

INITIATIVE FÜR EIN
DISKRIMINIERUNGSFREIES BILDUNGSWESEN

Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen

Bericht 2019



IDB

INITIATIVE FÜR EIN
DISKRIMINIERUNGSFREIES
BILDUNGSWESEN

INITIATIVE FÜR EIN
DISKRIMINIERUNGSFREIES
BILDUNGSWESEN

Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen

Bericht 2019

IMPRESSUM

Offenlegung nach § 25 Mediengesetz

HERAUSGEBER:

IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen

ZVR-ZAHL

421303680

office@diskriminierungsfrei.at

ADRESSE:

Deutschordenstraße 24,

1140 Wien

SPENDENKONTO:

IBAN: AT18 2011 1837 4803 2500

BIC: GIBAATWWXXX

Inhalt

VORWORTE	
Vorwort von Andreas Peham	5
Vorwort von Sonia Zaafrani	8
Vorwort von Jenny Simanowitz	10
1 Statistik	12
1.1 Diskriminierungsgründe	12
1.2 Diskriminierung aufgrund von Religion und Weltanschauung	13
1.3 Sichtbarkeit der religiösen Zugehörigkeit	13
1.4 Geschlechterstatistik	14
1.5 Diskriminierung in den verschiedenen Bildungseinrichtungen	16
1.6 Diskriminierung in den Bundesländern	16
1.7 Zivilcourage	17
2 Beispiele	19
2.1 Rassismus und Ethnie	19
2.2 Islamophobie	26
2.3 Antisemitismus	30
2.4 Sexismus	31
2.5 Heterosexismus	33
2.6 Disableism	34
2.7 Weltanschauung	35
3 Interviews und Berichte	37
4 Presseartikel über Diskriminierung im Bildungswesen 2019	40
5 Stellungnahmen	63
6 11-Punkte-Plan zur Etablierung eines diskriminierungsfreien Bildungswesens	68
7 Gutachten	70
8 Rechtsgrundlagen in Österreich	72
9 Glossar	88
BIBLIOGRAPHIE	95

Danksagung

Ganz herzlich möchten wir uns bei Andreas Peham bedanken, der das Vorwort für den diesjährigen Jahresbericht verfasst hat. Als Mitarbeiter im Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes (DÖW) in der Abteilung Rechtsextremismusforschung und Gründungsmitglied der *Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit* ist er selbst seit Jahrzehnten in der Lehrer_innenfortbildung und an Schulen tätig, wo er rassismus- und antisemitismuskritische Bildungsarbeit leistet und die Problematik der Diskriminierung im Bildungswesen aus erster Hand kennt.

Weiters möchten wir uns bei den Mitarbeiter_innen der neu eingerichteten Wiener Bildungsombudsstelle für die gute Zusammenarbeit bedanken, wodurch wir Betroffene auf Wunsch rasch weitervermitteln konnten.

Ebenfalls bedanken möchten wir uns für das engagierte Vorgehen von MMag. Bernhard Groeschupfer, der seit mehreren Jahren als Vermittler an den Gedenkstätten Mauthausen und Hartheim tätig ist. Im Rahmen seines nebenberuflichen Lehramtsstudiums ist er auf rassistische Inhalte in der Zeitschrift „LehrerIn und Gesellschaft“ gestoßen und hat diese nicht nur gemeldet, sondern hat selbst auch versucht, mit den Autoren bzw. Verantwortlichen ins Gespräch zu kommen und sie auf ihre Vorurteile aufmerksam zu machen.

Unsere Hochachtung und unser Dank gilt allen Melder_innen, allen Schüler_innen, Lehrer_innen, Pädagog_innen, Eltern, Betreuer_innen, die Diskriminierungsfälle dokumentiert und gemeldet haben, eingeschritten sind und Zivilcourage gezeigt haben, sensibilisiert sind und in ihrem Umfeld entsprechend ihren Möglichkeiten das Beste geben, um ein Stück mehr Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungswesen herzustellen.

Auch allen unseren Kooperationspartner_innen wie ZARA, der Gleichbehandlungsanwaltschaft, den Antidiskriminierungsstellen der Bundesländer Steiermark und Kärnten sowie der Schwarzen Frauen Community möchten wir danken, da sie unsere Arbeit durch die Jahre stetig unterstützt und relevante Fälle weitergeleitet haben.

Zu guter Letzt gilt unser Dank den ehrenamtlich tätigen IDB-Mitgliedern und Unterstützer_innen, die durch ihren Einsatz, ihr Engagement und ihren Esprit diese Arbeit erst ermöglichen. Vielen herzlichen Dank!

Vorworte

Vorwort von Andreas Peham

„Kulturkampf im Klassenzimmer“:

Von der strukturellen zur offenen Diskriminierung

Dass das österreichische Bildungswesen soziale Ungleichheit reproduziert und sogar noch verstärkt, gehört zum Grundtenor der Kritik an ihm. Während solche strukturelle Diskriminierung zumindest problematisiert wird, finden die Erfahrungen von Schüler_innen, die sich von Lehrer_innen diskriminiert fühlen, selten Gehör. Daran änderte sich auch nichts, nachdem mit Susanne Wiesinger erstmals eine Lehrerin ihre rationalisierten Ressentiments einem breiteren Publikum präsentiert hatte. Ihr 2018 erschienenes „Kulturkampf im Klassenzimmer“ ist ein eindrucksvolles Zeugnis für die mentalen Verheerungen, die der Kulturalismus oder Neorassismus anrichtet. Schon die Verwendung des Kollektivsingulars im Untertitel „Wie der Islam die Schulen verändert“ verweist auf die dahinterliegenden Ressentiments. Zur Homogenisierung der Fremdgruppe gesellt sich bei Wiesinger das Verdikt „radikal“ und „konservativ“ für die fremd gemachte Religion. Wie der Islam es vermag, beides gleichzeitig zu sein, bleibt ihr Geheimnis. Es kennzeichnet offenbar auch den Neorassismus, dass er Widersprüchlichstes zu einem (Feind-)Bild zu integrieren vermag.

Frau Wiesinger „erkannte, wie weit die Mehrheit in der Schule von den Werten, die wir Lehrer ihnen zu vermitteln versuchten, entfernt war.“ Ja, wer mag es dieser angeblichen Mehrheit verübeln, den Werten von Frau Wiesinger skeptisch gegenüber zu stehen? Tatsächlich besteht hier aber eine Gefahr – die nicht von Schüler_innen ausgeht: Wenn Pädagog_innen unter dem Ausfall von Reflexion ihrer eigenen Vorurteilsstrukturen Werte wie „Gleichheit“ in den Mund nehmen, schaden sie diesen nur. Wer (unbewusst) diskriminiert, der_dem glaubt man nicht oder nur schwer, wenn er_sie groß von Menschenrechten schwafelt.

Es beginnt mit der Sprache: Wer Schüler_innen, die in Österreich geboren sind, als „Ausländer(kinder)“ bezeichnet, ist mutmaßlich nicht in der Lage alle in der Klasse gleich zu behandeln. Ganz zu schweigen von jener Volksschullehrerin, die vor gut zwei Jahren ihre Bewerbung bei einem Medium mit folgender Begründung zurückzog: „Ich wusste nicht, dass ein Mann ausländischer Herkunft die Chefredaktion eines österreichischen Mediums über hat, sonst hätte ich

mich bei Ihnen erst gar nicht beworben.“ (Österreich, 29. 11. 2018) Oder von jener Lehrerin an einer NMS in Wien Ottakring, die von einer „Müllklasse“, in der besonders die „türkischen Jugendlichen [oft] provozieren“ würden, spricht. Nur mit Mühe könne sie sich beherrschen: „Manchmal möchtest du einem von ihnen am liebsten eine >Watschn< geben.“ (Kurier, 1. 2. 2015) Reagieren die Betroffenen auf solche Aggressionen mit Rückzug und Protest, dann wird ihnen „Integrationsunwilligkeit“ unterstellt. Es ist, als ob sich die negativen Prophezeiungen von „Gegengesellschaft“ und „Radikalisierung“ selbst erfüllen sollen. Dementsprechend kürzte die ÖVP-FPÖ-Regierung, die sich den Kampf gegen den „politischen Islam“ – also gegen potentiell alle Muslim_innen – auf die Fahnen geschrieben hatte, auch massiv bei der Schulsozialarbeit und bei Integrationsmaßnahmen. Dass Frau Wiesinger für ihr Machwerk vom ÖVP-Bildungsminister Faßmann im Februar 2019 mit einer „Ombudsstelle für Wertefragen und Kulturkonflikte“ belohnt wurde, hatte jedoch auch etwas Positives: So war zumindest vorübergehend gesichert, dass sie nicht mehr unterrichtet.

Ich darf nun schon seit gut 25 Jahren in Wiener Schulen Workshops abhalten. In all diesen Jahren ist mir unter denen, die von Wiesinger und anderen als „Moslems“ gesehen und adressiert werden keine_r begegnet, der_die mir sagen konnte, was die fünf Säulen des Islam sind. Dennoch erklärt Wiesinger den „muslimischen Glauben“ zu einer „Kraft“, welche die Jugendlichen davon abhalten würde, sich in die Gesellschaft zu integrieren – und nicht die Ablehnung, die Muslim_innen in Österreich erfahren. Pädagog_innen, die alles durch die Kultur(kampf)-Brille wahrnehmen, sind nicht mehr in der Lage, professionell auf problematisches Verhalten von Schüler_innen zu reagieren. Damit steigt wiederum das Gefühl der Überforderung und die Aggressivität – die nicht zu einer Kritik am Bildungssystem und dessen so skandalös mangelhafter finanzieller Ausstattung sublimiert, sondern unmittelbar gegen die Schwächeren ausgesagt wird. Aus diesem geschlossenen Zirkel von Überforderung, Aggressionen und noch mehr Überforderung ist ein Entkommen dann nur mehr schwer möglich.

Als Kulturkämpferin outete sich auch jene Lehrerin, die in einer Wiener Handelsschule angeblich gegen „Radikalisierung“ wirkt: „Wir können nicht immer die sein, die sich anpassen. Wir sind ein soziales Land, sollten aber nicht zu sozial sein. Ein bisschen Anpassung wäre nett“. Was hier so larmoyant daherkommt, ist tatsächlich nichts anderes als mühsam rationalisierte Aggression gegen alles, was nur irgendwie von einer angeblichen *Leitkultur* abweicht. So sprechen die eigentlichen *Gefährder_innen*: „Wir können nicht alle Regeln des Islam umsetzen. [...] Wir können uns nicht immer unterordnen. Wir sind ein katholisches Land. So national denkend bin ich schon.“ (Die Presse, 27. 11. 2015) Gerade der letzte Satz zeigt, dass es auch auf Seiten der *Abendlandretter_innen* nicht um Religion geht, sondern um nationalistisch bis rassistisch motivierten Ausschluss. Der Islam dient dabei als Vorwand: Seine angebliche *Kritik* ist in Wahrheit der Versuch, Muslim_innen *fremd* zu machen und abzuwerten.

Obwohl sie über 200 Buchseiten mit stichhaltigen Gerüchten über „Moslems“ gefüllt hat, sieht Frau Wiesinger überall „Denk- und Sprechverbote“ in Bezug auf den Islam. Diese Selbststilisie-

rung als der_die einzige, der_die sich angebliche Tatsachen anzusprechen traue, ist integraler Bestandteil antimuslimischer (wie im Übrigen antisemitischer) Diskurse. Sie bedient auch den eigenen Narzissmus: Je mehr der Popanz „Politische Korrektheit“ oder „Tugendterror“ aufgeblasen wird, desto größer steht man selbst da – als eine der Wenigen, der_die es wagt, sich dagegen aufzulehnen. Es gehört zu den Essentials der Kritik des Rassismus: dass sich seine Subjekte immer nur wehren. Diese Täter_innen-Opfer-Umkehr gehorcht einerseits der subjektiven Aufrichtigkeit derjenigen, die sich wirklich bedroht und verfolgt fühlen. Andererseits ist sie strategischer Natur: Indem die Richtung der Aggression umgedreht wird, erscheinen die ursprünglichen Aggressor_innen nicht mehr als solche. Tatsächlich sind weniger Kinder und Jugendliche „Kulturkämpfer“ als jene, die sie so wahrnehmen.

Andreas Peham, geb. 1967 in Linz, arbeitet seit 1996 im *Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes* (DÖW), Abteilung Rechtsextremismusforschung. Peham ist zudem Gründungsmitglied der *Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit* (www.fipu.at). Seit Mitte der 1990er Jahre ist er in der Lehrer_innenfortbildung und im Rahmen der Politischen Bildung an Schulen tätig (Extremismusprävention, rassismus- und antisemitismuskritische Bildungsarbeit).

Vorwort von Sonia Zaafrani

„Hass, Rassismus, Diskriminierung und blinde, dumme Gewalt gegen Menschen sind zerstörerische Kräfte in unserer Gesellschaft. Daher ist es mir ein besonderes Anliegen, die Arbeit jener zu unterstützen, die solchen gefährlichen Strömungen entschlossen entgegentreten.“

Die Grußbotschaft unseres Bundespräsidenten Prof. Dr. Alexander Van der Bellen, die er anlässlich des 20-jährigen Jubiläums von ZARA übermittelt hat, trifft nach wie vor den Kern unserer ehrenamtlichen Arbeit. Seit nunmehr vier Jahren engagieren sich die Mitglieder der Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen ehrenamtlich, unentgeltlich und in ihrer Freizeit dafür, das österreichische Bildungssystem für ALLE gerechter, barrierefreier und gesünder zu machen. Somit sollen am Ende einer Schullaufbahn bzw. eines Bildungsweges, junge Menschen selbstbewusst, selbstbestimmt sowie physisch und psychisch integer und gesund ihren eigenen Weg gehen können.

Nach wie vor wird im Bildungssystem viel zu sehr auf die psychische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen vergessen und darauf, welche Auswirkungen Diskriminierungserfahrungen in diesen jungen Jahren auf die Schüler_innen haben. Nicht selten wirken sie sich negativ und destruktiv auf den Selbstwert der Kinder aus und bilden den Nährboden für die Entwicklung von „anerzogener Minderwertigkeit“, mit der sie oft ein Leben lang zu kämpfen haben.

Das muss, soll und darf nicht sein - deshalb war auch 2019 wieder ein Jahr voller Vernetzung, Aktivitäten und Empowerment, von denen ich stellvertretend ein paar hervorheben möchte. Den Anfang machte gleich im Jänner die Auftaktveranstaltung „against all stereotypes“ in Kooperation mit der Landeschülerversammlung Wien. In Kleingruppen wurden in Workshops zum einen Rechtsinfos und Wissen über Diskriminierung vermittelt, zum anderen über Strategien gegen Diskriminierung mit den Schüler_innen gesprochen.

Seit 1.1.2019 gibt es in Wien eine eigene Bildungsombudsstelle, eine langjährige Forderung der IDB, mit der wir seit ihrer Gründung laufend im Austausch sind und die wir intensiv beworben haben und bewerben. Auch an dieser Stelle möchte ich mich nochmals für die sehr gute Zusammenarbeit bedanken. Vielen Betroffenen konnte schnell und „unbürokratisch“ geholfen werden. Eine eigene Bildungsombudsstelle zu etablieren, ist sicherlich für jedes Bundesland eine Bereicherung und erstrebenswert, im Sinne aller Schulpartner_innen.

Auch in Graz hat die IDB unter dem Titel „Aktiv gegen Mobbing und Diskriminierung“ einen vierstündigen Workshop gehalten. Es war eine sehr gut besuchte Veranstaltung, bei der auch aktuelle Diskriminierungsfälle aus Graz bzw. der Steiermark besprochen wurden und Raum gegeben wurde, diese Erfahrungen überhaupt einmal an- und auszusprechen. Bei der anschließenden Podiumsdiskussion mit der Leiterin der Antidiskriminierungsstelle Steiermark

Mag. Daniela Grabovac, NAbg. Ing. Martha Bißmann, M-Media-Gründer und Aktivist Simon Inou und mir als IDB-Obfrau wurde die Thematik von unterschiedlichen Seiten beleuchtet und Lösungsansätze erarbeitet.

Die UNICEF hat unsere Arbeit ebenfalls in ihrem Bericht zur Lage von minderjährigen geflüchteten Kindern aufgegriffen, nachzulesen unter „DREIMAL IN DER WOCHE WEINEN, VIERMAL IN DER WOCHE GLÜCKLICH SEIN - Zur kinderrechtlichen Situation begleiteter Kinderflüchtlinge und ihrer Familien“ – im Kapitel Exklusion, Diskriminierung und Rassismus.

Gegen Ende des Jahres hat die PH Burgenland ein eigenes „Zentrum für Inklusion und Mehrsprachigkeit“ eröffnet und ist damit wegweisend für viele andere Bildungsinstitutionen. „Inklusiver Unterricht schließt niemanden aus. Inklusion sagt: Jede und jeder - unabhängig von sozialer Herkunft, physischen und psychischen Fähigkeiten, Gender, Migration und Mehrsprachigkeit oder Religion - hat ein Recht da zu sein und die pädagogischen Angebote und die Unterstützung, die sie brauchen, zu erhalten“, so die verantwortlichen Pädagog_innen in einem Pressestatement.

So war 2019 trotz des erneuten Anstiegs von gemeldeten Diskriminierungsfällen ein „besseres“ Jahr, was Chancengleichheit und -gerechtigkeit im Bildungssystem betrifft, denn immer mehr Verantwortliche im Bildungsbereich – seien es Politiker_nnen oder Pädagog_nnen – erkennen, wie wichtig dieses Thema ist, nicht nur für die Betroffenen selbst, sondern auch für die Zukunft von Österreich und damit von uns allen.

Dr. Sonia Zaafrani

Obfrau der IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen

Vorwort von Jenny Simanowitz

Ich bin in einer säkularen jüdischen Familie in Südafrika aufgewachsen. Meine Großeltern sind wegen der Pogrome aus Polen geflüchtet. Wegen des Apartheidsystems in Südafrika bin ich am Anfang der 70iger Jahre nach England ausgewandert, wo ich am Trinity College Cambridge studiert und als Lehrerin in London gearbeitet habe.

Ich lebe seit 30 Jahren in Österreich und arbeite als Kommunikationstrainerin und Performerin. Ich habe zwei Bücher veröffentlicht, die von zwischenmenschlicher Kommunikation handeln.

Wahrscheinlich, weil ich meine Jugendjahre in Südafrika verbracht habe, verabscheue ich jegliche Form der Diskriminierung und bin für von Vorurteilen gesteuertes Verhalten im Alltag sehr sensibilisiert.

Bei der IDB setzen wir uns mit Diskriminierung im Bildungswesen auseinander. Wir laden Eltern, Lehrer_innen und insbesondere Schüler_innen dazu ein, uns mitzuteilen, wenn sie irgendeine Form von Diskriminierung erleben, wie gering sie auch sein mag. Abgesehen von den Hürden der Schüchternheit und der Angst, entdeckt zu werden (obwohl natürlich alles anonym bleibt), besteht das Problem, dass viele Diskriminierungen nicht als solche wahrgenommen werden, weil sie zur „normalen“ Erfahrung des Alltags gehören.

Es gibt offensichtliche Diskriminierung, zum Beispiel wenn jemand aufgrund seiner ethnischen Gruppe, seines Geschlechts oder aufgrund anderer Merkmale beleidigt oder ausgeschlossen wird.

Es gibt aber auch unterschwellige Diskriminierung - die Verwendung bestimmter Wörter, Witze oder sogar nonverbale Kommunikation. Dies ist subtiler. Sie wird oft mit Sätzen wie „Es war nicht so gemeint“ oder „Es war nur ein Witz“ weggewischt. Da sie oft schwieriger zu definieren ist, ist sie auch für die Betroffenen schwerer wahrzunehmen.

Hinzu kommt, dass Menschen oft dazu gebracht werden, Dinge als Probleme zu sehen, weil es in den Medien so dargestellt wird, wie zum Beispiel, dass in bestimmten Wiener Schulen 70% der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen.

In einer pluralistischen Gesellschaft kann so etwas vorkommen. Mit der richtigen Pädagogik, Einstellung und Engagement lernt ein Kind sehr schnell eine Sprache, auch wenn es zu Hause diese Sprache nicht spricht.

Ich weiß das aus eigener Erfahrung. Mein Sohn, dessen Muttersprache Deutsch war, wechselte im Alter von zwölf Jahren an eine Schule, in der Englisch die Unterrichtssprache war. Das Gegenteil traf auf mein Enkelkind zu, das im Alter von acht Jahren aus Amerika nach Berlin gezogen war und sich in ein deutschsprachiges Schulumfeld integrieren musste.

Keiner von ihnen hatte Probleme. Sie waren ein Jahr lang in spezielle nicht-muttersprachliche Klassen eingeteilt und durften danach wieder in den Mainstream zurückkehren. Innerhalb von zwei Jahren sprachen sie ihre neue Sprache fließend. Natürlich erhielten sie elterliche Unterstützung, aber was noch wichtiger war, ist, dass sie auch pädagogische Unterstützung von Lehrpersonen erhielten. Diese halfen gerne, betrachteten ihren vorübergehenden Mangel an Sprachkenntnissen nicht als Belastung sondern schätzten ihre Zweisprachigkeit.

Natürlich gibt es auch Problemschüler_innen. Es gibt Kinder aus Familien, die arm oder bildungsfern sind, oder in denen häusliche Gewalt stattfindet oder in denen Eltern zu überfordert sind, um ihren Kindern die Zuneigung und Motivation zu geben, die sie brauchen. Diese Probleme sind soziale Probleme, die sich negativ auf das Verhalten der Kinder auswirken können. Sie sind nun vor allem auf kreative und kinderfreundliche Lösungen innerhalb des Schulsystems angewiesen.

Diese Problemlagen sind nicht das Ergebnis einer bestimmten Hautfarbe, einer Religion, eines Geschlechts oder einer sexuellen Orientierung. Wir plädieren für mehr Bewusstsein und Sensibilisierung, vor allem im Bildungsbereich von politischen Entscheidungsträger_innen, Lehrer_innen, Eltern und Schüler_innen und bitten um Unterstützung, indem sie uns die Fälle melden.

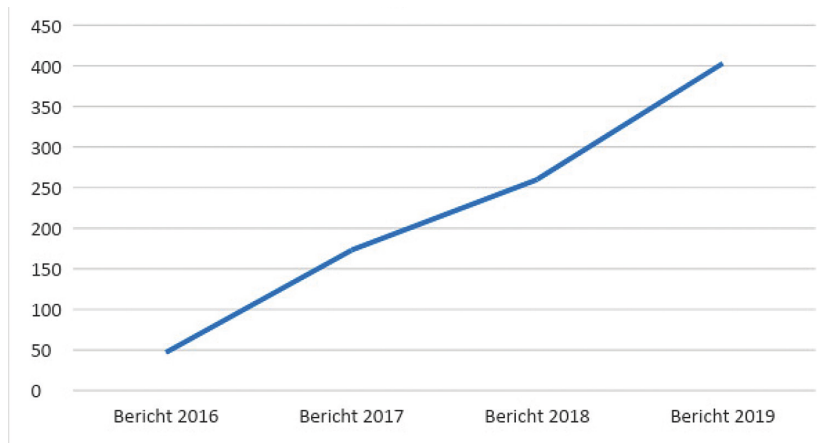
Unsere Hauptaufgabe in der IDB besteht darin, sowohl offensichtliche als auch subtile Diskriminierung zu bekämpfen und durch unsere Berichte einen Überblick über diese zu verschaffen.

Jenny Simanowitz

IDB-Vorstandsmitglied und -Ehrenbotschafterin

1 Statistik

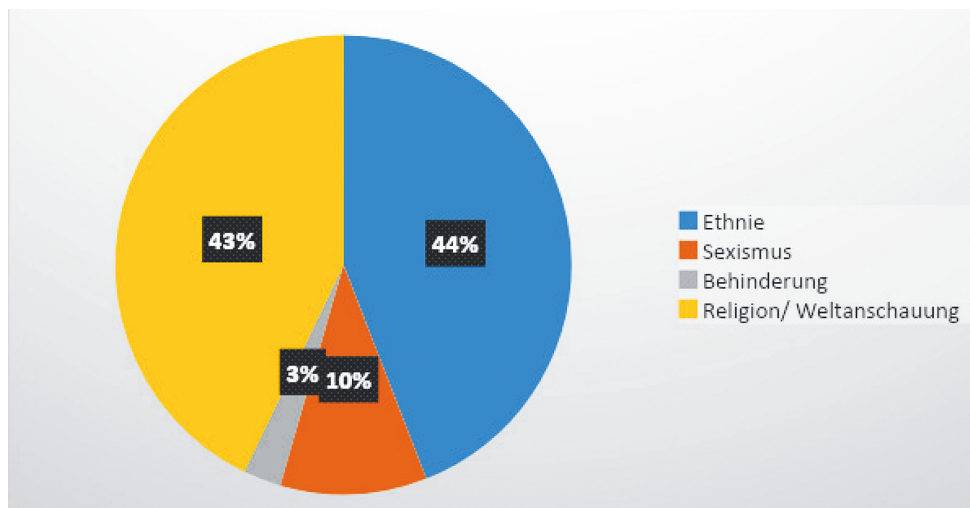
ANZAHL DER GEMELDETEN FÄLLE



Im Jahr 2019 wurden uns insgesamt 403 Fälle übermittelt – das sind 143 Fälle bzw. zirka 36% mehr als im vorhergehenden Jahr.

1.1 Diskriminierungsgründe

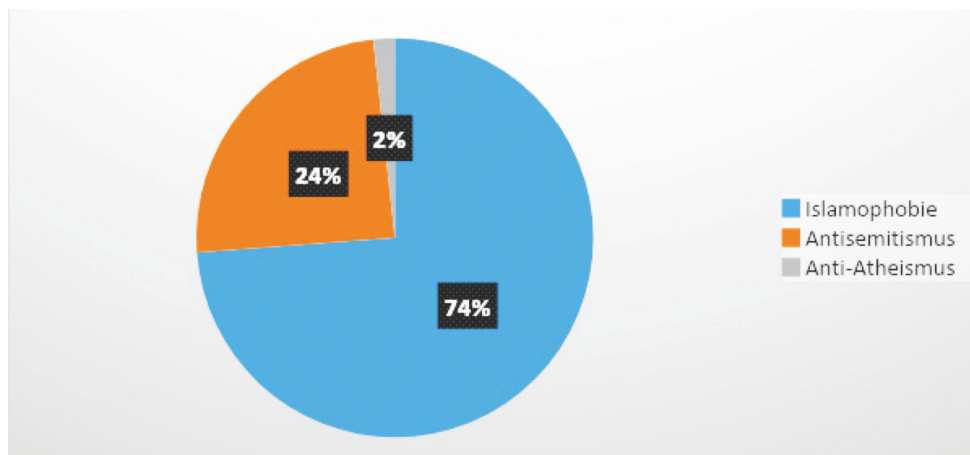
DISKRIMINIERUNGSFÄLLE AUFGRUND VON....



Dieses Jahr haben die meisten Personen in unserer Statistik aufgrund ihrer ethnischen Herkunft (44%) Diskriminierung erfahren, dicht gefolgt von jenen, welche aufgrund von ihrer Religion bzw. Weltanschauung (43%) diskriminiert wurden. In einem deutlich geringeren Ausmaß wurden uns Fälle von Sexismus (10%) und Behinderung (3%) übermittelt.

1.2 Diskriminierung aufgrund von Religion und Weltanschauung

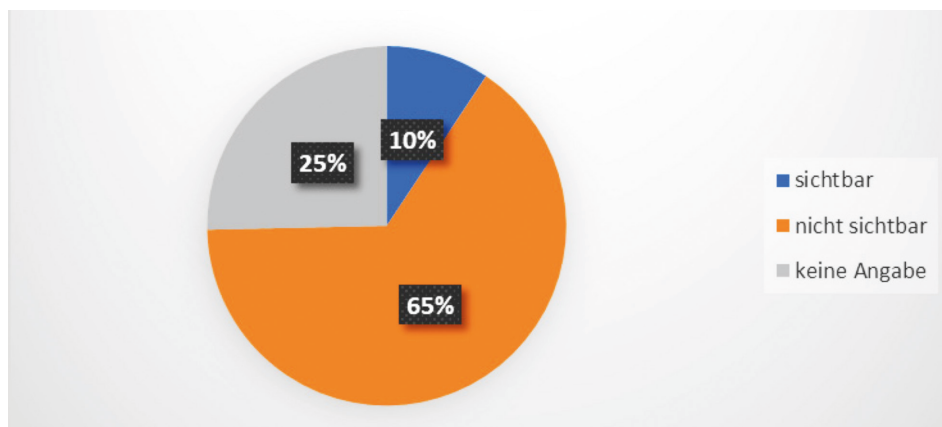
DISKRIMINIERUNG AUFGRUND VON RELIGION UND WELTANSCHAUUNG



Die Personen, die am meisten aufgrund ihrer Religion beziehungsweise Weltanschauung diskriminiert worden sind, waren Muslim_innen (74%), gefolgt von Jüd_innen (24%) und Atheist_innen (2%).

1.3 Sichtbarkeit der religiösen Zugehörigkeit

SICHTBARKEIT DER RELIGIÖSEN ZUGEHÖRIGKEIT

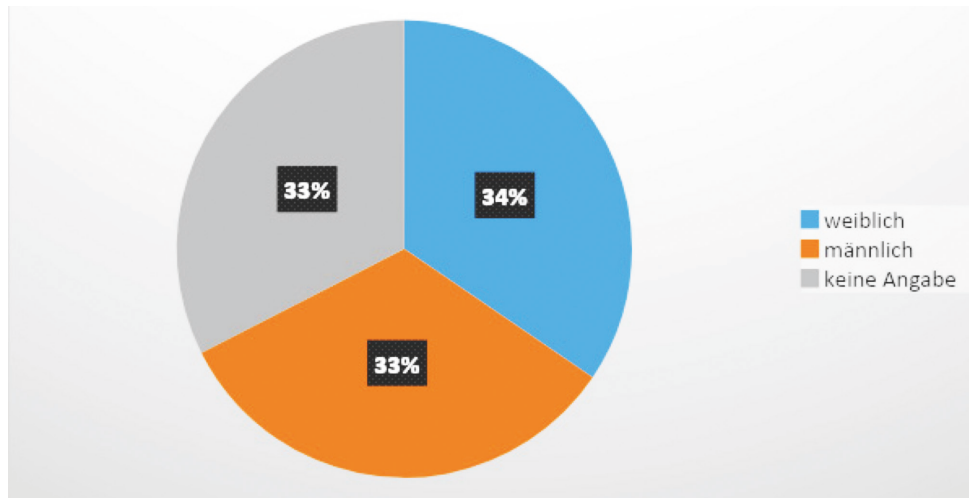


Von den Personen, die in unserer Statistik aufgrund ihrer Religion oder Weltanschauung diskriminiert worden sind, bestand bei 65% keine Sichtbarkeit ihrer religiösen Zugehörigkeit, während 10% sichtbar einer bestimmten Religion oder Weltanschauung angehörten. 25% der Fälle, die uns gemeldet worden sind, haben keine Angaben darüber gemacht, ob die religiöse Zugehörigkeit sichtbar war oder nicht.

1.4 Geschlechterstatistik

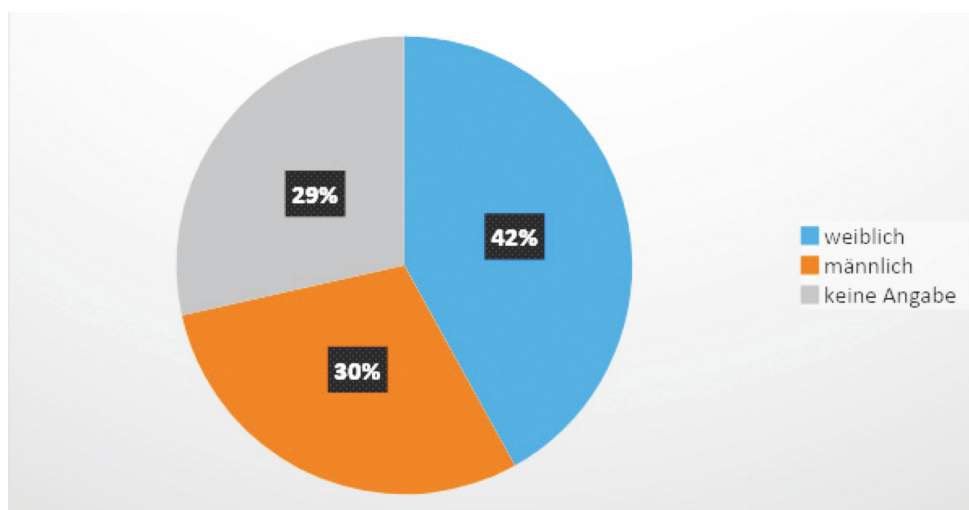
In unseren bisherigen Berichten lässt sich ein klares Geschlechtergefälle erkennen, in dem größtenteils weibliche Betroffene_ größtenteils männlichen Tätern_ gegenüberstanden. Dieses Jahr sieht es etwas ausgewogener aus:

GESCHLECHT DER TÄTER_INNEN



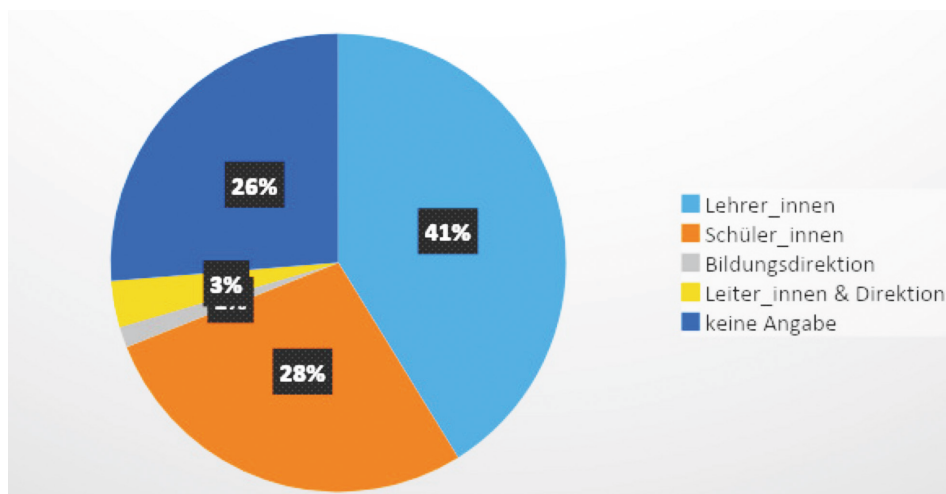
Wie man der Statistik entnehmen kann, gab es bei den uns gemeldeten Fällen beinahe so viele männliche (33%) wie auch weibliche (34%) Täter_innen, wobei bei 33% das Geschlecht nicht angegeben wurde.

GESCHLECHT DER BETROFFENEN



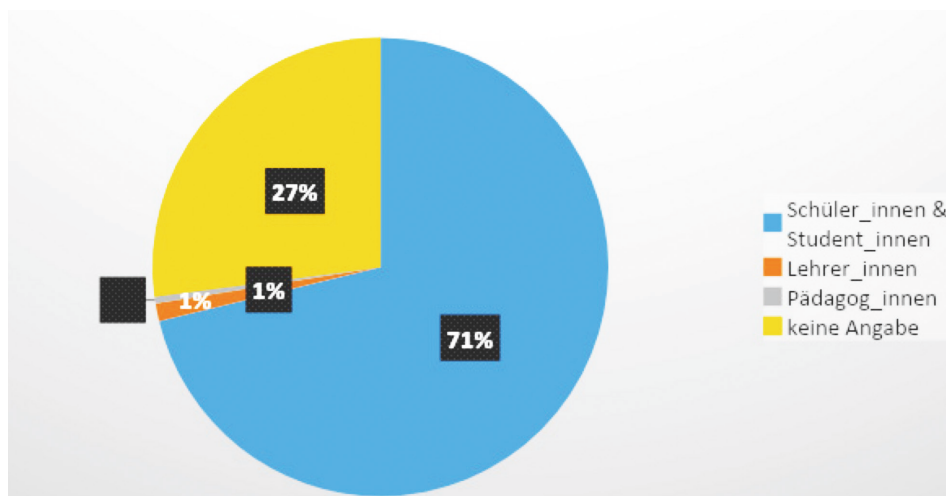
Anders als bei der Täter_innenstatistik, gibt es hier mit 42% eine deutliche Mehrheit von weiblichen Betroffenen. Dem gegenüber stehen 29% von männlichen Betroffenen sowie weitere 29% von Fällen, wo das Geschlecht der betroffenen Person nicht angegeben wurde.

TÄTER_INNEN



Wie schon bei unseren vorhergehenden Jahresberichten stellen auch dieses Jahr Lehrer_innen mit 41% die größte Täter_innengruppe dar. Aber auch Mitschüler_innen treten mit 28% oft als Täter_innen auf, wobei bei 26% der uns gemeldeten Fälle keine Angabe über den_die Täter_in gemacht wurde. Am wenigsten ging die Diskriminierung von der Bildungsdirektion (2%) und den Leiter_innen bzw. Direktion aus (3%).

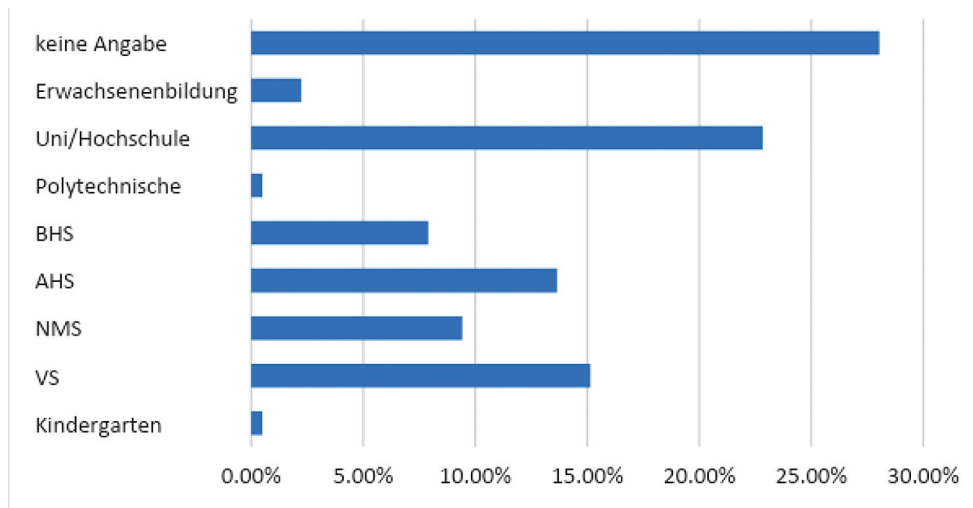
BETROFFENE



Schüler_innen und Student_innen sind deutlich am meisten von Diskriminierung im Bildungswesen betroffen (71%), während Lehrer_innen (1%) und Pädagog_innen (1%) nur in den wenigsten Fällen damit konfrontiert werden. In 27% der Fälle wurde nicht spezifiziert, ob der_die Betroffene Schüler_in/Student_in oder Lehrer_in bzw. Pädagog_in gewesen ist.

1.5 Diskriminierung in den verschiedenen Bildungseinrichtungen

BILDUNGSEINRICHTUNGEN

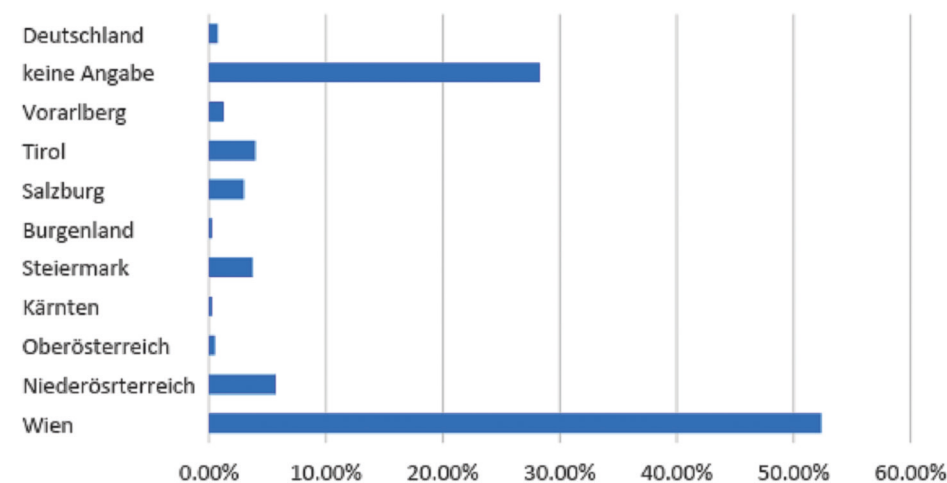


Wie unsere Statistik zeigt, ereigneten sich die meisten 2019 gemeldeten Fälle von Diskriminierung an den österreichischen Hochschulen (92 Fälle). Danach folgen Volksschulen (61 Fälle), allgemein bildenden höhere Schulen (55 Fälle), berufsbildenden höheren Schulen (31 Fälle) und die Neuen Mittelschulen (38 Fälle). Am wenigsten wurden 2019 Diskriminierungen in der Erwachsenenbildung (9 Fälle), den Polytechnischen Schulen (2 Fälle) und dem Kindergarten (2 Fälle) gemeldet.

In den meisten Fällen (113 Fälle) finden sich keine näheren Angaben zur Art der Bildungseinrichtung, was darauf zurückzuführen ist, 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

BUNDESLÄNDER



Der Großteil der uns gemeldeten Fälle stammt aus Wien (211 Fälle). Das hängt vermutlich auch mit der Tatsache zusammen, dass der Sitz der Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen in Wien liegt. Wir konnten dieses Jahr Fälle aus allen Bundesländern sammeln, wenn auch in viel kleinerer Zahl als aus Wien: Niederösterreich (23 Fälle), Tirol (16 Fälle), Steiermark (15 Fälle), Salzburg (12 Fälle), Vorarlberg (5 Fälle), Oberösterreich (2 Fälle), Kärnten (1 Fall), und Burgenland (1 Fall). Mehrere Fälle wurden uns sogar aus Deutschland gemeldet. Wir haben uns dazu entschieden stellvertretend einen Fall aus Nordrhein-Westfalen im diesjährigen Bericht zu veröffentlichen, um die Dimension der Problematik zu verdeutlichen.

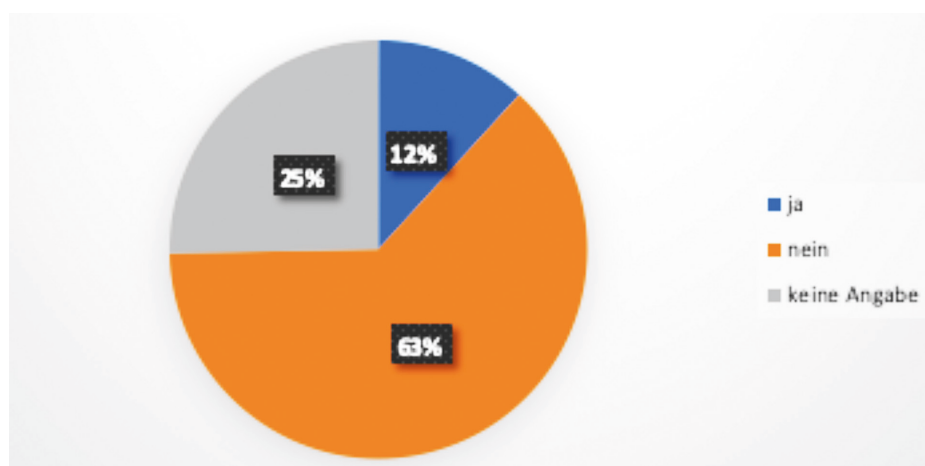
Bei 114 Fällen gibt es keine Angabe zur geografischen Herkunft. Auch hier lässt sich das darauf zurückführen, dass es sich um Fallmeldungen handelt, die nicht direkt bei der IDB eingegangen sind, sondern von unseren Partner_innen weitergeleitet wurden.

1.7 Zivilcourage

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

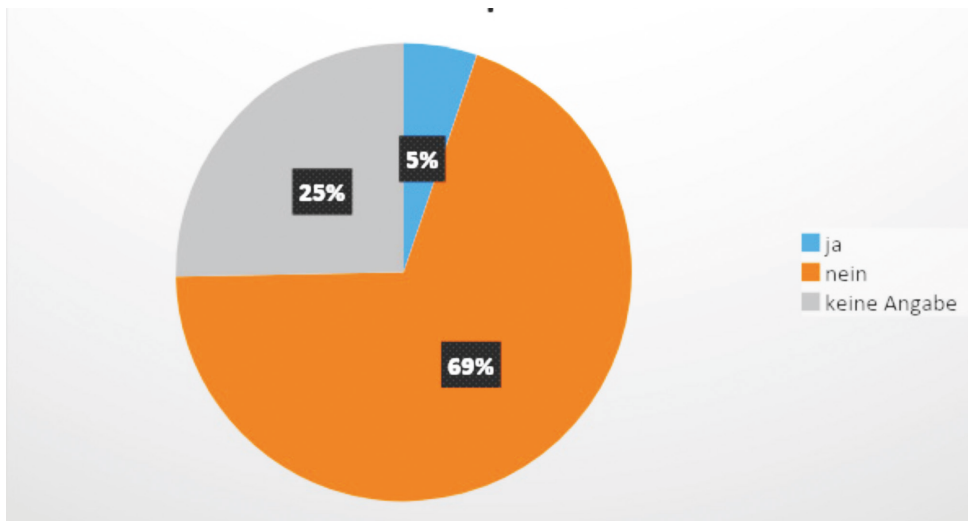
Das bedeutet aber auch, dass Lehrer_innen das Potential haben, in Interventionssituationen besonders starke Akteur_innen zu sein. Sie können auf negative Erfahrungen von Schüler_innen eine durchaus heilende Wirkung haben. Denn wichtig ist bei Diskriminierungserfahrungen von Schüler_innen letztendlich immer, wie sich diese Erfahrung auf ihre Beziehung zu Bildung, Bildungsinstitutionen und den Ausbildenden auswirkt. Hier haben intervenierende Lehrer_innen zwei wesentliche Vorteile. Zum einen sind sie im Autoritätsgefälle des Schulsystems auf Augenhöhe mit Lehrer_innen, die entweder die eigenen Vorurteile an ihren Schützlingen auszuleben gewillt sind, oder denen es an ausreichender Sensibilisierung mangelt. Zum anderen haben sie die außergewöhnliche Möglichkeit, die beschädigte Beziehung bzw. Vertrauen der diskriminierten Schüler_innen zu ihrer jeweiligen Bildungsinstitution wieder nahezu vollständig aufzubauen (Eberhardt et al. 2015, 5).

INTERVENTION/ ZIVILCOURAGE



2019 konnte die IDB leider nur eine geringe Bereitschaft involvierter Personen zur Zivilcourage und Intervention verzeichnen: Laut der uns gemeldeten Fälle gab es in nur 12% der Diskriminierungssituation jemanden, der zugunsten der diskriminierten Person eingegriffen hat. In 63% der Situationen gab es hingegen keine Intervention von Dritten oder indirekt involvierten Personen, während wir aus 25% der uns gemeldeten Fälle nicht wissen, ob es zu einer Form von Zivilcourage kam oder nicht. Dementsprechend brachten auch nur 5% von Diskriminierungsfällen Konsequenzen für die Täter_innen mit sich, während in 70% die Täter_innen für ihr Handeln nicht bestraft wurden. In 25% der Fälle wissen wir leider nicht, wie sich die Situation entwickelt hat.

KONSEQUENZEN



Da unsere Statistik zeigt, dass 41% der Täter_innen Lehrer_innen sind, während hingegen 71% der von Diskriminierung Betroffenen Schüler_innen sind, kann man davon ausgehen, dass die Autoritätsposition der Täter_innen und die Machthierarchie zwischen Täter_innen und Betroffenen dafür verantwortlich ist, dass es kaum Zivilcourage oder Interventionen bei Diskriminierungen im Bildungswesen gibt.

2 Beispiele

2.1 Rassismus und Ethnie

Die Problematik bei der Thematisierung von Diskriminierung aufgrund von Ethnie besteht jedoch darin, dass die vorhandenen „ethnischen Kategorien“ in Zusammenhang mit nationalstaatlichen Leitbildern gebracht werden mussten, um Diskriminierung zu behandeln. In diesem Sinne wurden in der Auswertung der gemeldeten Vorfälle, trotz der inhärenten Problematik, Diskriminierung wegen vermuteter nationalstaatlicher Zugehörigkeit und ethnischer Zuschreibung von uns zusammengefasst. Gemein ist beiden, dass sie einen sehr konstitutiven und konstruierten Charakter haben und im Alltag oft gemeinsam gesehen werden. Neben den bereits angeführten ideologischen Aspekten von Rassismus und Diskriminierung, können auch nationale Homogenitätsvorstellungen als mögliche Gründe für die hierarchische Bewertung von Menschen und in weiterer Folge für Diskriminierung, gesehen werden. Die Kategorie „Ethnie“ wird im gesellschaftlichen und im schulischen Diskurs und Alltag „als naturalisierende Legitimationsform von Unterdrückung und sozialer Ungleichheit“ verwendet (vgl. Bozay 2017, 220). Durch den Rekurs auf „ethnisch Andere“ wird ein hierarchisches System hergestellt, welches Diskriminierung, Unterdrückung und soziale Ungleichheit legitimiert und befördert. Auch die im folgenden Abschnitt des Berichts angeführten Beispiele verdeutlichen diese Hierarchisierung. Denn so werden Schüler_innen durch den Rekurs auf die Kategorie der „Ethnie“ als „Andere“ markiert und soziale Ungleichheit und Unterdrückung wird legitimiert. In den Beispielfällen verdeutlichen sich die Wirkungen der Kategorie „Ethnie“ auf das Leben von Schüler_innen. Diese Hierarchisierung geschieht durch den Verweis auf nationale Homogenitätsvorstellungen. Ferner gehen diese Hierarchisierungen mit einer Konstitution und Glorifizierung der eigenen Volksgemeinschaft einher. In weiterer Folge verweist die Kategorie „Ethnie“ im aktuellen Diskurs auf einen Neo-Rassismus, da durch den Rekurs auf angebliche kulturelle und ethnische Unterschiede, Ausschließungsmechanismen legitimiert werden. (vgl. Bozay 2017, 217– 220) Durch die Legitimation des Ausschlusses von „ethnisch-Anderen“ wird auch der rassistische Kern dieser Praxis deutlich, denn so kann mit Friedrich (2011) von Rassismus gesprochen werden, wenn „Gruppen von Menschen zu einer ›Rasse‹, einer ›Ethnie‹ und/oder einer ›Kultur‹ konstruiert werden, auf deren Grundlage eine Wertung aus der Perspektive der privilegierten Position heraus vorgenommen wird, die in Richtung der Macht- und Herrschaftsverhältnisse ausgerichtet ist“. (Friedrich 2011, 26) Durch die Kategorie der „Ethnie“ werden Schüler_innen von einer privilegierten Position heraus kategorisiert, und eine Wertung dieser wird vorgenommen. Auf welche unterschiedlichen Wege dies geschehen kann, zeigen am besten die Fallbeispiele.

Die Benachteiligung von Menschen auf Grund ihrer ethnischen Herkunft oder Zugehörigkeit ist laut dem Gleichbehandlungsgesetz, das die auf EU-Ebene erlassene Antidiskriminierungsrichtlinie (Richtlinie 2000/43/EG)¹ in innerstaatliches Recht umsetzt, in Österreich verboten. Obwohl der Begriff Ethnie weder im österreichischen Gesetzestext noch in der Antidiskriminierungsrichtlinie klar definiert wird, betonen Materialien, dass dieser Begriff weit auszulegen ist. Wie in der Beilage XXII der Regierungsvorlage 307² erläutert, sind die Adressaten solcher Diskriminierung Personen, die als fremd wahrgenommen werden, weil sie aufgrund bestimmter Unterschiede von der regionalen Mehrheit als nicht zugehörig angesehen werden. Sie knüpft überwiegend an Unterschiede an, die auf Grund von Abstammungs- oder Zugehörigkeitsmythen als natürlich angesehen werden und die die betroffenen Personen nicht ändern können.

Häufige Erscheinungsformen sind Diskriminierung wegen der Hautfarbe und anderer äußerer Merkmale sowie wegen einer als fremd angesehenen Muttersprache. Auch bei Ethnien handelt es sich um „imaginierte Gemeinschaften“, die durch Bekenntnis oder Fremdzuschreibung entstehen können und sich nicht allein auf biologische oder sonstige tatsächliche Unterscheidungen stützen können. Sie bezieht sich auf Gemeinsamkeiten von Menschen, die sich auf Grund ihrer Hautfarbe, Herkunft, Religion, Sprache, Kultur oder Sitten ergibt. (RV 307 BlgNR 22. GP 14.) Ethnie ersetzt im weitesten Sinne daher den früher in diesem Zusammenhang verwendeten Begriff Rasse, da dieser Begriff für die Verwendung zur Unterscheidung von Menschengruppen wissenschaftlich nicht haltbar ist. Eine Diskriminierung aufgrund ethnischer Zugehörigkeit ist in jedem Fall als rassistische Diskriminierung zu werten.

Die Auswirkungen einer Diskriminierung sind zwar in jeder Phase des Lebens für Betroffene traumatisierend, jedoch nimmt sie im schulischen Kontext eine verheerende Dimension an. Die Folgen reichen weit über das psychische Wohlbefinden eines Kindes bzw. Jugendlichen und beeinflussen nicht nur den schulischen und beruflichen Erfolg negativ, sondern wirken sich auch längerfristig auf die emotionale und soziale Integration aus.

Das Gefühl auf Grund der Hautfarbe, Sprache oder Kultur benachteiligt zu sein bzw. schikaniert zu werden, gekoppelt mit dem Empfinden der Hilflosigkeit ist eine fatale Mischung, die bei Jugendlichen Frustrationen auslöst und in weiterer Folge zur Entfremdung/Reethnisierung bzw. einer Identitätskrise führen kann. Diese Identitätskrise verstärkt sich nur noch mehr, wenn Lehrpersonen und Mitschüler_innen, welche in Österreich geboren, jedoch Wurzeln in anderen Ländern haben, von Kolleg_innen und Autoritätsfiguren vermittelt bekommen, dass sie nicht wirklich hierher gehören. Aussagen wie „Geh zurück, wo du hergekommen bist“ oder „In Österreich macht man das anders als bei euch“ sind die wohl bekanntesten Ausprägungen dieses „Otherings“. Auch dieses Jahr haben wir viele Fälle zugeschickt bekommen, wo haupt-

¹ Richtlinie 2000/43/EG (29. Juni 2000) zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:180:0022:0026:de:PDF> [letzter Zugriff: 09.06.2020].

² Beilage XXII der Regierungsvorlage 307: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/I/I_00307/fname_010536.pdf [letzter Zugriff: 09.06.2020].

sächlich Schüler_innen und Studierende von Lehrpersonen aufgrund ihrer Hautfarbe, ihres Aussehens, ihrer Sprache, etc. als „Anders“ und nicht tatsächlich zu Österreich zugehörig bezeichnet wurden. Dies kann sich bis zu Beschimpfung und der Verwendung von rassistischen Begriffen steigern, mit denen die Lehrpersonen ihre Opfer erniedrigen wollen:

Eine Person wendet sich an uns und meldet die Aussage einer NMS Lehrerin gegenüber einem NMS Schüler: „Wenn du die Hausübungen nicht machst, dann kannst du dorthin gehen, wo du hergekommen bist.“ (Fall von ZARA)

Ich bin Muslim und gehe auf ein Gymnasium. Ich weiß, dass ich nicht in Österreich lebe, sondern in NRW in Deutschland, aber ich wollte trotzdem meine Erfahrungen und Gefühle mitteilen. Eigentlich gibt es nicht ein großes Ereignis. Ich lasse das schon seit 1-2 Jahren so über mich ergehen. Und es macht mich so wütend. Da ich keinerlei Unterstützung habe, weder von Freunden noch von meinen Eltern, bin ich auf mich alleine gestellt. Das ist oft sehr verzweifelnd. Viele Lehrer sind einfach auf eine sehr hinterlistige Art und Weise diskriminierend. Sie wissen, dass es für mich nur auf die Noten ankommt, demnach merke ich wirklich, dass ich ungerechter benotet werde. Das hört sich zwar, wie ein typischer Spruch eines Schülers an, ist es aber nicht. Ich weiß ehrlich gesagt nicht, warum das so ist. Vielleicht deswegen, weil ich Ausländer/Afrikaner bin, schwarze Haare habe, fast als einziger in meiner ganzen Schule Locken habe und demnach auffalle, Akne habe, keine Freunde habe... ich weiß es nicht. Aber trotz all diesen Gründen bin ich ABSOLUT gleichwertig. Ich muss leider auch sagen, dass es daran liegen könnte, was andere Lehrer über einen im Lehrerzimmer erzählen. Die Lehrer glauben einander einfach, und sind dann zu diesem Schüler ungerecht, voreingenommen und geben ihm keinerlei Chance. Sie ignorieren einen im Unterricht, setzen einen absichtlich an einen Platz ganz am Rand, damit sie sagen können, dass die schlechte Note gerechtfertigt ist. Sie geben als Grund an, dass sie mich wohl nie gesehen haben, wenn ich mich melde. Sie gucken einen jedes Mal aufs Neue verachtend an, begrüßen einen nicht, ignorieren einen und gucken dabei arrogant. Wenn man gefragt wird, erwarten sie viel mehr von einem und quetschen einen förmlich aus. Man muss viel mehr wissen und sagen können. Sie kritisieren mehr und Lob bekommt man nie! Sie vermeiden Augenkontakt, was oft sehr unangenehm ist. Ich fühle mich auch von manchen Lehrern beobachtet und sehe beäugt. Ich weiß nicht, ob ich spinne, oder warum kommt es mir bei fast jedem Lehrer so vor. Es gibt wirklich nur 1 bis 2 Lehrer, die alle Schüler objektiv sehen, und die einen ganz normalen Unterricht halten. Ich fühle mich wirklich wie ein ganz normaler Mensch, nicht anders oder minderwertiger als andere. Und in den Fächern bekomme ich auch die entsprechenden Noten. Das macht mich langsam echt wütend, weil ich es satt habe. Zur Schule zu gehen, macht mir mittlerweile fast gar keinen Spaß mehr, da ich keinen Sinn mehr darin sehe. Irgendwo will ich die auch nicht damit durchkommen lassen, da so etwas auf jeden Fall nicht normal ist. Und ich glaube auch

nicht, dass ich psychisch krank bin oder eine Wahrnehmungsstörung habe und deswegen mich von allen so schlecht behandelt fühle. Die Dinge, die mir angetan wurden, sind nicht normal. Punkt. Jedenfalls verzweifle ich oft und frage mich, wie lange ich das noch aushalte. Warum ich? Warum ausgerechnet ich? frage ich mich oft. Ich möchte doch einfach nur normal zur Schule gehen und gute Noten schreiben für eine gute Zukunft. Aber warum müssen diese Wesen mir das so erschweren. Was sind das für Menschen. Wie kann man einen Schüler in der Pubertät so behandeln. Wie weit soll das gehen? Bis sich jemand oder ich mich wegen diesen ganzen Umständen umbringe...

Eine Lehrperson sagte im Rahmen des Unterrichts zu tschetschenisch-stämmigen Schülern, dass sie sowieso am AMS landen werden und, dass Tschetschenen nur Kinder zeugen möchten, damit diese gegen die Russen Krieg führen können. Die Kinder haben es mir später im Rahmen meines Unterrichts erzählt.

Wir haben mit meinen Kollegen einige Pausen lang mit einem Teddy-Ball (kleinen Softball) in der Klasse gespielt. Als Herr W., ein Lehrer, der keinen Unterricht bei uns hält, beim Vorbeigehen uns sah, kam er herein. Er machte uns darauf aufmerksam, dass das Fenster gemäß Schulordnung zu schließen sei (Fenster dürfen nur in Anwesenheit von Lehrer geöffnet werden), und, dass wir den Ball weggeben sollen, da die Klasse kein Fußballplatz sei. In der nächsten Pause wurde der Ball von einem anderen Lehrer weggenommen. Also machten wir einen Papierknäuel spielten damit. Herr W. sah uns wieder beim Vorbeigehen und begann, uns anzuschreien, dass wir in Österreich sind. Als ich ihm sagte, dass dies kein Ball sei, sondern nur Papier, wurde er lauter und beschimpfte mich als „kulturloses Miststück“ und ging danach einfach weg.

Ich ging zuerst zu meinem Klassenvorstand, um ihr davon zu erzählen. Sie schaute sich nur die Klassenbucheintragungen an, und fragte, was wir angestellt hätten. Sie habe aber dann nicht viel Zeit, weil sie zum Unterricht gehen müsse.

Dann wollte ich zur Direktorin. Die Sekretärin meinte, dass ich morgen komme solle, um die Sache zu klären. Die beleidigenden und teilweise beschimpfenden Aussagen von Herrn W. sind keine Seltenheit. Er hatte uns auch schon Mal als Idioten beschimpft, als wir Musik in der Klasse hörten. Auch von anderen Schülern wissen wir, dass Herr W. sie vor allem dann beschimpft, wenn sie islamische Begriffe wie *inschallah* oder *maschallah* verwenden.

Ein Schüler aus unserer Klasse setzte sich bei der Begrüßung einer Lehrerin vor den anderen Mitschülern noch hin, weshalb sie behauptete, dass er frauenfeindlich sei. Weiters sagte sie, dass er [dem türkischen Präsidenten, Anm.] Erdogan ähnele, weil dieser genauso frauenfeindlich sei und keinen Anstand gegenüber Frauen hätte. Sie beschimpfte mehrere Minuten sehr hart. Nach der Stunde griff sie ihn nochmal an. Konkret sagte sie: „Nur weil Erdogan die Frauen

erniedrigt, kannst du es bei mir nicht machen! Wenn ich ein Mann wäre, würdest du aber aufstehen! Das werde ich mir merken und das wird Konsequenzen haben!“ Wir wollen wissen, ob sie das überhaupt sagen darf und falls nicht, freuen wir uns über ein Gespräch.

Ich hatte am Freitag Werkstätte. Der Lehrer hat schon oft sehr respektlos gewirkt, ganz besonders gegenüber Türken. Egal, wie gut jemand im Unterricht war, nannte er ihn auf einer sehr abwertenden Art und Weise „Kanake“. Letzten Freitag wurde es aber zu viel als er – ich zitiere – sagte: „Das mit Adolf Hitler wurde total übertrieben nur weil es was mit Österreich zu tun hatte und das mit Erdogan wird sehr klein gemacht“, ich zitiere weiter, „Ich arbeite und 50% meines Gehalts gehen an deinen Freund,“ – dabei zeigte er auf einen syrischen Mitschüler – „der da drüben in der Sonne liegt und mir beim hakeln zu schaut und nur sagt: *Schön, dass du arbeitest aber ich bekomme ja eh mein Arbeitslosengeld!*“ Darauf fragte ihn einer meiner Mitschüler: „Haben sie das gesehen, was die FPÖ neulich veröffentlicht hat?“ Ein anderer Mitschüler fiel ihm ins Wort und sagte, dass Politik im Unterricht nichts verloren hätte. Der Fachlehrer ignorierte diese Aussage völlig und sagte: „Ach meinst du das mit dem Kickl? Den Kickl den finde ich toll! Der hat super Ansätze und steht auch dahinter, dass die Ausländer, die nichts für Österreich getan haben und nur unser Geld verschwenden, abhauen und da zurückgehen sollen, wo sie hergekommen sind.“ Ich habe hier nur Aussagen verschriftlicht, an die ich mich wortgenau erinnern konnte.

Die Mutter eines etwa 13-jährigen Schülers wendet sich an uns, da der Sportlehrer wiederholt rassistische Äußerungen gegenüber ihrem Sohn trifft. So bezeichnet er den Sohn oft als „Schwarzes Schaf“. Zu ihm und zu einem Freund sagt er: „Der Durchsichtige und sein schwarzer Schatten“. Zwar nicht direkt dem Schüler gegenüber, allerdings im Sportunterricht verwendete der Lehrer auch einmal das N-Wort. Aufgrund der Äußerungen wendet sich die Mutter an den Direktor der Schule. Auch andere Eltern empfinden die Äußerungen als unpassend und rassistisch und wenden sich deshalb an den Direktor. (Fall von ZARA)

Wie auch bei Sexismus beobachtet werden kann, führen Rassismus und rassistische Stereotype über gewisse Gruppen dazu, dass Personen, die als diesen Gruppen zugehörig gelesen werden, oft eine schlechtere Behandlung als ihre Mitschüler_innen erfahren. Das beste Beispiel hierfür ist der folgende Fall, indem ein Professor an der Universität Graz einem aserbaidjanischen Studenten, den er fälschlicherweise für einen Russen hält, grundlos Plagiarismus vorwirft. Der Grund dafür ist, dass er einmal einen russischen Studenten gehabt hätte, der Plagiarismus in seiner akademischen Arbeit betrieben hat und dementsprechend davon ausging, dass andere russische Studierende das gleiche Verhalten an den Tag legen würden. Das, was der Professor hier mit seinem Verhalten betreibt, ist rassistische Generalisierung einer ganzen ethnischen Gruppe aufgrund des Verhaltens einer Einzelperson aus dieser Gruppe. Basierend

auf dieser Generalisierung unterstellt er einem anderen Studierenden, den er fälschlicherweise als Teil dieser Gruppe liest, Plagiarismus, ohne jegliche Beweise zu zeigen und gefährdet somit seine ganze akademische Karriere:

Today I am writing to you because of the ethnic discrimination, false accusation of plagiarism and intimidations I faced from different organs.

I faced the initial discrimination for my ethnicity and falsely accused of plagiarism by a professor at his office visitation hour. I showed him my theory and working thesis to see if everything is up to the requirements. He read my paper and directly accused me of plagiarism, without checking any other secondary material or an anti-plagiarism system. I tried to clarify to him that I know what plagiarism is, and I have not plagiarised any material. Nevertheless, he still repeatedly accused me of plagiarism without providing any evidence. When I asked why he thinks that I plagiarised my work, he explained his reasoning for accusation as, the text is “on a higher level” than what he would expect of me. Finally, he told me, it’s his obligation to prove that I plagiarised my work.

After the meeting, I wrote an email to the Institute of American Studies’s Head -, clearly stating what happened at my professors office visitation hour, and asked for her assistance with the ethnic discrimination and the false accusation of plagiarism I experienced. Her reply contained tone of intimidation, implied that she does not believe me, but most importantly she ignored my initial report of the ethnic.

Next day, the professor asked me to stay after the class for a talk. On this talk he apologized for his accusation of plagiarism without proof, accepting his fault. When I asked for the reasons of his initial plagiarism accusation, he told me it was because of my class participation. When I reminded him that I am one of the most active students in the class, he changed his reasoning to an experience he had with a former Russian student of his, who plagiarised an assignment. The way I understood is that he sees my ethnicity as Russian (which is not, I am from Azerbaijan - a post-Soviet country), and he has unhealthy stereotypes of Russians in his mind, and therefore in his mind he concludes that I must have plagiarised as well. It is an obvious open-and-shut case of ethnic discrimination in academia, and most importantly false accusation of plagiarism based on this discriminatory believes.

Weiters berichtete der Student, dass er sich mit seiner Beschwerde auch an die Studienleitung sowie an die ÖH der Universität Graz wandte. Letztere riet ihm dazu, den Kurs zu verlassen, aber die Beschwerde nicht weiter zu verfolgen, da sich das negativ auf seine jetzige und zukünftige Studienlaufbahn auswirken könnte. Diese Empfehlung empfand er eher als einschüchternd als hilfreich. Die Erfahrung dieses Studenten zeigt, dass auch der akademische Bereich keineswegs von Diskriminierung ausgeschlossen ist.

Der nächste Fall zeigt, dass Menschen mit einer rassistischen Grundhaltung auch Personen

mit anderen Merkmale diskriminieren: Wir haben es nicht nur mit einer rassistischen Lehrperson zu tun, sondern mit einer, die auch aktiv Sexismus, Queerphobie/Homophobie und Antisemitismus betreibt:

Unser Lehrer tätigt immer wieder sexistische sowie rassistische Aussagen wie: „Multi-Tasking gibt es nicht, das kriegen Männer nicht hin und demzufolge Frauen erst recht nicht“, oder, „Hier gibt es Gratis Wasser, die Kinder in Afrika wackeln schon mit den Ohren.“ Auch in der Klassengruppe auf What's App wurden Sticker mit antisemitischen (auch teilweise strafbaren) Inhalten verschickt, rufe am Gang, wie „He du Schwuchtel!“ sind leider nicht unüblich.

In einer NMS kommt es zu einem Streit zwischen zwei Schülerinnen. Eine Lehrerin hört mit, wie sich zwei ihrer Kolleg_innen über den Streit unterhalten. Dabei bezeichnen sie die beiden Schülerinnen als „die N_____in und die Minderbemittelte“. Die Lehrerin wendet sich an die Direktorin der Schule, die allerdings keinen Handlungsbedarf sieht. (fällt in Kategorie Ethnie und Disableism; Fall von ZARA)

Es ist wichtig zu beachten, dass nicht nur Lehrpersonen und Mitschüler_innen rassistisch sein können, sondern auch die Bildungsinstitution und der Lehrplan, der dort gelehrt wird, selbst. Solch eine Zurschaustellung von höchst rassistischen Strukturen und problematischen Denkbildern erlebte eine Kindergartenassistentin, die uns ihre Geschichte folgendermaßen schilderte:

Ich bin bei einem Integrativen Städtischen Kindergarten als Kindergartenassistentin beschäftigt. Während der Semesterferien sind mir in einer der Gruppen zwei an den Fenstern hängende Masken aufgefallen. Sie zeigten eine offensichtliche, stereotypische Abbildung einer schwarzen Person. In dieser Kindergartengruppe sind zwei Pädagoginnen, von denen eine im Urlaub war, und eine Assistentin. Sofort habe ich die Pädagogin darauf angesprochen und sie gebeten die Masken zu entfernen, nachdem ich ihr die diskriminierende Bedeutung von Black-face-Masken erklärte. Sie sagte, sie wolle damit auf die zweite Pädagogin warten. Da in dieser Woche wegen der Semesterferien keine Kinder in diesem Raum waren, war ich einverstanden. Am folgenden Montag sprach ich mit der zweiten Pädagogin, woraufhin die Assistentin der Gruppe sofort anbot andere Fensterdekorationen zu basteln. Laut der Pädagogin sollten die Masken Affengesichter darstellen, aber sie entfernte sie daraufhin sofort. Am nächsten Tag hing eine der Masken, die im Müll gelandet waren, auf Anweisung der Kindergartenleiterin allerdings wieder am Fenster. Als ich die Leiterin darauf ansprach, meinte sie, das habe nichts mit Diskriminierung zu tun und es sei Teil der Faschingskultur. Auch nach mehrmaliger Erwähnung, dass es sich um eine diskriminierende Symbolik handle, wurden sie nicht entfernt. Gleich nach dem Gespräch mit der Leiterin habe ich bei der Stadt angerufen

und um ein persönliches Gespräch gebeten. Mir wurde gesagt, dass sich jemand mit mir in Kontakt setzen würde. Am nächsten Tag war eine zuständige Mitarbeiterin der Stadt im Kindergarten und ich wurde zusammen mit der Leiterin in den Personalraum gebeten. Sie nahm sofort die Position der Leiterin ein. Sie meinte die Masken stellen Affen da und seien von Kindern gebastelt worden.

Am nächsten Tag gab es die wöchentliche Pädagoginnen-Sitzung, bei der auch eine Assistentin eingeladen wurde, die bis dahin meiner Meinung war. Danach erzählte sie mir, es sei um die Masken gegangen und sie hätten einen Kompromiss gefunden. Die Masken sollten von ihr umgestaltet werden. Unter anderem erzählte sie mir, dass die Leiterin über mich gesagt habe, ich wolle das Team spalten und ich wäre nicht in der Lage zu diskutieren. Am Freitag fand die Sitzung der Assistentinnen statt. Die Leiterin, die Köchin und weitere zwei Assistentinnen nahmen daran teil. Eines der besprochenen Themen waren die Masken, die Leiterin zeigte mir Fotos vom Tiroler Fasching, wo zwei Frauen im Blackface-Kostüm waren. Sie wollte damit beweisen, dass das zur Tiroler Faschingskultur gehöre. Dann ließ sie meine Kolleginnen sagen, was sie von den Masken hielten. Die Äußerungen gingen alle darum, dass es Affen seien und, dass sie zutiefst verletzt waren, dass ich ihnen Rassismus und Diskriminierung vorgeworfen hätte. Als ich vorschlug, einen Experten für Diskriminierungsarbeit einzuladen, wurde ich belächelt und die Leiterin sagte, sowas bräuchte man in einem ohnehin schon integrativem Kindergarten nicht.

Dieser Fall zeigt, dass gewisse rassistische Traditionen im österreichischen Bildungswesen so stark verankert sind, dass es nicht einmal dem Lehrpersonal auffällt. Selbst als die Kindergartenassistentin auf die Problematik des Blackfacing hinweist, weigert sich ein Großteil der Kolleg_innen und die Direktorin einzusehen, dass diese „Faschingsmasken“ rassistisch sind und entfernt gehören. Dies führt dazu, dass die Direktorin erst recht auf die Verwendung der Masken als Teil der österreichischen Faschingstradition beharrt. Alle Versuche der Kindergartenassistentin ihre Kolleg_innen über die rassistische Natur dieser Blackface-Maske aufzuklären, scheitert an teils absurden Ausreden. Den Vorschlag, einen externen Experten zu Rassismus und Blackfacing einzuladen, lehnt die Direktorin vehement ab, da sie der Meinung ist, dass sie als Leiterin eines Integrativen Kindergartens so etwas nicht nötig hätte.

2.2 Islamophobie

Wie unsere Statistik zeigt, ist Religion und Weltanschauung nach Ethnie der zweitgrößte Diskriminierungsgrund, den wir 2019 im Bildungssystem dokumentieren konnten. Am stärksten betroffen davon waren Muslim_innen, was Islamophobie bzw. antimuslimischen Rassismus zu einem der größten Diskriminierungsformen unseres Berichts macht.

Die Grenze zwischen Islamophobie und Rassismus verwischt oftmals und beide Formen von

Diskriminierung bedienen sich oft gleicher Diskurse. „Der“ Islam und „die“ Muslim_innen werden von Teilen der sogenannten „Mehrheitsgesellschaft“ nicht nur als fremd, sondern auch als gefährlich und feindselig angesehen. Oft werden hier antiquierte, im gesellschaftlich-geschichtlichen Bewusstsein verankerte Bilder von den Muslim_innen als „alte Feinde“ ins Gedächtnis gerufen, zum Beispiel in Form der sogenannten, falsch bezeichneten „Zweiten Türkenbelagerung“³. Hierbei wird auch auf orientalistische, kolonialistisch geprägte und rassistische Diskurse zurückgegriffen. Oft werden Türk_innen, Araber_innen, Kurd_innen, Iraner_innen, etc. automatisch als Muslim_innen gelesen, unabhängig ihres realen Glaubensbekenntnisses. Autochthone Österreicher_innen, die zum Islam konvertiert sind und auch beispielsweise durch das Tragen eines Kopftuches als sichtbare Muslim_innen auftreten, können nach dieser Logik als fremd und nicht dem Land angehörig gelesen werden⁴.

Das zeigt sich auch in den Fällen, die uns zugeschickt wurden. Denn die Mehrheit der Personen, die hier Islamophobie erlebt haben, waren nicht sichtbar als Muslim_innen erkennbar. Der folgende Vorfall ist einem_einer muslimischen Schüler_in in Graz widerfahren, dessen_deren Religionszugehörigkeit nicht nach außen sichtbar ist:

Lernzielkontrolle Mathematik: DIN A 4 Zettel - drei kleine Fehler, Lehrerin behauptet, nachträglich sei etwas ausradiert worden. Sie beschimpft mich vor der ganzen Klasse, ich sei ein Lügner und drohte mit der Polizei. Danach behauptet die Lehrerin, dass, wenn ich erwachsen bin und so etwas mache, könnte ich angezeigt werden wegen Betrug.

Da Muslim_innen oftmals als fremd dargestellt werden, wird ihre „Integration“ in der österreichischen Gesellschaft immer wieder in Frage gestellt. Schon der kleinste „Fehler“ kann dazu führen, dass einem_einer Muslim_in die österreichische Identität abgesprochen wird, wie im folgenden Fall sichtbar ist:

Eine Lehrperson für Islamischen Religionsunterricht wird vom Kollegium unter Druck gesetzt, weil sie nicht zu freiwilligen Veranstaltungen außerhalb der Arbeitszeiten kommen möchte. Es wird darüber diskutiert, wie integriert diese Person sei.

Die Frage nach der Integration der Lehrperson für den islamischen Religionsunterricht, ist sofort die erste Frage, die im Kollegium diskutiert wird. Die tatsächlichen Gründe für ihre Abwesenheit oder, dass es andere Gründe geben kann, wurde nicht spezifiziert. Stattdessen bedienen sie sich sofort islamophoben, xenophoben und rassistischen Gedankengängen.

³ Der Sieg Österreichs gegen das Osmanische Reich bei der Belagerung Wiens 1683 wird in bestimmten Kreisen in nach wie vor aktiv in Erinnerung gehalten und sogar jedes Jahr im September gefeiert. 2019 erregte eine Feier abgehalten durch die Identitären besonders viel Aufmerksamkeit als bekannt wurde, dass die FPÖ-Politikerin Ursula Stenzel daran teilnahm.

⁴ Ähnliche Fälle können in unseren letzten Jahresberichten nachlesen werden. Ein markanter Fall war jener einer autochthonen Österreicherin, die zum Islam konvertiert war und ein Kopftuch trug. Beim Aufnahmegespräch für die Volksschule ihrer Tochter nahm die Direktorin aufgrund des Kopftuchs der Mutter an, dass die Tochter, deren Erstsprache Deutsch ist, nicht Deutsch sprechen könne, und wollte sie auch gleich in eine Deutschklasse einschreiben.

Kopftuchtragende Musliminnen im Allgemeinen dienen oft als eine Art Projektionsfläche für islamophobe Vorstellungen, Vorurteile und Aggressionen anderer Personen. Schülerinnen, die sich dazu entscheiden Kopftuch zu tragen, werden dann oftmals nicht nur mit der Islamophobie ihrer Mitschüler_innen, sondern auch ihrer Lehrer_innen konfrontiert. Diese Islamophobie äußert sich häufig in Sorgen um die betroffene Schülerin, da die Annahme besteht, dass ein Mädchen nicht freiwillig eine solche Entscheidung getroffen haben könne und stattdessen eine patriarchale Familie und Zwang dahinterstecken müsse.

Ich bin selbst Lehrerin an der Mittelschule (im selben Gebäude wie das der Volksschule) und wurde zur Volksschuldirektorin gebeten, um ihr als Dolmetscherin zu helfen. Sie hat mich gebeten, mit den Eltern einer Schülerin der Volksschule zu sprechen, da das Mädchen begonnen hatte, Kopftuch zu tragen. Ich sollte ihre Eltern überzeugen, dass sie das Kopftuch wieder ablegen soll. Ich schlug vor, zuerst mit dem Mädchen zu sprechen, um zu verstehen, wie sie selbst dazu steht. Im Gespräch erfuhr ich, dass sie selbst aus eigenem Willen das Kopftuch tragen wollte. Ihr Vater wäre sogar dagegen. Dies teilte ich auch der Direktorin mit, jedoch bestand sie darauf mit dem Vater zu sprechen, um das Mädchen zu überzeugen, das Kopftuch abzulegen. Ich versuchte der Direktorin zu erklären, dass das kontraproduktiv ist. Jedoch beharrten sie und eine weitere Kollegin auf das Ablegen, da das Mädchen sonst eine Welle auslösen könnte und weitere Mädchen mit dem Tragen eines Kopftuches beginnen könnten. Beim Gespräch mit dem Vater und der Tochter übersetzte ich, was die Direktorin sagte. Und letzten Endes legte das Mädchen das Kopftuch ab. Dies tat sie aber nicht aus Überzeugung, sondern lediglich aus Angst vor Konsequenzen.⁵

Aber nicht nur Schülerinnen, auch Lehrerinnen haben oft aufgrund ihres Kopftuches mit Schwierigkeiten an der Schule zu kämpfen. Dass manche Direktor_innen keine kopftuchtragenden Lehrerinnen an „ihren“ Schulen haben wollen, ist nichts Neues, obwohl dieses Verhalten einen Verstoß gegen das Gleichbehandlungsgesetz darstellt und arbeitsrechtlich dagegen vorgegangen werden kann. Dass in solchen Fällen nur sehr selten der Rechtsweg bestritten wird, liegt zum einen an den unzureichenden Rechtskenntnissen der meisten Lehrer_innen und zum anderen an der damit verbundenen möglichen „Stigmatisierung“ der Klägerinnen. Der vorliegende Fall zeigt jedoch eine neue Dimension dieser Diskriminierung, da eine muslimische Lehrerin ihr Kopftuch ablegen musste, um an einer Schule arbeiten zu dürfen, was wie bereits oben erwähnt ein rechtswidriges Verhalten von Seiten der Direktorin darstellt:

Sehr geehrte Damen und Herren,

Ich habe ab September bis Juni mit einer halben Lehrverpflichtung - 11 Stunden, Anspruch auf einen freien Tag - an einer NMS gearbeitet. Nebenbei studiere ich.

⁵ Als sich dieser Fall 2019 ereignete war es rechtlich noch in Österreich erlaubt, dass Mädchen und Frauen in Bildungsinstitutionen Kopftuch und andere religiöse Symbole tragen.

Das Problem hat damit angefangen, dass ich am Dienstag in der letzten Schulwoche nicht in die Schule gekommen bin. Seit über einem Jahr ist der Dienstag mein freier Tag, den ich an der Uni verbringe. Darüber wusste die Direktorin Bescheid, jedoch wurde ich am Mittwoch trotz allem mit so viel Ärger und Wut konfrontiert. Damit hätte ich nicht gerechnet, da ich dachte, dass es klar ist.

Der Vorwand der Direktorin war, dass ich am Dienstag in die Schule kommen und einen Bericht über die Noten eines Schülers hätte schreiben sollen. Dieser Bericht war gar nicht dringend, aber aus unerklärlichen Gründen wollte sie, dass ich es an meinem freien Tag mache. Sie hat mir am Tag zuvor nicht einmal gesagt, dass ich am Dienstag kommen soll, obwohl wir uns am Montag in der Schule begegnet sind.

Als ich am Mittwoch in der Schule war, hat sie mich vor anderen Kollegen mit ihrer Stellvertreterin angeschrien, beschimpft und erniedrigt. Sie hat mir vorgeworfen, zu lügen. Sie hat mich bis 13:00 Uhr gegen meinen Willen in der Schule festgehalten und mir gesagt, ich soll mich aber auch in eine Ecke verkriechen, weil sie es nicht ertragen kann, mich zu sehen. Ich war schockiert und wusste gar nicht, worum es geht und warum sie so wütend ist. Alle meine Erklärungsversuche wurden mit Wut und Verachtung zurückgewiesen.

Kurz nach 13:00 Uhr bin ich nach Hause gegangen und war den ganzen Tag traurig und hatte gar keinen Appetit. Ich habe einfach nicht verstanden, was passiert ist und was ich gemacht habe, um so etwas zu verdienen. Am Tag darauf, also am Donnerstag, bin ich auch bis 13:00 geblieben, obwohl ich meine Wochenstunden (11 Stunden bei halber Lehrverpflichtung) schon erfüllt hatte. Um eine weitere Eskalation zu vermeiden, bin ich aber geblieben.

Nach dem Unterricht wollte ich nach Hause gehen, als ich einen Anruf bekommen habe, dass die Direktorin mich sehen will. Der Anruf kam von meiner Kollegin, die mir die Direktorin an den Hörer gab. Die Direktorin teilte mir mit, dass ich mich jeden Tag bei ihr an- und abmelden muss, wenn ich kommen und gehen will. Das hat sie mir am Tag davor nicht gesagt und es ist schlicht und ergreifend erniedrigend und grundlos, so als wäre ich ein kleines unerzogenes Kind, das eine Lektion erlernen muss.

Als ich gehen wollte, sagte sie mir auch noch, dass ich an eine Versetzung denken sollte, da ich die Gewerkschaft kontaktiert habe und mir somit eine „Feindschaft mit mir (der Direktorin) eingebrockt“ habe. Dann fügte sie noch hinzu, dass ich wahrscheinlich „eh nicht mehr arbeiten kann, da ich sicher einen sehr strengen Mann heiraten werde, der es mir verbieten wird zu arbeiten.“

Ich habe mir mit der Direktorin Anfang des Schuljahres ausgemacht, dass ich in der Schule mein Kopftuch ablegen werde und daran habe ich mich das ganze Jahr über gehalten, obwohl es mir unangenehm war. Als es dann um einen Ausflug ging, war ich mir nicht sicher, ob das auch gilt und daher habe ich meine Kollegin gefragt. Da ist ein Missverständnis entstanden, aber dies rechtfertigt nicht ihren respektlosen Umgang mit mir. Ich habe den Vorstand der Gewerkschaft bereits in der letzten Schulwoche über alle Geschehnisse in Kenntnis gesetzt.

Eine weitere problematische Verbindung, die mit dem Kopftuch hergestellt wird, ist die des islamistischen Terrorismus. Kopftuchtragende Muslim_innen berichten immer wieder davon, dass ihnen direkt oder indirekt unterstellt wird, dass sie Terrorist_innen seien oder diese zumindest unterstützen würden, wie beispielsweise bei diesem Fall:

Eine Chemie-Studentin ist Muslimin und trägt Kopftuch. In einem Labor an der Universität sagt ein Betreuer zu ihr, ob sie eh nicht „Allahu Akbar ruft und irgendwas in die Luft jagt.“ Sie wendet sich an die Studienvertretung, die an ZARA weiter verweist. Eine ZARA-Beraterin berät zu rechtlichen Hintergründen, die Studentin meldet sich in weiterer Folge allerdings nicht mehr.

2.3 Antisemitismus

Immer wieder berichten Eltern, deren Kinder eine öffentliche Lehranstalt besuchen, dass Mitschüler_innen Bemerkungen tätigen, auf welche Lehrer_innen nicht adäquat reagieren oder davon, dass judenfeindliche Beschmierungen auf Tischen oder Wänden vorgefunden werden. Offizielle umfassende Daten zum Thema antisemitische Übergriffe gibt es in Österreich nicht. Das Forum gegen Antisemitismus erstellt jedes Jahr einen Bericht, ist aber darauf angewiesen, dass ihm Vorfälle gemeldet werden.

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

Diese wiederum besuchen zum überwiegenden Teil, zu etwa drei Viertel, eine jüdische Schule. Es gibt in Wien vier jüdische Schulen, die von sehr religiös bis zionistisch positioniert sind. Zwei der Schulen, nämlich die Zwi Perez Chajes-Schule im Prater und die Lauder Chabad-Schule im Augarten, führen bis zur Matura. Darüber hinaus kann in Wien im Jüdischen Beruflichen Bildungszentrum (JBBZ) auch eine Lehrausbildung im geschützten Raum absolviert werden. Von jenen Kindern und Jugendlichen, die keine jüdische Schule besuchen, sind wiederum einige an internationalen Schulen (wie dem Lycée français oder der Vienna International School) zu finden. Die Zahl jüdischer Kinder und Jugendlicher, die an öffentlichen Schulen zu finden sind, ist also sehr überschaubar. Dass weniger antisemitische Vorfälle gemeldet werden, hat daher nicht damit zu tun, dass es keinen Antisemitismus gibt, sondern mehr mit dem Nichtvorhandensein jüdischer Schüler_innen. Die antisemitischen Fälle, die uns aber aus dem Bildungswesen gemeldet werden, sind an Grausamkeit und Menschenhass kaum zu überbieten. So zum Beispiel das folgende Fallbeispiel, das wir dieses Jahr übermittelt bekommen haben.

Ähnlich wie bei dem AG Jus-Skandal vor zwei Jahren findet diese Diskriminierungssituation auch in einem Gruppenchat statt, wo antisemitische und nationalsozialistische Nachrichten und Bilder als „Scherz“ geteilt wurden.

In der Whatsapp-Gruppe der Klasse meiner Tochter wurden Sticker gepostet - unter anderem der Hitlergruß, Hakenkreuze und antisemitische Bilder. Ich glaube, keine Beteiligte vertritt wirklich so ein Gedankengut, sie finden es offenbar lustig und sind sich nicht der Tragweite bewusst. Mehrere Personen haben etwas gepostet. Meine Tochter hat dann geschrieben, sie finde, hier würden Grenze überschritten. Das wäre nicht lustig. Dann wurde demonstrativ mehr gepostet. Dann hat meine Tochter mich darauf aufmerksam gemacht und mich gefragt, was sie tun soll. Ich habe ihr gesagt, sie soll nochmals etwas schreiben, deutlicher werden und darauf aufmerksam machen, dass das in Österreich strafbar ist. Das nahmen einige Mitschüler_innen zum Anlass, noch mehr zu posten und sich über ihre Reaktion lustig zu machen.

Die Schülerin versuchte ihre Klassenkamerad_innen auf den problematischen Hintergrund ihrer Nachrichten aufmerksam zu machen und daran zu erinnern, dass Wiederbetätigung in Österreich strafbar ist. Ihre löbliche Zivilcourage wurde jedoch zu einer Zielscheibe im Gruppenchat. Anstatt ihr eigenes Handeln und dem darunter liegenden Antisemitismus zu reflektieren, entschieden sich ihre Mitschüler_innen jegliche Kritik mit „Witzen“ abzuschirmen.

2.4 Sexismus

Sexismus hat zahlreiche Erscheinungsformen und kommt in allen Bereichen des Lebens vor – auch im Bildungswesen. Die im Bildungsbereich am öftesten vorkommende Form von Sexismus sind Genderstereotype. Die Problematik liegt im gesamten Bildungssystem, denn sowohl Volksschullehrer_innen als auch Universitätsprofessor_innen arbeiten mit Rollenklischees. Auch in fast allen Schulbüchern sind Unmengen von Geschlechterstereotypen vorhanden. Die Vorstellung, dass ein Geschlecht bestimmte Verhaltensweisen, Attribute und Talente hat, wird so oft reproduziert, dass sie nicht mehr hinterfragt wird. So ist bis heute noch in der Gesellschaft und somit auch vielen Lehrer_innen die Annahme, dass „Burschen besser in Wissenschaften“ wären und „Mädchen dafür aber sprachlich und kreativ begabt sind“, weit verbreitet. Auch vermeintlich harmlose Aussagen, die von sowohl männlichen als auch weiblichen Lehrpersonen im Schulalltag getätigt werden, wie etwa „Können mir drei starke Jungs helfen, die Tische und Sessel rüber zu tragen?“, suggeriert, dass weibliche Schülerinnen* dazu nicht in der Lage wären. Sexistische Denkweisen und Kommentare sind also bereits seit langem im Bildungswesen verankert, weshalb sie von vielen nicht einmal mehr wahrgenommen werden. Insbesondere junge Mädchen können sexistische Vorfälle als solche nicht benennen, weshalb Sexismus vor

allem gegenüber Schülerinnen nicht gemeldet, und viele Fälle somit nicht dokumentiert werden. Umso wichtiger ist es, Schülerinnen zu diesem Thema aufzuklären, um sie für diese Art der Diskriminierung zu sensibilisieren.

Denn dieser Sexismus führt auch dazu, dass männliche Lehrer oft ihre Autorität bzw. Macht gegenüber ihren Schülerinnen zu ihrem Vorteil ausnutzen, wie es das folgende Fallbeispiel zeigt. Hier richtet ein Lehrer seinen ganzen Unterricht und die Benotung seiner Schüler_innen nicht nach pädagogischen Grundsätzen aus, sondern danach wie sehr er sie mag bzw. nicht mag. Mit seinen Lieblingsschüler_innen trifft er sich auch außerhalb der Schule, hilft ihnen und erlässt ihnen Pflichtarbeit wie die Diplomarbeit, während unbeliebte Schüler_innen nicht nur mehr Arbeit machen müssen, sondern auch von ihm beleidigt werden und sogar ihr Eigentum angegriffen wird:

Von Anfang an gab es mit dem Klassenvorstand schlechte Erfahrungen, die sich jetzt aber zuspitzen: Zeug vom Tisch hauen, anbrüllen und ähnliche Vorfälle häufen sich. Er redet davon, dass Schüler_innen nicht betreut werden, weil sie zu schlecht wären. Willkürliche Regeln werden aufgestellt – Schüler_innen nehmen das als Machtspiele wahr. Er befiehlt, ein anderer Zugang (Arbeitsweise, Beteiligungsmöglichkeiten) wird nicht akzeptiert.

Zum Beispiel sagt er, er möchte manche fördern und andre gelten als nicht förderwürdig. Einem Mädchen wird die Teilnahme an einem Team, das bei einem Wettbewerb mitmachen kann, nicht gewährt – obwohl sie im Vorjahr mit ihrem Team als Einzige in die nächste Phase schafft. An der Leistung kann dies also nicht liegen. Die Schülerin spricht mit dem Klassenvorstand, weil sie so gerne mitmachen möchte – es folgt eine Bestätigung des Ausschlusses aus der Teamarbeit mit Drohung einer negativen Note. Dies wird vor Mitschüler_innen ausgesprochen. Der Klassenvorstand sagt zu der Schülerin: „Du bist ein großes Mädchen und sollst das halt allein machen.“

Widerrede (beziehungsweise der Wunsch etwas auszusprechen und fair zu regeln) wird gewissermaßen bestraft, indem sich die zuvor geschilderten Verhaltensweisen dann auf Einen richten – „brave“ Schüler_innen werden durch besondere Förderung belohnt. Dabei sind Schüler_innen, die viel Vorbildung haben und Schüler_innen, die sich bemühen, gut mit ihm zu stehen, bevorzugt.

Teilweise gilt die Verfassung der Diplomarbeit bei ihm als Kriterium, aber auch das wird nicht einheitlich eingehalten, sondern für manche gibt es Ausnahmen und für Nicht-Beliebte nicht. Der Klassenvorstand trifft sich auch privat mit Schüler_innen und geht mit denen etwas trinken, die er fördern will. Er hat auch einem Kollegen auf die Hüfte gegriffen und baut zu manchen ungewöhnliche Nähe und Naheverhalten auf, während andere heruntergeputzt werden. Die Abteilungsvorständin und der Direktor helfen nicht, viele haben Angst. Die Abteilungsvorständin und der Klassenvorstand reden nicht miteinander und haben kein gutes Verhältnis. Eine junge Frau hat vor kurzem in Verbindung mit diesem Verhalten die Ausbildung abgebrochen.

2.5 Heterosexismus

Die Diskriminierung von queeren⁶ Personen ist trotz weitgehender rechtlicher Gleichstellung und den Fortschritten der letzten Jahre immer noch ein akutes Problem in Österreich. Laut der Studie *Queer in Wien*, die im Jahr 2015 von der Wiener Antidiskriminierungsstelle für gleichgeschlechtliche und transgender Lebensweisen (WASt) sowie dem Institut für Höhere Studien (IHS) durchgeführt wurde, haben ungefähr 30% der Befragten in den letzten zwölf Monaten vor Beginn der Studie Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder ihrer Geschlechtsidentität erlebt (Eberhardt et al. 2015, 3). Als ein Spiegel unserer Gesellschaft sind auch Bildungseinrichtungen von Homophobie und homophober Gewalt betroffen. So geben ein Drittel der queeren Schüler_innen, ein Drittel der queeren Lehrlinge, und ein Fünftel der queeren Student_innen an, dass sie Opfer von homophober Gewalt und Diskriminierung geworden sind bzw. sich dessen unsicher sind (Eberhardt et al. 2015, 5). Dabei ist es vor allem die Sichtbarkeit der Queerness der Opfer und somit das klare Abweichen von der heteronormativen und geschlechtlichen Norm im öffentlichen Raum, die durch diese Diskriminierung bestraft werden soll. Es verwundert daher nicht, dass nur knapp ein Drittel (31%) der Wiener Jugendlichen in ihrer Ausbildungsstätte (Schule, Lehre oder Universität bzw. Fachhochschule) vollkommen geoutet sind, während die Übrigen aus Angst vor Repressalien entweder nur teilweise oder gar nicht geoutet sind (Eberhardt et al. 2015, 5).

Doch nicht nur queere Menschen sind aufgrund dieser problematischen Denkweise von Homo- und Transphobie betroffen. Die Studie des EU-Projektes *Schoolmates* zeigt, dass auch heterosexuelle Cis-Männer und Cis-Frauen, deren Aussehen, Auftreten, Kleidungsstil, Interessen und Persönlichkeit den Geschlechterrollen unserer Gesellschaft nicht strikt entsprechen, ebenso von Queerphobie betroffen sein können (Biedroń et al. 2008, 5).

Hierbei stellen vor allem männliche Mitschüler die häufigsten Täter dar, gefolgt von weiblichen Mitschülerinnen, männlichen Lehrern und dann weiblichen Lehrerinnen. Auch bei den Betroffenen von Diskriminierung gibt es ein ähnliches Geschlechtergefälle. Einerseits erleben queere Cis-Männer mehr Diskriminierung von männlichen Mitschülern als queere Cis-Frauen, während andererseits queere Cis-Frauen mehr Diskriminierung durch das männliche und weibliche Lehrpersonal erleben (Eberhardt et al. 2015, 5).

Die Tatsache, dass uns dieses Jahr kein einziger Fall zu Heterosexismus, Homophobie, Transphobie oder Queerphobie übermittelt worden ist, ändert nichts daran, dass diese Formen von Diskriminierungen noch überall im österreichischen Bildungswesen zu finden sind.

⁶ Ein Sammelbegriff aus dem anglo-amerikanischen Raum für alle Menschen, die nicht heterosexuell und/oder nicht cisgender (soziales und biologisches Geschlecht stimmen überein) sind.

2.6 Disableism

2019 wurden uns auch einige Fälle von Disableism im Bildungswesen übermittelt. Disableism bzw. Behindertenfeindlichkeit bezeichnet die Diskriminierung von Menschen mit sichtbarer oder unsichtbarer körperlicher, geistiger und/oder psychischer Behinderung(en). Diese Art von Diskriminierung zeichnet sich dadurch aus, dass die betroffenen Personen oft nicht von ihrem Gegenüber ernst genommen, abgewertet und herabgesetzt werden. Wie wohl keine andere diskriminierte Gruppe, leiden Menschen mit Behinderung an der Tatsache, dass ihnen ihre Fähigkeit eigene Entscheidungen zu treffen aufgrund ihrer Behinderung abgesprochen und somit ihr Recht ein selbstbestimmtes Leben führen zu dürfen, genommen wird. Ein solcher Fall, in dem einer Schülerin mit Gehbehinderung und deren Eltern die freie Schulwahl von der Direktion ihrer Wunschschule verweigert wurde, wurde uns dieses Jahr zugeschickt:

Ein Mädchen ist gehbehindert mit immer wiederkehrenden Operationen. Ihr linkes Bein wächst langsamer als das rechte, daher kommt es immer wieder zu Operationen mit externem Fixateur zur Beinverlängerung und seltener Hüftoperationen. Meist ist sie trotzdem mobil, mit Unterstützung von Krücken und beim Sitzen in der Klasse ist selten ein Rollstuhl vonnöten. In längeren Phasen hat sie keine Gehhilfe notwendig (also auch keine Krücken). Sie ist eine Einserschülerin, und zwar durchgehend und ausschließlich. Die Schule stellt trotz oftmaligem Fehlen und körperlicher Beeinträchtigung absolut kein Problem dar.

Das Problem war beziehungsweise ist die Schulwahl. Sie entschied sich für ein Neusprachliches Gymnasium, sie ist in dieser Hinsicht sehr begabt. Von unserer Seite gab es Kontaktaufnahme mit der betreffenden Direktorin, diese war sehr engagiert, offen und an Lösungsmöglichkeiten interessiert. Sie brachte auch viel selbst ein. Eine Persönliche Assistenz für Post-OP Zeiten war bereits von unserer Seite organisiert. Dann erfolgte eine Einladung zum PSI, mit dem Vorwand, weitere Unterstützungsmaßnahmen zu besprechen. Meine Frau wurde bei diesem Gespräch überrumpelt, Anja und ihre Schwester waren auch anwesend. Das Mädchen ist seither sehr geknickt und von Selbstzweifeln überschwemmt. Sie sieht den Grund in ihrer Behinderung. Es folgte noch ein Gespräch mit der Direktorin der Schule, die uns mitteilte, dass sie von ihren Vorgesetzten bereits eine Woche früher ein Kontaktverbot uns gegenüber erhielt. Das Schulgebäude ist offiziell barrierefrei, jedoch ist nur eine Klasse im Erdgeschoß inkl. Behinderten-WC eingerichtet.

Mittlerweile wurde uns eine allgemein gehaltene, nicht datierte oder unterschriebene schriftliche Ablehnung des Schulplatzes zugesandt. Des Weiteren wird auf ein Gutachten zur Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs gedrängt, wobei wir nicht verstehen, was das bringen soll. Sie benötigt keinen Förderbedarf, sie schafft schulisch alles einwandfrei, sie ist lediglich gehbehindert, wir befürchten eine bewusste Schlechterstellung unserer Tochter. Wir haben sie, auch um eine Schulplatz für sie zu ergattern, in einer anderen Schule angemeldet, was aber weder ihren noch unseren Schulwünschen entspricht.

Obwohl die Direktorin am Anfang positiv auf die Schülerin eingestellt war und ihr auch jegliche Unterstützung anbot, die sie brauchte, um ihren Schulalltag sorgenfrei gestalten zu können, kam es im persönlichen Gespräch in der Schule plötzlich zu einer vollkommenen Kehrtwende. Aufgrund der Behinderung des Mädchens wurde ihr die Aufnahme in ihre Wunschschule verweigert und sie musste sich stattdessen in einer Schule anmelden, die, wie der Vater beschreibt, „weder ihren noch unseren Schulwünschen entspricht.“

Ein wichtiges Thema, das in diesem Fall ebenfalls angesprochen wird, ist die der Barrierefreiheit: Obwohl die Direktorin behauptete, dass die Schule barrierefrei sei, mussten die Schülerin und ihre Eltern entdecken, dass das nicht der Wahrheit entspricht. Denn es handelte sich nur um eine einzige Klasse inklusive WC im Erdgeschoss, das tatsächlich barrierefrei war. Der Rest des Schulgebäudes war das jedoch nicht.

Öffentliche Plätze und Gebäude wie zum Beispiel die Schule können erst dann als barrierefrei bezeichnet werden, wenn sie für alle Menschen ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind. Barrierefreie Räume sollen Menschen mit Behinderungen, welche oft andere Bedürfnisse und Schwierigkeiten haben als Menschen ohne Behinderungen die Möglichkeit geben, sich aktiv und gleichberechtigt am öffentlichen Leben beteiligen zu können. Beispiele für solche barrierefreie Einrichtungen wären zum Beispiel eine Rampe am Haupteingang einer Schule für Rollstuhlfahrer_innen, Texte in leichter Sprache, Gebärdensprachdolmetscher_innen und bilingualer Unterricht für gehörlose Personen, Bildbeschreibungen von Webseiten für blinde Personen und vieles mehr⁷.

Alleine das Fehlen von Barrierefreiheit in der Schule kann eine Diskriminierung darstellen. So schreibt die WKO auf ihrer Website: „Jede Gestaltung der Betriebsstätte bzw. der Arbeitsbedingungen und des Arbeitsumfeldes, die MitarbeiterInnen mit Behinderung benachteiligen kann, kann eine Diskriminierung sein. (...) Es kann aber auch um kommunikative Barrieren gehen. So kann es eine Diskriminierung sein, wenn der Betrieb es z.B. verabsäumt, blinden oder gehörlosen MitarbeiterInnen die entsprechenden Arbeitsbehelfe zur Verfügung zu stellen (...).“⁸

2.7 Weltanschauung

Wir setzen uns für einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle Schüler_innen und Studenten_innen bzw. Menschen ein und stützen uns dabei auf die Europäische Menschenrechtskonvention, die UN-Kinderrechtskonvention und die UN-Behindertenrechtskonvention.

⁷ Siehe unter: <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion/barrierefreiheit-bedeutung.html> sowie https://www.oesterreich.gv.at/themen/bauen_wohnen_und_umwelt/bauen/1/Seite.1270300.html [letzter Zugriff 11.06.2020].

⁸ Wirtschaftskammer Österreich, FAQs Barrierefreiheit, (o.D.): <https://www.wko.at/service/unternehmensfuehrung-finanzierung-foerderungen/FAQ-s-Barrierefreiheit.html> [letzter Zugriff 11.06.2020].

Für viele Menschen ist der persönliche Glaube ein fester Bestandteil der eigenen Identität. Dementsprechend muss heranwachsenden Kindern und Jugendlichen insbesondere in der Ausbildung ein sicherer Raum geboten werden, in dem sie ihren Glauben frei erkunden und ausleben können. Leider wird dies in manchen österreichischen Schulen so nicht umgesetzt. Stattdessen werden in einigen Fällen religiöse Freiheiten von Schüler_innen und Lehrer_innen eingeschränkt und in anderen sogar die persönlichen Überzeugungen von Lehrer_innen und Direktor_innen anderen quasi aufgezwungen. Das ist einer atheistischen Schülerin passiert, die uns ihre Diskriminierungssituation geschildert hat. Da sie als Atheistin den Religionsunterricht nicht besuchen wollte, nahm sie stattdessen am Ethikunterricht ihrer Schule teil, der von der katholischen Religionslehrerin geplant und abgehalten wird. Am Anfang mag dieses Detail nicht von allzu großer Bedeutung erscheinen, doch letztendlich sollte es schwerwiegende Folgen für den Schulalltag der atheistischen Schüler_innen der betroffenen Klasse haben:

Wir sind ohne Konfession und deshalb ist es uns natürlich wichtig, dass unsere Tochter nicht am Religionsunterricht teilnimmt. An der HLW wird für diese Zielgruppe ein verpflichtender Ethikunterricht angeboten. Nun wird der Ethikunterricht von der katholischen Religionslehrerin geplant und abgehalten. In diesem Jahr ist es so, dass alle Schüler_innen, die den Ethikunterricht besuchen am Dienstag und am Mittwoch eine Freistunde haben und zusätzlich am Mittwoch eine Stunde länger in der Schule bleiben müssen. Die Schüler_innen, die den Religionsunterricht besuchen, haben einen nahtlosen Unterricht. In Folge dessen haben sich alle Schüler_innen (bis auf eine) beim Ethikunterricht abgemeldet und sind zum Religionsunterricht gewechselt. Auch unsere Tochter wollte dies tun, jedoch waren wir deswegen sehr alarmiert und haben uns direkt mit der Schulleitung in Verbindung gesetzt. Diese verwies auf die Religionslehrerin, welche keine Diskriminierung sieht.

3 Interviews und Berichte

Chronologie: Mobbing einer AHS-Lehrerin gegenüber ihren Schüler_innen

Die ersten Vorwürfe gegen die Pädagogin, die am Bundesgymnasium und wirtschaftskundlichen Bundesrealgymnasium Haizingergasse in Wien unterrichtete, wurden in der Bildungsdirektion im Jahr 2013 dokumentiert. Die betreffende pragmatisierte Lehrerin musste deshalb in der Vergangenheit bereits verpflichtend an einer Schulung der Sozialkompetenz teilnehmen⁹. Bereits im Jahr 2017 hat die Volksanwaltschaft in diesem Fall ein Prüfverfahren eingeleitet. Ergebnis war damals, dass die Behörde im Rahmen ihrer Möglichkeiten alle nötigen Maßnahmen gesetzt habe. Nach einer Beschwerde von Eltern (u.a. vom Personenkomitee „Angstfreie Haizingergasse“) hat die Volksanwaltschaft ein weiteres Verfahren eingeleitet.

Am 26. März 2019 hat die Bildungsdirektion Wien die Lehrerin vorübergehend suspendiert, weil der „Verdacht von schwerwiegenden Pflichtverletzungen“ die Interessen des Dienstes gefährden und das Ansehen der Schule beeinträchtigen können.¹⁰

Laut Bildungsdirektion war die Suspendierung der AHS-Lehrerin erst im März 2019 möglich geworden, weil sich erst vor kurzem Personen gemeldet hätten, die bereit waren, auch namentlich auszusagen. Einige der Vorwürfe betreffen die jüngste Vergangenheit, was laut Bildungsdirektion insofern bedeutsam sei, als es bei diesen keine Verjährung gibt. „Der Verdacht hat sich erhärtet, dass an den Vorwürfen etwas dran ist.“ So habe man den Eindruck einer Dienstrechtsverletzung gewonnen, was nun in einer Disziplinaranzeige gemündet hat.¹¹

„Die bisher gesetzten Maßnahmen gegen die Lehrerin hätten jedenfalls nicht ausgereicht und nicht dazu geführt, dass sich das Verhalten der Lehrerin massiv verändert hätte,“ meinte Bildungsdirektor Himmer im März 2019.¹²

Die Disziplinarkommission bei der Bildungsdirektion für Wien hat die Suspendierung mit Bescheid vom 21.06.2019 bestätigt.

Die Begründung der Disziplinarkommission der Bildungsdirektion für Wien für die Suspendierung der Lehrerin ergibt sich im Wesentlichen aus folgenden Punkten:

insbesondere im Mathematikunterricht bewusst Angst- und Drucksituationen für Schüler/innen aufgebaut zu haben, unangemessene oder herabwürdigende Äußerungen gegenüber einzelnen Schülern getätigt zu haben schwächere Schüler mangelhaft unterstützt zu haben sowie auf

⁹ Lehrerin im Verdacht, Kronen Zeitung, 20.03.2019: <https://www.krone.at/1886420> [letzter Zugriff 09.06.2020].

¹⁰ Schüler erniedrigt: Umstrittene AHS-Lehrerin zurecht suspendiert, Kleine Zeitung, 18.12.2020: https://www.kleinezeitung.at/oesterreich/5740547/Schueler-erniedrigt_Umstrittene-AHSLehrerin-zurecht-suspendiert [letzter Zugriff 09.06.2020].

¹¹ „Suspendierung ist zu wenig“, Wiener Zeitung, 26.03.2020, <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/chronik/wien/2002404-Suspendierung-ist-zu-wenig.html> [letzter Zugriff 09.06.2020].

¹² „Suspendierung ist zu wenig“, Wiener Zeitung, 26.03.2020.

*Nachfrage bei Nichtverstehen des Mathematikstoffes keine oder mangelnde Erklärungen gegeben zu haben sowie einzelne Schüler/innen aus unsachlichen Gründen benachteiligt zu haben.*¹³

Es gab seit Jahren wiederholt Beschwerden von Eltern, von Schüler/innen bzw. Elternvertretern über den Unterricht und die von der Mathematiklehrerin erstellten Schularbeiten sowohl bei der Direktion der Schule, dem Stadtschulrat und dem Unterrichtsministerium. Manche Schüler/innen sind bis heute in psychotherapeutischer Behandlung.¹⁴ Aus Anlass einer Beschwerde von Eltern bei der Volksanwaltschaft und einem damit im Zusammenhang stehenden Fernsehauftritt des Bildungsdirektors von Wien seien bei der zuständigen Bildungsdirektion im März 2019 rund 60 schriftliche Beschwerdeberichte über die Lehrerin von sowohl derzeitigen als auch ehemaligen Schüler/innen oder deren Erziehungsberechtigten eingelangt, weshalb die Bildungsdirektion für Wien aufgrund der in diesen Berichten angeführten Sachverhalte die vorläufige Suspendierung der AHS-Lehrerin verfügt habe. Im Auftrag der belangten Behörde habe die Bildungsdirektion in weiterer Folge eine Vielzahl von der Lehrerin unterrichteten Schüler/innen der Schuljahre 2016/17 bis 2018/19, die Direktorin, zehn Lehrer/innen und einen Unterrichtspraktikanten niederschriftlich einvernommen, aufgrund deren Aussagen sich der Verdacht ergeben habe, dass die Mathematiklehrerin mangelhaft im dargestellten Sinn unterrichtet habe.¹⁵

Die Lehrerin brachte im Juli 2019 eine Beschwerde gegen die Suspendierung ein. Die Pädagogin bestreitet alle Anklagen und gibt an, dass es sich um eine gezielte Hetzkampagne einer kleinen Gruppe sogenannter „Rasenmäher-Eltern“ sogenannter „Tyrannenkinder“ handle, die einen anderen pädagogischen Zugang als sie hätten. Insoweit ihr konkrete herabwürdigende Aussagen zur Last gelegt werden, gibt sie an, dass die entsprechenden Angaben von Schülern nicht den Tatsachen entsprechen würden oder ihre Aussagen entstellt oder aus dem Kontext gerissen wiedergegeben werden würden. Auch die Angaben von Lehrerkollegen/innen, über angebliche Aussagen von ihr wie „Angst ist ein guter Motivator beim Lernen“ oder „Schüler lernen durch Angst“, die von den Schüler/innen getätigten Aussagen, dass sie im Unterricht bewusst Angst- und Drucksituationen aufbauen würde, stützen, seien unrichtig.¹⁶

Am 26.09.2019 führte das Bundesverwaltungsgericht im Beisein der Lehrerin und ihrem Rechtsvertreter sowie der Disziplinaranwältin bei der Bildungsdirektion Wien eine mündliche Verhandlung durch, bei der die Direktorin des Gymnasiums Haizingergasse befragt wurde. Am Ende der mündlichen Verhandlung wurde das Ergebnis mündlich verkündet.

Die Begründung des Verwaltungsgerichtshofs lautet wie folgt: Das vorgeworfene Verhalten der Lehrerin, insbesondere ein auf Druck und Angst basierender Unterricht, widerspricht nämlich den in § 2 SchOG iVm § 17 SchUG festgelegten Bildungs- und Erziehungszielen österreichischer Schulen. Vor diesem Hintergrund ist den Ausführungen der Disziplinarkommission

¹³ Spruch W136 2222202-1/9E, Bundesverwaltungsgericht, 29.11.2019: https://www.ris.bka.gv.at/JudikaturEntscheidung.wxe?Abfrage=Bvwg&Dokumentnummer=BVWGT_20191129_W136_2222202_1_00 (letzter Zugriff 11.06.2020).

¹⁴ Lehrerin im Verdacht, Kronen Zeitung, 20.03.2019.

¹⁵ Spruch W136 2222202-1/9E, Bundesverwaltungsgericht, 29.11.2019.

¹⁶ Spruch W136 2222202-1/9E, Bundesverwaltungsgericht, 29.11.2019.

auch zu folgen, wenn sie eine Suspendierung zum Schutz der Schüler/innen auszusprechen war.¹⁷

Das Disziplinarverfahren gegen die Lehrerin ist zum heutigen Zeitpunkt (11.1.2020) nicht abgeschlossen. Zumindest gibt es keine diesbezüglichen Berichte in den Medien.

Mögliche Sanktionen für die pragmatisierte Pädagogin sind eine Ermahnung (samt Androhung schärferer Mittel im Wiederholungsfall), eine Geldstrafe oder - bei einstimmigem Beschluss der Disziplinarkommission - die Entlassung. Bis dahin bleibt die Lehrerin suspendiert, in dieser Zeit erhält sie zwei Drittel ihres Gehalts.¹⁸

17 Spruch W136 2222202-1/9E, Bundesverwaltungsgericht, 29.11.2019.

18 Schüler erniedrigt: Umstrittene AHS-Lehrerin zurecht suspendiert, Kleine Zeitung, 18.12.2020.

≡ Gleichbehandlungsanwaltschaft

Beratung Unterstützung Information

Vertraulich und kostenlos in der
Gleichbehandlungsanwaltschaft

- Wieso verdient mein Stellvertreter, den ich eingeschult habe, jetzt mehr als ich – obwohl ich Projektleiterin bin?
- Mein Vorgesetzter wünscht sich ein junges, dynamisches Team – kann er mich mit 50 wirklich so einfach abservieren?
- Ich heiße „Öztürk“ – und deshalb vermieten Sie mir Ihre Wohnung nicht?
- Darf mein Mitschüler mich „Schwuchtel“ nennen?
- Was hat mein Kopftuch mit meiner beruflichen Qualifikation zu tun?
- Die Hände meines Chefs haben auf meinen Hüften nichts verloren!

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

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

☎ 0800 206 119
@ gaw@bka.gv.at

gleichbehandlungsanwaltschaft.gv.at

4 Presseartikel über Diskriminierung im Bildungswesen 2019

Experten warnen vor „Sprachnationalismus“ in Österreich¹⁹

Natürlich sei es im eigenen Interesse von Zuwanderern, Deutsch zu lernen.

„Aber sie brauchen dafür das Angebot und sie brauchen das Geld“, betonte der Wissenschaftler, der am Donnerstagnachmittag mit weiteren Vertretern des Netzwerks Sprachenrechte zu einem Pressegespräch unter dem Titel „Sprachenrechte sind Menschenrechte“ geladen hat.

In Österreich führe die aktuelle Gesetzeslage allerdings dazu, dass Nicht-EU-Bürger - immerhin ein Drittel der Zuwanderer - beim Zugang ins Land, zu einem dauerhaften Aufenthalt und zur Staatsbürgerschaft eklatant benachteiligt seien. Besonders schlimm empfindet de Cillia die Vorgaben bei der Sozialhilfe nach dem neuen Sozialhilfe-Grundsatzgesetz: Diese soll nur noch bei fortgeschrittenen Deutschkenntnissen zur Gänze ausbezahlt werden, ein einziger Intensivsprachkurs von 60 bis 80 Unterrichtsstunden koste aber schon 400 bis 500 Euro. „Die Menschen werden hier von zwei Seiten in die Mangel genommen.“

Begonnen hat diese Entwicklung laut de Cillia 1998, als erstmals Deutschkenntnisse als Voraussetzung für den Erwerb der Staatsbürgerschaft definiert wurden. Damals seien noch „den Lebensumständen entsprechende Kenntnisse der deutschen Sprache“ abgefragt worden. Seither seien die Gesetze jedoch wiederholt verschärft worden - und parallel dazu „rechtspopulistische Konzepte in der Mitte der Gesellschaft angekommen“, wie de Cillia konstatiert. Mittlerweile müssen Nicht-EU-Bürger bereits vor Zuzug geringe Deutschkenntnisse (Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens) und innerhalb von zwei Jahren Grundkenntnisse (Niveau A2) nachweisen. Das Recht auf dauerhaften Aufenthalt und die gesamte Sozialhilfe erhält man nur bei fortgeschrittenen Kenntnissen (Niveau B1).

„Das sind sehr hohe Anforderungen für Menschen, die Tests nicht gewohnt sind“, betont de Cillia. Dazu komme, dass der verwendete Europäische Referenzrahmen eigentlich für den Fremdsprachenunterricht entwickelt wurde und nicht für den Alltagssprachgebrauch von Zugewanderten.

Überhaupt hält er das aktuelle System in Österreich - immerhin ein Land mit sieben anerkannten und zahlreichen nicht anerkannten Minderheitensprachen - für falsch aufgesetzt. Zwar sei es gut, auf eine möglichst frühe Sprachförderung zu setzen. Allerdings dürfe man nicht nur auf Deutsch fokussieren. Es sei wissenschaftlich belegt, dass die Förderung der Familiensprache und der Zweisprachigkeit eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb der Zweitsprache sei. Als positives Beispiel nennt de Cillia die interkulturellen Mitarbeiterinnen in den niederöster-

¹⁹ Experten warnen vor „Sprachnationalismus“ in Österreich, Salzburger Nachrichten, 12.12.2019, <https://www.sn.at/politik/innenpolitik/experten-warnen-vor-sprachnationalismus-in-oesterreich-80576065> (letzter Zugriff: 11.06.2020).

reichischen Kindergärten, die den Kindern zeigen sollen, dass auch ihre Muttersprache wertvoll ist.

Schon 1992 sei an Österreichs Schulen begonnen worden, systematisch neben Deutsch auch den Erwerb der Familiensprache und interkulturelles Lernen zu fördern. Politisch stehe heute aber vorrangig Deutsch im Zentrum, mit den separaten Deutschförderklassen sei mittlerweile eine Forderung des FPÖ-Volksbegehrens „Österreich zuerst“ von 1992 an den Schulen umgesetzt worden. Seit zehn Jahren gebe es zudem immer wieder Forderungen danach, nur noch Deutsch als Pausensprache zu erlauben - in Oberösterreich findet sie sich im Arbeitsabkommen der aktuellen Landesregierung.

Bei den Erwachsenen würden die diversen verpflichtenden Sprachtests wiederum die Integration mehr behindern als fördern. „Die Menschen lernen dann für den Test und nicht mehr das, was sie wirklich für den Alltag brauchen.“ Stattdessen plädiert de Cillia für niederschwellige Angebot kostengünstigen Kursen in Schulen, Vereinen, Moscheen oder Kirchen. Dort sollten Anwesenheit, Mitarbeit und Hausübungen als Erfolgskriterien gelten. „Das erzeugt dann auch nicht diese Angst wie standardisierte Sprachtests, die mit Berechtigungen verbunden sind.“

Klasse wiederholen: Sitzenbleiben, damit Lehrer es besser haben?²⁰

Was, wenn Lehrer und Direktoren bei der Entscheidung, wer ein Schuljahr wiederholen muss, ihre eigene Agenda verfolgen, um die Klassengröße zu beeinflussen? Forscher sind dieser Frage jetzt nachgegangen.

Klassenwiederholungen nehmen tatsächlich dann zu, wenn diese die Bildung einer neuen Klasse in der unteren Klassenstufe ermöglichen.

Über das Sitzenbleiben in der Schule gibt es immer wieder Streit: Hilft es den betroffenen Schülern, verpassten Stoff nachzuholen, nicht komplett abgehängt zu werden, mit Hilfe der Wiederholung neues Selbstvertrauen zu gewinnen? Oder schadet es ihnen: Weil sie durch das Stigma des Sitzenbleibers vor allem an Selbstvertrauen verlieren, weil sie aus ihrem Klassenverband herausgerissen werden und nicht zuletzt: Weil sie langfristig später ins Arbeitsleben eintreten und Geld verdienen können?

Jenseits dieser Streitpunkte hat das Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) nun in einer Studie, die der F.A.Z. vorab vorliegt, untersucht, ob noch ein ganz anderes Motiv hinter dem Sitzenbleiben stecken könnte. Was, so fragte der Autor, wenn in Wirklichkeit Lehrer und Schuldirektoren bei der Entscheidung, wer eine Klasse wiederholen muss und wer nicht, ihre ganz eigene Agenda verfolgen? Sie könnten nämlich damit – sozusagen durch die Hintertür – versuchen, Klassengrößen zu beeinflussen und zu reduzieren.

²⁰ Bös, Nadine (2020), Sitzenbleiben, damit es Lehrer bessert haben?, Frankfurter Allgemeine Zeitung: <https://www.faz.net/-in8-9v89q> (letzter Zugriff: 11.06.2020).

Mittelzuflüsse je Klasse statt je Kopf

Der Studienautor Maximilian Bach stellt die Hypothese auf, dass Lehrer und Direktoren ein Interesse daran haben, eine kritische Anzahl an Schülerinnen und Schülern zurückzustufen, wenn daraus folgt, dass im darunter liegenden Jahrgang eine weitere Klasse eröffnet werden darf. Gebe es aufgrund der Sitzenbleiber im Folgejahr beispielsweise drei erste Klassen, anstelle von nur zwei, wären die neuen drei Klassen jede für sich genommen kleiner und damit leichter zu unterrichten. Zudem erhielten Schulen häufig Mittelzuflüsse je Klasse und nicht je Kopf, was das Interesse auch der Direktoren erhöhe, zusätzliche Klassen zu eröffnen.

Bach hat zu dieser Hypothese ein Modell entworfen und es am Beispiel sächsischer Grundschulen getestet. Dort lag in den untersuchten Jahren von 2004 bis 2015 die maximale Klassengröße an Grundschulen bei 28 Schülern, die minimale bei 15. Übertraf eine Klasse die 28-Schüler-Marke, musste eine neue Klasse im selben Jahrgang eröffnet werden. Gleichzeitig hing die finanzielle Ausstattung der Grundschulen von der Anzahl der Klassen ab.

Potential für strategische Manipulationen

Heraus kam: Klassenwiederholungen nehmen tatsächlich dann zu, wenn diese die Bildung einer neuen Klasse in der unteren Klassenstufe ermöglichen. Umgekehrt kommt es zu weniger Klassenwiederholungen, wenn es wahrscheinlicher ist, dass die derzeitige Klasse in der nächsthöheren Klassenstufe in zwei Klassen aufgeteilt oder nicht mit einer anderen Klasse zusammengelegt wird.

Vor allem zu Beginn der Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern wird dieser „Ermessensspielraum“ genutzt, also in der ersten Klasse, wo das Potential für strategische Manipulationen und deren Nutzen für die Schulen am größten sind. Bach schreibt, das strategische Verhalten der Lehrer könne möglicherweise anderen pädagogischen Zielen entgegenwirken.

Das Kopftuchverbot – eine scheinheilige Debatte²¹

Warum das Verbot allen muslimischen Schülerinnen schaden wird, mit und ohne Kopftuch. Es kommt nicht oft vor, dass ein Bildungsminister auf die Frage nach wissenschaftlicher Evidenz für eine politische Maßnahme antwortet, dass „die Wissenschaft sich nicht überall einmischen soll“. So passierte es aber unlängst in der „ZiB 2“ beim Interview mit Heinz Fassmann im Zusammenhang mit dem Kopftuchverbot für Schülerinnen bis 14 Jahren.

Hätte der Minister die Studien zitiert, die es zu diesem Thema bereits gibt, hätte er sagen müssen, dass sowohl der Bildungs- als auch der Integrationserfolg sowie die finanzielle Unabhängigkeit und Selbstbestimmung der Betroffenen sich deutlich verschlechtern werden. In Frankreich wurden diese negativen Effekte durch eine Langzeitstudie der University of Stan-

²¹ Zaafrani, Sonia (2020), Das Kopftuchverbot – eine scheinheilige Debatte, Die Presse: <https://www.diepresse.com/5755687/das-kopftuchverbot-eine-scheinheilige-debatte> (letzter Zugriff: 11.06.2020).

ford bereits nachgewiesen. Die Inklusion muslimischer Mädchen und Frauen wird nicht gefördert, sondern eher das Gegenteil bewirkt. Obwohl die negativen Konsequenzen allen Akteuren mehr oder weniger bewusst sind, argumentieren die Befürworterinnen, zum einen mit der Unterstellung von Zwang und zum anderen damit, dass Schule ein „neutraler Ort“ sein soll. Die Schulgottesdienste zu Beginn und am Ende des Schuljahres, die Schulgebete, die Feiern zu Weihnachten und Ostern und das Kreuz im Klassenzimmer sind ebenso wenig „neutral“ wie die jüdische Kippa und der Turban der Schüler der Sikh-Community, die beide vom Verbot nicht betroffen sind, aber darum geht es gar nicht.

Zur religiös-weltanschaulichen Neutralität sind nämlich nicht die SchülerInnen, sondern die LehrerInnen verpflichtet, die im Auftrag des Staates arbeiten. Das bedeutet, dass alle (!) SchülerInnen gleich behandelt werden müssen, unabhängig von ihrer Herkunft, Hautfarbe, Muttersprache, sexuellen Orientierung oder Religionszugehörigkeit.

Neutralität bedeutet nicht Uniformität und lässt sich nicht an Äußerlichkeiten festmachen, sondern sie bedeutet einen Schutz vor Diskriminierung.

Dass es um diesen Schutz vor Diskriminierung und damit um die Neutralität an österreichischen Schulen nicht besonders gut gestellt ist, kann man in den Jahresberichten der Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen nachlesen. Sie sammelt und dokumentiert Diskriminierungserfahrungen, die sich im österreichischen Bildungswesen zutragen. Es werden alle sieben Diskriminierungsgründe der EU erfasst und alle Betroffenen – Schüler, Lehrer, Eltern und Zeugen – können ihre Erfahrungen dokumentieren.

Der häufigste Diskriminierungsgrund ist der Name

Antimuslimischer Rassismus war 2018 der häufigste Diskriminierungsgrund, unabhängig davon, ob die Religionszugehörigkeit sichtbar war oder nicht. Nur knapp 30% der Betroffenen trugen ein Kopftuch. Der mit Abstand häufigste Diskriminierungsgrund ist der Name.

Schon oft wurde dieses Phänomen untersucht, zuletzt an der Universität Mannheim. Ein und dasselbe Deutsch-Diktat wurde Lehramtsstudierenden zur Korrektur vorgelegt, mit nur einem Unterschied: einmal hieß der Schüler „Max“ und das andere Mal „Murat“. Das Diktat von Murat wurde trotz gleicher Leistung um 1 Note schlechter beurteilt.

Ein Verbot religiöse Kopfbedeckungen zu tragen, das nur eine einzige Religionsgemeinschaft betrifft und alle anderen ausspart, ist gleichheitswidrig und diskriminierend. Es bestärkt jene Lehrer, die bereits ihre antimuslimischen Vorurteilen und Ressentiments an ihren muslimischen Schülern ausleben. Es vermittelt muslimischen SchülerInnen, dass sie so, wie sie sind, nicht „richtig“ sind, es ist eine Herabwürdigung für jene, die vom Staat gezwungen werden sollen, sich auszuziehen. Die Debatte, wie sie jetzt geführt wird, ist scheinheilig und wir brauchen dringend einen anderen Zugang. Reden wir über einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle Schüler und Schülerinnen, den es in Österreich nicht gibt. Reden wir über ein Diskriminierungsverbot statt ein Kopftuchverbot.

Weil Max einfach gleichguterer als Murat war²²

Werden Kinder mit nicht-deutschen Namen in der Schule diskriminiert? Die Ergebnisse einer neuen Studie sprechen dafür.

„Max“ versus „Murat“

Deutschland hat ein Rassismusproblem – was für Betroffene und Expert_innen keine Überraschung darstellt, ist auch in der gesellschaftlichen Debatte nicht mehr zu leugnen. Der Umgang mit dem ehemaligen Nationalspieler Mesut Özil und das Urteil im NSU-Prozess zeigen dabei das breite Spektrum von Diskriminierung, das bei rassistisch konnotierten Aussagen anfängt und im letzten Schritt tödlich sein kann. Und deshalb muss auch eine Debatte über strukturellen Rassismus geführt werden. Dazu gehören auch die Rassismuserfahrungen von Kindern in Schulen. Wie sehr Rassismus auch in Bildungseinrichtungen verankert ist, zeigt einmal mehr eine neue Studie, die Wissenschaftler_innen der Universität Mannheim durchgeführt haben und die aufzeigt, dass angehende Lehrkräfte schlechtere Diktat-Noten für Schüler_innen mit „ausländischen“ Namen vergeben, obwohl die Anzahl der Fehler gleich war. Für die Studie wurden 204 Lehramtsstudent_innen, im durchschnittlichen Alter von 23 Jahren, Diktate zur Benotung vorgelegt. Die Diktate waren, einschließlich der Fehleranzahl, identisch, nur dass die eine Hälfte das Diktat von „Max“ bekam und die andere Hälfte das von „Murat“. Das Ergebnis: die Teilnehmer_innen leiteten unterschiedliche Noten aus der gleichen Fehleranzahl ab: „Max“ wurde dabei besser bewertet als „Murat“, trotz gleicher Fehleranzahl.

Lehrer_innen brauchen objektive Maßstäbe

Meike Bonefeld, eine der beiden Herausgeber_innen der Studie, sagte dazu: „Es zeigte sich, dass es keine Unterschiede in den gezählten Fehlern für das Diktat des vermeintlich türkischen und für das des vermeintlich deutschen Schülers gibt, wohl aber in den daraus abgeleiteten Noten. Daraus leiten sich, laut Bonefeld, direkte Konsequenzen für die Lehrer_innen-Ausbildung ab: „Es ist wichtig, objektive Bewertungsstandards zu entwickeln, die dann von Lehrkräften angewendet werden können.“ Während das Fehlerzählen, so Bonefeld, eine eher leicht zu fällendes Urteil darstellt, weil die Anzahl der Fehler das Urteilkriterium darstellt, scheinen bei der Übertragung dieser Fehleranzahl in eine Note andere, subjektive Bewertungskriterien mit einzufließen. Dagegen könnten zum Beispiel Fehlertabellen helfen, die es an einigen Schulen für Diktate auch schon gibt.

Die Ergebnisse der Studie, die Teil eines langfristigen Forschungsprojektes ist, dienen auch als Grundlage für weitere Forschung. So arbeiten Bonefeld und ihre Kolleg_innen gerade an einer Studie, die überprüft, ob es sich bei der unterschiedlichen Bewertung der Schüler_innen

²² Hahne, Helene (2019), Weil Max einfach gleichguterer als Murat war, renk. Magazin: <https://renk-magazin.de/weil-max-einfach-gleichguterer-als-murat-war/> (letzter Zugriff: 11.06.2020).

um eine Benachteiligung der vermeintlich türkischen Schüler_innen oder eine Bevorteilung der vermeintlich deutschen Schüler_innen handelt. Beides wäre relativ gesehen, zum Nachteil der türkischen Schüler_innen, würde allerdings jeweils andere Handlungsempfehlungen nach sich ziehen.

Weniger Rassismus – mehr Chancengleichheit!

Die Studie der Universität Mannheim zeigt – so wie viele weitere Studien – das Chancengleichheit in deutschen Schulen auch durch Rassismus erschwert wird. Sie zeigt darüber hinaus, da die Studienteilnehmer_innen allesamt in der Ausbildung waren, dass sich das Problem von rassistischen Strukturen nicht durch die Verrentung von älteren Lehrer_innen von ganz alleine lösen wird, sondern dass die Lehrer_innen-Ausbildung dringend auf diese Probleme eingehen muss. Bis dahin bleibt das Gefühl vieler Kinder aus Einwandererfamilien, dass sie immer doppelt so viel leisten müssten, um die gleichen Noten zu erlangen, leider Realität.

Fördert das Kopftuchverbot die Integration?²³

Muslimische Frauen kommen in der österreichischen Migrationsdebatte kaum vor, außer es geht um ein Thema: das Kopftuch. Nach dem Kopftuchverbot für Kindergärten wurde dieses im Mai 2019 auch für Volksschulen beschlossen, die ÖVP will es auf Mädchen bis 14 Jahre sowie Lehrerinnen an öffentlichen Schulen ausdehnen. Die Grünen haben sich immer gegen ein solches Verbot ausgesprochen und sehen darin eine Zwangsmaßnahme, die die Lebensrealität muslimischer Mädchen nicht verbessere. Hitzige Auseinandersetzungen im Verhandlungsteam sind also programmiert, spiegeln sie doch eine breitere Debatte wieder: In etwa einem Drittel aller europäischen Länder sind Kopfverhüllungen in der einen oder anderen Form verboten oder zumindest eingeschränkt, vor allem in öffentlichen Institutionen und im Staatsdienst.

Dabei ist der „Kopftuchstreit“ häufig eine Stellvertreterdebatte, in der religiöse, feministische und staatspolitische Argumente einander gegenüberstehen. Auf der einen Seite steht die Religionsfreiheit der Einzelnen, auf der anderen Seite das (religiöse) Neutralitätsgebot des Staates. Die einen werten das Kopftuch als Symbol der Unterdrückung der Frau, die anderen sehen ebendiese im Verbot verwirklicht. Für die einen wird dadurch die Wahrung der verfassungsrechtlichen Grundwerte, nicht zuletzt die Gleichstellung der Geschlechter, sichergestellt, die anderen sehen sie erst recht dadurch gefährdet. Unter der vergangenen türkis-blauen Regierung wurde das Kopftuchverbot explizit als „Integrationsmaßnahme“ proklamiert, welches laut Gesetzestext „der sozialen Integration von Kindern gemäß den lokalen Gebräuchen und Sitten“ diene und vor allem dem Schutz muslimischer Mädchen zugute käme. Rein empirisch ist dieses Argument aber schwer haltbar.

²³ Kohlenberger, Judith (2019), Fördert das Kopftuchverbot die Integration?, Falter: <https://cms.falter.at/blogs/think-tank/2019/12/02/foerdert-das-kopftuchverbot-die-integration/> (letzter Zugriff: 11.06.2020).

Während es zu den messbaren Effekten des Kopftuchverbots auf den strukturellen Integrationserfolg bis dato wenig wissenschaftliche Evidenz gibt, so legen verfügbare Studien doch nahe, dass es die Inklusion muslimischer Mädchen und Frauen nicht fördert, sondern eher das Gegenteil bewirkt. In Frankreich etwa, wo das Kopftuch an öffentlichen Schulen seit 2004 verboten ist, zeigt eine Langzeitstudie der University of Stanford, dass sich der Bildungs- und Erwerbserfolg muslimischer Mädchen durch das Verbot verschlechtert hat.

Ihre Schulabbruchsquote verzeichnete zwischen den Jahren 2003/4 (vor dem Verbot) und 2004/5 (nach dem Verbot) einen um 6 Prozentpunkte höheren Anstieg als jene von nicht-muslimischen Schülerinnen. Das hatte auch Auswirkung auf die ökonomische Integration: Die Differenz in den Beschäftigungsquoten muslimischer und nicht-muslimischer Frauen hat sich nach dem Verbot um ein Drittel erhöht. Zusätzlich waren muslimische Frauen nach der Einführung des Verbotes weniger unabhängig: Im Schnitt hatten sie mehr Kinder und lebten häufiger mit ihren Eltern zusammen. Der Bildungs- und Erwerbserfolg muslimischer Männer wurde durch das Kopftuchverbot und die begleitende öffentliche Debatte aber kaum nachhaltig beeinträchtigt.

Erklären lässt sich das durch die wahrgenommene Diskriminierung. Da das Kopftuchverbot nur auf die Gruppe der muslimischen Mädchen abzielt, fühlten sich diese als besonders „fremd“ und „anders“ markiert. Nach dem Kopftuchverbot gaben muslimische Mädchen in Sozialerhebungen wesentlich häufiger an, Rassismus in der Schule erlebt und weniger Vertrauen in das Bildungssystem zu haben als vor dem Verbot. Viele nahmen ihre nationale Identität zunehmend als unvereinbar mit ihrer religiösen wahr und entschieden sich häufig für letztere. Das Kopftuchverbot suggeriere ihnen: Nur wer säkular ist, könne auch französisch sein. Jene Mädchen, für die das keine Option darstellte, zogen sich als Konsequenz stärker in die religiöse Gemeinschaft zurück, was wiederum negativ auf ihre Erwerbstätigkeit und Bildungsmobilität wirkte. Zusammenfassend hat das Kopftuchverbot also zwar einen kurzfristigen „Integrationsseffekt“, indem es zu keinen sichtbaren Kopftüchern an Schulen führt. Mittel- und langfristig kann es aber eine stärkere Segregation im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt bedingen, die besonders muslimische Mädchen betrifft.

Dabei zeigen aktuelle Fallstudien auch, dass das Tragen des Kopftuchs, gerade wie es von jungen Frauen praktiziert wird, nicht in ein binäres Entweder-Oder einzuordnen ist: Genauso wie Menschen mit Migrationshintergrund ihre nationale Identität als hybrid und mehrdimensional, mit Platz für die Herkunfts- und die Aufnahmekultur, wahrnehmen, ist auch Religiosität immer kontextabhängig und Teil eines Ausverhandlungsprozesses. So legen manche kopftuchtragende Frauen dieses (auch ohne dienstliche Bekleidungs Vorschrift) in der Arbeit ab, setzen es aber am Weg dahin und nachhause, bzw. generell in der Öffentlichkeit, wieder auf. Das zeigt einerseits, dass Arbeitsstelle und KollegInnen als „sicherer“ Raum wahrgenommen werden, der ein Ablegen des Kopftuches erlaubt. Andererseits wird dadurch die eigene professionelle Identität bewusst von der religiösen getrennt, während sie in anderen Kontexten

durch das Tragen des Kopftuchs wieder stärker betont werden soll. Genauso wenig wie Religion und nationale Zugehörigkeit absolut gelten, kann die Entscheidung für oder gegen das Kopftuch als Ausdruck einer ständigen, bewussten Standortbestimmung, als „aktive Inbesitznahme kultureller Symbole durch die Frauen“ gewertet werden, wie es Birgit Rommelspacher in Anlehnung an die türkisch-französische Soziologin Nilüfer Göle bezeichnet.

Denn zwischen Anpassung an die eine Kultur und Unterdrückung durch die andere liegt eine ganze Welt an individuellen Möglichkeiten, Entscheidungen und Handlungsspielräumen, die gerade eine vermeintlich aufgeklärte Gesellschaft jungen Musliminnen zugestehen sollte.

Aylin Karabulut: „Wenn wir jungen Menschen of color immer wieder das Gefühl geben, dass sie fremd und defizitär sind, untergraben wir ihre Würde“ ²⁴

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

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

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

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

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

Aylin Karabulut: Ich habe mich schon sehr früh für die ungleiche Verteilung von Bildungschancen interessiert. Deutschland hat ein Bildungssystem, das sehr früh und sehr stark selektiert. Dies führt unter anderem dazu, dass bestehende Ungleichheiten im Bildungssystem institu-

²⁴ Parbey, Celia (2019), Aylin Karabulut: „Wenn wir jungen Menschen of color immer wieder das Gefühl geben, dass sie fremd und defizitär sind, untergraben wir ihre Würde“, Edition F: <https://editionf.com/aylin-karabulut-ungleichheitsforscherin-bildung-interview/> (letzter Zugriff: 11.06.2020).

tionell manifestiert und immer wieder reproduziert werden. Die Forschung zu Bildungsgleichheit ist in Deutschland besonders auf den sozioökonomischen Aspekt konzentriert.

Inwiefern?

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

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

Wie bist du bei der Forschung vorgegangen?

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

Was für Erfahrungen haben die Schüler_innen mit dir geteilt?

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

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

Gab es Ergebnisse, die dich überrascht haben?

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

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

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

Menschen in unserer Gesellschaft handeln häufig rassistisch, ohne tatsächlich intentional rassistisch handeln zu wollen. Das trifft auf alle Teile der Gesellschaft zu und wird durch die starke Macht der Lehrer_innen hinsichtlich der Notenvergabe zusätzlich verschärft. Diese Schieflage

wird durch das Bildungssystem begünstigt: Es manifestiert gesellschaftliche Ungleichheiten, anstatt sie abzubauen, sodass Schüler_innen mit Rassismuserfahrungen starke Benachteiligungen erfahren.

Haben die Schüler_innen überhaupt eine Möglichkeit sich dagegen zu wehren?

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

Was macht das mit den Schüler_innen, wenn Autoritätspersonen, wie Lehrer_innen, sie immer wieder othern?

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

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

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

Im Diskurs über Rassismus wird dieser oftmals als etwas dargestellt, das nur gesellschaftlich

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

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

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

Wie muss sich die Rassismusforschung in Deutschland verändern?

Eine Schwierigkeit, rassismuskritische Forschung zu betreiben, liegt in den Förderstrukturen von wissenschaftlicher Forschung. Forschung findet vor allem in Forschungsprojekten statt, die durch Drittmittel finanziert werden – also beispielsweise bei Stiftungen oder Bundesministerien eingeworben werden müssen. Projekte, die strukturelle und institutionelle Formen von Rassismus ins Zentrum stellen, werden im Wettbewerb oftmals nicht als förderungswürdig gesehen. Aus meiner Perspektive brauchen wir daher ein Umdenken im Wissenschaftsbetrieb. Durch gezielte Förderstrukturen, die das Thema Rassismus offensiv auf die Agenda setzen und interdisziplinäre Forschungsprojekte ermöglichen, kann der Forschungsrückstand in Deutschland zu diesem Themenbereich langsam aufgeholt werden. Universitäten müssen sich noch viel stärker als bisher mit kolonialen Kontinuitäten, strukturellen Ungleichheitsphänomenen und der Überwindung der eurozentrischen Perspektiven auseinandersetzen und diese Themen als Querschnittsaufgabe verstehen.

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

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

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

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

Wie reagieren Studierende of Color auf dich als Dozentin?

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

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

Studierende of Color müssen sich in den Lehrinhalten, Wissenschaftler_innen und der Leitungsebene reflektiert sehen. Dafür brauchen wir im Bereich der Hochschulen eine Veränderung von Personen in Entscheidungspositionen. Obwohl Frauen im Wissenschaftsbetrieb immer noch unterrepräsentiert sind, gibt es mittlerweile viele Auseinandersetzungen und Strategien zur Förderung der benachteiligten Gruppe der Frauen. Diese Praktiken und Diskussionen werden jedoch nicht auf die Dimension *race* übertragen. In Universitäten fehlt es an einem tiefen Bewusstsein für die Unterrepräsentation von Wissenschaftler_innen of Color auf Leitungsebenen, da sich die Gleichstellungspolitik bisher singular auf binäre Geschlechterdimensionen bezieht. Die Sensibilisierung für weitere Dimensionen der strukturellen Diskriminierungen ist aber sehr wichtig, um Positionen in der Wissenschaft diverser und inklusiver zu gestalten.

Für Studierende of Color halte ich strukturell verankerte und geförderte Unterstützungsangebote sowie Mentoring für sehr relevant, um das gegenseitige Empowerment und den Erfahrungsaustausch zu institutionalisieren. Darüber hinaus brauchen alle Universitäten professionell geschulte Antidiskriminierungsbeauftragte, die bei Fällen von Diskriminierungen beraten, begleiten und unterstützen können. Das ist ein sehr wichtiges Zeichen für Studierende of Color, da es symbolisiert: „Wir sind uns bewusst, dass Universitäten keine diskriminierungsfreien Räume sind. Aber wir möchten offen damit umgehen und bieten Betroffenen Beratung und Unterstützung, falls ein solcher Fall eingetreten sein sollte.“

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

Universitäten sträuben sich bisher sehr stark, konsequente Veränderungen im Bereich Diversität und Inklusion voranzutreiben. Vielmehr werden aus meiner Wahrnehmung Privilegien und Vormachtstellungen abgesichert, sodass Frauen auf diesen Positionen bisher kaum vertreten sind. Gleichzeitig stelle ich in diesen Diskursen und Auseinandersetzungen sehr häufig ein Fehlen von intersektionalen Perspektiven fest, sodass die Perspektiven von Mehrfachdiskriminierten kaum verhandelt werden. Das sorgt in wichtigen feministischen Anliegen zur Geschlechtergerechtigkeit jedoch wieder für erneute Ungleichheiten. Während wir viel über die fehlende Anzahl von Frauen als Professorinnen diskutieren, gibt es kaum Diskussionen über die Unterrepräsentation von Schwarzen Personen. Wir müssen vielmehr lernen, intersektionale Mehrfachdiskriminierungen zu berücksichtigen, denn Schwarze Frauen sind nicht heute von Rassismus betroffen und morgen von Sexismus – beide Diskriminierungsformen finden gleichzeitig statt. Feminismus muss daher unbedingt intersektional sein, um nicht weitere Ungleichheiten herzustellen und zu manifestieren.

Wie können wir das Bildungssystem grundlegend verändern?

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

Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention: Die Religionsfreiheit von Kindern im schulischen Raum - Zur Diskussion über Kopftuchverbote für Schülerinnen

In jüngster Zeit mehren sich in Deutschland die Rufe nach einem generellen Kopftuchverbot für muslimische Mädchen an Schulen. Begründet werden diese Forderungen insbesondere mit dem Schutz vor geschlechtsspezifischer Diskriminierung sowie dem Schutz vor elterlichem Zwang. Dies sind gewichtige kinderrechtliche Positionen, die bei der Entscheidung über ein Kopftuchverbot zu berücksichtigen sind. Ausgangspunkt für die grund- und menschenrechtliche Bewertung eines Kopftuchverbots für Schülerinnen ist die Religionsfreiheit von Kindern. Die vorliegende Information stellt den Anwendungsbereich des Rechts auf Religionsfreiheit von Kindern aus Art. 14 UN-KRK dar und gibt eine kinderrechtliche Perspektive auf die aktuelle Debatte über Kopftuchverbote für muslimische Schülerinnen.

Die Schule ist für Kinder – dies sind nach Art. 1 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) alle Personen unter 18 Jahren – ein zentraler Lernort; hierzu gehört auch, dass Kinder in der Schule Rahmenbedingungen benötigen, um sich zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten entwickeln zu können, die mit gesellschaftlicher Vielfalt vertraut sind. In Deutschland legt die Schulpflicht fest, dass Kinder eine Schule besuchen. Die Menschenrechte von Kindern gelten auch im schulischen Raum.²⁵ Dies betrifft auch die Religionsfreiheit; dabei ist zu beachten, dass auch für Kinder Religion und religiöse Zugehörigkeit eine identitätsprägende Relevanz haben können.²⁶ Maßgebend ist für den schulischen Raum Art. 29 Art. 1 lit. d) UN-KRK: Dieser statuiert das verbindliche Bildungsziel, Kinder auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geiste der Verständigung und Toleranz unter anderem zwischen allen religiösen Gruppen vorzubereiten. Hieraus folgt die Verpflichtung, dass die Schulumgebung selbst Rahmenbedingungen bieten muss, die Vielfalt, auch in religiöser Hinsicht, ermöglichen.²⁷ Diese Verpflichtung ist indes nicht nur ein pädagogisches Ziel, sondern trägt auch dem Umstand Rechnung, dass die negative Religionsfreiheit nicht dazu

²⁵ UN, Committee on the Rights of the Child (2001): General Comment Nr. 1, UN Doc. CRC/GC/2001/1, Rn. 8.

²⁶ UN, Committee on the Rights of the Child (2013): General Comment Nr. 14, UN Doc. CRC/C/GC/14, Rn. 55.

²⁷ Vgl. UN, Committee on the Rights of the Child (2001): General Comment Nr. 1, UN Doc. CRC/GC/2001/1, Rn. 19.

berechtigt, von der Konfrontation mit religiösen Symbolen oder fremden Glaubensüberzeugungen verschont zu bleiben.²⁸ Durch Art. 29 Art. 1 lit. d) UN-KRK wird sichtbar, dass auch im schulischen Raum kein weitergehender Spielraum besteht, das Recht auf Religionsfreiheit einzuschränken – dies gilt für die Religionsfreiheit von Schüler_innen und Lehrer_innen gleichermaßen²⁹.

Im Spannungsfeld zwischen Schule und Religionsausübung ist für die deutsche Rechtsordnung maßgeblich zu berücksichtigen, dass das Grundgesetz von einem offenen religionsverfassungsrechtlichen Verständnis geprägt ist: Religion darf in Deutschland im öffentlichen Raum nicht nur sichtbar sein, vielmehr ist der Staat dazu verpflichtet, durch eine für alle Bekenntnisse fördernde Haltung den „Raum für die aktive Betätigung der Glaubensüberzeugung und die Verwirklichung der autonomen Persönlichkeit auf weltanschaulich religiösem Gebiet zu sichern“.³⁰ Das Grundgesetz ist insofern nicht laizistisch gestaltet, sondern geht von einem Verhältnis der fördernden Neutralität von Staat und Religion beziehungsweise Religionsgemeinschaften aus.

Unmittelbar betroffene Rechte von Kindern und Eltern

Die Religionsausübung kann sich unterschiedlich manifestieren; auch das Tragen von Symbolen beziehungsweise Kleidungsstücken aus einer religiösen Motivation heraus gehört dazu.³¹ Dabei sind auch Konstellationen denkbar, in denen ein bestimmtes religiöses Symbol beziehungsweise Kleidungsstück den Kern der religiösen Identität berührt.³² Im Hinblick auf einige religiöse Praktiken – etwa das Tragen eines Kopftuchs – wird oft vertreten, dass diese von der jeweiligen religiösen Lehre nicht als zwingendes Gebot verstanden wird; ebenso wird angeführt, dass es sich bei diesen Praktiken um Verhaltensweisen handelt, die ausschließlich auf soziokulturellen Hintergründen, nicht aber auf religiösen Hintergründen beruhen. Der Staat darf sich jedoch keine Deutungshoheit über eine religiöse Lehre anmaßen. Nach korrespondierender Auffassung des Bundesverfassungsgerichts³³, des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte (EGMR)³⁴ und des UN-Menschenrechtsausschusses³⁵ müssen Betroffene lediglich eine religiöse Motivation plausibel darlegen, damit eine Verhaltensweise in den Schutzbereich der Religionsfreiheit fällt.

Ein Kopftuchverbot für Schülerinnen würde demnach deren Religionsfreiheit aus Art. 4 Art. 1 GG

²⁸ BVerfG, Beschl. v. 27.01.2015, 1 BvR 471/10 (u.a.), Rn. 104 – juris.

²⁹ Auch Verbote zulasten von Lehrer_innen können das Verständnis des Kindes für religiöse Vielfalt negativ beeinträchtigen, siehe UN, Committee on the Rights of the Child (2004): Concluding observations to Germany, UN Doc. CRC/C/15/Add. 226, Rn. 30

³⁰ BVerfG, Urte. v. 24.09.2003, 2 BvR 1436/02, Rn. 43 – juris.

³¹ UN, Human Rights Committee (1993): General Comment Nr. 22, UN Doc. CCPR/C/21/Rev.1/Add.4, Rn. 4; UN, General Assembly (1981): Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief, UN Doc. A/RES/36/55, Art. 6 lit c).

³² Siehe etwa zur identitätsprägenden Bedeutung des Sikh-Turbans UN, Human Rights Committee (2012), Communication Nr. 1852/2008, UN Doc. CCPR/C/106/D/1852/2008, Rn. 8.7

³³ Siehe mit weiteren Nachweisen BVerfG, Beschl. v. 18.10.2016, 1 BvR 354/11, Rn. 59 – juris.

³⁴ Siehe mit weiteren Nachweisen EGMR, Urte. v. 01.07.2014, S.A.S. v. Frankreich, Nr. 43835/11, Rn. 55.

³⁵ Vgl. UN, Human Rights Committee (2013): Communication Nr. 1928/2010, UN Doc. CCPR/C/108/D/1928/2010, Rn 9.3.

betreffen; die Religionsfreiheit aus Art. 4 Art. 1 GG gilt auch für Kinder.³⁶ Dies bekräftigt Art. 14 UN-KRK. Zugleich wäre das religiöse Erziehungsrecht der Eltern aus Art. 6 Art. 2 S. 1 i.V.m. Art. 4 Art. 1 GG betroffen.³⁷ Bei der Religionsfreiheit von Kindern aus Art. 4 Art. 1 GG und dem religiösen Erziehungsrecht der Eltern aus Art. 6 Art. 2 S. 1 i.V.m. Art. 4 Art. 1 GG handelt es sich um unterschiedliche Rechte, die nebeneinanderstehen oder sich auch in einem gegensätzlichen Verhältnis befinden können. Die Vorgaben der UN-KRK klären dieses Verhältnis: Als menschenrechtlicher Vertrag ist die Konvention für die Bestimmung von Inhalt und Reichweite der Grundrechte des Grundgesetzes heranzuziehen, soweit hierdurch nicht der Grundrechtsschutz gemindert wird.³⁸ In Art. 14 UN-KRK wird die Religionsfreiheit explizit als eigenes Recht von Kindern normiert. Die Rolle der Eltern zielt gemäß Art. 14 Art. 2 UN-KRK darauf ab, das Kind bei der Ausübung seines Rechts in einer seinem Entwicklungsstand entsprechenden Weise zu leiten. Dieses Elternrecht ist ein lediglich akzessorisches Recht: Die Religionsfreiheit des Kindes wird vom Kind, nicht aber von den Eltern ausgeübt.³⁹ Dieses Verständnis des Elternrechts entspricht dem des Grundgesetzes.⁴⁰ Das akzessorische Elternrecht muss in einer Weise wahrgenommen werden, die den Fähigkeiten des Kindes entspricht, im Einklang mit der gesamten UN-KRK steht und die Wünsche des Kindes nach Art. 12 UN-KRK berücksichtigt.⁴¹ Mit voranschreitendem Alter und Entwicklungsstand des Kindes tritt das akzessorische Elternrecht, das auch durch Art. 6 Art. 2 GG garantiert wird, immer weiter in den Hintergrund.⁴² In diesem Kontext wird oft auf das Gesetz über die religiöse Kindererziehung (KErzG) verwiesen. Dessen § 5 S. 1 schreibt vor, dass einem Kind ab Vollendung des 14. Lebensjahrs die Entscheidung über das eigene religiöse Bekenntnis zusteht; in § 5 S. 2 KErzG ist normiert, dass ein Kind ab Vollendung des zwölften Lebensjahrs nicht mehr gegen seinen Willen in einem anderen als dem bisherigen Bekenntnis erzogen werden darf. Das KErzG stammt von 1921 und gilt als vor-konstitutionelles Recht, das in den Willen des nachkonstitutionellen Gesetzgebers aufgenommen wurde⁴³, bis heute fort. Die Altersgrenze in § 5 S. 1 KErzG wird oft als „Religionsmündigkeit“ verstanden. Diese Altersgrenze ist jedoch ausschließlich relevant für die Frage der Prozessfähigkeit – inwieweit Kinder bei Einschränkungen ihrer Religionsfreiheit also dazu berechtigt sind, diese eigenständig gerichtlich überprüfen zu lassen. Die Altersgrenze stellt weder die Grundrechtsträgerschaft von Kindern in Frage, noch ihre Fähigkeit, Grundrechte selbst wahrzunehmen.⁴⁴ § 5 S. 1 KErzG kann insofern – auch vor dem Hintergrund, dass Art. 14 UN-KRK gegenüber § 5 S. 1 KErzG späteres Recht (lex posterior) und dieser Norm mindestens gleichrangig⁴⁵ ist – nicht die in Art.

³⁶ Siehe zur generellen Grundrechtsträgerschaft von Kindern BVerfG, Beschl. v. 29.07.1968, 1 BvL 20/63 (u.a.).

³⁷ Siehe zum Umfang des religiösen Erziehungsrecht m.w.N. BVerwG, Urte. v. 11.09.2013, 6 C 12.12, Rn. 13 – juris.

³⁸ BVerfG, Beschl. v. 14.10.2004, 2 BvR 1481/04, Rn. 32 – juris; BVerfG, Beschl. v. 24.06.2015, 1 BvR 486/14, Rn. 18 – juris.

³⁹ UN, Committee on the Rights of the Child (2016): General Comment Nr. 20, UN Doc. CRC/C/GC/20, Rn. 43.

⁴⁰ Vgl. BVerwG, Urteil v. 02.09.1983, 7 C 169/81, Rn. 11 – juris.

⁴¹ UNICEF (2007): Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child: Fully Revised Third Edition, Part 1, S. 188.

⁴² BVerfG, Urte. v. 09.02.1982, 1 BvR 845/79, Rn. 77 – juris; UN, Committee on the Rights of the Child (2009): General Comment Nr. 12, UN Doc. CRC/C/GC/12, Rn. 84.

⁴³ Dieser Wille wurde durch nachkonstitutionelle Änderungen des KErzG zum Ausdruck gebracht.

⁴⁴ Eine sorgfältige Differenzierung der einschlägigen Begrifflichkeiten findet sich bei Friederike Wapler (2015): Kinderrechte und Kindeswohl, S. 98.

⁴⁵ Unter Bezugnahme auf die völkerrechtsfreundliche Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts wird im Schrifttum

14 UN-KRK garantierte Religionsfreiheit von Kindern verkürzen. Die Altersgrenze in § 5 S. 1 KErzG eignet sich auch nicht als Anknüpfungspunkt für etwaige Verbotsnormen: Starre Altersgrenzen sind mit kinderrechtlichen Vorgaben nicht kompatibel⁴⁶, weil sie einzig dem Alter, nicht aber – wie von Art. 12 UN-KRK – dem Entwicklungsstand des Kindes Rechnung tragen. Insofern kann der Altersgrenze in § 5 KErzG lediglich eine indizielle Vermutungswirkung zukommen. Eine solche abstrakte Vermutungswirkung ist im konkreten Einzelfall jedoch widerlegbar: Auch Kinder unter 14 beziehungsweise unter zwölf Jahren können je nach Einzelfall reif und reflektiert genug sein, ihre Religionsfreiheit eigenständig gerichtlich geltend zu machen.⁴⁷ Abgesehen von dieser prozessrechtlichen Bedeutung können § 5 S. 1 und 2 KErzG aber nicht dahingehend verstanden werden, dass der Schutzbereich der Religionsfreiheit für Kinder unter 14 oder unter zwölf verkürzt ist.

Religiöse Bekleidung nicht generell verbieten

Greift der Staat in menschenrechtliche Positionen ein, so trägt er die Darlegungslast für die Notwendigkeit solcher Maßnahmen – also auch von Beschränkungen und Verboten. Dies gilt auch für die Religionsfreiheit.⁴⁸ Deshalb müssen entsprechende gesetzliche Regelungen evidenzbasiert sein.⁴⁹ Der Gesetzgeber muss also auf einer soliden Datengrundlage handeln; fehlt eine solche, so hat er sie zunächst zu schaffen.

Nun wird niemand abstreiten, dass es Kinder gibt, die religiöse Kleidung oder Symbole nicht aus freien Motiven tragen, sondern weil sie von ihren Eltern dazu gedrängt werden. Ebenso ist denkbar, dass es zu Störungen des Schulfriedens kommen kann, wenn Kinder auf Mitschüler_innen Druck ausüben, ein religiöses Kleidungsstück zu tragen.

In solchen Einzelfällen kann hier als letztes Mittel (ultima ratio) ein Verbot in Betracht kommen. Hierfür erforderlich sind jedoch eine gesetzliche Ermächtigungsgrundlage, eine konkrete und auf Tatsachen gestützte Einzelfallanalyse sowie die strikte Einhaltung der Verhältnismäßigkeit.⁵⁰ Dabei ist insbesondere zu prüfen, ob anstelle eines Verbots mildere und gleich geeignete Mittel in Betracht kommen, die einen etwaigen bestehenden Sozialdruck entschärfen können; zu denken ist hier etwa an Gespräche mit den Eltern des Kindes über die schulischen Bildungsziele und Zweck und Reichweite des religiösen Erziehungsrechts sowie an pädagogische Instrumente, die auf ein Empowerment von Mädchen und die Förderung religiöser Toleranz zwischen den Schüler_innen gerichtet sind.⁵¹

vertreten, dass völkerrechtliche Verträge in einem Zwischenrang zwischen dem Grundgesetz und dem einfachen Recht stehen, siehe beispielsweise Andreas von Arnould (2016), Völkerrecht, Rn. 515.

⁴⁶ UN Special Rapporteur on freedom of religion or belief (2015), Interim report, UN Doc. A/70/286, Rn. 55.

⁴⁷ Vgl. BVerwG, Urt. v. 11.09.2013, 6 C 25.12; die Beschwerdeführerin ist im Zeitpunkt des Ausgangsverfahrens zwölf Jahre alt gewesen.

⁴⁸ Vgl. UN Special Rapporteur on freedom of religion or belief (2007): Summary of cases transmitted to Governments and replies received, UN Doc. A/HRC/4/21/Add.1, Rn. 230; siehe ebenso UN Human Rights Committee (2018), Communication No. 2747/2016, UN Doc. CCPR/C/123/D/2747/2016, Rn. 8.7.

⁴⁹ Dieser Grundsatz ist Ausdruck des rechtsstaatlichen Verhältnismäßigkeitsprinzips; er ist auch § 43 Art. 1 Nr. 1 GGO zu entnehmen.

⁵⁰ UN Special Rapporteur on freedom of religion or belief (2015), Interim report, UN Doc. A/70/286, Rn. 52.

⁵¹ Siehe hierfür die Stellungnahme „Nein zu einem Kopftuchverbot für Minderjährige!“ des Netzwerks rassismuskritische Migrationspädagogik, abrufbar unter <https://www.rassismuskritik-bw.de/nein-zum-kopftuchverbot/> (abgerufen am 26.03.2019).

Für die Notwendigkeit einer Einzelfallprüfung bei Verboten religiöser Kleidung oder Symbole für Schüler_innen spricht auch die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zu abstrakt-generellen Kopftuchverboten für Lehrerinnen. Es erachtet solche Verbote als verfassungswidrig, weil mit dem Tragen eines Kopftuchs – dies gilt entsprechend für andere religiöse Symbole – abstrakt betrachtet keine Störung des Schulfriedens verbunden sei.⁵² Ein Verbot komme lediglich dann in Betracht, wenn es im konkreten Einzelfall belastbare Anhaltspunkte für die Störung des Schulfriedens gebe.⁵³ Zwar ist diese Entscheidung nicht unmittelbar auf Schülerinnen übertragbar, weil diese nicht in einer vergleichbaren Neutralitätspflicht wie Lehrerinnen stehen und weil bei Schülerinnen nicht primär die Störung des Schulfriedens, sondern ihr Schutz vor einem etwaigen elterlichen Zwang im Mittelpunkt der Abwägung steht. Übertragbar ist aber die Gewichtung des Eingriffs in die Religionsfreiheit, die der Abwägungsentscheidung des Verfassungsgerichts zugrunde liegt: Was schon bei einer Lehrerin mit Neutralitätspflicht schwerwiegend ist, ist dies erst recht bei Schülerinnen, zumal diese der Schulpflicht unterliegen. Die Schwere des Eingriffs erfordert eine strenge Verhältnismäßigkeitsprüfung und verbietet pauschale Verbote. Pauschale Verbote verkennen die Vielfalt der Motive und Hintergründe, weshalb Mädchen ein Kopftuch tragen⁵⁴. Sie erklären in stigmatisierender Weise den elterlichen Zwang zum Regelmotiv und lassen die grund- und menschenrechtlich anerkannte Fähigkeit eines Kindes zur Selbstbestimmung unberücksichtigt. Abstrakt-generelle Verbote dieser Art sind daher nicht mit dem verfassungsrechtlichen Erfordernis einer Einzelfallprüfung kompatibel.⁵⁵

Pädagogische Instrumente sind vorrangig

Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes hat bereits festgestellt, dass Kopftuchverbote an Schulen die uneingeschränkte Verwirklichung des Rechts auf Religionsfreiheit von Kindern verhindern.⁵⁶ Eine Verbotsnorm verletzt das Recht auf Religionsfreiheit der Kinder, die aus freien Stücken ein Kopftuch tragen⁵⁷, und kann ferner das Recht auf Bildung beziehungsweise das Recht auf gleiche Chancen beim Zugang zur Bildung beeinträchtigen, zu Ausschluss und Marginalisierung führen und damit Diskriminierung befördern.⁵⁸ Abstrakt-generelle Verbote

⁵² Diese Annahme gilt nicht nur für den schulischen Bereich, sondern auch für Kindergärten, siehe BVerfG, Beschl. v. 18.10.2016, 1 BvR 354/11, Rn. 65 – juris.

⁵³ BVerfG, Beschl. v. 27.01.2015, 1 BvR 471/10 (u.a.) – juris.

⁵⁴ Siehe hierfür die Stellungnahme „Nein zu einem Kopftuchverbot für Minderjährige!“ des Netzwerks rassismuskritische Migrationspädagogik, abrufbar unter <https://www.rassismuskritik-bw.de/nein-zum-kopftuchverbot/> (abgerufen am 26.03.2019).

⁵⁵ Vgl. auch Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages (2017): Schule und Religionsfreiheit – Wäre ein Kopftuchverbot für Schülerinnen rechtlich zulässig? Az. WD 3 – 3000 – 277/16, S. 16.

⁵⁶ UN, Committee on the Rights of the Child (2002): Concluding observations to Tunisia, UN Doc. CRC/C/15/Add.181, Rn. 29.

⁵⁷ UN Special Rapporteur on freedom of religion or belief (2006): Report on Mission to France, UN Doc. E/CN.4/2006/5/Add.4, Rn. 99.

⁵⁸ UN, Committee on the Rights of the Child (2009): Concluding observations to France, UN Doc. CRC/C/FRA/CO/4, Rn. 45; UN, Committee on the Elimination of Discrimination against Women (2010): Concluding observations to Turkey, UN Doc. CEDAW/C/TUR/CO/6, Rn. 17; UN, Committee on the Elimination of Discrimination against Women (2014): Concluding observations to Belgium, UN Doc. CEDAW/C/BEL/CO/7, Rn. 19; UN, Human Rights Committee (2015): Concluding observations to France, UN Doc. CCPR/C/FRA/CO/5, Rn. 22; UN, Committee on the Elimination of Discrimination against Women (2016): Concluding observations to France, UN Doc. CEDAW/C/FRA/CO/7–8, Rn. 33 a). Die entsprechenden Verbote in den jeweiligen Staaten knüpften nicht an eine bestimmte Altersgrenze an.

dieser Art verstoßen gegen die vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls (best interests of the child) aus Art. 3 Art. 1 UN-KRK sowie gegen das Recht auf Gehör und Berücksichtigung der Meinung des Kindes (Beteiligung) aus Art. 12 UN-KRK, dessen Beachtung notwendiger Bestandteil der Ermittlung des Kindeswohls (best interests of the child) ist.⁵⁹

Soweit sich ein pauschales Kopftuchverbot für Schülerinnen auf die Annahme stützen würde, dass das Tragen eines Kopftuchs die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe einschränkt⁶⁰, ist in rechtlicher Hinsicht zu berücksichtigen, dass dies erst im Erwachsenenalter weitreichende Folgen haben kann (zum Beispiel mögliche berufliche Inkompatibilitäten, etwa im Richterberuf). Soweit es um soziale Benachteiligungen geht, sind diese zwar denkbar, jedoch muss hierauf vorrangig präventiv reagiert werden, nicht restriktiv. Dies gilt auch für einen durch andere Schüler_innen bewirkten Sozialdruck, ein Kopftuch zu tragen beziehungsweise nicht zu tragen: Auch insoweit sind pädagogische Instrumente vorrangig und – als ultima ratio – schulrechtliche Sanktionen gegen die Druck ausübenden Schüler_innen einem Verbot zulässig. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass der Schutz vor möglichen Diskriminierungen nicht durch Regelungen erreicht werden kann, die ihrerseits selbst diskriminieren: Die gesetzliche Normierung eines Verbots von religiöser Kopfbedeckung an Schulen würde faktisch insbesondere muslimische Schülerinnen betreffen und hätte damit diskriminierenden Charakter.⁶¹ Das Recht auf Nicht-Diskriminierung aus Art. 2 UN-KRK und Art. 3 Art. 3 GG wie auch der religionsverfassungsrechtliche Grundsatz der Gleichbehandlung von Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften garantieren nicht nur einen Schutz vor formeller Diskriminierung, sondern auch einen Schutz vor faktischer Diskriminierung.

Für den Sportunterricht können sich die Bewertungsmaßstäbe verschieben: Der Schulverweis einer minderjährigen Schülerin in Frankreich, die sich mehrfach weigerte, ihr Kopftuch während des Sportunterrichts abzulegen, wurde vom EGMR wegen der mit dem Verbot verbundenen Sicherheitsgründe als zulässig erachtet.⁶² Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass es für eine Verletzungsgefahr tatsächliche Anhaltspunkte geben muss. Orientierung hierzu bieten die Reglements von Sportverbänden, die mittlerweile das Tragen von Kopfbedeckungen ermöglichen.⁶³ Vorgaben im schulischen Sportunterricht können jedenfalls nicht strenger sein als die Vorgaben bei professionellen Wettkämpfen.

⁵⁹ UN, Committee on the Rights of the Child (2013): General Comment Nr. 14, UN Doc. CRC/C/GC/14, Rn. 43.

⁶⁰ Siehe zu dieser Argumentation Landtag NRW (2018): Antwort auf die Kleine Anfrage 948, Drs. 17/2669, S. 2.

⁶¹ Vgl. zur entsprechenden Situation des Verbots einer religiösen Kopfbedeckung für Lehrkräfte BVerfG, Beschl. v. 27.01.2015, 1 BvR 471/10 (u.a.), Rn. 96 – juris.

⁶² EGMR, Urt. v. 04.12.2008, Dogru vs. Frankreich, Nr. 27058/05.

⁶³ Siehe hierzu beispielsweise The International Football Association Board, Laws of the Game, Law 4 – The Player's Equipment, Section 4, abrufbar unter http://static-3eb8.kxcdn.com/documents/678/152216_300518_LotG_18_19_EN_04.pdf (abgerufen am 26.03.2019); demnach ist das Tragen von Kopfbedeckungen im Fußball zulässig, jedoch an bestimmte Voraussetzungen geknüpft, so etwa, dass die Kopfbedeckung nicht mit dem Oberteil fest verbunden sein darf und dass kein Teil aus der Oberfläche der Kopfbedeckung herausragen darf. Hiermit handelt es sich um eine mittlerweile auch in anderen Sportarten etablierte Regelung.

Fazit

Generelle Kopftuchverbote an Schulen – auch solche, die an bestimmte Altersgrenzen anknüpfen – verletzen die grund- und menschenrechtlich garantierte Religionsfreiheit von Kindern; dies gilt insbesondere im Lichte von Art. 29 Art. 1 lit. d) UN-KRK sowie des religionsverfassungsrechtlichen Grundsatzes der fördernden Neutralität. In den Fällen, in denen ein Kind des Schutzes vor elterlichem Zwang oder anderweitigem sozialem Druck bedarf, sind zunächst mildere, gleich geeignete Mittel wie etwa pädagogische Instrumente zum Empowerment und Elterngespräche gegenüber einem Verbot vorrangig. Ein Verbot kommt nur im Einzelfall und nur als ultima ratio in Betracht, soweit hierfür eine gesetzliche Grundlage besteht. Bei allen Maßnahmen ist es erforderlich, das Kind und seine Interessen und Ansichten in den Mittelpunkt zu stellen und die Belange des Kindes als zur Selbstbestimmung fähigen Grundrechtsträger über Art. 3 Art. 1 i.V.m. Art. 12 UN-KRK zu berücksichtigen.

Auszüge aus der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK)**Artikel 14 UN-KRK**

- (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 29 UN-KRK

- (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 so-

wie zu Ureinwohnern vorzubereiten;

(e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln. Auszug aus dem Gesetz über die religiöse Kindererziehung (KErzG)

Auszug aus dem Gesetz über die religiöse Kindererziehung (KErzG)

§ 5 KErzG

Nach der Vollendung des vierzehnten Lebensjahrs steht dem Kinde die Entscheidung darüber zu, zu welchem religiösen Bekenntnis es sich halten will. Hat das Kind das zwölfte Lebensjahr vollendet, so kann es nicht gegen seinen Willen in einem anderen Bekenntnis als bisher erzogen werden.

Impressum

Information Nr. 26 | Mai 2019 | ISSN 2509-9493 (PDF)

HERAUSGEBER: Deutsches Institut für Menschenrechte

Zimmerstraße 26/27 | 10969 Berlin

Tel.: 030 259 359-0 | Fax: 030 259 359-59

info@institut-fuer-menschenrechte.de

www.institut-fuer-menschenrechte.de

© Deutsches Institut für Menschenrechte, 2019

AUTOR: Stephan Gerbig

Das Institut

Das Deutsche Institut für Menschenrechte ist die unabhängige Nationale Menschenrechtsinstitution Deutschlands. Es ist gemäß den Pariser Prinzipien der Vereinten Nationen akkreditiert (A-Status). Zu den Aufgaben des Instituts gehören Politikberatung, Menschenrechtsbildung, Information und Dokumentation, anwendungsorientierte Forschung zu menschenrechtlichen Themen sowie die Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen. Es wird vom Deutschen Bundestag finanziert. Das Institut ist zudem mit dem Monitoring der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und der UN-Kinderrechtskonvention betraut worden und hat hierfür entsprechende Monitoring-Stellen eingerichtet.

Europarat fordert Überarbeitung des Kopftuchverbots⁶⁴

Der Antidiskriminierungsausschuss des Europarats (ECRI) kritisiert das Kopftuchverbot an Volksschulen in Österreich. Das Gesetz sollte überarbeitet werden, „um sicherzustellen, dass es den Neutralitätsgrundsatz respektiert, ein legitimes Ziel verfolgt und frei von jeglicher Form

⁶⁴ Europarat: Kopftuchverbot in Österreich überarbeiten, orf.at, 02.06.2020: <https://religion.orf.at/stories/3003262/> (letzter Zugriff: 11.06.2020). Aufgrund der Aktualität dieser Entscheidung des Europarats haben wir uns dazu entschieden diesen Artikel aus dem Jahr 2020 trotzdem in unserem Jahresbericht zu inkludieren.

von Diskriminierung einer bestimmten Gruppe von Schülern ist“, kritisierte das Gremium heute in einem Bericht.

Scharfe Kritik an „spaltender“ Politik

In diesem Zusammenhang übte der Ausschuss auch scharfe Kritik an der heimischen Politik wegen deren Umganges mit Muslimen in Österreich. „Es gibt einen hohen Grad an Islamophobie, und der öffentliche Diskurs ist immer fremdenfeindlicher geworden. Politische Reden haben äußerst spaltende und antagonistische Grundtöne angenommen, insbesondere in Bezug auf Muslime und Flüchtlinge“, heißt es in dem Bericht.

„Eindeutige Gegenbotschaft“ gefordert

„Politische Führungskräfte aller Seiten müssen sich unmissverständlich gegen jede rassistische Hassrede aussprechen und auf die Äußerung solcher Hassrede mit einer eindeutigen Gegenbotschaft reagieren“, forderten die Expertinnen und Experten.

„Alle politischen Parteien des Landes sollten Verhaltenskodizes verabschieden, die den Gebrauch von Hassrede verbieten und ihre Mitglieder und Anhänger aufrufen, sich dieser nicht zu bedienen.“

Mehrere andere Mängel

„Anlass zur Sorge“ sehen die Experten des Europarates auch durch weitere Mängel. Sowohl der Gleichbehandlungsanwaltschaft als auch der Gleichbehandlungskommission fehle es an ausreichend Personal und finanziellen Mitteln. Es fehle eine systematische Erfassung von Hassrede und hassmotivierter Gewalt, dazu gibt es Meldungen über mutmaßliches ethnische Profiling durch die Polizei.

Auch die Verstaatlichung der Asylberatung – unter der ÖVP-FPÖ-Koalition – wird kritisiert. Außerdem sollten intergeschlechtliche Kinder per Gesetz vor Geschlechtsumwandlungen vor der Volljährigkeit geschützt werden.

Bericht lobt Verbesserungen seit 2015

Seit dem bisher letzten ECRI-Bericht 2015 seien in Österreich auch Fortschritte erzielt worden, heißt es. Mehrere rechtliche Entwicklungen zur Förderung der Gleichstellung von LGBTI-Personen seien zu verzeichnen. 2018 sei eine dritte Geschlechterkategorie „divers/offen“ und 2019 die gleichgeschlechtliche Ehe eingeführt worden.

Österreich habe auch mehrere Initiativen zur Unterdrückung von Hassrede ergriffen, indem es Gendarstellungen entwickelt habe. Die Behörden hätten die Aufdeckung und Protokollierung von Hass im Internet verbessert und Hilfsangebote für Opfer dieser Vorfälle eingerichtet.

5 Stellungnahmen

Stellungnahme der IDB zur aktuellen Studie des BMBWF – die unter dem Titel „Forschung zur Verbesserung der Situation an Schulen in Österreich“ verschickt wird

Die Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen begrüßt ausdrücklich, dass endlich Forschungsgelder in die Hand genommen werden, um die Situation an österreichischen Schulen im Hinblick auf Konflikte zu analysieren, um in weiterer Folge die entsprechenden Maßnahmen einleiten zu können. Die Datenerhebung ist die 1. Forderung des 10-Punkte-Plans der IDB zur Etablierung eines diskriminierungsfreien Bildungswesens.

Umso enttäuscht sind wir, dass lediglich und ausschließlich Lehrpersonen befragt werden sollen und die SchülerInnen von der Befragung komplett ausgeschlossen werden. Um bestehende Konflikte besser verstehen und lösen zu können, ist es essentiell beide Seiten/ Parteien anzuhören bzw. alle SchulpartnerInnen miteinzubeziehen. Die überwiegende Mehrheit der Diskriminierungen im Bildungswesen geht von den LehrerInnen selbst aus und nur ein kleiner Prozentsatz wird von MitschülerInnen verübt. (siehe Daten aus Österreich und Deutschland). Im Rahmen dieser Erhebung ist es möglich und wichtig, Daten zur Zusammensetzung der LehrerInnenschaft einzuholen, denn interreligiöse und interkulturelle Konflikte entstehen nachgewiesenermaßen am ehesten dort, wo sich SchülerInnen in der LehrerInnenschaft überhaupt nicht wiederfinden. Auch die Einstellung der Lehrpersonen zu anderen Kulturen, Sprachen und Religionen kann und sollte auf diesem Weg erhoben werden. Eine Studie, die ausgerechnet die Gruppe ausschließt, die am häufigsten Diskriminierungserfahrungen im Bildungsbereich erleben muss, nämlich die Schülerinnen und Schüler, und, die mit der bereits widerlegten Annahme arbeitet, dass es keinerlei Menschen- und Kinderrechtsverletzungen durch Lehrpersonen im Unterricht geben würde, ist dazu prädestiniert „gewünschte Ergebnisse“ zu liefern, aber nicht die Realität valide abzubilden.

Wir fordern daher die Verantwortlichen der beiden beauftragten Forschungsbüros think.difference und EDUCULT auf, oben genannte ‚Bias‘ aus dem Forschungsdesign zu entfernen, um nicht selbst die Verantwortung mittragen zu müssen, dass sich die Situation durch Verfestigung bestehender Vorurteile noch weiter verschlechtert und die Zahl der Diskriminierungsfälle noch weiter zunehmen wird. Geschieht dies nicht, ist diese Studie ein trauriges Negativbeispiel für strukturelle Diskriminierung im österreichischen Bildungssystem!

Wien, am 1.4.2019

Stellungnahme der IDB zum Kopftuchverbotsgesetz der österreichischen Bundesregierung

Am 8. Mai 2019 haben die Regierungsparteien ÖVP und FPÖ im Unterrichtsausschuss des Nationalrats das Kopftuchverbot an Volksschulen als einfachgesetzliche Regelung finalisiert und am 15. Mai im Nationalrat beschlossen.

Betroffen sind ausschließlich muslimische Mädchen bis zu ihrem 11. Geburtstag, die jüdische Kippa und die Patka der Sikhs umfasst das Verbot nicht wie aus diversen Unterlagen hervorgeht. Bereits vor Monaten hat die IDB bezugnehmend auf das geplante Kopftuchverbotsgesetz darauf hingewiesen, dass dieses Gesetz weder kinderrechts- noch menschenrechtskonform ist und eine Diskriminierung der betroffenen Schülerinnen darstellt.

Als IDB fordern wir seit mehr als 3 Jahren die lückenlose Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention und der Europäischen Menschenrechtskonvention im österreichischen Bildungswesen. Die österreichische Bundesregierung hat mit diesem Gesetz einen anderen Weg eingeschlagen und gießt damit Diskriminierung in Gesetzesform, was eine schwere Menschenrechtsverletzung darstellt.

Die Monitoringstelle der UN-Kinderrechtskonvention hält in ihrer jüngsten Publikation „Die Religionsfreiheit von Kindern im schulischen Raum“ folgendes fest:

„Die Menschenrechte von Kindern gelten auch im schulischen Raum. Dies betrifft auch die Religionsfreiheit; dabei ist zu beachten, dass auch für Kinder Religion und religiöse Zugehörigkeit eine identitätsprägende Relevanz haben können.“

„Maßgebend ist für den schulischen Raum Art. 29 Art. 1 lit. d) UN-KRK: Dieser statuiert das verbindliche Bildungsziel, Kinder auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geiste der Verständigung und Toleranz unter anderem zwischen allen religiösen Gruppen vorzubereiten. Hieraus folgt die Verpflichtung, dass die Schulumgebung selbst Rahmenbedingungen bieten muss, die Vielfalt, auch in religiöser Hinsicht, ermöglichen. [...] Durch Art. 29 Art. 1 lit. d) UN-KRK wird sichtbar, dass auch im schulischen Raum kein weitergehender Spielraum besteht, das Recht auf Religionsfreiheit einzuschränken – dies gilt für die Religionsfreiheit von Schüler_innen und Lehrer_innen gleichermaßen.“

Unmittelbar betroffene Rechte von Kindern und Eltern

„Die Religionsausübung kann sich unterschiedlich manifestieren; auch das Tragen von Symbolen beziehungsweise Kleidungsstücken aus einer religiösen Motivation gehört dazu. [...] Im Hinblick auf einige religiöse Praktiken – etwa das Tragen eines Kopftuchs – wird oft vertreten, dass diese von der jeweiligen religiösen Lehre nicht als zwingendes Gebot verstanden wird; [...] Der Staat darf sich jedoch keine Deutungshoheit über eine religiöse Lehre anmaßen. Nach Auffassung des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte (EGMR) und des UN-Menschenrechtsausschusses müssen Betroffene lediglich eine religiöse Motivation plau-

sibel darlegen, damit eine Verhaltensweise in den Schutzbereich der Religionsfreiheit fällt. [...] Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes hat bereits festgestellt, dass Kopftuchverbote an Schulen die uneingeschränkte Verwirklichung des Rechts auf Religionsfreiheit von Kindern verhindern.“

Eine Verbotsnorm verletzt das Recht auf Religionsfreiheit der Kinder, die aus freien Stücken ein Kopftuch tragen, und kann ferner das Recht auf Bildung beziehungsweise das Recht auf gleiche Chancen beim Zugang zur Bildung beeinträchtigen, zu Ausschluss und Marginalisierung führen und damit Diskriminierung befördern.

Die IDB fordert deshalb die österreichische Bundesregierung dazu auf, von dieser eindeutig diskriminierenden und kinderrechtswidrigen Gesetzesnovelle Abstand zu nehmen! Ebenso fordern wir alle Oppositionsparteien dazu auf, diese Novelle nicht als „Symbolpolitik“ zu verharmlosen.

Wien, am 15.05.2019

Stellungnahme der IDB zur Verbreitung von islamfeindlicher Hetze und rassistischen Inhalten in mehreren Artikeln der sozialdemokratischen Zeitschrift „LehrerIn und Gesellschaft“, Ausgabe 179, März 2019⁶⁵

Die *Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (kurz IDB)* ist ein ehrenamtlich tätiger, gemeinnütziger Verein, der Diskriminierungserfahrungen im gesamten Bildungsbereich dokumentiert. Es werden alle 7 Diskriminierungsgründe der EU erfasst. Alle Betroffenen, sowohl SchülerInnen und StudentInnen als auch LehrerInnen und ProfessorInnen sowie ZeugInnen können sich an die IDB wenden und ihre Erfahrungen dokumentieren.

Nähere Informationen zu den Tätigkeitsbereichen der IDB sowie ihre jährliche wichtigste Publikation – »Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen« zum Download finden Sie hier: www.diskriminierungsfrei.at/jahresberichte.

Die bei weitem am häufigsten an die IDB gemeldeten Fälle betrafen 2018 die Kategorie »Religion und Weltanschauung« (48%, davon 97% antimuslimischer Rassismus).

Diskriminierungserfahrungen wirken sich negativ auf den Bildungserfolg aus und beeinträchtigen sowohl die körperliche als auch die seelische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen sowie von Erwachsenen, in der vulnerablen Phase der Adoleszenz können sie sich besonders negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken.

Die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist ausschlaggebend für den Bildungserfolg, ebenso die Erwartungshaltung der Lehrpersonen. LehrerInnen, die ihren eigenen Schü-

⁶⁵ sozialdemokratischer lehrerInnenverein österreichs landesgruppe salzburg (2019), LehrerIn und Gesellschaft, Ausgabe 179, https://www.sloe-salzburg.at/media/LehrerIn_und_Gesellschaft/2019/179_Maerz_2019.pdf (letzter Zugriff am 11.06.2020).

lerInnen mit Vorurteilen begegnen, laufen eher Gefahr, diese in mehrfacher Hinsicht zu benachteiligen, ohne dass dies bewusst geschehen muss.

Aufgrund einer an uns gegangenen Meldung mussten wir feststellen, dass in einer Zeitschrift von und für LehrerInnen ein erheblicher Beitrag zu noch mehr antimuslimischen Ressentiments geleistet wurde, was zwangsläufig zu noch mehr Diskriminierungen und Bildungsbenachteiligung bestimmter ohnehin schon marginalisierter und benachteiligter Gruppen von Kindern und Jugendlichen führen wird.

Der Autor des Artikels »EuropäerInnen und der Islam – Was EuropäerInnen unbedingt über den Islam wissen sollten«⁶⁶ suggeriert, dass ein Experte sachliche Informationen über „den Islam“ darstellen würde, das genaue Gegenteil ist der Fall.

Der Autor stellt „die EuropäerInnen“ und „den Islam“ gegenüber, als wären sie zwei unabhängig voneinander existierende Einheiten. Das ist grundsätzlich falsch, denn es gibt muslimische EuropäerInnen nicht nur heute, sondern mit langer Tradition., Er tut das in einer Weise, die ihn zu einem Wir der EuropäerInnen zählt und von etwas Anderem bzw. Anderen – dem Islam und den MuslimInnen – abgrenzt, somit Islam und MuslimInnen „verändert“. Wir können von „Othering“ sprechen, getragen von tendenziöser und stereotyper Darstellung.

Das Schüren von antimuslimisch-rassistischen Ressentiments erreicht einen Höhepunkt, wenn der Autor MuslimInnen als gewaltaffin und hinter-der-Aufklärung-Zurückgebliebene darstellt. So schreibt er etwa „Der Ursprung des Korans war geprägt durch blutige Kriege. Mit großer Brutalität eroberten die Araber Nordafrika und weite Teile Asiens. [...] Auch die Europäer gingen nicht gerade zimperlich mit den eroberten Völkern um (Jean Ziegler). Vielleicht ist das mit ein Grund, warum Gewalt bei manchen Muslimen einen so hohen Stellenwert hat.“ – Gewalt sieht der Autor also zwar in der Geschichte von Arabern wie auch von Europäern, aber den Stellenwert der Gewalt nur bei Muslimen.

Solch ein gezeichnetes Bild, schlägt in die Kerbe eines seit knapp 30 bis 40 Jahren immer virulenter werdenden antimuslimisch-rassistischen Main- bzw. Malestream, der Angst vor dem scheinbar Fremden schafft, der keine Brücken baut, wie an einer anderen Stelle dieser Zeitschrift, von einer anderen Autorin (Annemarie Reitsamer) gefordert, sondern lediglich, das Fremde als das gefährlich Andere gegenüberstellt, um eine eigene vermeintlich aufgeklärte friedliche Kultur hochzustilisieren⁶⁷. In einer Zeitschrift für LehrerInnen schafft so ein rassistisches bzw. entlang einer pseudo-ethnisierten Religion diskriminierendes Bild Vorurteile – ein Bild, das eben keine Brücken zum Dialog schlägt, sondern Entfremdung und Misstrauen sät. An diesem Beispiel kann man sehr gut die islamfeindliche Einstellung einer Lehrperson erkennen, die ihre antimuslimischen Vorurteile und Ressentiments offen in einer Zeitschrift für LehrerInnen artikuliert und somit noch zur Verbreitung einer islamfeindlichen und antimuslimisch rassistischen Haltung beiträgt.

⁶⁶ LehrerIn und Gesellschaft, Ausgabe 179, S.30f.

⁶⁷ Interessanterweise befindet sich unter dem Artikel „Muslima und das Kopftuch“ auch eine Rezension zu einem Buch über den Geburtsort Hitlers.

Eine solche menschenfeindliche, rassistische Grundeinstellung ist mit der Ausübung eines Lehrberufs unvereinbar. LehrerInnen sind in ihrer Funktion zur religiös-weltanschaulichen Neutralität verpflichtet, dies bedeutet ein Verbot von Ungleichbehandlung bzw. Diskriminierung der ihnen anvertrauten SchülerInnen.

Es ist die Aufgabe und Verantwortung von Lehrpersonen bzw. Medien von und für PädagogInnen, Wissen zu vermitteln und nicht Vorurteile zu schüren und rassistische Positionen zu (re)produzieren.

Demnach fordern wir...

1. ... die Herausgeber der Zeitschrift »LehrerIn und Gesellschaft« dazu auf, sich klar von den beiden islamfeindlichen und antimuslimisch-rassistischen Artikeln »EuropäerInnen und der Islam« sowie »Muslima und das Kopftuch«⁶⁸ zu distanzieren und dies auch in der nächsten Ausgabe kundzutun.
2. ... die Veröffentlichung einer Gegendarstellung zu den getätigten Unterstellungen und echte Wissensvermittlung durch ExpertInnen in diesem Bereich in der Zeitschrift „LehrerIn und Gesellschaft“.
Die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich ist als Interessensvertretung aller MuslimInnen ein geeigneter Ansprechpartner, ebenso wie ZARA, Dokustelle Islamfeindlichkeit, DÖW und die IDB mit ihrer Expertise im Anti-Rassismus bzw. Anti-Diskriminierungsbereich
3. ... die Verantwortlichen weiterhin auf, über Diskriminierung im Bildungssystem in all seinen Facetten zu berichten und hier eine Sensibilisierung für dieses wichtige Thema voranzutreiben. Als ExpertInnen in diesem Bereich stellen wir unser Wissen in Form von Textbeiträgen, Fortbildungen oder Workshops gerne zur Verfügung.

Wir hoffen sehr auf ein Einlenken und eine positive Reaktion der Verantwortlichen, denn nur so kann die sozialdemokratische Forderung nach „Chancengerechtigkeit im Bildungssystem“⁶⁹ glaubwürdig bleiben.

Wien, Jänner 2020

⁶⁸ LehrerIn und Gesellschaft, Ausgabe 179, S.25.

⁶⁹ LehrerIn und Gesellschaft, Ausgabe 179, S.11.

6 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 sichtbare oder unsichtbare 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 Lehrer_innen

...queere Lehrer_innen

...Lehrer_innen mit sichtbarer und unsichtbarer 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

...queere Lehrer_innen

...Lehrer_innen mit sichtbarer und unsichtbarer 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 Bildungsdi-rektion 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.

7 Gutachten

Amt der Kärntner Landesregierung | Gleichbehandlungskommission | Die Gleichbehandlungskommission des Landes Kärnten | Senat III

hat in der Sitzung am ... über den Antrag von A (= Antragstellerin) auf Überprüfung wegen Verletzung der §§ 1 ff Kärntner Landesgleichbehandlungsgesetz (K-LGBG) bzw. gem. den Bestimmungen des Bundes-Gleichbehandlungsgesetzes darüber beraten, ob eine mittelbare oder unmittelbare Diskriminierung aufgrund des Geschlechtes vorliegt, folgendes **Gutachten** erstellt:

Die verbale Äußerung im Rahmen des Vorstellungsgespräches vom Schuldirektor „*ob ihr bewusst sei, dass die ... Schule auch am Nachmittag Unterricht habe und was sie während dieser Zeit mit ihren Kindern mache*“, stellt eine Diskriminierung im Sinne des § 5 Z 4 B-GIBG dar.

Begründung

A hat sich im Jänner 2019 als Vertragslehrerin im Schuldienst in ... beworben und hatte dazu am ... ein Bewerbungsgespräch bei der Bewerbungskommission. Bei diesem Termin wurde sie vom Direktor der Schule u.a. danach gefragt, *ob ihr bewusst sei, dass die ... Schule auch am Nachmittag Unterricht habe und was sie während dieser Zeit mit ihren Kindern mache*. A empfand diese Frage als diskriminierend.

Mit dem Schreiben vom ... hat der Schuldirektor seine Stellungnahme dazu an A übermittelt. Er erklärt darin, dass ihm im Gespräch nicht bewusst war, dass er gegen das Gleichbehandlungsgesetz verstoßen habe. Die Fragen wurden aus der Erkenntnis des Schulbetriebes heraus gestellt und waren keinesfalls als Diskriminierung gedacht. Der Schuldirektor entschuldigt sich schriftlich bei A und versichert, dass er in Zukunft auf seine Wortwahl besonders achten wolle.

Ein weiterer Beteiligter B gibt in seiner Stellungnahme an, dass dem Schuldirektor sowie den anwesenden Kolleg_innen ... und ... im Gespräch nicht bewusst war gegen das Gleichbehandlungsgesetz verstoßen zu haben. Diese Frage wurde aus der Erkenntnis des Schulbetriebes heraus gestellt und war keinesfalls als Diskriminierung gedacht. Der Schuldirektor habe ihm versichert, dass er in Zukunft auf die Wortwahl besonders achten werde. B ... möchte zu diesem Thema ein eintägiges Seminar anregen, damit die Wichtigkeit des Themas allen Kolleg_innen auf direktoaler Ebene bewusst wird.

Die Gleichbehandlungskommission (GBK) hat dazu erwogen:

Das K-LGBG dient dem Ziel, jede mittelbare und unmittelbare Diskriminierung aufgrund des Geschlechtes zu vermeiden und durch besondere Frauenfördermaßnahmen die tatsächliche Gleichstellung von Frauen und Männern zu erreichen (K-LGBG § 1 Abs. 1 und 2). Dieses Gesetz gilt auch für Personen, die sich um Aufnahme in ein Dienst- oder Ausbildungsverhältnis zum Land bewerben (K-LGBG § 1 a Abs. 1 lit. 3). Zuständige Organe zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung und der Frauenförderung sind der Senat III der Gleichbe-

handlungskommission und die Gleichbehandlungsbeauftragten der Landeslehrer_innen (K-LGBG § 1 a Abs. 2).

Gem. § 19 K-LGBG ist der Senat III für die Erstellung von Gutachten betreffend die Gleichbehandlung von Landeslehrer_innen nach den Bestimmungen des Bundes-Gleichbehandlungsgesetzes (B-GIBG) zuständig.

Gem. § 5 Z 4 B-GIBG darf bei der Auswahlentscheidung zwischen den Bewerber_innen die zeitliche Belastung durch die Betreuung von Kindern oder pflegebedürftigen Angehörigen und die Absicht, von der Möglichkeit der Teilbeschäftigung oder Herabsetzung der Wochendienstzeit Gebrauch zu machen, nicht diskriminierend herangezogen werden.

Die GBK hat zum gegenständlichen Fall in ihrer Sitzung vom ... eingehende Beratungen durchgeführt und hat dabei Folgendes erwogen.

Die Fragestellung durch den Schuldirektor im Rahmen des Bewerbungsgesprächs „*ob ihr bewusst sei, dass die ... Schule auch am Nachmittag Unterricht habe und was sie während dieser Zeit mit ihren Kindern mache*“, stellt eine Diskriminierung gem. § 5 Z 4 B-GIBG dar.

Daran ändert auch der Umstand nichts, dass sowohl der Schuldirektor, als auch der B im Nachhinein bzw. im Rahmen ihrer Stellungnahmen einen „Fehler“ in der Wortwahl eingeräumt und darauf hingewiesen haben, dass die Frage aus der Erkenntnis des Schulbetriebes heraus gestellt wurde. Zwar ist aus Sicht der GBK nachvollziehbar, dass der Umfang und die zeitliche Komponente der Tätigkeit von Lehrer_innen wichtige Kriterien sind.

Dies rechtfertigt jedoch den Wortlaut der gestellten Frage nicht bzw. ändert die dahinterstehende Absicht nichts an der diskriminierenden Äußerung.

Die dargebrachten Schilderungen von A wurden durch die vorliegenden Stellungnahmen bestätigt. An deren Glaubhaftigkeit besteht daher aus Sicht der GBK kein Zweifel.

Auf die schadenersatzrechtlichen Ansprüche nach dem B-GIBG bzw. dem K-LGBG wird hingewiesen.

Empfehlung gem. § 23 a Abs. 8 Z 1 B-GIBG

Der Dienstbehörde (Bildungsdirektion) wird empfohlen, Schulungsmaßnahmen für jenen Personenkreis anzubieten, der im Rahmen seiner Zuständigkeiten Bewerbungs- oder Mitarbeiter_innengespräche durchzuführen hat. Hierbei soll insb. auf die Sensibilität der Wortwahl betreffend die Einhaltung der geltenden Bestimmungen aus den Bereichen der Gleichbehandlung sowie Antidiskriminierung aufmerksam gemacht werden.

Der Dienstbehörde (Bildungsdirektion) wird empfohlen durch die Erarbeitung und Zurverfügungstellung von Leitfäden sowie standardisierter Fragebögen einen einheitlichen Vollzug sowie die Einhaltung der geltenden Gleichbehandlungsregelungen sicher zu stellen.

Klagenfurt am Wörthersee, September 2019

8 Rechtsgrundlagen in Österreich

8.1 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 behalten⁷⁰.

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

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

Artikel 12

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

Artikel 13

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

Artikel 14

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

Artikel 28

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

8.2 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.

8.3 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 zu-

mindest in diesem Gesetz lediglich den Schutz vor Diskriminierung aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit. Jedoch kommt es auch sehr häufig zu Überschneidungen der Diskriminierungsgründe.

8.4 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).⁷¹

„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)

8.5 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.

⁷¹ Art. 2 des 1. ZP zur EMRK - Recht auf Bildung: <http://www.emrk.at/rechte/ZP/art2-1.htm> (letzter Zugriff: 05.06.2017).

8.6 Nationaler Aktionsplan Behinderung

Kinder mit Behinderung

1.4.1 Ausgangslage

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

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

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

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

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

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

In jedem Bundesland werden Schwerpunktfamilienberatungsstellen gefördert, die Beratung für Familien mit behinderten Angehörigen anbieten. Jährlich werden für diese Schwerpunkts-

beratung 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.

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 Über-

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

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

Artikel 24**Bildung**

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre mentalen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

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

- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grund-

schulen und weiterführenden Schulen haben;

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

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

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

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

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

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

c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen, schwerhörigen, höresehbehinderten 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.

9 Glossar

Alter

Der Begriff „Alter“ wird im neutralen Sinn und somit in beide Richtungen verstanden, unabhängig von einem Mindest- oder Höchstalter⁷².

Antisemitismus

Dietz Bering definiert Antisemitismus als „eine aggressive, politische, akzentuierte, umfassende Lebenseinstellung, die von der grundsätzlich nichtwürdigen Wesensart der Mitglieder des jüdischen Volkes ausgeht.“ Antisemit_innen nehmen Jüd_innen nicht als unabhängige Individuen wahr, sondern stattdessen betrachteten sie sie als ein Kollektiv, dem rein negative, „unverbesserliche“ Eigenschaften zugesprochen werden. Was den Antisemitismus von anderen Formen des Rassismus und der Diskriminierung fundamental unterscheidet ist die Tatsache, dass seine Anhänger_innen diesen oft in Verbindung mit erfundenen Verschwörungstheorien bringen, nach der Jüd_innen einen „destruktiven Einfluss“ hätten und „das gesamte Unheil des „Gesamtvolkes“, unter dem sie leben, hervorrufen würden (Bering 2002).

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. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten⁷³.

Belästigung

Solche Fälle sind vom Gleichbehandlungsgesetz (GlBG) erfasst. Das GlBG definiert: Eine Belästigung liegt vor, wenn Verhaltensweisen gesetzt werden, die die Würde der betroffenen Person verletzt oder dies bezweckt, die für die betroffene Person unerwünscht, unangebracht und anstößig ist und dadurch für diese Person ein einschüchterndes, feindseliges, entwürdigendes, beleidigendes oder demütigendes Umfeld schafft oder dies bezweckt. Tatbestände sind: Alter, Religion, Weltanschauung, ethnische Herkunft, sexuelle Orientierung, Geschlecht. 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. Im Unterschied dazu liegt eine mittelbare Diskriminierung dann vor, wenn Vorschriften, die auf den ersten Blick neutral scheinen, bestimmte Gruppen von Arbeitnehmer_innen gegenüber anderen Personen benachteiligen. Be-

⁷² wien.gv.at, Diskriminierungsmerkmale – Begriffserklärungen, (o.D.), <http://www.wien.gv.at/verwaltung/antidiskriminierung/definition/merkmale.html> (Stand 05.06.2017).

⁷³ wien.gv.at, Diskriminierungsmerkmale – Begriffserklärungen, (o.D.).

lästigungen aufgrund einer Behinderung sind im Rahmen des Behinderteneinstellungsgesetzes geschützt. Beispiele für Belästigung, die nicht vom GIBG erfasst werden, sind z. B.: • Beleidigende Kommentare, wie „geh doch duschen, du stinkst“ • Beschuldigungen • Lächerlich machen in der Öffentlichkeit Was von einer Person als harmloser Witz gemeint ist, kann von der anderen Person als erniedrigend und verletzend empfunden werden. Um die Grenzen anderer Personen zu erkennen und zu achten, sind gegenseitige Aufmerksamkeit und Respekt⁷⁴.

Beleidigung

§ 115 Abs 1 StGB Es ist verboten eine andere Person öffentlich oder vor mehreren Leuten (mindestens drei von der/dem Täter_in und vom Opfer verschiedenen Personen) • zu beschimpfen • zu verspotten • am Körper zu misshandeln oder • ihr/ihm mit einer körperlichen Misshandlung zu drohen. • Für das Delikt der Beleidigung ist eine Freiheitsstrafe von bis zu drei Monaten oder eine Geldstrafe von bis zu 180 Tagessätzen vorgesehen. Unter den Begriff Ehrenbeleidigung fallen unter anderem Schimpfwörter und Spott in der Öffentlichkeit (z. B. dämlich, bescheuert, Schwein). Öffentlichkeit liegt dann vor, wenn die Handlung unmittelbar von einem größeren Personenkreis wahrgenommen werden kann. In Foren, Chats und auf Homepages kann eigentlich immer von einer Öffentlichkeit ausgegangen werden⁷⁵. Grundsätzlich gilt eine „einfache“ Beleidigung im Sinne des § 115 StGB als sogenanntes Privatanklagedelikt. Das bedeutet, dass der/die Täter_in nur auf Verlangen des Opfers verfolgt wird. Der Nachteil einer solchen Privatanklage ist, dass der/die Privatankläger_in für den Fall, dass der/die Täter_in freigesprochen wird, die Kosten des Strafverfahrens übernehmen muss⁷⁶.

Disablism

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

Ethnische Zugehörigkeit

Den Materialien zum Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (Gleichbehandlungsgesetz) ist

⁷⁴ Rechtsinformation des Bundes, Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (Gleichbehandlungsgesetz – GIBG), (o.D.), <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003395> (Stand 05.06.2017).

⁷⁵ oesterreich.gv.at, Ehrenbeleidigung, (o.D.), <http://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/172/Seite.1720216.html> (Stand 05.06.2017)

⁷⁶ Rechtsinformation des Bundes, Bundesgesetz vom 23. Jänner 1974 über die mit gerichtlicher Strafe bedrohten Handlungen (Strafgesetzbuch – StGB), (o.D.), <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296> (Stand 05.06.2017)

zu entnehmen, dass es sich bei Ethnien um imaginäre Gemeinschaften handelt, die durch Bekenntnis oder Fremdzuschreibung entstehen können und sich nicht allein auf biologische oder sonstige tatsächliche Unterscheidungen stützen können. Es handelt sich um Gemeinsamkeiten von Menschen, die sich aufgrund ihrer Hautfarbe, Religion, Sprache, Kultur oder Sitten ergeben. (RV 307 BlgNR 22. GP, 14) Der ethnischen Diskriminierung liegt der Umstand zugrunde, dass Personen oder Personengruppen, die in diesem Sinne Gemeinsamkeiten aufweisen, von der jeweiligen Mehrheitsbevölkerung als fremd wahrgenommen werden, weil sie aufgrund bestimmter Unterschiede zu dieser ihr nicht zugehörig angesehen und daher benachteiligt werden. Dem Wiener Antidiskriminierungsgesetz liegt der Gedanke zu Grunde, dass ethnische Zugehörigkeit keinen Grund für eine unsachliche Andersbehandlung darstellen soll. 45

Geschlechtsidentität / Gender

Der Begriff der Geschlechtsidentität bezeichnet die individuelle Selbstidentifikation einer Person mit einem bestimmten oder mehreren Geschlechtern. In diesem Kontext steht eher das Gender oder soziale Geschlecht im Vordergrund und weniger das Geschlecht, das einer Person bei der Geburt aufgrund ihrer Genitalien von Fremden zugewiesen wurde (oft als das „biologische Geschlecht“ bezeichnet). Dementsprechend verweist die Geschlechtsidentität einer Person nicht auf deren zugewiesenen 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 doch überein, spricht man nach Volker S. von Zisexualität und Personen bei denen das der Fall ist, bezeichnet man als Cis-Frau oder Cis-Mann. Cis-Frauen sind Personen, denen das Geschlecht „weiblich“ zugewiesen wurde und die sich auch selbst als „weiblich“ identifizieren und präsentieren, ebenso wie Cis-Männer Personen sind, denen das Geschlecht „männlich“ zugewiesen wurde und sie sich auch selbst als „männlich“ identifizieren und präsentieren. Personen bei denen das nicht der Fall ist und die sich stattdessen mit einem Geschlecht identifizieren, das sich von dem unterscheiden, 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 man 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, etc.⁷⁷

⁷⁷ wien.gv.at, Was versteht man unter Diskriminierung, (o.D.), <http://www.wien.gv.at/verwaltung/antidiskriminierung/definition/> (Stand 05.06.2017).

Hate Speech

Hate Speech, auf Deutsch in etwa „Hassreden“, bezeichnet alle Ausdrucksformen, die Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, oder andere Formen von auf Intoleranz gegründeten Hass, inklusive der Intoleranz, die sich durch aggressiven Ethnozentrismus, Diskriminierung und Feindlichkeiten gegenüber Minderheiten, Migrant_innen und Personen mit Migrationshintergrund äußern, verbreiten, erwecken, fördern oder rechtfertigen – so eine verbreitete Definition. Allerdings kann sich der Inhalt genauso auf das Geschlecht, die Sexualität, eine Behinderung oder das Alter beziehen, Hassreden können jede Form der Intoleranz beinhalten. Eine weitere Erscheinungsform stellen Leugnungen dar, die oft im Zusammenhang mit dem Holocaust auftreten. Diese Verleugnungen enthalten einerseits den Vorwurf an die Betroffene zu lügen sowie andere zu verunglimpfen und andererseits zugleich eine Rechtfertigung oder Verherrlichung der tatsächlichen Geschehnisse⁷⁸.

Homophobie / Heterosexismus

Bei Homophobie oder Heterosexismus handelt es sich um Vorurteile, Irrationale Angst oder Hass gegenüber queeren Personen aufgrund deren sexuellen Orientierung, welche sich unter anderem in verbaler, emotionaler, psychischer, physischer oder sexualisierter Gewalt äußern kann. Diese Art von Diskriminierung basiert auf dem System der Heteronormativität, in dem Heterosexualität als die unhinterfragte gesellschaftliche Norm postuliert und präsentiert wird. Dementsprechend geht man innerhalb dieses Systems (unbewusst) auch nicht nur davon aus, dass Heterosexualität jeder anderen sexuellen Orientierung auf jeder Ebene übergeordnet wäre, sondern auch, dass alle Menschen selbstverständlich heterosexuelle seien / seien sollten. In diesem Sinne werden nicht nur queere Personen von Homophobie oder Heterosexismus bedroht, sondern in manchen Fällen auch heterosexuelle Personen, „die nicht den traditionellen Standards von Maskulinität und Weiblichkeit entsprechen (wollen)“ und aufgrund dessen als queer von anderen Personen wahrgenommen werden⁷⁹.

Islamophobie

„Islamophobie ist antimuslimischer Rassismus. Wie auch die Antisemitismusforschung zeigt, verweisen semantische und etymologische Komponenten von Begriffen notwendigerweise nicht auf die vollständige Bedeutung dieser sowie auf ihre Verwendung. So ist es auch im Falle von Islamophobieforschung.

Heute wird der Begriff der Islamophobie selbstverständlich in der akademischen Landschaft ebenso wie in der öffentlichen Sphäre verwendet. Kritik an MuslimInnen sowie an der islamischen Religion ist nicht gleichzusetzen mit Islamophobie. Islamophobie bedeutet, dass eine dominante Gruppe von Menschen Macht erstrebt, stabilisiert und ausweitet, indem sie einen

⁷⁸ <http://no-hate-speech.de/de/wissen/> (Stand 05.06.2017).

⁷⁹ vgl. Genderidentitäten-Glossar der Regenbogen Gruppe der Medizinischen Universität Wien, <http://regenbogengruppe.meduniwien.ac.at/aktivitaeten/glossar-zu-genderidentitaeten/> (letzter Zugriff 11.06.2020).

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.⁸⁰

Rassismus

„Rassismus bezeichnet eine Ideologie, die Menschen aufgrund ihrer ethnischen, nationalen oder religiösen Zugehörigkeit in angeblich naturgegebene Gruppen (sogenannte «Rassen») einteilt und diese hierarchisiert. Damit werden Menschen nicht als Individuen, sondern als Mitglieder solcher pseudo-natürlicher Gruppen mit kollektiven, als unveränderbar betrachteten Eigenschaften beurteilt und behandelt. Als soziale Konstruktionen werden «Rassen» nicht nur mittels äußerlicher [sic!] Merkmale, sondern auch aufgrund angenommener kultureller, religiöser oder herkunftsmässiger [sic!] Unterschiede konstruiert. Dabei werden zum Beispiel bestehende sozioökonomische oder bildungsbezogene Ungleichheiten mit der ethnischen, kulturellen oder religiösen Zugehörigkeit als biologisch gegeben «erklärt». Im Gegensatz zum angelsächsischen Sprachraum ist der Begriff der «Rasse» im kontinental-europäischen Sprachraum als rassismusbegründendes Konstrukt verpönt und deshalb auch meist mit Anführungszeichen versehen. Der Begriff ist jedoch in internationalen Vertragswerken verankert und wird deshalb auch in Art. 8 BV und Art. 261bis StGB zur Bezeichnung eines Merkmals verwendet, aufgrund dessen nicht diskriminiert werden darf“⁵¹. Religion In den Materialien zum Gleichbehandlungsgesetz ist festgehalten, dass der Gesetzgeber Religion nicht auf Kirchen und anerkannte Religionsgemeinschaften beschränkt. Es ist jedoch 51 davon auszugehen, dass für eine Religion zumindest ein Bekenntnis, Vorgaben für die Lebensweise und ein Kult vorhanden sein müssen. Religion umfasst jedes religiöse, konfessionelle Bekenntnis, die Zugehörigkeit zu einer Kirche oder einer Glaubensgemeinschaft. Religion greift Fragen der menschlichen Gesellschaft und des Individuums auf und sucht sie zu beantworten. Die Religion zeigt auch ein Heilsziel und einen Heilsweg auf. (RV 307 BlgNR 22. GP, 15)

⁸⁰ <http://mobbingberatung.at/Mobbingdefinitionen/index.html> (Stand 05.06.2017)

Sexismus

Unter dem Begriff Sexismus wird die entweder direkte oder indirekte Missachtung, Benachteiligung oder diskriminierende Ungleichbehandlung von Frauen_ aufgrund ihrer Geschlechterzugehörigkeit verstanden. Diese Ungleichbehandlung von Frauen_ basiert zumeist auf zwei einflussreiche Vorurteile, nämlich erstens die Behauptung, dass das weibliche Geschlecht minderwertiger als das männliche Geschlecht und zweitens, die generalisierende und falsche Verknüpfung biologischen Zugehörigkeit zum Geschlecht weiblich (oder männlich) 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 somit auch –eigenschaften reduziert. (Boshammer 2008)

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 nur 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 des anderen Geschlechts 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. Wichtig ist es, dass eine Person sich selbst als hetero-, homo, bi-, asexuell oder mit einer anderen sexuellen Orientierung identifiziert und nicht, dass diese Person offen mit ihrer sexuellen Orientierung ist⁸¹.

Verhetzung

§ 283 StGB 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

⁸¹ vgl. Genderidentitäten-Glossar der Regenbogen Gruppe der Medizinischen Universität Wien.

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. Für eine Verhetzung kann das Gericht eine Freiheitsstrafe von bis zu zwei Jahren verhängen. Erfolgt der Aufruf zur Gewalt bzw. die Aufstachelung zu Hass vor einer breiten Öffentlichkeit (ab 150 Personen), beträgt die Freiheitsstrafe bis zu drei Jahre. Hat die Verhetzung tatsächlich zu Gewalt geführt, beträgt die Freiheitsstrafe mindestens 6 Monate und bis zu fünf Jahre.

Weltanschauung

Weltanschauung hängt mit dem Begriff „Religion“ eng zusammen. Er dient darüber hinaus für alle areligiösen, ideologischen Leitauffassungen vom Leben und von der Welt, die Rolle jeder oder jedes Einzelnen und die Sicht auf die Gesellschaft. Weltanschauungen sind umfassende Konzepte oder Bilder des Universums und der Beziehungen zwischen Menschen und dem Universum. Sie umfassen Anschauungen über Wissenschaft, Philosophie, Politik, Wirtschaft, Ökologie, Umwelt, Kultur, Ethik, Moral, Kindererziehung und ähnliche Themen. Beispiele für Weltanschauungen sind Atheismus, Agnostizismus, Deismus, Materialismus, Nihilismus oder Pantheismus. Es ist nicht klar, ob auch punktuelle politische Meinungen dem Schutz des Diskriminierungsverbotes unterliegen. In der Diskussion im Rat der Europäischen Union zum Richtlinienvorschlag ist man aber davon ausgegangen, dass auch politische Überzeugungen dem Begriff der Weltanschauung zuzuordnen sind. Letztendlich bleibt es jedoch dem jeweiligen Landesgesetzgeber überlassen, wie weit der Begriff Weltanschauung definiert wird. Im Zweifelsfall ist es Sache der nationalen Gerichte beziehungsweise des EuGH über diese Frage zu entscheiden. Das Diskriminierungsverbot gilt nicht für Ideologien und Weltanschauungen, die gesetzlich verboten sind. Zum Beispiel: Nationalsozialistisches Gedankengut darf in Österreich nicht gelebt werden.

Bibliographie

Bering D. (2002). Gutachten über den antisemitischen Charakter einer Namenspolemischen Passage aus der Rede Jörg Haiders vom 28. Februar 2001. In: Pelinka, A./Wodak, R. (Hrsg.) „Dreck am Stecken“. *Politik der Ausgrenzung*. Wien: Czernin, 134-186.

Biedroń, R./Graglia, M./Gualdi, M./Martelli, M./Pietrantonio, L./Wilem, W. (2008). *Bullying in der Schule. Ein Leitfaden für LehrerInnen und Schulpersonal*: <https://www.wien.gv.at/menschen/queer/pdf/bullying-schule.pdf> (letzter Zugriff: 11.06.2020).

Boshammer, S. (2008). Sexismus. In: Gosepath, S./Celikates, R./Hinsch, W. (Hrsg.) *Handbuch der Politischen Philosophie und Sozialphilosophie*. Berlin: De Gruyter, 1163-1166.

Bozay, K. (2017). Ethnisch-nationale Homogenitätsvorstellungen, Ethnozentrismus und Migrationsdiskurse im transnationalen Raum. In: El, M./Fereidooni, K. (Hrsg.) *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 213-228.

Eberhardt, V./Hofmann, R./Huber, C./Klapeer, C. M./Schönplugg, K. (2015). „Queer in Wien“. *Stadt Wien Studie zur Lebenssituation von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transgender-Personen und Intersexuellen (LGBTIs)*: <https://www.wien.gv.at/menschen/queer/pdf/studie-queer-in-wien.pdf> (letzter Zugriff: 11.06.2020).

Hafez, F. (2017). *Österreichischer Islamophobie-Bericht 2016*: http://www.academia.edu/32430475/%C3%96STERREICHISCHER_ISLAMOPHOBIE-BERICHT_2016 (letzter Zugriff 11.06.2020).

Friedrich, S. (2011). Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Einleitung. In: Friedrich, S. (Hrsg.) *Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der „Sarrazin-debatte“*. Münster: Edition assemblage, 8-38.

Kalb, H./Potz, R./Schinkele B. (2003). *Religionsrecht*. Wien: Facultas.



IDB INITIATIVE FÜR EIN
DISKRIMINIERUNGSFREIES
BILDUNGSWESEN

**IDB – Initiative für ein
diskriminierungsfreies Bildungswesen**

Deutschordenstraße 24,
1140 Wien

www.diskriminierungsfrei.at
office@diskriminierungsfrei.at