

# stimme

Zeitschrift der Initiative Minderheiten

113

EUR 5,50

ISSN:2306-9287



2019  
Winter

Politikum  
Schule

# Sie haben Fragen ...

- an die Bundeskanzlerin
- an die Bundesministerin für Frauen, Familien und Jugend
- an den Bundesminister für EU, Kunst, Kultur und Medien
- zur Europäischen Union
- zur öffentlichen Verwaltung in Österreich

## Bürgerinnen- und Bürgerservice

☎ 0800 222 666\*  
Mo bis Fr: 8–16 Uhr

@ service@bka.gv.at

✉ Bundeskanzleramt  
Ballhausplatz 1  
1010 Wien

☎ +43 1 966 90 01

## Frauenservice

☎ 0800 20 20 11\*  
Mo bis Do: 10–14 Uhr  
Fr: 10–12 Uhr

@ frauenservice@bka.gv.at

## Familienservice

☎ 0800 240 262\*  
Mo bis Do: 9–15 Uhr

@ familienservice@bka.gv.at

Wir freuen uns auf Ihre Fragen und Anliegen!

\*gebührenfrei aus ganz Österreich

ENTGELTLICHE EINSCHALTUNG



## Impressum

**STIMME** ist das vierteljährliche Vereinsblatt der Initiative Minderheiten (Verein zur Förderung des Zusammenlebens von Minderheiten und Mehrheiten).

Medieninhaberin, Verlegerin, Herausgeberin und Redaktion: Initiative Minderheiten (Verein zur Förderung des Zusammenlebens von Minderheiten und Mehrheiten | ZVR-Zahl: 393928681) | Gumpendorfer Straße 15/13, 1060 Wien | Tel.: +43 1 966 90 01 | office@initiative.minderheiten.at | stimme@initiative.minderheiten.at

Chefredakteurin: Gamze Ongan  
Redaktionelle Mitarbeit: Vida Bakondy, Beate Eder-Jordan, mh, Jessica Beer, Raffaella Gmeiner, Cornelia Kogoj, Sabine Schwaighofer, Jana Sommeregger, Gerd Valchars, Vladimir Wakounig

Kolumnen: Hakan Gürses, Erwin Riess, Duygu Özkan  
Grafisches Konzept, Art direction & Illustrationen: fazzDesign (Fatih Aydoğdu) | fazz@fazz3.net  
Lektorat: Daniel Müller

Herstellung (Repro & Druck): Donau Forum Druck Ges.m.b.H., Walter-Jurmann-Gasse 9, 1230 Wien |

office@dfd.co.at  
Lizenznehmer Österreichisches Umweltzeichen.  
Verlags- und Erscheinungsort: Wien |  
UW785 Verlagspostamt: 1060 Wien

Anzeigen: Ebru Uzun | office@initiative.minderheiten.at  
Aboservice: Ebru Uzun | abo@initiative.minderheiten.at  
Jahresabo: EUR 20,- Inland, EUR 30,- Ausland  
(für Vereinsmitglieder kostenlos), Einzelpreis: EUR 5,50  
Web: www.initiative.minderheiten.at  
www.zeitschrift-stimme.at

www.facebook.com/zeitschriftstimme  
Namentlich gezeichnete Artikel müssen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wiedergeben.

<b>04</b>	<b>Aushang</b> Kurzmeldungen
<b>05</b>	<b>Editorial</b> Gamze Ongan
<b>06</b>	<b>Stimmlage</b>   Die vorletzten Tage der Menschheit Hakan Gürses
<b>08–09</b>	<b>Das Schulbuch   Ein Politikum</b> Sepideh Heydarpur
<b>10–11</b>	<b>„Muttersprachlicher“ Unterricht   Eine Erinnerung</b> Petra Neuhold
<b>12–13</b>	<b>Fördert die Deutschpflicht im Pausenhof die Bildungssprache Deutsch?</b> Mehmet Fatih Tankir
<b>14–15</b>	<b>„Mehrsprachigkeit zu fördern, ist ein gesellschaftliches Muss“</b>   Romana Beer im Gespräch mit dem Sprachwissenschaftler Rudolf de Cillia
<b>16–18</b>	<b>Umkämpfte Sexualitätspolitiken</b> Barbara Rothmüller
<b>19–21</b>	<b>Das Minderheitenschulwesen zwischen Politik und Bildung</b> Theodor Domej
<b>22–23</b>	<b>Eine andere Betrachtung der zweisprachigen Erziehung</b> Vladimir Wakounig
<b>24–26</b>	<b>Baustellen auf dem Weg zur Inklusion</b> Tobias Buchner
<b>27</b>	<b>Groll</b> Reise in die Westslowakei, August 2019 Erwin Riess
<b>28–29</b>	<b>Nachlese</b> Psychotherapie   Steigbügelhalterin des Neoliberalismus? Katharina Bacher
<b>30–31</b>	<b>Lektüre</b> Rezensionen
<b>32–33</b>	<b>Kennengelernt</b>   Raina Ruschmann Duygu Özkan

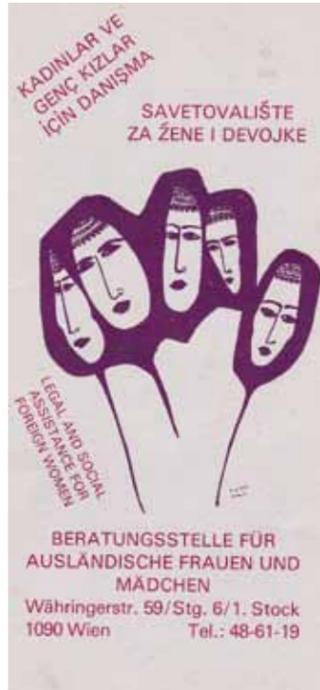
**Offenlegung gemäß §25 Mediengesetz:** STIMME – Zeitschrift der Initiative Minderheiten ist das vierteljährliche Vereinsblatt der Initiative Minderheiten (Verein zur Förderung des Zusammenlebens von Minderheiten und Mehrheiten) mit der grundlegenden Richtung gemäß §2 und §3 der Vereinsstatuten, die Kommunikation und das Zusammenleben von Minderheiten und Mehrheiten durch die Selbstdarstellung von Minderheiten und ihren Organisationen, durch Interviews, Erfahrungsberichte, wissenschaftliche Beiträge, Buch-, Periodika- und Tonträgerbesprechungen, aktuelle Nachrichten und Veranstaltungshinweise bzw. -berichte auf medialer Ebene zu fördern. Die Initiative Minderheiten (Verein zur Förderung des Zusammenlebens von Minderheiten und Mehrheiten) ist Medieninhaberin und Herausgeberin der Zeitschrift. Die Finanzierung der Zeitschrift erfolgt durch öffentliche Subventionen, Mitgliedsbeiträge, Abonnements und freiwillige Spenden. Die Adresse der Medieninhaberin und der Herausgeberin ist im Impressum angeführt.

## 35 Jahre einer Migrantinnenorganisation

Das Bildungs-, Beratungs- und Therapiezentrum **Peregrina** feierte im November 2019 das 35. Jahr seines Bestehens. Gegründet 1984 als eine der ersten Migrantinnenorganisationen in Österreich, unterstützt der Verein seit dreieinhalb Jahrzehnten geflüchtete und zugewanderte Frauen aus über 100 Herkunftsländern bei der Bewältigung ihrer rechtlichen, psychischen und sprachlichen Lebenssituation in Österreich.

Eine anlässlich des Jubiläums entstandene Ausstellung erzählt 35 Geschichten aus 35 Jahren. Objekte und Materialien aus dem Arbeitsalltag geben Einblick in Projekte und Erfolge, thematisieren aber auch die sukzessiven Verschärfungen im sogenannten Fremdenrecht. Ebenso zu Wort kommen Klientinnen und Kursteilnehmerinnen von Peregrina und erzählen von ihrem Leben.

Herzliche Gratulation!  
[www.peregrina.at](http://www.peregrina.at)



Folder von 1986, Archiv: Peregrina

## Die falsche Zukunft

Die **Exil-Literaturpreise** zur Förderung von Autor\*innen, die aus einer anderen Erstsprache kommen und in deutscher Sprache schreiben, wurden zum 23. Mal vergeben. Der Hauptpreis 2019 ging an die ehemalige Stimmkolumnistin **Vlatka Frketić** für ihren Text „Die falsche Zukunft“.

Im prämierten Text treffen Kindheits-erinnerungen der Hauptprotagonistin, ein Gastarbeiterkind in Österreich, mit der Vergangenheit der Familie aufeinander. Sie schwimmen mit den Erinnerungen der Großeltern, deren Leben – obwohl als Helden des Volksbefreiungskampfes gegen die Faschisten ausgezeichnet – nicht im Einklang mit den Erwartungen und Erfordernissen des sozialistischen Staates Jugoslawien verlief. Klare Grenzen, wer die Guten sind und wer die Bösen, was das Richtige ist und was das Falsche, verschwimmen nicht nur, sondern verschränken sich unerbittlich.

Welche Rolle spielt die Vergangenheit in einer Familie? Worüber wird geschwiegen, was wird geflüstert und was laut ausgeschrieben? Wie funktionieren Erinnerungen für wen? Welchen Einfluss haben sie auf das Leben der Hauptprotagonistin? „Die falsche Zukunft“ beantwortet nicht alle dieser Fragen. Mehr wird in einem

nachfolgenden Roman verraten werden, dem dieser Text zugrunde liegen soll.

Weitere Preise gingen an **Zaphira Rohde**, **Sayed Habib Khawadi**, **Ahmad Alshrihi**, **Katherina Braschel**, **Lydia Steinbacher**, **Anja Glöser**, **Martina Darwich** und **Schüler\*innen der Europaschule Linz**. Alle Texte sowie Interviews mit den Preisträger\*innen sind in der Anthologie „preistexte 2019“ (edition exil) nachzulesen.

Herzlichen Glückwunsch an alle Preisträger\*innen!



Foto: Sabine Schwaighofer

## 25 Jahre ESRA

Das psychosoziale Zentrum **ESRA** feierte im November 2019 sein 25-jähriges Bestehen mit einem Festakt im Wiener Rathaus.

ESRA ist eine Anlaufstelle für in Wien lebende Jüdinnen und Juden in allen psychosozialen Fragen. Darüber hinaus bietet das Zentrum Menschen, die durch Verfolgung, Folter oder Migration traumatisiert wurden, in Medizin, Psychiatrie, Psychotherapie, Psychologie, Pflege und Sozialer Arbeit umfassende professionelle Hilfe an. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Arbeit

mit Überlebenden der NS-Verfolgung und deren Nachkommen.

Bundespräsident Dr. Alexander Van der Bellen betonte in seiner Festrede, dass wir zwar das Ende des NS-Regimes feiern können, nicht aber „das Ende des Leidens der Überlebenden“. Seit 25 Jahren kümmert sich ESRA um solche Menschen.“

Wir gratulieren ganz herzlich!

[www.esra.at](http://www.esra.at)



Vlatka Frketić | Peregrina

## Ausgezeichnet

**Emmerich Gärtner-Horvath** bekam für seinen Einsatz für die Volksgruppe der Roma und Sinti das große Ehrenzeichen des Landes Burgenland verliehen. Gärtner-Horvath war maßgeblich an der Anerkennung der Roma als Volksgruppe in Österreich beteiligt und setzt sich seit jeher für die Bewahrung des Romanes und der Kultur der Burgenlandroma ein. Dies ist auch ein wesentliches Anliegen seines 2003 gegründeten Vereins **Roma Service** in Oberwart. Die Initiative Minderheiten gratuliert Emmerich (Charly) Gärtner-Horvath sehr herzlich!

## Peer-Mentoring am Weg zu höherer Bildung

Das ESF-Projekt **PEERMENT** (2019–21) der **Initiative Minderheiten** bietet Information, Orientierung und Beratung für in Österreich lebende Migrant\*innen, Geflüchtete und ethnische Minderheiten, die an Universitäten, Fachhochschulen oder pädagogischen Hochschulen studieren möchten.

In individuellen Treffen mit freier Vereinbarung von Zeit und Ort besprechen

mehrsprachige Peer-Mentor\*innen mit Erfahrung im tertiären Bildungswesen und Kenntnis von verschiedenen Bildungssystemen mit den Mentees mögliche Bildungs- und Ausbildungswege. In diesem kostenlosen Angebot werden gemeinsam persönliche Interessen und Stärken der Mentees ausgelotet und abgeklärt, wie bürokratische und institutionelle Barrieren überwunden werden können, um die individuellen Ziele bestmöglich zu erreichen.

Das Mentoring soll zur Wissens- und Motivationssteigerung beitragen und dabei helfen, Bildungsungleichheiten abzubauen und den gleichen Zugang zum lebenslangen Lernen für diese Zielgruppen zu ermöglichen.

Weitere Informationen und die Kontaktadresse finden Sie auf Seite 31 und unter:  
[www.initiative.minderheiten.at](http://www.initiative.minderheiten.at)

Jedes Kind muss in die Schule gehen. Es spielt keine Rolle, was die Eltern von der aktuellen Bildungspolitik halten, außer sie sind bereit, einen langwierigen politischen Kampf aufzunehmen. Denn Bildung ist auch ein politisches Instrument.

Der soziologischen Schultheorie des österreichischen Pädagogikprofessors **Helmut Fend** aus dem Jahr 1980 zufolge ist der gesellschaftliche Auftrag der Schule, die Entwicklung der heranwachsenden Generation zu beeinflussen, um den Fortbestand von Gesellschaft und kultureller Menschheitsevolution zu sichern. Weitergedacht bedeutet dies über kurzfristige Verhaltensänderungen hinaus den Aufbau von langfristigen Fähigkeiten, Wissensbeständen und Verhaltensdispositionen.

Angesichts dieser überaus großen und bedeutenden Aufgabe ist es kein Wunder, dass rund um Schul- bzw. Bildungspolitik permanent diskutiert, gestritten, resigniert – und reformiert wird. Wir haben das 60. Jubiläum der Minderheitenschulgesetzgebung in Kärnten zum Anlass genommen, um folgenden und anderen Fragen nachzugehen: Welche Aufgaben kann und soll die Schule übernehmen? Was überfordert die Schule? Und vor allem: Wie gerecht wird die Schule den Lebenswelten der Schüler\*innen?

Am Anfang steht das Schulbuch: Wer schreibt es, wer sucht es aus und wie neutral bzw. zeitgemäß sind seine Inhalte? Fragen, mit denen sich die Bildungswissenschaftlerin **Sepideh Heydarpur** auseinandersetzt.

Das Thema **Mehrsprachigkeit in der Schule** ist zugunsten der Diskussion um die **Deutschpflicht** verschwunden. Die Soziologin **Petra Neuhold** erinnert an die Einführung des „muttersprachlichen“ Unterrichts auf Drängen der Entsendeländer Jugoslawien und Türkei und dessen holprige Entwicklung bis heute.

Der Sprachwissenschaftler und Deutschlehrer **Mehmet Fatih Tankır** setzt sich mit dem zweifelhaften Nutzen einer Deutschpflicht auf Schulhöfen auseinander und veranschaulicht deren mögliche Auswirkungen auf die sprachliche Identität von Heranwachsenden.



Über die linguistischen Aspekte eines Sprechverbots, das Menschenrecht auf Literalisierung in der Erstsprache und Sprachen mit geringerem Prestige sprach die Journalistin **Romana Beer** mit dem Sprachwissenschaftler **Rudolf de Cillia**.

Die Verbannung der externen Sexualpädagogik aus den österreichischen Schulen im Sommer 2019 wird vielerorts als bildungspolitischer Rückschritt wahrgenommen. Die Bildungssoziologin **Barbara Rothmüller** plädiert für eine durchgängige und professionelle sexualpädagogische Begleitung aller Kinder auch in Zukunft.

Die Abwertung von ethnischen Gruppen geht oft mit der Abwertung ihrer Sprachen einher. Im Beitrag des Historikers **Theodor Domej** lesen Sie am Beispiel des zweisprachigen Unterrichts in Kärnten, wie sich dies seit 1945 in der Bildungspolitik niederschlägt.

Der Bildungswissenschaftler **Wladimir Wakounig** macht sich Gedanken über die emotionale Nähe der Schüler\*innen zu der jeweiligen Volksgruppensprache und die Notwendigkeit neuer Konzepte für die zweisprachige Erziehung.

Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung hat sich Österreich zur Umsetzung einer „Schule für alle“ verpflichtet. **Tobias Buchner**, Professor für inklusive Bildung, legt in seinem Beitrag dar, warum dies trotz ernsthafter Bemühungen nicht gelingen mag.

**Raina Ruschmann** hat mehrere Familien, auch wenn es lange gedauert hat, diese zusammenzufügen. Dank **Duygu Özkan** können wir an der Geschichte der Psychologin teilhaben.

### In eigener Sache

Im Beitrag von **Lena Jäger** „Feminismus. Die Vision echter Gleichwertigkeit“ in **Stimme** 112/2019, S. 20-21 ist uns ein Fehler unterlaufen: **Mario Lindner** ist nicht wie in Fußnote (5) behauptet, Sprecher der Homosexuellen Initiative (HOSI) Wien und HOSI Wien ist keine Initiative der SPÖ. Richtig ist: Mario Lindner ist Bundesvorsitzender der Arbeitsgemeinschaft SoHo der SPÖ. Wir entschuldigen uns.

Das Jahr geht rasend zu Ende. Einige ordentliche Enttäuschungen, manche Niederlagen und wichtige Erfolge begleiteten seinen Lauf. So wird es wohl auch 2020 werden. Erholen Sie sich gut, sammeln Sie Kraft und Freude und bleiben Sie uns auch im neuen Zwanzigerjahr treu!

Gamze Ongan | Chefredakteurin

# Politikum Schule

## Die vorletzten Tage der Menschheit

**DER OPTIMIST:** Es ist nicht alles schlecht. Wir können uns heute einiges leisten: neue Kleidung, Auto, Eigentumswohnung in der Seestadt, Theater, Konzert und Weihnachtsmarkt. Wer fleißig und willens ist, bekommt eine gutbezahlte Stelle, mit Homeoffice und Work-Life-Balance, 14 Gehälter, fünf Wochen Urlaub. Es gibt Schlimmeres.

**DER NÖRGLER:** Nur wenn man sich umzuschauen weiß. Globalnördlicher Echoraum und schichtspezifische Filterblase heißen die neuen Mauern, gegen die sich jeder eiserne Vorhang weicher ausnimmt als Wachs.

**DER OPTIMIST:** Die alte Leier von Kolonialismus, globaler Ungerechtigkeit und verschwindender Solidarität! Finden Sie nicht, dass wir den Klassenkampf und die Identitätspolitik schon für alle Zeiten hinter uns gelassen haben?

**DER NÖRGLER:** Sie scheinen aber schneller gewesen zu sein als wir, denn bald werden wir von ihnen überholt. Unterwegs sind ihnen einige Fahrgäste zugestiegen: Klimakrise, Digitalisierung und autoritäre Demokratie. Sie werden bald sehen, dass Ihre Sehkraft mit dem Alter abgenommen hat. Das Ende kommt näher, je langsamer wir werden.

**DER OPTIMIST:** Ich weiß nicht, was Sie zu dieser düsteren Prognose berechtigt. Sie schließen offenbar von unvermeidlichen Begleiterscheinungen auf das Ganze. Sie gehen von zufälligen Ärgernissen aus, die Sie für Symptome nehmen. Wir lernen aus unseren Fehlern und von der Krise selbst. Merken Sie denn nicht, dass justament durch die von Ihnen erwähnten Dinge eine neue, eine große Zeit angebrochen ist?

**DER NÖRGLER:** Ich habe sie noch gekannt, als sie so klein war, und sie wird es wieder werden.

**DER OPTIMIST:** Wir diskutieren schon über bedingungsloses Grundeinkommen, Abschaffung des Plastiks, Insektenfleisch statt Viehzucht. Veganismus verbreitet sich, die Jugend ist so wach wie noch nie, *Fridays for Future* heißt die Gegenwart, Empörung und Konsumverweigerung machen die Welt zu einer besseren. Die Zukunft ist zum Greifen –

**DER NÖRGLER:** – viel zu weit, wenn unsere Hände dann überhaupt noch Kraft haben werden zum Greifen. Die Menschheit geht an sich selbst zugrunde. Der saure Regen von gestern fühlt sich wie ein basisches Erfrischungsgetränk an im Vergleich zu den Fluten, die uns nun weltweit jährlich heimsuchen. Bald wird eine neue Arche benötigt werden – viele selbsternannte Noahs bieten sich als Retter an, von Trump bis Orbán, wer aber wird einsteigen dürfen in deren Arche?

Sehen Sie sich nur das Mittelmeer an: Wir bräuchten täglich mehrere Schiffe in der Dimension des biblischen, um die auf der Flucht ertrinkenden Menschen zu retten. Aber warum bewegt das fast niemanden mehr? Warum gibt es keine *Fridays for Refugees*? Ein Mittwoch im Monat würde es auch tun. Warum gehen jene jungen Leute, die öffentlich weinen, weil viele Insekten sterben, nicht für ertrinkenden und ertrunkenen Menschen auf die Straße? Weil das nicht genug hergibt für die kollektive Empörung? Oder weil sie *dieses* Problem durch Verweigerung von bestimmten Konsumgütern nicht lösen können? Eines sollte man jedenfalls den Alternativökonomern ins Stammbuch schreiben: Kein bedingungsloses Grundeinkommen der Welt kann die Menschen vom Zwang des Kapitals befreien, wenn man dabei grundlose Bedingungen stellt wie die Staatsbürgerschaft.

**DER OPTIMIST:** Sie sind ein Apokalyptiker! Als alter weißer Mann steht Ihnen das freilich zu. Die jungen Menschen dürfen Sie aber nicht herunterziehen mit Ihren dystopischen Weltbildern. Die jungen Leute wollen ihre Utopien –

**DER NÖRGLER:** – allen aufzwingen, auch jenen, die jede Utopie satt haben. Glauben Sie, das ist die erste Generation, die sich die Zukunft durch „realistische“ Planung versauern wird? Ohne Utopien, diese Noch-nicht-Orte, wäre die Welt ein bewohnbarer Ort geblieben. Sie wiederum sind ein Makler, der Grundstücke im Paradies feilbietet. Nur dass das Paradies mittlerweile aus der Zukunft verbannt wurde.

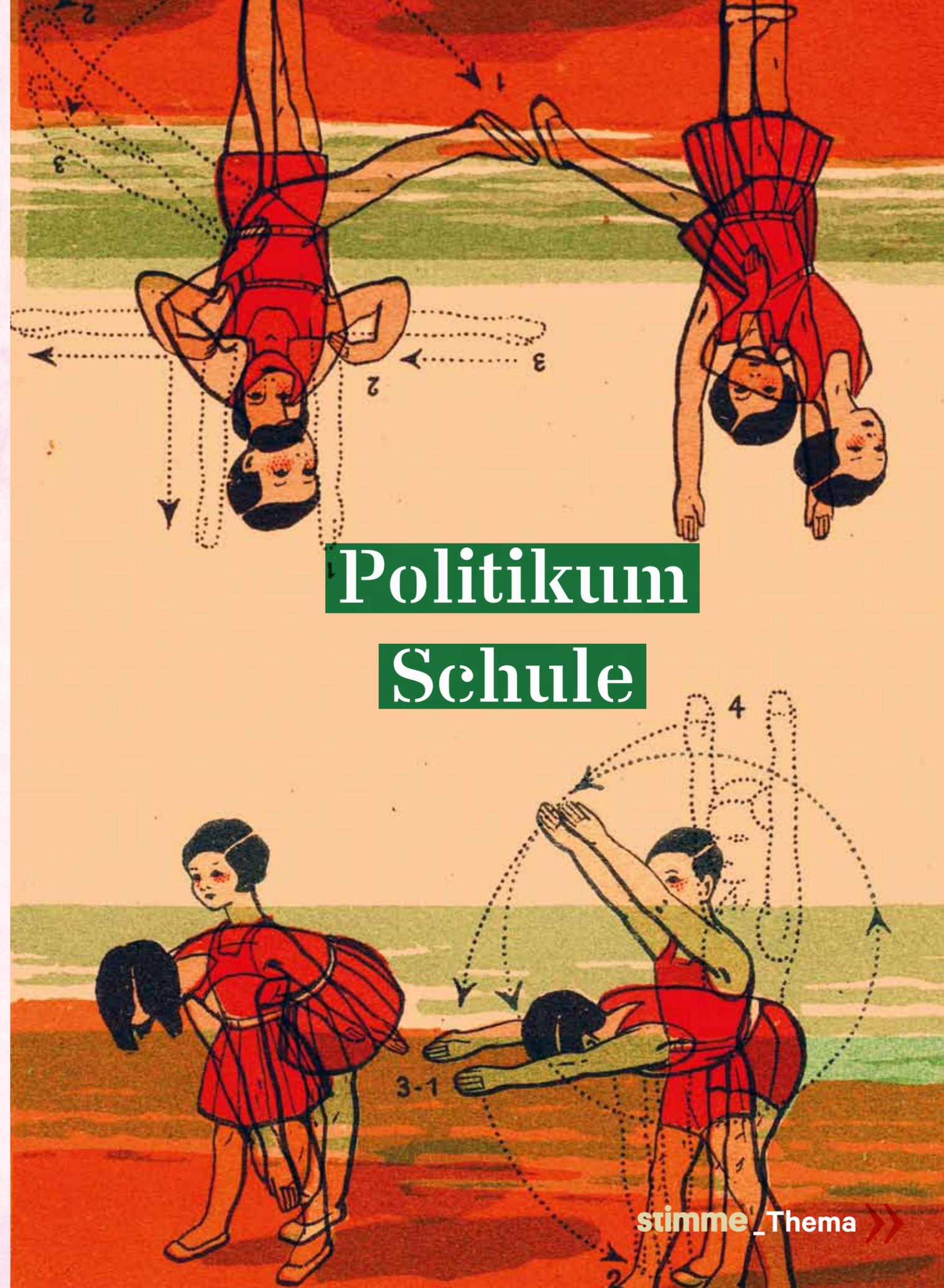
**DER OPTIMIST:** Eigentlich sind Sie ja der Optimist. Sie glauben und hoffen, dass die Welt untergeht.

**DER NÖRGLER:** Nein, sie verläuft nur wie mein Angsttraum.

**DER OPTIMIST:** Ich wünsche trotzdem: Frohe Weihnachten! Wollen wir denn gemeinsam zu einem Punschstandl gehen? Ist ja auch für einen karitativen Zweck.

**DER NÖRGLER:** Wer alle Hoffnung fahren lässt, verpasst dabei auch seine Straßenbahn. Was bleibt mir sonst übrig, als meine Ängste im schlimmsten aller Getränke zu ersaufen, sodass die Zukunft hoffentlich ihre letzten Konturen verliert? Gehen wir!

*Aus weihnachtlich-besinnlichen Gründen habe ich mir erlaubt, vom Meister Karl Kraus die beiden bekannten Figuren für ein paar Minuten auszuborgen – mitsamt einigen seiner Sätze, die abgedruckt sind in:* Karl Kraus: Die letzten Tage der Menschheit. Tragödie in fünf Akten mit Vorspiel und Epilog. Suhrkamp: Frankfurt/M. 1986.



Politikum

Schule

# Das Schulbuch

## Ein Politikum

Nichts sollte unpolitischer sein als die Schule – kaum etwas ist so politisch wie die Schule. Dies beginnt bereits beim Schulbuch, einem Sammelsurium diverser Ansichten von Interessensvertreter\_innen aus Politik und Wirtschaft. Denn das Schulbuch ist nicht nur ein nicht zu unterschätzender Wirtschaftsfaktor im österreichischen Schulsystem, sondern kann ein Mittel sein, staatlichen Einfluss auf den Unterricht zu nehmen. Dieser Beitrag ist ein Versuch aufzuzeigen, wie Österreich es schafft, die Kontrolle über die Schulbücher und deren Inhalte zu erhalten.



Österreich ist mit seiner im Jahre 1973 eingeführten Lehrmittelfreiheit in Sachen Chancengleichheit im Bildungssystem vielen europäischen Ländern voraus. Alle Schüler\_innen, die eine „öffentliche oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestattete Pflichtschule, mittlere oder höhere Schule in Österreich besuchen oder die allgemeine Schulpflicht an einer Privatschule oder in häuslichem Unterricht erfüllen“, bekommen für einen geringfügigen Selbstbehalt alle notwendigen Lehrmittel zur Verfügung gestellt. Diese familien- und bildungspolitische Entscheidung muss als positiver Beitrag zur sozialen Inklusion gewertet werden.

### Das staatliche Schulbuchauswahlrecht

Laut Bundesministerium für Familie und Jugend handelt es sich dabei um jährlich 8,2 Millionen Schulbücher im Wert von etwa 100 Millionen Euro. Die jährlichen Kosten pro Schüler\_in belaufen sich auf durchschnittlich 90 Euro.<sup>[1]</sup> In Anbetracht dieser Zahlen und der Kontinuität der Ausgaben muss das Schulbuch als wirtschaftlich und damit einhergehend auch politisch relevant angesehen werden. Der monetäre Aspekt allein veranlasst jedoch noch nicht dazu, das Schulbuch als *Politikum*<sup>[2]</sup> zu bezeichnen. Zum Politikum wird es erst durch das

Schulbuchauswahlrecht, das mit der Lehrmittelfreiheit einhergeht: Nur selektierte Bücher werden nach der staatlichen Approbation den Schulen zur Auswahl gestellt bzw. schaffen ihren Weg auf die Schulbuchlisten.

Die vorangehende Überprüfung der Lehrmaterialien soll deren Eignung für den Unterricht und deren Konformität mit den Lehrplänen bestätigen und die Qualität von fach- und erziehungswissenschaftlichem Standard sicherstellen, um die Einheitlichkeit der Bildung zu gewährleisten. Zudem diene die Überprüfung zum Schutz vor ökonomischen Einzelinteressen und ermögliche, dass die Kostenfaktoren der Schulbücher überblickt werden. Weiters wird die staatliche Selektion damit begründet, dass die

Schüler\_innen so vor politischer Beeinflussung geschützt und die Inhalte nach Kriterien der Verfassungs- und Gesetzeskonformität überprüft werden können.<sup>[3]</sup> Ob ein staatliches Schulbuchauswahlrecht dazu führt, dass Schulbücher frei von Politik gehalten werden, sei an dieser Stelle kritisch zu betrachten. Die Gewährleistung einer angestrebten Objektivität und vor allem einer politischen Neutralität gilt jedoch als Legitimationsgrundlage für das Fortbestehen des Systems.

### Woher kommt das Schulbuch?

Die Autor\_innen der Schulbücher sind oftmals Vertreter\_innen der Lehrer\_innenschaft. Diese kennen die Bedarfe der Schüler\_innen aus erster Hand und können meist auf einen weiten Erfahrungshorizont zurückgreifen. Ist ein Schulbuch erstmal hergestellt, wird es von Gutachter\_innen der Approbationskommission überprüft. Erst durch eine positive Beurteilung schafft es das Buch auf die Schulbuchliste und steht den Schulen zur Auswahl zur Verfügung. Die Gutachter\_innen sind in der Regel ebenfalls pädagogische Lehrkräfte des entsprechenden Schulfachs oder Landes-/Bezirksschulinspektor\_innen. Lediglich in Ausnahmefällen kommt es zu einer interdisziplinären Zusammensetzung der Gutachter\_innenkommission. Eine regelmäßige interdisziplinäre Approbation von Schulbüchern ist vom Bundesministerium nicht angestrebt und wird als zu kostenintensiv betrachtet.<sup>[4]</sup>

Eine spezielle Aus- und Fortbildung für die Ausübung der Gutachter\_innen

gibt es nicht. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Gutachter\_innen im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit sowie eigeninitiativ inhaltlich und didaktisch stets am aktuellen Stand der Wissenschaft halten. In der „Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln“ ist festgelegt, an welchen Kriterien sich die Gutachter\_innen orientieren können. Dieser Kriterienkatalog ist allerdings geprägt von unscharfen Formulierungen und lässt viel Raum für Interpretationen.<sup>[5]</sup>

Kurz, das Schulbuch wird in vielen Fällen von Lehrer\_innen entwickelt, von Lehrer\_innen staatlich überprüft, von Lehrer\_innen ausgewählt und bestellt sowie in weiterer Folge von Lehrer\_innen verwendet. Klaus Edler, wissenschaftlicher Berater im Schwerpunkt Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Historisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, warnt daher zurecht, es müsse im Blick behalten werden, dass es durch die kontinuierliche Überlappung zu einer ständigen Reproduktion von Wissen kommen kann.<sup>[6]</sup>

### Schulbuchwissen

Thomas Höhne, Professor für Erziehungswissenschaft an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, bezeichnet das Schulbuch und das darin selektierte Wissen als „Konstruktium“, das als Resultat vieler unterschiedlicher Mächte der Politik, Wissenschaft, Wirtschaft,

Schule und weiteren gesellschaftlichen Akteur\_innen gesehen werden muss. Das vermittelte Wissen in Schulbüchern sei keineswegs als neutral zu bezeichnen, da es sich um ein Sammelsurium diverser Ansichten der Interessensvertreter\_innen handle. Diese finden sich im Schulbuch in Form von sorgfältig ausgewähltem Wissen, Deutungen und Interpretationen wieder.<sup>[7]</sup> Es handelt sich dabei um ein normativ ausgerichtetes und als gesichert geltendes Kontrollwissen, das nicht zwangsläufig mit den Lebensrealitäten der Schüler\_innen übereinstimmen muss.<sup>[8]</sup> Der Schulbuchkritiker Leo Kuhn bemängelt bereits seit den 1970er Jahren diese ideologische Ausrichtung der Schulbuchinhalte. Der Vorwurf, den er erhebt, lautet, dass die konstruierte Welt im Schulbuch die Schulkinder nicht ausreichend auf das zukünftige Leben vorbereite, da es keinen Raum für Probleme, ungelöste Fragen, Konflikte, Ungleichheiten, Diskriminierung und weitere Missstände biete. Die tradierten Wirklichkeitsbilder, stets ideologisch verfärbt – meist gepaart mit einem chronischen Anachronismus –, weisen Realitätsdefizite auf, die dem Anspruch einer ganzheitlichen Bildung keineswegs genügen.<sup>[9]</sup>

Diese Tendenz zur ideologischen Ausrichtung von Schulbuchinhalten, kombiniert mit einem Schulbuchherstellungssystem, das vordergründig von Vertreter\_innen der Lehrer\_innenschaft getragen wird, weist die Gefahr auf, dass die immer gleichen Inhalte den Weg in die Schulen finden und andere gar nicht oder nur auf eine gewisse Art und Weise. Ob und wie Themen wie Rassismus, Klimawandel, Diskriminierung, Geschlechtergerechtigkeit Raum im Unterricht finden, ist den jeweiligen Akteur\_innen der Lehrer\_innenschaft überlassen. Diese Subjektivität – wenn man so will auch Willkürlichkeit – spiegelt sich oftmals in den Unterrichtsinhalten wider.

Sepideh Heydarpur ist Bildungswissenschaftlerin und entwickelt kommunale Bildungskonzepte zum Umgang mit Diversität in Norddeutschland.

<sup>[1]</sup> Vgl. Schulbuchaktion online, 2015. Unter: <https://www.schulbuchaktion.at/index2.html> (Stand: 3.11.2019).

<sup>[2]</sup> Vgl. Kuhn, Leo: Schulbuch – Ein Massenmedium. Pädagogik der Gegenwart 123. Wien 1977.

<sup>[3]</sup> Vgl. Müller, Walter: Schulbuchzulassungen. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung. Kastellaun 1977, S. 211 f.

<sup>[4]</sup> Vgl. Heydarpur, Sepideh: Migrationsbedingte Heterogenität in staatlich zugelassenen Schulbüchern der österreichischen Schulen. Eine Schulbuchanalyse. Masterarbeit Innsbruck 2015.

<sup>[5]</sup> Rechtsinformationssystem des Bundes: Gesamte Rechtsvorschrift für Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln. Unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009918>. (Stand: 3.11.2019).

<sup>[6]</sup> Vgl. Veritas Verlag: Ein Schulbuch entsteht. 2015. Unter: <http://www.veritas.at/about/schulbuch> (Stand 3.11.2019).

<sup>[7]</sup> Vgl. Höhne, Thomas: Schulbuchwissen. Frankfurt/M 2003, S. 161, 172, zitiert nach Helmut Geuenich: Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Wiesbaden 2015.

<sup>[8]</sup> Vgl. Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf: Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten und Migrantinnen lernen sollen. Frankfurt am Main 2005, S. 555.

<sup>[9]</sup> Vgl. Kuhn, 1977, S. 29.

# „Muttersprachlicher“ Unterricht Eine Erinnerung

Plädoyer für die Wiederbelebung einer institutionskritischen  
Mehrsprachigkeitsdebatte

In den derzeitigen Bildungsdebatten dominiert ein Deutsch(pflicht)diskurs, der selbst von kritischen Stimmen kaum durchkreuzt wird. Diskussionen um Mehrsprachigkeit sind aus den öffentlichen Debatten weitgehend verschwunden. Diese diskursive Stille herrschte jedoch nicht immer.

Im Folgenden soll am Beispiel der Entwicklung des „muttersprachlichen“ Unterrichts an die politischen und alltäglichen Auseinandersetzungen um sprachliche Machtverhältnisse im österreichischen Schulsystem erinnert werden. Die Einführung des „muttersprachlichen“ Unterrichts als Schulversuch 1975 kann – neben dem von „autochthonen“ Minderheiten erkämpften Recht auf Bildung in der „Muttersprache“ – als ein zentraler historischer Moment gelesen werden, in dem kräftig am monolingualen Habitus der Schule gerüttelt wurde. Gleichzeitig erzählt die Geschichte des Muttersprachenunterrichts auch von den Blockierungen einer strukturellen Verankerung von Mehrsprachigkeit.

Der Muttersprachenunterricht in Österreich entstand aufgrund der transnationalen Lebensrealität von „Gastarbeiter\*innen“. Die Anfang der 1970er Jahre nicht mehr verlängerten Arbeitsverträge führten zur Rückkehr

einiger Familien in ihre Herkunftsländer. Deren Kinder, die in österreichischen Schulen ausschließlich auf Deutsch unterrichtet wurden, kämpften dort plötzlich mit sprachlichen und fachlichen Problemen. Oft waren Klassenwiederholungen und Sonderschulzuweisungen die Folge. Ein Missstand, der von den Entsendestaaten so lange kritisiert wurde, bis Mitte der 1970er eine Lösung für alle Mitgliedstaaten des Europarats beschlossen wurde. Das ausformulierte Ziel des Europarates sah vor, eine bilinguale Ausbildung zu schaffen. Sowohl die Option der Rückkehr als auch jene des Bleibens sollte so ermöglicht werden.

Zwar wurde der „muttersprachliche“ Zusatzunterricht in Österreich bald darauf eingeführt, die Diskussionen um seine Ausgestaltung hielten jedoch länger an. Aufgrund des Drucks der Repräsentant\*innen der Entsendestaaten wurden Forderungen

diskutiert, die eine tatsächliche strukturelle Verankerung und Aufwertung der beiden Migrationssprachen Türkisch und Serbokroatisch im Schulsystem zur Folge gehabt hätten. Zu den zwei radikalsten dieser Forderungen zählen jene, die von der türkischen Delegation vorgebracht wurden: die Verankerung des Türkischen als Pflichtgegenstand bzw. als Pflichtgegenstand an Stelle der ersten lebenden Fremdsprache sowie die Berücksichtigung „muttersprachlicher“ Kenntnisse bei der Aufnahme ins Gymnasium. Vonseiten der österreichischen Verhandler\*innen wurden solche Ideen jedoch abgelehnt. Stattdessen wurde der Muttersprachenunterricht als „muttersprachlicher“ Zusatzunterricht außerhalb des Regelunterrichts eingerichtet. Damit war der Grundstein für seine spätere Randständigkeit gelegt.

Kurz vor seiner Überführung in das Regelschulwesen 1991 brachte

die damalige grüne Abgeordnete Christine Heindl – zusätzlich zu einer Petition, die die stärkere Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern mit „nicht-deutscher“ Muttersprache, ihrer Lehrer\*innen und Eltern forderte – einen Entschließungsantrag<sup>[1]</sup> im Nationalrat ein. Darin setzte sie sich für das „Recht auf Muttersprache“, ein Verständnis von Schule als „interkulturelle[m]-mehrsprachige[m] Ort“ sowie den Einsatz von muttersprachlichen Zusatzlehrer\*innen als Begleitlehrer\*innen im Regelunterricht ein.

Zwar markierte das Jahr 1992 eine Wende – der „muttersprachliche“ Unterricht wurde als Gesamtpaket mit den in den Schulversuchen erprobten Sprachförderklassen im Regelschulsystem verankert –, doch weder die in den 1970er und 80er Jahren diskutierten Probleme noch die kurz davor vorgebrachten Anliegen wurden bei der Überführung ausreichend berücksichtigt. Vielmehr ereignete sich mit der Institutionalisierung des Muttersprachenunterrichts das, was Sara Ahmed als einen wichtigen Blockade-Mechanismus identifiziert: „[...] the passing of something, an agreement, can be how something is stopped.“ (Ahmed 2017: 137) Vermutlich hätte seine Abschaffung in den 1990er Jahren, in denen u. a. aufgrund der nationalen Konflikte im ehemaligen Jugoslawien auch in Österreich eine Stimmung für Minderheitenrechte herrschte, politisch mehr Kosten verursacht als seine schwache Verankerung.

Bereits wenige Jahre später thematisierten Dilek Çınar et al. in einer umfassenden Studie die institutionelle Marginalisierung und Prekarität des Muttersprachenunterrichts. Neben seiner Institutionalisierung als Wahlfach bzw. unverbindliche Übung, wodurch der Unterricht gegenüber anderen Fächern abgewertet wird, identifizierten sie die unsicheren Anstellungsverhältnisse

als zentrales Problem, die die ohnehin schon schwache Position der Muttersprachenlehrer\*innen in einem „weißen“, monolingualen Raum zusätzlich untergräbt. Anhand der Veröffentlichung einer Gruppendiskussion von Muttersprachenlehrer\*innen und eines persönlichen Briefes machte die Studie zudem auf die Konsequenzen im Berufsalltag aufmerksam. Die späteren Forschungen von Brigitta Busch und İnci Dirim knüpften an diese Erkenntnisse an, nahmen aber weitere Aspekte in den Blick. Beide verdeutlichten die Notwendigkeit der Dekonstruktion sprachideologischer Konzepte, die auch hinter dem Konstrukt des Muttersprachenunterrichts stehen, sowie die zwiespältige symbolische Bedeutung des Unterrichts als Ort der gleichzeitigen Anerkennung und Abwertung von Migrationssprachen.

Die Erforschung der Situation von Muttersprachenlehrer\*innen verbesserte das Verhältnis zum Bildungsministerium. Mit Elfie Fleck aus dem „Referat für Migration und Schule“ als Verbündete gelang es, Muttersprachenehrer\*innen nicht nur mittels Rundbriefe den Rücken zu stärken, sondern eine Homepage<sup>[2]</sup> mit wichtigen Informationen und Materialien aufzubauen sowie 2012 – gemeinsam mit Elisabeth Furch aus der damaligen Kompetenzstelle für Migration und Mehrsprachigkeit – einen Lehrgang zur Weiterqualifizierung von Muttersprachenlehrer\*innen an der PH Wien einzurichten<sup>[3]</sup>. Im ersten Durchlauf des Lehrgangs konstituierte sich eine Gruppe, die den Verein der MuttersprachenlehrerInnen Österreichs<sup>[4]</sup> gründete. Dieser wurde zu einem wichtigen Austausch- und Vernetzungsort. Kurz: Es wurden viele Anstrengungen – auch von Muttersprachenlehrer\*innen selbst – unternommen, um die Situation an den Schulen positiv zu verändern.

Trotzdem änderte sich an den institutionellen Bedingungen wenig.

So ist es nicht erstaunlich, dass der Ende der 1990er in der Studie von Çınar veröffentlichte Brief für viele Muttersprachenlehrer\*innen auch heute noch zutreffend ist. Dazu zählen das prekäre Arbeitsverhältnis, die unsicheren Teilnehmer\*innenzahlen im Zusammenhang mit der mangelnden Informationsverbreitung über Anmeldeöglichkeiten, die Isolation und Schlechterstellung im Kollegium, die fehlenden Unterrichtsmaterialien genauso wie die inexistente Lehrerbildungsausbildung.

Obwohl Muttersprachenlehrer\*innen dennoch oft erfolgreich unterrichten, zeigt sich, dass diese institutionalisierte Schieflage in Zeiten, in denen Debatten um Mehrsprachigkeit zugunsten von Deutsch(pflicht)diskursen verstummt sind, unsichtbarer wird und der Unterricht unter Legitimationsdruck steht. Damit dieser widersprüchliche migrationsgeschichtliche Raum und die damit verbundenen Auseinandersetzungen für ein Recht auf mehrsprachige bzw. heteroglossische Bildung nicht in Vergessenheit geraten, braucht es eine neue, selbstbewusste Mehrsprachigkeitsdebatte, die Bezüge zwischen wichtigen (institutionellen) Kritikpunkten und Forderungen aus der Vergangenheit mit soziolinguistischen und rassistismuskritischen Erkenntnissen sowie den aktuellen Erfahrungen von Muttersprachenlehrer\*innen herstellt.

## Literatur

Ahmed, Sara: *Living a Feminist Life*. Durham/London 2017.

Busch, Brigitta: *Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch? Heteroglossie und muttersprachlicher Unterricht in Österreich*. In: Peter Cichon: *Gelebte Mehrsprachigkeit*. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005. Wien 2016.

Çınar, Dilek (Hrsg.): *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck/Wien 2018.

Dirim, İnci: *Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum*. In: İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich, Wolfram Weiße (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft*. Bildung, Politik und Religion. Münster 2015.

Petra Neuhold ist Soziologin und Lehrerin. Sie lebt in Wien.

<sup>[1]</sup> [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XVIII/I/1\\_00732/imfname\\_261857.pdf](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XVIII/I/1_00732/imfname_261857.pdf) (Stand: 9.11.2019).

<sup>[2]</sup> <http://www.schule-mehrsprachig.at> (Stand: 9.11.2019).

<sup>[3]</sup> <https://tinyurl.com/yycb5s8> (Stand: 9.11.2019).

<sup>[4]</sup> <http://www.mloe.at/index.php> (Stand: 9.11.2019).

# Fördert die Deutschpflicht im Pausenhof die Bildungssprache Deutsch?



Eine sprachwissenschaftliche Betrachtung

Demografische Veränderungen der vergangenen fünf bis zehn Jahre brachten neben dem Anstieg von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutschen Familiensprachen auch neue, teilweise sehr kontrovers diskutierte Forderungen auf sprach- und bildungspolitischer Ebene mit sich. Ein Beispiel dafür sind die zahlreichen Anträge der rechtspopulistischen Freiheitlichen Partei Österreichs und teilweise auch der konservativen Österreichischen Volkspartei – allein acht Stück seit 2010 im oberösterreichischen Landtag – für eine bundesweite Deutschpflicht auf den Schulhöfen.

Die Forderungen nach einer Deutschpflicht in den Pausen und Schulhöfen wurden aufgrund ihrer verfassungswidrigen Aspekte glücklicherweise nie umgesetzt. Sowohl die Verfassung als auch die UN-Kinderrechtskonvention gehen im Falle eines Sprechverbots von einer systematischen Benachteiligung der Kinder aus und verbieten daher solch ein Vorgehen. Doch nicht nur aus ethischer, sondern auch aus linguistischer und sprachdidaktischer Sicht wäre solch eine Praktik verwerflich.

## Zweifelhafter Nutzen von Sprechgeboten

Dass es während der Unterrichtszeit im Klassenzimmer klar definierte (Sprech-)Regeln geben muss, damit der Unterricht nicht im Chaos untergeht

und die Lerninhalte optimal vermittelt werden können, ist selbstverständlich. Jedoch stehen bei dieser Debatte weniger die in der Unterrichtszeit gesprochenen Sprachen, sondern mehr die Reglementierung der Sprachwahl von Kindern in ihrer Freizeit zur Diskussion. Die Annahme, dass Kinder mit einer nichtdeutschen Familiensprache durch eine allgemeine Deutschpflicht in den Pausen die deutsche Sprache schneller bzw. einfacher erlernen würden und so mehr Bildungserfolg erfahren könnten, ist aus sprachwissenschaftlich-sprachdidaktischer Sicht stark anzuzweifeln. Denn würde diese Annahme stimmen, müsste im Schulhof die Bildungssprache Deutsch,

welche nachweislich für den Bildungserfolg relevant ist,<sup>[1]</sup> gesprochen werden, was weder der Realität entspricht, noch Sinn und Zweck einer für die geistige Erholung intendierten Pause wäre.

## Bildungssprachliche Kommunikation

Die Vermittlung der Bildungssprache ist äußerst komplex und im Vergleich zum Alltagsspracherwerb ein viel länger andauernder Prozess. Ihr Erwerb erfolgt durch die gezielte Anleitung der Lehrkraft, und zwar nicht nur im Fach Deutsch, sondern in allen Schulfächern, denn im Unterricht sind SchülerInnen mit

bildungs- und fachsprachlichen Inhalten konfrontiert, die neben der sprachlich-kommunikativen Rolle auch eine stark wissensgenerierende und somit epistemologische Funktion erfüllen. Die „Beherrschung der für Lehr- und Lernprozesse im Unterricht typischen Sprache“ ist nach Thürmann und Vollmer „der Schlüssel zum Bildungserfolg, weil mit und über Sprache im Unterricht Wirklichkeiten erschlossen und kognitive Prozesse befördert“ werden.<sup>[2]</sup> Diese „für Lehr- und Lernprozesse im Unterricht typische Sprache“ wird im Fachdiskurs auch als Bildungssprache bezeichnet und setzt sowohl im Sprach- als auch im Fachunterricht unterschiedlichste Fähigkeiten wie abstrahierendes Denken, Wissensorganisation und Informationsverdichtung voraus. Diese Sprachhandlungen fördern und fordern die kognitiven Fähigkeiten der Kinder. Daher kommen auch viele Studien zu dem Ergebnis, dass die von der Lehrkraft angeleiteten bildungssprachlichen Operationen größeren Anteil am Bildungserfolg haben als die alltags- und umgangssprachliche Verständigung in den Pausen. Letztere hat jedoch trotzdem eine sehr wichtige soziale Funktion für die Schul- und Klassengemeinschaft sowie für das Zusammenleben in einer plurilingualen Gesellschaft.

## Innere Mehrsprachigkeit

In der Variationslinguistik kommen einer Sprache mehrere Funktionen bzw. Reichweiten zu. Riebling spricht hier von Variationsdimensionen und Varietäten der Sprache und unterteilt sie in die kommunikative (z. B. Dialekte und Regionalekte), soziale (z. B. Soziolekte wie Gruppensprachen und Jugendsprachen) und funktionale Reichweite (z. B. Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache).<sup>[3]</sup> Diese Varietäten werden in der Sprachwissenschaft

unter der *inneren Mehrsprachigkeit* subsumiert. Das heißt, dass beispielsweise auch einsprachig deutschsprechende Kinder eine innere Mehrsprachigkeit haben, insbesondere dann, wenn sie z. B. einen Dialekt beherrschen und diesen gezielt einsetzen bzw. unterdrücken können. Wenn man nun den Schulhof mit einer „variationslinguistischen Lupe“ betrachten würde, ließe sich ein breites Repertoire an verschiedensten Varietäten in den kommunikativen und sozialen Dimensionen entdecken, welches auf diese lockere und natürliche Art und Weise im Unterricht wenig ausgeschöpft wird, da dieser stark von der funktionalen Dimension der Sprache, also der Bildungssprache, geprägt ist. Wenn man nun Kindern mit einer nichtdeutschen Familiensprache verbieten würde, ihre Erstsprache in den Pausen zu sprechen, dann würde man ihnen sämtlichen Zugang zu den oben beschriebenen sozialen und kommunikativen Varietäten ihrer Familiensprache nehmen.

Diese sind aber Teil ihrer Person und ihrer Identität als zwei- bzw. mehrsprachige Subjekte. Aus vielen soziolinguistischen Erkenntnissen geht deshalb ganz deutlich hervor, dass die Familiensprache sehr stark an das Selbstkonzept des Kindes gekoppelt ist und einen großen emotionalen Stellenwert für dieses hat. Ein Verbot käme daher einer sprachlichen Verstümmelung gleich, welche dann noch weitere Entwicklungsstörungen des Kindes nach sich ziehen könnte.<sup>[4]</sup> Diese können von der sprachheilpädagogischen Ebene wie z. B. dem Semilingualismus, also der doppelten Halbsprachigkeit, über die psychosoziale Ebene wie z. B. die Konfliktzweisprachigkeit bis zum soziokulturellen Bereich reichen, indem beispielsweise gesellschaftlich tradierte Sprachhierarchien reproduziert und somit legitimiert werden.

## Sprechgebot ist Sprechverbot

Unter Berücksichtigung dessen, dass wir heute in einer stark pluralisierten Gesellschaft leben, ist es sowohl für Kinder mit deutscher als auch nichtdeutscher Familiensprache sehr wichtig, im Sinne eines friedlichen Miteinanders schon ab dem Kleinkindalter mit Werten wie Respekt, Toleranz und Wertschätzung aufzuwachsen. Dazu gehört auch, dass die Heranwachsenden die intersektionale Vielfalt auf kultureller, sprachlicher, ethnischer und religiöser Ebene als Normalität und nicht Ausnahme erleben. Dies sollte möglichst vor dem Kontakt mit gesellschaftlich tradierten Denkmustern erfolgen, die von einem Zuordnen in das „Eigene“ und das „Fremde“ gekennzeichnet sind. Solchen hegemonialen Zuweisungspraxen, die sich auch der Differenzfunktion der Sprache bedienen, kann wirksam entgegen gewirkt werden, wenn das Kind – um es mit John Locke zu sagen – als *tabula rasa* derartige binäre Schemata noch nicht stark verinnerlicht hat.

Hier kommt insbesondere der Schule als staatliche Institution eine Schlüsselrolle zu. Sie kann hegemonialen Sprachideologien effizient entgegenwirken, indem sie die Mehrsprachigkeit nicht als Laster, sondern als eine Ressource – etwa durch die Konstruktion eines Bewusstseins über die Natürlichkeit der (inneren) Mehrsprachigkeit – kenntlich macht.

Ein Sprechgebot in Form einer Deutschpflicht, was nichts anderes als ein Sprechverbot einer nichtdeutschen Familiensprache ist, würde jedoch genau Gegenteiliges bewirken. Dadurch würden Kinder wieder mit hegemonialen Denktraditionen aufwachsen, was wiederum Reibungspunkte und Spannungsfelder für das gesellschaftliche Zusammenleben innerhalb unserer multiethnischen und plurilingualen Gesellschaft nachhaltig vorprogrammieren würde. —

Mehmet Fatih Tankir ist Lehrkraft für Deutsch, Psychologie und Philosophie. Er promoviert an der Universität Salzburg und forscht im Rahmen seiner sprachwissenschaftlichen Dissertation auch zu sprachpolitischen Themen.

<sup>[1]</sup> Vgl. Gogolin, Ingrid & Lange Imke: Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden 2011, S. 107–127.

<sup>[2]</sup> Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes: Schulsprache und sprachsensibler Fachunterricht. Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Charlotte Röhrer & Britta Hövelbrinks (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Weinheim 2013, S. 212–233; S. 212.

<sup>[3]</sup> Vgl. Riebling, Linda: Die Heuristik von Bildungssprache. In: Ingrid Gogolin et al. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster 2013, S. 106–153.

<sup>[4]</sup> Vgl. Tankir, Mehmet Fatih: „Gebot 11: Du sollst nicht verstummen (lassen)!“ Wie sich linguistische Sprechverbote und -gebote auf das kindliche Selbstkonstrukt auswirken können. In: Almut Paier (Hrsg.): SPRACH|RÄUME eröffnen – gestalten – erleben. Wien 2019, S.145–168.

# „Mehrsprachigkeit

## zu fördern,

## ist ein

## gesellschaftliches

## Muss“

Nur Spione müssen perfekt Deutsch sprechen, um nicht aufzufallen“, meinte der Sprachwissenschaftler **Rudolf de Cillia** schon 2014 im Gespräch mit Martin Schenk auf Okto-TV. Die Diskussion um Deutschkenntnisse sowie die negative Konnotation des Begriffs Mehrsprachigkeit hält bis heute an. **Romana Beer** sprach mit dem Professor i. R. für Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung über Sprachen mit geringem Prestige, die Kommunikation mit den Großeltern und den Bedarf an mehrsprachigen Menschen.

[Es gibt immer wieder die Forderung, andere Sprachen als Deutsch auf dem Schulgelände zu verbieten. Ist eine Deutschpflicht in der Pause, wie sie etwa die oberösterreichische Landesregierung unlängst durchsetzen wollte, überhaupt zulässig?](#)

Eine Deutschpflicht in der Pause ist nicht zulässig. Seit 2010 die ersten Fälle aufgetreten sind, ist das ein Dauerbrenner. Im März 2015 gab es dann einen Fall in Mödling mit riesigem Medienecho: Die Vienna Business School hatte ein Schreiben mit dem Titel „Amtssprache Deutsch“ an alle Schüler und Schülerinnen herausgegeben. Darin hieß es, dass „aufgrund eines interkulturellen Konflikts mit dem Reinigungspersonal im gesamten

Schulhaus und auch in den Pausen nur die Amtssprache Deutsch eingesetzt werden darf“. Das Verbot gelte auch für Telefonate: Wenn Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern nur in einer anderen Sprache kommunizieren könnten, dann müsse das in einem Bereich der Schule stattfinden, „in dem sich keine anderen Personen aufhalten, die sich auf irgendeine Art beleidigt fühlen könnten“. Das ist völlig absurd. Sowohl das Bildungsministerium als auch der Verfassungsdienst des Bundeskanzleramts sagen: Das ist nicht zulässig. Es gab damals eine parlamentarische Anfrage, die die Bildungsministerin damit beantwortete, dass „das Festlegen von Deutsch als einziger außerhalb des Unterrichts in der Schule zulässiger Sprache bzw. das Verbot einer bestimmten

oder mehrerer bestimmter Sprachen im Rahmen von Hausordnungen“ ein Widerspruch zur Achtung des Privat- und Familienlebens gemäß Menschenrechtskonvention und Bundesverfassungsgesetz über die Rechte des Kindes sei. Trotzdem hat die FPÖ Oberösterreich innerhalb von ein paar Jahren sechs oder sieben Mal denselben Antrag gestellt. Sie konnte ihn aber nicht durchsetzen, weil es eben Bundessache und nicht zulässig ist.

[In Frankreich war Bretonisch bis 1951 als Pausensprache verboten. Es gab Aushänge in den Schulen, auf denen stand: „Es ist verboten auf den Boden zu spucken und Bretonisch zu sprechen.“ Welche Botschaft wird Kindern damit vermittelt?](#)

Auf den Boden spucken und Bretonisch sprechen zu verbinden, ist eine unerhörte Herabwürdigung und ein Angriff auf die Identität und Persönlichkeit eines Menschen. Wenn ein Kind Bretonisch sprach, hat man ihm Eselsohren aufgesetzt. Und dieses Kind hat dann geschaut, dass es das nächste erwischt, denn dann durfte es die Eselsohren weitergeben. Wer am Ende des Schultages die Eselsohren hatte, musste nachsitzen. Diese Bestrafung hat es in Frankreich sehr lange gegeben. Auch in Österreich war in der NS-Zeit slowenisch sprechen in der Schule verboten. Was die Kommunikation betrifft, ist die Folge eines Verbots der Erstsprache Schweigen. Was die Persönlichkeit betrifft, ist es ein massiver Angriff: Wenn ein Kind im Kindergarten oder in der Schule erfährt, dass die Sprache, die es zu Hause spricht, die die Eltern sprechen, nichts wert sei, dann hat das verheerende Folgen für die Persönlichkeit.

[Schulen in Migrationsgesellschaften wie Österreich sind ja mehrsprachige Orte. Warum wird diese Mehrsprachigkeit in der Politik und in den Medien immer wieder thematisiert und warum ist sie gerade im Bereich Schule meist negativ konnotiert?](#)

Dabei geht es um Minderheitensprachen, um Zuwanderersprachen, um Sprachen mit geringem Prestige. Die Sprache, die ein Kind spricht, wird oft mit dem geringen sozioökonomischen Status der Eltern verwechselt. In den letzten Jahrzehnten hat die Ablehnung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit deutlich zugenommen. Anfang der 1990er Jahre gab es ein Volksbegehren der FPÖ, das nicht zufällig „Österreich zuerst“ hieß. Damals hat das noch eine Viertelmillion Menschen auf den Heldenplatz gebracht, um dagegen zu protestieren. Die FPÖ hat damit angefangen: „Man muss von den Menschen verlangen, dass sie Deutsch lernen. Wenn die Kinder zuhause ihre Muttersprache sprechen, dann lernen sie nicht Deutsch.“ Alle diese Vorurteile wurden damals von rechten politischen Kreisen propagiert. Seither sind sie zunehmend in der Mitte der Gesellschaft angekommen. Mittlerweile ist auch die Mindestsicherung an Deutschkenntnissen gebunden. Das ist eine Entwicklung in den letzten Jahrzehnten, die mit der Entwicklung des

Rechtspopulismus zusammenhängt und damit, dass diese Forderungen aufgrund zunehmender rechtspopulistischer Tendenzen auch in der Mitte der Gesellschaft salonfähig geworden sind. Man versucht, auf Kosten von Minderheiten und Minderheitensprachen Wählerstimmen zu lukrieren. Und aufgrund der Tatsache, dass es in den letzten zwanzig Jahren keinen klaren Widerstand dagegen gab, dass – im Gegenteil – diesen Forderungen immer mehr entgegengekommen wurde, sind wir jetzt in einer Situation, in der der vorherrschende Diskurs sich gar nichts mehr anderes vorstellen kann, als dass Menschen, die aus anderen Ländern mit anderen Sprachen zugewandert sind, sich über kurz oder lang assimilieren und ihre Muttersprache aufgeben.

[Wie kann eine Schule wertschätzend mit den sprachlichen Ressourcen, die Kinder mitbringen, umgehen?](#)

Es ist wichtig, dass Kinder die Möglichkeit haben, in den jeweiligen Familiensprachen literalisiert und sozialisiert zu werden, damit nicht nur die Bildungssprache Deutsch, sondern auch die Erstsprache weiterentwickelt wird. Eines ist klar: Für den Bildungserfolg in Österreich ist eine sehr gute Beherrschung der Bildungssprache Deutsch Voraussetzung. Nur in bilingualen Schulformen gibt es eine Garantie, dass beide Sprachen möglichst gut beherrscht werden, zum Beispiel im Slowenischen Gymnasium/Slovenska Gimnazija in Klagenfurt/Celovec und im zweisprachigen Gymnasium in Oberwart/Felsőőr/Borta. Und das ist eigentlich der Idealfall. Dabei handelt es sich aber um die autochthonen anerkannten Minderheiten, deren Rechte beinhalten, dass sie solche Schulformen haben. Für Türkisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Albanisch und andere Sprachen gibt es diese Möglichkeit leider nicht. Zumindest sollte den Kindern aber Wertschätzung für ihre Sprachen vermittelt werden: Schon im Kindergarten durch Bezugspersonen wie interkulturelle Mitarbeiterinnen, die ihre Sprache repräsentieren. Oder durch muttersprachliche Betreuerinnen, die dem Kind vermitteln, „die Sprache, die du sprichst, ist genauso wichtig“, und die mit ihnen auch Sprachförderungseinheiten machen. In den Schulen muss das Angebot des muttersprachlichen

Unterrichts möglichst weitgehend vorhanden sein. Ich glaube, dass es ein elementares Menschenrecht gibt, in der Sprache der Familie, der Eltern, der Großeltern, literalisiert zu werden. Auch um einen Zugriff auf die Herkunftskultur, auf Literatur und Filme zu haben. Und um mit den Großeltern, die vielleicht die Sprache des Aufnahmelandes nie gelernt haben, kommunizieren zu können.

[Im Zusammenhang mit der geforderten Deutschpflicht kommt oft das Argument, Kinder lernen nicht gut Deutsch, wenn sie zu viel in ihrer Erstsprache kommunizieren. Wie ist diese Aussage aus linguistischer Sicht zu beurteilen?](#)

Eine solide erstsprachliche Bildung ist wichtig für einen soliden, gelungenen Zweitspracherwerb. Alle bildungswissenschaftlichen Befunde und alle Spracherwerbsbefunde weisen in diese Richtung. Man kann es metaphorisch auch so darstellen: Die Spracherwerbsfähigkeit eines Menschen ist nicht teilbar. Es gibt nicht ein Kastl für Türkisch, eines für Deutsch und eines für Englisch. Von der Förderung der Erstsprache profitiert auch die Zweitsprache und jede weitere Fremdsprache, die man lernt. Wenn Kinder auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zugreifen können, können sie auch in anderen Fächern wesentlich besser lernen. Etwa wenn ein Kind einem anderen Kind ein kompliziertes Mathematikbeispiel in der gemeinsamen Erstsprache erklärt. Man muss alle sprachlichen Fähigkeiten im Unterricht zulassen, weil es den Lernprozess fördert – und eben nicht behindert. Die Vorstellung, man lerne nur dadurch Deutsch, dass man Deutsch redet, ist ein Kurzschluss. Man darf außerdem nicht vergessen, dass wir in einer mehrsprachigen Gesellschaft leben, in der ein sehr nachhaltiger Bedarf an gut ausgebildeten zwei- oder mehrsprachigen Menschen existiert. Die braucht man überall: bei der Polizei, im Krankenhaus, in der Pflege, in den Kindergärten und in den Schulen. Diese Art von Mehrsprachigkeit zu fördern, ist ein gesellschaftliches Muss. Es nicht zu tun, ist eine gesellschaftliche Nachlässigkeit.

Romana Beer ist freie Journalistin mit den Schwerpunkten Schule, Bildungspolitik und Sprache in Politik und Medien. Sie studierte Angewandte Linguistik am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien.

# Umkämpfte Sexualitätspolitiken



Barbara Rothmüller

## Das laute Schweigen der Sexualpädagogik an Österreichs Schulen

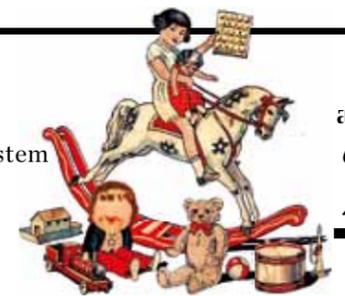
In Gesprächen mit internationalen Kolleg\*innen über die schulische Versorgung mit professioneller Sexualpädagogik wird Österreich neuerdings in einem Atemzug mit Polen genannt. Dort wurde gerade ein Gesetz diskutiert, das Haftstrafen für sexualpädagogische Arbeit nach internationalen Standards vorsieht. Reaktionäre Interessensgruppen behaupten, damit Kinder vor sexueller „Verführung“, „Sittenlosigkeit“ und Pädophilie im Klassenzimmer schützen zu wollen. In Österreich ist man zwar noch nicht so weit, gilt Sexualpädagogik hierzulande doch gerade als Bollwerk gegen sexuelle Gewalt und Ausbeutung. Die Selbstverständlichkeit der Versorgung aller Kinder mit professionellen sexualpädagogischen Angeboten ist jedoch seit dem Sommer gebrochen. Verantwortlich dafür ist ein parteipolitischer Vorstoß konservativer Hardliner im Juni 2019, der an Österreichs Schulen für Verunsicherung im Umgang mit einem ohnehin verunsichernden Thema gesorgt hat.



Fotos: Alexander Gotter / #aufstehn



Inklusive Bildung zum Nulltarif? Tobias Buchner über das Schulsystem zwischen Reformbemühungen und Barrieren.



auf Seite  
**25**

Sexualpädagogik geht davon aus, dass sich Sexualität(en) im Zusammenspiel biologischer, psychologischer und sozialer Faktoren ausprägen. Die sexuelle Entwicklung zieht sich von der frühesten Kindheit über die Jugend ins Erwachsenenalter und ist – zum Glück – nicht so schnell abgeschlossen. Sexualität bleibt daher ein aufregendes Thema für viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Das merkt man auch in pädagogischen Betreuungseinrichtungen und an Schulen.

Schulen haben den staatlichen Auftrag, Sexualität altersadäquat als Thema im Unterricht zu behandeln. Sexualität muss Kindern nicht im engeren Sinne „gelehrt“ werden. Die Aufgabe von pädagogischen Berufsgruppen ist es, diskriminierungsfreie Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Kinder sich gut entwickeln können – und dazu gehört auch die sexuelle Entwicklung. In den sexualpädagogischen Standards der WHO sowie der deutschen Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung ist festgeschrieben, dass Kinder ein Recht auf Information und pädagogische Begleitung ihrer sexuellen Entwicklung haben.

Kinder und Jugendliche sollten Körperlichkeit, Gefühle, Begehren und Grenzen an sich und anderen wahrnehmen und kommunizieren können. Reine Gefahrenbotschaften und Warnungen an Kinder („Pass auf...!“) sind bei der Entwicklung dieser Kompetenzen wenig hilfreich. Auch eine Beschämung von kindlichen sexuellen Verhaltensweisen oder Spott über Intimität unter Kindern befördert das so häufig beobachtbare „laute Schweigen“ über Sexualität –

eine schlechte Voraussetzung für jede weitere sexualpädagogische Auseinandersetzung.

In Kindergarten, Hort und Schule sollte Kindern und Jugendlichen ein Entwicklungsraum auch für ihre sexuelle Entwicklung geboten werden. Generell ist Kindern ein positiver Umgang mit dem eigenen Körper und eine lustfreundliche Haltung zur eigenen Sexualität zu vermitteln. In einem möglichst diskriminierungssensiblen Setting und entlang der Interessen der Kinder und Jugendlichen, sollten die positiven Aspekte von Lust und Sexualität gleichwertig neben Themen wie Fortpflanzung und Verhütung, Intimität und Beziehung, sexuelle Risiken und Grenzverletzungen besprechbar sein. In einer Gesellschaft mit rechtskonservativer Mehrheit wie in Österreich ist das jedoch alles andere als selbstverständlich.

Bis Mai 2019 war es üblich, dass sexualpädagogische Angebote von professionellen Anbieter\*innen bei Bedarf an die Schule geholt werden konnten. Meist als drei- bis vierstündige Workshops organisiert, wurde die altersadäquate Auseinandersetzung mit den Fragen der Kinder und Jugendlichen eigens dafür qualifizierten Sexualpädagog\*innen übertragen. Die Tatsache, dass eine eigene Berufsgruppe einen großen Teil des sexualpädagogischen Bedarfs abdeckt, ist nicht naturgegeben. Sie ist aber in der aktuellen Versorgungslage die professionellste Lösung. Sexualpädagog\*innen sind auch die wichtigste Anlaufstelle für engagierte Lehrpersonen, die sich mit dem staatlichen Auftrag einer sexualpädagogischen Begleitung überfordert sehen oder ihren

Schüler\*innen ein professionelles Angebot abseits schulischer Autoritätsverhältnisse bieten möchten.

Seit dem Sommer 2019 steht nun im Raum, Lehrpersonen mit diesem Auftrag alleine zu lassen. Im letzten Moment, noch vor den Schulferien und dem beginnenden Wahlkampf, durften katholische Hardliner der sich bis dahin liberal präsentierenden ÖVP eine ihrer lange gehegten Forderungen umsetzen: die Zurückdrängung jener Sexualpädagogik, die traditionellen Werteprediger\*innen seit jeher ein Dorn im Auge war. Im Juli 2019 wurde mit den Stimmen von ÖVP und FPÖ ein Entschließungsantrag verabschiedet, der das Bildungsministerium auffordert, externe Sexualpädagogik an Schulen zu unterbinden. Dass Sexualpädagog\*innen bereits in den ursprünglich vom damaligen Bildungsminister Heinz Faßmann geplanten Prozess einer Qualitätssicherung sexualpädagogischer Angebote nicht eingebunden wurden, hätte eigentlich schon im Winter 2018 für Beunruhigung sorgen sollen. Schlussendlich wurde mit dem Entschließungsantrag die gut gemeinte Skandalisierung fragwürdiger Anbieter\*innen wie *Teenstar* – unter heftigen Protesten von allen Seiten – gegen eine ganze Berufsgruppe gewendet.

### Ein Crescendo des Schweigens

Auch wenn es nach wie vor möglich ist, professionelle Angebote in den Schulunterricht einzubinden, hat die österreichische Landschaft der Sexualpädagogik dadurch eine wichtige Säule ihrer Legitimität verloren.



Die rechtliche Verunsicherung verändert natürlich auch die Bedingungen für professionelle Sexualpädagogik an Schulen grundlegend. Wie eine aktuelle Umfrage des Gallup-Instituts und die beispiellose Mobilisierung unzähliger Organisationen gegen den Entschließungsantrag zeigt, wünscht sich die Bevölkerung aber mehrheitlich einen Ausbau qualitätsvoller Sexualpädagogik durch schulexterne Expert\*innen.

An das (schulische) Sprechen über Sexualität wurden immer schon unterschiedliche Hoffnungen geknüpft. Neben dem „Standbein“ des legalen Schwangerschaftsabbruchs wurde in den 1970er Jahren in vielen europäischen Ländern Sexualkunde quasi als „Spielbein“ emanzipatorischer Sexualitätspolitik erkämpft. Sie sollte u. a. präventiv die Zahl ungewollter Schwangerschaften durch eine breite sexuelle Bildung der Bevölkerung reduzieren. Es ist kein Zufall, dass sich rechtskatholische Angriffe auf sexuelle Bildung nun zeitgleich zu Angriffen auf feministische Politiken wie das Recht auf Schwangerschaftsabbruch zuspitzen.

Tabuisiert, emotional aufgeladen und dramatisiert ist Sexualität als Mittel für alle möglichen und unmöglichen Zwecke instrumentalisierbar – nicht nur, aber auch in der Schule. Mit Sexualität werden Macht- und Herrschaftsverhältnisse untermauert oder überhaupt erst hergestellt. Mit eindeutig zweideutigen Anspielungen lassen sich Produkte, Dienstleistungen oder Veranstaltungen bewerben, die an sich wenig „sexy“ sind. Mit Sexualität wird auch regelmäßig Politik gemacht. Bevölkerungspolitik, Gesundheitspolitik, Familienpolitik – oder eben Parteipolitik. Und auch rassistische Politik, etwa wenn sexualisierte Gewalt, Homophobie oder sexuelle Attraktivität ethnisiert werden. Wissenschaftlich finden sich viele Beispiele dafür, dass marginalisierte gesellschaftliche Gruppen besonders häufig in den Fokus rechtskonservativer Bevölkerungspolitik, einer defizitorientierten Bildungspolitik und paternalistischer Aufklärung geraten. An sich war es auch in Österreich vorhersehbar, dass eine rechtskonservative Regierung keine emanzipatorische und diskriminierungskritische

Bildungspolitik zu dem Thema vorantreiben würde, wenn sie aufgefordert wird, das Feld der Sexualpädagogik umzugestalten.

Dass einzelne engagierte Lehrer\*innen oder Schulleitungen ihren Schüler\*innen ein gutes sexualpädagogisches Angebot bereitstellen, wird sich durch den Entschließungsantrag, der mit dem Ende der Legislaturperiode verfällt, nicht verändert haben. Für eine umfassende Bildungsgerechtigkeit stellt sich jedoch die Frage, wie in Zukunft alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft und sexuellen Orientierung, unabhängig vom Schultyp oder dem Zufall einer engagierten Lehrperson jene professionelle sexualpädagogische Begleitung erhalten können, zu der sich Österreichs Bildungssystem selbst mit dem Grundsatzbeschluss Sexualpädagogik 2015 erneut verpflichtet hat. —

Barbara Rothmüller ist Bildungssoziologin, Social Justice Trainerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Sigmund-Freud-Universität Wien, Fachbereich Sozialpsychologie. Für ihre kritische Forschung zur Ethnisierung von Sexualität wurde ihr 2017 der „Arlene Kaplan Daniels Award for Women and Social Justice“ in Montreal, Kanada, verliehen.

# Das Minderheiten- schulwesen zwischen Politik und Bildung



Das 19. und 20. Jahrhundert waren geprägt von Nationalismus und Rassismus. Beide Ideologien ergriffen breite Bevölkerungsschichten. Charakteristisches Merkmal dieser Weltanschauungen war die Betonung von Ungleichheit und Ungleichwertigkeit der Menschen anderer Abstammung und Sprache. In Kärnten wurde die slowenische Volksgruppe, die noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts etwa ein Drittel der Kärntner Landesbevölkerung stellte, mit strukturellen und symbolischen Mitteln diskriminiert, in den Jahren der NS-Herrschaft war sie aber auch offener Gewalt ausgesetzt.

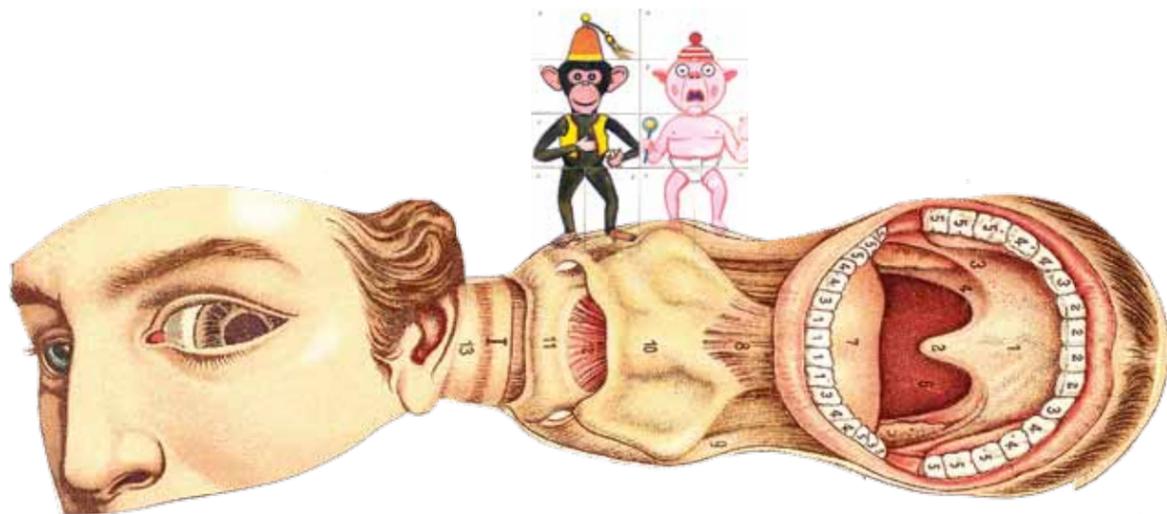
Die slowenische Sprache wurde in Kärnten von der zahlenmäßig kleineren Gruppe gesprochen, entscheidend aber war, dass die Kärntner slowenischer Sprache, wie es der bekannte französische Soziologe und Sozialphilosoph Pierre Bourdieu sagen würde, mit weniger ökonomischem, kulturellem, sozialem und politischem Kapital bzw. mit weniger gesellschaftlicher Macht ausgestattet waren als die Kärntner deutscher Sprache. Diese Asymmetrie kennzeichnete lange Zeit die Lage in Kärnten, im nationalen Zeitalter wurde sie ideologisch aufgeladen und abgesichert. Im Bildungsbereich äußerte sich die strukturelle Gewalt derart, dass konsequent das submersive Modell (in Form des sogenannten ultraquistischen Schulwesens) angewandt wurde. Kinder slowenischer Sprache bekamen wenig oder gar

keinen Elementarunterricht in ihrer Muttersprache, denn Hauptaufgabe der Schule war die Vermittlung der deutschen Sprache.

Ein Paradigmenwechsel in der Schulpolitik gegenüber Kärntnern slowenischer Sprache trat erst 1945 als Folge der Niederlage des NS-Regimes ein. Die Provisorische Kärntner Landesregierung fasste unmittelbar nach Kriegsende den Grundsatzbeschluss, dass „ein näher zu umgrenzendes Gebiet im Süden des Landes dauernd als zweisprachiges Gebiet angesehen werden solle, in dem auch die Schulen zweisprachig zu führen“ sind. Im Herbst 1945 wurde im Konsens aller demokratischen politischen Lager die „Verordnung der Provisorischen Kärntner Landesregierung vom 3. Oktober 1945 zur Neugestaltung der

zweisprachigen Volksschulen im südlichen Gebiete Kärntens“ beschlossen. Kernpunkt der Schulverordnung war der gemeinsame und zweisprachige Unterricht aller Schüler in einem genau festgelegten Territorium von der ersten bis zur dritten Schulstufe und danach ein Pflichtgegenstand Slowenisch. Der Verordnung wurde vom Landesschulrat von Kärnten ein Erlass beigegeben, in dem betont wurde, dass „die Absichten des Gesetzgebers [dahin gehen], einen Beitrag zur Wiedergutmachung des Unrechtes zu leisten, welches in der nationalsozialistischen Zeit den Kärntner Slowenen zugefügt wurde“.

Die Bestimmung, dass im Südosten des Landes alle Schulkinder – gleich welcher Erstsprache – in den Schulen Unterricht in beiden „Landessprachen“,



wie es ausdrücklich hieß, erhalten sollen, hatte ganz unterschiedliche Reaktionen zur Folge. Die Mehrheit der betroffenen Bevölkerung nahm sie hin, bei einem Teil der Bevölkerung stieß sie jedoch auf stillen oder sogar offenen Widerstand. Ab 1949 war die politische Diskussion um den zweisprachigen Unterricht das wichtigste Minderheitenthema, an dem sich die Geister und die Parteien schieden. Nach Unterzeichnung des Österreichischen Staatsvertrages, der im Artikel 7 den Slowenen (bzw. Kroaten im Burgenland) den „Anspruch auf Elementarunterricht in slowenischer oder kroatischer Sprache und auf eine verhältnismäßige Anzahl eigener Mittelschulen“ sicherte, erhöhten neu gegründete bzw. wiederbelebte Vereine mit deutschnationaler Orientierung den Druck gegen den zweisprachigen Unterricht, kündigten Schulstreiks an und führten solche an einigen Orten auch durch. Schließlich setzte Landeshauptmann Ferdinand Wedenig zu Beginn des Schuljahres 1958/59 die Verordnung aus dem Jahr 1945 teilweise außer Kraft, indem er den Erziehungsberechtigten die Abmeldung vom zweisprachigen Unterricht ermöglichte. Das Resultat war wahrscheinlich sogar für die Gegner des verpflichtenden zweisprachigen Unterrichts überraschend deutlich: Mehr als 80 Prozent der Kinder wurden abgemeldet.

In diesem aufgeheizten Klima wurde das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten diskutiert und schließlich 1959 gemeinsam mit dem Gerichtssprachengesetz für Kärnten von der großen Koalition beschlossen. Das waren übrigens die ersten Minderheitengesetze, die vom Nationalrat der Republik Österreich seit 1918 verabschiedet wurden.

Das Minderheiten-Schulgesetz aus dem Jahr 1959 behielt einige wichtige Elemente der Schulverordnung von 1945 bei – vor allem das Territorium (allerdings im Zustand, wie er zu Beginn des Schuljahres 1958/59 herrschte) und das Prinzip der gemeinsamen Schulen für alle Kinder eines Schulsprengeles. Beide Grundsätze wurden jedoch vor allem durch die beabsichtigte Minderheitenfeststellung in Frage gestellt. Beibehalten wurde auch die ausgewogene Zweisprachigkeit im Unterricht der zum zweisprachigen Unterricht angemeldeten Kinder. Das 1957 gegründete Bundesgymnasium für Slowenen in Klagenfurt/Celovec bekam ebenfalls seine gesetzliche Basis. Die Vertretungsorganisationen der slowenischen Volksgruppe wehrten sich gegen zwei Säulen des Gesetzes: das Prinzip der Anmeldung und die Minderheitenfeststellung.

Im ersten Schuljahr nach Inkrafttreten des Minderheiten-Schulgesetzes wurden 1.994 Schülerinnen und Schü-

ler zum zweisprachigen Unterricht angemeldet. Das entsprach einem Anteil von 19,31 Prozent der Schulpflichtigen im territorialen Geltungsbereich des Gesetzes. In den Folgejahren gingen sowohl die absoluten Zahlen als auch der relative Anteil der angemeldeten Kinder zurück. Im Schuljahr 1976/77 erreichte mit 13,45 Prozent die relative Zahl der Volksschüler mit zweisprachigem Unterricht die Talsohle, im Schuljahr 1983/84 weist die Statistik die niedrigste absolute Zahl auf: Nur 1.063 Volksschüler (17,52 %) erhielten zweisprachigen Unterricht. Wenn wir aus diesen Zahlen etwas lernen wollen, dann, dass in Zeiten des offenen Minderheitenkonflikts bei den Eltern die Bereitschaft sinkt, für ihre Kinder das Angebot des zweisprachigen Unterrichts anzunehmen.

Mit dem Inkrafttreten des Minderheiten-Schulgesetzes ebnete die Diskussion über die Schulfrage im Siedlungsgebiet der slowenischen Volksgruppe nicht ab. Vor allem in den 1980er Jahren konzentrierte der Kärntner Heimatdienst seine Agitation gegen die bestehende Regelung des Elementarschulwesens im territorialen Geltungsbereich des Minderheiten-Schulgesetzes. 1984 initiierte er ein Schulvolksbegehren. Die Hauptforderung lautete: ein nach Unterrichtssprachen streng getrennter Unterricht. Im Unterschied zum Jahr 1958 gab es in den

70er und 80er Jahren in Kärnten und Österreich eine Vielzahl von Persönlichkeiten aus Kunst, Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik, die sich für die Rechte der österreichischen Volksgruppen einsetzten. Unterstützung für die Beibehaltung der gemeinsamen Schule kam auch von der katholischen und evangelischen Kirche sowie von zivilgesellschaftlichen Organisationen. Nach einem längeren Diskurs, in den Pädagogen und Wissenschaftler eingebunden waren – auch Volksgruppenangehörige wirkten mit –, entstand schließlich ein neues Modell, dessen Hauptcharakteristikum das Zwei- bzw. Teamlehrersystem war.

Das Minderheiten-Schulgesetz erfuhr nach 1959 wichtige Novellierungen, es wirkten sich aber auch mehrere seither durchgeführte Schulreformen aus (so vor allem das Schulorganisationsgesetz und das Schulunterrichtsgesetz), denn es besteht ja immer die Notwendigkeit, das Minderheitenschulwesen mit dem gesamtösterreichischen zu harmonisieren. 1960 wurde die Minderheitenschulabteilung im Kärntner Landesschulrat eingerichtet. Nachdem von Angehörigen der slowenischen Volksgruppe gegen einzelne Bestimmungen des Minderheiten-Schulgesetzes Beschwerden beim Verfassungsgerichtshof eingebracht worden waren, ebneten dessen Erkenntnisse den Weg zu einigen wesentlichen Verbesserungen. Seit 1989 besteht die Möglichkeit, außerhalb des 1959 festgelegten territorialen Geltungsbereichs öffentliche zweisprachige Pflichtschulen zu eröffnen. Nach 2000 wurde die Dauer des zweisprachigen Elementarunterrichts auf vier Volksschulstufen verlängert.

Als zweite höhere Bundesschule kam 1990 die Zweisprachige Bundeshandelsakademie in Klagenfurt hinzu, ein Jahr davor öffnete die private zweisprachige höhere Schule für wirtschaftliche Berufe in St. Peter bei St. Jakob im Rosental ihre Tore. Die drei höheren Schulen mit hauptsächlich slowenischer bzw. slowenischer und deutscher Unterrichtssprache sind inzwischen

zu Bildungsstätten geworden, die sogar für Schülerinnen und Schüler aus den Nachbarländern interessant geworden sind.

Seit den späten 1980er Jahren, nicht zuletzt hervorgerufen durch die Forderungen nach Abschaffung des zweisprachigen Schulwesens in der damaligen Form, wurden große Anstrengungen unternommen, den zweisprachigen Unterricht zu modernisieren. Erkenntnisse aus der Methodik und Didaktik des Zweitsprachunterrichtes fanden mehr und mehr Eingang in die Lehreraus- und -fortbildung und wurden in den Volksschulen implementiert.

An den Projekten zur Verbesserung waren viele beteiligt, manche davon ehrenamtlich, teils in informellen Arbeitsgruppen, teils in Vereinen organisiert. Systematische Entwicklungsarbeit – einschließlich der Erstellung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien – leisteten Arbeitsgruppen u. a. im Rahmen des ehemaligen Schulversuchszentrums, des Kärntner Landesschulrates, des Unterrichtsministeriums, der Pädagogischen Akademie und Pädagogischen Hochschule Viktor Frankl Klagenfurt und des Sprachenkompetenz-Zentrums in Graz. Intensiv war die Vernetzung mit Experten der Universitäten Klagenfurt und Wien. Auch mehrere Schulbuchautoren waren daran beteiligt. Diese Liste ist unvollständig, sie beweist aber, dass die Anstrengungen von langer Dauer waren und sich am Stand der nationalen und internationalen Forschung in diesem Bereich orientierten.

Schulstatische Daten zeigen einen anhaltenden Zuwachs an Anmeldungen zum zweisprachigen Unterricht. Im Schuljahr 2018/2019 besuchten 2.238 Kinder den zweisprachigen Elementarunterricht, im traditionellen Geltungsbereich bedeutet das einen Anteil von 45,16 Prozent. Inzwischen haben die zwei zahlenmäßig stärksten Volksschulen mit zweisprachigem Unterricht ihren Sitz in Klagenfurt, also außerhalb des bis 1989 in Kraft gewesenen Gel-

tungsbereiches des Minderheiten-Schulgesetzes. Das war und ist Folge mehrerer Faktoren wie der starken Urbanisierung der slowenischen Volksgruppe oder des wachsenden Interesses der Eltern, die nicht die Volksgruppensprache sprechen, ihren Kindern eine zweisprachige Schulbildung zu ermöglichen. Auf der Sekundarstufe I erhalten 858 Schülerinnen und Schüler einen Unterricht in slowenischer Sprache, in der Sekundarstufe II sind es 1014 (unter Einbeziehung der Angemeldeten zum Unterrichtsgegenstand Slowenisch an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache).

Die Frage nach zusätzlichen Bildungsangeboten, welche die slowenische Sprache berücksichtigen, darf ich aus meiner Sicht beantworten: Wünschenswert wäre eine höhere Zahl an Slowenischgruppen in der Sekundarstufe I, um die Kontinuität des Slowenischunterrichts nicht zu unterbrechen, und im berufsbildenden Bereich sollten zusätzliche Diversifikationen angedacht werden. Ganz inexistent im Minderheitenschulbereich ist leider der an die Schule gebundene Teil der dualen Ausbildung. Eines ist jedenfalls klar: Ohne höhere Bildung, die möglichst gleichrangig beide Sprachen berücksichtigt, gibt es keine Perspektive für die slowenische Sprache in Kärnten. Diese höhere Bildung kann aber nur auf einer soliden zweisprachigen vorschulischen Erziehung aufbauen und muss in den Elementar- und Primarstufen verankert werden. Deshalb ist das Minderheitenschulwesen in Kärnten nur als Ganzes funktionsfähig.

Bei diesem Artikel handelt es um eine gekürzte Fassung eines Referats, das vom Autor anlässlich des 60. Jahrestages der Beschlussfassung des Minderheiten-Schulgesetzes für Kärnten im dortigen Landesschulrat gehalten wurde.

Theodor Domej, Historiker und Slawist, war 1996-2004 Fachinspektor für Slowenisch an mittleren und höheren Schulen in Kärnten. Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Slowenen in Kärnten und das Zusammenleben der deutsch- und slowenischsprachigen Bevölkerung zwischen Aufklärung und Gegenwart.

# Eine andere Betrachtung der zweisprachigen Erziehung

Neben den allgemeinen schulischen Reformen, die derzeit im österreichischen Bildungswesen die schulische Praxis und den Alltag von Lehrer/innen bestimmen, sind im Minderheitenschulwesen seit einiger Zeit die vollkommen veränderten sprachlichen Voraussetzungen von Schüler/innen die größte Herausforderung für die Gestaltung eines effizienten zweisprachigen Unterrichts. Das Interesse der Eltern an der Zweisprachigkeit ist zu wenig, es müssen sich auch die Konzepte des zweisprachigen Unterrichtens ändern.

Im österreichischen Minderheitenschulwesen haben in den letzten zwei Jahrzehnten sehr gravierende und zum Teil auch sehr widersprüchliche Entwicklungen und Veränderungen stattgefunden. Einerseits kann festgehalten werden, dass das Interesse für den Unterricht in Volkssprachen von Jahr zu Jahr gewachsen ist, andererseits ist jedoch zu beobachten, dass es immer weniger Schüler/innen gibt, die Kenntnisse in diesen

Sprachen bereits mitbringen. Es gibt zunehmend weniger zweisprachige Volksschulen (sowohl in Kärnten als auch im Burgenland), die ihren zweisprachigen Unterricht auf Sprecher/innen in Volkssprachen ausrichten und aufbauen können. Für die Mehrzahl der Kinder, die zweisprachig unterrichtet und gebildet werden, sind Sprachen wie Slowenisch, Ungarisch oder Burgenländisch-Kroatisch neue

Zweitsprachen, für die sie kaum lautliche, morphologische und semantische Vorerfahrungen mitbringen. Diese Zweitsprachen haben für sie informell den Status von Fremdsprachen, obwohl diese Bezeichnung sprach- und bildungspolitisch nicht korrekt ist.

Viele Schüler/innen erleben die Volkssprache als vollkommen neu, fremd und nichtzugehörig. Der Klang, die Geschichte, die Bedeutung,

der Status, die Anwendbarkeit, die Erlernbarkeit, der kulturelle Hintergrund, die territoriale Zugehörigkeit, die Brauchbarkeit, die Topographie und die Identifikation mit der Sprache – alle diese Kontexte sind mehr oder weniger unbekannt; daher erscheint den Schüler/innen die zu erlernende Volkssprache „ungewohnt“, „unvertraut“, „ungewöhnlich“, „von auswärts“, „nicht von hier“ und „ortsfremd“. Kurzum: Die neue Sprache ist einfach völlig anders und daher für die Mehrheit der Ohren „fremd“ und „kaum zu erlernen“.

Nicht wenige Kinder, die über den zweisprachigen Unterricht mit den Volkssprachen in Kontakt kommen, haben zunächst einmal eine emotionale Barriere zu bewältigen, die in erster Linie durch die Erwachsenenwelt aufgebaut und an die jüngeren Generationen weitergegeben wird. Diese Barriere äußert sich schon darin, dass Eltern ihre Distanz zu den Minderheitensprachen mit den Argumenten zum Ausdruck bringen, ihren eigenen Kindern bei den Hausübungen in Slowenisch, Kroatisch oder Ungarisch nicht helfen zu können. Sie hätten Zweifel, ob der zweisprachige Unterricht letztlich nicht eine Überforderung sei und sich negativ auf die Leistungen und die Kompetenz in der Mehrheitssprache, also Deutsch, auswirken könnte.

Solche Beteuerungen sind nicht neu, wenn es um das Lernen in Minderheitensprachen geht. Im Grunde sind es wohlverpackte und wohl dosierte Distanzierungen von Sprachen minderer Bedeutung. Ähnliche Einwände werden im Zusammenhang mit Englisch nicht geäußert. Diese Sprache erfährt ungebrochene Zustimmung, als ob es etwas völlig Vertrautes, Natürliches und Selbstverständliches wäre, obwohl die Nähe dazu weder räumlich noch durch die eigene Sprachkompetenz gegeben ist. Entscheidend sind offensichtlich das gesellschaftliche Ansehen, das soziale Prestige und die globale Bedeutung einer Sprache, auf die sich die emotionale Nähe zu ihr stützt.

Konkret bedeutet dies, dass ein Großteil der Schüler/innen, die am zweisprachigen Unterricht teilnehmen, zwar

im sogenannten autochthonen Gebiet der anerkannten Volksgruppensprachen lebt, sich ihr Alltag jedoch fast ausschließlich monolingual deutsch gestaltet. Die Dominanz der Mehrheitssprache ist in den meisten zwei- bzw. gemischt-sprachigen Lebenszusammenhängen zum Teil so übermächtig, dass nur wenige Kinder in ihrem vorschulischen bzw. außerschulischen Alltag Kenntnisse in Minderheitensprachen erwerben. Die Gelegenheit, sich aktiv in das sprachliche und kulturelle Alltagsgeschehen von Minderheiten einzubinden, wird selbst in den von Volksgruppen bewohnten dörflichen Strukturen immer seltener. Die These von getrennten Lebensräumen zwischen Angehörigen der Minderheiten und der Mehrheit drängt sich auf.

Die Vorstellung von homogenen Sprachräumen einer Volksgruppe entspricht längst nicht mehr der Realität. Mit der zunehmenden Dominanz der Mehrheitssprache in zweisprachigen Lebenskontexten verliert die „natürliche“ Form der sprachlichen Sozialisation in Volkssprachen an Bedeutung. Die Durchmischung von zwei oder mehreren Sprachen ist auch für die Situation von Volkssprachen gesellschaftliche Normalität, wobei sich im Alltag jene sprachlichen Varietäten behaupten und durchsetzen, die für den Einzelnen oder eine bestimmte Gruppe die meisten Ressourcen und die größte Anerkennung bringen. Im Regelfall ist das die Mehrheitssprache.

Selbst für Kinder, die in Familien mit starkem Hintergrund der Volkssprachen aufwachsen, lässt sich der primäre Spracherwerb nicht genau bestimmen und sprachlich abgrenzen. Die Zeit des primären Spracherwerbs ist längst nicht mehr geprägt von monolingualer Situation in den Sprachen der Volksgruppen. Im Gegenteil: Sie ist bestimmt von einer Facette der alltäglichen Zwei- und Mehrsprachigkeit. Kinder erleben Strategien sprachlichen Verhaltens ihrer Zugehörigkeitsgruppe inmitten einer anderssprachigen Mehrheit dahingehend, dass viele sprachliche Mittel aus der anderen Sprache in den eigenen Sprachgebrauch übernommen werden und diese bei der Verständigung mit Gleichaltrigen eine bedeutende

Rolle spielen. Je öfter sich diese Muster wiederholen, umso weniger bekommt diese Sprache die Funktion einer Gruppenintegration und -identifikation.

Nach dem Konzept der lebensweltlichen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Ingrid Gogolin heißt das, dass auch Kinder aus sprachlichen oder ethnischen Minderheiten in einer zwei- oder mehrsprachig organisierten Lebenswelt aufwachsen und sich ihr Sprachrepertoire aus verschiedenen Sprachen rekrutiert und auch ständig verändert. Ein solcher Spracherwerb bedeutet im Idealfall, dass Kinder ihren entfaltenen Sprachbesitz unabdingbar für ihre selbständige, selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben ihrer Umgebung bzw. ihrer Sprachumwelt nützen können.

Die lang vertretene Auffassung, dass Kinder aus sprachlichen oder ethnischen Minderheiten erst mit dem Eintritt in den Kindergarten oder die Schule die ersten Begegnungen mit der Zweisprachigkeit machen, weil sie erst dort in einen intensiven Kontakt mit einer Zweitsprache treten, entspricht schon lange nicht mehr den realen Gegebenheiten. Eine solche Sichtweise blendet Kontakte von sprachlernenden Kindern mit anderssprachigen Personen in ihrer Umwelt bewusst aus. Gerade die allgegenwärtige Präsenz unterschiedlichster Medien, die mit ihren verschiedenen Sprachangeboten das Sprachverhalten und den Spracherwerb der Kinder entscheidend beeinflussen, lässt sich mit keinen Abschottungsstrategien verhindern, um die eigene Sprache vor den anderen zu schützen.

Aus dem Gesagten kann der Schluss gezogen werden, dass Kinder, die mit dem Schuleintritt in das Minderheitenschulwesen eine zweisprachige Schulkarriere beginnen, bereits eine ganz bestimmte sprachliche Praxis sowie ihr subjektives Erleben der eigenen Sprachlichkeit und der gesellschaftlichen Bedeutung verschiedener Sprachen mitbringen.

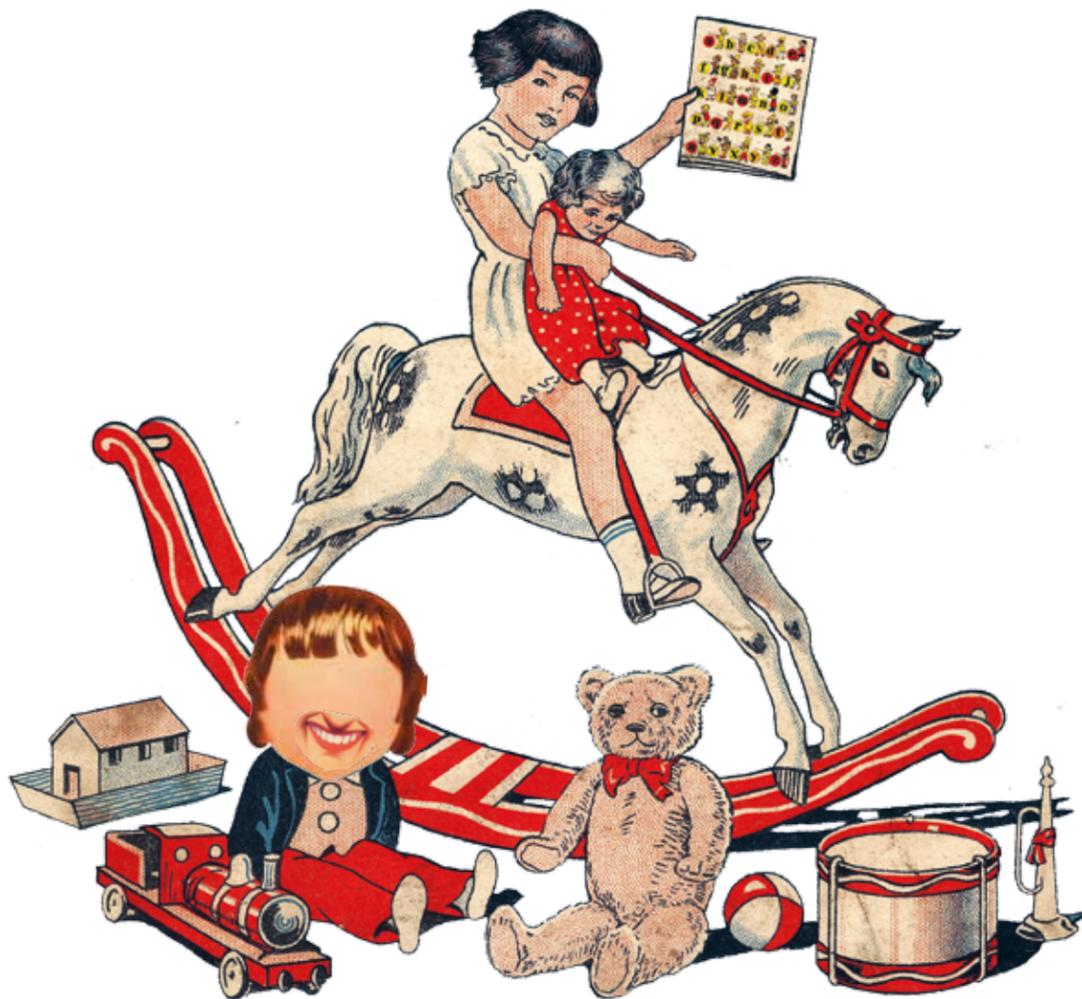
Vladimir Wakounig, Obmann der Initiative Minderheiten, forscht und lehrt seit Jahren an der Universität Klagenfurt/Celovec und an der PH Kärnten.

# Baustellen

## auf dem Weg

# zur Inklusion

Das österreichische Schulsystem zwischen behindernden Konstruktionen und Reformbemühungen



Österreich hat sich mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen. Inklusive Bildung bedeutet konkret, dass niemand von der Teilhabe an Regelschulen ausgeschlossen wird. Stattdessen soll der Unterricht an einer „Schule für alle“ individualisierend auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler\*innen abgestimmt und Kinder und Jugendliche zu einem wertschätzenden Miteinander erzogen werden.

Die Umsetzung inklusiver Bildung bedeutet bezüglich der Differenzkategorie Behinderung, inklusive Praktiken und Strukturen zu ermöglichen und Sonderschulen als Orte der Segregation aufzulösen. Bei der Realisierung dieser Ansprüche tut sich Österreich allerdings schwer. So zeichnet sich kein konsequenter Bruch mit dem Modus der schulischen Segregation in Form der Sonderschule ab. Zudem kann der gemeinsame Unterricht an den meisten Regelschulen nicht als inklusiv erachtet werden – obwohl sich viele Praktiker\*innen sehr bemühen. Die Gründe hierfür können in der Geschichte des österreichischen Schulsystems, einer damit verbundenen, sich relativ hartnäckig haltenden Denkweise von Behinderung als auch in ökonomischen Aspekten verortet werden.

So war es lange Zeit selbstverständlich, Kinder und Jugendliche mit Behinderung an Sonderschulen zu unterrichten. Dieser Automatismus wurde von der Annahme getragen, dass Schüler\*innen mit Behinderung an Sonderschulen am besten gefördert werden könnten. Förderung bedeutete dabei vor allem die pädagogisch-therapeutische Bearbeitung der Beeinträchtigung, wodurch ein möglichst hohes Maß an Selbstständigkeit erreicht werden sollte. Daher wurden Schüler\*innen mit Behinderung nochmals in nach Beeinträchtigungstyp geordnete Förderbedarfe unterteilt und die entsprechenden Lernorte (Sonderschule für körperbehinderte Kinder, sehbehinderte Schüler\*innen usw.) mit relativ komfortablen Ressourcen ausgestattet.

So entwickelte sich ein grundlegend binär organisiertes Bildungssystem,

das strikt zwischen Regel- und Sonderschüler\*innen unterscheidet und diese unterschiedlichen Schulorten zuweist. Diese verräumlichte Ordnung reproduzierte sich letztlich auch in der Professionalisierung: Zukünftige Lehrkräfte wurden im Zuge des Sonderschullehramts auf den skizzierten Modus von Förderung vorbereitet, der an einem spezifischen Ort – nicht der Regelschule – erfolgen sollte.

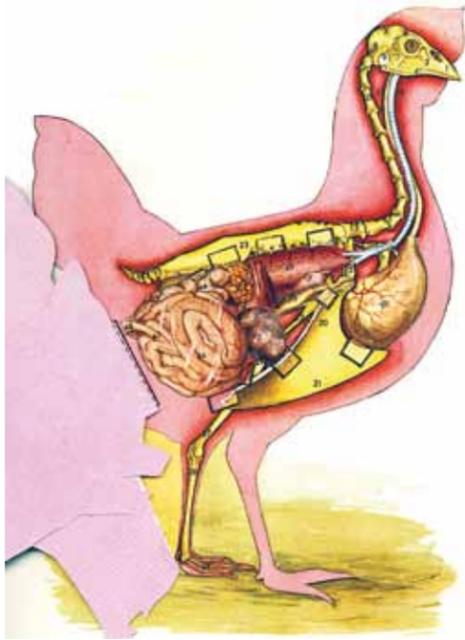
Ab den frühen 1980er Jahren geriet die Idee der Sonderschule allerdings in eine Krise. Vertreter\*innen der österreichischen Behindertenbewegung und Eltern von Kindern mit Behinderung verwiesen auf die diskriminierenden Aspekte des Sonderschulsystems: Dieses benachteilige gleich auf mehreren Ebenen. Aufgrund der erzwungenen Trennung von Gleichaltrigen würde soziale Partizipation von sehr frühen Jahren an behindert. Die sonderpädagogische Schwerpunktsetzung auf die Förderung der Beeinträchtigung und der damit verbundene Fokus auf Defizite ziehe eine Reduktion des akademischen Lernens nach sich. Sonderschule wurde dementsprechend als institutionalisierte Behinderung gesellschaftlicher Teilhabe kritisiert und stattdessen schulische Integration gefordert.

Die Proteste führten in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre zur Durchführung integrativer Schulversuche in ganz Österreich, in deren Rahmen Schüler\*innen gemeinsam unterrichtet wurden. Ob der positiven Evaluationen dieser Versuche wurde in den 1990ern das Elternwahlrecht gesetzlich verankert. Diese Reformen des Schulorganisationsgesetzes stellen wichtige Erfolge dar, denn seither können Eltern

zwischen dem Besuch einer Sonder- oder Regelschule wählen.

Die Reformen führten allerdings nicht zum Abschied von der Idee der Sonderschule und auch nicht zu einer Auflösung der systematisch hervorgebrachten Dichotomie in Schüler\*innen mit und ohne Förderbedarfe. Denn die Diagnose Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) stellt nach wie vor die Voraussetzung für den Zugang zu schulischer Bildung dar. Die problematischen Effekte können letztlich am Regelschulsetting der Integrationsklasse gezeigt werden. Dieses Modell zeichnet sich gegenüber einer „Regelklasse“ durch eine geringere Anzahl an Schüler\*innen (ca. 20) und ein Mehr an personalen Ressourcen aus (ein\*e Regelpädagog\*in und ein\*e Sonderpädagog\*in unterrichten gemeinsam).

In der Tat handelt es sich bei diesem Modell um ein Setting, in dem es viele Praktiker\*innen schaffen, individualisiertes Lernen zu ermöglichen. Kritisch ist allerdings zu sehen, dass die besagten Klassen je nach Bundesland fünf bis acht Schüler\*innen mit SPF enthalten müssen – sonst erhalten die Schulen die notwendigen Ressourcen nicht. Dadurch wird die Zweiteilung der Schüler\*innen in mit und ohne SPF fortgeschrieben. Diese Unterteilung führt in Kombination mit der suggerierten unterschiedlichen Expertise der Pädagog\*innenteams häufig dazu, dass die Klasse zumindest in den Hauptfächern entlang dieser Differenzlinie getrennt unterrichtet wird: Die Sonderpädagog\*in geht dabei in einen Extraraum, um dort die als besonders förderbedürftig gelabelten Kinder zu unterrichten.



Über diese verräumlichte Praktiken wird die besagte Dichotomie letztlich tagtäglich reproduziert; die an sich so diverse Schüler\*innenschaft erstarrt zu zwei Blöcken, die in der Praxis häufig noch durch Adressierungen wie „Normalschüler\*innen“ und „Integrationskinder“ weiter verstärkt werden. So entsteht keine Inklusion, sondern es wird lediglich die systemisch angelegte Dichotomie in die Regelschule inkludiert; in den Räumen der allgemeinen Schule wird zeitweise eine Art Mini-Sonderschule aufgeführt. Um Missverständnissen vorzubeugen: Die pädagogische Praxis in Integrationsklassen wird, wie erwähnt, oft auch inklusiv gestaltet und die obigen Ausführungen sollen nicht bedeuten, dass es stets illegitim sei, Schüler\*innen zu trennen. Problematisch ist aber sehr wohl die Häufigkeit der Trennungen und ihre Relation zum Label SPF – was systemisch nahegelegt wird und letztlich auch toxisch auf das soziale Miteinander der Klasse wirkt.

Was bräuchte es angesichts dieser Probleme bei der Umsetzung inklusiver Bildung, um die eingangs erwähnte Zielsetzung im Lichte der UN-Konvention zu erreichen? Österreich hat in den letzten Jahren hierzu einiges auf den Weg gebracht, viele

notwendige Schritte aber auch nicht gesetzt. Mit der „Lehrer\*innenbildung Neu“ wurde die bis dahin gängige, der Gliederung des österreichischen Schulsystems entsprechende Strukturierung der Ausbildung nach Schulformen (Volks-, Haupt- und Sonderschule sowie Gymnasium) grundlegend reformiert und das Sonderschullehramt abgeschafft. Im Gegensatz zum alten Modell wurde eine Ausbildung etabliert, die vorsieht, dass alle Studierenden Basiswissen zu inklusiver Pädagogik erhalten. Zudem wird inklusionspädagogisches Wissen, wie z. B. Formen von Teamteaching ohne Trennung von Schüler\*innen mit und ohne SPF, gezielt in den Bachelor-Studiengängen für Primar- und Sekundarstufenlehrer\*innen mit der Spezialisierung auf inklusive Pädagogik vermittelt, um inklusive Bildungsprozesse zu unterstützen.

Die Policy der Inklusiven Modellregionen stellt eine weitere wichtige Maßnahme des Bundesministeriums dar. Die dabei gewonnen Erkenntnisse sollen gewinnbringend in einen bundesweiten Prozess einfließen, der zu einer flächendeckenden Etablierung inklusiver Regionen führen soll. Dadurch soll die Etablierung inklusiver Strukturen vorangetrieben und gleichzeitig die Unterrichtung

in Sonderschulen reduziert werden. Kritisch ist hierbei allerdings, dass die Modellregionen (Kärnten, Steiermark und Tirol) vom Bund lediglich mit einem äußerst geringen Budget ausgestattet wurden (0,5 Planstellen für Landeskoordinator\*in und 5.000 Euro für Sachkosten pro Jahr pro Region).

So zeichnet sich eine problematische bildungspolitische Botschaft im Kontext der Umsetzung der UN-Konvention ab, die da lautet: Inklusion umsetzen – aber es darf nichts kosten. Die flächendeckende Etablierung inklusiver Bildung wird es aber nicht zum Nulltarif geben. Sie wird auch nicht gelingen, solange die grundlegende, systemisch angelegte Dichotomie in Schüler\*innen mit und ohne SPF nicht aufgehoben wird und gleichzeitig weitere Ressourcen in das wohl etablierte Netz an Sonderschulen gepumpt werden – anstatt diese sukzessive in den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems zu transferieren. Es sind also grundlegende, mitunter auch kostenintensive Reformen von Nöten, die sich allerdings am Horizont der österreichischen Bildungspolitik nicht abzeichnen.

Tobias Buchner ist Professor für inklusive Bildung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

## Reise in die Westslowakei, August 2019

Eine Recherchereise führte Groll und den Dozenten in die Westslowakei. Nachdem sie in Bratislava die Donau überquert hatten, bewegten sie sich auf der Europastraße E 575 an der Raffinerie Slovnaft vorbei und begleiteten etwas landeinwärts den Schifffahrtskanal des großen Flusskraftwerks von Gabčíkovo. Der Dozent lieferte mit seinem Tablet nützliche Informationen.

„Ich lese hier im Wikipedia-Eintrag zur nächsten Stadt namens Dunajská Streda allerlei Wissenswertes; unter anderem wurde hier, unweit des Flughafens, ein gigantisches Logistikzentrum auf die grüne Wiese gestellt. Weiters lese ich, dass Dunajská Streda der Hauptort der ungarischen Minderheit in der Slowakei ist ...“ Er machte eine Pause und sah auf. „Was für eine seltsame historische Volte! War doch die heutige Slowakei jahrhundertlang als Oberungarn bekannt. Im Gebirge, dem Zipser Bergland, dominierten deutsche Kaufleute und Grubenbesitzer die durch den Silberbergbau reich gewordenen Städte, die Slowaken arbeiteten in der Wald- und Landwirtschaft und in den Minen. Die Vorfahren des legendären *Konkret*-Herausgebers Hermann L. Gremliza stammten aus der Gegend.“

Groll drosselte das Tempo und wich einem überholenden Kleinlastwagen aus.

„Ist *Konkret* nicht jene Zeitschrift, die einen Hamburger Gegenpol zu den Milliardären im Reederei- und Bankgeschäft darstellt und Deutschland seit Jahrzehnten von progressiver Seite auf die Finger klopft?“

„Man könnte es so nennen, wenn man zu Untertreibungen neigt“, erwiderte der Dozent lächelnd. „Aber zurück zu den deutschen Gewerken in der Frührenaissance. Die reichen deutschen Städte erlebten Anfang des sechzehnten Jahrhunderts eine Katastrophe, von der sie sich nie wieder erholen sollten. Die spanischen Eroberungen in Südamerika warfen ungeheure Profite ab, monatlich landeten Schiffe an den spanischen Küsten, die bis oben hin mit Gold beladen waren. Binnen zweier Jahrzehnte verdrängte das von den Azteken und Inkas geraubte Gold das Silber als Universalwährung und Schatzmittel. Eine ganze auf Silber gegründete Kultur stand vor dem Nichts. Sie können diesen Prozess im Übrigen auch in etlichen österreichischen Alpentälern verfolgen, die durch den Silberbergbau- und Handel reich und mächtig geworden waren – wie zum Beispiel Schwaz in Tirol. In der Blütezeit des Silberbergbaus um 1525 war der Ort mit 20.000 Einwohnern die größte Bergbaumetropole Europas und nach Wien die zweitgrößte Stadt Österreichs. Noch im Jahr 1523 wurden hier 85 Prozent des weltweit geförderten Silbers produziert.“

„Die Globalisierung ist keine Erfindung des 20. Jahrhunderts“, bemerkte Groll.

„Ihre Folgen waren nicht nur negativ“, ergänzte der Dozent. „So wanderte die arme Bergarbeiterfamilie

Warhola aus den slowakischen Kohlegruben als Wirtschaftsflüchtlinge in die USA, nach Pittsburgh, aus, wo in den dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts ein Sohn geboren wurde, der später unter dem Namen Andy Warhol einigen Einfluss in der modernen Kunstgeschichte erlangen sollte. Wäre die Familie in den slowakischen Talschaften geblieben, wäre der kleine Andrej höchstwahrscheinlich nicht über den Status eines Freizeitmalers hinausgekommen.“

„Ja, im Nachhinein erfreut das Gemüt sich gern an den wenigen Edelsteinen. Von den Millionen, die dem ökonomischen Verdrängungsprozess zum Opfer fielen, der seinerseits aber wieder auf einem Massenmord an lateinamerikanischen Völkern beruhte, und das alles unter tatkräftiger Hilfe des Vatikans, redet niemand mehr. Diese Menschen wurden wahrlich zum Staub der Geschichte.“

In einem weiten Bogen überholte Groll eine alte Radfahrerin, die auf dem Gepäckträger Kürbisse und Spitzpaprika transportierte. Vor einem schweren LKW, der aufgeregt die Lichthupe betätigte, konnte Groll sich gerade noch rechtzeitig in seine Fahrspur einreihen.

„Dort werden wir im Übrigen auch bald landen, wenn Sie weiterhin so rasen“, sagte der Dozent.

„1930 lebten in Dunajská Streda annähernd gleich viel UngarInnen und Jüdinnen respektive Juden, je dreitausend an der Zahl“, fuhr er fort. „Dann folgten fünfhundert Slowakinnen und Slowaken sowie siebzig Deutsche. Nach der deutschen Besetzung im Juni 1944 wurden 3.000 Jüdinnen und Juden, die Hälfte der Stadtbevölkerung, deportiert und fast alle ermordet. Ein Holocaust-Denkmal erinnert an den Massenmord an den Roma und Sinti und an den Juden und Jüdinnen. Aber im Wikipedia-Eintrag heißt es lapidar: ‚Die jüdische Bevölkerung ist bereits während des Zweiten Weltkriegs vollständig verschwunden.‘ Verstehen Sie diesen Satz?“

„Durchaus“, erwiderte Groll. „So wird der Massenmord an Juden, Roma und Sinti, behinderten Menschen und politischen Gegnern bei den FPÖ-nahen Burschenschaften auch genannt. Ein kollektives Verschwinden. Sozusagen ein Naturereignis.“

„Sie meinen ...?“

„Verehrter Dozent, wir fahren durch uraltes donau-europäisches Kulturland. Die moderne Slowakei ist wie Österreich und Ungarn ein Zweig vom selben Baum. Sie finden hier wie dort Nationalismus und Antisemitismus.“

„Umso mehr baue ich auf die Vorbildwirkung der europäischen Idee“, sagte der Dozent trotzig.

„Sie sollten bald mit dem Bau anfangen“, erwiderte Groll. „Sonst ist der Schwemmsand der Donau vom Winde verweht.“

In der Ferne sahen sie den Kirchturm von Dunajská Streda und den Besucherturm des Donaukraftwerks. —

# Psychotherapie | Steigbügelhalterin des Neoliberalismus?

„Du kannst alles schaffen, solange du dich genug anstrengst.“ So lautet das Heilsversprechen unserer Zeit – auch in der Psychotherapie. Auf dem politischen Auge ist dieser Aufruf zum Self Empowerment oft blind. Wird jedes Problem individualisiert, geraten strukturelle Benachteiligungen aus dem Blickfeld. Schaut jede/r nur auf sich, bleibt das solidarische Miteinander auf der Strecke. Und auch die Psychotherapie spielt letztlich dem Neoliberalismus in die Hände – zumindest wenn es nach Angelika Grubner geht. Radio-Stimme-Redakteurin Katharina Bacher hat mit der Psychotherapeutin über ihr Buch „Die Macht der Psychotherapie im Neoliberalismus“ gesprochen.



In Ihrem Buch behaupten Sie, dass das zeitgleiche Aufkommen des Neoliberalismus und die Konjunktur alles Psychischen kein Zufall ist. Warum?

Seit den 1970er Jahren ist der Neoliberalismus wirklich flächendeckend hegemonial geworden; Wohlfahrtssysteme wurden radikal ab- und umgebaut und jede/r soll sich nun als unternehmerisches Selbst verstehen. Dadurch beginnt ein Zugriff auf die Psyche, weil sie auch einen Beitrag leisten muss. Die Menschen stellen sich permanent die Frage nach eigenen Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenzen, um sich in dieser ökonomieorientierten Gesellschaft irgendwie darstellen zu können.

Mit Freuds Entwicklung der Psychoanalyse begann der

sogenannte Psychoboom. Eine Behandlung setzt nicht mehr eine psychische Störung voraus. Die Arbeit am Selbst rückt in den Vordergrund. Warum erscheint Ihnen das problematisch?

Wir müssen uns fragen, warum wir eigentlich permanent an uns selbst arbeiten müssen. Es gibt ein flächendeckend verbreitetes Phantasma, dass alles gelingen kann, wenn jede/r nur genug an sich selbst arbeitet, sprich: Jede/r ist seines/ihreres Glückes Schmied/in. Aber lässt sich wirklich alles transformieren und verbessern? Dieses Narrativ sagt uns: Es ist ganz egal, woher du kommst, wer du bist, ob Mann oder Frau, ob Migrationshintergrund oder nicht, ob du aus einer sozialen Ober- oder Unterschicht kommst – wenn

du nur fest an dir arbeitest, dann gelingt es mit Sicherheit. Die Realität zeigt uns aber, dass es nicht so ist.

Aus Ihrer Sicht steht die gegenwärtige Psychotherapie komplett auf der Seite des „Empowerment“ und blendet die gesellschaftspolitischen Ursachen oft zur Gänze aus. Was sind Ihre Hauptkritikpunkte an der Psychotherapie, wie sie in Österreich angewandt wird?

In erster Linie ihr Charakter des Heilsversprechens, also die Ausblendung der sich radikal verändernden gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse sind eine immens wachsende Gruppe: Als das Psychotherapiegesetz 1991 in Kraft trat, gab es 900

PsychotherapeutInnen in ganz Österreich, mittlerweile sind wir an der 10.000er-Grenze angelangt. Ich glaube, die Community stellt sich nicht die Frage, was es bedeutet, dass die Menschen von der Wiege bis zur Bahre zu Hilfe- und Ratsuchenden werden. Was mir fehlt, ist die Auseinandersetzung mit der Frage: „Was haben wir mit diesen Machtverhältnissen zu tun? Arbeiten wir wirklich ausschließlich für die KlientInnen oder arbeiten wir systemerhaltend?“ Diese Frage wurde schon in den 1970er Jahren gestellt. Es tut mir leid, dass sie verstummt ist.

Sie problematisieren auch, dass der Zugang zum Beruf der Psychotherapeutin/des Psychotherapeuten mit großem finanziellen Aufwand verbunden ist.

Die Ausbildung wird von einer großen Anzahl an Vereinen angeboten, das ist aber unglaublich teuer. Somit können nur ganz bestimmte Menschen eine psychotherapeutische Ausbildung machen. Meine provokante Diagnose: Wir haben einen sehr bürgerlichen Blick auf unsere KlientInnen. Wer sind denn die Menschen, die sich das leisten können, selbst wenn sie dafür Kredite aufnehmen?

„Demnächst besteht die eine Hälfte der Menschheit aus Therapeuten und die andere aus Patienten“, zitieren Sie den belgischen Psychoanalytiker Paul Verhaeghe. Könnte man das, provokant formuliert, nicht auch positiv sehen? Die Behandlung psychischer Leiden ist nicht mehr tabuisiert, Menschen lassen sich helfen und das führt zu einer größeren Zahl von Behandlungsangeboten.

In manchen Kreisen gehört es mittlerweile zum guten Ton, eine Psychotherapie zu machen. Da reden wir nicht von psychischen Erkrankungen im klinischen Sinne, mit einem unglaublichen Leidensdruck, sondern eher von einer Art Selbsterfahrungsimpetus. Und ich frage mich zunehmend auch: Warum ist dieser Beruf dermaßen interessant? Einerseits hat es meines Erachtens damit zu tun, dass eine eigene

Praxis familienkompatibel ist. Das ist natürlich eine große Verlockung, vor allem für Frauen. Der österreichische Gesetzgeber hat sich genau überlegt, nach welchen Kriterien eine psychotherapeutische Methode anerkannt wird. Interessant ist aber: In Deutschland sind nur zwei Psychotherapiemethoden anerkannt – die Psychoanalyse und die Verhaltenstherapie. In Österreich sind es 23. Natürlich wird hier auch ein Markt generiert. Und wenn das ein wachsender Markt ist, dann müssen wir ja hoffen, dass möglichst viele Menschen die Angebote in Anspruch nehmen. Egal ob aus einer Selbsterfahrungsmotivation oder aus einer tatsächlichen Leidenserfahrung. Das muss man infrage stellen.

Der höhere Frauenanteil unter PsychotherapieclientInnen ist für Sie ein Zeichen des Versagens geschlechtergleichstellender Politik. Könnte die Ursache nicht auch darin liegen, dass Männer sich eher scheuen, Hilfe in Anspruch zu nehmen?

Ich arbeite seit 19 Jahren in freier Praxis und habe das Gefühl, das verändert sich radikal und wirklich flott, dass Männer auch Hilfe suchen. Frauen haben immer schon – natürlich auch aufgrund ihrer untergeordne-

ten gesellschaftlichen Position – gelernt, mehr über sich nachzudenken, sich auszutauschen. Aber natürlich auch, weil sie merken: „Wenn ich dasselbe will wie ein Mann, tue ich mir einfach extrem schwer.“ Und wenn wir heute alle ein unternehmerisches Selbst sein sollen, also alles nach unternehmerischen Kriterien organisieren sollen, dann haben Frauen natürlich wirklich ein Problem. Kindererziehung oder Betreuungspflichten lassen sich nicht über Zeitmanagement und Effizienz lösen. Sie brauchen Zeit, Langsamkeit, Zuwendung, weil emotionale Dinge einfach auch nach einem ganz anderen Tempo funktionieren.

Sie bezeichnen die Psychotherapie auch als „Abstumpfungsprogramm“. Was ist damit gemeint?

Das habe ich von dem Soziologen Ulrich Bröckling übernommen, der sich mit Coaching-, Selbsthilfe- und Empowerment-Fragen beschäftigt hat. Man kann seine Thesen darauf umlegen, dass wir auch in der Psychotherapie unsere KlientInnen anleiten, auf sich selbst zu hören, auf sich selbst zu schauen, achtsam zu sein. Das heißt, wir kreieren eigentlich permanent um uns selbst und da geht etwas verloren. Die anderen

und meine Einbettung in der Welt geraten völlig aus dem Blick. Es bleibt recht wenig Platz für politische Aktivität, Einbringen oder Partizipation. Das stumpft die Menschen ab, Solidarität kommt da letztlich gar nicht mehr vor.

Sie schreiben auch: Was in der therapeutischen Diagnostik eine „Depression“ ist, sei in der Alltagssprache zum „Burnout“ geworden. Warum?

Tatsächlich habe ich den Eindruck, sämtliches Unwohlsein bis zur schwersten psychiatrischen Erkrankung wird von den Menschen als Burnout bezeichnet. Ein wunderbarer Begriff, weil er ja „ausgebrannt sein“ bedeutet. Es ist ein bisschen eine Adaption für das, was Sie schon geleistet haben. Eine Depression lässt sich aufgrund bestimmter Parameter im klinischen Sinne diagnostizieren. Den Begriff Burnout verwenden KlientInnen undifferenziert für sämtliche Zustände. Weil sie von sich selbst sagen können – und das stimmt auch meistens: „Ich hab’s versucht, aber jetzt kann ich nicht mehr, ich hab alles gegeben, aber jetzt ist Schluss.“

Angelika Grubner war zwölf Jahre lang in einem psychiatrischen Krankenhaus tätig und arbeitet seit 19 Jahren als niedergelassene Psychotherapeutin. Sie ist diplomierte Sozialarbeiterin, akademische Referentin für feministische Bildung und Politik und studiert Philosophie an der Universität Wien.

Katharina Bacher ist Redakteurin bei Radio Stimme.

Die Sendung „Sag, wie hast du’s mit der Politik?“ Frage(n) an die Psychotherapie in Österreich“ wurde am 1. Oktober 2019 auf Radio Orange ausgestrahlt und ist im Sendungsarchiv unter [www.radiostimme.at](http://www.radiostimme.at) abrufbar.

das politische magazin  
abseits des mainstreams

auf freien radios und im internet  
[www.radiostimme.at](http://www.radiostimme.at)

Wien	Orange 94.0
Innsbruck	FRIRADI
Graz	Radio Inlink
Kärnten / Koroška	Radio ACO IA
Bludenz	Radio Proten
Salzburg	Radio 101
LFZ	Radio 101
Salzburger Land	Freies Radio Salzburg
Kranstall	Freies Radio 1138



## Herr Groll und die Donaupiraten

Innereuropäische Flüchtlinge aus Rumänien und Ungarn – behinderte und andere „randständige“ Menschen – machen sich mit einer gekaperten Donaufähre auf den Weg. Ein unterhaltsames wie lehrreiches Lesevergnügen.

Auf Auftrag von Mr. Giordano kehrt Privatdetektiv Groll aus New York zurück, um sich als Hilfsschlepper zu betätigen. Als Zirkusgruppe getarnt kommt eine Gruppe von Geflüchteten aus Rumänien und Ungarn bis in die Nähe der österreichischen Grenze, dann weiter über Land in die Steiermark. Ihr Ziel: „übers Meer in den Schatten des Atlasgebirges“, auf ihre Insel der Sehnsucht zu gelangen.

Dabei geht es nicht immer gewaltfrei zu. Blutige Auseinandersetzungen mit der Polizei und rechten selbsternannten Heimatverteidigern säumen den Weg. Doch die Netzwerke von Groll und seinen Freunden, darunter ein bekannter Schauspieler mit seinem – tatsächlich existierenden – Kulturzentrum, erweisen sich in brenzligen Situationen als äußerst hilfreich. Zwischendurch wird im

steirischen Schilcherrausch ausführlich über den Heimatbegriff diskutiert und philosophiert. Ist die Heimat „wir und die Hölle in uns“ oder dort, „wo nicht nach Heimat gefragt wird“?

Hintergrundinformationen erörtern die Behindertenpolitik Europas und der UNO, geben Auskunft über das See- und Flussrecht sowie Einblick in die politische Situation in Ungarn. Die Informationsdichte macht es jedoch manchmal schwer, aus dem Faktenschwung herauszufinden.

Der Roman macht aber jedenfalls Lust auf weitere geografische und politische Auseinandersetzung mit dem Dreiländereck Ungarn-Kroatien-Serbien und den dortigen Donauschlingen.

Die schrägen und teilweise auch rätselhaften Charaktere tragen zweifellos zum Unter-

haltungswert bei. Aus feministischer Perspektive wird der freudige Blick etwas getrübt, sind doch nur wenige Frauen unter den Protagonistinnen – und vielfach zu Diensten der männlichen Entourage. Warum nicht mehr starke Donaupiratinnen?

Nachdenklich macht, dass zu viele Leichen den Fluchtweg säumen. Ein Unbehagen, das uns angesichts der steigenden Intoleranz und des Hasses gegenüber allen, die „anders“ sind, immer stärker beschleicht. Die Frage, inwiefern man sich mit demokratischen Mitteln gegen Ungerechtigkeit und physische Angriffe wehren kann, beantwortet der Roman recht eindeutig.

Ein höchst erfrischender Nebenaspekt: Privatdetektiv Groll verweigert nach wie vor das Smartphone.

Gerda Daniel

Herr Groll und die Donaupiraten.  
Von: Erwin Riess  
Salzburg/Wien: Otto Müller Verlag 2019  
302 Seiten; EUR 23,-  
ISBN: 978-3-7013-1272-6

## Welcome to Idomeni

Idomeni im Winter 2015/16: ein Meer von Zelten, ein improvisiertes Lager von Geflüchteten, denen die Weiterreise verwehrt war. Eine Ansammlung, fast ganz ohne Infrastruktur, an einem griechischen Grenzbahnhof zu Nordmazedonien.

Die wichtigsten Hilfsorganisationen und NGOs waren zwar bald zur Stelle, doch konnten sie die Not der ca. 15.000 Menschen in Idomeni nur wenig lindern. Spontan halfen auch einige Freiwillige mit, die keiner Organisation angehörten, darunter die Griechin Alkisti Alevropoulou-Malli. Sie studierte in Cambridge, führte im Rahmen eines Forschungsprojekts Interviews mit den Geflüchteten und hielt ihre Eindrücke in Idomeni auch in Bildern fest. Bilder, die jeden/ jede beim Betrachten treffen.

Diese Resonanz führte zu dem nun vorliegenden Buch, unterstützt von der Initiative Minderheiten Tirol, die als Herausgeberin auftritt.

Für den Begleittext arbeitete Alkisti Alevropoulou-Malli mit der Tirolerin Nina Walch zusammen. Sie hatte die Soziologiestudentin bei

einem Hilfseinsatz in einem Flüchtlingslager auf Lesbos kennengelernt. Den beiden jungen Frauen war es wichtig, in ihrem Begleittext das Image des „hilflosen Flüchtlings“ zu revidieren.

Was sie vor Ort entdeckten und in den Bildern deutlich zum Ausdruck kommt: In großer Not und unter widrigen Umständen beweisen die Menschen erstaunliche Resilienz. Sie bemühen sich, ihren Alltag zu meistern, so etwas wie Normalität zu schaffen – z. B. indem sie Speisen aus der Heimat kochen – und sich zumindest ein wenig Würde zurückzuerobieren.

Wir sehen Menschen bei der Körperpflege, beim Wäsche waschen, Kinder posieren für das Foto in ihren besten Kleidern. Einige Geflüchtete bieten Rasur und Haarschnitt an, ein Mann verwandelt sein winziges

Zelt in einen Gemischtwarenladen. Wichtige Feste wie das kurdische Neujahr werden gefeiert. Und es wird protestiert: gegen das Festsitzen und das Fehlen jeglicher Perspektive, wie es weitergehen soll. Der Bildband erinnert uns daran, auf wie viele Fähigkeiten wir verzichten, wenn wir Geflüchtete in Lagern stranden lassen.

Gerade jetzt, wo Flüchtlingslager wieder in den Nachrichten sind, ist dieser Band ein wichtiger und sehenswerter Beitrag zu einem differenzierten Verständnis der Situation.

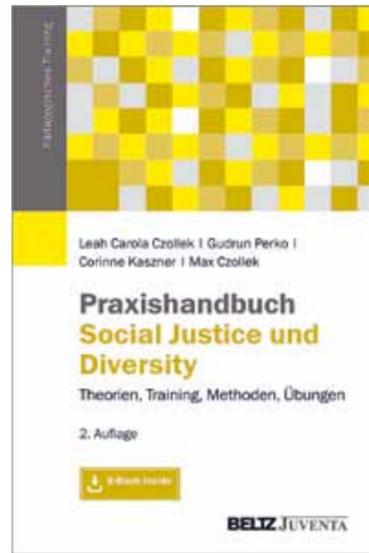
Im Dezember wird der Band in Piräus vorgestellt, Anfang nächsten Jahres in Innsbruck und Wien.

Details auf der Homepage der Initiative Minderheiten Tirol unter [minorities.at](http://minorities.at).

Brigitte Scott



Idomeni. Waiting for Home.  
Von: Alkisti Alevropoulou-Malli (Fotos und Text) und Nina Walch (Text).  
Hg.: Initiative Minderheiten Tirol.  
Wien: mandelbaum verlag 2019  
88 Seiten; EUR 18,-  
ISBN: 978385476-843-2



## Ein Handbuch (auch) für politische Praxis

Differenz, Vielfalt, Diversity, Verschiedenheit und Pluralismus sind nur einige Begriffe für den Themenkomplex, der seit gut 30 Jahren nicht nur die Sozial- und Geisteswissenschaften intensiv beschäftigt, sondern auch in der Politik, der Sozialen Arbeit sowie im Alltag vieler NGOs und Selbstorganisationen eine zentrale Stelle einnimmt. Ebenso in der Bildung.

Wer über Vielfalt spricht, darf von Diskriminierung nicht schweigen. Denn das, was in Personalentwicklungsabteilungen der Betriebe und in Verwaltungsebenen der Politik unter dem Wort *Diversity* fadenscheinig als „Chance und Herausforderung“ gepriesen wird, ist in Wirklichkeit alles andere als ein bunter Ponyhof. Die Vielfalt hängt eng zusammen mit einem Gewebe aus rechtlichen, politischen, sozialen und sprachlichen Praktiken, die permanent Ungleichheit und Ungerechtigkeit fabrizieren.

Intersektionalität, die kritische Analyse vielfältiger Diskriminierungen im Wechselspiel ihrer Ursachen und Effekte, ist wohl das heute

meistdiskutierte Konzept hierzu. Just dieses für die Bildungspraxis zu systematisieren und es mit weiteren Zielen, Theorien und (zum Großteil selbstentwickelten) Methoden zu verbinden, war das Verdienst des bereits 2012 erschienenen *Praxishandbuchs Social Justice und Diversity*. Nun liegt die Publikation in einer vollständig überarbeiteten und (auch durch zwei Autor\_innen) erweiterten Neuauflage vor.

Aufgebaut ist das Buch um das gleichnamige Trainingskonzept, das die Autor\_innen seit Anfang der 2000er Jahre in Deutschland anbieten. Nach Darlegung der Grundlagen des Trainings werden einzelne Module erklärt, die eine Reihe von

strukturellen Diskriminierungen behandeln: von Rassismus, Sexismus und Antisemitismus bis hin zu Lookismus und Klassismus. Dem folgen weitere, der Trainingspraxis gewidmete Kapitel, umrahmt von Beschreibungen der angewandten Methoden, der Theoriebezüge und der Schlüsselbegriffe.

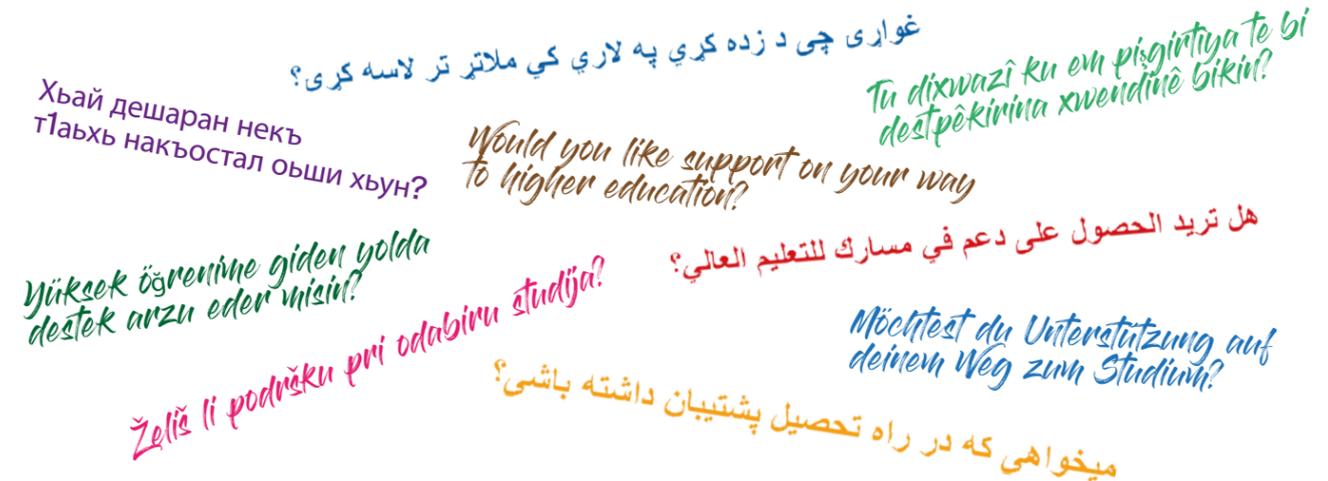
Das Praxishandbuch ist indes nicht nur an Trainer\_innen gerichtet; bei näherer Lektüre erscheint es auch als Handbuch für jedwede politische Praxis, die sich gegen Diskriminierung und für eine radikale „Diversität in Gerechtigkeit“ einsetzt.

Hakan Gürses

Praxishandbuch Social Justice und Diversity.  
Theorien, Training, Methoden, Übungen.  
2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Mit E-Book inside.  
Von: Leah Carola Czollek, Gudrun Perko, Corinne Kaszner und Max Czollek  
Weinheim Basel: Beltz Juventa 2019  
263 Seiten; EUR 25,60  
ISBN 978-3-7799-3845-3

## PEERMENT 2019-21

Peer-Mentoring für Personen mit Migrationshintergrund, Geflüchtete und ethnische Minderheiten mit Interesse an höherer Bildung



### KONTAKT/ANMELDUNG



Initiative Minderheiten  
Gumpendorfer Straße 15/13  
1060 Wien

Projektleitung: Dr. Mikael Luciak

[office@initiative.minderheiten.at](mailto:office@initiative.minderheiten.at)  
Tel. 01/966 90 01  
[www.initiative.minderheiten.at](http://www.initiative.minderheiten.at)



Bundesministerium  
Bildung, Wissenschaft  
und Forschung

Dieses Projekt wird aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung finanziert.

„Ich habe mir von allen Seiten nichts nehmen lassen“

Die Psychologin und Sozialarbeiterin **Raina Ruschmann** hat mehrere Familien, eine davon hat sie auf abenteuerlichen Wegen erst suchen müssen.

Die Geburt von Raina Ruschmann blieb ein Geheimnis. Ihre junge Mutter, Studentin an der renommierten Columbia University in New York, ließ die Nachricht von der Enkeltochter wochenlang nicht bis zu den Großeltern nach Zürich dringen. Die Schweiz, die war in den 1960er Jahren schon ein Ort alpiner, hübscher Ordnung – aber auch biederer Engstirnigkeit. Ein uneheliches Kind im Hause Ruschmann. Als die Neugier doch an das Tageslicht kam und Frau Ruschmann mit ihrer Tochter vor der Tür stand, da war Freude da, aber auch Furcht. „Die Großeltern haben sich so geniert“, erzählt Ruschmann, „dass sie die Vorhänge zugezogen haben, um zu verstecken, dass hier ein Neugeborenes liegt.“ Und hinter den Vorhängen stand eine große Frage im Raum, die viele Jahre unbeantwortet blieb und die ein Vakuum in Ruschmann hinterließ, „eine Landschaft in der Seele, die leer ist, und die man nicht füllen kann“. Über ihren leiblichen Vater hat Ruschmanns Mutter so gut wie nie ein Wort verloren.

Im Kaffeehaus, wo der Herbst die Gäste auf den gepolsterten Sitzen gemütlicher zusammenrücken lässt, blickt sich Ruschmann um und sagt, dass sie Wien einfach liebt. Eher ein familiärer Zufall ließ die Schweizerin in sehr jungen Jahren nach Österreich kommen, hier studierte sie schließlich, ist heute klinische und Gesundheitspsychologin, Sozialarbeiterin und leitet „samara“, den Verein zur Prävention von (sexualisierter) Gewalt. Ruschmann hat gleich mehrere Familien, vier sind es mit der ihres Mannes. Die Suche nach ihrem leiblichen Vater, die Suche nach Bäumen, mit der die leere Landschaft bepflanzt werden könnte, war das Abenteuer, die Aufgabe ihres Erwachsenenlebens. Es sind traurige Momente, innige, herzliche, erfüllende und irrsinnig komische.

Erst elf Jahre alt war sie, als sie das Haus in Zürich systematisch nach Spuren ihres leiblichen Vaters absuchte. Die Vaterschaftsurkunde, die sie fand, fotografierte sie mit dem inneren Auge ab. Der spärliche Rest waren ein paar Fotografien. Ihre Mutter hatte in der Zwischenzeit geheiratet, einen Österreicher, der wie sie ebenfalls in den USA studierte. In dieser Ehe erhielt Raina Ruschmann keinen Raum. So kam sie in ein Internat nach Österreich – und zu der Familie des Stiefvaters. Rückblickend über diese Zeit sagt die Psychologin: „Sie haben ausgezeichnet für mich gesorgt.“ Sie baute ein inniges Verhältnis zu den beiden adoptierten Großeltern auf, die Jahrzehnte zuvor „mittelgroße Nazis“ gewesen waren. Ruschmann wusste schon um ihre jüdischen Wurzeln, hörte nie auf, den österreichischen Großeltern Fragen zu stellen. Der Großvater wiederum mag sich von Ruschmann vielleicht die Absolution erhofft haben. Einmal erzählte er ihr, wie in Enns ein alter jüdischer Mann in einem Straßengraben zu Tode geprügelt wurde. War er beteiligt? Vielleicht. „Er hat mich so

angesehen“, sagt sie, „als wollte er, dass ich ihn von der Schuld freispreche. Das steht mir einfach nicht zu. Auch wenn unser Verhältnis gut war.“

Die Familie ihres Vaters trägt einen großen Namen. Guggenheim. „Aber der religiöse Strang, nicht der reiche Strang. Da wird scharf unterschieden.“ Nach dem Krebstod ihrer Mutter, Ruschmann war 33 Jahre alt, war da dieser Traum, der, wie sich im Nachhinein herausstellte, viele Wahrheiten enthielt. Sie träumte sich die andere Familie in ihr Gedächtnis. Und kurze Zeit später sah sie in Wien den alten Simon Wiesenthal auf einer Bank sitzen, der sie mit durchdringenden Blicken ansah. „Ich habe gewusst, ich muss jetzt etwas machen. Es ist mein jüdisches Erbe.“ Ruschmann stellte sich auf eine lange, mühselige Suche ein. Denn wo könnte er leben? USA? Oder in der Schweiz, wo er ja auch herstammte? Israel? Nun fiel ihre Suche mit dem Beginn des Internet-Zeitalters zusammen. Den Namen in Yahoo eingegeben und schon war er da, Dr. Guggenheim in Los Angeles. „Ich habe geschrien. Ich habe so geschrien.“

Sie nahm Kontakt auf, und der Vater wiederum wusste sofort, wer ihn da anrief. Dann plötzlich sagte er, er müsse die Tochter sehen. So schnell wie möglich. In Jerusalem. „Wo sonst sollte ein religiöser Jude seine Tochter treffen?“, fragt sie lachend. Das erste Treffen am Flughafen Ben Gurion verlief herzlich, jedenfalls die ersten zehn Minuten. „Er sagte zu mir: Ich habe Familie in Jerusalem. Wenn uns jemand sieht, werde ich sagen, du bist meine russische Sekretärin.“ Das war's, dachte sich Ruschmann empört. Das war's dann aber doch nicht. Vater und Tochter suchten sich zusammen, bauten eine Verbindung auf. Die ultra-orthodoxe Familie war nun um ein Familienmitglied reicher, wenn auch sehr viele Mitglieder, selbst Ruschmanns Geschwister, spät erfuhren, wer sie eigentlich war. Wenn sie zu Besuch in den USA war, war sie die entfernte, weltliche Verwandte des europäischen Familienzweigs. „Zu Pesach saßen wir am Familientisch und einer seiner Freunde fragte meinen Vater: ‚Wo hast du sie her?‘ In diesen Situationen war ich tausende Male.“

Ihrer evangelischen Schweizer Familie war die neue Verbindung suspekt, hat der Vater doch die Mutter im Stich gelassen damals. Doch Ruschmann sagt: „Ich habe mich bewusst entschieden, mit niemandem zu brechen. Ich habe mir von allen Seiten nichts nehmen lassen.“ Ja, manchmal sei sie damit alleine gewesen. Doch es war ihr Weg. Diesen Zugang thematisiert sie auch in den Schulen, wenn sie ihre Workshops abhält. Auch dort hört sie die erstaunlichsten, bisweilen traurigsten Familiengeschichten. Ruschmanns eigene sollte eigentlich ein Buch werden. Es gäbe noch so viel zu erzählen. „Ja“, sagt sie und nickt.

## Reichtum und Armut

Trotz Österreichs unveränderter Position unter den reichsten Ländern der Welt, lebten im Jahr 2017 rund 289.000 Kinder und Jugendliche in Haushalten unter der Einkommensarmutsgrenze. Kinderarmut bedeutet aber auch Familienarmut, Frauenarmut und Armut aufgrund von Migration. Notlagen werden zunehmen, wenn die 2019 beschlossenen bzw. geplanten sozialpolitischen Regelungen nicht überdacht bzw. verworfen werden. In der ersten Ausgabe 2020 widmen wir uns dem Themenkomplex Geld, Reichtum und Armut in Österreich.

# stimme

## Abonnieren!

Zeitschrift der Initiative Minderheiten

Liebe Freund\_innen der **stimme** !

Die **stimme** ist die einzige minderheitenübergreifende Zeitschrift in Österreich und informiert nunmehr 27 Jahre und 113 Ausgaben lang über Anliegen und Forderungen von Minderheiten, diskutiert die Entwicklungen in der Minderheitenpolitik und tritt für minoritäre Allianzen ein.

Das Jahresabo kostet nur 20 Euro. Bitte abonniert die **stimme** / schenkt ein **stimme** -Abo / empfiehlt uns weiter!  
Danke und auf ein Wiederlesen!

E-Mail an: [abo@initiative.minderheiten.at](mailto:abo@initiative.minderheiten.at) mit dem Betreff ABO.

## Wer mehr kann, ist besser dran! Bessere Ausbildung – bessere Chancen.



Ca. 5.000 Jugendliche verlassen jedes Jahr das Bildungs- und Ausbildungssystem in Österreich, ohne über einen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss zu verfügen. Diese Personengruppe hat dadurch stark eingeschränkte Entwicklungsmöglichkeiten: Sie sind vom dreifachen Risiko von Arbeitslosigkeit und vierfachen Risiko, Hilfsarbeiterinnen/Hilfsarbeiter zu werden, betroffen. Ein Fünftel dieser Personengruppe gilt als armutsgefährdet bzw. von Sozialleistungen abhängig.

**AusBildung bis 18**  
WER MEHR KANN  
IST BESSER DRAN



Durch die **AusBildung bis 18** und die damit verbundene Ausbildungspflicht sollen aber generell ausgrenzungsgefährdete Jugendliche am Übergang Schule/Beruf mit Unterstützungsangeboten erreicht werden.



Das **Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA)** umfasst derzeit 5 Unterstützungsangebote, die vom Sozialministeriumservice finanziert und von verschiedenen Projektträger/innen österreichweit angeboten werden: das Jugendcoaching, die Produktionsschule, die Berufsausbildungsassistenz, die Arbeitsassistenz und das Jobcoaching.

Durch das **Jugendcoaching** lernen Jugendliche, ihre Potenziale gezielter einzusetzen. Mit einer persönlichen Perspektivenplanung sollen ein weiterer Schulbesuch, eine Qualifizierungsmaßnahme, eine Ausbildungschance oder ein festes Arbeitsverhältnis ermöglicht werden.

### Der Vorteil für Jugendliche:

Jugendliche kennen ihre Berufswünsche und haben bereits praktische Erfahrung gesammelt (z.B. im Rahmen von Berufserprobungen).

Die **Produktionsschule** gibt jungen Menschen die Möglichkeit, versäumte Basisqualifikationen und sogenannte Social Skills nachträglich zu erwerben sowie Ausbildungsmöglichkeiten kennenzulernen.

### Der Vorteil für Jugendliche:

Jugendliche verfügen über Kompetenzen und Qualifikationen und können sich damit besser am Arbeitsmarkt zurechtfinden.

Die **Berufsausbildungsassistenz** unterstützt Lehrlinge vom Finden einer Lehrstelle bis zum Ausbildungsabschluss (Bewältigung der Lehrinhalte, Organisieren von Lernhilfen, Vorbereitung auf die Abschlussprüfung).

### Der Vorteil für Jugendliche:

Die Unterstützung der Berufsausbildungsassistenz ermöglicht den Jugendlichen einen erfolgreichen Abschluss ihrer Lehre oder Teilqualifikation und sorgt damit für eine wesentliche Entlastung der Lehrbetriebe.

Alle Angebote können von den Betroffenen (Jugendliche, Angehörige, Unternehmen) kostenlos genutzt werden.

### Infos unter:

- [sozialministeriumservice.at](https://sozialministeriumservice.at)
- [ausbildungbis18.at](https://ausbildungbis18.at)
- [neba.at](https://neba.at)

 **Sozialministeriumservice**



» die nächste **stimme** erscheint im März 2020

Erscheinungsort: Wien | Verlagspostamt: 1060 Wien | P.b.b. | Initiative Minderheiten | Stimme Nr. 113 | Aufgabepostamt: 1239 Wien | Zulassungsnummer: SP 02Z031717 S Österreichische Post  
AG/Sponsoring Post | Rücksendeadresse: Initiative Minderheiten, Gumpendorferstraße 15/13, 1060 Wien | ISSN: 2306-9287



 **Bundeskanzleramt**  
KUNST

 **Bundesministerium**  
Bildung, Wissenschaft  
und Forschung

 **Stadt Wien**  
Kultur

 **kultur**  
burgenland

**LAND KÄRNTEN**  
Abt. 6 – Bildung und Sport

 **tirol**  
LINZ LING