ohne diese alltäglichen Ablenkungen, Kränkungen, Verletzungen und Überlebensstrategien? Wir könnten einfach nur studieren.

***Parissima Taheri** ist Psychologin und Gründerin von *Wir sind auch Wien**

***Farah Saad** ist Politologin und Klinische Sozialarbeiterin. Sie steht ebenfalls hinter *Wir sind auch Wien*.*

„Ein verlorenes Jahr“ für Kinder und Jugendliche aus Deutschförderklassen³⁰

Die Corona-Pandemie hat Schüler mit mangelnden Deutschkenntnissen härter getroffen als andere. Die Politik habe sie noch mehr isoliert, kritisieren Lehrer und Bildungsexpertinnen

Im Frühjahr 2021 machte der zwölfjährige Fathi aus Syrien große Sprünge: Erst seit kurzem in Österreich, fing er an zu reden, begann Sätze zu bilden, fühlte sich wohl im Klassenverband – nicht nur, aber auch weil er der deutschen Sprache immer mächtiger wurde. Der Dämpfer ließ nicht lange auf sich warten, als rund um Ostern die hochschnellenden Corona-Infektionen den Schulbetrieb wieder gänzlich lahmlegten – und Fathi raus aus der Klasse und zurück in sein nichtdeutsches Sprachumfeld warfen. Groß war deshalb die Erleichterung bei seiner Deutschförderklasse und der Lehrerin, als sie nach drei Wochen Distance-Learning zurück in ihr Klassenzimmer kehrten.

³⁰ Tomaselli, Elisa (30.05.2021): „Ein verlorenes Jahr“ für Kinder und Jugendliche aus Deutschförderklassen, derStandard, zuletzt abgerufen am 13.05.2022 von <https://www.derstandard.at/story/2000126974294/ein-verlorenes-jahr-fuer-kinder-und-jugendliche-der-deutschfoerderklassen?ref=rss>.

Bloß: Fathi fand plötzlich keine Worte mehr auf Deutsch. „Es ist zum Verzweifeln“, sagt seine Lehrerin Melanie G*.

Diese Verzweiflung können Österreichs Lehrerinnen und Lehrer in diesem Schuljahr mit der Favoritner NMS-Lehrerin vermutlich teilen: Distance-Learning, Schichtbetrieb, fehlende oder brüchige Internetverbindungen, Schule auf, Schule zu – die etlichen Monate zehrten an den Schülerinnen und Schülern und deren Lernerfolgen. Das erkannte auch Bildungsminister Heinz Faßmann (ÖVP), der die gesamte Lehrerschaft dazu aufrief, Milde in der Beurteilung walten zu lassen. Auch die mündliche Matura wird heuer nur in reduzierter Form stattfinden, Schularbeiten oder Tests wurden teils ausgesetzt. Diese Rücksichtnahme hätte die Deutschlehrerin Melanie G. auch bei ihrer Deutschförderklasse erwartet.

„Außerordentliche“ Schüler

Ihre Schülerinnen und Schüler, das sind 15 Kinder im Alter zwischen zehn und 15 Jahren aus Ländern wie Bulgarien, Syrien oder dem Irak. Für sie ist Österreich erst seit kurzem die neue Heimat. Was sie eint: Sie besuchen sogenannte Deutschförderklassen. Das sind separate Klassen in Volksschulen oder Neuen Mittelschulen, in denen sie 15 oder 20 Stunden pro Woche gemeinsam Deutsch lernen. Die wenigen Stunden, die sie in der „Stammklasse“ – also der Regelklasse in Fächern wie Zeichnen oder Turnen – verbringen, sind in diesem Schuljahr pandemiebedingt ausgefallen.

Zwei Jahre lang haben die Förderschülerinnen und -schüler den Status „außerordentlich“. Ob sie aber nach einem, zwei, drei oder vier Semestern aus der Deutschförderklasse heraus und vollständig hinein in die Regelklasse kommen, hängt von einem Faktor ab: dem Bestehen der sogenannten „Mika-D-Testung“. Diese verpflichtende Prüfung soll den „Sprachstand“ feststellen, also ob Kinder genügend Deutsch verstehen, um dem Regelunterricht folgen zu können.

Powerpoint bis in die Nacht

Das Messinstrument Mika-D macht derzeit nicht nur das Leben von Melanie G., sondern auch das ihrer Schüler schwer: „Es ist so ein psychischer Stress für die Kinder“, sagt sie. Ein Drittel von ihnen hatte während des letzten Lockdowns kein funktionierendes Internet oder keinen Laptop – von Problemen wie beengten Wohnverhältnissen oder ihrer Fluchtgeschichte abgesehen. Diese Kinder zitierte sie in die Betreuungsstunden in der Schule vor Ort. „An den meisten Tagen saß ich bis Mitternacht vor Powerpointfolien“, schildert Melanie G., die mit allen Mitteln versuchte, die trockenen Lernblätter mit Fotos und Bildern didaktisch aufzupeppen. Der Gedanke, dass ihre Schülerinnen mehrere Jahre ihrer Schullaufbahn verlieren könnten und die Schule in Folge abbrechen, schwirrte immer im Hinterkopf.

Ihr vorzeitiges Resümee: „Es war ein verlorenes Jahr.“ Fortschritte konnten keine ge-

macht werden. Dass diese Kinder aber nun den Preis dafür zahlen müssen, sieht die 27-Jährige nicht ein.

Aufgeschobene Testung

Wurde auf die erschwerten Umstände für Schüler der Deutschförderklassen keine Rücksicht genommen? Welche Milde gibt es für sie? „Das Ministerium hat eine zeitliche Flexibilisierung ermöglicht“, heißt es dazu aus dem Bildungsministerium. Das bedeutet, der Mika-D-Test könne entweder vor dem Sommer oder nach den Sommerferien absolviert werden – je nach Lernfortschritt der Kinder.

Eine Vorbereitung, so Debora Knob vom Bildungsministerium, könne etwa die Sommerschule bieten. Das kostenlose und freiwillige Angebot richtete sich vergangenes Jahr erstmalig an Kinder mit „Aufholbedarf“ – in Summe haben sie rund 24.000 Schüler besucht. „Dort werden die Kinder in Deutsch oder Mathematik gefördert, in den Volksschulen auch in Sachunterricht.“ Größere Zugeständnisse könnten für die Förderklassen nicht gemacht werden. Schließlich hätten die Kinder nichts davon, wenn sie im Mathe- oder Biologieunterricht nichts verstehen.

Zudem seien im Zuge eines 200-Millionen-Euro-Förderpakets für Österreichs Schulen zusätzlich zwei Förderstunden pro Woche und Klasse angeboten worden. An der Mika-D-Testung hält das Bildungsministerium fest: Letztlich müsse man ja beurteilen können, ob ein Kind im Regelunterricht folgen können wird.

Keine Berührungsfläche

Allerdings: Wie gut ein Kind Deutsch verstehe, könne gar nicht mit dem Mika-D-Test bewertet werden, wendet etwa Bildungswissenschaftlerin Susanne Schwab von der Universität Wien ein. „Es fehlt an ausreichend wissenschaftlichen Belegen, dass Mika-D ein geeignetes Verfahren ist, um so weitreichende Entscheidungen für Bildungslaufbahnen von Schüler*innen zu treffen.“ Zudem seien viele Lehrkräfte, die dieses Instrument anwenden, selbst nicht von dessen Qualität überzeugt.

Aber die Kritik umfasst auch die Deutschförderklassen als Ganzes: Einige Wiener Direktorinnen boykottieren die Deutschförderklassen in Form einer nur auf dem Papier existierenden Scheinklasse, wie DER STANDARD im März berichtete. Eine Petition mit rund 12.000 Unterstützerinnen, darunter mehr als 2.500 Lehrkräften, fordert die generelle Abschaffung der Deutschförderklassen.

Die Pandemie befeuert die Argumente der Kritiker der 2018 unter Türkis-Blau eingeführten Deutschförderklassen: Eines der größten Probleme an den Klassen sei, dass die isolierten Kinder zu wenig Kontakt zu deutschsprachigen Mitschülern hätten. Gerade in der Interaktion mit diesen – darauf weist auch Bildungswissenschaftlerin Schwab hin – könne Sprache spielerisch erlernt werden. Die wöchentlichen acht Stunden Unterricht in der Regelklasse würden nicht ausreichen. Und seit Corona schon gar nicht,

weil da eine Durchmischung der Klassen vermieden wurde. Das schulische Leben der Kinder mit Migrationsgeschichte war also gänzlich auf die Deutschförderstunden reduziert. Und dies ist – auch jetzt trotz Schulöffnungen – immer noch so.

Wie sich das auf die Eigenwahrnehmung der Kinder auswirkt, schildert die NMS-Lehrerin Maria Lodjn: „Sie spüren, dass sie defizitär sind.“ Gerade in diesem Jahr hätte man die Kinder in die Regelklasse geben können – da es ohnehin wegen des Schichtbetriebs kleinere Gruppen gab. „Da hätten sie ihr Sprachbad gehabt und effizient gefördert werden können“, zeigt sich Lodjn verärgert. „Wieso hat man die Deutschförderklassen und Mika-D-Testung nicht auf Eis gelegt?“ Ihre Kollegin Melanie G. sieht das ähnlich: „Es gibt nichts Besseres, als in die Regelklasse zu kommen, nur dann sind sie nicht mehr segregiert und werden als die Dummen abgestempelt.“

Zweierlei Maß

Bildungsminister Heinz Faßmann (ÖVP), der vergangene Woche die Petition für die Abschaffung der Deutschförderklassen entgegennahm, sieht dies anders: In der Frageunde im Nationalrat im Mai wies er auf den Erfolg der Deutschförderklassen hin, ein Drittel habe nach dem Wintersemester 2020/21 „trotz Pandemie“ den Einstieg in die Regelklasse geschafft.

„Vergleicht man den Erfolg der Kinder in den Deutschförderklassen mit einer Regelklasse, wäre das Ergebnis erschreckend, wenn nur ein Drittel das Semester positiv abschließen“, zeigt sich Susanne Schwab über die Zahleninterpretation des Bildungsministers erstaunt. Eine Evaluierung der Deutschförderklassen findet aktuell statt, Ergebnisse werden im Sommer erwartet. Ob Fathi und Melanie G.s Schüler und Schülerinnen aus Favoriten den Sprung in die Regelklasse schaffen? „Unmöglich“, sagt die Lehrerin, „es ist, als wären sie gerade erst wieder in Österreich angekommen.“

Schulgschichtn: Reden wir über, Sie wissen schon...³¹

Er ist gnadenlos, machtbesessen, verbreitet Angst und Schrecken. Wagt es jedoch jemand seinen Namen auszusprechen, droht demjenigen ein übles Schicksal. So wird nur in kleinen geheimen Kreisen über ihn geflüstert. Harry Potters Narbe an der Stirn schmerzt, wenn er in seiner Nähe ist. Es ist, Sie wissen schon, wen ich meine.

Nein, Lord Voldemort ist in der Mittelschule nicht allgegenwärtig, und auch leide ich nicht an hochgradigem Realitätsverlust. Aber wir haben auch ein Problem dieser Art. Kaum jemand spricht darüber, wenn nur in kleinen, wohlvertrauten Kreisen. Wir schüt-

31 N.N. (04.06.2021): Reden wir über, Sie wissen schon..., MOMENT., zuletzt abgerufen am 13.05.2022 von https://www.moment.at/schulgschichtn-rassismus-schule?fbclid=IwAR1P0oH9X5HVQ3mlPyI0_qLPDCjaN_CYC4nXHMhFRjTSQbESWrds_udA39w.

teln die Köpfe und bestätigen einander Fassungslosigkeit. Dann stehen wir wieder in den Klassen. Denn von offizieller Seite hat es unser Problem lange nicht gegeben.

Wir haben ein Problem. Sie wissen schon.

Als in den Sommerferien Generation Haram von Melisa Erkurt erscheint, verschlinge ich das Buch innerhalb von 48 Stunden. Ein Buch, das das System Schule gebraucht hat. Denn die Autorin spricht unter anderem jenes Problem an, über das bis dahin immer noch Stillschweigen geherrscht hat.

Sie spricht über Rassismus. Über jenen Rassismus, der von Lehrer*innen ausgeht und die Schüler*innen bis ins Mark trifft. Über Alltagsrassismus, den es immer schon gegeben hat und der bis heute nicht aus den Schulen verschwunden ist.

Ein kurzer Rückblick

Ich unterrichte seit fast dreißig Jahren an der Mittelschule. Schon in der Ausbildung wurde uns von vielen Lehrer*innen vermittelt, dass früher alles besser war. Nämlich als die Schüler*innen noch Hansi, Lisi und Wolfgang hießen. Da war die schulische Welt noch im Lot. Aber wir, also die, die vor 30 Jahren zu unterrichten begonnen haben, würden diese Zeit der Hansis nie mehr erleben, unsere Realität werden Alis und Zehras sein.

„Meine Klassenliste liest sich wie das türkische Telefonbuch,“ hat mir eine meiner Betreuer*innen damals erklärt. Dazu kamen dann jene Kolleg*innen, die mir tatsächlich nahelegten meine Berufswahl zu überdenken. Noch hätte ich die Chance es mir anders zu überlegen. Das Lehrer*innendasein wäre heutzutage, also vor 30 Jahren, kein Honiglecken mehr.

Ich habe mich zum Glück nicht abschrecken lassen. Ich empfand die Klassengefüge nie als defizitär. Im Gegenteil, ich hatte von Beginn an das Gefühl in wache, interessierte Augen zu gucken. Ich bewunderte von Anfang an den Mut und die Ausdauer dieser Schüler*innen. Was mich schon zu der Zeit abschreckte, war diese geballte Ladung an Rassismus. Würde ich das aushalten?

Die alltäglichen Bemerkungen

Nahezu 30 Jahre sind vorbei. Ich habe nicht nur an einer Schule unterrichtet. In zahlreichen Fortbildungen habe ich Kolleg*innen aus allen schulischen Bereichen kennengelernt. Es waren und sind großartige Kolleg*innen dabei, die mich bewusst oder unbewusst in meiner Berufswahl bestärkt haben oder bestärken.

Aber, mich umgeben in den unterschiedlichsten Settings auch jene, deren rassistische Haltung für mich immer unerträglicher wird. Deren Bemerkungen, die ihnen so im Laufe des Tages auskommen, mich kalt erwischen und verstummen lassen.

„Das wird man doch noch sagen dürfen,“ wurde und wird mir bis heute erklärt. Ich möge nicht so empfindlich sein. Schließlich sagt man das den Schüler*innen nicht ins Gesicht.

Also, das wird man doch noch sagen dürfen

Ja was eigentlich?

- » Bei uns sind die A-Klassen die Vorzeigeklassen. In den anderen Klassen ist nur mehr der Schrott. Kaum einer hat österreichische Eltern.
- » Wie soll ich unterrichten, wenn in meiner Klasse heuer vier „Nix sprechta Kinder“ sitzen?
- » Jetzt hat die auch schon so einen Fetzn am Kopf.
- » Der N (das N-Wort ist gemeint) und der Asoziale haben sich in der Gangaufsicht in die Pappn gehaut.
- » Wo ist der Araber?
- » Die Z-Oma (das Z-Wort ist gemeint) hat sich schon wieder beschwert.
- » Nurhan heißt die? Knurhan wäre besser, passt auch zu ihrem Gesicht.
- » Ich mag die Serben nicht, mit denen kann ich gar nicht. Die sind alle faul.
- » Also bei uns funktionieren die Türken besser.
- » Früher war alles besser. Da hat es noch die Heime gegeben, wie die Hohe Warte (das Kinderheim Hohe Warte war eines der berühmtesten Kinderheime in Wien). Da hast dann solche hin abschieben können.
- » Die versteckt sich hinter ihrem Kopftüchl.
- » Der Maximalpigmentierte aus der 1. Klasse.
- » Stinkfaul, Z (das Z-Wort ist gemeint) eben.
- » Typisch türkisches Mädchen. Sitzen eh nur die Schulpflicht ab und heiraten dann.
- » Wenn es den Eltern nicht passt, dann sollen sie ihr Kind abmelden und sich zurück am Balkan schleichen.
- » Die Analphabeten-Mutter.
- » Der Kollege, der im Sommer die Liste seiner künftigen Schüler*innen im Internet veröffentlicht hat, der ist ein unglaublich toller Kollege. Der liebt die Kinder. Die Liste war nur ein Scherz unter Freunden.
- » Fikrije? Die heißt tatsächlich so? Na bumm. Hoffentlich ist der Name nicht ihre zukünftige Bestimmung.
- » Mit diesem Material (gemeint sind die Schüler*innen) kann ich nicht arbeiten. Ich bin dafür nicht ausgebildet.

Diese Aufzählung zu vervollständigen würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Sie stellt einen minimalen Auszug aus unterschiedlichen Settings aus dreißig Jahren Unterrichtstätigkeit dar.

Es ist an der Zeit

Viel zu lange habe ich weggehört. Habe geschluckt, und wenn es mir tatsächlich zu heftig geworden ist, kopfschüttelnd das Lehrer*innenzimmer verlassen. Zu Beginn fühlte ich mich zu jung, zu unerfahren, um auf Bemerkungen dieser Art zu reagieren. Ich war zu feig und bin es heute zum Teil auch noch. Lange habe ich mich damit begnügt, Menschen mit dieser Gesinnung aus dem Weg zu gehen, sie in Gedanken zu blockieren. Lange glaubte ich, es würde reichen, Menschen mit dieser Haltung zu verachten. Dann habe ich begonnen vorsichtig das Gespräch zu suchen. Ab und zu wurde ich lauter. Bewirkt hat das leider nicht viel. Außer der Tatsache, dass mich, so ich im Lehrer*innenzimmer bin, eisiges Schweigen umgibt. Die Kolleg*innen tauschen sich dann maximal über ihre kleinen Wehwehchen aus.

In Wahrheit helfen solche Tür-und-Angelgespräche gar nichts. Es ist an der Zeit, dass Rassismus an Schulen zur Chefsache und nicht mehr verschwiegen wird. Lehrer*innen, die sich in dieser Art äußern, brauchen Hilfe. Denn die Aussagen, die oft verharmlost werden, spiegeln eine eindeutige Haltung wider.

Und ich?

Ich lerne, dass ich mir Verbündete suchen muss. Gemeinsam steht es sich leichter auf. Und zum Glück gibt es überall, in jeder Schule, in jeder Fortbildung, Menschen, die meine Ansichten teilen.

Die Autorin ist Lehrerin an einer Mittelschule in Wien.

Über Schulgschichtn: Schulgschichtn ist ein Projekt von drei jungen NMS-LehrerInnen, Verena, Simone und Felix. Sie sagen: „Der gesellschaftliche und politische Diskurs über die Neue Mittelschule (NMS) ist uns zu einseitig, zu negativ, zu destruktiv. Deswegen sammeln wir auf unserem Blog schulgschichtn.com konstruktive Schulgeschichten! Wir bieten einen realistischen Einblick in sogenannte ‚Brennpunktschulen‘ und schaffen eine Plattform, auf der echte ExpertInnen zum Thema Schule zu Wort kommen.“ Auf dem Blog finden Erfolgs- und Alltagsgeschichten genauso Platz wie das Aufzeigen von Problemen und systemischen Veränderungsvorschlägen. Die besten Geschichten erscheinen monatlich auf MOMENT.

Diskriminierung durch Sonderschulen³²

Das Wissen, wie inklusive Bildung erfolgreich in Schulen realisiert werden kann, gibt es seit langem. Warum wird es nicht genutzt?

„Schulische Segregation ist eine der schlimmsten Formen von Diskriminierung und eine schwere Verletzung der Rechte von betroffenen Kinder, da deren Lernmöglichkeiten durch Isolation und das Fehlen von Inklusion in Regelschulen schwer beeinträchtigt werden.“ Diese rigorose Aussage stammt nicht etwa von eingefleischten Sonderschulgegnerinnen und Sonderschulgegnern oder ahnungslosen Idealistinnen und Idealisten, sondern vom damaligen Kommissar für Menschenrechte des Europarats Nils Muižnieks. In einem Positionspapier zu Inklusiver Bildung aus dem Jahr 2017 skizziert dieser einerseits die Problemstellung, andererseits führt er präzise an, welche Schritte die europäischen Staaten für die Realisierung eines inklusiven Bildungssystem dringend unternehmen müssen. Unmissverständlich wird festgestellt, dass Aussonderung im Bildungswesen eine nicht zu rechtfertigende Ungerechtigkeit gegenüber Minderheiten darstellt, die wesentlich zur Marginalisierung ganzer Bevölkerungsgruppen beiträgt.

Widerstand gegen inklusive Bildung auf allen Ebenen

In Österreich ist das Sonderschulwesen bestens etabliert, auch Internatssonderschulen gibt es flächendeckend. Dort werden aufgrund fehlender familienentlastender Dienste und mangelnder Bereitschaft zur Integration von Kindern mit Behinderungen in Regelschulen bereits Sechsjährige von ihren Familien getrennt und durch die langen Abwesenheiten während der Schulzeit von ihrem eigentlichen sozialen Umfeld völlig entfremdet. Diese frühe Betreuung in Sondereinrichtungen, so die österreichischen Kinder- und Jugendanwaltschaften, leiste der langfristigen Institutionalisierung von Kindern und später erwachsenen Menschen mit Behinderungen Vorschub.

Doch zurück zum Papier des Europarats, dessen Einleitung sich nicht nur wie ein Manifest, sondern wie eine strenge Ermahnung liest. Zwar hätten viele Staaten sowohl internationale Übereinkommen – etwa die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen - ratifiziert und durchaus auch nennenswerte rechtliche und konkrete Maßnahmen in Richtung eines inklusiven Schulsystems ergriffen, in der Praxis zeige sich jedoch, dass deren effektive Umsetzung durch Widerstand unter anderem von administrativer Seite, von Lehrerinnen, Lehrern und anderen Professionellen sowie von Eltern behindert werden. Ergänzend dazu sei hier die mangelnde mediale Darstellung gelungener schulischer Integration gerade von Kindern mit Behinderungen erwähnt.

³² Flieger, Petra (05.10.2021): Diskriminierung durch Sonderschulen, derStandard, zuletzt abgerufen am 13.05.2022 von https://www.derstandard.at/story/2000129932740/diskriminierung-durch-sonderschulen?ref=article&fbclid=IwAR36tutGaiqV3Nye1g_UM8sifCGYr5SqPGJAGPwXlRiCdd90z4Sst8kkM.

Zumindest in Österreich erschöpft sich die Berichterstattung in der Darstellung von Schwierigkeiten bei der schulischen Integration und der Betonung der Vorzüge von Sonderschulen. Die alljährliche Licht-ins-Dunkel-Maschinerie, an der sich praktisch alle Medien landesweit völlig unkritisch beteiligen, unterstützt in der Bevölkerung die Überzeugung, dass Sonderschulen und andere segregierende Einrichtungen gut und richtig sind.

EU-Mittel für schulische Segregation

Die Frage, ob Sonderschulen und andere Formen von Segregation im Bildungswesen diskriminierend sind, wird in Österreich weder gestellt noch diskutiert. Im Gegenteil: Sonderschulen werden neu gebaut und sogar unter Verwendung von Geldern aus dem EU-Strukturfonds renoviert, wie aus einer kürzlich bei der EU-Kommission eingebrachten Beschwerde über die missbräuchliche Verwendung dieser Mittel ersichtlich ist. „Wieso wurde dieses Geld nicht für inklusive Maßnahmen investiert, damit die Kinder die Schule in ihrem Heimatort besuchen und bei ihren Familien leben können?“, heißt es zurecht in einer Presseaussendung. Wenn Ressourcen in schulische Aussonderung fließt, wird dies unhinterfragt hingenommen, bei der Forderung nach inklusiver Bildung heißt es reflexartig: Wer soll das bezahlen?

Wissen, wie inklusive Bildung geht

Dabei gibt es gerade auch aus Österreich außerordentlich gelungene Beispiele für die qualitativ hochwertige inklusive Bildung in Regelschulen – auch von Kindern mit sehr schweren Beeinträchtigungen. Ich selbst habe bereits in den 1980er und in der 1990er Jahren nicht nur begeistert als Lehrerin integrativ unterrichtet, sondern mein Wissen auch damals schon im Rahmen der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung weitergegeben. Vor einigen Jahren habe ich mit einer Kollegin aus Niederösterreich ein Fachbuch veröffentlicht, in dem anhand eines konkreten Beispiels ausführlich und ohne die damit verbundenen Herausforderungen zu ignorieren, gezeigt wird, wie die schulische Integration auch von Kindern mit basalem Förderbedarf in der Praxis umgesetzt werden kann. Das Wissen, wie inklusive Bildung erfolgreich in Schulen realisiert werden kann, gibt es seit langem. Warum wird es nicht genützt?

5. 11-Punkte-Plan zur Etablierung eines diskriminierungsfreien Bildungswesens

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

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

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

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

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

...Lehrer*innen mit Migrationshintergrund

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

...Lehrer*innen ohne Bekenntnis

...weiblichen Lehrerinnen*

...queeren Lehrer*innen

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

Eventuell Einführung einer eigenen Quote, ähnlich der Frauenquote.

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

...Lehrer*innen mit Migrationshintergrund

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

...Lehrer*innen ohne Bekenntnis

...weiblichen Lehrerinnen*

...queeren Lehrer*innen

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

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

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

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

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

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

6. Rechtsgrundlagen in Österreich

6.1 Die UN-Kinderrechtskonvention

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

Artikel 1

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

Artikel 8

1. Die Vertragsstaaten verpflichten sich, das Recht des Kindes zu achten, seine Identität, einschließlich seiner Staatsangehörigkeit, seines Namens und seiner gesetzlich anerkannten Familienbeziehungen, ohne rechtswidrige Eingriffe zu behalten³³.
2. Werden einem Kind widerrechtlich einige oder alle Bestandteile seiner Identität genommen, so ge-

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

währen die Vertragsstaaten ihm angemessenen Beistand und Schutz mit dem Ziel, seine Identität so schnell wie möglich wiederherzustellen.

Artikel 12

1. Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.
2. Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

Artikel 13

1. Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.
2. Die Ausübung dieses Rechts kann bestimmten, gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die erforderlich sind
 - a) für die Achtung der Rechte oder des Rufes anderer oder
 - b) für den Schutz der nationalen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung (ordre public), der Volksgesundheit oder der öffentlichen Sicherheit.

Artikel 14

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

Artikel 28

1. Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die 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 weiterführende Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;
 - c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;

- d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen
 - e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.
2. Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, daß die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.
3. Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere um zur Beseitigung von Unwissenheit und Analphabetentum in der Welt beizutragen und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen und modernen Unterrichtsmethoden zu erleichtern. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.

Artikel 29

1. Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, daß die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muß,
- a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
 - b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
 - c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
 - d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
 - e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.
2. Dieser Artikel und Artikel 28 dürfen nicht so ausgelegt werden, daß sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigen, Bildungseinrichtungen zu gründen und zu führen, sofern die in Absatz 1 festgelegten Grundsätze beachtet werden und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den von dem Staat gegebenenfalls festgelegten Mindestnormen entspricht.

Artikel 30

In Staaten, in denen es ethnische, religiöse oder sprachliche Minderheiten oder Ureinwohner gibt, darf einem Kind, das einer solchen Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, nicht das Recht vorenthalten werden, in Gemeinschaft mit anderen Angehörigen seiner Gruppe seine eigene Kultur zu pflegen, sich zu seiner eigenen Religion zu bekennen und sie auszuüben oder seine eigene Sprache zu verwenden. Seit 16. Februar 2011 sind einige Kinderrechte der UN-Konvention in der österreichischen Bundesverfassung verankert. Trotz berechtigter Kritik an dem Gesetz bedeutet die Verankerung eine massive Aufwertung der Kinderrechte in Österreich. Vor allem durch die Verankerung zweier Grundprinzipien der UN-Kinderrechtskonvention:

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

6.2 Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern

Der Nationalrat hat beschlossen:

Artikel 1

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

Artikel 2

(1) Jedes Kind hat Anspruch auf regelmäßige persönliche Beziehungen und direkte Kontakte zu beiden Elternteilen, es sei denn, dies steht seinem Wohl entgegen.

(2) Jedes Kind, das dauernd oder vorübergehend aus seinem familiären Umfeld, welches die natürliche Umgebung für das Wachsen und Gedeihen aller ihrer Mitglieder, insbesondere der Kinder ist, herausgelöst ist, hat Anspruch auf besonderen Schutz und Beistand des Staates.

Artikel 3

Kinderarbeit ist verboten. Abgesehen von gesetzlich vorgesehenen begrenzten Ausnahmen darf das Mindestalter für den Eintritt in das Arbeitsleben das Alter, in dem die Schulpflicht endet, nicht unterschreiten.

Artikel 4

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

Artikel 5

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

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

Artikel 6

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

Artikel 7

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

Artikel 8

Mit der Vollziehung dieses Bundesverfassungsgesetzes ist die Bundesregierung betraut.

6.3 Das Gleichbehandlungsgesetz

Im III. Teil des Gleichbehandlungsgesetzes „Gleichbehandlung ohne Unterschied des Geschlechts oder der ethnischen Zugehörigkeit in sonstigen Bereichen“ wird auch die Schule subsummiert. Laut Auskunft der Gleichbehandlungsanwaltschaft gibt es einen vollständigen Diskriminierungsschutz (Schutz vor Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, der Herkunft, der Religionszugehörigkeit, der Behinderung, der Weltanschauung und der sexuellen Orientierung) nur in den berufsbildenden Schulen. In den allgemeinbildenden Schulen gibt es zumindest in diesem Gesetz lediglich den Schutz vor Diskriminierung aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit. Jedoch kommt es auch sehr häufig zu Überschneidungen der Diskriminierungsgründe.

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

Artikel 2 - Recht auf Bildung

Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen (1. ZP EMRK).³⁴

³⁴ Art. 2 des 1. ZP zur EMRK - Recht auf Bildung: <http://www.emrk.at/rechte/ZP/art2-1.htm> (letzter Zugriff: 05.06.2017).

„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)

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

“Article 10, paragraph 1 of the Convention: Forbidding a teacher to display his moral and religious beliefs at school constitutes an interference with the exercise of his freedom of expression. Article 10, paragraph 2 of the Convention: in a non-denominational school given the right of the parents to respect for their convictions, such an interference is nevertheless justified for the protection of the rights of others, when the expression of beliefs of the teacher has an offensive character for certain people or is likely to disturb the children.”

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

6.6 Nationaler Aktionsplan Behinderung

Kinder mit Behinderung

1.4.1 Ausgangslage

Nach Artikel 7 UN-Behindertenrechtskonvention muss Österreich alle erforderlichen Maßnahmen treffen, die gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können.

Im Rahmen der Vorsorgeuntersuchungen nach dem Mutter-Kind-Pass wird darauf geachtet, Auffälligkeiten bei Kindern so früh wie möglich festzustellen, damit eine entsprechende Frühförderung bzw. Therapie erfolgen kann. Diesbezügliche zentrale Anlauf- und Koordinierungsstellen für Kinder mit Behinderungen sind regional zum Teil vorhanden. Aufgabe dieser Stellen ist die Koordinierung von Behandlungseinheiten für Kinder mit Behinderungen. Neben dem Vorteil für die Betroffenen, dass es nur mehr eine Anlaufstelle gibt, können die Institutionen dadurch auch verwaltungsökonomischer arbeiten.

Das seit 1.7.2010 geltende neue Kinderbeistandsrecht (vgl. insbesondere § 104a Außerstreitgesetz) eröffnet die Möglichkeit, dass amtswegig ein sogenannter Kinderbeistand bestellt werden kann, wenn dies in Verfahren über die Obsorge und über das Recht auf persönlichen Verkehr für Minderjährige unter 14 Jahren nötig erscheint. Von dieser neuen Regelung profitieren insbesondere auch Kinder mit einem schwierigen Lebensumfeld sowie Kinder mit Behinderungen.

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

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

Die Familienbeihilfe ist eine Stammeistung des Familienlastenausgleichsgesetzes 1967 (FLAG). Für Kinder, die erheblich behindert oder erwerbsunfähig sind, wird eine erhöhte Familienbeihilfe ausgezahlt – im Jahr 2010 bezogen etwa 70.000 Personen diese erhöhte Familienbeihilfe. Für dauernd erwerbsunfähige Kinder besteht der Anspruch auf Familienbeihilfe ohne Alterslimit, sofern die entsprechende Behinderung vor Vollendung des 21. Lebensjahres oder während einer Berufsausbildung vor Vollendung des 25. Lebensjahres eingetreten ist.

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

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

1.4.3 Maßnahmen

Nr.	Inhalt	Zeit	Zuständigkeit
13	Bewusstseinsbildung über die Situation und die Rechte von Kindern mit Behinderungen, u. a. durch Informationen auf der Website www.kinderrechte.gv.at	2012–2020	BMWFJ
14	Unterstützung und Entlastung für Eltern von Kindern mit Behinderungen durch öffentliche Informationsangebote, u. a. auf der Website www.elternbildung.at	2012–2020	BMWFJ
15	Förderung von Schwerpunktfamilienberatungsstellen, die Beratung für Familien mit behinderten Angehörigen anbieten	2012–2020	BMWFJ
16	Berücksichtigung von Kindern mit Behinderungen im Rahmen der Kindergesundheitsstrategie	2012–2020	BMG
17	Ausbau der Kinderrehabilitation mit klarer Zuständigkeit	2012–2020	BMASK, BMG, Sozialversicherungsträger, Länder

6.7 UN-Behindertenrechtskonvention

Präambel

a) unter Hinweis auf die in der Charta der Vereinten Nationen verkündeten Grundsätze, denen zufolge die Anerkennung der Würde und des Wertes, die allen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft innewohnen, sowie ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet

b) in der Erkenntnis, dass die Vereinten Nationen in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und in den Internationalen Menschenrechtspakten verkündet haben und übereingekommen sind, dass jeder Mensch ohne Unterschied Anspruch auf alle darin aufgeführten Rechte und Freiheiten hat,

c) bekräftigend, dass alle Menschenrechte und Grundfreiheiten allgemein gültig und unteilbar sind, einander bedingen und miteinander verknüpft sind und dass Menschen mit Behinderungen der volle Genuss dieser Rechte und Freiheiten ohne Diskriminierung garantiert werden muss,

d) unter Hinweis auf den Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, den Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte, das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung, das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau, das Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe, das Übereinkommen über die Rechte des Kindes und das Internationale Übereinkommen zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen,

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

- q) in der Erkenntnis, dass Frauen und Mädchen mit Behinderungen sowohl innerhalb als auch außerhalb ihres häuslichen Umfelds oft in stärkerem Maße durch Gewalt, Verletzung oder Missbrauch, Nichtbeachtung oder Vernachlässigung, Misshandlung oder Ausbeutung gefährdet sind,
- r) in der Erkenntnis, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten in vollem Umfang genießen sollen, und unter Hinweis auf die zu diesem Zweck von den Vertragsstaaten des Übereinkommens über die Rechte des Kindes eingegangenen Verpflichtungen,
- s) nachdrücklich darauf hinweisend, dass es notwendig ist, bei allen Anstrengungen zur Förderung des vollen Genusses der Menschenrechte und Grundfreiheiten durch Menschen mit Behinderungen die Geschlechterperspektive einzubeziehen,
- t) unter besonderem Hinweis auf die Tatsache, dass die Mehrzahl der Menschen mit Behinderungen in einem Zustand der Armut lebt, und diesbezüglich in der Erkenntnis, dass die nachteiligen Auswirkungen der Armut auf Menschen mit Behinderungen dringend behandelt werden müssen,
- u) in dem Bewusstsein, dass Frieden und Sicherheit auf der Grundlage der uneingeschränkten Achtung der in der Charta der Vereinten Nationen enthaltenen Ziele und Grundsätze sowie der Einhaltung der anwendbaren Übereinkünfte auf dem Gebiet der Menschenrechte unabdingbar sind für den umfassenden Schutz von Menschen mit Behinderungen, insbesondere in bewaffneten Konflikten oder während ausländischer Besetzung,
- v) in der Erkenntnis, wie wichtig es ist, dass Menschen mit Behinderungen vollen Zugang zur physischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Umwelt, zu Gesundheit und Bildung sowie zu Information und Kommunikation haben, damit sie alle Menschenrechte und Grundfreiheiten voll genießen können,
- w) im Hinblick darauf, dass der Einzelne gegenüber seinen Mitmenschen und der Gemeinschaft, der er angehört, Pflichten hat und gehalten ist, für die Förderung und Achtung der in der Internationalen Menschenrechtscharta anerkannten Rechte einzutreten,
- x) in der Überzeugung, dass die Familie die natürliche Kernzelle der Gesellschaft ist und Anspruch auf Schutz durch Gesellschaft und Staat hat und dass Menschen mit Behinderungen und ihre Familienangehörigen den erforderlichen Schutz und die notwendige Unterstützung erhalten sollen, um es den Familien zu ermöglichen, zum vollen und gleichberechtigten Genuss der Rechte der Menschen mit Behinderungen beizutragen,
- y) in der Überzeugung, dass ein umfassendes und in sich geschlossenes internationales Übereinkommen zur Förderung und zum Schutz der Rechte und der Würde von Menschen mit Behinderungen sowohl in den Entwicklungsländern als auch in den entwickelten Ländern einen maßgeblichen Beitrag zur Beseitigung der tiefgreifenden sozialen Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen leisten und ihre Teilhabe am bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben auf der Grundlage der Chancengleichheit fördern wird –
haben Folgendes vereinbart:

Artikel 3*Allgemeine Grundsätze*

Die Grundsätze dieses Übereinkommens sind:

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

Artikel 7*Kinder mit Behinderungen*

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

Artikel 8

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

Artikel 9*Barrierefreiheit*

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

Diese Maßnahmen, welche die Feststellung und Beseitigung von Zugangshindernissen und -barrieren einschließen, gelten unter anderem für

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

Artikel 16

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

Artikel 19

Selbstbestimmtes Leben und Inklusion in der Gemeinschaft

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

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

b) Menschen mit Behinderungen Zugang zu einer Reihe von gemeindenahen Unterstützungsdiensten haben, zu Hause, in Einrichtungen und sonstiger Art, einschließlich der Persönlichen Assistenz, die zur Unterstützung des Lebens in der Gemeinschaft und der Inklusion in der Gemeinschaft sowie zur Verhinderung von Isolation und Segregation von der Gemeinschaft notwendig ist;

c) gemeindenaher Dienstleistungen und Einrichtungen für die Allgemeinheit Menschen mit Behinderungen auf der Grundlage der Gleichberechtigung zur Verfügung stehen und ihren Erfordernissen Rechnung tragen.

Artikel 23

(3) Die Vertragsstaaten gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen gleiche Rechte in Bezug auf das Familienleben haben. Zur Verwirklichung dieser Rechte und mit dem Ziel, das Verbergen, das Aussetzen, die Vernachlässigung und die Absonderung von Kindern mit Behinderungen zu verhindern, verpflichten sich die Vertragsstaaten, Kindern mit Behinderungen und ihren Familien frühzeitig umfassende Informationen, Dienste und Unterstützung zur Verfügung zu stellen.

(4) Die Vertragsstaaten gewährleisten, dass ein Kind nicht gegen den Willen seiner Eltern von diesen getrennt wird, es sei denn, dass die zuständigen Behörden in einer gerichtlich nachprüfaren Entsch-

derung nach den anzuwendenden Rechtsvorschriften und Verfahren bestimmen, dass diese Trennung zum Wohl des Kindes notwendig ist. In keinem Fall darf das Kind aufgrund einer Behinderung entweder des Kindes oder eines oder beider Elternteile von den Eltern getrennt werden.

(5) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, in Fällen, in denen die nächsten Familienangehörigen nicht in der Lage sind, für ein Kind mit Behinderungen zu sorgen, alle Anstrengungen zu unternehmen, um andere Formen der Betreuung innerhalb der weiteren Familie und, falls dies nicht möglich ist, innerhalb der Gemeinschaft in einem familienähnlichen Umfeld zu gewährleisten.

Artikel 24

Bildung

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

b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre mentalen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

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

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

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

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

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

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

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

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

a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertig-

keiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;

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

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

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

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

Artikel 26

Vermittlung von Fähigkeiten und Rehabilitation

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

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

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

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

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

Artikel 27

Arbeit und Beschäftigung

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, inklusiven und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird. Die Vertragsstaaten sichern und fördern die Verwirklichung des Rechts auf Arbeit, einschließlich für Menschen, die während der Beschäftigung eine Behinderung erwerben, durch geeignete Schritte, einschließlich des Erlasses von Rechtsvorschriften, um unter anderem

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

(2) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen nicht in Sklaverei oder Leibeigenschaft gehalten werden und dass sie gleichberechtigt mit anderen vor Zwangs- oder Pflichtarbeit geschützt werden.

7. Glossar

Alter

Der Begriff „Alter“ wird im neutralen Sinn und somit in beide Richtungen verstanden, unabhängig von einem Mindest- oder Höchstalter³⁵.

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

Behinderung

Unter Behinderung ist jede Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen zu verstehen, die geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erschweren.³⁷ Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten.

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, du stinkst“, Beschuldigungen oder das Lächerlich-Machen in der Öffentlichkeit.³⁸

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

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

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

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

Beleidigung

§ 115 Abs 1 Strafgesetzbuch: Es ist verboten, eine andere Person öffentlich oder vor mehreren Leuten zu beschimpfen, zu verspotten, körperlich zu misshandeln oder damit zu drohen.³⁹

Ableismus

Ableismus (auch: Behindertenfeindlichkeit) bezeichnet die Ablehnung, Diskriminierung und Marginalisierung von Menschen mit Behinderungen. Eine Diskriminierung nach dem Behindertengleichstellungsrecht liegt vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Behinderung gegenüber anderen Menschen benachteiligt werden, zum Beispiel durch eine weniger günstige Behandlung, aber auch durch Barrieren.⁴⁰

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.⁴¹

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.“⁴²

Geschlechtsidentität/Gender

Der Begriff der Geschlechtsidentität bezeichnet die individuelle Selbstidentifikation einer Person mit einem bestimmten oder mehreren Geschlechtern. In diesem Kontext steht eher das Gender oder soziale Geschlecht im Vordergrund und weniger das Geschlecht, das einer Person bei der Geburt aufgrund ihrer

³⁹ Rechtsinformation des Bundes, Strafgesetzbuch
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296>

⁴⁰ Vgl. wien.gv.at, Diskriminierungsmerkmale – Begriffserklärungen
<https://www.wien.gv.at/verwaltung/antidiskriminierung/definition/merkmale.html#behi>
 [04.05.2021].

⁴¹ wien.gv.at, Was versteht man unter Diskriminierung?
<https://www.wien.gv.at/verwaltung/antidiskriminierung/definition/> [04.05.2021].

⁴² wien.gv.at, Diskriminierungsmerkmale – Begriffserklärungen
<https://www.wien.gv.at/verwaltung/antidiskriminierung/definition/merkmale.html#behi>
 [04.05.2021].

Genitalien von Fremden zugewiesen wurde (oft als das „biologische Geschlecht“ bezeichnet). Dementsprechend verweist die Geschlechtsidentität einer Person nicht auf deren zugewiesenes Geschlecht, sondern vielmehr auf deren Selbsterfahrung und Selbstwahrnehmung, was auch bedeutet, dass die Geschlechtsidentität einer Person nicht mit dem ihr zugewiesenen Geschlecht übereinstimmen, noch innerhalb des Systems von Geschlechterbinarität von Mann/Frau platziert sein muss. Stimmen Geschlechteridentität und das bei der Geburt zugewiesene Geschlecht überein, spricht man von „cisgender“. Personen, bei denen das der Fall ist, bezeichnet man als Cis-Frau oder Cis-Mann. Personen, bei denen das nicht der Fall ist und die sich stattdessen mit einem Geschlecht identifizieren, das sich von dem unterscheidet, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde, werden unter dem Oberbegriff „transgender“ zusammengefasst. Wichtig ist zu wissen, dass die Geschlechtsidentität einer Transperson innerhalb oder außerhalb des binären Geschlechtermodells fallen kann. Personen, denen bei der Geburt das Geschlecht „weiblich“ zugewiesen wurde, die sich aber als „männlich“ identifizieren, bezeichnet man als „Trans-Männer“, während Personen, denen bei der Geburt das Geschlecht „männlich“ zugewiesen wurde und die sich jedoch als „weiblich“ identifizieren als „Trans-Frauen“ bezeichnet. Daneben gibt es außerhalb wie auch innerhalb des binären Geschlechtermodells eine Reihe weiterer, diverser Geschlechtsidentitäten, zum Beispiel Genderqueer, Genderfluid, Agender, Nicht-Binär etc.⁴³

Hate Speech

Die Kampagne no-hate-speech.de schlägt folgende Definition vor: „Als Hassrede bezeichnen wir sprachliche Handlungen gegen Einzelpersonen und/oder Gruppen mit dem Ziel der Abwertung oder Bedrohung aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer benachteiligten Gruppe in der Gesellschaft. Die Person oder Gruppe muss dafür rein zahlenmäßig nicht in der Minderheit sein, andersherum sind Minderheitengruppen nicht automatisch benachteiligt. Beispiele für Hassrede sind für uns Sexismus, (antimuslimischer) Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Neonazismus, Klassismus (Diskriminierung der ‚niedrigeren‘ Schichten), Ableismus (Diskriminierung von Menschen mit Behinderung), Homo- und Transphobie.“⁴⁴

Heterosexismus

„Mit Heterosexismus wird ein gesellschaftliches Machtssystem 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.“⁴⁵

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

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

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

Islamophobie

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

Mobbing

Der Begriff des „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.⁴⁶

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.“⁴⁷

Sexismus

Unter dem Begriff Sexismus wird die entweder direkte oder indirekte Missachtung, Benachteiligung oder diskriminierende Ungleichbehandlung von Menschen aufgrund ihrer Geschlechterzugehörigkeit

⁴⁶ <http://mobbingberatung.at/Mobbingdefinitionen/index.html> [04.05.2021].

⁴⁷ https://www.uibk.ac.at/gleichbehandlung/service/leitfaden_antidiskriminierung_allg.pdf, S.5, [04.05.2021].

verstanden. Diese Ungleichbehandlung basiert zumeist auf Vorurteilen und der generalisierenden und falschen Verknüpfung von Geschlecht mit bestimmten sozio-kulturellen Fähigkeiten oder Eigenschaften. In diesem Sinne ist Sexismus dadurch gekennzeichnet, dass er die Individualität von Personen missachtet und diese stattdessen auf ihre Geschlechtszugehörigkeit und die damit verbundenen Zuschreibungen reduziert.

Sexuelle Orientierung

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

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.“⁴⁹

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

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

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.“⁵⁰

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