



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Diskursive Raumkonstruktion: die kommunikative Konstituierung von Brennpunktschulen in Wien“

verfasst von / submitted by

Selma Anna Maria Kaya BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2022/ Vienna, 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Dr. Beatriz de Abreu Fialho Gomes

Abstract Deutsch

Seit einigen Jahren ist die sogenannte „Brennpunktschule“ in aller Munde. Sie stellt einen vermeintlichen Ausnahme- oder sogar Extremfall der schulischen Segregation in Österreich dar und wird nicht selten als Ort der Gefahr und des sozialen Niedergangs gezeichnet. Obwohl eine Reihe von Uneinigkeiten über die „Brennpunktschule“ besteht, sollen Kinder und Jugendliche mit „Migrationshintergrund“ allen voran diejenigen islamischen Glaubens dafür verantwortlich sein, dass „Brennpunktschulen“ entstehen. Das liegt daran, dass im Nachdenken über die Entstehung bestimmter Räume ein veraltetes Raumverständnis zu tragen kommt, das soziale Mechanismen nicht mitberücksichtigt. Die vorliegende Masterarbeit widmet sich der bestehenden Forschungslücke, die es hinsichtlich der Bedeutung sprachlicher Benennungen von Räumen für ihre Entstehung gibt. Die Analyse politischer Kommunikation zeigt nicht nur, wie Bildungsräume gedacht werden, sondern auch welche gesellschaftliche Funktion der Adressierung bestimmter Schulen entlang von Defizitsemantiken, wie der „Brennpunktschule“ zukommt.

Abstract Englisch

For some years now, the so-called "hotspot school" has been on everyone's lips. It represents a supposedly exceptional or even extreme case of school segregation in Austria and is not infrequently portrayed as a place of danger and social decline. Although there is a number of disagreements about "hotspot schools," children and young people with "migration backgrounds," especially those of Islamic faith, are said to be the reason these schools exist. This is due to the fact that in thinking about the emergence of certain spaces, an outdated understanding of space comes into effect, which does not take social mechanisms into account. This master's thesis addresses the existing research gap concerning the significance of linguistic naming of spaces for their emergence. The analysis of political communication shows not only how spaces of education are conceived, but also what it means to speak about „hotspot schools“ for the society as a whole.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
1.1. THEMATISCHE EINFÜHRUNG	1
1.2. METHODISCHES VORGEHEN	5
1.3. AUFBAU DER ARBEIT	8
2. THEORETISCHE GRUNDLAGE	10
2.1. RAUM	10
2.1.1. RAUMVERSTÄNDNIS DER SOZIOLOGIE	11
2.1.2. KOMMUNIKATIVE KONSTRUKTION VON RÄUMEN	14
2.2. RASSISMUS	15
2.2.1. RASSISMUS UND SEINE DEFINITION(EN)	16
2.2.2. ANTIMUSLIMISCHER RASSISMUS	17
3. BILDUNG IN ÖSTERREICH	20
3.1. DAS ÖSTERREICHISCHE SCHULSYSTEM	20
3.2. BILDUNGUNGLEICHHEIT IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULSYSTEM	22
3.3. POLITIKFELD BILDUNG	28
3.3.1. HISTORISCHE KONFLIKTLINIEN ZWISCHEN SPÖ UND ÖVP	31
4. FALLBEISPIEL: DIE WIENER „BRENNPUNKTSCHULEN“	36
4.1. WIEN UND IHRE BEVÖLKERUNG	38
4.2. POLITIK IN WIEN	43
4.3. ANALYSE: DIE „BRENNPUNKTSCHULE“ IM WIENER GEMEINDERAT UND LANDTAG	46
4.3.1. AUFTAKT DER „BRENNPUNKTSCHULE“: 2014- 2015	47
4.3.2. DIE „BRENNPUNKTSCHULE“ VERSCHWINDET: 2016- 2017	53
4.3.3. AUFSCHWUNG DER „BRENNPUNKTSCHULE“: 2018- 2019	57
4.3.4. WAHLJAHR UND NEUE STADTREGIERUNG: 2020- JUNI 2021	75
5. DIE KOMMUNIKATIVE KONSTRUKTION DES BILDUNGSRAUMS „BRENNPUNKTSCHULE“	83
5.1. FUNKTIONEN DES DISKURSES ÜBER DIE „BRENNPUNKTSCHULE“	87
5.1.1. „BRENNPUNKTSCHULE“ ALS POLITISCHER KAMPFBEGRIFF	87
5.1.2. IDENTITÄTSKONSTRUKTION UND -MANAGEMENT	89
6. CONCLUSIO	92
BIBLIOGRAPHIE	95
PROTOKOLLE DES WIENER GEMEINDERATS UND LANDTAGS	102

1. Einleitung

Die Motivation für die vorliegende Masterarbeit wurde maßgeblich durch eine scheinbar unbedeutende Begebenheit angestoßen: die Veröffentlichung eines Buches. Bei dem Buch handelt es sich um Susanne Wiesingers *Kulturkampf im Klassenzimmer: Wie der Islam die Schulen verändert*. Es wurde im Jahr 2018 in Zusammenarbeit mit der Rechercheplattform Addendum von Dietrich Mateschitz in dessen Verlag Edition QVV publiziert. Die Autorin schreibt darin über ihren Schulalltag als Lehrerin in einer sogenannten „Brennpunktschule“ in Favoriten, dem 10. Wiener Gemeindebezirk. (vgl. Wiesinger 2018)

1.1. Thematische Einführung

Wie der Titel schon verrät, berichtet Susanne Wiesinger von einem vermeintlichen Kampf der Kulturen, der in die (Wiener) Schulen eingezogen ist und zwischen dem Lehrkörper und einer Schüler*innenschaft, die sie pauschal „muslimisch“ nennt, ausgetragen wird. Der Buchtitel erinnert an Samuel Huntingtons *Kampf der Kulturen* in dem er 1996 prognostizierte, dass die Welt des 21. Jahrhunderts von kulturellen Konflikten zwischen unterschiedlichen „Kulturkreisen“ geprägt sein wird und die westliche Vormachtstellung in der Welt schwindet. (vgl. Huntington 2002) Denn Susanne Wiesinger sieht in der Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen, die sie als muslimisch identifiziert, eine Gefährdung für die österreichische Mehrheitsgesellschaft. Medial und politisch schlug Wiesingers Buch, das sich gleichsam als „Aufdeckerroman“, wie Hilferuf einer Lehrkraft präsentierte, große Wellen und brachte die „Brennpunktschule“ ins Zentrum einer Bildungsdebatte, die ihre Schuldigen bereits gefunden hat. Das Problem sollen muslimische Schüler*innen sein, die laut Susanne Wiesinger mehrheitlich „streng konservativ bis fundamentalistisch“, „archaisch“ (Wiesinger 2018: 24), je nach Geschlecht entweder „gewalttätig“ (ebd. 40), „verhaltensauffällig“ (ebd. 75) oder „verschüchtert“ und von muslimischen Eltern manipuliert (vgl. ebd.: 63), „geschlagen, zwangsverheiratet und missbraucht“ (ebd. 73), „sprachlos“ (ebd.), „fantasielos“, (ebd.) quasi unbeschulbar sind. Diese Kinder und Jugendlichen verdrängen in ihrer schieren Überzahl „österreichische“ Kinder und Jugendliche aus den Schulen und sogar aus dem Bezirk, wodurch es, so Wiesinger, speziell in Favoriten nur mehr „Brennpunktschulen“ gibt und es überhaupt „zu muslimisch“ geworden ist. (ebd. 10) Den Grund dafür nennt Wiesinger auch, nicht nur lehnen Muslim*innen „unsere modernen westlichen Werte“ ab, sie bleiben auch „lieber unter sich“. (ebd. 177) Das Buch muss

als Teil des antimuslimischen Diskurses in Österreich verstanden werden. Ganz selbstverständlich schreibt Wiesinger: „Muslime machen die größten Probleme. Bei uns sind das Türken, Tschetschenen und Afghanen.“ (Wiesinger 2018: 37) Gleichzeitig möchte sie als „linke Sozialdemokratin“ verstanden werden, ist sie doch Teil der sozialdemokratischen Lehrer*innengewerkschaft in Wien. Sie versucht damit jegliche Nähe zu rechtspopulistischen Parteien, Inhalten und zusammenhängend auch alle Rassismusvorwürfe von sich zu weisen. Mit der Berufung auf „die Wahrheit“, die nicht mehr verheimlicht werden kann, und die vermeintlich „vielen Lehrer und Lehrerinnen“ die Wiesingers Beobachtungen bestätigen, sowie ausgewählten statistischen Daten, denen es jedoch an Aussagekraft fehlt, werden Faktizität und Allgemeingültigkeit vorgegaukelt. Wer sich aber die Mühe macht das Buch kritisch zu lesen, bemerkt, dass es sich um einen zutiefst emotionalen und persönlichen Bericht handelt, dem es an Objektivität fehlt und der sich darüber hinaus jedes verfügbaren Stereotyps bedient.

Trotz der gravierenden Mängel des Buches avancierte Susanne Wiesinger 2019 zur Ombudsfrau für Wertefragen und Kulturkonflikte im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Ein Posten, mit dem die ÖVP - FPÖ Bundesregierung Wiesingers Position bestärkte und validierte. Eine Position, die nicht ein diskriminierendes Bildungssystem, veraltete Methoden oder Unterfinanzierung anprangert, sondern vermeintlich muslimische Schüler*innen als Problem, mehr noch als Gefahr, für das österreichische Bildungssystem und darüber hinaus auch für die Gesellschaft identifiziert. Naheliegend ist, dass es sich bei ihrer Berufung für die Stelle um einen symbolischen Akt einer österreichischen Politik handelte, die Bildungsdebatten wie die Universitätsprofessorin für Bildungswissenschaft Barbara Gasteiger-Klicpera in einem Falter-Interview bemerkte: „traditionell eher ideologisch denn faktenbasiert führt.“ (Sturmberger 2020: o.S) Susanne Wiesingers Buch ist jedoch keineswegs ein Einzel- oder Ausnahmefall, wie bereits erwähnt ist es als Teil eines antimuslimischen Diskurses zu werten, der in Österreich immer mehr an Boden gewinnt. Fanny Müller- Uri schreibt dazu in ihrem Buch *Antimuslimischer Rassismus*:

„[m]ittlerweile sind ‚Islam‘ und ‚MuslimInnen‘ allgegenwärtig in der medialen Berichterstattung und politischen Debatten [...]. Dabei geht es oft um drohende ‚kulturelle Überfremdung‘ und die Verteidigung des ‚christlichen Abendlandes‘ und/oder der Werte der europäischen Aufklärung‘ gegenüber dem ‚rückschrittlichen islamischen Mittelalter‘.“ (Müller-Uri 2014: 6)

Der antimuslimische Diskurs und seine Stereotype werden in Österreich also nicht mehr nur von rechtsextremen und -populistischen Bewegungen und Parteien bedient. Sie ziehen sich quer durch die Gesellschaft und können deshalb auch nicht als ein gesellschaftliches Randphänomen abgetan werden. Immer mehr soziale Probleme werden mit der Anwesenheit von Personen, die als muslimisch markiert werden und ihren zugeschriebenen Merkmalen, zu erklären versucht. (vgl. Attia 2009: 68) So auch im Bildungssystem, wie der große Erfolg von Susanne Wiesingers Buch zeigt.

Susanne Wiesinger ist jedoch nicht die erste oder einzige, die vom Brennpunkt in Bezug auf Bildung spricht. In der sozialwissenschaftlichen Literatur wird der Begriff des Brennpunkts seit den späten 1970er Jahren dazu verwendet, eine besonders ausgeprägte Segregation von Menschen entlang bestimmter Merkmale in einem gegebenen Raum zu beschreiben. (vgl. Fölker/Hertel et al. 2015: 9) Segregation meint die ungleiche Verteilung von Menschen entlang, der ihnen zugeschriebenen demographischen, sozioökonomischen und ethnischen Merkmale in einem Raum- das kann eine Region, Stadt aber auch ein Bezirk oder ein Häuserblock sein. Sie ist das Ergebnis von Verdrängungsmechanismen und Polarisierungstendenzen in der Gesellschaft, die bestimmte Personengruppen potenziell an voller sozialer Teilhabe hindern. (vgl. Löw 2008: 43) Als problematisch gilt deshalb vorrangig die Häufung von Menschen mit einer weniger favorisierten sozialen Stellung in deprivierten Stadtvierteln. Die Abschottung von beispielsweise Personen mit hohem Einkommen in einem Stadtgebiet wird dagegen nicht als „brennendes“ Problem dargestellt. (vgl. Stosic 2015: 39) Die Verwendung des Begriffs des Brennpunkts ist hierbei ganz und gar nicht trivial, denn er transportiert ganz bestimmte Inhalte, die erläutert werden müssen. In der Physik ist der Brennpunkt, jener Punkt an dem sich alle Strahlen, die durch eine Linse gebündelt werden, schneiden. Im Brennpunkt befindet sich damit einerseits der Fokus, wo man ein Abbild am schärfsten sieht. Andererseits lassen sich im Brennpunkt beispielsweise Sonnenstrahlen so bündeln, dass ein Feuer erzeugt werden kann. In der Chemie ist der Brennpunkt jene Temperatur bei der sich ein Stoff nicht nur entzündet, sondern die dauerhafte Verbrennung auch nach Entfernen der Zündquelle gewährleistet ist. Das verrät schon Einiges über die Bedeutung, die dem Begriff zukommt und die Gefühle, die durch ihn vermittelt werden, wenn er zur Beschreibung bestimmter sozialer Räume und seiner Bewohner*innen beziehungsweise Nutzer*innen angewendet wird. Der Brennpunkt bedeutet Feuer, mehr noch, den Verlust der Kontrolle.

Der Brennpunkt dient also nicht nur dazu soziale Ungleichheiten, die sich räumlich durch Segregation ausdrücken, zu benennen. Er zeichnet darüber hinaus ein Bild der Gefahr, die von

segregierten Räumen und ihren Bewohner*innen ausgehen sollen. In Bezug auf die „Brennpunktschule“ bedeutet das, dass bestimmten Schüler*innengruppen durch den Begriff und seine implizierten defizitären Zuschreibungen zur Gefahr nicht nur für sich selbst, sondern auch für den Schulerfolg der anderen erklärt werden. Im Kern der bildungswissenschaftlichen Forschung, die sich mit Segregationstendenzen im Bildungssystem auseinandersetzt wird beforscht welche Mechanismen dazu beitragen, dass sich bestimmte Gruppen von Schüler*innen ungleich auf die vorhandene räumliche Schulstruktur aufteilen. Sie beschränkt sich meist auf den Zusammenhang zwischen Wohnsegregation und Bildungssegregation, sowie das individuelle Schulentscheidungsverhalten von Eltern und Schüler*innen, die Bildungsungleichheit und Bildungssegregation erklären soll (vgl. Stosic 2015: 34). Ungleich weniger häufig widmet sich die Forschung in diesem Themenbereich auch dem Entscheidungsverhalten von Bildungseinrichtungen selbst, was Radke und Gomolla als institutionelle Diskriminierung beschreiben (vgl. Gomolla/ Radke 2009).

Eine größere Leerstelle bleibt allerdings hinsichtlich der Beforschung der Begriffe selbst, wie beispielsweise der Begriff der „Brennpunktschule“, dem in den Medien und auch der Politik ein bedeutender Platz eingeräumt wird. Die Untersuchung des Begriffs selbst, wie er in seinem spezifischen Ent- und Bestehungskontext konstruiert wird, welche Inhalte er aufgreift und tradiert gibt einen Einblick in seine gesellschaftliche Funktionen.

Genau diese Leerstelle in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der sogenannten „Brennpunktschule“ möchte ich in der vorliegenden Arbeit ins Visier nehmen. Bei der Entstehung von segregierten Stadtvierteln, oder in diesem Fall segregierten Schulen, handelt es sich um komplexe Prozess sozialer Klassifizierung, Hierarchisierung und Differenzierung, die aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln behandelt werden können und müssen. Gerade Hierarchisierung und Differenzierung werden über die sprachliche Ebene verhandelt. Die Frage nach der diskursiven Konstruktion der „Brennpunktschule“ hat bislang allerdings wenig Aufmerksamkeit erhalten. Glasze und Matissek schreiben in ihrem *Handbuch Diskurs und Raum*, dass es „komplexe Zusammenhänge zwischen Materialität, den räumlichen Dimensionen sozialer Praktiken, Sprache und Macht“ gibt. (Glasze/ Matissek 2009: 7) Das gilt auch für das Bildungssystem und seine sozialräumlichen Ausformungen, die sich in den gesellschaftlichen Vor- und Einstellungen dieser Akteur*innen widerspiegeln und durch Sprache ausgedrückt werden. Im Zentrum der Analyse stehen deshalb jene räumlichen Bezüge, die innerhalb bestimmter diskursiver Legitimationsmuster politischer Akteur*innen, hinsichtlich der „Brennpunktschule“ raumwirksam werden und bislang in der Beforschung von bildungsbezogener Segregation

vernachlässigt wurden. Tatsächlich fehlt es besonders an Erkenntnissen über die Aushandlungsprozesse in denen bestimmte Raumvorstellungen entstehen beziehungsweise verfestigt und anschlussfähig gemacht werden. (vgl. Christmann 2016: 8). Die politische Ebene wird ausgeklammert, obwohl die Parteien nicht nur als hauptsächliche Entscheidungsträgerinnen im System durchaus relevant sind. „Darüber hinaus nehmen die politischen Parteien nicht nur eine staatstragende Rolle ein, sondern ihnen kommen auch gesellschaftsbeherrschende Funktionen zu.“ (Pelinka/ Rosenberger 2003: 143) Österreich gilt als Parteienstaat nicht nur in dem Sinn, dass die Parteien die politische Führung des Landes stellen, sondern auch „Rekrutierungsaufgaben jenseits des politischen Systems [...] wahrnehmen.“ (ebd. 61) Das betrifft nicht nur den Zugang zum Verfassungsgerichtshof und die obersten Positionen in Banken und Industrieunternehmen, sondern auch das Schulsystem. Damit haben Politiker*innen in mehrfacher Hinsicht eine gesellschaftlich bedeutsame und machtvolle Position inne. Zudem leiten sie die öffentliche Wahrnehmung hinsichtlich bestimmter Themen und sind zentral daran beteiligt gesellschaftliche Relevanz und Positionen herzustellen. „Politisierung und öffentliche Meinung stehen in enger Beziehung. Während Politiker*innen sich gerne als Sprachrohr der Meinungen und Interessen der Bevölkerung darstellen, schaffen sie über die Politisierung mediale Resonanz und beeinflussen so die öffentliche Meinung, die sie in der Folge vorgeben zu vertreten.“ (Rosenberger/ Gruber 2020: 52)

1.2. Methodisches Vorgehen

Methodisch richtungsweisend für das vorliegende Forschungsvorhaben sind Ruth Wodaks Analysen über politische Rhetoriken, Antisemitismus und Rassismus in Österreich. Beispiele sind ihre Studien *Wir sind alle unschuldige Täter* (1990) und *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität* (1998). Beide Studien bedienen sich der von Ruth Wodak begründeten Kritischen Diskursanalyse und haben u.a. den Sprachgebrauch von Politiker*innen in Österreich zum Inhalt. Bei der Kritischen Diskursanalyse steht die Sprache, sowie der spezifisch historische und soziale Kontext, in dem diese verwendet wird, im Mittelpunkt. Die durch sprachliche Äußerungen ausgedrückten Machtbeziehungen müssen, laut Wodak et al., stets in ihrem gesellschaftlichen Kontext verstanden werden oder anders ausgedrückt, braucht es die „Konfrontation des Äußerungsinhalts mit den bekannten historischen Ereignissen und Fakten.“ (Wodak et al. 2016 [1990]: 57) Die Analyse zielt des Weiteren darauf ab, die Einteilung von Menschen in bestimmte Kategorien und die darauf basierende Diskriminierung durch (politische) Diskurse

zu entschlüsseln. Dabei wird davon ausgegangen, dass die für Machtverhältnisse typische Kategorisierung von Menschen in „wir“ und „die Anderen“, gleichbedeutend mit „gut“ und „böse“, stattfindet.

Das Ziel der Kritischen Diskursanalyse ist aber in erster Linie nicht den Diskurs „als soziale Praxis“ zu einem bestimmten Thema zu beschreiben, sondern „die ideologisch durchwirkten und oft opaken Formen der Machtausübung, der politischen Kontrolle und Manipulation sowie der diskriminierenden, beispielsweise rassistische, Unterdrückungs- und Exklusionsstrategien im Sprachgebrauch sichtbar zu machen.“ (Wodak et al. 2016 [1998]: 43) Allerdings zeigt sich, dass Diskurs und Kontext nie voneinander abgegrenzt werden können, sondern sie im Gegenteil dialektisch verstanden werden müssen. „Einerseits formt und prägt der situationale, institutionelle und soziale Kontext den Diskurs, andererseits wirkt der Diskurs auf die soziale und gesellschaftliche Wirklichkeit formend zurück. Anders gesagt: der Diskurs ist sowohl sozial konstitutiv als auch sozial bestimmt“, so Wodak et al. (2016 [1998]: 42). Diskursive Praktiken haben also auch eine soziale Wirkung bzw. erweisen sich als sozial äußerst relevant. Denn soziale Akteur*innen konstituieren mittels Diskurs „Wissensobjekte, Situationen, soziale Rollen sowie Identitäten und interpersonale Beziehungen zwischen den Interagierenden und verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen.“ (Wodak et al. 2016 [1998]: 43) Darüber hinaus wirkt der Diskurs auf gesellschaftliche Verhältnisse, und zwar sowohl um sie zu rechtfertigen und aufrechtzuerhalten wie auch zu transformieren (vgl. ebd.)

Im Zentrum der Kritischen Diskursanalyse stehen kurz gesagt Sprache, Machtverhältnisse und die Beziehung zwischen Diskurs und sozialer Gegebenheit. Diese Aspekte zeigen sich auch zentral bei der vorliegenden Forschungsfrage:

Inwieweit spielen sprachlich diskursive Repräsentationen durch politische Akteure eine Rolle in der Herstellung bestimmter ethnisch segregierter Bildungsräume?

Durch eine qualitative Textanalyse von Diskursen in dem vorliegenden spezifischen Kontext findet die Kritische Diskursanalyse ihre Anwendung. Nachstehende Fragen dienen dabei als Orientierungshilfen im Material:

- Wie werden Personen sprachlich benannt?
- Mit welchen Argumenten versuchen bestimmte Personen oder gesellschaftliche Gruppen, die Ausgrenzung anderer zu rechtfertigen und zu legitimieren?

Anhand dieser Fragestellungen sollen die politischen Aussagen im Wiener Gemeinderat und Landtag untersucht werden. Stets mitgedacht werden muss, dass durch Sprechen über Raum, der Raum gebildet wird ohne, dass es allerdings der sprechenden Person bewusst ist oder die Person dezidiert darüber Auskunft geben könnte. (vgl. Löw 2016: 78) Dieser Sachverhalt zeigt sich auch bei Bildungsräumen im Allgemeinen und bei den sogenannten „Brennpunktschulen“ im Besonderen. Sie sind keine natürlich gewachsenen Gebilde, sondern in hohem Maße abhängig von gesellschaftlichen Prozessen und Machtverhältnissen, die sie selbst wiederum beeinflussen. Anhand der qualitativen Textanalyse lässt sich die Frage beantworten, wie bestimmte Bildungsräume durch politische Kommunikation sprachlich konstruiert werden. Die Analyse soll darüber Aufschluss geben, welche Themen und sprachlichen Positionen über die „Brennpunktschule“ überhaupt existieren, welche gesellschaftlich akzeptiert werden und wie dieses bestimmte Phänomen mit Bedeutungen befüllt, hergestellt und verfestigt wird.

Das Analysematerial umfasst die Protokolle des Wiener Landtags und Gemeinderats von einschließlich Juni 2014 bis Juni 2021. Diese sind über die Wiener Informationsdatenbank digital abrufbar und reichen bis ins Jahr 1991 zurück. Eine erste überblickshafte Suche nach der „Brennpunktschule“ zeigt allerdings, dass der Begriff im Landtag und Gemeinderat das erste Mal im Juni 2014 genannt wird, deshalb soll hier der Anfangspunkt der Analyse liegen. Den Endpunkt wähle ich sieben Jahre später am 30. Juni 2021. Der Grund dafür sind die Wiener Kommunalwahlen im Oktober 2020 aus der eine neue Stadtregierung aus SPÖ¹ und NEOS² hervorging. Sie löste einerseits die langjährige rot-grüne Koalition ab, die seit 2010 die Geschäfte der Stadt regelte, andererseits wurde das Bildungsressort, das sich bislang von der SPÖ geführt wurde, von den NEOS übernommen. Um die Auswirkungen dieses Regierungs- wie auch Ressortwechsels auf den politischen Diskurs über die Wiener „Brennpunktschule“ verfolgen zu können, kann der Analysezeitraum nicht schon mit Ende des Jahres 2020 abschließen. Über ein halbes Jahr nach dem Koalitionswechsel sollte es allerdings möglich sein etwaige Veränderungen im Diskurs zumindest ansatzweise einzufangen.

Der Wiener Gemeinderat ist das oberste Verwaltungsgremium der Stadt Wien. Er überwacht und bestimmt das städtische Budget, während der Landtag das Gesetzgebungsorgan des Bundeslandes Wien ist. Die Geschäfte der beiden Organe werden zwar separat geführt, das heißt Gemeinderat und Landtag tagen zu unterschiedlichen Terminen, beide sind jedoch von

¹ Sozialdemokratische Partei Österreich

² Das Neue Österreich und Liberales Forum

denselben Abgeordneten besetzt, die bei den Wiener Kommunalwahlen für fünf Jahre gewählt werden. Die hundert Gemeinderatsabgeordneten sind damit gleichzeitig Landtagsabgeordnete. Dem Gemeinderat und Landtag sind darüber hinaus weitere Gremien unterstellt. Im Falle des Gemeinderats sind das der Bürgermeister, der Stadtsenat, die Stadträt*innen, wie auch die Gemeinderatsausschüsse etc. Gleiches gilt für den Landtag. Von diesen unterschiedlichen Gremien sind allerdings nur die Sitzungen und Protokolle des Gemeinderats und Landtags öffentlich für jede*n Interessierte*n zugänglich. (Vgl. WStV 2020) Sie nehmen damit eine doppelte Rolle in der politischen Textproduktion ein, denn sie sind nicht nur für den internen politischen Kontext bestimmt, sondern auch zur Kommunikation nach außen produziert.

Die Redebeiträge im Landtag und Gemeinderat sind zudem vergleichsweise stark formalisiert, das heißt, sie folgen bestimmten Regeln, die die Kommunikation strukturieren. Die Redebeiträge im Gemeinderat und Landtag müssen inhaltlich zu den verhandelten Poststücken (geblockt nach Geschäftsgruppen) passen. Eine Ausnahme stellen die Budgetdebatte und der Rechnungsabschluss dar, die jeweils einmal im Jahr stattfinden. Der Rechnungsabschluss des vergangenen Jahres findet in der Regel im Juni des Folgejahres statt, die Budgetdebatte für das neue Jahr meist im November. In diesen Sitzungen sind Redebeiträge zu allen Agenden, die die jeweilige Geschäftsgruppe betreffen, zulässig. Die Redner*innen müssen ihren Redebeitrag bei der vorsitzenden Person anmelden und sind an eine Zeitvorgabe für ihre Fraktion gebunden. Darüber hinaus gilt es in den Reden und bei den Zwischenrufen einen angemessenen Umgang zu bewahren und von diminuierender Sprache abzusehen da ansonsten Ordnungsrufe von der oder dem Vorsitzenden drohen. Was „angemessen“ ist und wann ein Ordnungsruf zu erteilen ist, liegt jedoch im Ermessen des oder der Vorsitzenden. Um die Analyse des Materials übersichtlicher zu gestalten, erfolgt eine Unterteilung des Zeitraums vier kleinere Einheiten.

1.3. Aufbau der Arbeit

Im Anschluss an die Einleitung behandelt Kapitel 2 der Arbeit die theoretische Aufarbeitung der zentralen Begrifflichkeiten. Der Raum ist der erste dieser Begriffe, dem ich mich widmen möchte. Er kann aus unterschiedlichen Disziplinen heraus gedacht werden. Abhängig von seiner disziplinären Einbettung sind unterschiedliche Sichtweisen auf den Raum von Bedeutung. Das ist zum einen eine in der Humangeographie und den Sozialwissenschaften eher veraltete Sichtweise, dass der Raum als natürliches und objektives Gebilde existiert und damit außerhalb gesellschaftlicher Vorgänge besteht. Das entspricht auch einem alltäglichen Verständnis des

Raums, das ihn oftmals auf seine Materialität reduziert. Die andere Sichtweise nimmt ihn dagegen als gesellschaftlich gemachtes Phänomen in den Blick, danach existiert der Raum nicht einfach so, sondern tritt durch seine gesellschaftliche Funktion und seine Bewertung in Erscheinung. Der Raum kann deshalb auch nicht unabhängig von gesellschaftlichen Strukturen verstanden werden. Dem Raum und seiner Herstellung wohnt damit auch eine rassistische, wie auch eine rassialisierende Komponente inne. Nicht nur Susanne Wiesingers Buch, sondern auch das Erstarken rechtspopulistischer Strömungen und Parteien zeigen, dass Rassismus nach wie vor ein Problem in Österreich darstellt. Wiesingers Idee der „Brennpunktschule“ transportiert augenscheinlich eine rassifizierte Idee einer bestimmten Schüler*innengruppe, die muslimisch markiert wird. Deshalb ist Rassismus der zweite Begriff, der theoretisch aufgearbeitet werden muss. Rassismus beschreibt ein gesellschaftliches Verhältnis das soziale Gruppen entlang biologischer und kultureller Merkmale herstellt, naturalisiert und hierarchisiert. Die Aufwertung des „Eigenen“ über die Herstellung und Abwertung des „Anderen“ sind dabei Momente, die dem Rassismus inhärent und zentral sind.

Daran anschließend gilt es den österreichischen Bildungskontext zu beschreiben. Ohne ein Verständnis über das Schulsystem und seine Differenzierungsmechanismen, sowie die Ungleichheiten, die es hervorbringt, kann der Diskurs über die „Brennpunktschule“ kaum verstanden werden. Notwendig ist zudem ein Überblick über die politischen Strömungen in Österreich und ihre politischen Agenden bezüglich des Schulsystems zu geben. In Österreich gilt das Bildungssystem seit jeher als Gegenstand ideologischer Grabenkämpfe der politischen Parteien, was sich in den bildungspolitischen Entscheidungen seit der ersten Republik widerspiegelt.

Das Kapitel 4 umfasst das Fallbeispiel. Sie ist der Kern der Arbeit und vereint die Beschreibung des Wiener Stadt- und Politikkontexts und die Analyse der Aussagen über die „Brennpunktschule“ im Wiener Gemeinderat und Landtag zwischen Juni 2014 und Juni 2021. In den Redebeiträgen der Politiker*innen offenbaren sich nicht nur Inhalte mit der sie die „Brennpunktschule“ befüllen, sondern auch Wahrnehmungen über und Einstellungen zu den Schüler*innen. Nach dem Fallbeispiel gilt es die Ergebnisse darzustellen. Kapitel 5 widmet sich deshalb der Beschreibung des Diskurses über die „Brennpunktschule“ und wie er sprachlich realisiert wird. Außerdem werden die gesellschaftlichen Funktionen des Diskurses dargestellt. Die Conclusio schließt die Arbeit mit einem Ausblick ab.

2. Theoretische Grundlage

Der folgende Abschnitt setzt sich mit der Beschreibung der zentralen begrifflichen, wie auch theoretischen Konzepten auseinander. Dazu gehören Raum und Rassismus, die die theoretische Grundlage bieten, um die sprachliche Konstruktion des Bildungsraums „Brennpunktschule“ untersuchen zu können.

Jedes dieser Konzepte kann aus unterschiedlichen disziplinären Blickwinkeln betrachtet werden. Für diese Arbeit stehen sozialwissenschaftliche und kritische Lesarten im Mittelpunkt. Rassismus und Raum werden hier zwar getrennt voneinander vorgestellt, sie stehen allerdings im Verhältnis zueinander und müssen auch so verstanden werden. So hat der Rassismus eine räumliche Komponente, wie auch der Raum eine rassistische hat. Das zeigt sich bereits an der Herausbildung des Nationalstaats selbst, der laut David Theo Goldberg an sich ein rassistisches Projekt ist, das sich räumlich ausdrückt. (vgl. Goldberg 2002) Mithilfe räumlicher Beschreibungen und Bezüge wird aber auch das rassialisierte „Andere“ markiert. (vgl. Potts 2016: 186) Raum und Rassismus sind sich durch ihre dichotomisierende und hierarchisierende Wirkungsweise also durchaus ähnlich und sollen in der vorliegenden Arbeit auch in ihrer Wechselwirkung mitbedacht werden. Zusammen bilden sie deshalb die Basis für die Analyse der sprachlichen Konstruktion des spezifischen Raums „Brennpunktschule“.

2.1. Raum

Die Beschaffenheit des Forschungsvorhabens, das dezidiert nach der Rolle der Kommunikation für die Entstehung von Räumen fragt, setzt bereits ein gewisses Raumverständnis voraus. Ein Raumverständnis, das davon ausgeht, dass Räume nicht objektiv gegeben und unveränderlich, sondern vielmehr Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse, also sozial konstruiert sind. (vgl. Belina/ Michel 2019: 18) Räume existieren demnach nicht einfach so. Sie sind nicht außerhalb von der Gesellschaft denk- und erfassbar, denn genauso wie Räume durch gesellschaftliche Vorgänge strukturiert werden, wirken sie wiederum strukturierend auf die Gesellschaft zurück. Sie sind die Folge, genauso ein Teil der sozialen Praxis wie auch der sozialen Strukturen. (vgl. Löw et al. 2008: 51) Kurz gesagt: sie sind Gegenstand und Teil von sozialen Konstruktionsprozesse.

Diese Raumauffassung ist allerdings weder die einzige noch die erste, die in der Raumforschung bzw. in den verschiedenen raumwissenschaftlich informierten Disziplinen Anwendung

findet. Unzählige Theoretiker*innen haben sich über die letzten Jahre in irgendeiner Form mit dem Raum auseinandergesetzt. In der vorliegenden Arbeit ist es freilich nicht möglich ihnen allen Rechnung zu tragen und sie vorzustellen. Die folgende Auseinandersetzung konzentriert sich deshalb auf einen kulturwissenschaftlich und soziologisch informierten Raumbegriff, der sich nach 1990 herausgebildet hat. Weder die Soziologie noch die Kulturwissenschaft stellen allerdings das Paradebeispiel einer Raumwissenschaft dar, ebenfalls entspricht ihr Raumbegriff nicht zwingend dem der Raumvorstellung der Akteur*innen, deren sprachliches Handeln in dieser Arbeit untersucht wird. Deshalb ist es notwendig auch einen Raumbegriff vorzustellen, der dem *cultural turn* in der Humangeographie vorgelagert ist und mittlerweile als veraltet gilt. Dieser nimmt den Raum eher als Hinterbühne des Sozialen wahr und deckt sicher eher mit dem Alltagsverständnis vom Raum.

Anstelle der Soziologie präsentieren sich eher die Physik und Geografie als paradigmatische Raumwissenschaften. Jede Disziplin kennt dabei ihr eigenes Raumverständnis, ihre eigenen historisch gewachsenen Perspektiven und Debatten, was den Raum wissenschaftlich zu einem eher volatilen Begriff macht. (vgl. Günzel 2012: 7) Tatsächlich gibt es eben keine endgültige Definition des Raums. Selbst die Physik, die sich als Wissenschaft den Aussagen über den Raum verschrieben hat- ob es nun die unendlichen Weiten des Weltraums, oder die klitzekleine Welt der Atome betrifft, kann keine endgültige Antwort über das Wesen des Raums liefern. „Mit dem Raum sind also große und grundsätzliche Fragen verbunden. Eine abschließende Klärung ist nicht erreicht worden.“ (Schmidt: 2012: 291)

2.1.1. Raumverständnis der Soziologie

Bis in die 1960er Jahre folgte die traditionelle Geografie, als „Lehre von der Erdoberfläche“ einem „absoluten“ Raumbegriff, der eine gegebene und vor allem messbare Einheit beschreibt in der Körper unterschiedlich platziert werden. Der Raum erfüllt in dieser Perspektive den „[...] materielle[n] Hinter- oder erdgebundene[n] Untergrund sozialer Prozesse“. (Löw et al. 2008: 51) Er ist in diesem Verständnis das bloße Behältnis gesellschaftlicher Vorgänge, ein natürliches Objekt, das quasi als Umweltbedingung gesehen wird und deshalb unabhängig vom Sozialen existiert. „Die traditionelle Geografie nahm sich [...] auf nicht sinn-, sondern vielmehr sachorientierte Weise des Raums und der räumlichen Dimension gesellschaftlicher, kultureller, politischer und ökonomischer Gegebenheiten an.“ (Werlen 2012: 142) Ein Nachteil dieser Herangehensweise ist allerdings, dass es nicht möglich ist jene Prozesse zu beforschen, die Räume

überhaupt erst entstehen lassen. Den Raum als bloßen „Hintergrund“ oder „Behälter“ des Sozialen zu verstehen, beschränkt vor allem die Möglichkeit gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse und Machtkonstellationen kritisch zu untersuchen. Im Laufe der 1960er Jahre begann deshalb eine Auseinandersetzung vor allem innerhalb der franko- und anglophonen Geografie, die eine Kritik gegenüber dem vorherrschenden Raumverständnis formulierte und einer „relativen“ Raumauffassung den Vorzug gab. (vgl. Smith 2019: 79) Immer mehr setzte sich die Idee durch, dass die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse durch den Glauben an einen objektiven Raum verschleiert werden, anstatt sie beforschen zu können. Im Zuge dessen entwickelte sich eine marxistisch informierte Geografie, die *Radical Geography*, die in den 1980er und 1990er Jahren an Bedeutung gewann. Ihre Vertreter*innen, beispielsweise Edward Soja, David Harvey und Doreen Massey beschäftigen sich nicht mit dem, was der Raum an sich ist, sondern mit der „Rolle, die Räumlichkeit in sozialen Prozessen gegebenenfalls spielt.“ (Belina/ Michel 2019: 8) Gerade Doreen Massey beschäftigt sich mit der Prozesshaftigkeit von Räumen, die es zulässt, sie als vielfältige Gebilde zu verstehen. Damit lässt sich verstehen, wie unterschiedliche Räume beziehungsweise Raumauffassungen zur selben Zeit an ein und demselben Ort bestehen können. (vgl. Massey 2019: 127f)

Die *Radical Geography* spielte eine grundlegende Rolle bei der Neuausrichtung des wissenschaftlichen Raumverständnisses. Trotzdem konnte sie im deutschsprachigen Wissenschaftskontext lange nicht Fuß fassen, was laut Belina und Michel einerseits an der schlechten Übersetzungslage ihrer Haupttheoretiker*innen und andererseits am Fehlen einer hiesigen, kritisch-materialistischen Raumforschung liegt, die in der franko- und anglophonen Kontext viel stärker ausgeprägt ist. (vgl. Belina/ Michel 2019: 7) Mit dem *Spatial Turn*, also der Wende zum Raum, zog die kritische Auseinandersetzung mit dem Raum letztendlich auch in die deutschsprachigen Sozialwissenschaften ein und erfreut sich seit Ende der 1990er Jahre einer großen Beliebtheit (beispielsweise Dünne/Günzel 2006; Schroer 2006; Werlen 1995)³. Damit setzt sich die langsame Abkehr von der Vorstellung des Raums als natürliches Objekt auch im deutschsprachigen Wissenschaftskontext durch und öffnete ihn für die Beforschung „der Herstellung hegemonialer sozialer Ordnung.“ (Glasze/ Mattissek 2009: 42)

³Dünne, Jörg/ Günzel, Stephan (2006): Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften; Frankfurt am Main: Suhrkamp

Schroer, Markus (2006): Räume, Orte, Grenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Werlen, Benno (1995): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen: Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum; (Bd. 1) Stuttgart: Steiner

Eine Hauptakteurin der deutschsprachigen Auseinandersetzung mit dem Raum ist die Soziologin Martina Löw, die mit ihrer Monografie *Raumsoziologie* aus dem Jahr 2001 den Raum als soziologischen Grundbegriff vorstellt und empirisch nutzbar macht. Sie geht davon aus, dass der Raum immer von sozialen Vorgängen beeinflusst, das heißt maßgeblich von Herrschaftsverhältnissen und gesellschaftlichen Strukturprinzipien abhängig ist. Das macht Räume zu dynamischen Gebilden, die nicht einfach feststehen, sondern immer wieder neu hervorgebracht werden müssen. Löw schließt sich deshalb dem bereits erwähnten relativen Raumverständnis an, das im Gegensatz zum absolutistischen, die Prozesshaftigkeit des Räumlichen thematisiert. Martina Löw versteht demnach den Raum als, wie sie es schreibt „(An)Ordnung“. (Löw 2001: 131) Das bedeutet, dass „Räumen, sowohl eine Ordnungsdimension, die auf gesellschaftliche Strukturen verweist, als auch eine Handlungsdimension, das heißt der Prozess des Anordnens, innewohnt.“ (ebd.) Die Entstehung von Räumen ist damit an das Handeln bestimmter Akteur*innen geknüpft. Sie entstehen indem Personen, Menschen und Güter, aber auch Menschen und andere Menschen zu Räumen verknüpfen. (ebd. 224) Diese Verknüpfungsleistung ist aber maßgeblich von der herrschenden gesellschaftlichen Ordnung, also den gesellschaftlichen Strukturen abhängig, die sie wiederum beeinflusst. „Das heißt gesellschaftliche Strukturen ermöglichen raumkonstituierendes Handeln, welches dann diese Strukturen, die es ermöglichen (und anderes verhindern), wieder reproduziert.“ (ebd. 170) Einfacher ausgedrückt entstehen Orte im Wechselspiel zwischen Struktur und Handlung. Damit wird einerseits die soziale „Gemachtheit“ von Räumen berücksichtigt, andererseits die Abhängigkeit sozialen Handelns von den Räumen selbst in den Blick genommen.

Für die Herstellung spezifischer Räume unterscheidet Löw zwei Prozesse: das *Spacing* und die *Syntheseleistung*. Ersteres beschreibt das „Errichten, Bauen und Positionieren“ (ebd. 158) von Menschen und sozialen Gütern an Orten und in Relation zueinander. Durch die Syntheseleistung werden diese platzierten Güter und Menschen über „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse“ (ebd. 159) aber erst zu bestimmten Räumen zusammengefügt. Beide Vorgänge sind damit in hohem Maße voneinander abhängig, weder können ohne die Syntheseleistung Menschen und Güter sinnvoll platziert werden, noch können ohne das Spacing, Syntheseleistungen überhaupt vorgenommen werden. Da gesellschaftliche Prozesse allerdings nie neutral sind, legt Martina Löw nahe, dass nicht jede*r in gleichem Maße in der Lage ist Räume zu konstituieren. Vielmehr ist es von den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen, der Verfügbarkeit von Ressourcen, wie Wissen, Ansehen und Macht und den damit einhergehenden

sozialen Strukturen abhängig, welche Akteur*innen in welchem Maße raumwirksam agieren können. (vgl. ebd. 228)

2.1.2. Kommunikative Konstruktion von Räumen

Raumwirksames Agieren ist aber keineswegs nur im Sinne von Handlungen zu verstehen, die sich materiell ausbilden, wie das Errichten von Straßen, Häuserblöcken und Grenzen. Es ist auch im Sinne von Kommunikation also dem Sprechen zu verstehen, welches es erst ermöglicht Handlungen zu setzen und diese durch Zuschreibungen bedeutsam zu machen. (vgl. Knoblauch 2016: 30) Eine Grenze als räumliche Markierung zwischen zwei separaten Entitäten, kann ihre Aufgabe als solche nur erfüllen, wenn die Entitäten, die Grenze und die Funktion ihrer Trennung kommunikativ verhandelt wurden. Die Herstellung bestimmter Räume wirkt in Folge wieder auf die Kommunikation zurück und strukturiert, wann von wem worüber gesprochen werden kann. „Mit der Berücksichtigung kommunikativer Prozesse wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Räume weder in der Vergangenheit noch in der Gegenwart von Subjekten jenseits kommunikativer Prozesse gedacht, geplant oder gestaltet wurden.“ (Christmann 2016: 7) Sprechen ist daher als Handlung zu verstehen, die nicht einfach nur die Wirklichkeit abbildet, sondern entscheidend ist dafür, was überhaupt wahrgenommen werden kann. Die Sprache ist maßgeblich an der Konstruktion der Welt beteiligt. (vgl. Glasze/ Matissek 2009: 21)

Das führt zur Frage, wie durch die Kommunikation beziehungsweise dem Sprachhandeln bestimmter Akteur*innen bestimmte Raumvorstellungen entstehen und anschlussfähig, also raumwirksam, gemacht werden. Das ist mithin gar nicht so einfach, denn obwohl Sprachhandlungen, wie Martina Löw es schreibt, „einen reichen Schatz bilden, auch um Raumkonstitution zu verstehen“ vollziehen sich diese oftmals nur implizit. (Löw 2016: 78) Martina Löw führt deshalb weiter aus, dass Menschen kaum fähig sind über den Raum und seine Beschaffenheit zu sprechen. Auskunft über den Raum bekommt man nur, „sofern man nicht nach Raum fragt.“ (ebd.) Auf der Suche nach dem Raum in sprachlichen Äußerungen gilt es deshalb auch etwas kreativ zu sein und nicht nur nach expliziten Raumbezügen und Raumbeschreibungen Ausschau zu halten. Vielmehr geht es darum zu untersuchen, wie Räumlichkeit und räumliche Relationen sprachlich abgebildet und mit Zuschreibungen versehen werden. Welche Worte und Wendungen verwendet werden, welchen Narrativen sich die Sprecher*innen bedienen und welche gesellschaftlichen Ordnungen und Einstellungen diese implizieren. Darüber hinaus ist es außerdem wichtig zu erfassen, wie und wo sich die Sprecher*innen in den Raumgefügen, die

sie sprachlich herstellen, platzieren und wie sich das auf die Raumkonstruktion auswirkt. (Vgl. Löw 2016: 82ff)

2.2. Rassismus

In der soziologischen Raumwissenschaft wird zwar auf die Kategorien Geschlecht und Klasse als raumwirksame Differenzmarker eingegangen, Rassismus wird von deutschsprachigen Theoretiker*innen, wie beispielsweise Martina Löw, die sich in ihrem Buch *Raumsoziologie* eingehend mit der Herstellung räumlicher Wirklichkeit auseinandergesetzt hat, als raumrelevantes Differenzmerkmal ausgespart. Die Raumforschung im deutschsprachigen Kontext wurde auf Grund der nationalsozialistischen Vergangenheit, die den Gedanken eines „Volks ohne Raum“ propagierte lange Zeit stiefmütterlich behandelt. Eine Auseinandersetzung mit dem Raum, so die Angst, könnte nicht nur als reaktionär aufgenommen werden, sondern auch in die Kerbe nationalsozialistischen Gedankenguts schlagen. (Vgl. Schroer 2019: 7) Ähnlich verhält es sich mit dem Rassismus, der im deutschsprachigen Raum als Begrifflichkeit oftmals vermieden wird. Rassismus wird auf den Nationalsozialismus reduziert, von dem man sich allgemein zu entfernen versucht, wodurch eine umfassende kritische Diskussion meist ausbleibt. Diese Verkürzung von Rassismus auf den Nationalsozialismus führt allerdings dazu, dass rassistische Praxen nicht nur verschleiert werden, sondern auch bestehen bleiben können. „Wenn Mensch die Spitze des Eisbergs als Eisberg selbst sehen will, dann kann Rassismus unbeirrt fortleben.“ (Noah Sow 2015: 37) Rassismus ist nach wie vor genauso wie Klassismus oder Sexismus ein zentrales Merkmal der gesellschaftlichen Verhältnisse in Österreich, in der bestimmte Räume überhaupt erst möglich sind und sozial wirksam werden. Der Verein „ZARA- Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit“ berichtet beispielsweise in seinem Rassismus Report 2019 von 1.950 rassistischen Vorfällen, die dem Verein gemeldet wurden. (vgl. Verein ZARA 2019: 14) Die „Dokustelle- Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus“ zählte im selben Jahr 1051 gemeldete Fälle rassistischer Übergriffe, im darauffolgenden Jahr 2020 sind es sogar 1402. (vgl. Dokustelle 2019: 16, 2020: 14)

So wie der Raum allgegenwärtig ist, ist es eben auch Rassismus. (vgl. Arndt 2012: 13) Und genauso wie dem Raum haftet auch dem Rassismus, beziehungsweise seiner operativen Kategorie „Rasse“ eine imaginierte Natürlichkeit an. Obwohl es sich bei beiden um höchst instabile, soziale Konstrukte handelt, weisen sie Naturalisierungstendenzen auf, die sie als objektive soziale Bezugspunkte missverstehen, verstetigen und gesellschaftliche Machtverhältnisse verschleiern. Bei der Herstellung bestimmter Räume geht es, wie im vorangegangenen Abschnitt

dargestellt, maßgeblich um die (An-)Ordnung von Objekten und Körpern, aber auch um die (Re-)Produktion von Aus- und Einschlüssen, die sich räumlich vollziehen. (vgl. Löw 2008: 4) Deshalb ist es durchaus naheliegend und notwendig bestimmte Raumkonstruktionen auf ihre rassistische und rassialisierenden Komponenten abzuklopfen. Zwar werden in der Segregationsforschung räumliche Trennungen entlang vermeintlich „ethnischer“ Zugehörigkeit beforscht, diese geraten allerdings in die Kritik essentialisierende Zuschreibungen zu reproduzieren, anstatt sie zu problematisieren. (vgl. Stosic 2015 und Pott 2016) Die diskursiven Praktiken von Raumzuweisungen, die sich über die Sprache machtvoller Personen konstituieren, werden dagegen weniger beachtet, besonders auf der politischen Ebene, wo sich rassistische Praxen eher implizit vollziehen.

2.2.1. Rassismus und seine Definition(en)

Dafür gilt es zunächst zu klären, wovon in dieser Arbeit eigentlich die Rede ist, wenn von „Rassismus“ gesprochen wird. Dabei zeigt sich eine weitere Gemeinsamkeit zwischen Raum und Rassismus. Ebenso wie der Raum ist Rassismus von „diffuse[n] Vorstellungen“ geprägt (Rommelspacher 2009: 25) und oftmals schwer zu definieren. (vgl. Hall 2016: 173)

Semantisch wie auch definitorisch ist Rassismus im Alltagsverständnis sehr stark an den „Rasse“- Begriff gebunden. Die Vereinten Nationen sprechen beispielsweise von „rassistischer Diskriminierung“ und meinen damit: jegliche Unterscheidung, Exklusion, Einschränkung oder Bevorzugung aufgrund von „Rasse“, Hautfarbe, Abstammung, nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit, die Menschen in der Ausübung ihrer Grund- und Menschenrechte einschränkt. (vgl. United Nations 1965) Die EU-Kommission hat sich dagegen für eine eher kurze Definition von Rassismus entschieden als „Ideas or theories of superiority of one race [sic!] or group of persons of one colour or ethnic origin“. (Glossar EU-Kommission o.D) In beiden Definitionen wird die Überschneidung des „Rasse“- Begriffs mit den Konstrukten der „Ethnie“, „Herkunft“ und „Kultur“ deutlich. Es kann allerdings durchaus missverständlich wirken, dass beide Institutionen den „Rasse“- Begriff als Grundlage des Rassismus vorstellen. Indem sie Rassismus als die Diskriminierung einer „Rasse“ beschreiben, wird weniger der Glaube an die Existenz unterschiedlicher und ausschließlicher Gruppen problematisiert, als die Diskriminierung einer angeprangert. Es geht daraus nicht klar hervor, dass es im biologischen und genetischen Sinn keine menschlichen „Rassen“ gibt. „Rasse“ ist hingegen als soziales Konstrukt zu verstehen, das nicht die Grundlage von Rassismus darstellt- sie ist das Resultat rassistischer Praxis in der Gesellschaft, die Gruppen von Menschen herstellt, unterscheidet und hierarchisiert. (vgl. Hund

2007: 120) Die Idee unterschiedlicher menschlicher „Rassen“ ist als Symptom des Rassismus zu verstehen, der im Europa des 16. Jahrhunderts als „weiße Ideologie“ (Sow 2015: 42) entstanden ist um „die weiße ‚Rasse‘ mitsamt des Christentums als vermeintlich naturgegebene Norm zu positionieren.“ (ebd. 43) Das bedeutet, dass nicht die Anwesenheit als unterschiedlich definierter Menschengruppen zu Rassismus führt, sondern rassistische Diskriminierung in erster Linie dafür verantwortlich ist, dass diese Gruppen überhaupt entstehen und ihnen bestimmte Merkmale zugeschrieben werden.

Rassismus kommt allerdings nicht mit der bloßen Zuschreibung bestimmter Merkmale aus. Im Kern des Rassismus steht die Hierarchisierung der durch Zuschreibung von bestimmten Merkmale entworfenen Gruppen. Bei Rassismus geht es eben auch um die Herstellung und Bewahrung von sozialer, wie institutioneller Macht. Er ist kurz gesagt eine Herrschaftsideologie. Dabei geht es nicht nur um die Herstellung des „Anderen“, sondern mehr noch um die Abgrenzung und Aufwertung des „Eigenen“. (vgl. Attia 2015: 21) Es gibt deshalb auch unterschiedliche Formen von Rassismus, die vor unterschiedlichen historischen und gesellschaftlichen Hintergründen, unterschiedliche, als monolithische Gruppen entworfene Personen rassistisch diskriminieren. (vgl. Arndt 2015: 38) Welche Merkmale zur Herstellung rassistischer Zuschreibungen herangezogen werden, ist demnach auch Veränderungen unterworfen. Um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass es keine biologischen „Rassen“ gibt, spricht eine Reihe von Theoretiker*innen von einem „Rassismus ohne Rassen“ (vgl. Hall 2016 [1989]) oder „Neorassismus“, der die kulturalistische Komponente des Rassismus ins Zentrum des Verständnisses stellt. (vgl. Balibar 2016 [1990]) Rassistische Markierungen können demnach auch an anderen Merkmalen festgemacht werden, wie Sprachen, religiöse Praktiken und Symbole, Namen usw., die zur Essentialisierung und Hierarchisierung einer Gruppe verwendet werden. Jedoch ist zu bedenken, dass dies nicht auch weiterhin in Zusammenhang mit körperlichen Merkmalen von Statten geht. Denn „von Anfang an kombinierte der Begriff des Rassismus natürliche und kulturelle Faktoren.“ (Hund 2007: 7)

2.2.2. Antimuslimischer Rassismus

Fanny Müller- Uri plädiert in ihrem Buch *Antimuslimischer Rassismus* von den Begriffen „Islamophobie“, „Islamfeindlichkeit“ oder „antimuslimischen Ressentiments“ abzusehen und stattdessen von antimuslimischem Rassismus zu sprechen. Der Grund dafür ist, dass diese Begrifflichkeiten nicht nur verharmlosend wirken, sondern auch die rassialisierenden Momente

des antimuslimischen Diskurses verdeckt werden. Sie argumentiert, dass mit Hilfswörtern wie Phobie und Feindlichkeit, jene Tendenzen, die für die Konjunktur des antimuslimischen Diskurses sorgen, nicht adäquat erfasst werden können und sich damit auch der Beforschung und Aufarbeitung entziehen. (vgl. Müller-Uri 2014: 98) Wie zuvor schon erwähnt, wird der Rassismusbegriff in der deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Diskussion jedoch eher gemieden. Einerseits wegen der nationalsozialistischen Geschichte, andererseits, aber auch weil es dem „positiven Selbstbild des Einzelnen wie der gesamten Gesellschaft [widerspricht].“ (Rommelspacher 2009: 34) Rassismus wird lieber als ausschließliches Problem von rechtsradikalen Gruppierungen gesehen, die sich am Rande der Gesellschaft bewegen, anstatt als institutionalisierter und struktureller Mechanismus zum Ausschluss bestimmter Gruppen. Da somit weder für den Einzelnen noch für die Gesellschaft als Ganzes ein Handlungsbedarf entsteht. „Der Fokus auf den ‚Extremismus‘ führt dazu, Rassismus als eine Art Betriebsunfall im ‚normalen‘ Funktionieren der Gesellschaft zu deuten.“ (Terkessidis 2018: 85) Die wachsende Salonfähigkeit diskriminierender Praktiken, die sich gegen eine „muslimische“ Bevölkerung richtet, zeigt, dass es notwendig und fruchtbarer ist, einen Begriff zu wählen, der diese strukturellen Praktiken des Ausschlusses und der Abwertung sichtbar macht. Auch im antimuslimischen Rassismus steht die Essentialisierung von bestimmten Merkmalen im Zentrum der Konstruktion einer homogenen Gruppe von Menschen, die dem Islam zugeschrieben werden. „Zentrales Motiv aktueller Islam-Diskurse ist die Konstruktion des Islams als monolithisches, starres Gebilde und die Subsumierung vielfältigster Sprachen, Glaubensrichtungen und soziale Strukturen unter den Begriff ‚islamisch‘.“ (Merz 2015: 372) In der Literatur über Antimuslimischem Rassismus finden sich unterschiedliche Inhalte mit denen Menschen, die unter dem Merkmal Islam subsumiert werden, herabgesetzt werden. Der Islam wird über Erzählungen eines bestimmten Antisemitismus, überbordenden Sexismus, Homophobie und Gewalt, sowie Bedrohung für den säkulären und modernen Staat konstruiert. Während sich die „westlichen“ Kulturen Attribute wie Freiheit, Demokratie, Individualität und Modernität zuschreib[en], ‚islamischen‘ Kulturen hingegen Tradition, Patriarchat und Despotismus.“ (Merz 2015: 373) Besonders augenscheinlich wird das vor dem Hintergrund eines patriarchalen, sexistischen Islams, der als Gegensatz zur emanzipierten österreichischen (oder auch europäischen) Gesellschaft konstruiert wird. Im Zentrum dieser Konstruktion steht das Kopftuch, das als Symbol für die Unterdrückung der muslimischen Frau steht, als deren Gegenbild die westliche emanzipierte Frau hergestellt wird. (vgl. Rommelspacher 2012: 131) Auch im österreichischen Kontext werden patriarchale Strukturen und Sexismus dem Islam zugeschrieben und als Merkmal der „österreichischen“

Gesellschaft zurückgewiesen. Darüber hinaus wird muslimisch markierten Menschen „ein besonderer Antisemitismus vorgeworfen“ (Attia 2015: 23). Ähnlich wie der Vorwurf der Unterdrückung der Frau dient auch die Anschuldigung besonders antisemitisch zu sein nicht nur der Abwertung des „muslimischen Anderen“, sondern vor allem auch darin sich vom eigenen Antisemitismus zu befreien. (vgl. Merz 376) Ebenfalls wird Muslim*innen eine übersteigerte Religiosität attestiert, die regelmäßig als Gegenteil der westlichen beziehungsweise und auch der österreichischen aufgeklärten Welt imaginiert wird. Während die Religionsausübung von Menschen mit muslimischem Glauben immer wieder als Unterwanderung des säkularen Staates übertrieben wird und die „zunehmende ‚Islamisierung‘ befürchtet wird, werden christliche im Namen einer deutschen Kultur staatlich gefördert.“ (ebd.) Der Islam und die Muslim*innen werden auf Begriffe, wie Rückschrittlichkeit, Fanatismus, Terrorismus, Frauenfeindlichkeit, aggressiv, irrational und feindselig reduziert.

3. Bildung in Österreich

Dieser Teil der Arbeit setzt sich mit dem bildungspolitischen Kontext Österreichs auseinander, seine Beschreibung ist auch für den Wiener Bezugsrahmen wichtig, da sich dieser in den gesamtösterreichischen einbettet. Dazu gehört einerseits die spezifische Ausformung des österreichischen Schulsystems, das vor allem durch seine differenzierte Organisation geprägt ist, die Kinder schon sehr früh in unterschiedliche Schultypen selektiert. Dabei kommen Mechanismen zu tragen, durch die eine Großzahl an Kindern und Jugendlichen in ihrer Bildungslaufbahn beeinträchtigt oder abgewertet werden. Welche Kinder und Jugendliche davon betroffen sind, soll hier genauso dargestellt werden, wie der politische Hintergrund, der zur Ausformung dieses bestimmten Bildungssystems geführt hat.

3.1. Das Österreichische Schulsystem

Das österreichische Schulsystem ist im Wesentlichen in vier Stufen unterteilt: in die Primarstufe, die Sekundarstufe I, die Sekundarstufe II und die Postsekundar- beziehungsweise Tertiärstufe. Seit September 2010 ist es für 5-jährige Kinder Pflicht ein Kindergartenjahr vor dem Schuleintritt zu absolvieren. Die neunjährige Schulpflicht gilt danach „für alle Kinder, die sich dauernd in Österreich aufhalten, unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft und von ihrem Aufenthaltsrechtlichen Status.“ (BMBWF 2014: 7) Ab dem vollendeten 6. Lebensjahr werden Kinder im Regelfall entweder in der Volksschule oder Sonderschule eingeschult. Die Primarstufe umfasst vier Jahre und endet mit dem Übertritt in die Sekundarstufe I.

Mit rund zehn Jahren treten die Schüler*innen von der Primarstufe in die Sekundarstufe I über, die den vierjährigen Besuch einer Neuen Mittelschule (NMS) oder der Unterstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) umfasst. Die Neue Mittelschule ist erst seit 2012 Teil der gesetzlichen Regelschule und löste ab dem Schuljahr 2015/16 etappenweise die Hauptschule ab. Im Schuljahr 2018/19 wurde dieser Transformationsprozess endgültig abgeschlossen und alle Hauptschulen als NMS geführt. Mit dem Schuljahr 2020/21 löst wiederum die Mittelschule (MS) die Neue Mittelschule ab. Im Gegensatz zur ehemaligen Hauptschule gab es in der Neuen Mittelschule keine Unterteilung in unterschiedliche Leistungsgruppen mehr, erst mit der Umstellung auf die Mittelschule mit September 2020 kehren die Leistungsgruppen zurück. Ab der 6. Schulstufe gibt es die beiden Leistungsniveaus „Standard“ und „Standard AHS“. (vgl. Mayrhofer/ Oberwimmer et al. 2019: 154) Während die NMS beziehungsweise MS als

Pflichtschule für alle Schüler*innen frei zugänglich ist muss für den Besuch der AHS ein bestimmtes Leistungsniveau des Kindes vorgelegt werden, das sich traditionell an den Noten orientiert. Für die Anmeldung an einer AHS sollte das Semesterzeugnis eines Kindes im letzten Volksschuljahr keine schlechtere Note als „Gut“ in den Fächern Deutsch oder Mathematik beinhalten. Mit einem Befriedigend muss die Schulkonferenz der Volksschule argumentieren, ob der oder die Schüler*in der AHS gewachsen ist. Außerdem haben Kinder das Recht eine Aufnahmeprüfung in den Gegenständen abzulegen, in denen sie die Voraussetzungen nicht erfüllen. (vgl. RIS 2020) Der Übertritt in die AHS oder (N)MS erfolgt demnach anhand der Selbsteinschätzung durch die Familie- aber auch der Fremdeinschätzung durch das Lehrpersonal der Volksschule, das entweder eine Empfehlung für die AHS ausspricht oder zurückhält. An der Schnittstelle zwischen Sekundarstufe I und II diversifizieren sich die Bildungswege erneut. Die Sekundarstufe II beinhaltet die Bildungseinrichtungen der allgemeinen Bildung und der Berufsbildung, Polytechnische Schulen, Berufsschulen und Lehre, berufsbildende mittlere Schulen, berufsbildende höhere Schulen, sowie die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen und andere mehr. Sie unterscheiden sich durch die Dauer des Besuchs, als auch durch den erworbenen Abschluss. Zentral ist, dass die AHS Oberstufe, wie auch die Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) maturaführende Schulen sind, also grundsätzlich mit der Reifeprüfung abschließen, anders als die BMS und die Polytechnische Schule, die keinen Abschluss mit Matura vorsehen.

Mit der neunten Schulstufe endet in Österreich die gesetzliche Schulpflicht. Für all jene, die weder eine BMS, BHS noch die Oberstufe einer AHS besuchen, nimmt die Polytechnische Schule eine Überbrückungsfunktion ein und dient entweder zur Beendigung der Schulpflicht vor dem Eintritt ins Berufsleben, als Übergang in die duale Ausbildung oder in die Ausbildung für einige Gesundheitsberufe (z.B. Medizinische Assistenzberufe). Die duale Ausbildung bezeichnet das System der Berufsausbildung (Lehre), die an zwei Standorten stattfinden, in einem Lehrbetrieb und in der Berufsschule. Der Abschluss einer BMS dauert zwischen ein und vier Jahre und schließt je nach Ausbildungsdauer mit einer (teilweisen) Berufsausbildung ab. Nach der dualen Ausbildung und der BMS steht es Auszubildenden darüber hinaus offen durch einen Aufbaulehrgang auch die Reife- oder Diplomprüfung abzulegen. Die AHS dient im Gegensatz zu den oben genannten Bildungsstätten nicht der Berufsausbildung, sondern der Allgemeinbildung. Sie schließt nach vier Jahren mit der Reifeprüfung ab.

Die Reifeprüfung berechtigt zum Studium an einer Universität, Fachhochschule und Pädagogischen Hochschule. Die Diplomprüfung ermöglicht den Zugang zu gesetzlich geregelten

Berufen laut Gewerbeordnung. Der Abschluss der Sekundarstufe II markiert die letzte Schnittstelle der Bildungslaufbahn- Maturant*innen stehen vor der Entscheidung in die Berufswelt einzusteigen oder eines der verschiedenen tertiären Bildungsangebote zu nutzen. Zur Tertiärstufe zählen alle akademischen Ausbildungen an den Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschule. Der formal höchste Bildungsabschluss, der im österreichischen Bildungssystem erreicht werden kann, ist der Dokortitel. (vgl. BMBWF 2021: 6-7)



Quelle: BMBWF, eigene Darstellung

Die formale Gestaltung des Schulsystems für sich allein, kann allerdings noch nichts darüber aussagen, inwieweit unterschiedliche Gruppen von Schüler*innen das Bildungsangebot in Anspruch nehmen können. Bildungsungleichheit ist in Österreich, trotz des umfangreichen und Großteiles unentgeltlichen Angebots nach wie vor eine gesellschaftliche Realität. Der nachfolgende Abschnitt soll zeigen, wie sich diese Ungleichheit darstellt und wer vorrangig davon betroffen ist.

3.2. Bildungsungleichheit im österreichischen Schulsystem

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung hat drei Ziele des österreichischen Schulsystems formuliert. Die ersten beiden umfassen die „Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler“, und die „Verbesserung der Bedarfsorientierung sowie der Chancengerechtigkeit im Bildungswesen.“ (BMBWF 2019: 1). Ein gutes Bildungssystem, so ist man sich in der Bildungspolitik also einig, ermöglicht *allen* ihre Potentiale

voll auszuschöpfen und zu entwickeln. Trotz dieser Übereinkunft sind Bildungschancen in Österreich sehr ungleich verteilt. Das hat viele verschiedene Gründe und hängt von unterschiedlichen Mechanismen im und um das Bildungssystem ab. Im Folgenden konzentriere ich mich auf zwei: einerseits scheinen die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in Österreich stark vom Bildungsniveau und dem sozioökonomischen Status der Eltern abhängig zu sein, andererseits, wenn auch weniger stark vom sogenannten „Migrationshintergrund.“

Im Vergleich mit den OECD- Ländern ist die Bildungsmobilität nach oben in Österreich stark eingeschränkt. Das bedeutet, dass nur ein geringer Anteil der Kinder und Jugendlichen einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern erreichen. Dieser Anteil liegt bei lediglich 29 Prozent, 55 Prozent verharren indes auf demselben Bildungsniveau wie dem der Eltern, während 16 Prozent sogar eine Abwärtsmobilität erleben. (vgl. Gruber 2019: 148) Der Grund dafür liegt im Bildungssystem selbst, das als eines der wenigen in der EU und den OECD Staaten noch eine differenzierte Struktur aufweist, das Kinder schon im Alter von zehn Jahren auf unterschiedliche Schultypen selektiert. (vgl. OECD 2011: 67) Die Trennung der Kinder und Jugendlichen in die AHS und NMS beziehungsweise MS stellt dabei den wesentlichen Selektionsmechanismus dar, der mit den Unterschieden in der Leistungsfähigkeit der Schüler*innen gerechtfertigt wird. Die Leistungsfähigkeit bezieht sich allerdings nur auf die Noten, die in den Fächern Deutsch und Mathematik erreicht wurden. Damit sollen möglichst homogene Lerngruppen geschaffen werden, die als unabdingbar für einen erfolgreichen Bildungserwerb gelten. (vgl. Mayrhofer/ Oberwimmer et al. 2019: 136) Besonders erfolgreich ist das Schulsystem dabei nicht, denn es gelingt nicht homogene Lerngruppen zu schaffen. Selbst mit der starken äußeren Differenzierung bleibt die Schüler*innenzusammensetzung in den einzelnen Schulen äußerst leistungsheterogen. (vgl. ebd. 125) Entgegen zahlreicher Empfehlung internationaler wie auch nationaler Bildungsexpert*innen (vgl. OECD 2012: 8) sich in Österreich von der frühen Selektion der Kinder in unterschiedlichen Schultypen zu verabschieden, da sie den gewünschten Effekt nicht erzielt, sondern Ungleichheiten generiert und verfestigt, bleibt die Frage nach der optimalen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft ein bildungspolitisches Dauerthema, das sich in der Debatte um die „Brennpunktschule“ zugespitzt hat. Denn trotz mangelnder empirischer Belege, wird eine mehrheitlich „migrantische“ Schüler*innenschaft innerhalb einer Schule oder Klasse als besonders ungünstig für den Lernerfolg dargestellt. (vgl. Mayrhofer/ Oberwimmer et al. 2019: S. 144)

Wie die nachfolgenden Bildungsstromdaten der österreichischen Schüler*innen des Schuljahres 2016/17 verdeutlichen, sind es weniger die Individualleistungen der Kinder und

Jugendlichen, die ihre Zuweisung in die unterschiedlichen Schultypen bedingen. Vielmehr sind es, wie bereits erwähnt, andere Merkmale, wie der sozioökonomische Status, das Bildungsniveau der Eltern und, wenn auch zu einem geringeren Maß, der vielbeschworene „Migrationshintergrund“ beziehungsweise die Umgangssprache, auf Grund derer Kinder und Jugendliche auf unterschiedliche Schultypen aufgeteilt werden. Zudem gibt es auch gewisse regionale Unterschiede, die in der Schulwahl zu Tage treten. (vgl. Lassnig/ Mayrhofer et al. 2019: 69) Die Bildungsmöglichkeiten eines erheblichen Teils der Kinder und Jugendlichen in Österreich werden damit stark eingeschränkt, denn die Schulwahl an der Schwelle der Primärstufe zur Sekundarstufe hat nachhaltige Folgen für die weitere Bildungslaufbahn. Laut dem Nationalen Bildungsbericht aus dem Jahr 2018 wechselten im Schuljahr 2016/17 im österreichischen Durchschnitt 38 Prozent der Volksschüler*innen in eine AHS und 61 Prozent in eine NMS. Urbane Gebiete, auch Wien, weichen jedoch vom Durchschnitt ab. In Wien wechseln 55 Prozent in eine AHS- Unterstufe, das entspricht im Wesentlichen dem Stand anderer Gemeinden mit über 100.000 Einwohner*innen- was zum großen Teil der höheren Verfügbarkeit des Schultyps AHS in Städten geschuldet ist. (vgl. Mayrhofer/ Oberwimmer et al. 2019: 135f)

Offiziell ist diese Schnittstelle im System nicht dazu gedacht den gesamten Bildungsweg zu zementieren, so ist es theoretisch möglich auch nach der NMS beziehungsweise MS in eine AHS- Oberstufe zu wechseln. Die Daten zeigen allerdings, dass die Wahrscheinlichkeit dafür eher gering ist. Während österreichweit 64 Prozent der Schüler*innen der AHS- Unterstufe auch in eine AHS- Oberstufe wechseln, sind es bei der NMS nur neun Prozent. Weiters wechseln 31 Prozent der AHS- Schüler*innen in eine BHS. Damit setzen insgesamt 95 Prozent der AHS- Schüler*innen ihren Bildungsweg in einer maturaführenden Schule fort. In der NMS sind es insgesamt nur 44 Prozent, die in eine maturaführende Schule wechseln. (vgl. ebd. 129) Die Intelligenz oder das individuelle Leistungsniveau hat damit aber relativ wenig zu tun. In ländlichen Gebieten, wo der Zugang zu AHS durch das fehlende Angebot erschwert ist, können nur 2 Prozent der Varianz in den AHS- Anmeldequoten durch Unterschiede in der Leseleistung zwischen den Schüler*innen erklärt werden. In den Städten, wo es ein umfassenderes Schulangebot gibt, liegt die erklärbare Varianz zwar höher, aber auch nur etwas über einem Viertel. (vgl. ebd. 144) Das bedeutet, dass das unterschiedliche Verhalten bei der Schulwahl und den Schulwechseln bei Kindern und Jugendlichen vorrangig andere Gründe als das Leistungsvermögen hat. Unweigerlich ist der Bildungshintergrund in der Familie einer der entscheidendsten Faktoren der Beschulung von Kindern in verschiedenen Schultypen. Aus dem Nationalen Bildungsbericht 2015 geht hervor, dass bei gleicher Mathematikleistung der Anteil an Kindern,

deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben und in eine AHS wechseln deutlich geringer ist (24 Prozent) als der Anteil an Kindern, deren Eltern über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen (64 Prozent). (vgl. Bruneforth/ Vogtenhuber et al. 2016: 124) Durchschnittlich 71 Prozent der Schüler*innen, die eine AHS- Unterstufe besuchen, haben Eltern mit Matura oder einem tertiären Bildungsabschluss. In der Neuen Mittelschule haben nur rund ein Drittel der Schüler*innen Eltern mit Matura oder einem tertiären Bildungsabschluss. (vgl. Mayrhofer/ Oberwimmer et al. 2019: 144)

Dieses Bild setzt sich nicht nur in der Sekundarstufe II fort, sondern auch in den tertiären Bildungseinrichtungen. Während 65 Prozent der Studierenden angeben, dass ihre Eltern über eine Matura oder tertiären Bildungsabschluss verfügen, sind es nur vier Prozent deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss erreicht haben. (vgl. Unger/ Binder et al. 2019: 46) Diese Daten zeigen, dass nicht nur der Besuch einer Neuen Mittelschule die Wahrscheinlichkeit den Bildungsweg mit einem Studium an einer Hochschule abzuschließen deutlich verringert, sondern vor allem, dass das Bildungsniveau der Eltern einer der ausschlaggebendsten Faktoren für den Bildungsabschluss der Schüler*innen ist. Ein tertiärer Bildungsabschluss scheint daher eher einer Gruppe von gesellschaftlich Bessergestellten vorbehalten zu sein.

Doch nicht nur der Bildungsabschluss beziehungsweise sozioökonomische Status der Eltern hat einen Einfluss auf die Bildungslaufbahn von Kindern und Jugendlichen, „sondern auch der Migrationshintergrund des Kindes wirkt sich, wenn auch deutlich schwächer, negativ auf deren Schulerfolg aus.“ (Lassnig/ Mayrhofer 2019: 112) Bei der Definition des „Migrationshintergrunds“ halten sich die Autor*innen des Bildungsberichts an die Statistik Austria, die ihn wie folgt definiert:

„Als Personen mit Migrationshintergrund werden hier Menschen bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern.“ (Statistik Austria 2021b)

„Migrationshintergrund“ bleibt ein eher schwammiger Begriff, der sehr unterschiedliche Lebenslagen von Personen und die Herausforderungen, die sich ihnen im Bildungssystem stellen unproduktiv vermengt. Durch die ethnisierte Bedeutungszuschreibung des Begriffs „Migrationshintergrund“ werden Problemlagen im Bildungsbereich gleichsam unterschätzt wie

überschätzt und dramatisiert. (vgl. Horvath 2019: 566) Kinder und Jugendliche mit „Migrationshintergrund“ aus Deutschland, Frankreich, Großbritannien und anderen EU- Staaten sehen sich in der Gesellschaft nicht denselben Herausforderungen gegenübergestellt wie Kinder und Jugendliche, denen ein „Migrationshintergrund“ aus den sogenannten „Drittstaaten“ zugeschrieben wird. Einen „Migrationshintergrund“ haben trotz dieser Definition der Statistik Austria nicht alle, die eine Migrationserfahrung gemacht haben. Der „Migrationshintergrund“ ist eine Markierung für Fremdheit und auch Unvereinbarkeit, die das ethnisierte, rassialisierte „Andere“ meint, auch wenn die Person vielleicht schon über die Staatsbürger*innenschaft verfügt. (vgl. ebd. 564) Das drückt sich nicht zuletzt in der unterschiedlichen Bewertung von Sprachen aus. Französisch und Englisch kommt beispielsweise ein gewisses Prestige zu, sie sind nicht nur fixer Bestandteil des österreichischen Lehrplans, sondern mit dem Lycée Français und den Bilingual Schools auch der Schullandschaft in Wien. Dagegen führt der Vorschlag Türkisch als Maturafach einzuführen regelmäßig zu „heftige[n] Abwehrreaktionen“ (Dirim/ Mecheril 2016: 450) in der Politik und Öffentlichkeit. Der Umgang mit der türkischen Sprache im österreichischen und auch deutschen Bildungskontext zeigt, laut Dirim und Mecheril, dass „Sprache nicht gleich Sprache ist“ (ebd. 458). Sprache wird dagegen als Merkmal der Differenz verwendet um gewisse Schüler*innen abzuwerten. Inci Dirim bezeichnen das als Linguizismus (vgl. Dirim 2010), der auch in Österreich zu einer Diskrepanz bei der Bewertung von Mehrsprachigkeit führt.

Auch im Bildungsbericht bedient man sich der Umgangs- beziehungsweise Alltagssprache, die in zwei Optionen „Deutsch“ und „Nicht- Deutsch“ unterteilt wird als unterscheidende Kategorie für Schüler*innen. Aus den bildungsstatistischen Daten geht hervor, dass sich Schüler*innen die unter der Kategorie „nicht-deutsche“ Alltagssprache subsumiert werden ungleich auf die Schultypen verteilen. Kinder und Jugendliche mit „nicht-deutscher“ Alltagssprache finden sich überproportional häufiger in der Neuen Mittelschule, in den Polytechnischen Schulen, wie auch in den Sonderschulen wieder. In der AHS wird nur ein geringer Anteil der Schüler*innen (5 Prozent) in Klassen mit mehrheitlich Kindern „nicht-deutscher“ Alltagssprache unterrichtet, während 38 Prozent der AHS- Unterstufenklasse von keinem Kind mit „nicht-deutscher“ Alltagssprache besucht werden. In der NMS besuchen 59 Prozent der Kinder mit „nicht- deutscher“ Umgangssprache eine Klasse in der mindestens die Hälfte der Mitschüler*innen eine andere Sprache als Deutsch spricht. (vgl. Lassnig/ Mayrhofer 2018: 114) Kinder und Jugendliche mit einer „nichtdeutschen Alltagssprache“ leben häufiger in dichter besiedelten Gebieten. In Wien wechselten 73 Prozent der Volksschüler*innen mit „deutscher Alltagssprache“ in eine

AHS- Unterstufe, dagegen nur 41 Prozent mit „nichtdeutscher Alltagssprache“. Zudem wechseln Jugendliche mit „nichtdeutscher Alltagssprache“ weit weniger in eine maturaführende Schule. (ebd.) Dramatischer ist noch die Überrepräsentation von Kindern und Jugendlichen die unter der Kategorie „Nicht- Deutsche“ Alltagssprache zusammengefasst werden, in Sonderpädagogischen Einrichtungen, dort sind es 42 Prozent im österreichischen Durchschnitt und 65 Prozent in Wien. (vgl. Statistik Austria 2021: o.S.) Vor allem Kinder und Jugendliche die Türkisch und Kurdisch als Erstsprache angeben wird häufiger ein sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt als Kindern und Jugendlichen mit BKS oder Polnisch als Erstsprache. (vgl. Herzog-Punzenberger/ Unterwurzacher 2010: 169) Die Kategorie Sprache soll, sofern die Erstsprache eines Kindes oder Jugendlichen nicht Deutsch ist, einen negativen Einfluss auf den Lernerfolg haben. Das zeigen auch internationale Schuldaten zu Österreich. Hier sind die Unterschiede in der Lese- und auch Mathematikkompetenz zwischen Kinder und Jugendlichen mit und ohne „Migrationshintergrund“ am größten im OECD-Vergleich. Das liegt aber nicht an den Kindern und Jugendlichen mit „Migrationshintergrund“, denn weder ist ihr Anteil in Österreich im Vergleich zu den untersuchten OECD Staaten am höchsten, noch hatte der Anstieg ihres Anteils an der österreichischen Schüler*innenschaft Einfluss auf die beobachteten Leistungsdifferenzen in den PISA Studien seit 2000. (Vgl. Herzog- Punzenberger/ Salchegger 2016: 87f) Die Gründe für Unterschiede im Lernerfolg, wie auch die Zuweisung von Kindern und Jugendlichen mit „Migrationshintergrund“ in niedrigqualifizierenden Schulen müssen daher woanders liegen als in ihrem „Migrationshintergrund“ oder ihrer Umgangssprache.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Bildungswege von Kindern und Jugendlichen vor allem durch den familiären Hintergrund bestimmt sind. Neben einem niedrigen Sozialstatus wirken sich Mehrsprachigkeit und „Migrationshintergrund“ tendenziell negativ auf die Bildungsmöglichkeiten im monolingual und monokulturell geprägten österreichischen Bildungssystem aus. (vgl. ExpertInnenrat M.I.T 2021: 12) Während Kinder und Jugendliche aus Haushalten mit hohem Status in höheren Bildungseinrichtungen überrepräsentiert sind, ist für Kinder und Jugendliche mit niedrigem sozialen Status das Gegenteil wahr, sie sind in niederen Bildungsstufen überrepräsentiert. An ihrer Intelligenz und Leistung liegt das nicht, sondern an den diskriminierenden Mechanismen des österreichischen Schulsystems.

3.3. Politikfeld Bildung

Das Bildungssystem ist allerdings kein natürliches Gebilde, es ist vor allem in Österreich von parteipolitischen Interessen geprägt. Bildung kann deshalb nur im spezifischen nationalstaatlichen Kontext verstanden werden. Daher ist es notwendig es in seinem Entstehungs- und Bestehungskontext zu reflektieren. In demokratischen Staaten- und so auch in Österreich ist das Feld der Politik vorrangig von den politischen Parteien abhängig. Trotzdem stellt das österreichische Politiksystem eine Besonderheit dar, denn die Parteien üben in Österreich nicht nur ihre traditionellen demokratischen Funktionen aus (vgl. Kapitel 1.1). „Die Zweite Republik Österreich ist ein Parteienstaat- und das in doppeltem Sinn: Die Republik wurde, am 27. April 1945, durch politische Parteien wieder gegründet: und in dieser Republik kamen den Parteien ungewöhnliche Funktionen zu- die sich auch in ungewöhnlichen Strukturen ausdrücken.“ (Pelinka 2005: 15) Im Grunde bedeutet das, dass die politischen Parteien in Österreich einen ungewöhnlichen Einfluss auf alle Systeme im Nationalstaat hatten und teilweise noch immer haben. Das umfasst den Zugang zu und die Kontrolle über wichtige Funktionen wie dem Verfassungsgerichtshof, aber auch die Wirtschaft, das Mediensystem und die Schule. (vgl. ebd. 17) Im Bildungssystem tritt das sehr augenscheinlich zu Tage, denn „bis heute ist die Schule ein politischer Kampfplatz, auf dem die Parteien ihre ideologischen Gegensätze austragen.“ (Pfoser 2016: 206)

Seit Kaiserin Maria Theresia das bis dato kirchlich geprägte Schulwesen 1774 zur Staatsangelegenheit erklärte, ist das Bildungssystem Gegenstand politischer Auseinandersetzungen, Ideologien und parteipolitischer Interessen, da es zu einem der sensibelsten und umstrittensten politischen Bereichen in Österreich macht. (vgl. Fallend 2012: 78) Dieser Konflikt um die Schule in Österreich wird vornehmlich von zwei Parteien, die die Politik in Österreich und insbesondere die Schulpolitik lange dominierten, geführt. Das sind die heutige SPÖ (Sozialdemokratische Partei Österreich) und ÖVP (Österreichische Volkspartei, seit 2017 Neue Volkspartei), die bis in die 1980er Jahre ein relativ starres Zwei-Parteiensystem ausmachten. Beide Parteien waren von einem hohen Organisationsgrad gekennzeichnet, denn beide scharten eine große Zahl an Wähler*innen, wie auch Mitglieder um sich, die sie zu äußerst wirksamen gesellschaftlichen Akteurinnen machten. (vgl. Pelinka 2005: 15)

Der hohe Organisationsgrad der Parteien und ihre bereits erwähnte Überfunktion in der österreichischen Gesellschaft führten dazu, dass sie als allmächtig und allverantwortlich interpretiert wurden. (vgl. ebd.) Seit den späten 1980er Jahren mit Einigung der Grünalternativen Bewegung

und dem schrittweisen Stimmengewinn der FPÖ⁴ wurde das Parteiensystem allerdings mobiler und es bildete sich ein echtes Mehrparteiensystem aus. (vgl. Gruber/ Rosenberger 2020: 47) Zum Zwecke dieser Arbeit möchte ich mich aber auf die SPÖ (vgl. 7), ÖVP⁵, FPÖ (vgl. 29), Die Grünen und NEOS (vgl. 7) beschränken, obwohl es auch noch andere Parteien in Österreich gibt, die je nach Region mehr oder weniger Einfluss haben.

Die historischen Hintergründe der SPÖ, ÖVP und FPÖ reichen bis ins 19. Jahrhundert zurück, noch bevor die Erste Republik gegründet wurde. Die Vorgängerpartei der SPÖ ist die Sozialdemokratische Arbeiterpartei (SDAP), die sich schon 1874 konstituierte, 1933 verboten wurde, und sich 1945 in der Zweiten Republik als SPÖ neuformierte. (vgl. Pelinka/ Rosenberger 2003: 145) Im politischen Mittelpunkt der SPÖ steht die Arbeiter*innenbewegung aus der sich historisch auch ihre Stammwähler*innenschaft speist. Die Verbesserung der Lebensbedingungen der Arbeiter*innen- die besonders in Wien zur Zeit der Industrialisierung prekär waren- soziale Gerechtigkeit, sowie die Durchsetzung politischer und sozialer Rechte für alle (bspw. das Wahlrecht) gehörten zur Agenda der SDAP und prägen auch das Bild der SPÖ. (vgl. Ucakar 2006: 323) Im aktuellen Grundsatzprogramm der SPÖ finden sich deshalb nach wie vor Themen wie ein starker Sozialstaat, gute Arbeit für alle und der Mensch als Mittelpunkt jeglichen wirtschaftlichen Handelns. (vgl. SPÖ 2018 :6) Bildungspolitisch vertritt die SPÖ seit jeher die Idee der Einheits- beziehungsweise Gesamtschule, in der alle Kinder und Jugendlichen bis zum 14 Lebensjahr gemeinsam unterrichtet werden sollen. Auch im aktuellen Grundsatzprogramm findet sich diese Forderung. „An den bisherigen Schnittstellen des Bildungssystems braucht es fördernde Übergänge statt Trennung und Aussonderung. Wir wollen eine kostenfreie, gemeinsame Ganztagschule der 6- bis 14-Jährigen mit innerer Differenzierung nach Interessen, Neigungen und Fähigkeiten der Kinder.“ (SPÖ 2018: 34)

Die ÖVP geht auf die Christlichsoziale Partei (CSP) zurück, die sich historisch an der Religion, genauer an der Katholischen Kirche, sowie den Interessen der Bevölkerung in ländlichen Bereichen, sowie Landwirt*innen orientierte. (vgl. Pelinka/ Rosenberger 2003: 145) Auch die CSP wurde nach dem Zweiten Weltkrieg 1945 als ÖVP neu gegründet, die sich sozial und ideologisch nur wenig von ihrer Vorläuferpartei unterschied. Die ÖVP gilt als „Sammlungspartei, die nicht nur unterschiedliche Berufsgruppen, sondern auch verschiedene ideologische Strömungen (Konservatismus, Liberalismus, Katholische Soziallehre) in sich vereint.“ (Müller 2006: 341)

⁴ Freiheitliche Partei Österreich

⁵ Österreichische Volkspartei

Die ÖVP präsentiert sich als christlich-soziale, konservative und liberale Partei. (Die neue Volkspartei 2015: 13) Konservativ bezieht sich vor allem auf sozial-kulturelle Werte, wie das Bekenntnis zur Kernfamilie und auf einen wirtschaftlichen Neoliberalismus, der Flexibilisierung, Deregulierung, Privatisierung und Eigentumsbildung vorsieht. (vgl. Müller 2006: 357f) Hinsichtlich der Bildungspolitik forciert die ÖVP nach wie vor ein differenziertes Schulsystem. Im Grundsatzprogramm vom Jahr 2015 steht deshalb: „Daher bekennen wir uns auch zum Gymnasium und allen anderen Schularten in einem differenzierten Schulwesen.“ (Die neue Volkspartei 2015: 38)

Die FPÖ folgte 1956 dem Verband der Unabhängigkeit (VdU), der 1949 als „Sammelbecken ehemaliger Nationalsozialisten“ gegründet wurde, nach. (Pelinka/ Rosenberger 2003: 146) Dieser Umstand bildet sich nicht nur in der politischen Führungsebene der Partei ab, die vor allem von Mitgliedern von Burschenschaften „völkischer Ausrichtung“ gespeist wird, sondern auch in der rechtspopulistischen Agenda der Partei. Zwar konnte die FPÖ lange Zeit politisch nicht Fuß fassen, seit den 1980er Jahren forcierte sie allerdings eine Politik „auf der Achse Inklusion und Exklusion, des Eigenen versus dem Fremden, konkret der Österreicher gegen „Ausländer““ (Pelinka/ Rosenberger 2003: 146) mit der sie nicht nur das Thema „Migration“ in die politische Arena brachte, sondern auch immer mehr Stimmen für sich beanspruchen konnte. Bei der Nationalratswahl 1999 ging sie als zweitstärkste Partei hervor und bildete zwischen 2000 und 2005 eine Koalitionsregierung mit der ÖVP, was sich 2017 noch einmal wiederholen sollte⁶. Die FPÖ hat im Gegensatz zu den anderen hier aufgeführten Parteien keine stark ausgeprägte bildungspolitische Agenda, im aktuellen Grundsatzprogramm „Österreich zuerst“ finden sich deshalb nur Bekenntnisse zur deutschen Sprache, sowie einer vermeintlichen „deutschen Kulturgemeinschaft“ deren Werte und Traditionen durch die Schule vermittelt werden sollen. (vgl. FPÖ 2011: o.S.)

Die grünenalternativen Initiativen formierten sich 1986 zu den Grünen und schafften auch erstmals den Einzug ins Parlament. Konstitutiv für die Grünen war ein ökologisch ausgerichteter Wertewandel (Anti-AKW Bewegung, Energiepolitik, Nachhaltigkeit) im Zuge des wachsenden Dienstleistungssektors in Österreich, einem höheren Lebensstandard für viele und einem steigendem Bildungsniveau. (vgl. Pelinka/ Rosenberger 2003: 146f) Ähnlich wie die SPÖ treten

⁶ Am 28.05.2019 wurde die Regierung zwischen ÖVP und FPÖ aufgelöst und nach einer Übergangsregierung aus Expert*innen zwischen 03.06.2019 bis 07.01.2020, regiert seit 07.01.2020 eine Koalition zwischen ÖVP und Grünen

auch die Grünen für eine gemeinsame und ganztägige Schule ein. Eine Bildungspolitik, die in Wien unter der Koalition der Wiener SPÖ und Grünen zwischen 2010 und 2020, sichtbar wurde. „Um die Chancengleichheit und die optimale Entwicklung der Fähigkeiten aller Kinder und Jugendlichen sicher zu stellen, treten die Grünen für eine gemeinsame Schule während der Schulpflicht ein.“ (Die Grünen 2001: 43) In Wien wurde, im Zuge der Koalition, deshalb der Bau von verschränkten Ganztagschulen (Abwechslung zwischen Lern- und Freizeit) forciert. Die Einführung einer Gesamtschule auf Länderebene ist trotz des politischen Willens auf der Wiener Stadtebene auf Grund der gesetzlichen Lage allerdings nicht möglich.

Die NEOS formierten sich 2012 und konnten bereits 2013 in den Nationalrat einziehen. Im Jahr 2014 fusionierte die Partei mit dem Liberalen Forum (LIF), das sich 1993 im Zuge des FPÖ Volksbegehrens „Österreich zuerst!“ von der FPÖ abgespalten hat. Die NEOS sind als wirtschaftsliberal einzuordnen, sie stehen der Sozialpartnerschaft, Mindestlöhnen, sowie Substanzsteuern eher ablehnend gegenüber. Seit ihrer Gründung konzentriert sich die Partei sehr stark auf das Thema Bildung, wo sie eine umfangreiche Schulautonomie und eine Vielfalt an Schulmodellen nach dem Motto *gemeinsames Ziel, vielfältige Wege* forcieren. Das bedeutet, dass das Ziel, die standardisierte mittlere Reife, für alle Schulen gilt, aber ein differenziertes Schulsystem erhalten bleiben kann. (vgl. NEOS 2016: 30) Ein zentrales Anliegen der NEOS ist es außerdem das Schulsystem und die Parteipolitik zu trennen, womit sich die NEOS direkt mit der Überfunktion der Parteistaatlichkeit auseinandersetzen. Diese drückt sich im Bildungssystem durch die Rolle des Parteibuches in der bildungspolitischen und schulischen Postenvergabe und Einflussnahme aus.

3.3.1. Historische Konfliktlinien zwischen SPÖ und ÖVP

Im Lichte des politischen Einflusses auf das Bildungssystem werden im Folgenden die bedeutendsten Schlaglichter der Entstehung des Politikfelds „Schule“ in Österreich dargestellt, um die gegensätzlichen politischen Positionen, die die Bildungspolitik in Österreich auch heute prägen in einen historischen Kontext zu setzen. Dabei werden vor allem zwei Konfliktlinien evident, einerseits zwischen der Sozialdemokratischen Partei Österreich und der Österreichischen Volkspartei, andererseits zwischen dem Bund und der Wiener Landesregierung, die sich schon in der Ersten Republik abzeichnete. Auffallend ist allerdings, dass sich diese Auseinandersetzungen in Österreich seit jeher auf die Beschulung von Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 14 Jahren konzentriert. (Vgl. Bodenhöfer 2006: 654)

Bei der Gründung der Ersten Republik konnten sich die beiden dominierenden Parteien CSP und SDAP nicht auf eine Kompetenzverteilung im Schulsystem einigen. Das lag vor allem daran, dass sich eine konservative Bundesregierung unter der CSP dem sozialistischen Wien der SDAP, besser bekannt als *das Rote Wien* (1919- 1934) gegenüber sah. Im Gegensatz zum Bund verfolgte die Wiener Stadtregierung ein sozialistisches Gesellschaftsmodell und plante eine inklusive, reformpädagogische Schulpolitik mit einem integrierten Schulsystem, die Einheitschule, wodurch sich die Bundesregierung gegen ein föderalistisch organisiertes Bildungssystem stellte. (vgl. Fallend 2012: 82) Bereits zu diesem Zeitpunkt zeigt sich die bis heute andauernde grundlegende Unstimmigkeit über ein differenziertes oder integriertes Schulsystem. Trotz des enormen Widerstands des konservativen Unterrichtsministeriums konnte der bekannte sozialistische Reformers Otto Glöckel, im Zuge der Wiener Schulreform von 1927 bis 1934, einige seiner Pläne umsetzen. (vgl. Feuerstein- Prasser/ Heimann- Jelinek 2016: 175) Neben dem bestehenden Gymnasium wurde beispielsweise die Hauptschule für alle 10- bis 14-Jährigen eingeführt, allerdings auf Kosten der geplanten Einheitsschule für alle Kinder und Jugendlichen. Dadurch wurde auch unter Otto Glöckel, der noch heute als Vorbild für die Bildungspolitik der Wiener Sozialdemokratie fungiert, das differenzierte Schulsystem zementiert. (vgl. ebd. 179)

Mit der Gründung der Zweiten Republik und der Konstitution der Nachfolgeparteien SPÖ (aus der SDAP) und ÖVP (aus der CSP) veränderten sich die alten und verhärteten Konfliktlinien allerdings nicht, wodurch sich die Parteien erst rund sieben Jahre später 1962 auf ein Schulgesetz einigen konnten. (vgl. ebd. 186) Die ÖVP verfolgte weiterhin ein differenziertes Schulsystem, im Gegensatz zur SPÖ, die sich für eine gemeinsame Schule für alle Kinder und Jugendlichen einsetzte. Uneinigkeiten gab es allerdings auch hinsichtlich der Lehrer*innenbildung, der Geschlechtertrennung in der Schule, sowie dem Einfluss der Katholischen Kirche. Eine Übereinkunft konnte schließlich nur getroffen werden, indem beide Parteien einige ihrer Positionen opferten.,,[...]1962 [wurde] fortgeführt bzw. vorweggenommen, was die bildungspolitischen Diskussionen, während des gesamten 20. Jahrhunderts bestimmte und bis in die heutige Zeit bestimmt: Ein Abwägen sozialistischer und konservativer Positionen, ein ideologischer Grabenkampf, der dann in einen Kompromiss mündete.“ (ebd. 187) Mit dem Schulgesetz aus 1962 wurde neben dem differenzierten Schulsystem auch die zentralistische Kompetenzverteilung festgelegt. Damit wurden die Zuständigkeiten für den Bildungsbereich unterschiedlich auf den Bund, die Länder und Gemeinden aufgeteilt. Es ist ein kompliziertes und undurchsichtiges System von überlappenden, nebeneinander verlaufenden Verantwortungen

und Aufgaben, das immer wieder kritisiert wird und dessen detaillierte Beschreibung hier zu weit führt. Überwiegend befindet sich die Zuständigkeit für den Bildungsbereich in der Hand des Bundes, der die Gesetzgebungskompetenz in Schulangelegenheiten hat. Gleichzeitig wurde 1962 auch die Zwei- Drittel- Mehrheit für alle Schulgesetze im Nationalrat festgelegt, was tiefgreifende Veränderungen notorisch schwierig, fast schon unmöglich machte. (Vgl. Bodenhöfer 2006: 652)

Mit der Veröffentlichung der PISA Studie 2004 in der Österreich ein besonders schlechtes Zeugnis ausgestellt wurde, brach erneut die Debatte um das Schulsystems los. (vgl. ebd. 655) 2005 wurde deshalb die Zwei-Drittel- Mehrheit im Parlament für die Schulgesetze mehrheitlich aufgehoben. (ebd. 652) Weiterhin durch die Zwei- Drittel Mehrheit geschützt blieben allerdings neben der Schulpflicht und Schulgeldfreiheit, auch der Religionsunterricht und die „angemessene Differenzierung“ der Sekundarstufe. Die „angemessene Differenzierung“ wurde dabei von der SPÖ und ÖVP jeweils anders interpretiert. Für die einen war es ein Schlupfloch für die Einführung der Gesamtschule, für die anderen die gesicherte Fortdauer des differenzierten Schulsystems. Nennenswerte Veränderungen im Schulsystem bleiben allerdings auch nach 2005 rar, lediglich die Einführung der Neuen Mittelschule anstelle der Hauptschule 2009 und das Schulautonomiepaket 2018 stellen die mehr oder weniger tiefgreifendsten Veränderungen dar. Das integrierte Schulsystem und die Ganztagschule, obwohl sie mittlerweile von der SPÖ, den NEOS und den Grünen unterstützt werden, und nur von ÖVP und FPÖ abgelehnt, bleiben nach wie vor ein bildungspolitisches rotes Tuch.

Mit dem Erstarken der rechtspopulistischen Parteien in den 1990er Jahren und der damit einhergehenden Forcierung einer diskriminierenden und rassistischen Politik wurde auch die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung oder einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht nur ein Thema der Bildungspolitik, sondern auch der erwachenden Integrationspolitik. „Integrationspolitik widmet sich den Herausforderungen der sozialen Ungleichheit, kulturellen Differenz, sowie der gesellschaftlichen Diversität. Sie gestaltet sowohl die strukturellen, rechtlichen und sozialen Rahmenbedingungen der Integrationsprozesse von Einzelnen als auch jene der Gesellschaft.“ (Gruber, Rosenberger 2020: 9)

In Österreich ist das Thema Integration seit den 1990er Jahren vom „Wir-versus-Andere-Schema“ (ebd.) dominiert und äußert sich in zunehmend restriktiven und disziplinierenden Maßnahmen gegenüber zugewanderten Personen. In der Bildungspolitik bedeutete das vor

allem nach 2017⁷ eine Verschiebung hin zu zunehmend segregierenden Praktiken im Schulwesen. Während unter der bundespolitischen SPÖ- ÖVP Koalition die deutsche Sprache seit 2006 integrativ unterrichtet wurde, führte die ÖVP- FPÖ Koalition 2018 die umstrittenen Deutschförderklassen und standardisierte Sprachstandsscreenings ein. Dadurch wurde Deutsch nicht nur zum Hauptkriterium der Schulreife erhoben, sondern auch die Segregation von Kindern und Jugendlichen im Bildungsbereich forciert. „Die spezifisch auf Zugewanderte gerichteten bildungspolitischen Maßnahmen erfolgten aus einem allgemein auf selektierende, trennende und normierende Perspektiven ausgerichteten Bildungsverständnis der Koalitionspartner heraus.“ (ebd. 119)

Das Bildungssystem in Österreich ist aktuell wie historisch, ob nun auf die soziale Klasse oder die vermeintliche Herkunft ausgerichtet, mehrheitlich von trennenden anstatt vereinenden und integrativen Momenten geprägt. Schulräume in Österreich sind damit traditionell keine gemeinsamen Orte, sondern jene der soziostrukturellen Trennung und Abschottung. Das zeigt sich nicht nur in der politischen Handhabung der Themen Bildung und Integration, sondern auch in den bildungspolitischen Daten selbst, wie auch der fehlenden Problematisierung dergleichen. In den Nationalen Bildungsberichten wird mit der Auseinandersetzung mit dem Einfluss as-kriptiver Merkmale auf die Bildungslaufbahn, diskriminierende Effekte des Schulsystems zwar aufgeschnappt, allerdings versäumen die Autor*innen eine problematisierende und intersektionale Aufbereitung der Daten. Das ist dahingehend von Bedeutung, weil ihre Kategorien „Migrationshintergrund“ und „Nicht- Deutsche“ Umgangssprache die ethnisierenden Effekte der Herstellung von „Fremdheit“ verschleiern und reproduzieren. Weder sind alle Kinder und Jugendlichen mit „Migrationshintergrund“ oder „Nicht- Deutscher“ Umgangssprache mit denselben Herausforderungen konfrontiert, noch lässt sich mit diesen Kategorien feststellen über welche Fähigkeiten, sie tatsächlich verfügen. Die Frage von Schulerfolg wird hinsichtlich dieser Kategorien ausschließlich negativ behandelt. Ihnen wird ein mangelnder Schulerfolg attestiert, vor allem wenn sie in sogenannten „Brennpunktschulen“ abseits des bildungspolitischen Ideals der „weißen“, „christlichen“, „österreichischen“ Schüler*innen beschult werden. Diskriminierende und rassistische Strukturen, die einerseits zur Segregation von Schüler*innen, und

⁷ Das änderte sich auch nicht mit der Koalition zwischen ÖVP und Grüne seit 2020 nicht, im Gegenteil werden die separaten Deutschförderklassen beibehalten, das Kopftuchverbot soll ausgeweitet und der islamische Religionsunterricht strenger kontrolliert werden. (vgl. SOS- Mitmensch 2020: 30f)

andererseits ihre Bewertung im Schulsystem bedingen, wen sie betreffen und wie sie sich verändern, bleiben damit allerdings unhinterfragt und unsichtbar.

4. Fallbeispiel: die Wiener „Brennpunktschulen“

Spätestens mit der Ernennung von Susanne Wiesinger im Jahr 2019 als Ombudsfrau für Kulturkonflikte und Wertefragen im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung wurde offensichtlich, dass der Begriff „Brennpunktschule“ in die österreichische Politik eingezogen ist. Begibt man sich allerdings auf die Suche nach dem Begriff in der bildungspolitischen Auseinandersetzung findet man die „Brennpunktschule“ nicht erst bei Susanne Wiesinger, sondern bereits im Nationalen Bildungsbericht 2015. Dort wird er im Kapitel „Schulautonomie“ angeführt, und hinsichtlich einer indexbasierten Mittelzuweisung und schulischen Wettbewerbs genannt. (vgl. Altrichter/ Brauckmann 2016: 284) Der Begriff wird allerdings nur am Rande erwähnt und auch nicht näher erklärt. Erst im nachfolgenden Nationalen Bildungsbericht 2018 wird genauer darauf eingegangen, was unter einer „Brennpunktschule“ zu verstehen ist:

„Schüler/innen mit bestimmten Merkmalen, wie etwa nichtdeutscher Alltagssprache, einem vergleichsweise geringen Sozialstatus oder Migrationshintergrund, sind nicht gleichmäßig auf Schulen verteilt. Solche Schüler/innen häufen sich fallweise an Schulstandorten, die gelegentlich als Brennpunktschulen bezeichnet werden.“ (Lassnig/ Mayrhofer et al. 2019: 112)

Analog dazu setzt sich auch der Integrationsbericht 2018 (BMEIA)⁸ erstmals mit „Brennpunktschulen“, im Zusammenhang mit dem Effekt der Schüler*innenzusammensetzung in der Schule auf den Lernerfolg der Schüler*innen auseinander. Es wird argumentiert, dass auch Kinder und Jugendliche ohne „Migrationshintergrund“ und deutscher Alltagssprache die Volksschule mit geringerer Lese- und Schreibkompetenz verlassen, wenn sie eine „Brennpunktschule“ besuchen. Diese wird in der Fußnote des Berichts definiert, als Schulen:

„die mit besonderen externen und internen Herausforderungen konfrontiert sind, u.a. SchülerInnen aus sozialen Minderheiten, niederer sozioökonomischer Status der Familien, benachteiligtes regionales Setting, schwache Schulleistungsergebnisse, selektive SchülerInnenzusammensetzung, personelle/strukturelle Schwächen im Management“ (Expertenrat für Integration 2018: 39)

⁸ Nach 2020 fungiert das Bundeskanzleramt als Herausgeberin

Im Verlauf der Integrationsberichte, die im Gegensatz zum Nationalen Bildungsbericht jährlich erscheinen, verändert sich diese Definition der „Brennpunktschule“ laufend. Im Jahr 2019 wird auf die vermeintlich besondere Problematik von „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ für das österreichische Bildungssystem hingewiesen und die „Brennpunktschule“, als Schule

„mit einem hohen Anteil an SchülerInnen aus bildungsfernen Schichten, häufig mit Migrationshintergrund und einem hohen Maß an kultureller Diversität“ (Expertenrat für Integration 2019: 75)

ausgewiesen. Der Integrationsbericht 2020 verfügt im Gegensatz zu den vorhergehenden Berichten nicht nur eine Fußnote oder Anmerkung zur „Brennpunktschule“, sondern widmet ihr sogar einen ganzen Abschnitt, in dem Probleme mit „verhaltensauffälligen Schüler*innen“, „kooperationsunwilligen Eltern“ und „Religiosität“ thematisiert werden. (Expertenrat für Integration 2020: 57) Diese Einschätzung ist wenig überraschend, da sie aus dem Bericht der Ombudsstelle für Wertefragen und Kulturkonflikte stammt, das von Susanne Wiesinger, der Autorin des Buches *Kulturkampf im Klassenzimmer* geführt wurde.

„Auch die sogenannten „Brennpunktschulen“, in denen es hohe Konzentrationen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund aus meist bildungsfernen Schichten gibt, stellen eine Herausforderung für das Bildungssystem dar.“ (Expertenrat für Integration 2020: 47)

Gemeinsam ist all diesen Definitionen der letzten vier Jahre seit 2018, dass die „Brennpunktschule“ von der Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ im österreichischen Schulsystem abhängig ist. Dabei wird diese Kategorie je nach textlichem Kontext weiter oder enger gefasst und in unterschiedliche Zusammenhänge gesetzt. Bei der „Brennpunktschule“ lässt sich eine unterschiedliche Handhabung zwischen Bund und Stadt Wien erkennen. Während der Begriff in nationalen Berichten von Bundesministerien Einzug gefunden und verschiedene Definitionen erfahren hat, kommt er in offiziellen von der Stadt Wien veröffentlichten Dokumenten, wie dem Diversitäts- und Integrationsmonitor, den Statistischen Jahrbüchern, den vielfältigen Agenden und Programmen wie der *Smart City Wien Agenda* oder der *Wiener Charta* etc., oder im rezenten Regierungsabkommen zwischen SPÖ und NEOS aus dem Jahr 2020 nicht vor. Ob und wie die politischen Akteure der Stadt Wien mit dem Begriff der „Brennpunktschule“ umgehen, wie er auf Stadtebene produziert und reproduziert wird, geht daraus also nicht hervor. Die Analyse der sprachlichen Äußerungen der

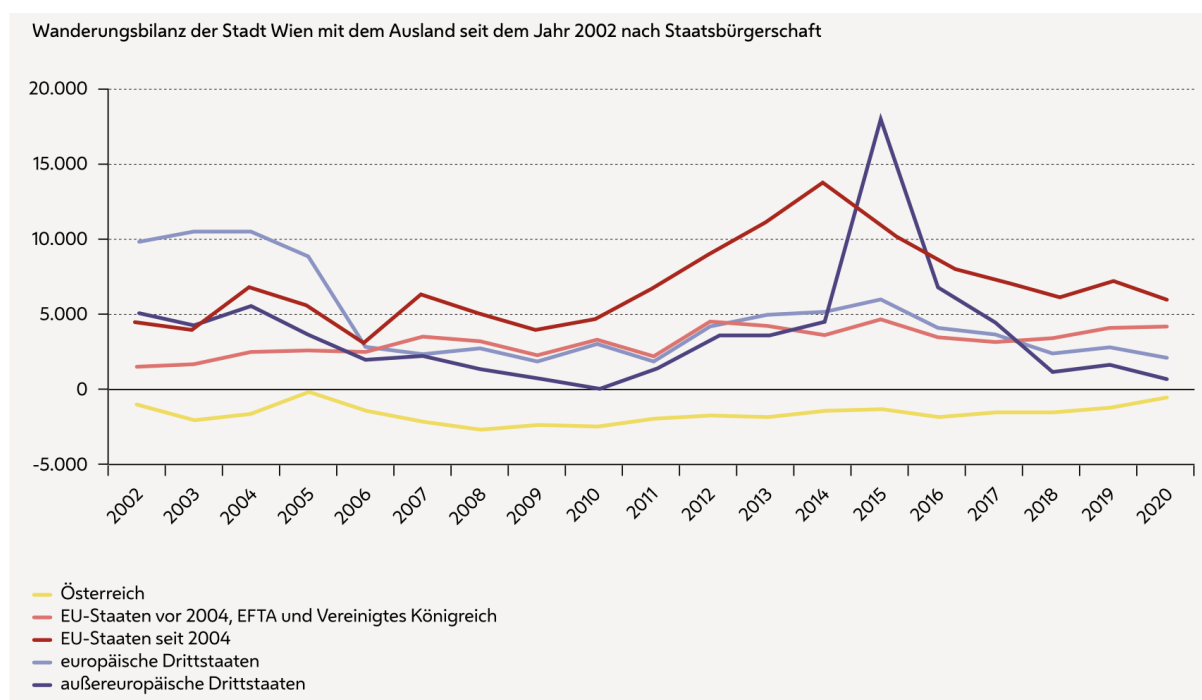
Abgeordneten soll darüber Auskunft geben. Sie stellen den Kern der vorliegenden Arbeit da, doch zuvor muss der Wiener Stadtkontext beschrieben werden.

4.1. Wien und ihre Bevölkerung

Wien nimmt in vielerlei Hinsicht eine besondere Rolle im österreichischen Staatsgebiet ein, denn Wien ist nicht nur die Bundeshauptstadt, sondern auch die größte und einzige Großstadt beziehungsweise Millionenstadt in Österreich. Darüber hinaus ist Wien das bevölkerungsreichste Bundesland in Österreich, 21 Prozent der Bevölkerung leben in Wien. Nach einer langen Phase der Stagnation ist Wien in den letzten zehn Jahren um knapp eine Viertel Million Menschen gewachsen. Das macht sie nicht nur in Österreich, sondern auch im EU-Vergleich zu einer der am dynamischsten wachsenden Regionen und befindet sich mittlerweile auf Platz sechs der bevölkerungsreichsten Städte in der Europäischen Union. Im Mai 2021 lebten in Wien rund 1,92 Millionen Menschen, was der Bevölkerungszahl der Stadt während der Ersten Republik (1918 – 1938) entspricht. (vgl. Stadt Wien 2018: 4) Laut den Prognosen der Magistratsabteilung 23- Wirtschaft, Arbeit und Statistik Wien wird die Hauptstadt im Jahr 2027 erneut die Zwei Millionen-Marke knacken und erstmals wieder den Bevölkerungsstand erreichen, den sie vor dem Ersten Weltkrieg hatte, als Wien als „Vielvölker“-Metropole ihre größte Ausdehnung hatte. (vgl. ebd.)

Wien war seit jeher ein Stadt, die die Zuwanderer*innen anzog und sie auch brauchte. Das Ende des „Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation“ Anfang des 19.Jahrhunderts bedeutete auch für die Zusammensetzung der Wiener Bevölkerung eine Wandlung. Waren es bis dahin vor allem Menschen aus dem deutschsprachigen Raum, die nach Wien kamen, änderten sich die Migrationsbewegungen im Laufe des 19.Jahrhunderts. Aus allen Ländern v.a. Mitteleuropas kamen Menschen nach Wien, es wurde der „mitteleuropäische Schmelztiegel“. Böhmen und Mähren, Galizien und die Bukowina waren die neuen Herkunftsländer der wachsenden Wiener Bevölkerung. (vgl. Bauer 2008: 3) Wien wuchs im Laufe des Jahrhunderts von 235.000 Einwohner*innen Ende des 18.Jahrhunderts auf 1,4 Mio. Ende des 19.Jahrhunderts. Für das Wachstum verantwortlich war bis 1890 zu zwei Drittel der Zuzug und nur zu einem Drittel der Geburtenüberschuss. Die politische Instabilität sowie die zwei Weltkriege verhinderten ein weiteres Wachstum der Stadt, sowohl Zuzug als auch Geburten gingen zurück. Zwischen 1950 und 2000 gab es in Wien zwar weiterhin einen negativen Geburtenüberschuss- erst zwischen 2001 und 2011 konnte Wien erstmal einen leichten Geburtenüberschuss verzeichnen- aber der Zuzug setzte langsam wieder ein, womit die Bevölkerung in Wien halbwegs stabil gehalten werden

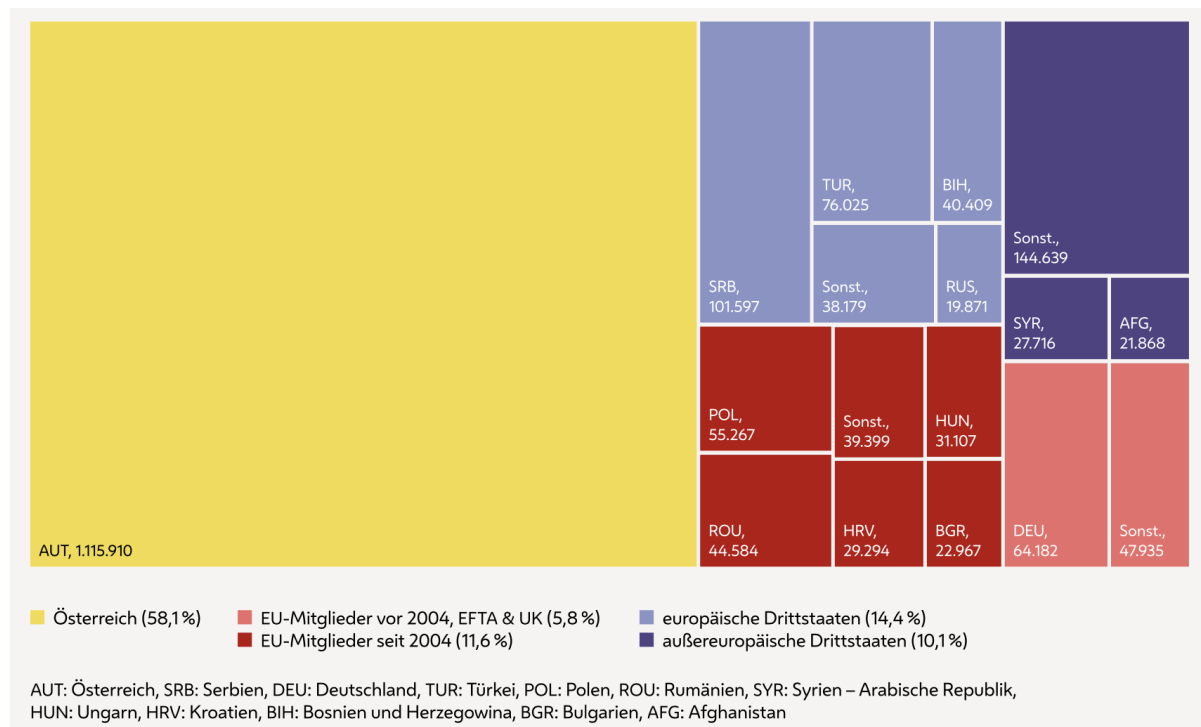
beziehungsweise sogar wachsen konnte. (Statistik Austria 2013: o.S.) Auch nach 1945 war Wien also eine Einwanderungsstadt. Neben der bewussten Anwerbung der sogenannten Gastarbeiter*innen aufgrund des herrschenden Arbeitskräftemangel, waren sowohl Österreich als auch Wien das Ziel von Personen, die aus Grund von politischer Verfolgung oder Krieg flüchteten. Vor allem politische Krisen in Osteuropa und der Balkanregion führten Menschen nach Wien. Mittlerweile zeigt sich jedoch, dass der Großteil der Wiener Zuwanderer*innen aus den Ländern der Europäischen Union kommt europäischen Raum kommt. Einzig durch das Kriegsgeschehen in Syrien wurden 2016 mehr außereuropäische Migrant*innen nach Wien verzeichnet. (siehe Grafik)



Quelle: Stadt Wien - Integration und Diversität: Wiener Bevölkerung. Daten und Fakten zu Migration und Integration 2021: 12

Die Stadt Wien versteht sich selbst deshalb als Einwanderungsstadt, ein Bekenntnis, das sich die Bundesregierung in Bezug auf ganz Österreich nicht abringen lässt. (vgl. Gruber/ Rosenberger 2020: 30) Sichtbar wurde dies etwa im Jahr 2015 als der damalige Wiener Bürgermeister Dr. Michael Häupl eine Willkommenskultur pflegte und geflüchtete Menschen bereitwillig auf den Bahnsteigen in Wien versorgte oder sie aufnahm. Aufgrund ihrer Historie und ihrem Merkmal als Großstadt ist der Anteil von Migrant*innen auch so groß wie in keinem anderen österreichischen Bundesland. Mit fast doppelt so vielen Einwohner*innen, die eine Migrationsbiografie aufweisen als der österreichische Durchschnitt ist die Vielfalt Wiens längst ein fester

Bestandteil der Weltstadt geworden. Demgegenüber stehen Bundesländer wie das Burgenland (11,5%), Kärnten (12,3%) oder die Steiermark (13,4%), wo Personen mit Migrationsgeschichte einen geringen Anteil stellen. Insgesamt haben 41,9 % der Wiener Bevölkerung eine Migrationsbiografie entweder durch eigene Erfahrung oder durch die der Eltern. (Statistik Austria 2021b: o.S) Die folgende Graphik zeigt, welchen Staatsgebieten sich die in Wien lebenden Menschen zuschreiben. Der größte Anteil von Migrant*innen stammt aus Serbien, der Türkei und Deutschland.



Quelle: Stadt Wien - Integration und Diversität: Wiener Bevölkerung. Daten und Fakten zu Migration und Integration 2021: 8

Wien ist als Bundeshauptstadt auch mit den für eine Großstadt typischen Herausforderungen konfrontiert, die sie maßgeblich von den anderen österreichischen Bundesländern unterscheidet. In Wien muss für eine große Anzahl an Menschen und eine stetig wachsende Bevölkerung nicht nur ausreichend Wohnraum und Infrastruktur, sondern auch Bildung bereitgestellt werden. Keine leichte Aufgabe für das demographisch jüngste Bundesland Österreichs, in dem im Jahr 2020 14.000 Pädagog*innen in 390 Pflichtschulen 112.000 Pflichtschüler*innen unterrichteten. (Stadt Wien 2021: 124 und 125) Im Gegensatz zu den meisten anderen österreichischen Bundesländern deren Schüler*innenzahlen weitgehend konstant bleiben beziehungsweise sogar sinken, wächst die Gruppe der 6- bis 14- Jährigen in Wien stark an und wird bis 2035 um

nahezu 20 Prozent steigen. Damit ist und bleibt Wien die größte Schulerhalterin Österreichs auf Landes- und Gemeindeebene. (vgl. Oberwimmer/ Baumegger et al. 2019: 26) In Wien sind deshalb auch die Schüler*innenzahlen pro Klasse durchschnittlich höher als im Bund, in den Volksschulklassen sogar um 20 Prozent, wodurch weniger Ressourcen pro Schüler*in vorhanden sind. (vgl. Lassnig/ Mayrhofer 2019: 70)

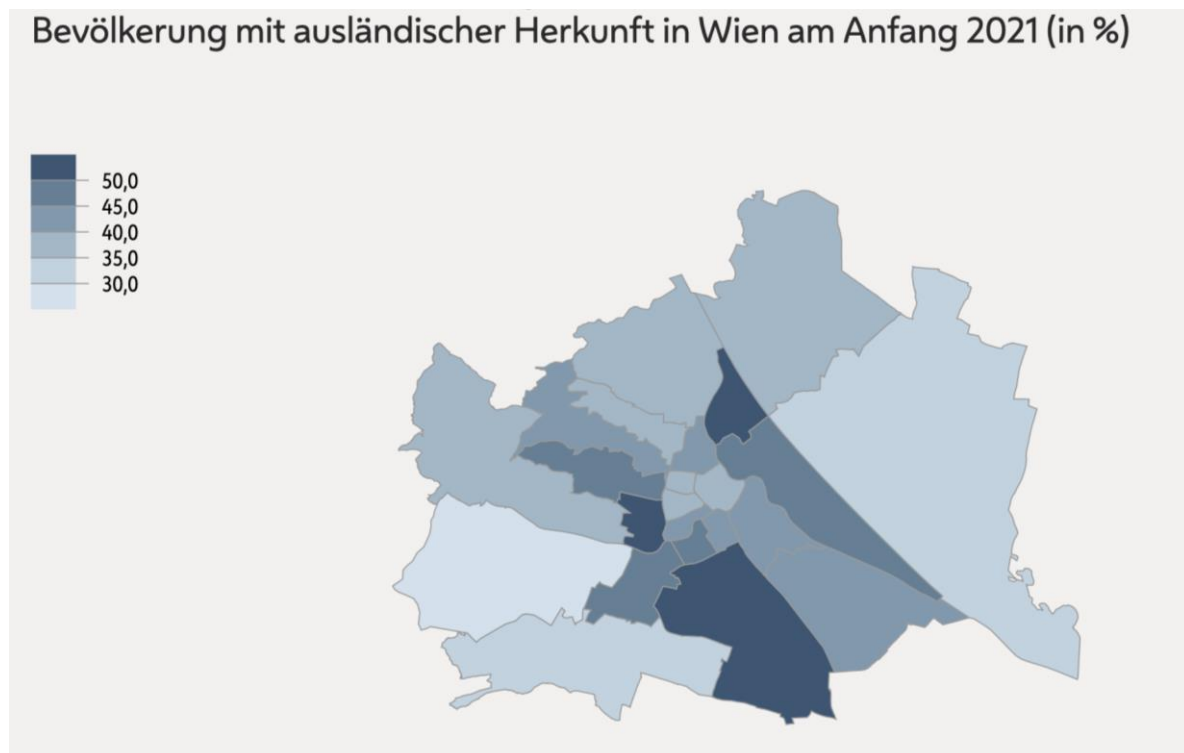
Abgesehen von der Schüler*innenzahl unterscheidet sich Wien hinsichtlich des Bildungsbereichs durch die urbane Struktur grundsätzlich von den Bundesländern. In Wien ist beispielsweise der Anteil der Personen zwischen 25 und 64 Jahren, die maximal einen Pflichtschulabschluss erreicht haben mit 21,7 Prozent der höchste im Bundesländervergleich, gleichzeitig ist aber auch der Anteil an Personen, die eine Hochschule abgeschlossen haben mit 27,1 Prozent in Wien am höchsten. In den ländlichen Bundesländern ist der Kontrast dagegen viel weniger stark ausgeprägt. Wien ist eine der wenigen Regionen in Österreich mit einer „voll ausgebauten Schulstruktur“. (Lassnig/ Mayrhofer 2019: 69) In Wien, wo es ein nahezu unvergleichlich diversifiziertes Bildungsangebot gibt, verlaufen soziale Trennlinien deshalb viel schärfer als in ländlichen Gebieten, wo die Bildungsverläufe ähnlicher sind. Die spezielle Struktur Wiens lässt sich auch an den Schüler*innenzahlen je Schultyp (in der Sekundarstufe I) ablesen. Anders als in den ländlich geprägten Bundesländern, wo die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen eine NMS besuchen, ist in Wien der Anteil an Schüler*innen in der NMS und AHS ausgeglichen. Im Schuljahr 2019/2020 besuchten fast genauso viele 10- bis 14-Jährigen eine NMS wie eine AHS Unterstufe. (vgl. Lassnig/ Mayrhofer et al. 2019: 64) Die NMS wurde im Schuljahr 2019/2020 von 33.083 Schüler*innen besucht, die AHS von 36.235. (vgl. Statistik Austria 2021a: 51 und 55)

Auch bezüglich der gesprochenen Sprachen gibt es in Wien Unterschiede zum Rest Österreichs. Die Deutschkenntnisse der Schüler*innen stehen immer wieder im Mittelpunkt der Debatten über das Schulsystem. Das drückt sich auch im Versuch der statistischen Erfassung der Umgangssprache der Schüler*innen in den Nationalen Bildungsberichten aus. Diese ist mit der Erstsprache der Schüler*innen gleichzusetzen, erfasst allerdings nicht, das volle Repertoire der Kinder und Jugendlichen. Auf Wienebene versucht die MA 17 (Stadt Wien- Integration und Diversität) sich dieser Problematik anzunehmen und erfasst deshalb die „Mehrsprachigkeit“ der Schüler*innen. „Eine Aussage über die Deutsch-Kenntnisse der SchülerInnen zu treffen ist mit der Statistik zur „Umgangssprache“ nicht möglich. Ebenso wenig kann festgestellt werden, welche Sprache oder welche Sprachen diese Kinder zu Hause oder „auf dem Schulhof“ sprechen.“ (Stadt Wien- Integration und Diversität 2020: 82) In Wien wachsen über die Hälfte,

genau 52,7%, der Schüler*innen mehrsprachig auf. (vgl. ebd.) Im Vergleich zu den anderen Bundeshauptstädten ist das ein großer Unterschied. (Stadt Wien - Integration und Diversität 2021: 27)

Eine größere Herausforderung für viele Eltern von Wiener Schüler*innen stellt die mangelnde Erfahrung mit dem österreichischen Schulsystem dar. Ein Drittel der österreichischen Pflichtschüler*innen hat Eltern, von denen beide keine Ausbildung im österreichischen Schulsystem gemacht hat. Bei 55 Prozent der Schüler*innen hat zumindest ein Elternteil Erfahrungen mit dem österreichischen Bildungssystem. Das kann allerdings ein großer Nachteil für die betreffenden Kinder und Jugendlichen sein, da ihre Eltern nicht mit den Eigenheiten und Differenzierungslinien des Schulsystems betraut sind und sie deshalb nicht bei der Schulwahlentscheidung unterstützen beziehungsweise beraten können. (Stadt Wien- Integration und Diversität 2020: 77)

Wien ist allerdings kein homogenes Gefüge, vielmehr unterscheiden sich auch die verschiedenen Gemeindebezirke teilweise eklatant voneinander– der sozialer Status und der Anteil von Migrant*innen variieren zwischen den Bezirken. Dabei lassen sich Spaltungslinien im Stadtgebiet ausmachen, die relativ genau „die Grenzen einer historisch tradierten Aufteilung des Stadtgebiets in bürgerliche und proletarische Stadtteile“ (Reinprecht/ Molina 2020: 113) wiedergeben. 28 Prozent der Wiener Bevölkerung werden als statusniedrig ausgewiesen, dem 8 Prozent statushohe gegenüberstehen. (vgl. ebd.) Während die statushohe Bevölkerung in der Inneren Stadt (erster Bezirk) und den westlichen Stadtrand siedelt, findet sich die statusniedrigere Bevölkerung abseits des Gürtels sowie in Gemeindebauten. Personen nichtösterreichischer Herkunft finden sich sowohl in statushohen wie -niedrigen Gebieten, allerdings setzen sich „statusniedrige Gebiete meistens vergleichsweise stark aus BewohnerInnen nichtösterreichischer Herkunft“ (Reinprecht/ Molina 2020: 114) zusammen. Ein Zusammenhang zeigt sich, wenn man die Bezirke nach dem Bevölkerungsanteil mit ausländischer Herkunft ansieht. So sind im 10., 15. und 20. Bezirk mehr als die Hälfte der Einwohner*innen Personen mit ausländischer Herkunft. In statushohen Gebieten wie der Inneren Stadt oder Hietzing in der Anteil weitaus niedriger. Interessant ist auch ein Blick auf das Schulangebot. Während etwa im 1. Bezirk 5 AHS nur einer NMS, im 6. Bezirk 3 AHS nur 2 NMS oder im 13. Bezirk 4 AHS nur 2 NMS gegenüberstehen, sieht es in den Bezirken, die einen höheren Anteil an Bewohner*innen mit „Migrationshintergrund“ aufweisen ganz anders aus. In Favoriten gibt es 14 NMS, aber nur 5 AHS, in Brigittenau 5 NMS, aber nur 1 AHS. In Rudolfsheim-Fünfhaus gibt es zumindest 5 AHS, aber trotzdem mehr NMS. (vgl. Bildungsdirektion Wien o.J.: o.S.)



Quelle: Stadt Wien - Integration und Diversität: Wiener Bevölkerung. Daten und Fakten zu Migration und Integration 2021

4.2. Politik in Wien

Auch politisch unterscheidet sich Wien vom Rest Österreichs, denn während Wien seit jeher politisch von der SPÖ dominiert wird, sind die Bundesländer politisch konservativer. Der Politikwissenschaftler Laurenz Ennser-Jedenastik von der Universität Wien schreibt darüber in seiner Kolumne *Standardabweichung* der Tageszeitung derStandard folgendes: „schließlich gehört der Antagonismus zwischen dem "Roten Wien" (heute mischt sich da auch viel Grün hinein) und den konservativeren Bundesländern seit über hundert Jahren zum Konfliktinventar der Republik.“ (vgl. Ennser-Jedenastik 2020: o.S) Im selben Artikel schreibt er über das, was er den politischen „Wien-Effekt“ nennt. In Wien bilden nicht nur die linken Parteien die Stadtregerung, sie sind auch bei den Nationalratswahlen so stark, wie in keinem anderen Bundesland. Während in Wien die linken Parteien (SPÖ, Grüne, Jetzt, KPÖ, Wandel, SLP) insgesamt 52 Prozent der Stimmen erhielten, waren es im Rest Österreichs nur 35 Prozent. Diesen Unterschied führt er auf die Sozialstruktur (bspw. Alter, Bildung, Einkommen), die sich in Wien anders zusammensetzt als in den Bundesländern und auf die Werthaltung (Einstellungen zu

z.B. Migration, Umverteilung) der Wiener*innen zurück. (ebd.) Die geringe Verbundenheit der Wiener*innen zur ÖVP unterscheidet sich maßgeblich von den anderen Bundesländern, wo die ÖVP traditionell eine um vieles größere politische Rolle spielt als in Wien und daher auch bessere Wahlergebnisse erzielt. Die lässt sich an den Wahlergebnissen der Wiener Landtags- und Gemeinderatswahlen in der Zweiten Republik nachvollziehen. Spätestens ab den 1980er Jahren mit dem Aufkommen der Grünen und dem Erstarken der FPÖ hat die ÖVP in Wien sehr stark an politischem Boden verloren.

	SPÖ	ÖVP	FPÖ	Die Grünen	NEOS
2010	44,3	14	25,8	12,6	-
2015	39,6	9,2	30,8	11,8	6,2
2020	41,6	20,43	7,1	14,8	7,5

Quelle: <https://www.wien.gv.at/politik/wahlen/grbv/>

Der Zeitraum der Analyse erstreckt sich vom Jahr 2014 bis zum ersten Quartal des Jahres 2021. In der Regierungsperiode von 2010 bis 2015, sowie 2015 bis 2020 regierte in Wien eine Koalition zwischen der Sozialdemokratischen Partei (SPÖ) und den Grünen. Mit der letzten Wahl 2020 löste sich diese Koalition allerdings auf und eine Koalition zwischen der SPÖ und den NEOS bildete sich. Die Untersuchung des Materials umfasst also drei unterschiedliche Stadtregierungen. Dabei unterscheiden sich jeweils die Verteilung der Mandate im Gemeinderat und Landtag, sowie die Zusammensetzung des Stadtsenats und die Agenden der einzelnen Geschäftsgruppen.

Sitzverteilung im Wiener Gemeinderat und Landtag:

	SPÖ	ÖVP	GRÜNE	FPÖ	NEOS
2010-2015	49	13	11	27	-
2015-2020	44	7	10	34	5
Seit 2020	46	22	16	8	8

Quelle: <https://www.wien.gv.at/wahlergebnis/de/GR201/index.html>

Für den Untersuchungsgegenstand am relevantesten ist die Geschäftsgruppe Bildung und deren Stadtrat*rätin. Von 2010 bis 2020 wurde das Ressort von einem*r SPÖ-Politiker*in besetzt. In der Regierungsperiode 2010 bis 2015 wurde es von Christian Oxonitsch, in der Periode 2015 bis 2020 zu Beginn von Sandra Frauenberger und ab 2017 von Jürgen Czernohorszky geführt.

Mit dem Koalitionswechsel 2020 wurde auch das Bildungsressort neu besetzt – Christoph Wiederkehr von den NEOS hat es übernommen. Zudem befinden sich seit dem Jahr 2015 die beiden Agenden Bildung und Integration in einem Ressort.

Übersicht Bildungsstadtrat*rätinnen Wien 2010-2021:

Stadtregie- rung	Zeitraum	Bildungsstadtrat*rätin	Zeitraum	Geschäftsgruppe
SPÖ-GRÜNE	2010-2015	Christian Oxonitsch (SPÖ)	2009-2015	Bildung, Jugend, Information und Sport
SPÖ-GRÜNE	2015-2020	Sandra Frauenberger (SPÖ)	2015-2017	Frauen, Bildung, Integration, Jugend und Personal
		Jürgen Czernohorzky (SPÖ)	2017-2020	Bildung, Integration, Jugend und Personal
SPÖ-NEOS	Seit 2020	Christoph Wiederkehr (NEOS)	Seit 2020	Bildung, Jugend, Integration und Transparenz

Die Debatten im Gemeinderat werden zumeist weniger von den Stadträt*innen und mehr von den Gemeinderät*innen geführt, weshalb in der folgenden Analyse die Stadträt*innen nur mit wenigen Wortmeldungen vertreten sind. Die Gemeinderät*innen sitzen in verschiedenen Ausschüssen der Geschäftsgruppen und sind meist auf bestimmte Themen spezialisiert, weshalb sich zu einzelnen Themen meist dieselben Mandatar*innen zu Wort melden.

Bevor ich allerdings zur Analyse der Redebeiträge der Mandatar*innen im Gemeinderat und Landtag komme, möchte ich noch einen Aspekt der Zusammensetzung der Abgeordneten ansprechen. Ein neuer Integrationsindex für Wien, durchgeführt von den „Neuen Österreichischen Organisationen“, ein bundesweites Netzwerk aus Organisationen im Integrationsbereich, misst die Fähigkeit von Wiener Organisationen integrativ zu agieren. Dazu werden Indikatoren wie „Anteil von Migrantinnen und Migranten in Führungspositionen, der Grad an Mehrsprachigkeit, eigene Integrationsprojekte, aber auch interne und externe Maßnahmen zur Förderung einer Organisationskultur, die Diskriminierung vorbeugt“ (neuen österreichische organisationen 2020: 7) herangezogen. Die Ergebnisse des Index sind zweischneidig. Einerseits wird attestiert, dass Integration ernst genommen wird und die Integrationspolitik in Wien gut funktioniert. Andererseits zeigen sich nach wie vor eine mangelnde Repräsentation und Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund: „Menschen mit Migrationsgeschichte sind in Führungspositionen immer noch stark unterrepräsentiert. Das gilt für die Verwaltung, für Bildungseinrichtungen,

Interessenvertretungen, Parteien, NGOs und andere Organisationen gleichermaßen.“ (ebd. 2) keine der fünf größten Wiener Parteien mehr als die Hälfte der Punkte erreichen konnte.

Die Ergebnisse für die Parteien im Detail zeigen, dass sich die Parteien trotz der eher schlechten Gesamtbeurteilung etwas unterscheiden. Im Wiener Gemeinderat und Landtag hat nur eine der acht NEOS Abgeordneten einen Migrationshintergrund. Bei der SPÖ sind es insgesamt sechs der sechsundvierzig, also 13 Prozent, während es bei der Wiener ÖVP nur eine Abgeordnete mit Migrationshintergrund gibt und bei der FPÖ gar keine. Zu den Grünen Abgeordneten im Wiener Gemeinderat und Landtag liefert der Bericht keine Aussage. Aufholbedarf haben alle Parteien bei dem Punkt Mehrsprachigkeit. (vgl. ebd. 8)

4.3. Analyse: Die „Brennpunktschule“ im Wiener Gemeinderat und Landtag

Herauszufinden wie es nun um die sprachliche Konstruktion der „Brennpunktschule“ durch politische Akteur*innen in Wien steht, ist das Ziel des folgenden Abschnitts der Arbeit. Eine erste, überblickshafte Suche nach dem Begriff der „Brennpunktschule“ zeigt eine durchwachsene zeitliche Verteilung der Nennungen im Wiener Gemeinderat und Landtag. Die „Brennpunktschule“ wird nicht durchgehend zur Sprache gebracht, vielmehr zeigt sich eine zeitliche Fluktuation bei der Verwendung des Begriffs. Erstmals seit 1991 wird die „Brennpunktschule“ im Juni des Jahres 2014 erwähnt. Ein Jahr später, im Dezember 2015 taucht die „Brennpunktschule“ noch einmal auf, um dann von 2016 bis zum März 2018 in scheinbare Vergessenheit zu geraten. Kurz nach dem Erscheinen von Susanne Wiesingers erstem Bericht über die „Brennpunktschule“ über das Medienportal Addendum, wurde der Begriff mit explizitem Bezug auf Wiesinger im März 2018 wieder in die Debatten der Wiener Kommunalpolitik aufgenommen. Der Begriff wurde bis September 2020 regelmäßig im Gemeinderat und vereinzelt im Landtag verwendet. Mit dem Regierungswechsel im Herbst 2020, als sich die selbstbenannte „sozialliberale Fortschrittcoalition“ von SPÖ und NEOS konstituierte, ist der Begriff der „Brennpunktschule“ allerdings wieder für ein halbes Jahr aus dem Gemeinderat und Landtag verschwunden. Am Ende des Untersuchungszeitraums im Juni 2021 meldet sich die „Brennpunktschule“ allerdings erneut zurück. Der Begriff „Brennpunktschule“ wird im Untersuchungszeitraum von Abgeordneten aller im Gemeinderat und Landtag vertretenen Parteien verwendet. Mit Abstand am meisten sprechen die NEOS und die FPÖ von den Wiener „Brennpunktschulen“, am zweithäufigsten verwenden Abgeordnete der ÖVP den Begriff, weniger wird der Begriff von den Grünen genutzt, während die SPÖ nur drei Mal von der „Brennpunktschule“ spricht.

Bevor die „Brennpunktschule“ 2014 erstmals im Gemeinderat erwähnt wurde, war allerdings in den Jahren zuvor schon von „Brennpunkten“ in der Stadt, auch im Zusammenhang mit Bildung und Schule die Rede. Auch in der Phase von 2016 bis 2018, als die „Brennpunktschule“ in den Gemeinderats- und Landtagssitzungen keine Erwähnung fand, wurde weiterhin von „Brennpunkten“ gesprochen. Zudem nahm die Thematisierung von „Brennpunkten“ im Bildungsbereich im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Bereichen, wie beispielsweise Verkehr oder bestimmten urbanen Plätzen (Praterstern, Karlsplatz) zu. Ebenfalls erwähnenswert ist, dass die „Brennpunktschule“ nicht der einzige und vor allem nicht der erste im Wiener Gemeinderat und Landtag verwendete Begriff ist, um Schulsegregation zu thematisieren. Bis 2014 wurde oftmals von der „Restschule“ gesprochen, bis sie weitgehend von der „Brennpunktschule“ abgelöst wurde.

4.3.1. Auftakt der „Brennpunktschule“: 2014- 2015

Bis zum Jahr 2014 wird der Begriff der „Brennpunktschule“ weder im Gemeinderat noch im Landtag verwendet. Erst in der Debatte der Geschäftsgruppe Bildung, Jugend, Information und Sport zum Rechnungsabschluss im **Juni 2014** kommt es zur ersten Nennung des Begriffs durch die Gemeinderatsabgeordnete Isabelle Leeb. Sie war zwischen 2010 und 2015 Abgeordnete zum Wiener Landtag und Gemeinderat, sowie Bildungssprecherin der ÖVP und dabei auch Mitglied des Gemeinderatsausschusses für Bildung, Jugend, Information und Sport. Sie sprach am 24. Juni zu einem von der ÖVP zur Abstimmung eingebrachten Antrag hinsichtlich einer „indexbasierten Ressourcen- und Mittelzuweisung“, sowie der Zuteilung von Schulsozialarbeiter*innen an bestimmte Schulstandorte.

„Drittens, dass eben benachteiligte Schulen mehr Geld bekommen, dass besondere Brennpunktschulen - ich bezeichne es nicht gerne so, aber das ist eine Bezeichnung, unter der sich alle etwas vorstellen können - einen fixen Schulsozialarbeiter vor Ort haben.“ (Gemeinderatssitzung 54, 2014: 74)

Obwohl der Begriff im Gemeinderat und Landtag zum ersten Mal verwendet wird, verweist die Abgeordnete auf einen, von ihr vorausgesetzten, geteilten Wissensbestand, ohne eine weitere Erklärung für den Begriff „Brennpunktschule“ anzubieten. Sie geht davon aus, dass sich unter der „Brennpunktschule“ „alle etwas vorstellen können“, überlässt es also diesem Begriff und seiner Konnotation selbst eine argumentative Wirkung zu entfalten. Sie bietet lediglich die „benachteiligte Schule“ als Synonym für die „Brennpunktschule“ an, worin allerdings die

Benachteiligung besteht, bleibt offen. Ersichtlich ist zu diesem Zeitpunkt nur, dass es sich um einen negativen Begriff handelt, denn jene „Brennpunktschulen“ haben im Gegensatz zu anderen Schulen, die hier unbenannt bleiben, einen höheren finanziellen und personellen Bedarf. Dieser Bedarf besteht insbesondere im Bereich der Konfliktlösung und Prävention, was mit dem Verlangen von einem „fixen Schulsozialarbeiter vor Ort“ ausgedrückt wird. Die „Brennpunktschule“ wird außerdem als Tabuwort eingeführt, das man eigentlich „nicht gerne“ ausspricht, sie wird aber trotzdem genannt um dem eigenen Antrag (fixe Schulsozialarbeiter*innen) argumentativen Boden zu verleihen ohne dezidierte Gründe nennen zu müssen. Dieser rhetorische Kniff von „ich mache es nicht gerne, aber es muss sein“ gibt dem Redebeitrag auch eine fürsorgliche, bemutternde Färbung, mit dem die Rednerin ihre Überzeugung ausdrückt im Interesse aller zu handeln.

Das plötzliche Auftauchen und die Art der Thematisierung der „Brennpunktschule“ wirken jedoch aus der Luft gegriffen, wodurch sich die Frage stellt, was sie angestoßen haben könnte. Einen Anhaltspunkt kann die Bundesebene geben, wo von der damalig amtierenden Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, Gabriele Heinisch-Hosek (SPÖ) zur selben Zeit eine Staffelung der Länderbudgets im Bereich Bildung angedacht wurde. Die sozialindizierte Mittelverteilung an den Schulen wurde deshalb im Nationalrat diskutiert, womit auch die Rede von der „Brennpunktschule“ einherging. (Vgl. Parlamentskorrespondenz Nr. 463, 2014) Vor allem die NEOS, deren bildungspolitischen Steckbrief seither die Schulautonomie im Zusammenhang mit einem Sozialindex ist, sowie die FPÖ, vertreten durch Walter Rosenkranz, forcierten den Begriff im Nationalrat und brachten einige Anträge ein, um eine Definition der „Brennpunktschule“ und eine Liste der österreichischen „Brennpunktschulen“ einzuholen (Anfrage 2570/J- NR/2014). Gabriele Heinisch-Hosek lehnte die Verwendung des Begriffs allerdings strikt ab, wodurch eine Definition auf der Bundesebene zu dieser Zeit ausblieb (Antwort auf Anfrage 2424/AB vom 24.11.2014). Es ist naheliegend, dass sich bundespolitische Entwicklungen, wie auch Agenden und Diskussionen auf die Landesebene auswirken, so muss schließlich die Landesebene, die im Bund festgelegten Änderungen durchführen. In diesem Fall wirkt es sich auch auf den Sprachgebrauch im Wiener Landtag und Gemeinderat aus.

Die zweite Nennung der „Brennpunktschule“ erfolgt in der Budgetdebatte im **November 2014** durch den Gemeinderatsabgeordneten Wolfgang Aigner von der FPÖ. Bis 2011 war er der Bildungssprecher der Wiener ÖVP, bis er 2014 der FPÖ beitrat. Er ist zu dem Zeitpunkt ebenfalls Mitglied des Gemeinderatsausschusses Bildung, Jugend, Information und Sport und spricht in

einer von der FPÖ einberufenen Aktuellen Stunde zum Thema „Immer mehr Beschäftigungslose und Armutsgefährdete“ über die „Brennpunktschule“.

„Schauen Sie sich die PISA- und sonstigen Ergebnisse an! Sie wollen sie ja nicht veröffentlichen. Aber die Brennpunktschulen – dort, wo viele Migranten aus bildungsfernen Schichten sind - haben ja die miserabelsten Ergebnisse! [...] Wenn das alles High Potentials wären, könnten Sie Ihre ganzen Subventionen streichen. Es sind keine High Potentials! [...] Die Neue Mittelschule, die ein Vermögen kostet, ist noch schlechter als die alte Hauptschule.“ (Gemeinderatssitzung 60, 2014: Seite 18)

Der Redebeitrag von Wolfgang Aigner unterscheidet sich stark von Isabella Leebs. Nicht nur ist die Sprache um einiges schroffer, um nicht zu sagen aggressiv- die „Brennpunktschule“ wird außerdem zu einem explizit „migrantischen“ Problem erklärt. „Brennpunktschulen“ sind laut seiner Aussage jene Schulen, die in den internationalen Schulleistungstudien schlecht abschneiden, es sind Neue Mittelschulen, und sie werden hauptsächlich von „Migranten aus bildungsfernen Schichten“ besucht. Aigner eröffnet damit die Unterscheidung zwischen „guten Migranten“, die er „High Potentials“ nennt und „schlechten Migranten“, die dem Schulsystem Geld kosten. Die oftmals unterdurchschnittlichen Ergebnisse Österreichs in der PISA- Studie werden von ihm auf eine bestimmte Gruppe Schüler*innen abgewälzt, die er unter der Kategorie „migrantisch“ subsumiert. Da Österreich vor allem bei den PISA- Studien oftmals unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielt, führen sie in Österreich regelmäßig zum sogenannten Schock und zur Debatte über das Schulsystem. (vgl. Bodenhöfer 2006: 655) Mit dem Redebeitrag wird Verantwortung für die schlechten Ergebnisse in den internationalen Schulleistungstudien nicht nur an eine migrantische Schüler*innenschaft abgegeben, sondern auch an die unliebsamen Schulform der Neue Mittelschule, die als sozialdemokratisches Projekt verstanden wird. Hier wird auch der räumliche Zusammenhang zwischen der ethnisierten Schüler*innengruppe und einer bestimmten Schulform hergestellt. Die thematische Setzung der von der FPÖ einberufenen „Aktuellen Stunde“, bringt die „Brennpunktschule“ außerdem in Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit und in weiterer Folge auch Armutsgefährdung. Die FPÖ erklärt, allerdings auch das als ausschließliches Problem von Menschen, die nach Österreich migrieren. „Stehen Sie dazu, dass sehr viele Menschen zu uns kommen [...] und die werden nicht unsere Pension zahlen [...]. Die Länder sind ja froh, wenn sie ihre Sozialfälle exportieren.“ (ebd.) Wer genau gemeint ist, geht hier nicht hervor, klar ist allerdings, dass Migration nicht nur als negativ, sondern auch teuer und unwirtschaftlich dargestellt wird. Die Aussagen des FPÖ Abgeordneten

passen zu der allgemein rechtsnationalen und menschenfeindlichen Agenda, die die FPÖ seit den 1990er Jahren forciert und in die auch die „Brennpunktschule“ einverleibt wird.

Im Zuge der Wiener Kommunalwahlen ziehen die NEOS im **Dezember 2015** in den Gemeinderat und Landtag ein, damit tritt eine neue politische Kraft auf das politische Parkett Wiens. Auf Bundesebene zeichnet die NEOS eine stark ausgeprägte Bildungsagenda aus. So hat beispielsweise der damalige Parteichef Matthias Strolz im April desselben Jahres sein Buch *Die mündige Schule* (2015) veröffentlicht, in dem er für die Schulautonomie plädiert. Auch in Wien verfolgen die NEOS entlang ihrer Parteilinie eine sehr offensive Bildungspolitik, was sich insbesondere im letzten Wien-Wahlkampf 2020 bemerkbar gemacht hat. Auch hier waren die Themen Schulautonomie (umfassend autonome Schulen in pädagogischer, didaktischer, personeller und budgetärer Hinsicht) sowie eine sozialindexierte Mittelzuweisung an Schulen (Subjektfinanzierung nach dem Prinzip: das Geld folgt dem Schüler) zentral. (vgl. NEOS Wien 2020: 7) Beate-Meinl Reisinger ist seit 2018 die Vorsitzende der NEOS. Zwischen 2015 bis 2018 war sie allerdings Abgeordnete zum Wiener Gemeinderat und Landtag und sprach in dieser Funktion bereits in der 2. Sitzung der neuen Legislaturperiode zum Begriff der „Brennpunktschule“:

„Wir haben in Wien die Situation, dass es Kinder gibt, die aus [...] problematischen sozialen Milieus kommen, wo es nicht sehr viel Förderung von zu Hause gibt. Diese Kinder erleben aber eine doppelte Benachteiligung, und zwar in den Wiener Schulen, weil ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in Wien in eine Schule mit einer hohen sozialen Benachteiligung geht. Also, wenn man von Brennpunktschulen in Wien spricht, kann man bei einem Drittel der Schülerinnen und Schüler schon durchaus von einem ordentlichen Flächenbrand sprechen.“ (Gemeinderat 2, 2015: 108)

Beate Meinl- Reisinger geht noch weiter als nur vom „Brennpunkt“ zu reden, sie spricht von einem „Flächenbrand“, der von „sozial benachteiligten“ Schüler*innen ausgeht. Mit dieser Übertreibung suggeriert sie, dass schulische beziehungsweise soziale Benachteiligung nicht nur kaum beherrschbar ist, sondern auch auf alle überspringen kann. Die „Brennpunktschule“ wird damit nicht nur zur Gefahr für den Schulerfolg der dort Lernenden, sondern potenziell für den Schulerfolg aller in der Stadt erhoben. Die Aussage von Beate Meinl- Reisinger bleibt allerdings vage. Sie spricht von „problematischen sozialen Milieus“ und „doppelter Benachteiligung“, die die „Brennpunktschule“ ihrer Meinung nach ausmachen, erläutert aber nicht, wer oder was darunter zu verstehen ist. Ihrer Ausführungen können deshalb nur im Vergleich zu ihr selbst und den Anwesenden im Gemeinderat interpretiert werden, die durch ihre Tätigkeit ein

höheres soziales Ansehen genießen, mehrheitlich eine tertiäre Ausbildung abgeschlossen haben und nur vereinzelt eine Migrationsbiografie vorweisen können. Diese „problematischen sozialen Milieus“ sind dann alles, was sie und die Anwesenden selbst nicht sind, sie werden als die „Anderen“ vorgestellt.

Auffallend ist auch die semantisch eigenartig anmutende Formulierung, dass „ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in Wien in eine Schule mit einer hohen sozialen Benachteiligung geht.“ (ebd.) Eine Schule an sich kann kaum sozial benachteiligt sein, so wie diese Formulierung nahelegen würde. Die soziale Benachteiligung der Schule ergibt sich aus dem Grad der sozialen Benachteiligung ihrer Schüler*innen. Die „doppelte Benachteiligung“ die diese Kinder und Jugendlichen in den Schulen erleben, von der Meinel-Reisinger spricht, ermöglicht es von der tatsächlichen Diskriminierung zu sprechen, die einer bestimmten Gruppe von Lernenden im österreichischen Schulsystem zu Teil wird. Jedoch ergreift die Abgeordnete diese Chance nur zum Teil. Indem sie davon spricht, dass manche Schüler*innen zu Hause nicht gefördert werden können und es zu einer „doppelten Benachteiligung“ kommt, spricht sie zumindest indirekt an, dass das Bildungssystem einen großen Teil der Verantwortung für den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen an die Eltern und deren zeitlichen oder monetären Ressourcen abgibt. Nicht umsonst benötigen 37 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Österreich Nachhilfe. (vgl. AK/ SORA 2021: 9) Sie erklärt dies allerdings nicht als Problem des Systems, sondern bezieht sich vielmehr auf den sogenannten „Kompositionseffekt“. Dieser besagt, dass die Leistung von Schüler*innen durch ihr Umfeld mitbestimmt wird. Dieses Umfeld ergibt sich aus den Mitschüler*innen, die zur Rahmenbedingung des Lernens werden. Diese Rahmenbedingung wird als günstig interpretiert, wenn die Mehrheit der Mitschüler*innen einen hohen Sozialstatus und keine Migrationsbiografie aufweisen. (vgl. Oberwimmer/ Bruneforth et al. 2016: 142) „Ein Kompositionseffekt liegt dann vor, wenn beispielsweise zwei Schüler/innen mit gleichem individuellem Sozialstatus unterschiedliche Leistungen erzielen, je nachdem ob sie eine Schule mit einem hohen oder einem geringen durchschnittlichen Sozialstatus besuchen.“ (Biedermann/ Weber et al. 2016: 135) Diese Kompositionseffekte werden gerade in der Debatte um die „Brennpunktschule“ quasi vorausgesetzt. Auch im Nationalen Bildungsbericht 2018 wird erklärt, dass sich „Unterschiede in der Schulzusammensetzung über Kompositionseffekte auch auf die Kompetenzentwicklung aller Schüler/innen“ auswirken. (Lassnig/ Mayrhofer et al. 2019: 112) Als Quelle für diese Einschätzung beziehen sich die Autor*innen auf einen Artikel aus dem vorhergehenden Bildungsbericht aus dem Jahr 2015, in dem Biedermann et al. die Kompositionseffekte in der Bildungswissenschaft diskutieren. Die

Autor*innen des Artikels kommen allerdings zu dem Schluss, dass die bildungswissenschaftliche Forschung keine eindeutige Aussage liefert, sondern je nach ausgewähltem Merkmal, Operationalisierung und Wahl der Kontrollvariablen unterschiedlich ausfällt. (vgl. Biedermann/Weber et al. 2016: 141) Für Österreich fehlen „datenbasierte Evidenzen hinsichtlich der Bedeutung der sozialen, ethnischen und leistungsbezogenen Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern und deren Lernleistungen“ überhaupt. (ebd.: 143) Diese Einschätzung geht allerdings im aktuellen Bildungsbericht 2018 und dem Redebeitrag von Meisl- Reisinger verloren. Beate Meisl- Reisinger bringt hier die „Brennpunktschule“ nicht in direkten Zusammenhang mit Migration und Integration. Es ist aber unwahrscheinlich, dass die NEOS einem Verständnis von „Brennpunktschulen“ folgen, das Migration außen vorlässt. Vor allem, wenn man den zeitlichen Kontext mitbedenkt, denn 2015 waren die Ankunft von flüchtenden Menschen in Österreich ein mediales und politisches Dauerthema. Es erweist sich als sinnvoll den Redebeitrag in Zusammenhang mit den übrigen Beiträgen der NEOS- Fraktion in der Geschäftsgruppe zu bringen. Ihr Vorredner Christoph Wiederkehr (NEOS) eröffnete die Geschäftsgruppe mit dem Vorschlag einer sozialindexierten Mittelzuweisung an Schulen auf den auch Beate Meisl- Reisinger rekurriert.

„Hier wäre ein Fokus auch ein Chancenbonus, dass wir Menschen mit Migrationshintergrund in Schulen als Chance wahrnehmen, aber auch sehen, dass diese zusätzlichen Integrationsbedarf haben. Wie man den decken kann, ist, dass man sozialindexbasiert Menschen, die Migrationshintergrund haben [...] mehr Geld zur Verfügung stellt. Das heißt, dass die Schulen, wo sehr viele Menschen mit Migrationshintergrund sind, mehr Mittel zur Verfügung haben, um autonom zu entscheiden, ob sie mehr Sprachkurse oder mehr Sozialarbeiter oder spezifische Integrationsmaßnahmen brauchen.“ (ebd. S.101)

Die inhaltliche Verknüpfung mit Migration und Integration ist hier augenscheinlich und erweitert den Redebeitrag von Beate Meisl- Reisinger (NEOS) um diesen Aspekt. Neben der Verknüpfung von „Menschen mit Migrationshintergrund“ und der „Brennpunktschule“, wird hier, wie auch schon 2014 bei Isabella Leeb (ÖVP), der gesteigerte Bedarf für Sozialarbeiter*innen unterstellt. Daraus ergibt sich eine Gegenüberstellung zwischen zwei Gruppen von Schüler*innen, die einen haben keinen „Migrationshintergrund“, sind nicht benachteiligt und sozial unauffällig, während die anderen einen „Migrationshintergrund“ haben, benachteiligt und sozial auffällig sind. Mit dem von Christoph Wiederkehr angesprochenen Sozialindex, der von den Schulen autonom verwaltet werden soll, führt er allerdings zumindest die Chance ein, dass

Schulen ihr eigenes Schulprofil ausbilden, und zwar auch eines das sich auf die Beschulung einer migrantischen Schüler*innenschaft spezialisiert. Ob das allerdings absichtlich oder nur ein Versehen ist, kann hier nicht beantwortet werden. Wiederkehr spricht in seinem Beitrag allerdings fast schon gönnerhaft davon, dass „Menschen mit Migrationshintergrund in Schulen als Chance“ wahrgenommen werden sollten. Das ist zwar um einiges positiver und auch menschenfreundlicher als die Sichtweise des FPÖ Mandatars Aigner, es zeigt allerdings, dass man noch nicht bereit ist Personen mit Migrationsbiografie als Norm in der Einwanderungsstadt Wien anzuerkennen.

Die Zeitspanne zwischen 2014 und Ende 2015 kann als Auftakt für die Auseinandersetzung mit der „Brennpunktschule“ auf der Wiener Landesebene gesehen werden. Die Nennungen sind zwar rar, allerdings nimmt die „Brennpunktschule“ auch in diesen wenigen Redebeiträgen immer mehr Gestalt an. Es lässt sich schon auf Grundlage dieser beschränkten Anzahl von Fällen erkennen, dass es sich bei der „Brennpunktschule“ um ein Phänomen handelt, das von den Abgeordneten der ÖVP, FPÖ und NEOS in Zusammenhang mit Migration, Integration und sozialem Verfall gebracht wird. Die Aussagen sind geprägt von Polarisierungen zwischen sozialen Milieus, deren Beschreibungen allerdings weitgehend vage bleiben. Allein der Abgeordnete der FPÖ drückt eine offene Ablehnung gegen Personen mit Migrationsbiografie aus, die er für etwaige Probleme im Bildungssystem verantwortlich sieht. Weder die Grünen noch die SPÖ, die zu dieser Zeit die Regierung stellen äußern sich zur „Brennpunktschule“, sie ist damit auch ein eher konservativ und wirtschaftsliberal besetztes Thema.

4.3.2. Die „Brennpunktschule“ verschwindet: 2016- 2017

Durchaus überraschend ist, dass es mit dem Jahreswechsel von 2015 auf 2016 zu einer Art Zäsur in der Verwendung des „Brennpunktschulen“- Begriffs im Gemeinderat und Landtag kommt. Obwohl die „Brennpunktschule“ in der vorletzten Gemeinderatssitzung im **Dezember 2015** durchaus noch Thema war, scheint sie 2016 gänzlich vergessen zu sein. Überraschend, weil sich die politische Situation, vor allem das Sprechen über bestimmte Personengruppen, in dieser Zeit zu Ungunsten von migrierenden und flüchtenden Personen verschärfte. Zunehmend besetzten rechtspopulistische Strömungen und Parteien integrationspolitische Themen, die sie mit islamfeindlichen Agenden vermengten. (vgl. Rosenberger/ Gruber 2020: 90) „Die anfängliche Willkommensstimmung wich der Ablehnung von Geflüchteten sowie der Skepsis in Bezug auf Integration.“ (ebd. 79) Die Zeit zwischen 2016 bis 2018 ging außerdem mit großen politischen Veränderungen auf der Bundesebene einher, die bis heute nachwirken. Nach

anhaltenden Problemen in der großen Koalition trat Werner Faymann 2016 als Bundeskanzler und Parteichef der SPÖ zurück und wurde von Christian Kern ersetzt. Kurz darauf verabschiedet sich auch der Vizekanzler Reinhold Mitterlehner (ÖVP) aus der Politik, wodurch schlussendlich die Nationalratswahlen, die erst im Herbst 2018 stattfinden sollten, ein Jahr vorgezogen und schon 2017 abgehalten wurden. Das ging mit einer fundamentalen Neuaufstellung in der ÖVP einher, die eine „mitte- rechts Ausrichtung mit höflichem Gesicht“ etablierte und bis heute aufrechterhält. (ebd. 78) Die Auswirkungen dieses politischen Führungswechsels- vor allem im Bildungsbereich und der Integrationspolitik- kommen allerdings erst ab 2018 spürbar zu tragen. Entgegen den Turbulenzen auf Bundesebene gab es in Wien 2017 nur eine personelle Änderung. Jürgen Czernohorsky (zuvor Präsident des Stadtschulrats) übernahm die Position des amtsführenden Stadtrats für Bildung, Integration, Jugend und Personal von Sandra Frauenberger. Das Fehlen der „Brennpunktschule“ im Gemeinderat und Landtag lässt sich damit allerdings nicht erklären; sie wirkt im Lichte der politischen Entwicklungen eher kontrainuitiv. Medial wird der Begriff zudem sehr wohl aufgegriffen, wie beispielsweise von der Journalistin und ehemaligen Lehrerin Melisa Erkurt im Dezember 2016. In ihrem Artikel *Generation Haram*, der im Magazin *biber* erschienen ist, schreibt sie über der Wiener „Brennpunktschule“, Folgendes: „Die Schulen, an denen ich war - von NMS bis AHS und BHS - gelten größtenteils als „Brennpunktschulen. Der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist hoch, die meisten kommen aus bildungsfernen Elternhäusern [...].“ (Erkurt 2016: o.S.) Und obwohl Melisa Erkurt und ihr Artikel von Abgeordneten durchaus thematisiert werden, kehrt der Begriff nicht zurück in den Gemeinderat oder Landtag. Gudrun Kugler von der ÖVP greift den Artikel von Erkurt in der 17. Gemeinderatsitzung auf, um über die vermeintliche Bildung von Ghettos und die Entwicklung von muslimischen Parallelgesellschaften zu sprechen, die sie in dem Artikel bestätigt sieht.

„Ein ganz wichtiger Bereich im Setzen von Maßnahmen gegen diese Art von Parallelgesellschaft ist die Schule, und wie es den Lehrerinnen und Lehrern in Wiener Schulen geht, das wissen Sie, aber ich darf vielleicht noch einmal daran erinnern. Ich habe mit vielen Lehrern gesprochen. Wie sieht der Alltag aus, wenn ich ein, zwei, drei Muttersprachler in der Klasse habe, wenn ich anstatt unterrichten zu können, Begriffe und Wörter erklären muss? Wenn ich auch im Bildungsstandard dann erlebe, dass ganz viele wichtige Dinge nicht da sind?!“ (Gemeinderat 17. 2016: 29)

Während die „Brennpunktschule“ als Begriff nicht vorkommt, spricht Gudrun Kugler in Bezug auf Erkurts Artikel die gleichen Themengebiete an, die wir schon aus der ersten Phase der Wiener Brennpunktschule im Gemeinderat und Landtag kennen. Das Thema der verfehlten Bildungsstandards in Bezug auf muslimische Schüler*innen ist schon von Wolfgang Aigners Redebeitrag 2014 bekannt. Das Ideal eines monolingualen und monokulturellen Schulraums wird bei Kugler indirekt benannt, indem sie von „zwei, drei Muttersprachler in der Klasse“ spricht. Damit meint sie die deutsche Sprache, die sie mit dem Begriff „Muttersprache“ als einziges, oberstes Ideal, als vorausgesetzte Norm und Standard, an dem alle anderen gemessen werden etabliert. Alle anderen Muttersprachen werden damit verleugnet und abgewertet, nicht zuletzt auch damit, dass es vermeintlich die Sprache ist, die dazu führt, dass Schüler*innen die Bildungsstandards nicht erreichen. Das rigide monolingual ausgerichtete Schulsystem wird unreflektiert belassen, während eine bestimmte Schüler*innenschaft zum Problem stilisiert wird. Neben Kuglers Redebeitrag gab es noch ein paar Nennungen in diese Richtung, die die „Brennpunktschule“ nicht explizit erwähnen, aber von gesellschaftlichen „Brennpunkten“ im Zusammenhang mit Bildung und Schule sprechen. Ab Februar 2016 werden sie im Vergleich zu anderen „Brennpunkt“-Themen vermehrt eingebracht. „Brennpunkt“ ist ein Begriff der im Jahr 2004 erstmals seit 1991 im Gemeinderat und Landtag genannt und regelmäßig in Verbindung mit unterschiedlichen Themengebieten behandelt wird. (vgl. Gemeinderat 51, 2004: 29) In Hinblick auf Bildung konstatierte Michael Stumpf, als Mitglied des Gemeinderatsausschusses für Bildung, Integration, Jugend und Personal für die FPÖ im **Februar 2016** Folgendes:

„Und es ist Fakt, dass ein sehr großer Teil der Kinder mit Migrationshintergrund in Mathematik Risikoschüler sind. [...] Ich sage, anstatt diese Brennpunkte und Herausforderungen in der Bildungspolitik endlich anzugehen, wird lieber ein Gesetzesentwurf in Begutachtung geschickt, in dem die Abschaffung der Ziffernnoten in den Volksschulen geprüft wird.“ (Gemeinderat 5, 2016: S40)

Wie auch in der vorherigen Analysezeitspanne stellt der Abgeordnete der FPÖ geringen Schulerfolg mit dem vermeintlichen „Migrationshintergrund“ von Kindern und Jugendlichen in Zusammenhang, der diesen erklären soll. Kinder und Jugendliche in der Schule sind laut Stumpf ein „Brennpunkt“ in der Bildungspolitik. Ebenfalls von der FPÖ gab es eine Aussage von Günter Koderhold, die nur lose mit dem Bildungsbereich in Verbindung steht, allerdings die Wortbedeutung des „Brennpunkts“, wie er im Gemeinderat von der FPÖ verwendet wird, gut herausstreicht.

„Jetzt kommen wir zur Qualität dieser Containerbauten, dieser Flüchtlingssiedlungen, die immerhin das Zehnfache kosten als vor Ort [...]. Wir bauen in einem Stadtgebiet, das jetzt schon die höchste Arbeitslosigkeit in Österreich hat, das jetzt schon hohe Schwierigkeiten mit Integration hat, das jetzt schon große Schwierigkeiten mit einer ausreichenden Schulbildung der Migranten hat, zusätzliche Areale, die man sehr wohl als soziale Brennpunkte, wenn man es sehr vorsichtig ausdrückt, bezeichnen kann.“ (Landtag 4, 2016: 164)

Es wird nicht nur eine punktuelle Lokalität sozialer Probleme unterstellt, sondern auch, dass diese mit der bloßen Anwesenheit von Personen, die nach Österreich migrieren, beziehungsweise im speziellen zeitlich Kontext auch flüchten, ent- und bestehen. Damit wird ein nicht nur äußerst verkürzter Ursachen- Wirkung- Zusammenhang konstruiert, sondern auch städtische Areale, die wie ein Behältnis gefüllt und geleert werden können. Dieses Verständnis drückt sich auch in der „Brennpunktschule“ aus.

Im **April 2017** meldet sich auch Christoph Wiederkehr (NEOS) als Mitglied des Ausschuss für Frauen, Bildung, Integration, Jugend und Personal mit einer Aussage zu „Brennpunkten“ im Gemeinderat zu Wort:

„Wenn man sich diesen Test der Bildungsstandards in Deutsch ansieht, sieht man, dass Wien weitaus schlechter abschneidet als die anderen Bundesländer. Natürlich ist sehr viel erklärbar über eine große Herausforderung durch viele Schüler mit Migrationshintergrund, viele Schüler aus soziokulturell schlechteren Umgebungen. [...] Natürlich ist eine sehr starke Varianz von Schulstandort zu Schulstandort da, und genau das müsste man sich genauer anschauen: Was sind jetzt die Schulen, in denen besondere Herausforderungen sind? Leider gibt es diese Daten noch nicht. Es wäre im Bildungsbereich wichtig, wirklich an diesen Brennpunkten [...] dass man genau dort ansetzt [...].“ (Gemeinderat 21, 2017: 25)

Der Beitrag von Christoph Wiederkehr zeigt, wie der von seiner Kollegin Beate Meisl-Reisinger im Jahr 2015, dass im Sinne eines Kompositionseffekts „viele“ Schüler*innen mit „Migrationshintergrund“ als ursächlich für ein schlechteres Abschneiden bei den Bildungsstandardüberprüfungen angesehen werden. Neben den Schüler*innen mit „Migrationshintergrund“ sind es auch noch die Kinder und Jugendlichen aus „soziokulturell schlechteren Umgebungen“. Das kann nur im Gegensatz zur soziokulturellen Umgebung des Redners verstanden werden, der als Mitglied des Wiener Gemeinderats von einem Mittel- oder Oberschichthabitus geprägt ist.

Etwas Zentrales in der politischen Auseinandersetzung mit der „Brennpunktschule“, das auch hier angesprochen wird, ist: der Gegensatz zwischen der Selbstverständlichkeit mit dem die Begriffe des „Brennpunkts“ und der „Brennpunktschule“ verwendet werden und der gleichzeitigen Unsicherheit über den Begriff und das Phänomen selbst. Einerseits spricht Beate Meinl-Reisinger im Gemeinderat 2015 ganz selbstverständlich davon, dass ein Drittel der Kinder in Wien eine „Brennpunktschule“ besucht (vgl. Gemeinderat 2, 2015: 108), während sich Christoph Wiederkehr zwei Jahre später eingestehen muss, dass es nicht ausreichend Daten gibt, um die Schulen und ihre tatsächlichen Herausforderungen überhaupt zu identifizieren. Im Gemeinderat und Landtag wird, indem immer wieder von der „Brennpunktschule“ oder in diesem Abschnitt „Brennpunkten“ im Bildungsbereich gesprochen wird, einiges an Konstruktionsleistungen vollbracht, gleichzeitig bleibt das Verlangen der Politiker*innen nach einer Definition, die nicht aus dem politischen Bereich, sondern aus dem wissenschaftlichen stammen soll. Christoph Wiederkehr fragt nach bildungswissenschaftlichen Daten, da diese unabhängig von politischen Agenden mit Faktizität und politischer Neutralität verbunden werden- ihre Existenz wird allerdings nichtsdestotrotz von ihm vorausgesetzt.

Obwohl der Begriff der „Brennpunktschule“ selbst in den Sitzungen des Gemeinderats und Landtags zwischen 2016 und 2017 nicht erwähnt wurde, ist sie doch nicht ganz verschwunden. Mit dem Rekurs auf Melisa Erkurts Artikel und der Rede vom „Brennpunkt“ in Bezug auf Bildung, wie auch Migration wird die „Brennpunktschule“ auch in dieser Zeit ihrer Stagnation weitergeführt. Woran es allerdings liegt, dass der Begriff „Brennpunktschule“ aus dem Gemeinderats und Landtag verschwunden ist, kann hier nicht beantwortet werden.

4.3.3. Aufschwung der „Brennpunktschule“: 2018- 2019

Nach der jähen Zäsur 2016 erlebt der Begriff der „Brennpunktschule“ von 2018 bis 2020 einen enormen Aufschwung im Wiener Gemeinderat und Landtag. Sie wird in dieser Zeit nicht nur häufig genannt, sondern auch zunehmend zu den gleichen Themengebieten vorgebracht und erhält damit auch eine immer klarere Form. Es kristallisieren sich die einzelnen parteipolitischen Vorstellungen und Agenden zur „Brennpunktschule“, sofern diese vorhanden sind, aus. Deshalb wird im Folgenden nicht mehr jeder Redebeitrag präsentiert und interpretiert, da es zu häufigen Überschneidungen kommt, die nicht weiter zur Klärung oder Darstellung des Diskurses beitragen.

Der Zeitraum zwischen 2018 und 2020 war bundespolitisch äußerst ereignisreich. Im Zuge der vorgezogenen Nationalratswahlen im Oktober 2017 wurde die neue Bundesregierung unter

Bundeskanzler Sebastian Kurz (ÖVP) und Vizekanzler Heinz-Christian Strache (FPÖ) im Dezember 2017 angelobt. Eine Koalitionsregierung bestehend aus der Österreichischen Volkspartei beziehungsweise der Neuen Volkspartei (ÖVP) und der Freiheitlichen Partei Österreichs löste die Koalition von SPÖ und ÖVP ab. Die SPÖ, eine der traditionellen Großparteien, fand sich damit das erste Mal seit 2008 in der Rolle der Opposition wieder. Zudem schieden die Grünen aus dem Nationalrat aus, die erstmals seit 1986 an der vier Prozent Marke scheiterten. Das Ausscheiden der SPÖ aus der Bundesregierung und der Grünen aus dem Nationalrat befeuerte die Polarisierung zwischen der Bundesregierung und der Wiener Landesregierung, die vor allem mit der Neuausrichtung der ÖVP 2017- in gegensätzlichen politischen Lagern zu verorten sind. Das führte auf der nationalstaatlichen Ebene zu zunehmend wienfeindlichen Diskursen und Agenden, die vornehmlich über die Medien ausgetragen wurden.

Die Koalition der ÖVP und FPÖ zeichnete sich bis zu ihrem Zerfall 2019 durch ihre wirtschaftsliberale und „größtenteils oder gänzlich desintegrativen“ Politik aus, die sich vor allem gegen Muslim*innen richtete. (vgl. SOS- Mitmensch 2019: 35) Im Kontext dieser zunehmend trennenden Politik, veröffentlichte das Medienportal Addendum am 12. März 2018 das erste Video mit Susanne Wiesinger unter dem Titel *Brennpunkt Schule: Machtlos gegen islamische Einflüsse* in dem sie über ihre Erfahrung in der Wiener Schulen berichtet. Nur kurze Zeit nach der Veröffentlichung des ersten Videos von Susanne Wiesinger am 23. **März 2018** wird der Begriff im Wiener Landtag zum ersten Mal seit dem Jahr 2015 wieder aufgegriffen.

Wolfgang Aigner (FPÖ) verweist im Wiener Landtag auf Susanne Wiesinger, womit die erneute politische Auseinandersetzung gleich von Beginn an mit ihren Ausführungen verbunden ist.

„In der heutigen „Kronen Zeitung“ ist eine Follow-up-Geschichte einer sozialdemokratischen Lehrergewerkschafterin, die beklagt hat, dass radikal-islamische Strömungen in Wiener Schulklassen immer breiteren Raum einnehmen. [...] Mit den wirklich wichtigen Punkten Integration, Gewalt, Deutsch, Brennpunktschulen, Restklassen beschäftigt man sich nicht.“ (Landtag 24, 2018: 9f)

Während die „Brennpunktschule“ schon vor 2018 zu Ungunsten der Kinder und Jugendlichen mit „Migrationshintergrund“ thematisiert wurde, verschärft sich der Ton mit der Bezugnahme auf Wiesinger und konzentriert sich zunehmend auf Schüler*innen, die muslimisch markiert werden. Es sind zu diesem Zeitpunkt nicht mehr nur Kinder und Jugendliche mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ oder aus „sozial schwachen“ Familien, sondern „radikal- islamische Strömungen“, die die „Brennpunktschule“ in Wien ausmachen. Kinder und Jugendliche werden

mit seiner Aussage in die Rolle des stereotypen muslimischen Terroristen gedrängt, der sexistisch, homophob, antisemitisch und gewalttätig ist (Eigenschaften, die der FPÖ selbst zugeschrieben werden). Sie erhalten damit eine Rolle, die normalerweise Erwachsenen vorbehalten ist, was einerseits das Gefahrenpotential, das ihnen zugeschrieben wird, vergrößert und andererseits den gesellschaftlichen Schutz, den man Kindern allgemein zugesteht, verringert. Mit der Behauptung, dass sie „in Wiener Schulklassen immer breiteren Raum einnehmen“ wird eine unangebrachte Angst vor Verdrängung ausgedrückt, die damit einhergeht, den als muslimisch markierten Schüler*innen Inadäquanz im monokulturell angelegten österreichischen Schulraum zu attestieren. Die Schule konstituiert sich als Ort der nationalistischen, kulturellen Reproduktion und Homogenisierung, der sich von jenen, die als „Andere“ markiert werden, bedroht sieht. Sie steht damit auch stellvertretend für den gesamten Nationalstaat, dessen vermeintliche Bedrohung durch Migration seit jeher das politische Steckpferd der FPÖ ist. Mit dem Begriff der „Brennpunktschule“ wird für diese Abweichung ein eigener markierter Raum errichtet. Wolfgang Aigner spricht im selben Atemzug von Integration, Gewalt und der deutschen Sprache- die mittlerweile klassischen Sinnzusammenhänge, die den politischen Diskurs der „Brennpunktschule“ in Wien ausmachen.

Susanne Wiesinger dient allerdings nicht nur der FPÖ als diskursives Steckpferd. Auch die NEOS nehmen an unterschiedlichen Zeitpunkten im Gemeinderat Bezug auf Susanne Wiesinger. Beate Meisl- Reisinger fragt im **Mai 2018** beispielsweise:

„Was ist mit den Lehrerinnen und Lehrern, die alleine gelassen sind, wenn Sie von ihren Sorgen in Brennpunktschulen berichten?“ (Gemeinderat 37 2018: 32)

In Bezug auf Susanne Wiesinger spricht Beate Meisl- Reisinger von „Lehrerinnen und Lehrern“ im Plural, obwohl es sich um den Bericht von nur einer Lehrperson handelt. Damit wird Susanne Wiesingers Erleben objektiviert, obwohl es an Indizien mangelt, dass sich tatsächlich viele Lehrer*innen in Wien allein gelassen fühlen. Daten des IHS zeigen dagegen, dass Wiener Lehrer*innen die Unterstützung durch Schulpsycholog*innen und Schulsozialarbeiter*innen eher ausreichend einstufen als beispielsweise Tiroler Lehrer*innen. (vgl. Steiner/ Köpping et al. 2021: 19) Durch den Verweis auf Wiesinger erklärt Beate Meisl- Reisinger die Wiener Lehrer*innen zudem zu den tatsächlichen Opfern des Schulsystems, die quasi im Stich gelassen werden. Das setzt voraus, dass Lehrer*innen nicht als Agent*innen und Repräsentant*innen des Schulsystems verstanden werden. Das ist allerdings eine eher unübliche Sicht auf den Lehrberuf, der Wissen vermittelt, bewertet und erzieht und damit per se als Teil des Systems

gewertet werden kann. Die Trennlinien werden nicht nur zwischen „Brennpunktschulen“ und allen übrigen, nicht markierten Schulen gezogen, sondern auch innerhalb der Schulen, zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen dieser Schulen. Auch Christoph Wiederkehr von den NEOS verweist auf Susanne Wiesinger:

„Darüber wird mittlerweile zum Glück auch ein bisschen berichtet, weil endlich diese Maulkorbmentalität [...] aufbricht, es den Lehrerinnen und Lehrern schon reicht und diese endlich auch an die Öffentlichkeit gehen. Es ist ein ganz wichtiger Schritt, dass diese dramatische Situation, die Lehrerinnen und Lehrer an manchen Wiener Pflichtschulen haben, auch öffentlich diskutiert wird.“ (Gemeinderat 38, 2018: 95)

Die Wiener NEOS, die grundsätzlich nicht als negativ gegenüber Migration eingestellt, eingeordnet werden, (vgl. Gruber/ Rosenberger 2020: 50) begeben sich damit allerdings nicht nur in den thematischen, sondern auch ideologischen Dunstkreis von Susanne Wiesinger und verleihen ihren durchaus rassistischen Ausführung eine Aura der Gültigkeit. In den Redebeiträgen wird das Thema „Brennpunktschule“ zudem stark emotionalisiert, indem Christoph Wiederkehr auf die „dramatische Situation, die Lehrerinnen und Lehrer an manchen Wiener Pflichtschulen haben“ rekurriert. (ebd.) Deutlich wird außerdem, mit wem man sich zu verbünden hat, nämlich den Lehrerinnen und Lehrern. Der Dualismus zwischen „Wir“ und „den Anderen“ wird in dieser Polarisierung von „Lehrer*innen“ und „Schüler*innen“ ausgedrückt. Die Schüler*innen, sind „migrantisch“, „muslimisch“, „mit nichtdeutscher Alltagssprache“, kurzum „fremd“, die Lehrer*innen dagegen stehen stellvertretend für „das Eigene“, das es offenbar zu retten gilt. Damit werden allerdings Frontlinien kreiert, die im schulischen Bereich idealiter nicht bestehen sollten, sind die Lehrer*innen doch den Schüler*innen und deren Lernerfolg verpflichtet und nicht die Schüler*innen dem Wohlergehen ihrer Lehrer*innen.

Neben vereinzelten Nennungen in den Jahren 2018 und 2019 stechen jedoch zwei Gemeinderatssitzungen besonders heraus, bei denen die „Brennpunktschule“ zentral ist und denen besonderes Augenmerk in der Analyse geschenkt werden soll. Bei der 38. Gemeinderatssitzung im **Juni 2018** wird der Begriff vor allem von der FPÖ und den NEOS genutzt. Die Abgeordneten der FPÖ thematisieren die „Brennpunktschule“ am Anfang der Debatte der Geschäftsgruppe Bildung im Zusammenhang mit den Deutschförderklassen, die rund eine Woche vor der Gemeinderatssitzung im Nationalrat beschlossen wurden. Ausschlaggebend für die Einführung der Deutschförderklassen war die Übernahme des Integrationsministeriums auf Bundesebene durch die FPÖ. Die separate Beschulung von Kindern mit „Migrationshintergrund“ ist schon

seit 1992 eine Forderung der FPÖ, die sie in ihrem Volksbegehren „Österreich zuerst!“ formulierte und schlussendlich mit einer neuen ÖVP durchsetzen konnte. (vgl. Gruber/Rosenberger 2020: 112) Daraufhin wurden Deutschkenntnisse als Kriterium für die Schulreife vorausgesetzt und statt den integrativen Sprachförderkursen für Schüler*innen mit außerordentlichem Status wurden die gesonderte Deutschförderklassen eingeführt. Die Zuweisung zu einer Deutschförderklasse wird auch nicht von den Pädagog*innen in den Schulen vorgenommen, sondern anhand einer standardisierten Sprachstandfeststellung. Im Zuge dessen wurden auch die Zahlungen aus dem 2016 von der SPÖ-ÖVP Koalition eingerichtet Integrationstopf gestrichen. Er war dazu gedacht zusätzliche Sprachförderpädagog*innen und Schulsozialarbeiter*innen zu finanzieren, durch seine Streichung fielen diese Leistungen ab 2018 weg. (vgl. SOS Mitmensch 2019: 12) Zudem wurde ein Kopftuchverbot für Kinder bis zum zehnten Lebensjahr ins Schulunterrichtsgesetz aufgenommen (das 2020 als verfassungswidrig erklärt wurde). „Mit diesen Entscheidungen fanden kulturell- religiöse Aspekte, die bislang lediglich im Erwachsenenbereich thematisiert wurden, nun in die Bildungsinstitutionen für Kinder und Jugendliche Eingang.“ (Gruber/ Rosenberger 2020: 118)

Über die Deutschförderklassen zieht auch der altbekannte Konflikt zwischen einer konservativen Bundesregierung und einer progressiven Wiener Stadtregierung ins politische Feld ein. Beide Abgeordnete der FPÖ weisen auf den Widerstand der Wiener Stadtregierung gegenüber den Deutschförderklassen hin. Diese wurden von den Wiener Grünen und der Wiener SPÖ nicht nur ideologisch als segregierend, sondern auch als infrastrukturell undurchführbar zurückgewiesen. Dominik Nepp (FPÖ) äußert sich dazu, wie folgt:

„Wenn Sie jetzt die Bundesregierung und hier die Arbeit in Wien vergleichen, gehe ich auf den Vergleich gerne ein. Nehmen wir allein die Bildungspolitik. Deutschförderklassen, wo Kinder Deutsch lernen sollen, zur Integration. Oder das Nein von Wien, wo es weiter ein Bildungsdesaster gibt, Brennpunktschulen und Integrationsverweigerung.“
(Gemeinderat 38, 2018: 15)

Die Stärkung der FPÖ auf bundespolitischer Ebene wird auch auf der Wiener Landesebene sichtbar. Die FPÖ befeuert nicht nur den Vergleich mit dem Bund, sondern bringt auch die bundespolitische Agenda- die Deutschförderklassen- in den Wiener Gemeinderat. Die „Brennpunktschule“ wird hier vom Abgeordneten Dominik Nepp in einem Atemzug mit „Integrationsverweigerung“ und „Bildungsdesaster“ genannt. Sie wird damit erneut dezidiert als Wiener Problem und vornehmlich „migrantisches“ Problem inszeniert. In Folge seines Redebeitrags

bringt er außerdem das Thema „Integrationsverweigerung“ in Zusammenhang mit dem „politischen Islam“. Auch Ursula Schweiger- Stenzel von der FPÖ nimmt sich dem gleichen Themenkomplex an: „politischer Islam“, Deutschförderklassen, „Brennpunktschule“.

„Sie können sich die Sache mit der Kontrolle des politischen Islams in Wien nicht so einfach machen! Herr StR Czernohorszky ist jetzt zwar nicht da, ich halte aber fest, dass die Ablehnung von Deutschförderklassen vor dem Regelunterricht eine integrationsfeindliche Maßnahme ist. Sie verunmöglichen dadurch Migrantenkindern vor allem in Brennpunktschulen die Teilhabe am Unterricht [...]. Mit dieser Schul- und Bildungspolitik in Wien züchten Sie Generationen für das AMS heran, und das kann es nicht sein! (Gemeinderat 38, 2018: 34)

Schulischer Misserfolg und darüber hinaus Arbeitslosigkeit (Arbeitsmarktservice, kurz AMS) werden den, wie sie sie nennt, „Migrantenkindern“ zugeschrieben. Das ist im Zusammenhang mit der rechtspopulistischen Agenda der FPÖ, sowie der rassistischen Ausrichtung der Partei, die sich gegen Personen richtet, die unter dem Merkmal „muslimisch“ subsumiert und herabgesetzt werden, stimmig. Im Parteiprogramm der Wiener FPÖ kommt die strikte Abgrenzung noch einmal deutlicher zum Ausdruck. „Wer streng nach muslimischem Glauben lebt, kann sich in der westlichen, christlich geprägten Welt nicht integrieren.“ (FPÖ Wien 2015: 1) Auch der Beitrag von Ursula Schweiger- Stenzels (FPÖ) zur „Brennpunktschule“ schlägt in diese argumentative Kerbe.

Auffallend ist das vermehrte Ansprechen des „politischen Islams“ in den Redebeiträgen der FPÖ. Vor 2018 wurde dieser im Zusammenhang mit der „Brennpunktschule“ nicht erwähnt. Der „politische Islam“ weist, wie auch schon die Wendung „radikal- islamische“ Strömungen auf ein übersteigertes Gefahrenpotential hin, das von den Schüler*innen ausgehen soll. Nicht zuletzt wird damit der Gruppe von Pflichtschüler*innen, also Kindern zwischen sechs und vierzehn Jahren implizit unterstellt potenzielle Terrorist*innen zu sein. Diese Übertreibung inszeniert Kinder als lebensbedrohliche Gefahr. Es wird nicht nur unterstellt, dass der „politische Islam“ in Wien tätig, sondern, dass er außer Kontrolle ist. Der „politische Islam“ wird außerdem als Problem mangelnder Integration beschrieben und damit potenziell auf alle Muslim*innen ausgeweitet, denen von der FPÖ allgemeiner Integrationsunwille beziehungsweise -unvermögen unterstellt wird. Die Abgeordnete Schweiger- Stenzel spricht außerdem nicht einfach nur von Kindern, sondern Migrantenkindern. Mit dem Präfix „Migranten-“ erreicht sie gleichzeitig

die Absonderung einer bestimmten Gruppe von Kindern, sowie ihre Generalisierung unter einem bestimmtem Merkmal, das einen Rattenschwanz an Zuschreibungen nach sich zieht. Öfter als die FPÖ nutzen allerdings die Abgeordneten der NEOS den Begriff der „Brennpunktschule“ in der 38. Gemeinderatssitzung, in der sie nicht nur ihre bildungspolitische Agenda fast vollständig darstellen, sondern auch ihr Verständnis von der „Brennpunktschule“ klarer umreißen. Der Redebeitrag von Christoph Wiederkehr in der Geschäftsgruppe Bildung ist neben seinem Beitrag im nachfolgenden Sonderlandtag einer der längsten zum Thema „Brennpunktschule“ im gesamten Untersuchungszeitraum. Er spricht darin von „massiven Problemen mit Gewalt“ und „massive Konflikte an Schulen“ (ebd.), sowie von der Lehrer*innenknappheit auf Grund vermeintlicher Lehrer*innenflucht. Der Vergleich zwischen den Bildungsverhältnissen in Wien und in anderen Bundesländern wird auch später in der Analyse relevant werden. Das ländliche Bildungsidyll, auf das hier implizit angespielt wird, in dem es die Lehrer*innen einfacher haben, besteht allerdings nur in der Abwesenheit der „muslimischen“ Schüler*innen, die das Bildungssystem im Sinne der „Schule mit hoher sozialer Belastung“ belasten.

„Auch wird mir berichtet, dass viele Direktoren von solchen Brennpunktschulen Probleme haben, überhaupt Lehrer zu finden, die gern an diese Schule gehen, weil es natürlich einfacher ist, in Niederösterreich zu unterrichten als an einem solchen Hot Spot.“ (ebd. 95)

Indem sich Christoph Wiederkehr auf die Expert*innen aus der Praxis, hier die Direktor*innen, bezieht, verleiht er seiner Aussage eine gewisse Objektivität, anstatt sie als persönlichen Eindruck vorzustellen. Ein weiteres Thema, das im Bildungsdiskurs der NEOS ganz stark vertreten ist, ist die Rolle der Eltern für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen. Damit meint er allerdings nicht, dass Bildungschancen in Österreich durch die spezielle Ausformung des Schulsystems stark von den Ressourcen der Eltern abhängen, sondern vom (Nicht-)Vorhandensein des elterlichen Interesses am Kind.

„Es gibt Brennpunktschulen, wo kaum mehr ein Kind ist, das Eltern hat, wo den Eltern Bildung ein Anliegen ist. Das heißt, wir kommen zu einer unglaublichen Segregation der Wiener Schulen. Wir haben Schulen, an denen kaum mehr unterrichtet werden kann.“ (Gemeinderat 38, 2018: 95)

Christoph Wiederkehr unterstellt hier, dass Segregation im Bildungsbereich auf das mangelnde Engagement und Interesse der Eltern zurückzuführen ist. Eine NMS zu besuchen, wird von ihm

zu einer Art spezifischen Geisteshaltung erhoben, die das „migrantisch Andere“ vom „Eigenen“ unterscheidet, von den „guten Lehrer*innen“ die lieber in Niederösterreich unterrichten und den Eltern, die ihre Kinder zum Besuch der AHS drängen. Dass es zu schulischer Segregation kommt, wird nach dieser Logik mit umgekehrten Verdrängungstendenzen erklärt. Als „migrantisch“ markierte Kinder und Jugendliche werden nicht aus einem bestimmten, mit Prestige geschmückten Schultyps ausgeschlossen, sondern häufen sich umgekehrt in der NMS und verdrängen die „österreichischen“ Schüler*innen. Segregierte Schulen werden hier außerdem als Schulen beschrieben, „an denen kaum mehr unterrichtet werden kann“, was allerdings jenen Eltern zugeschrieben wird, die sich vermeintlich nicht für Bildung interessieren. Empirisch lässt sich diese Einschätzung von Christoph Wiederkehr allerdings nicht bestätigen. Viel eher legen Forschungsergebnisse nahe, dass zugewanderte Eltern einen hohen Anspruch an die Bildung ihrer Kinder stellen. (vgl. Gomolla/Radtke 2002: 229).

Eines der Hauptthemen der NEOS ist allerdings der sogenannte Chancenindex, bei dem Schulen indexbasiert Mittel zugewiesen werden sollen. Es handelt sich dabei zwar nicht um ein ausschließlich von den NEOS besetztes Thema, jedoch wird es von ihnen am stärksten forciert. Besonders das Thema „London Challenge“, benannt nach einer Londoner Initiative, bei der bestimmte Schulen, die als besonders herausgefordert gelten, mit mehr Mitteln ausgestattet wurden, gehört zum bildungspolitischen Hauptinventar der NEOS.

„Ich sehe Wien ein bisschen wie London vor zehn Jahren, wo eine ähnliche Entwicklung stattgefunden hat, über starke Migration von bildungsfernen Schichten, einer starken Segregation an einzelnen Schulen, die zu Brennpunktschulen wurden. [...] In London haben es innerhalb von ein paar Jahren genau diese Brennpunktschulen geschafft, in schwierigen Gegenden zu soliden Schulen zu werden.“ (ebd.)

In diesem Abschnitt wird besonders klar, wie die Entstehung der „Brennpunktschule“ imaginiert wird. Auch hier wird wieder unterstellt, dass es zur Segregation in den Wiener Schulen erst mit dem Zuzug von „bildungsfernen Schichten“ gekommen ist, obwohl gerade die Trennung von Kindern und Jugendlichen anhand des sozioökonomischen Status der Eltern ein historisch gewachsenes und schon lange bestehendes Phänomen in Österreich ist. Mit dem Zuzug dieser benannten „bildungsfernen Schichten“ kommt es auch erst zu einem Niveauverlust. Die Schule wird zur „Brennpunktschule“. Hier wird deutlich sichtbar, dass sich im Zusammenhang mit der „Brennpunktschule“ immer wieder auf einen vermeintlichen Urzustand berufen wird, in dem weder schulische Segregation noch ungleiche Bildungschancen oder „bildungsferne“

Schichten ein Thema waren. „Bildungsfern“ ist ein weiteres Merkmal mit dem die „migrantischen“ Schüler*innen als „Andere“ markiert werden. Im Gegensatz dazu sollen dann die österreichischen Schüler*innen „bildungsnah“ sein ohne, dass diese Zuschreibung direkt gemacht werden muss.

Neben der indexbasierten Mittelzuweisung, nach dem Prinzip „das Geld folgt dem Schüler oder der Schülerin“, sollen die Ergebnisse der Bildungsstandardprüfungen der Schulen veröffentlicht werden. Indem die Ergebnisse der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, soll durch gesteigerten Wettbewerb die Güte der Schule gefördert werden.

„Das heißt, man sieht, dass sich diese Brennpunktschulen der Vergangenheit über Maßnahmen, die in London gesetzt worden sind, um genau diese Schulen zu attraktivieren, langsam hinaufarbeiten. Man muss diese Schulen attraktivieren, damit Eltern ihre Kinder wieder gern an öffentliche Schulen geben, aber auch, dass gute Lehrerinnen und gute Lehrer an diese Schulen gehen.“ (Gemeinderat 38, 2018: 95)

Mit der Forderung der „Attraktivierung“ wird Bildung, beziehungsweise die Schule ins Feld der Wirtschaft und ihrer spezifischen Logik gebracht. Die Schule gerät damit nicht nur in Bedrängnis für den Arbeitsmarkt zu produzieren, sondern wird auch zum Standortfaktor, der sich in einen Wettbewerb um Schüler*innen begeben muss- allerdings nur um einen bestimmten Teil der Schüler*innenschaft. Über die Idee der „Attraktivierung“ von bestimmten Schulstandorten für „gute Lehrer*innen“ und Eltern, entsteht eine Differenzlinie zwischen „erwünschten“ und „unerwünschten“ Schüler*innen. Die „erwünschten“ Schüler*innen sind in diesem Fall Kinder und Jugendliche ohne sogenanntem „Migrationshintergrund“ aus „bildungsnahen“ Familien, jene die angeworben werden müssen. Für diese Schüler*innen muss die Schule „attraktiviert“ werden, sich „langsam hinaufarbeiten“ um einem normativen Ideal der Durchmischung nachzukommen. Die Schule muss sich von ihrer „migrantischen“ Schüler*innenschaft quasi befreien. Darüber entstehen auch unterschiedliche Zuschreibung von Mobilität und Immobilität, zwischen jenen, die eine Wahl haben, die sich frei im Stadtraum zu bewegen, und jenen die bleiben, wo sie sind. „Langsam hinaufarbeiten“ kann auch in Zusammenhang mit dem meritokratischen Leistungsideal gelesen werden, in dessen Zentrum Bildung steht. Nach diesem Prinzip sind Ungleichheiten gerechtfertigt, wenn sie sich durch individuelle Leistung und Fähigkeiten ergeben, da jede und jeder vermeintlich die Chance hat durch eigene Bemühung die gesellschaftliche Leiter hinaufzusteigen. Gerade in marktorientierten, kapitalistischen Gesellschaften, wie es auch die österreichische ist, wird das meritokratische Prinzip als legitim akzeptiert.

Obwohl die herrschenden Ungleichheiten, das Gegenteil aufzeigen kann mit dem meritokratischen Leistungsprinzip auf gesamtgesellschaftlicher Ebene erreicht werden, dass die Mehrzahl der Menschen ihren Platz in der Gesellschaft akzeptieren. (Vgl. Hadjar :154f) Nicht nur die Bildungspolitik, sondern auch die österreichische Integrationspolitik arbeitet mit dem Leistungsprinzip- so propagierte Sebastian Kurz 2011 in seiner damaligen Rolle als Integrationsstaatssekretär „Integration durch Leistung“. (vgl. Gruber/ Rosenberger 2020: 67)

Neben der gehäuften Nutzung des Begriffs „Brennpunktschule“ ist diese Gemeinderatssitzung in dem Sinne besonders, da sie die erste und einzige ist, in der die „Brennpunktschule“ von einer Abgeordneten mittels Zwischenrufe herausgefordert wurde. Bei der Abgeordneten handelt es sich um Claudia Laschan von der SPÖ. Während sich die SPÖ, was die Wiener Brennpunktschule betrifft, sehr ruhig verhält, sind Claudia Laschans Zwischenrufe eine Abwechslung im Umgang mit dem Thema. Zwischenrufe sind nichts Besonderes im Gemeinderat, sie werden oftmals dazu genutzt um den oder die Sprecher*in herauszufordern, aus dem Konzept zu bringen, oder Zustimmung und Ablehnung zu signalisieren. Umso überraschender ist es, dass die „Brennpunktschule“ weder von den Grünen noch den Abgeordneten der SPÖ, die den Begriff selbst nicht oder nur selten verwenden, nicht öfter herausgefordert wird.

„Wer von Ihnen, ehrlich gesagt, möchte seine Kinder an eine Brennpunktschule geben? **(GRin Dr. Claudia Laschan: Ich!)** Wer, auch in der Sozialdemokratie, der nur irgendeine Chance hat, versucht, seine Kinder in eine Privatschule oder in ein Gymnasium zu geben? **(GRin Dr. Claudia Laschan: Ich nicht!)** [...] Aber genau um diese Schulen, um diese Brennpunktschulen, die es dutzendweise in Wien gibt, muss man sich besonders kümmern. **(GRin Dr. Claudia Laschan: Wo sollen diese Brennpunktschulen sein?)**.“ (Gemeinderat 38, 2018: 95)

Bei diesem Textausschnitt handelt es sich um den Anfang des Redebeitrags von Christoph Wiederkehr. In der Analyse dieser Gemeinderatssitzung bildet er allerdings den Abschluss, weil dieser Ausschnitt zeigt, wer für wen und aus welcher gesellschaftlichen Position spricht. Die „Brennpunktschule“ ist ein Ort der „Anderen“, der von den „Eigenen“ gemieden wird, jedoch wieder unter die „eigene“ Kontrolle gebracht werden muss.

Im **Oktober 2018** wurde von den NEOS ein Sonderlandtag zum Thema „Bildungsrevolution für Wien- Land Wien muss Maßnahmen gegen Misere im Pflichtschulbereich setzen“ einberufen. In dieser Sitzung geht es vorrangig um ebendiese vielbemühten „Brennpunktschulen“. Christoph Wiederkehr (NEOS), der Erstredner eröffnet den Sonderlandtag, indem er wiederholt

auf Susanne Wiesingers Buch *Kulturkampf im Klassenzimmer* verweist. „Hier bin ich sehr froh über das Buch der Frau Wiesinger, eine sozialdemokratische Lehrerin, die auch auf den Punkt gebracht hat, welche Probleme sie in ihrem Alltag an den Wiener Schulen hat.“ (Landtag 28, 2018: 3) Damit werden Thema und Ton des Redebeitrags gesetzt, der sich angelehnt an Susanne Wiesinger abermals mit muslimischen Schüler*innen beschäftigt. Auch wird betont, dass sie eine „sozialdemokratische Lehrerin“ ist, weil sie der sozialdemokratischen Lehrer*innengewerkschaft angehört. Das soll den vorgebrachten Argumenten politische Schlagkraft verleihen, da sie quasi aus den „eigenen Reihen“ stammt.

Die NEOS stellen einen Antrag auf die Einführung eines verpflichtenden Ethikunterrichts an den Wiener Schulen, da sie mit Verweis auf Susanne Wiesinger „vermehrt auch religiöse Konflikte“ an den Schulen vermuten. Die Einführung eines Ethikunterrichts, der in Österreich schon seit den 1990er Jahren in der Diskussion steht, wird damit auf den Schultern einer religiösen Minderheit abgeladen. Christoph Wiederkehr äußert sich in der Landtagssitzung wie folgt:

„[E]s entstehen vermehrt auch religiöse Konflikte, wo einzelnen Schülerinnen und Schülern [...] Religion aufgezwungen wird über ihre Peers [...], die religiös leben, meist islamisch, und dann anderen Mädchen vorgeben, wie sie zu leben haben. Das ist nicht mein Begriff einer Freiheit, von der freien Entwicklung. In einer Schule hat dieser religiöse Zwang über Kolleginnen und Kollegen nichts zu suchen!“. (Landtag 28, 2018: 3)

Diese vermeintlich vermehrt auftretenden religiösen Konflikte werden hier nicht nur als Merkmal der „Brennpunktschule“ und der islamischen Schüler genannt, sondern auch verwendet, um sich selbst abzugrenzen. Das „islamische Andere“ wird als übertrieben religiös dargestellt und muss davon befreit werden, während das „Eigene“ unter Bezugnahme auf „Strömungen, wie die Aufklärung, die Werte unserer Gesellschaft geschaffen haben, die nicht religiös bedingt sind“ (ebd.) nicht unter dieser übertriebenen Religiosität leiden. Der verpflichtende Ethikunterricht, den die NEOS vorschlagen ist dazu gedacht „Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler [zu] vermitteln, Kompetenzen, die unserer pluralistischen Gesellschaft wichtig sind.“ (ebd.) Bei diesen Kompetenzen handelt es sich um „Reflexionsfähigkeit, wie Kritikfähigkeit [...] aber auch Toleranz gegenüber dem Anderen“ (ebd.), die damit dem „Eigenen“ zugeschrieben werden und dem „Anderen“ fehlen.

Neben der Forderung nach einem verpflichtenden Ethikunterricht, werden auch die Sozialarbeiter*innen für die „Brennpunktschule“, die Ergebnisse der Bildungsstandardüberprüfungen, wie auch die indexbasierte Mittelzuweisung am Beispiel London genannt. Der zweite Antrag,

den die NEOS einbringen betrifft erneut diese indexbasierte Mittelzuweisung, darin fordern sie die Wiener Landesregierung auf, sich „gegenüber der Bundesregierung für eine indexbasierte Förderung im Schulwesen einzusetzen.“ (ebd. 15) Da die Entscheidungskompetenz über eine indexbasierte Mittelzuweisung nicht im Bereich der Länder, sondern lediglich auf Bundesebene liegt. (Was allerdings auch den Ethikunterricht betrifft.)

Im Zuge des Sonderlandtags brachten die NEOS auch eine Anfrage an den damaligen amtsführenden Stadtrat der Geschäftsgruppe für Bildung, Integration, Jugend und Personal Jürgen Czernohorsky über die „Brennpunktschule“ ein. Die Anfrage beinhaltet Fragen darüber, welche Schulen, auf Grund welcher Kriterien in Wien als „Brennpunktschulen“ gelten, wie sie sich auf die Bezirke aufteilen, und ob es eine öffentliche Liste über die betreffenden Schulstandorte gibt. (Anfrage PGL-838643-2018-KNE/LF) Hiermit wird erneut die Unsicherheit, die mit dem Begriff verbunden ist, offensichtlich, obwohl er so selbstverständlich verwendet wird und auch mit Bedeutung befüllt wird. Die Antwort von Jürgen Czernohorsky auf diese Anfrage ergibt, dass die „Brennpunktschulen“ ausschließlich über die Kriterien des BIFIE⁹ im Zuge der Erhebung der Bildungsstandards festgelegt und als „Schulen mit sozialer Benachteiligung“ ausgegeben werden. Auch die Liste über diese Standorte ist nicht öffentlich und wird vertraulich behandelt.

Die nächste und letzte Nennung im Jahr 2018 des Begriffs „Brennpunktschule“ findet in der Gemeinderatssitzung im **November 2018** im Zuge der Veröffentlichung einer Studie des Instituts für Höhere Studien (kurz IHS) von Lorenz Lassnig und Mario Steiner statt. (vgl. Lassnig/Steiner 2018) In dieser Studie kamen die Autoren zu dem Schluss, dass die Mittelzuweisung an die verschiedenen Schulen in Österreich nicht nur wenig nachvollziehbar, sondern auch besonders ungleich ist. Wiener Schulen erhalten, trotz höherer und steigender Schüler*innenzahlen, die wenigsten finanziellen Ressourcen im Bundesländervergleich. (ebd. 5) Auf der Wiener Landesebene wurde im Zusammenhang mit dieser Studie ein Chancenindex vom Präsidenten der Bildungsdirektion Wien Heinrich Himmer und Jürgen Czernohorsky thematisiert. Das führte allerdings vor allem bei der Wiener ÖVP zu Widerstand, die Bildungssprecherin Sabine Schwarz (ÖVP) mit dem folgenden Redebeitrag ausdrückte:

⁹Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens – wurde im Juli 2020 vom Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem, kurz IQS abgelöst
vgl. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_I_50/BGBLA_2019_I_50.pdfsig

„Wir wissen natürlich, dass Wien Brennpunktschulen hat. Wir haben bei den Bildungsstandards die Zahlen. 35 Prozent der Volksschulen in Wien haben eine hohe soziale Benachteiligung, zwei Drittel der Neuen Mittelschulen, 12 Prozent der Wiener Gymnasien. Aber was nicht sein kann, ist, dass man jetzt eine Schule bestraft, die gut performt, indem man ihr Ressourcen wegnimmt und diese dann zu einer anderen Schule gibt.“ (Gemeinderat 44, 2018: 5f)

Die Ablehnung der ÖVP gegenüber dem Chancenindex ist einerseits überraschend, da ihre eigene Abgeordnete im Jahr 2014 noch genau diese indexierte Mittelzuweisung für Schulstandorte verlangt hat, und auf Bundesebene ein Chancenindex vom ÖVP Bildungsminister Faßmann angedacht wird. Andererseits ist ihr Widerspruch nicht weiter verwunderlich, da die Angst besteht, dass Ressourcen vom ÖVP-Projekt Allgemeinbildende Höhere Schule abgezogen werden und den Pflichtschulen zugutekommen. Hier wird implizit unterstellt, dass es nicht die „Brennpunktschulen“ sind, die mehr Ressourcen verdienen, sondern eben jene Schulstandorte, die, wenn man es wie Sabine Schwarz in einem wirtschaftlichen Jargon ausdrücken möchte „gut performt“. Erneut wird das meritokratische Prinzip beziehungsweise das Matthäus-Prinzip „Wer hat, dem wird gegeben“ bedient.

Im darauffolgenden Jahr 2019 bleibt die „Brennpunktschule“ weiterhin ein vorrangig von den NEOS besetztes Thema. So startet auch Bettina Emmerling im **Jänner 2019** mit der ersten Nennung der „Brennpunktschule“ des Jahres in der 34. Landtagssitzung. Erneut spricht sie sich für die Aufstockung der Schulsozialarbeiter*innen in den „Brennpunktschulen“ aus: „Deswegen finde ich es genauso wichtig, Schulsozialarbeiter da einzusetzen, wo sie besonders benötigt werden, nämlich in den Brennpunktschulen, und zwar nicht auf Abruf [...], sondern fix vor Ort.“ (Landtag 34, 2019: 30) Relevanter allerdings, als der Ruf nach Sozialarbeiter*innen der bezüglich der „Brennpunktschule“ bereits seit 2014 besteht, ist wie Bettina Emmerling ihren Redebeitrag zur „Brennpunktschule“ fortsetzt:

„Es gibt viele Lösungsvorschläge, was man sich speziell an Brennpunktschulen anschauen und mit welchen besonderen Herausforderungen man sich beschäftigen kann. Die Wissenschaft bietet eine große Zahl an evidenzbasierten Strategien, etwa auch, wie man mit der sprachlichen und natürlich auch mit der sozialen Heterogenität umgehen soll.“ (ebd. 31)

Tatsächlich ist es das erste Mal, dass in einem Redebeitrag Heterogenität als schulische Realität anerkannt wird. Allerdings wird diese nur auf die „Brennpunktschule“ bezogen und jene

Schulen, die als Gegenbild zur „Brennpunktschule“ fungieren, also die AHS, wird als homogener Raum konstruiert. Sie wird als das Idealbild der österreichischen Schule mit ihren Homogenitätstendenzen und ihrem monokulturellen Habitus präsentiert. „Heterogenität“ wird hier als Begriff eher synonym mit „Andersartigkeit“ beziehungsweise „Fremdheit“ verwendet, als dass ihre tatsächliche Wortbedeutung zur Anwendung kommt. Der Ruf nach wissenschaftlichen Erkenntnissen, um mit bildungspolitischen Realität in Österreich und Wien produktiver umgehen zu können, ist zwar durchaus positiv bleibt aber hinter der implizierten Vorstellung, dass lediglich die „Brennpunktschule“ als zu lösendes Problem gilt, zurück.

Wolfgang Aigner von der (FPÖ) meldet sich im 37. Landtag im **Mai 2019** mit einem Beitrag zu den Deutschförderklassen zurück, die im Bund durchgesetzt wurden.

„Deutsch im normalen Unterricht zu lernen, ich meine, das geht ja natürlich völlig an der Realität vorbei. Die miserablen Testergebnisse gerade in Wiener Brennpunktschulen sprechen doch eine eindeutige Sprache. Wenn auf der einen Seite Mathematik, Sachkunde, Werkunterricht in Deutsch gemacht wird, kann ich doch nicht anbei dessen erst Deutsch lernen.“ (Landtag 37, 2019: 21f)

In Hinblick auf die „Brennpunktschule“ tun sich im Laufe der Analyse immer mehr Beispiele hergestellter Dichotomisierungen auf. Auch hier wird eine weitere hemmende Sichtweise auf das Bildungssystem offenbart, indem eine Unterscheidung zwischen „normalem Unterricht“ der monolingual in Deutsch zu halten ist und einem in Konsequenz „unnormalen Unterricht“. Vorgenommen wird. In Wien liegt der Anteil der mehrsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen allerdings bei knapp 53 Prozent, wodurch die Frage entsteht, was tatsächlich normal ist. Die Ausführungen von Wolfgang Aigner zeigen, dass man allgemein nicht bereit ist, sich tatsächlich mit schulischen Realitäten auseinanderzusetzen, sondern versucht auf ein imaginiertes, rassistisches Ideal der deutschsprechenden Schüler*innen zu beharren.

Stefan Gara von den NEOS spricht in der 53 Gemeinderatssitzung im **Juni 2019** ein neues Thema in Bezug auf die „Brennpunktschule“ an. Zusätzlich zur bekannten Forderung nach Schulpsycholog*innen und Sozialarbeiter*innen, soll an den „Brennpunktschulen“ ein Schulgesundheitszentrum eröffnet werden. Die Schulgesundheitszentren werden im Rahmen der Smart City Wien Rahmenstrategie an jedem Bildungscampus der Stadt eingerichtet, wo Fachpersonal aus verschiedenen Bereichen die Kinder und Jugendlichen aktiv dabei begleitet, einen gesunden Lebensstil zu entwickeln. (vgl. Smart City Strategie 2019: 104)

„Versuchen wir doch, an zwei Standorten in Wien jetzt einmal exemplarisch - an möglichen Brennpunktschulen [...] - ein sogenanntes Schulgesundheitszentrum im Sinne einer Primärversorgung zu etablieren, [...] also dass man neben den Ärzten auch ExpertInnen aus dem Pflegebereich, SchulpsychologInnen, Sozialarbeiter, sehr, sehr viele Gruppen hat, die an diesem Standort letztendlich die Kinder, aber auch deren Angehörige, von diesen Schulen betreuen könnten [...].“ (Gemeinderat 53, 2019: 78)

Mit der Forderung von Schulgesundheitszentren für die Wiener „Brennpunktschulen“, die grundsätzlich als Bestandteil der Wiener Bildungscampi geplant sind, wird neben dem Moment der sozialen Abweichung von Kindern und Jugendlichen mit „Migrationshintergrund“ durch die laufende Beschwörung der Psycholog*innen und Sozialarbeiter*innen, der Gegensatz zwischen „gesund“ und „krank“ verstärkt.

Der zweite Termin, in dem die „Brennpunktschule“ eine Hauptrolle in der bildungsbezogenen Debatte spielt, ist der 60. Gemeinderat im **November 2019**. Da sich allerdings die Themen der Debatte stark mit den Nennungen der letzten Monate und Jahre überschneiden, werden hier nicht alle aufgegriffen. Auch diesmal wird die Diskussion von den Abgeordneten der NEOS dominiert. Bettina Emmerling (NEOS) macht den Anfang:

„Wir haben im Schuljahr 2018/19 176 Gewaltdelikte, die zur Anzeige gebracht wurden, 87 davon in der NMS. Das sind beinahe 50 Prozent. Dazu ist vielleicht noch anzumerken, dass momentan auch die Zahlen in den Volksschulen im Steigen begriffen sind, aber gerade in den NMS sind sie natürlich noch am höchsten. Diese nackten Zahlen zeigen uns schon ein Bild. [...] Wenn wir mit Pädagoginnen und Pädagogen in den Pflichtschulen oder [...] in Brennpunktschulen, die es ja gibt, reden, dann wissen wir, dass diese dringend Unterstützung und Hilfe brauchen.“ (Gemeinderat 60, 2019: 46)

Allem voran fällt an Bettina Emmerlings Redebeitrag die Wendung „Brennpunktschulen, die es ja gibt“ auf. Die Mandatarin spricht seit mittlerweile zwei Jahren über die „Brennpunktschule“ muss sich und die anwesenden Abgeordneten, jedoch trotzdem noch einmal versichern, dass es diese tatsächlich gibt. Die Wendung legt ein gewissen Unbehagen, das mit dem Sprechen über die „Brennpunktschule“ aufkommt, nahe. Die Darstellung von Gewalt als speziell „migrantisches“ beziehungsweise „muslimisches“ Problem, wurde mit Hilfe der Konstruktion der „Brennpunktschule“ seit 2014 immer wieder durch unterschiedliche Bezugspunkte gefestigt- sei es durch den Ruf nach mehr Sozialarbeiter*innen an den Schulen, der Diagnose, dass „radikal-islamische Strömungen“ die Wiener Schulen übernehmen oder Schulkinder ihre

Kolleg*innen religiöser motiviert unterdrücken. Dazu passend werden hier Gewaltdelikte an den Wiener Pflichtschulen erwähnt. Zwar wird von Bettina Emmerling nicht behauptet, dass es sich ausschließlich um „migrantisch“ markierte Schüler*innen handelt, die für die steigende Anzahl an Gewaltdelikten verantwortlich sind, allerdings wird das durch die direkte Benennung der NMS und der „Brennpunktschule“ impliziert. Da diese regelmäßig als Schulen beschrieben werden, die vorrangig von Kindern und Jugendlichen mit „Migrationshintergrund“ besucht werden. Sie setzt ihre Rede in Bezug auf einen geplanten Schulausbaus fort:

„Erweitert werden ja vor allem, sagen wir, schon sehr gute, etablierte, öffentliche Schulen. Das ist etwas, das ich jetzt im 13. und im 19. Bezirk beobachten konnte, wo Schulen erweitert werden, wo teilweise der Schulgarten aufgelassen werden muss, und 100 m weiter befindet sich eine Brennpunktschule, wo man genau wieder wegschaut. Aktueller Fall, in einer bestehenden Schule, auch eine VBS, also eine bilinguale Schule: Da wird um 9 Klassen erweitert, ein großer Zubau, der in den Schulgarten kommt. 100 m weiter habe ich eine Schule, wo man nicht daran denkt hinzuschauen, wo es sinkende Schülerzahlen gibt, [...] weil die Eltern ihre Kinder dort einfach nicht mehr hinschicken wollen.“
(ebd. 46)

Die politische Auseinandersetzung ist, wie bereits mehrmals erwähnt, gekennzeichnet durch Dichotomisierungen, die von Redebeitrag zu Redebeitrag um Merkmale erweitert oder verfestigt werden. In diesem Beitrag wird das Merkmal „etabliert“ eingeführt. Etablierte Schulen, wie Emmerlings Beispiel nahelegt, befinden sich nicht nur in den Bezirken, die hauptsächlich von „statushoher Bevölkerung“ bewohnt werden, haben einen Schulgarten und können durchaus mehrsprachig angelegt sein, solange es sich um Englische Bilingual Schools handelt. Die „Brennpunktschule“ stellt in Emmerlings Ausführungen nicht nur das Gegenteil dar, sie wird sogar als Gefahr für die Schulidylle vorgestellt. So muss die „etablierte Schule“ auf Grund des vermeintlichen Versagens der „Brennpunktschule“ ihren Schulgarten für einen Ausbau opfern. Die Idee, diese „Brennpunktschule“ auch in eine English Bilingual School umzurüsten, die neben Deutsch auch Englisch als Unterrichtssprache anbietet, unterstreicht die herrschende, unreflektierte Bevorzugung von Sprachen vor anderen in der Bildungspolitik. Es versucht eine erwünschte Mehrsprachigkeit, nämlich Deutsch und Englisch, herzustellen, anstelle der Förderung jener Sprachen, die an den Schulstandorten bereits gesprochen werden.

In der 61. Gemeinderatssitzung im **Dezember 2019**, der letzten des Jahres, spricht Bettina Emmerling über die „Brennpunktschule“ erneut im Zusammenhang mit einer geplanten Erweiterung einer Volksschule in Hietzing:

„Ich weiß, dass diese Schule dort ein wunderschönes Gebäude in einem Park ist, aber sicher nicht zu einer - ich möchte es gar nicht aussprechen - sogenannten Brennpunktschule gehört. Bevor man hier Standorte angreift und investiert, die gut funktionieren, wo alles in Ordnung ist und alle zufrieden sind, ob man nicht vielleicht auch den Blick ums Eck wirft und sich sogenannte Brennpunktschulen anschaut, wo man investieren könnte, um diese eben herauszuholen und zu einer besseren Schule zu machen.“ (Gemeinderatssitzung 61, 2019: 83)

Die Gegenüberstellung von Schulstandorten durch Bettina Emmerling (NEOS) ist schon vom vorangegangenen Gemeinderat bekannt. Ich möchte diesen Beitrag allerdings trotzdem aufgreifen, da hier die Unterscheidung und Herstellung verschiedener Schulstandorte mit Hilfe sprachlicher Raumbezüge noch einmal sehr bildlich gezeigt wird. Bettina Emmerling spricht von dem wunderschönen Gebäude im Park, wie sie auch im Redebeitrag in der Gemeinderatssitzung des vergangenen Monats von der etablierten Schule mit Schulgarten gesprochen hat, und zeichnet damit das Bild der städtischen Grünoase. Diese ist ein Ort der Zufriedenheit und das absolute Gegenteil zur „Brennpunktschule“, die zwar nicht weiter beschrieben wird, aber in Folge als unattraktiver Betonklotz imaginiert werden muss. Darüber hinaus wird die „Brennpunktschule“ als Begriff plötzlich als eine Art Tabuwort eingeführt, ein verpönter Begriff, jedoch nur in Bezug auf eine Schule, die von der Mandatarin Emmerling nicht als „Brennpunktschule“ eingestuft wird, sondern als ihr Gegenteil.

In derselben Sitzung meldet sich auch Ursula Schweiger- Stenzl (FPÖ) zu Wort:

„[...] denn Wien ist der Kumulationspunkt, muss man sagen, nicht zuletzt dank dieser grün-roten Willkommenspolitik [...] siedeln sich hier natürlich besonders viel Migrantenfamilien an. (GRin Dr. Jennifer Kickert: Ich zum Beispiel!) Und wir haben hier auch den großen Anteil an Brennpunktschulen mit den entsprechenden Ausbildungs- und Bildungsdefiziten. [...]“ (Gemeinderat 61, 2019: 49)

Die Vorstellung der „Brennpunktschule“ als ausschließlich „migrantisches“ Problem, das noch dazu allein durch Zuwanderung in die Hauptstadt bedingt ist, wird durch ihren Redebeitrag gestärkt und reproduziert. Sie unterstellt damit, dass es also an der Zuschreibung „migrantisch“ liegt, dass dieser Schultyp in Erscheinung treten kann. Die „Brennpunktschule“ wird dabei

gleichzeitig zur Folge, aber auch Bedingung der Entstehung einer „migrantischen“ Schüler*innenschaft.

Die SPÖ verhält sich hinsichtlich der „Brennpunktschule“ im Gemeinderat und Landtag eher ruhig. Es gibt 2018 und 2019 insgesamt nur drei Nennungen, zwei durch den Bildungssprecher der Wiener SPÖ Heinz Vettermann und eine durch den bis November 2020 amtierenden Stadtrat für Bildung Jürgen Czernohorsky. Interessant ist, dass jede der drei Nennungen der „Brennpunktschule“ den gleichen Inhalt aufweisen und reaktiv zu den integrationspolitischen Maßnahmen des Bundes geäußert werden. Erstmals spricht Heinz Vettermann (SPÖ) im Juni 2018, die „Brennpunktschule“ im Gemeinderat als Reaktion auf den von den NEOS bemühten Chancenindex (auch Sozialindex), an. Ansonsten wird die Sitzung vornehmlich von den NEOS genutzt, um ihre umfangreiche Bildungsagenda vorzustellen, für die die „Brennpunktschule“ auch als politisches Steckenpferd gewertet werden kann. Neben den NEOS nennt die FPÖ bei diesem Termin öfter die „Brennpunktschule“ im Zusammenhang mit den Deutschförderklassen und der politischen Konfrontation zwischen Bund und Land, was auch den Beitrag von Heinz Vettermann, der auf beide reagiert, erklärt.

„Dass der Chancenindex eine wichtige Sache wäre, wenn man in Brennpunktschulen etwas machen möchte, ist richtig. Wir haben es ja schon erstmals durchgesetzt gehabt bei dem Integrationspaket, erstmals war es so. Nur, jetzt ist es wieder abgeschafft, jetzt ist wieder alles anders.“ (Gemeinderat 38, 2018:105)

Heinz Vettermann spricht hier den Integrationstopf an, der in der SPÖ- ÖVP Regierung 2016 als Sondertopf eingerichtet wurde, um entsprechende zusätzliche Mittel für integrative Maßnahmen bereitzustellen, und von der ÖVP- FPÖ Regierung gestrichen wurde. Die Gleichsetzung eines Chancenindex mit dem Integrationstopf ist allerdings problematisch und irreführend, denn damit werden Probleme der Bildungsungleichheit auf Integration und damit auf Kinder und Jugendliche, die unter dem Merkmal „Migrationshintergrund“ subsumiert werden, beschränkt. Kurz darauf nimmt auch Stadtrat Jürgen Czernohorsky das Thema im Landtag auf.

„Sie wissen, der Bund hat zusätzliche Sozialarbeiter für Brennpunktschulen zur Verfügung gestellt. Die sind alle weg, das waren alleine in Wien 41 Leute. Der Bürgermeister und ich haben aber letzte Woche hier auch klargemacht, [...] wenn der Bildungsminister bereit ist, diese so schlechte Maßnahme für die Brennpunktschulen zurückzunehmen, können wir uns vorstellen, das aufzuteilen.“ (Landtag 27, 2018: 4)

Auch er spricht die Streichungen der zusätzlichen finanziellen Mittel aus dem Integrationstopf an, beschränkt sich allerdings auf die Schulsozialarbeiter*innen, die ein beliebtes Thema hinsichtlich der „Brennpunktschule“ sind.

„Sie fragen, wieso wir da immer auf den Bund losgehen- ja, gerade deshalb, weil ja eben bei dem Paket für die Brennpunktschulen Personal von Sprachlehrern, Integrationslehrern und 41 Schulsozialarbeiter gegeben war, die der Bund abgeschafft hat.“ (Landtag 34, 2019: 37)

Jede der drei Nennungen geht auf die Konfliktlinie zwischen Bund und Land ein, die aber nicht nur von der SPÖ besetzt wird, sondern auch von der Wiener ÖVP und FPÖ vor allem hinsichtlich der Deutschförderklassen. Ansonsten wird die „Brennpunktschule“ von der SPÖ nicht bedient, allerdings auch nicht dezidiert abgelehnt. Nur eine Gemeinderatsabgeordnete der SPÖ Claudia Laschan fordert in der Rede von Christoph Wiederkehr im Gemeinderat am 25. Juni 2018 zur „Brennpunktschule“ den Begriff durch Zwischenrufe heraus.

Anders als in den Jahren zuvor wird die „Brennpunktschule“ seit Anfang 2018 vermehrt in Hinblick auf Kinder und Jugendliche muslimischen Glaubens besprochen. Während es 2014 bis 2017 noch pauschal Kinder und Jugendliche mit „Migrationshintergrund“ waren, die vermeintlich eine Herausforderung für das österreichische Schulsystem darstellen, hat sich dieser „Migrationshintergrund“ auf Kinder und Jugendliche, die dem Islam zugeordnet werden, verdichtet. Die Überschneidung zwischen dem „Migrationshintergrund“ und „dem Islam“ bleibt bestehen und ist in diesem Zusammenhang auch wichtig, da durch die Verschränkung der beiden Merkmale die „Fremdheit“ der Kinder und Jugendlichen, die mit ihnen markiert werden, erst vollständig ist. Mit dem „Migrationshintergrund“ wird ausgeschlossen, dass „österreichische“ Kinder und Jugendliche muslimisch sein können, während das Attribut „muslimisch“ den „Migrationshintergrund“ auf eine gewisse Population von Schüler*innen außerhalb der Europäischen Union beschränkt.

4.3.4. Wahljahr und neue Stadtregierung: 2020- Juni 2021

Das Jahr 2020 war politisch nicht nur von der Wiener Landtags- und Gemeinderatswahl beeinflusst, sondern allem voran von der einsetzenden globalen Covid- 19 Pandemie, die im März 2020 ihren ersten Höhepunkt in Österreich hatte und am 13. März zur Ankündigung des ersten landesweiten Lockdowns führte. Der Lockdown bedeutete das weitgehende Herunterfahren des gesellschaftlichen Lebens, um direkte soziale Kontakte und damit auch die Verbreitung des

Virus einzuschränken. Teil des Lockdowns war die weitgehende Schließung der Bildungseinrichtungen, darunter auch Schulen. Der Unterricht wurde auf sogenanntes „distance learning“ umgestellt, bei dem Kinder und Jugendliche zu Hause über internetfähige Endgeräte am Unterricht teilnehmen sollten. Der pandemiebedingte Heimunterricht verschärfte und verdeutlichte die herrschenden Ungleichheiten zwischen den Haushalten. Während einige Kinder und Jugendliche dem Unterricht weiterhin gut folgen konnten, da sie über die notwendigen technischen, zeitlichen und räumlichen Ressourcen verfügten, um erfolgreich lernen zu können, mangelte es bei vielen an diesen Voraussetzungen. In eine Studie des IHS gehen Steiner, Köpping et al. Davon aus, dass während der ersten Heimunterrichtsphase im Frühjahr ein hoher Anteil der Schüler*innen nicht von ihren Lehrer*innen erreicht werden konnten. Laut der Lehrer*innen betraf das in der 35 Prozent der Schüler*innen, die sie nach ihrer eigenen Einschätzung, als sozial benachteiligt einstufen. In Wien liegt der Anteil etwas geringer bei 30 Prozent. (vgl. Steiner/ Köpping 2021: 29) Lernen, das verdeutlicht die Pandemie besonders eindrücklich, ist in Österreich weniger eine Frage der Leistungsbereitschaft, sondern vorrangig des sozioökonomischen Status und der Ressourcenausstattung der Eltern.

Neben dem Einsetzen der Pandemie, begann 2020 auch der Wahlkampf für die Wiener Kommunalwahlen am 11. Oktober 2020. Diese resultierten in einer neuen Koalition zwischen SPÖ und NEOS, die sich am 24. November konstituierte und sich selbst als „sozialliberale Fortschrittskoalition“¹⁰ bezeichnet. Die Grünen sind folglich das erste Mal seit zehn Jahren wieder in der Rolle der Opposition auf der Stadtebene. Ob und inwieweit sich nicht nur die Pandemie, sondern auch die veränderte politische Lage im Wiener Landtag und Gemeinderat auf den Diskurs über die „Brennpunktschule“ auswirken, wird sich im Folgenden zeigen.

Den Anfang zum Thema „Brennpunktschule“ macht im **Jänner 2020** Sabine Schwarz (jetzt Sabine Keri) von der ÖVP, seit 2017 Mitglied des Gemeinderatsausschusses Bildung, sowie Bildungssprecherin der Wiener ÖVP. Sie spricht in ihrem Redenbeitrag davon,

„[...] dass in den anderen Bundesländern leider die Wiener Verhältnisse kein Positivum sind, sondern eher ein Angstbild für Lehrerinnen und Lehrer, dass man also, wenn man im Burgenland, in Kärnten, in Tirol von Wiener Verhältnissen an Schulen spricht, nicht

¹⁰ vgl. Fortschrittskoalition für Wien 2020
<https://www.wien.gv.at/regierungsabkommen2020/>

das positive Bild meint, sondern eher das Schicksal der Brennpunktschulen.“ (Landtag 42., 2020: 4)

Auch im Jahr 2020 wird die „Brennpunktschule“ als dezidiert Wiener Problem vorgestellt, das Sabine Schwarz in Kontrast zu anderen Bundesländern stellt. In diesem Vergleich ist der Raumbezug besonders deutlich, denn hier wird erneut das einzig städtische Bundesland mit ländlichen Bundesländern verglichen. Das Bild des ländlichen Idylls, das hier als Sehnsuchtsort für die Wiener Lehrer*innen vorgestellt wird, unterstützt die Herstellung des speziellen Bildungsraums „Brennpunktschule“, der in diesem Vergleich das krasse Gegenteil markiert. Sie wird als „Angstbild“ vorgestellt, als weiteres Symptom für die Überforderung der Menschen, die in der Stadt leben und mit den spezifischen Merkmalen der Stadt konfrontiert sind. Durch den Verweis auf die „Brennpunktschule“ wird Migration, beziehungsweise die Anwesenheit des „migrantischen Anderen“ zum relevanten Marker des Stadt- Land Gefälles erhoben. Ein Bild, das bislang nur von den konservativen und rechtspopulistischen Parteien im Wiener Gemeinderat und Landtag eingesetzt wurden.

Nur zwei Tage später am 30. Jänner wurde von Bürgermeister Michael Ludwig (SPÖ) ein Sondergemeinderat zum Thema „Auswirkungen des Türkis- Grünen Regierungsprogrammes auf Wien“ einberufen. Dabei wurde auch der geplante Sozialindex beziehungsweise Chancenindex der Bundesregierung Inhalt der Debatte, der bereits 2018 von ÖVP Bundesminister Heinz Faßmann erstmals angedacht wurde. Bettina Emmerling (NEOS), Mitglied des Gemeinderatsausschusses konstatiert Folgendes:

„Bildungsminister Faßmann hat im Oktober 2018 schon angekündigt, dass er 501 Brennpunktschulen in Österreich definiert hat. Er konnte sie sogar schon auflisten, NMS und Volksschulen, und hat ein großartiges Programm für diese 500 Schulen angekündigt.“ (Gemeinderat 64, 2020: S. 17)

Der Chancenindex ist mittlerweile ein bekanntes Thema hinsichtlich der „Brennpunktschule“, der auf Stadtebene vor allem von den NEOS immer wieder ins Treffen geführt wurde. Im Redebeitrag von Emmerling wird nahegelegt, dass es laut Bildungsministerium 501 „Brennpunktschulen“ in Österreich geben soll. Diese Schulen wurden 2018 aufgrund der Bildungsstandardsüberprüfungen ausgewählt, die jährlich abgehalten werden. Jene die dabei am schlechtesten abschnitten wurden als Teilnehmer*innen an einem Projekt ähnlich der London Challenge angedacht. Im Jahr 2020, als dieser Redebeitrag von Emmerling getätigt wurde, hat sich die Zahl der Schulen, die tatsächlich mit mehr Ressourcen in einem geplanten „Chancen- und

Entwicklungsindex“ ausgestattet werden sollen, auf 100 verringert. (vgl. Bundeskanzleramt [o. J.]: 169) Davon befinden sich natürlich nicht alle in Wien. Während die Grenze hier nicht zwischen den Bundesländern gezogen werden kann, wird sie zwischen den Schultypen gezogen. „Brennpunktschulen“ sind laut Bettina Emmerling Pflichtschulen, also Volksschulen und Neue Mittelschulen. Was allerdings eine „Brennpunktschule“ ist, ist eine Frage der Definition, wodurch zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Diskurs auch unterschiedliche Schulen identifiziert werden. Im Redebeitrag von Sabine Schwarz im 44. Gemeinderat 2018 waren beispielsweise auch Allgemeinbildende Höheren Schulen in die Gruppe der „Brennpunktschulen“ enthalten. Dem Umstand, dass der „Brennpunktschule“ auch eine politische Herstellungskomponente innewohnt, wird allerdings nur sehr selten Rechnung getragen, vielmehr wird ihre Existenz vorausgesetzt. In derselben Gemeinderatssitzung äußert sich Maximilian Krauss FPÖ zur Wiener „Brennpunktschule“:

„Entschuldigung, nicht nur dass Sie maßgeblich dafür verantwortlich sind, dass wir diese ganzen Fehlentwicklungen haben und in Wahrheit in Wien nicht mehr von einzelnen Brennpunktschulen sprechen, sondern quer durch Wien nur noch Brennpunktschulen vorhanden sind, wo keiner mehr Deutsch redet, wo kein Unterricht stattfindet, wo Lehrer gegen die Tafel getreten werden.“ (ebd. S. 30)

Er bedient sich einer Argumentationsstrategie, die sich mittlerweile vor allem bei den Abgeordneten der FPÖ etabliert hat: Übertreibung. So wie er die „Brennpunktschule“ darstellt, wäre in Wien flächendeckend kein Unterricht möglich. Er berichtet von übermäßiger Gewalt, die sich gegen die Lehrer*innen richtet, die hier stellvertretend für die „österreichische Gesellschaft“ stehen und davon, dass „keiner mehr Deutsch redet“. Es ist offensichtlich, dass es sich dabei nur um eine Übertreibung handeln kann, mit der, wie schon mehrmals zuvor, ein Gefahrenbild der Verdrängung der „österreichischen“ Mehrheit durch eine „migrantische“, genauer „muslimische“ Minderheit gezeichnet wird.

Die letzte Nennung der „Brennpunktschule“ im Jahr 2020 vor der Wien- Wahl am 24. **September 2020** stammt von Sabine Schwarz (jetzt Keri) von der ÖVP in Zusammenhang mit einem Poststück zur Subvention für *Teach for Austria*. *Teach for Austria* ist eine 2011 vom ehemaligen Unternehmensberater Walter Emberger als gemeinnützige GmbH, gegründete österreichische Bildungsinitiative. Ihr Ziel ist ein chancengerechteres Bildungssystem und die Bereitstellung guter Bildung für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig der monetären Möglichkeiten der Eltern. Dafür arbeiten Akademiker*innen aller Studienrichtungen zwei Jahre an Schulen

(vorrangig NMS und Polytechnische Schulen) oder Kindergärten als Lehrpersonal. Besonders erwähnenswert ist im Zusammenhang mit dieser Gemeinderatsnennung, dass *Teach for Austria* selbst den Begriff „Brennpunktschule“ ablehnt. Die Vertreter*innen der Organisation schätzen ihn einerseits als unproduktiv für die Beseitigung sozialer Ungleichheit und Herstellung Chancengerechtigkeit im Bildungssystem ein, andererseits erweckt er „Bilder von Gewalt und religiösen Fanatismus“. (vgl. Teach for Austria o.J: o.S.)

„Es geht darum, dass Interessierte mit einem Hochschulabschluss und C1-Deutschniveau die Möglichkeit haben, sich als Fellow zu bewerben, [...] und dann dürfen sie sozusagen an Brennpunktschulen, oder, so wie es jetzt in Postnummer 2 vorgesehen ist, in privaten Kindergärten mit den Kindern arbeiten [...].“ (Gemeinderat 74. 2020: 53)

Im Zuge der Subventionierung der Organisation bringt die Wiener ÖVP einen Antrag ein, um vermehrt Kontrollen des Sprachniveaus von Kindergartenpädagog*innen in Wien durchzuführen, um sicherzustellen, dass alle über ein C1 Deutschniveau verfügen. Das ist nicht das erste Mal, dass ein solcher Antrag von der ÖVP eingebracht wird, die schon im Jahr 2017 ein ähnliches Vorhaben vorstellte. Das wurde damals, genauso wie in dieser Sitzung, von der Stadtregierung abgelehnt. Im Zuge dieses Antrags spricht sie sich auch für die Aufnahme der Sprache Deutsch in die Wiener Stadtverfassung aus. „Es ist notwendig, dass wir sagen, Deutsch ist die Sprache der Ämter, der Behörden, der Kindergärten, der Schulen. Eine gesetzliche Verankerung ist für uns ein wichtiges Zeichen in Richtung gelungener Integration.“ (ebd.) Bei beiden handelt es sich um symbolpolitischen Anträge, denn es ist weder anzunehmen, dass Deutsch nicht die geläufige Behördensprache ist, noch dass Pädagog*innen, die eine entsprechende Ausbildung abgeschlossen haben, nicht ausreichend Deutsch sprechen. Vielmehr geht es darum ein Zeichen gegen Mehrsprachigkeit und Heterogenität im Stadt- und Bildungsraum zu setzen. Nach der Wien Wahl verschwindet die „Brennpunktschule“ für ungefähr ein halbes Jahr wieder aus dem Wiener Gemeinderat und Landtag. Ein Grund dafür ist sicherlich die neue Koalition zwischen der SPÖ und NEOS und die Übergabe des Bildungsresorts an die NEOS. Christoph Wiederkehr (NEOS) hat seit November 2020 die Rollen des Vizebürgermeisters, sowie des neuen Stadtrats für Bildung, Jugend, Integration und Transparenz inne. Als Koalitionspartnerin und Verantwortliche für das Bildungsresort ist der „Brennpunktschule“- Begriff für die NEOS weit weniger politisch nützlich und attraktiv- würden sie damit doch ihre eigene Arbeit unterminieren. Die erste Partei, die im Jahr 2021 die „Brennpunktschule“ thematisiert, sind deshalb nicht die NEOS, sondern überraschenderweise die Wiener Grünen. Für die Wiener Grünen ist

die 11. Gemeinderatssitzung am 23. **Juni 2021** das erste Mal, dass ein*e Abgeordnete*r den Begriff im Gemeinderat oder Landtag verwendet.

Der Abgeordnete der Grünen ist Felix Stadler. Er ist der Bildungssprecher der Wiener Grünen und Mitglied des Gemeinderatsausschusses Bildung, Jugend, Integration und Transparenz. Sein Redebeitrag findet zum Anlass der kurz zuvor verkündeten neuen Zuteilung von Lehrer*innenplanstellen an den Wiener Schulen, statt.

„Ich habe mit wirklich vielen sogenannten Brennpunktschulen gesprochen [...] im tiefsten 10. Bezirk - wenn wir mit so klassischen Bildern hier arbeiten wollen -, aber auch im 11. und im 16. Bezirk, und keine einzige Schule hat mir sagen können, ja, wir haben nächstes Jahr mehr LehrerInnen.“ (Gemeinderat 11, 2021: 77)

Anders als Stadlers Vorredner*innen aus den vorrangegangenen Jahren spricht er von den „sogenannten Brennpunktschulen“, womit er sich zumindest rhetorisch etwas von dem Begriff abgrenzt und damit seinen gewöhnlichen Validitätsanspruch in Frage stellt. Zugleich verortet er die „Brennpunktschule“ im, wie er sagt „tiefsten 10. Bezirk“. Der Ausdruck legt nahe, dass es sich beim 10. Bezirk um eine Art Wildnis, fernab der Zivilisation, handelt, wo man nicht mehr auf Menschen trifft, sondern bestenfalls auf „Fremde“. Dem 10. Bezirk, zumindest Teile von ihm, und gleichzeitig der „Brennpunktschule“ werden damit eine Aura der Rückständigkeit verliehen, wie sie normalerweise nur abgeschiedenen, infrastrukturarmen Regionen zugesprochen wird, wenn man beispielsweise vom „tiefsten Waldviertel“ spricht. Im zehnten Bezirk leben mehrheitlich Menschen, denen ein „Migrationshintergrund“ zugeschrieben wird und die einen eher niedrigen Sozialstatus aufweisen. Mit der Wendung „im tiefsten 10. Bezirk“ werden sie als inhärent „anders“ und auch lokalräumlich abgetrennt vom hier Sprechenden aber auch Zuhörenden imaginiert. Auch der elfte und sechzehnte Bezirk werden als Bezirke mit „Brennpunktschulen“ eingeführt. Im Zuge der Gemeinderatsitzungen kommt Felix Stadler immer wieder auf die neue Lehrer*innenplanstellenverteilung zu sprechen. Diese wurde von Bildungstadtrat Christoph Wiederkehr (NEOS) und Bildungsdirektor Heinrich Himmer im Juni angekündigt und soll eine grundsätzliche Reform der Zuteilung von Lehrer*innen in Wien darstellen. Da es im bisherigen System nicht nachvollziehbar war, welche Schule, wie viele Lehrer*innenstunden zur Verfügung hat, richtet sich die neue Verteilung anteilig nach den Klassengrößen und bestimmten Zusatzangeboten an den Schulstandorten (beispielsweise schulische Tagesbetreuung, Sprachförderung, Mehrstufenklassen etc.). (vgl. Stadt Wien 2021: o.S)

Die nächsten Meldungen zur „Brennpunktschule“ kamen nur wenige Tage später im Gemeinderat zum Rechnungsabschluss des Jahres 2020 im **Juni 2021**. Besonders interessant in dieser Sitzung ist der Beitrag von Gemeinderätin Veronika Matiassek (FPÖ), die, unfreiwillig, genau den Aspekt der Entstehung bestimmter Räume anspricht, den ich in dieser Arbeit diskutieren möchte.

„Vor dem Hintergrund dieser mangelnden Integration vor allem kulturfremder Zuwanderer in Wien, ist es schon erstaunlich, dass die SPÖ die Zeit für die Erreichung der Staatsbürgerschaft noch verkürzen will. [...] Sie sind dann viele Sorgen los, weil frühzeitig Eingebürgerte nicht mehr in den Bereich fallen, wo man sagen kann, na ja, hier haben wir ein Problem mit der Migration. Siehe Brennpunktschulen: das sind dann Österreicherschulen, wenn Sie jedes Kind automatisch zu einem Österreicher machen wollen, das in Wien geboren wurde. Sie haben viele Brennpunkte weniger, die ein Problem der Integration sind, aber es wird zu einem allgemeinen Problem.“ (Gemeinderat 12, 2021: 25)

Veronika Matiassek zeigt mit ihrem Redebeitrag, dass sich je nach Label, das unterschiedlichen Menschen zugeschrieben wird, auch die Probleme ändern, die bestimmten Räumen und damit einhergehend auch den Person zugeschrieben werden. Während die „Brennpunktschule“ als Problem der „Migration“ gilt, wie die Mandatarin es ausdrückt, sind „Österreicherschulen“, das Problem der Allgemeinheit. Es wird damit deutlich, wie wichtig es vor allem für die FPÖ ist Menschen durch Zuschreibungsprozesse voneinander abzugrenzen.

Die FPÖ brachte bei dieser Sitzung zudem einige Beschlussanträge ein, die erneut ihre anti-muslimisch motivierte Politik unterstreichen. Zu den Beschlussanträgen gehören: ein Maßnahmenpaket gegen den politischen Islam, ein Kopftuchverbot für Lehrer*innen und sonstigem Personal öffentlicher und nichtöffentlicher Bildungseinrichtungen, eine Bekenntnisurkunde für Zuwander*innen, einen Kurswechsel in der Integrationspolitik, die Erstellung einer Studie für islamische Schulen mit Öffentlichkeitsrecht, der Kampf gegen Christenverfolgung und die Verurteilung von Antisemitismus in all seinen Formen. Die Anträge von der FPÖ sind passend, nicht nur weil sie im Zusammenhang mit der Rede über die „Brennpunktschule“ eingebracht wurden, sondern weil sie sich nahezu jeden Elements des antimuslimischen Diskurses bedienen.

Der Redebeitrag von Felix Stadler (Grüne) markiert den Abschluss des Analysezeitraums, er spricht erneut zum Mini-Chancenindex in Wien:

„[O]kay, die sogenannten Brennpunktschulen, Schulen mit großen Herausforderungen bekommen eh mehr, dann muss ich sagen, das geht sich alleine rein rechnerisch nicht aus. Sie sagen, die Hälfte der Schulen verliert, wenn man sich den Chancenindex der Arbeiterkammer anschaut, die das berechnet hat mit sieben Kategorien, dann sind mehr als die Hälfte der Volksschulen - und bei den Mittelschulen sowieso mehr als die Hälfte - in diesen obersten, in der 6. und 7. Kategorie. Das heißt, es müssen auch Schulen mit großen Herausforderungen rein rechnerisch verlieren.“ (ebd. 41)

Der erste Chancenindex der Arbeiterkammer wurde im Jahr 2018 veröffentlicht und stellt einen weiteren Versuch dar, die Mittelverteilung in Österreich gerechter zu gestalten. (vgl. Radinger et al. 2018) Der AK- Chancenindex gehört damit zu einem mittlerweile recht großen Pool an indexbasierten Reformvorschlägen. Ob diverse Pläne zur Mittelverteilung gerecht sind oder nicht, kann hier nicht beantwortet werden. Sie zeigen aber erneut recht deutlich, was für Unsicherheiten über die „Brennpunktschule“ bestehen, dass es keine Beschreibung oder Definition dieser Schulen gibt, auf die man sich auf Bundes- und Stadtebene einigen kann. Umso überraschender ist es immer wieder, mit wie viel Selbstverständlichkeit von „Brennpunktschulen“ und ihren Schüler*innen gesprochen wird. Sie werden nach askriptiven Merkmalen kategorisiert, oftmals auch diffamiert, auf den Stadtraum aufgeteilt, mit seiner Hilfe gleichsam essentialisiert. Eine reflektive Auseinandersetzung mit ihren Begriffen und ihren Zuschreibungen findet im bildungspolitischen Diskurs der Stadt jedoch nicht statt.

Auch im Zeitraum zwischen 2020 bis Juni 2021 spielt die „Brennpunktschule“ eine nicht zu vernachlässigende Rolle in der städtischen Bildungspolitik auf Seite der politischen Opposition. Im Zuge des Regierungswechsels auf Stadtebene zeigt sich, dass es sich bei der „Brennpunktschule“ auch um einen politischen Kampfbegriff handelt. Mit der neuen Koalition zwischen SPÖ und NEOS verschwand der Begriff aus dem Wortschatz der NEOS, um 2021 von den Wiener Grünen aufgegriffen zu werden, die ihn bislang konsequent vermieden hat. Hinsichtlich der Themensetzung unterscheidet sich der letzte Zeitraum der Analyse nicht von den vorangegangenen. Das ist im Lichte einer globalen Pandemie, die sich besonders auch auf das Schulsystem disruptiv, sowie auch entlarvend herausgestellt hat. Dem Umstand, dass sich die österreichischen Schulkinder mehrere Monate im Heimunterricht befanden und Ungleichheiten noch einmal stärker zu Tage traten, wurde allerdings keine Rechnung getragen.

5. Die kommunikative Konstruktion des Bildungsraums „Brennpunktschule“

Die Auseinandersetzung mit den Redebeiträgen der Abgeordneten im Wiener Landtag und Gemeinderat hat gezeigt, dass die „Brennpunktschule“ seit dem Jahr 2018 zu einem fixen Bestandteil der bildungspolitischen Diskussion – auch auf der Wiener Stadtebene – geworden ist. Zwar gab es auch davor schon vereinzelte Nennungen zur „Brennpunktschule“, doch der Diskurs nahm erst mit dem Jahr 2018 an Fahrt auf. Meinem Erachten nach liegt das an der Veröffentlichung von Susanne Wiesingers Buch *Kulturkampf im Klassenzimmer* in diesem Jahr, das medial wie politisch große Wellen schlug und mehrmals Erwähnung bei den Redebeiträgen im Wiener Gemeinderat und Landtag fand. Vornehmlich ist die inflationäre Auseinandersetzung mit der „Brennpunktschule“ auf Stadtebene jedoch der ÖVP- FPÖ Bundesregierung geschuldet, die durch ihre zunehmend rechtspopulistische Ausrichtung eine „selektierende, trennende und normierende“ Bildungspolitik in Bezug auf Zugewanderte, insbesondere Menschen mit muslimischen Glauben, verfolgte. (vgl. Gruber/ Rosenberger 2020: 119) Bildungspolitische Maßnahmen wie die Deutschförderklassen zur separaten Beschulung außerordentlicher Schüler*innen, der ein ungenügender Sprachstand in Deutsch attestiert wird, sowie das Kopftuchverbot für Schüler*innen beförderte das Sprechen über die „Brennpunktschule“. Da Wien, trotz ihrer divergierenden politischen Tradition, ein Teil der Bundesrepublik ist, haben schließlich bildungspolitische Entscheidungen auf Bundesebene auch immer Auswirkungen auf den Wiener Bildungsraum. Somit ist es nicht weiter überraschend, wenn sich die Entwicklungen auf der Bundesebene auch auf die Debatten und den Sprachgebrauch der Abgeordneten im Gemeinderat und Landtag auswirken. Zudem zeigt sich je nach Partei ein teilweise sehr unterschiedlicher thematischer und auch sprachlicher Umgang mit dem Begriff der „Brennpunktschule“. Am meisten wurde der Begriff von den NEOS und der FPÖ verwendet, die jedoch unterschiedliche Aspekte des Themas stärker forcieren oder eher vernachlässigen. Trotzdem kristallisiert sich aus den Sprachhandlungen der einzelnen Mandatar*innen ein relativ konsistenter, aber vielschichtiger Diskurs über die „Brennpunktschule“ heraus, den ich im Folgenden beschreiben möchte.

Zu Beginn muss festgehalten werden, dass die „Brennpunktschule“ als durchweg defizitäres Gebilde beschrieben wird. Die Redebeiträge unterscheiden sich diesbezüglich nur darin, ob die „Brennpunktschule“ als gesellschaftliches oder – um der Logik des Diskurses zu folgen –

migrantisches Phänomen aktiv mit Bedeutungen befüllt oder lediglich vage als Bezugspunkt zur Herabsetzung eines rassialisierten „Anderen“ herangezogen wird. Das politische Sprechen über die „Brennpunktschule“ ist deswegen auch rhetorisch sehr unterschiedlich realisiert. Es ist oftmals geprägt durch vage Andeutungen und Übertreibungen, aber auch Inkohärenz in der Argumentation, die das Verständnis der Redebeiträge oftmals behindern. Geschuldet ist das dem Umstand, dass unter den Mandatar*innen eine große Unsicherheit über die „Brennpunktschule“ an sich besteht. Offensichtlich wird das vor allem in den Redebeiträgen der Wiener NEOS, die ihre Bildungspolitik vornehmlich auf die besagte „Brennpunktschule“ ausrichten. Die Betrachtung ihrer Nennungen zur „Brennpunktschule“ zeigen allerdings, dass sie sich einerseits nicht über die statistischen Daten einig sind, die die Existenz der „Brennpunktschulen“ beweisen sollen, andererseits sogar eingestehen, dass es nicht genug Daten gibt Schulen tatsächlich als „Brennpunktschulen“ zu identifizieren. Zudem stellen sie zwei Mal im Untersuchungszeitraum (2018 und 2020) eine Anfrage an den ehemaligen Stadtrat Czernohorsky auf Informationen über die „Brennpunktschule“. Sie fragen darin nach einer Definition für die „Brennpunktschule“, ihre Anzahl in der Stadt und den Standorten. (Anfrage PGL-838643-2018-KNE/LF)

Trotz dieser Unsicherheit über die „Brennpunktschule“ wird sie von den Abgeordneten der NEOS, der Grünen, der FPÖ und der ÖVP durchweg als räumliches Phänomen verstanden, das sie als materiell realisiert wahrnehmen. So wird sie beispielsweise im 10., 11. und 15., sowie dem 16. Wiener Gemeindebezirk verortet und definitiv aus dem 1., 13. und 19., die als bürgerliche Bezirke gelten, in denen vorrangig Personen mit sehr hohen Einkommen und einem hohen Bildungsgrad leben, ausgeschlossen. (vgl. Reinprecht et al. 2020: 16 und 19) Auch in den anderen, ländlich geprägten Bundesländern, soll sie laut den Abgeordneten nicht zu finden sein, was einen klassischen Aspekt der raumbezogenen Bildungsforschung aufgreift, die ein Stadt-Land-Gefälle seit 1960 wahrnimmt. (vgl. Stosic 2012: 12)

Das sind allerdings nicht alle Raumbezüge, die in Bezug auf die „Brennpunktschule“ bemüht werden. Bettina Emmerling von den NEOS stellt in zumindest zwei ihrer Redebeiträge den Unterschied zwischen „Brennpunktschulen“ und unmarkierten Schulen sehr bildlich vor. Die „Brennpunktschule“ wird von ihr als Gegenteil zu einer Schule in einem wunderschönen Gebäude im Park, sowie zur Englisch Bilingual School mit Schulgarten im 13. und 19. Wiener Gemeindebezirk, die traditionell von einer eher vermögenden Bevölkerungsschicht bewohnt werden, gezeichnet. Die Schule im Park kann mit Nichten als Normalbild betrachtet werden, sondern stellt eher das schulische Ideal in einer Stadt, die von begrenztem Grünraum

gekennzeichnet ist, dar. Das dieses Bild verwendet wird um als Gegensatzbild zu fungieren, impliziert die „Brennpunktschule“ als desolaten städtischen Betonklotz in einem unattraktiven, um nicht zu sagen tristen, Umfeld. Denn die Unterscheidung zwischen der „Brennpunktschule“ und allen anderen Schulen verläuft nicht graduell, sondern wird stets an entgegengesetzten Polen verstanden.

Das politische Denken und Sprechen über die „Brennpunktschule“ ist damit auch sehr stark von Polarisierungen gekennzeichnet, die sich nicht nur in diesen malerischen Raumbildern von Bettina Emmerling (NEOS) ausdrücken. Bevor ich allerdings genauer auf diese eingehe, muss ein weiteres zentrales Element des „Brennpunktschulen“-Diskurs genannt werden. Zentral am Diskurs über die Wiener „Brennpunktschule“ ist, dass ihre Herstellung nicht ohne die gleichzeitige Konstruktion ihrer Schüler*innenschaft auskommt. Sie bedingen und bestärken einander und sollten daher auch in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit begriffen werden. Das liegt daran, dass der Diskurs über die „Brennpunktschule“ vornehmlich ein rassistischer und teilweise dezidiert antimuslimischer Diskurs ist, der sich an einer rassialisierten Gruppe Schüler*innen festmacht. Die Konstruktion und Abwertung der Schüler*innen als „Andere“ ist für die Herstellung der „Brennpunktschule“ genauso wichtig, wie die „Brennpunktschule“ als Mittel der Abwertung dieser Gruppe Schüler*innen dient. Wie über die „Brennpunktschule“ und ihre Schüler*innen gesprochen wird und welche Inhalte aufgegriffen werden, zeigt, dass rassistische Motive und Zuschreibungen angewendet werden. Diese Motive und Logiken drücken sich in den zuvor genannten Polarisierungen aus, die ein dichotomes Weltbild herstellen in dem nicht nur Schulen, sondern eben auch ihrer Schüler*innen hierarchisiert werden. Das betrifft beispielsweise die Konstruktion der „Brennpunktschule“ und ihren Schüler*innen entlang neoliberaler Verwertungslogiken. Diese beinhalten Ideen von Leistung und gesellschaftlichem Nutzen, sowie die Idee der Schule als Standortfaktor. Die „Brennpunktschule“ wird dabei immer wieder in Zusammenhang mit verfehlten Bildungsstandards, allen voran in Deutsch, gebracht, was vornehmlich an ihren Schüler*innen festgemacht wird. Sie werden immer wieder als „bildungsfern“ beschrieben und ihre Eltern als nicht an ihrer Bildung interessiert abgestempelt. Bildungsauffinität wird damit zum normativen Idealbild erklärt über das vorrangig die „eigene“ Gruppe verfügt und die „Anderen“ sich erst aneignen müssen.

Darüber hinaus wird die „Brennpunktschule“ im Gegensatz von Gesundheit und Krankheit gebildet. Mit dem Ruf nach Schulpsycholog*innen, Sozialarbeiter*innen und Gesundheitszentren werden die „Brennpunktschulen“ als Raum der sozialen Abweichung und Krankheit, ihre Schüler*innen als psychisch und körperlich krank beschrieben.

Der Dreh- und Angelpunkt der Herstellung der „Brennpunktschule“ und ihrer Schüler*innen ist, trotz der Diversität der Themen, die von den Mandatar*innen angesprochen werden, das antimuslimische Moment. Mehrmals wird der Islam im Zusammenhang mit der „Brennpunktschule“ explizit erwähnt, wie beispielsweise von der FPÖ, die in der 24. Landtagssitzung im Jahr 2018 von „radikal-islamischen Strömungen“ in der Schule spricht und auch implizit, wenn in Redebeiträgen auf Susanne Wiesinger und ihr Buch repliziert wird. Passend dazu werden bei der Konstruktion der „Brennpunktschule“ als Raum der „Anderen“ antimuslimische Inhalte reproduziert. Einer dieser Inhalte, der oftmals genannt wird, ist Gewalt. Die „Brennpunktschule“ wird vornehmlich auch als Raum der Gewalt inszeniert, indem von steigenden Gewaltdelikten in den Pflichtschulen und Gewalttätigkeit gegenüber Lehrer*innen gesprochen wird. Es kommt aber auch durch die vielfach geforderten Sozialarbeiter*innen und der vermeintlichen religiösen Unterdrückung von Mitschüler*innen durch muslimisch markierte Kinder und Jugendlichen zum Ausdruck. Die FPÖ geht dabei sogar so weit von einer vermeintlichen Dominanz „radikal-islamischer Strömungen“ und des „politischen Islams“ im Zusammenhang mit Wiener Pflichtschüler*innen im Alter von 6 bis 14 Jahren zu sprechen.

Das „muslimisch Andere“ wird wechselwirkend mit der „Brennpunktschule“ durch die defizitären Zuschreibungen hervorgebracht, die die Repräsentant*innen der politischen Parteien als Gefahr für das Schulsystem inszenieren und sie damit auch in die Rolle des Sündenbocks drängen. „Die Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten, die sich durch beständige Wiederholung aus einer Machtposition heraus in Wahrnehmung und gesellschaftliche Denkmuster eingeschlichen haben, beschwören immer wieder auf die Assoziationskette Islam= Bedrohung herauf.“ (Merz 2015: 375) Ungerechtigkeiten des Bildungssystem werden mit der Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen mit muslimischem Glauben erklärt. Sie werden damit für die Ungleichheiten im österreichischen Schulsystem verantwortlich gemacht, die jedoch schon seit der Konstituierung der Ersten Republik bestehen. Trotz der traditionellen Problematik über die Beschulung von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Schulformen verschiebt sich die politische Auseinandersetzung um Bildungsungleichheiten in Richtung „migrantisches“ Problem, das sich in der Debatte um die „Brennpunktschule“ zu Ungunsten einer muslimischen Schüler*innenschaft zugespitzt hat. Die Ausschlüsse, die diese Schüler*innen erfahren, werden somit nicht als Folge eines mehrfach diskriminierenden Systems, sondern als Ausdruck der ihnen zugeschriebenen Merkmale verhandelt.

5.1. Funktionen des Diskurses über die „Brennpunktschule“

Die Produktion sowie die Reproduktion des Diskurses über die Wiener „Brennpunktschule“ durch die Abgeordneten des Wiener Gemeinderats und Landtags passiert nicht einfach nur so, sondern erfüllt bestimmte Funktionen in der Gesellschaft. Besonders drei Funktionen stechen bei der Analyse der Redebeiträge hervor und sollen im Folgenden beschrieben werden.

5.1.1. „Brennpunktschule“ als politischer Kampfbegriff

Es fällt in der Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Brennpunktschule“ im Wiener Gemeinderat und Landtag auf, wie unterschiedlich die Nennungen zeitlich und zwischen den Parteien aufgeteilt sind. Zeitlich stechen besonders die beiden Zäsuren heraus, die erste als die „Brennpunktschule“ 2016 bis 2017 ohne ersichtlichen Grund aus der kommunalpolitischen Auseinandersetzung verschwand und die zweite, aufschlussreichere der beiden, nach den Wiener Kommunalwahlen im Oktober 2020 bis Juni 2021. Als die NEOS Ende des Jahres 2020 als Koalitionspartnerin der SPÖ in die Wiener Stadtregierung einzogen und das Bildungsressort übernahmen, fielen sie als Hauptakteur*innen der Produktion und Reproduktion der „Brennpunktschule“ im Wiener Kontext weg. Überraschender Weise übernahmen die Wiener Grünen im Juni 2021 diese Rolle und dominierten am Ende des Untersuchungszeitraums die Debatte. Überraschend deshalb, weil sie die Jahre davor als einzige Partei im Wiener Gemeinderat und Landtag zur „Brennpunktschule“ schwiegen. Die Begriff der „Brennpunktschule“ präsentiert sich damit vor allem als Begriff der Opposition und als politischer „Kampfbegriff“. Es ist allerdings nicht nur die Zäsur und die eher unvorhergesehene Wende in der Nutzung des Begriffs, die diesen Befund unterstreicht. Auch die seltenen Meldungen auf Seiten der SPÖ zur „Brennpunktschule“ zeigen, dass der Begriff besonders von den Vertreter*innen der Oppositionsparteien instrumentalisiert wird, um einerseits Kritik an der herrschenden Regierung zu üben oder ihre eigene bildungspolitische Agenda zu befördern. Die Wiener Schulen und allen voran die Wiener „Brennpunktschule“ fungieren dabei als Spielball in der politischen Aushandlung von Veränderungen beziehungsweise dem Erhalt des Status Quo. Das wird auch dadurch verdeutlicht, welche Themen von den unterschiedlichen Parteien aufgegriffen und wie sie sprachlich realisiert werden.

Die Wiener SPÖ, die seit jeher die stimmenstärkste Partei in Wien ist und bis zur Wien-Wahl 2020 auch das Bildungsressort innehatte, verwendet den Begriff der „Brennpunktschule“ am

wenigsten, insgesamt nur drei Mal während der gesamten Analyseperiode. Jeder der drei Redebeiträge, die den Begriff beinhalten, richten sich gegen die bildungspolitischen Entscheidungen auf der Bundesebene, zu einer Zeit, wo die Bundes-SPÖ in der Opposition war. Die Wiener SPÖ nutzt den Begriff der „Brennpunktschule“ also einerseits als verlängerter Arm der Bundes-SPÖ, um Kritik an den bildungspolitischen Entscheidungen der Bundesregierung zu vorzubringen. Gleichzeitig aber auch um sich selbst vor Kritik auf der Stadtebene zu schützen. Für die SPÖ ist der Begriff der „Brennpunktschule“ deshalb einerseits Teil eines Verteidigungsdiskurses gegenüber den Oppositionsparteien, wie auch gegenüber Vorgängen auf der Stadtebene, die in der Verantwortung der Bundesregierung liegen (zum Beispiel die Kürzung des Integrationspaktes und den Sozialarbeiter*innen). Andererseits ist sie Teil eines Rechtfertigungsdiskurses der SPÖ, die bis 2020 für die bildungspolitischen Entscheidungen auf der Stadtebene (die sie im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten setzen kann) verantwortlich war und deshalb ein Interesse daran hat den Status Quo, den sie selbst errichtet aufrecht zu erhalten. Das bedeutet, aber nicht, dass die SPÖ nicht auch an der Produktion beziehungsweise Reproduktion des Diskurses über die „Brennpunktschule“ beteiligt ist. Nicht nur verwendet sie den Begriff selbst und beteiligt sich also indirekt am Diskurs, indem sie ihn bestärkt, sondern befüllt ihn selbst ebenfalls mit Bedeutung. Auf Seiten der Oppositionsparteien – zu denen ich jetzt alle übrigen Parteien zähle, da sie alle zu irgendeinem Zeitpunkt innerhalb des Analysezeitraums die Rolle der Opposition innehatten – sind die Themen meist differenzierter angelegt.

Am relevantesten sind ohne Zweifel die Wiener NEOS und die Wiener FPÖ, die mit Abstand die meisten Redebeiträge zur „Brennpunktschule“ verzeichnen. Sie dominieren den Diskurs über die Wiener „Brennpunktschule“ auf der Stadtebene und weisen einige thematische Überschneidungen auf. Trotzdem gibt es Unterschiede im Sprachverhalten der beiden Parteien, was den ideologischen Ausrichtungen der beiden geschuldet ist. Die FPÖ als rechtspopulistische Partei vertritt eine rassistische Politik, die sich zunehmend antimuslimisch ausdrückt. Das hebt sich maßgeblich von den NEOS ab, die sich nicht aktiv um eine rassistische Politik bemüht, was aber nicht bedeutet, dass sie nicht an der Herstellung von rassistischen Diskursen oder rassialisierenden Zuschreibungen beteiligt sein können. Die NEOS verfolgen im Vergleich zu den anderen Parteien die thematisch umfassendste Bildungspolitik, die sie auch auf der Bundesebene auszeichnet. Als Oppositionspartei bis 2020 dominierte sie meist die Auseinandersetzung mit der „Brennpunktschule“ im Gemeinderat und Landtag. Vor allem bei ihnen zeigt sich, dass der Begriff den argumentativen Untergrund für die bildungspolitischen Vorhaben der Partei liefern soll. Da die FPÖ über keine ausgereifte bildungspolitische Agenda verfügt,

konzentriert sich die Partei in ihren Aussagen auf die Herstellung von Differenzierungen und Abwertungen. Sie geht darin allerdings meist sehr aggressiv vor und arbeitet oftmals mit Übertreibungen. Auch für sie ist die „Brennpunktschule“ ein politischer Kampfbegriff, den sie aufgreifen um eine weitere Differenzierung, Hierarchisierung und Trennung der Wiener Bevölkerung entlang rassistischer Zuschreibungen durchzusetzen. Das zeigt sich nicht nur durch die Inszenierung der „Brennpunktschule“ und ihren Schüler*innen als gewaltsam, gefährlich und Bedrohung für die imaginierte idealtypische „österreichische“ Mehrheitsbevölkerung, sondern auch in ihren Forderung der Durchsetzung trennender Politiken, wie den Deutschförderklassen in Wien.

Als politischer Kampfbegriff ist die „Brennpunktschule“ an sich als Übertreibung zu sehen, da sie einen Anstoß zur Veränderung geben und den Status Quo abwerten soll. Diese Übertreibung wird von den Oppositionsparteien jeweils anders umgesetzt. Die FPÖ verlässt sich auf rassistische Differenzierung, die NEOS führen scheinbar jedes Problem im österreichischen Schulsystem auf die „Brennpunktschule“ zurück und die Grünen nennen den Begriff mehrmals in kurzer Zeit.

5.1.2. Identitätskonstruktion und -management

Die „Brennpunktschule“ ist allerdings nicht nur als politischer Kampfbegriff zu verstehen. Im Sprechen über den Raum beziehungsweise der sprachlichen Herstellung von Räumlichkeit werden Ordnungen vollzogen, die der Identitätskonstruktion und dem Identitätsmanagement dienen. (vgl. Pott, vgl. Löw 2016) Im politischen Diskurs über die Wiener „Brennpunktschule“ lassen sich vor allem zwei Aspekte dieser Identitätskonstruktion und des Identitätsmanagements unterscheiden, die über die Herstellung eines rassialisierten Bildungsdiskurses hinausgehen: das ist einerseits die Abgrenzung des politischen Raums des Gemeinderats und Landtags gegenüber einem konstruierten „Anderen“ und andererseits die Schaffung einer Identifikationsfläche für die sogenannte „Mehrheitsgesellschaft“ zum Erhalt der hegemonialen Ordnung.

Wie die Analyse der Redebeiträge im Gemeinderat und Landtag zeigt, handelt es sich bei dem Diskurs über die Wiener „Brennpunktschule“ vor allem um einen rassistischen Diskurs, der mit Hilfe von Raumbezügen nicht nur ein rassialisiertes „Anderes“ herstellt, sondern über Aus- und Einschlüsse, dieses „Andere“ in der „Brennpunktschule“ verräumlicht. Die Beschreibung der „Brennpunktschule“ über die Merkmalszuweisungen ihrer Schüler*innen und die Herstellung des „migrantischen Anderen“ wirken demnach wechselwirkend aufeinander und verstetigen

sich als gesellschaftliche Struktur. Durch die Herstellung der „Brennpunktschule“ als Räume der „Anderen“, die von den Abgeordneten des Gemeinderats und Landtags als „bildungsfern“, „sozial problematische Milieus“, hyperreligiös und nicht zuletzt gefährlich beschrieben werden, schottet sich die Gruppe der Sprechenden selbst räumlich ab. Das „Andere“ dient als Folie der eigenen Wahrnehmung, über die sich die Mandatar*innen der Parteien als normatives Ideal verstehen können. Wie bereits im Abschnitt *Politik in Wien* erwähnt wurde, gibt es nur wenige Abgeordnete im Wiener Gemeinderat und Landtag, die angeben einen „Migrationshintergrund“ zu haben. Den Abgeordneten des Wiener Gemeinderat und Landtag fehlt es damit auch an Erfahrungshorizonten von Personen mit „Migrationshintergrund“ und es zeigt sich, wer für sich selbst sprechen darf und wer nicht. Über die Sprachhandlungen in denen die Anrufung und Verräumlichung des „migrantischen Anderen“ sich vollziehen, entwerfen die Abgeordneten ihren eigenen Raum der Politik als Gegensatzbild. Der Einschluss des „migrantischen Anderen“ in der „Brennpunktschule“ erlaubt auch ihren Ausschluss aus dem Gemeinderat und Landtag, dessen Subjekte erstens unbenannt, also unmarkiert bleiben und zweitens sich selbst als diametral gegenüber denen wahrnehmen über die sie sprechen.

Dieser Ausschluss vollzieht sich allerdings nicht allein durch die Herstellung eines „migrantischen Anderen“, sondern maßgeblich auch durch ein „ungebildetes Anderes“. Laut Pierre Bourdieu kommt Bildung in der Gesellschaft die Funktion zu, Individuen einen Platz in der Gesellschaft zuzuweisen. Über Bildung werden die herrschenden Zustände nicht nur reproduziert und verstetigt, sondern auch legitimiert. (vgl. Bourdieu 2018: 351) Diese Platzierungen entlang der, wie Bourdieu sie nennt, Kapitalien ist allerdings nur in Relation zu anderen von Bedeutung. (vgl. ebd. 353f) Die Abgeordneten des Gemeinderats und Landtags verfügen mehrheitlich über eine tertiäre Ausbildung und platzieren sich mit ihrer Hilfe in Relation zu ihrem konstruierten „Anderen“ im sozialen Raum.

Über die eigene Identitätskonstruktion der politischen Parteien entlang der „Brennpunktschule“ und ihren Schüler*innen, stellen diese nicht nur ihre spezifischen politischen Agenden und Gesinnungen vor, sondern bieten eine Identifikationsfläche für ihre Wähler*innen. Da die Sitzungen des Gemeinderats und Landtags die einzig öffentlich zugänglichen Verhandlungen sind, ist eine ihrer Aufgaben die (Re-)Präsentation der politischen Agenden nach außen. Über die Repräsentationen generieren die Parteien ihre politische Identität und darüber ihre Wähler*innen. Dazu müssen allerdings auch Inhalte bedient und hergestellt werden, die soziale Anerkennung finden und mit denen sich die Wähler*innen identifizieren können und ihre Interessen vertreten fühlen. Die „Brennpunktschule“ wird damit auch zum Instrument des politischen

Identitätsmanagements der Parteien, die über ihre Konstruktion nicht nur ihre Einstellungen über das Bildungssystem darstellen, sondern auch über andere gesellschaftlich emotional und kontroversiell diskutierte Themen, wie Integration und Migration. So dient die Verhandlung der Ein- und Ausschlüsse im Bildungssystem – hervorgebracht einerseits durch seine starke Selektion und andererseits seine gesellschaftliche Funktion der Legitimierung von favorisierten Stellungen im sozialen Gefüge – auch dazu den Wähler*innen Vorrechte einzuräumen und zu garantieren. Dieser Befund verstärkt sich, wenn man daran denkt, dass in Wien 31 Prozent der Bevölkerung nicht an den Wahlen teilnehmen können, da sie nicht über die österreichische Staatsbürger*innenschaft verfügt – sie wird damit auch nicht vorrangig von den Parteien als Wähler*innenschaft angesprochen. (Stadt Wien- Integration und Diversität 2021: 22)

Mit dem Identitätsmanagement durch die politischen Parteien geht auch der Erhalt der gesamtgesellschaftlichen Ordnung einher. Es ist kein Geheimnis, dass das Bildungsniveau in Österreich hauptsächlich vererbt wird und damit die soziale Mobilität stark eingeschränkt ist. (vgl. Gruber/ Rosenberger 2020: 40) Gerade im Lichte der disruptiven der letzten Jahrzehnte, wie die Finanzkrise und auch die Covid- 19 Pandemie, trägt das allerdings zu den allgemeinen Abstiegsängsten in der bürgerlichen Mittelschicht bei, die ihre gesellschaftliche Stellung immer mehr bedroht sieht. Hinsichtlich der politischen Herstellung der „Brennpunktschule“ können diese Abstiegsängste jedoch auf das konstruierte rassialisierte „Andere“ abgewälzt werden. Die „Brennpunktschule“ als Ort des Bildungsversagens beschrieben wird, betrifft in der politischen Konstruktion nur das ominöse „Andere“ wodurch die gesellschaftliche Stellung des „Eigenen“ gesichert erscheint. Der soziale Abstieg scheint in der „Brennpunktschule“ räumlich umgrenzt und abgeschottet.

6. Conclusio

Die vorliegende Arbeit stellt einen Versuch dar die Entstehung der „Brennpunktschule“ aus einer neuen Perspektive zu beleuchten, die sich nicht auf das Schulwahlverhalten von Eltern oder die Verteilung der Bevölkerung im Stadtraum beschränkt, sondern die Rolle politischer Kommunikation bei der Herstellung eines Raums beleuchtet. Dafür galt es herauszufinden, wie die Politiker*innen, die auf der Wiener Stadtebene in der Lage sind bildungspolitische Entscheidungen zu treffen, die „Brennpunktschule“ sprachlich konstruieren.

Die Auseinandersetzung mit der politischen Kommunikation über die „Brennpunktschule“ hat einige Aspekte im Umgang mit bildungspolitischen Themen zu Tage befördert. Das betrifft erstens die Verwendung von unterschiedlichen Kategorien in der bildungspolitischen Diskussion. Sie stellt sich als Drahtseilakt zwischen dem Versuch Ungleichheiten und Diskriminierung im Schulsystem aufzuspüren und zu erklären, und der Festschreibung und Essentialisierung dieser Kategorien, heraus. Gerade beim „Migrationshintergrund“, der maßgeblich mit dem Phänomen der „Brennpunktschule“ verbunden wird, zeigt sich das deutlich. Mit dem „Migrationshintergrund“ als Kategorie im Bildungssystem soll die Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen auf Grund rassistischer Zuschreibungen sichtbar gemacht werden und das ist wichtig und notwendig. Es stellt sich allerdings heraus, dass die Kategorie „Migrationshintergrund“ immer weniger verwendet wird, um rassistisch motivierte Ausschlüsse zu erkennen, sondern als Ursache für ein vermeintliches Versagen derer, die unter dem Begriff zusammengefasst werden, dient. Ähnlich verhält es sich mit der „Brennpunktschule“. Sie soll die unterschiedlichen Chancen von Kindern und Jugendlichen im österreichischen Bildungssystem aufzeigen, schafft aber das Gegenteil. So wie der Begriff gebraucht und mit Inhalten befüllt wird, inszeniert er eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen als ursächliches Problem.

Das führt mich zum zweiten Aspekt, der sich in der Auseinandersetzung mit der „Brennpunktschule“ herauskristallisiert hat. Die „Brennpunktschule“ wird vor allem als Raum der „Anderen“ verhandelt, der gefüllt und geleert werden kann. Mit dieser Sichtweise auf Schule an sich und die „Brennpunktschule“ im Besonderen, die sich in den Redebeiträgen der Politiker*innen offenbart, werden strukturelle Probleme des Systems als Ganzes auf wenige Orte reduziert und damit verschleiert. Die Lösungsvorschläge der Politiker*innen für Ungleichheiten und Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem unterstreichen diesen Befund. Egal ob es sich um die Aufstockung von Sozialarbeiter*innen oder einem Chancenindex

handelt, sie sind durchweg auf einzelne Schulstandorte bezogen, die es aufzuwerten gilt. Die systemischen Komponenten und gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die Bildungsungleichheit und Diskriminierung bedingen, bleiben damit weitgehend unbeachtet.

Die Konzentration auf die „Brennpunktschule“, die als Ort der sozialen Devianz und Gefahr gezeichnet wird, bestätigt das herrschende System sogar, indem schulisches Versagen auf eine Gruppe „Anderer“, „Fremder“ abgewälzt wird. Zentral ist dabei das antimuslimische Moment, das in Wechselwirkung mit der „Brennpunktschule“ hergestellt wird. Damit tragen sie die Debatte über Bildungsungleichheit und Bildungsungerechtigkeit in Österreich vornehmlich auf dem Rücken einer Schüler*innenschaft aus, für die das österreichische Bildungssystem nicht bereit ist sich zu verändern. Wie die Daten aus dem Nationalen Bildungsbericht, aber auch die Ergebnisse der PISA-Studien zeigen, ist das Bildungssystem weder in der Lage allen Schüler*innen die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen, noch die unterschiedlichen Ressourcen von Schüler*innen anzuerkennen und zu kultivieren. Der Erfolg im Bildungssystem ist vorrangig vom Sozialstatus der Eltern, aber auch von etwaigen Zuschreibungen entlang askriptiver Merkmale des „Migrationshintergrund“ oder der „Umgangssprache“ abhängig, die zur Diskriminierung von bestimmten Kindern und Jugendlichen führen. Die Reduktion von Schüler*innen auf diese Kategorien werden so als Ausnahme konstruiert. Sie können nicht als ständiger Bestandteil der Bevölkerung, als Normalität begriffen werden, was sie zur Projektionsfläche diverser Defizitsemantiken macht. Ein Umstand, der sich in der Debatte um die „Brennpunktschule“ nicht nur zugespitzt hat, sondern dem „Migrationshintergrund“ eine vorrangige Stellung gegenüber anderen Kategorien in der Bildungspolitik verschafft hat.

Wie die Redebeiträge der Abgeordneten im Wiener Gemeinderat und Landtag zeigen, wird hauptsächlich darüber nachgedacht, wie Kinder und Jugendliche, die als „anders“ kategorisiert werden, fit für das österreichische Schulsystem gemacht werden können. Die naturalistische Sicht auf die „Brennpunktschule“ als Behälterraum tut ihres dazu, indem der Eindruck vermittelt wird, dass, wenn diese einfach geleert und neu befüllt wird, Probleme aus dem Schulsystem verschwinden. Damit schränken die politischen Akteur*innen ihren eigenen Handlungsspielräume allerdings stark ein. Zum Beispiel kann die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines monolingualen, auf die deutsche Sprache ausgerichteten Schulhabitus nicht bearbeitet werden. Ebenso wenig wie die Frage nach der Lehrer*innenbildung und welche Fähigkeiten für Pädagog*innen tatsächlich nützlich sind und kultiviert werden sollten. Auch die Sicht der Schüler*innen selbst auf ihre Schule und Bildung wird nicht berücksichtigt.

Die Bildungspolitik wartet nicht nur auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem Schulsystem und seinen diskriminierenden Mechanismen und Praktiken, sondern auch darauf, dass ihre Akteur*innen auf allen Ebenen einen bewussten Umgang mit Sprache etablieren, indem rassistische Bilder und Inhalte nicht reproduziert, sondern problematisiert werden.

Bibliographie

Arbeiterkammer; SORA (2021): Schulkostenstudie der Arbeiterkammer. Sonderbefragung 4: Nachhilfe 2020/21- Tabellenband. Wien: [o. V.].

Altrichter, Herbert (2016): Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In: Bruneforth, Michael; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Bd.2. Graz: Leykam, 263- 305.

Arndt, Susan (2015): Rassismus. In: Arndt, Susan; Ofuatey- Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. K(E)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag, 37-44.

Arndt, Susan (2017): Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen. München: C.H. Beck.

Attia, Iman (2015): Warum wir über Rassismus sprechen müssen, ohne es zu wollen. In: Arndt, Susan; Ofuatey- Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. K(E)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, 18-35.

Balibar, Etienne (2016 [1990]): Gibt es einen „Neo- Rassismus“? In: Kimmich, Dorothee; Lavorano, Stephanie et al. (Hrsg.) Was ist Rassismus? Kritische Texte. Stuttgart: Reclam, 23- 32.

Bauer, Werner T. (2008): Zuwanderung nach Österreich; Wien: ÖGPP- Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung.

Belina, Bernd; Michel, Boris (2019): Raumproduktion. Zu diesem Band. In: Belina, Bernd; Michel, Boris (Hrsg.): Raumproduktionen. Beiträge der Radical Geography. Eine Zwischenbilanz. Münster: Westfälisches Dampfboot, 7-34.

Biedermann, Horst; Weber, Christoph et al. (2016): Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation- Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In: Bruneforth, Michael; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Bd. 2. Graz: Leykam, 133-175

Bildungsdirektion Wien [o.J.]: Wiener Schulführer
<https://schulfuehrer.bildung-wien.gv.at/schoolguide/> [letzter Zugriff: 04.11.2021]

BMBWF (2019): Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch. Wien: [o. V.].

BMBWF (2021): Bildungswege in Österreich 2021/22; Wien: [o. V.].

Bodenhöfer, Hans- Joachim (2006): Bildungspolitik. In: Dachs, Herbert; Gerlich, Peter; Gottweis, Herbert et al (Hrsg.): Politik in Österreich. Das Handbuch. Wien: Manz, 652- 662.

Bourdieu, Pierre (2018): Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brune forth, Michael; Vogtenhuber, Stefan et al. (2016): Prozessfaktoren. In: Brune forth, Michael; Lassnig, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, 71- 129.

Bundeskanzleramt [o. J.]: Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020-2024. Wien: [o. V.]

Christmann, Gabriela B. (2016): Einleitung: Zur kommunikativen Konstruktion von Räumen. In: Christmann, Gabriela B. (Hrsg.): Zur kommunikativen Konstruktion von Räumen. Theoretische Konzepte und empirische Analysen. Wiesbaden: Springer, 7-29.

Die Grünen (2001): Grundsatzprogramm der Grünen; Linz: [o. V.].

Die neue Volkspartei (2015): Grundsatzprogramm 2015 der österreichischen Volkspartei; Wien: [o. V.].

Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechtild et al. (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell pädagogische Forschung: Münster: Waxmann ,91–114,

Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2016): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnung. In: Feridooni, Karim; El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer, 447-462.

Dokustelle (2019): Antimuslimischer Rassismus Report 2019. Wien: [o. V.].

Ennser- Jedenastik, Laurenz (2020): Warum Wien politisch links tickt. In: derStandard 07.09.2020
<https://www.derstandard.at/story/2000119827444/warum-wien-politisch-links-tickt> [letzter Zugriff: 08.08.2021]

Erkurt, Melisa (2016): Generation Haram. In: Biber Magazin 06.12.2016
<http://www.dasbiber.at/content/generation-haram> [letzter Zugriff: 09.06.2021]

Europäische Kommission [o.J.]
https://ec.europa.eu/home-affairs/pages/glossary/racism_en [letzter Zugriff: 13.01.2022]

ExpertInnenrat M.I.T (2021): Maßnahmenpaket Arbeitsgruppe Bildung zum Schwerpunktthema „Mehrsprachigkeit und diversitätsorientierte Bildung in Österreich“. Neue Österreichische Organisationen: Wien.

Expertenrat für Integration (2018): Integrationsbericht 2018. Zahlen, Trends und Analysen- Integration von Frauen im Fokus; Wien: BMEIA.

Expertenrat für Integration (2019): Integrationsbericht 2019. Integration in Österreich- Zahlen, Entwicklungen, Schwerpunkte; Wien: BMEIA.

Expertenrat für Integration (2020): Integrationsbericht 2020. 10 Jahre Expertenrat. 10 Jahre Integrationsbericht; Wien: Bundeskanzleramt.

Fallend, Franz (2012): Zentralistische Bildungspolitik im Föderalstaat: Der Fall Österreich. In: Hrbek, Rudolf/ Hüttmann, Martin/ Schmid, Josef (Hrsg.): Bildungspolitik in Föderalstaaten und der Europäischen Union: Does Federalism Matter? [o. O.]: Nomos Verlag ,78- 95.

Feuerstein- Prasser, Michaela; Heimann- Jelinek, Felicitas (2016): Schulgeschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. In: Buchberger, Reinhard; Feuerstein- Prasser, Michaela; Heimann- Jelinek, Felicitas; Linke, Nina (Hrsg.): Tafelkratzer, Tintenpatzer- Schulgeschichten aus Wien. Wien: Metroverlag, 160- 192.

Fölker, Laura; Hertel, Thorsten et al. (2015): Schule „im Brennpunkt“- Einleitung. In: Fölker, Laura, Hertel, Thorsten et al. (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Leverkusen-Opladen: Budrich, 9-26.

FPÖ (2011): Parteiprogramm der Freiheitlichen Partei Österreich: Österreich zuerst; Graz: [o. V.].

FPÖ Wien (2015): Wahlprogramm der Wiener FPÖ zur Landtagswahl 2015; Wien: [o. V.].

Glasze, Georg; Matissek, Annika (2009b): Diskursforschung in der Humangeographie: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Operationalisierungen. In: Glasze, Georg; Matissek, Annika (Hrsg): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld: Transcript, 11-61.

Goldberg, David Theo (2002): The Racial State. Massachusetts: Blackwell Publishers.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gruber, Oliver (2019): Ungleichheit und ethnisch- sprachliche Diversität im österreichischen Schulsystem. In: Czaika, Mathias; Rössl, Lydia; Altenburg, Friedrich et al. (Hrsg.): Migration & Integration 7- Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis. Krems: Edition Donau-Universität Krems, 147-164.

Günzel, Stephan (2012): Einleitung. In: Günzel, Stephan (Hrsg.) Raumwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7-14.

Hadjar, Andreas (2015): Die Legitimation sozialer Ungleichheit- Bildung, Status und die Akzeptanz von Ungleichheit auf Basis des meritokratischen Prinzips. In: Dammayr, Maria; Graß, Doris; Rothmüller, Barbara (Hrsg.): Legitimität. Gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Bruchlinien der Rechtfertigung. Bielefeld: Transcript, 153-177.

Hall, Stuart (2016 [1989]): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Kimmich, Dorothee; Lavorano, Stephanie et al. (Hrsg.) Was ist Rassismus? Kritische Texte. Stuttgart: Reclam, 172-189.

Harvey, David (2019): Zwischen Raum und Zeit: Reflektionen zur Geographischen Imagination. In: Belina, Bernd; Michel, Boris (Hrsg.): Raumproduktionen. Beiträge der Radical Geography. Eine Zwischenbilanz. Münster: Westfälisches Dampfboot, 36- 61.

Herzog- Punzenberger, Barbara; Unterwurzacher, Anne (2010): Migration- Interkulturalität- Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Graz: Leykam, 161-182.

Herzog- Punzenberger, Barbara; Salchegger, Silvia (2016): Lesekompetenz und sozioökonomischer Status von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Entwicklungen seit dem Jahr 2000 in Österreich, der Schweiz und Deutschland. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Vol.7 (1), 79-100.

Hund, Wulf D. (2007): Rassismus. Bielefeld: Transcript.

Horvath, Kenneth (2019): Migration background- Statistical classification and the problem of implicitly ethnicising categorisation in educational contexts. In: Ethnicities, Vol. 19 (3). London: SAGE Publications, 558-574.

Huntington, Samuel P. (2002): Kampf der Kulturen: die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München: Goldmann.

Karakayali, Juliane; Niden, Birgit zur (2013): Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. In: sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung, Heft 2, 61-78.

Knoblauch, Hubert (2016): Über die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. In: Christmann, Gabriela B. (Hrsg.): Zur kommunikativen Konstruktion von Räumen. Theoretische Konzepte und empirische Analysen. Wiesbaden: Springer, 29-55.

Lassnig, Lorenz/ Steiner, Mario (2018): Die bildungspolitische Herausforderung: Transparente Finanzierung der Governance- Strukturen und -praktiken. Wien: IHS.

Lassnig, Lorenz; Mayrhofer, Lisa et al. (2019): Input- Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Oberwimmer, Konrad; Vogenhuber, Stefan; Lassnig, Lorenz; Schreiner, Claudia (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Bd.1. Graz: Leykam, 49- 123.

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Löw, Martina et al. (2008): Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie. Opladen: UTB.

Löw, Martina (2016): Kommunikation über Raum. Methodologische Überlegungen zur Analyse der Konstitution von Räumen. In: Christmann, Gabriela B. (Hrsg.): Zur kommunikativen

Konstruktion von Räumen. Theoretische Konzepte und empirische Analysen. Wiesbaden: Springer, 79-89.

Massey, Doreen (2019): Politik und Raum/Zeit. In: Belina, Bernd; Michel, Boris (Hrsg.): Raumproduktionen. Beiträge der Radical Geography. Eine Zwischenbilanz. Münster: Westfälisches Dampfboot, 111- 133.

Mattisek, Annika (2009): Die Aussagenanalyse als Mikromethode der Diskursforschung. In: Glasze, Georg; Mattisek, Annika (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld: Transcript, 279- 293.

Mayrhofer, Lisa; Oberwimmer, Konrad et al. (2019): Prozesse des Schulsystems. In: Oberwimmer, Konrad; Vogenhuber, Stefan; Lassnig, Lorenz; Schreiner, Claudia (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Bd.1. Graz: Leykam, 123- 197.

Merz, Sibille (2015): Islam. In: Arndt, Susan; Ofuatey- Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. K(E)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag, 365-378.

Müller, Wolfgang C. (2006): Die Österreichische Volkspartei. In: Dachs, Herbert; Gerlich, Peter; Gottweis, Herbert et al. (Hrsg.): Politik in Österreich- Das Handbuch. Wien: Manz, 341-364.

Müller- Uri, Fanny (2014): Antimuslimischer Rassismus. Wien: Mandelbaum.

Neue Österreichische Organisationen (2020): Wiener Integrationsindex 2020. Wien: [o. V.].

NEOS (2016): Mutig. Innovativ. Freiheitsliebend. Unsere Pläne für ein neues Österreich. Wien: [o. V.].

NEOS Wien (2020): Chance 2020. Unsere Pläne für ein neues Wien. Wien: [o. V.].

Oberwimmer, Konrad; Brundeforth, Michael et al. (2016): Output- Ergebnisse des Schulsystems. In: Brundeforth, Michael; Lassnig, Lorenz; Vogenhuber, Stefan et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Bd. 1. Graz: Leykam, 129-195.

Oberwimmer, Konrad; Baumegger, David et al. (2019): Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: Oberwimmer, Konrad; Vogenhuber, Stefan; Lassnig, Lorenz; Schreiner, Claudia (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Bd.1. Graz: Leykam, 25- 38.

OECD (2011): PISA 2009 Ergebnisse: Was macht eine Schule erfolgreich? Lernumfeld und schulische Organisation in PISA, Band IV, Paris: [o. V.]

OECD (2012): Österreich. Programme For International Student Assessment PISA 2012 Ergebnisse. Ländernotiz, [o.O]: [o. V.].

<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-results-austria-DEU.pdf> [letzter Zugriff: 03.09.2021]

Pelinka, Anton (2005): Vom Glanz und Elend der Parteien. Struktur- und Funktionswandel des österreichischen Parteiensystems. Wien: Studien Verlag.

Pelinka, Anton; Rosenberger, Sieglinde (2003): Österreichische Politik. Grundlagen Strukturen Trends. Wien: Facultas Verlag.

Pfoser, Alfred (2016): Die österreichische Schulreform. In: Buchberger, Reinhard; Feuerstein-Prasser, Michaela; Heimann- Jelinek, Felicitas; Linke, Nina (Hrsg.): Tafelkratzer, Tintenpatzer- Schulgeschichten aus Wien. Wien: Metroverlag, 202-208.

Pott, Andreas (2016): Geographien des Rassismus. In: Castro Varela, Maria do Mar; Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: Transcript, 185- 193.

Radinger, Regina/ Ernst, Dominik et al. (2018): Sonderauswertung Analyse zum Chancenindex; Wien: Statistik Austria.

Reinprecht, Christoph et al. (2020): Sozialraum Monitoring. Durchmischung und Polarisierung in Wien. Wien: Arbeiterkammer Wien.

Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 25-39.

Rommelspacher, Birgit (2012): Feminismus und Islam: Emanzipationsansprüche einer multi-kulturellen Gesellschaft. In: Sicking, Manfred; Ariens, Elke; Richter, Emanuel (Hrsg.): Multikulturalität in Europa. Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft. Bielefeld: Transcript, 125-146.

Rosenberger, Sieglinde; Gruber, Oliver (2020): Integration erwünscht? Österreichs Integrationspolitik zwischen Fördern, Fordern und Verhindern. Wien: Czernin Verlag.

Ucakar, Karl (2006): Sozialdemokratische Partei Österreichs. In: Dachs, Herbert; Gerlich, Peter; Gottweis, Herbert et al. (Hrsg.): Politik in Österreich- Das Handbuch. Wien: Manz, 322-341.

Unger, Martin; Binder, David et al. (2019): Studierenden- Sozialerhebung 2019. Kernbericht. Wien: IHS.

Schmidt, Jan C. (2012): Physik. In: Günzel, Stephan (Hrsg.): Raumwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 290- 308.

Schroer, Markus (2019): Räume der Gesellschaft. Soziologische Studien. Wiesbaden: Springer.

RIS (2022): Schulunterrichtsgesetz §28. Bundesrecht konsolidiert. Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [letzter Zugriff: 12.05.2021].

Smith, Neil (2019): Die Produktion des Raums. In: Belina, Bernd; Michel, Boris (Hrsg.): Raumproduktionen. Beiträge der Radical Geography. Eine Zwischenbilanz. Münster: Westfälisches Dampfboot, 61- 77.

SOS Mitmensch (2019): Integrationspolitik auf dem Rückzug? Expertinnen und Experten analysieren integrative und desintegrative Maßnahmen der Bundesregierung. [o. V.]: [o. O.].

SOS Mitmensch (2020): Rückkehr der Integrationspolitik? Achtundzwanzig Expert*innen analysieren die Integrationspolitik der von ÖVP und Grünen gebildeten Bundesregierung. [o. V.]: [o. O.].

SPÖ (2018): Grundsatzprogramm. Wels: [o. V.].

Stadt Wien (2018): Bevölkerungsprognose 2018. Wien in Zahlen. Wien: MA 23.

Stadt Wien (2019): Smart City Wien Rahmenstrategie 2019- 2050. Die Wiener Strategie für eine nachhaltige Entwicklung; Wien: Magistrat der Stadt Wien.

Stadt Wien (2021): Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien 2021. Wien in Zahlen. Wien: MA 23.

Stadt Wien- Integration und Diversität (2020): Integrations- und Diversitätsmonitor. Wien 2020. Wien: MA 17.

Stadt Wien- Integration und Diversität (2021): Wiener Bevölkerung. Daten und Fakten zu Migration und Integration 2021. Wien: MA 17.

Stadt Wien (2021): Wie verteilt Wien die Planstellen für das Lehrpersonal?
www.wien.gv.at/presse/hintergrund/lehrerzuteilung [letzter Zugriff: 22.12.2021]

Statistik Austria (2013): Bevölkerungsbilanzen 1869- 2011 nach Bundesland und Komponenten. Wien: [o. V.]

Statistik Austria (2021a): Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: [o. V.]

Statistik Austria (2021b): Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern.
https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html [letzter Zugriff: 10.10.2021]

Steiner, Mario; Köpping, Maria (2021): Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. Was tun, damit aus der Gesundheits- nicht auch eine Bildungskrise wird? Wien: IHS.

Stosic, Patricia (2015): Horizontale Segregation im deutschen Schulsystem. In: Fölker, Laura; Hertel, Thorsten et al. (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Leverkusen-Opladen: Budrich, 29- 84.

Strolz, Matthias (2015): Die mündige Schule: Buntbuch Schulautonomie; Wien: Contentkaufmann.

Sturmberger, Werner (2020): Besser lernen aus der Krise. Der Großteil der österreichischen Schülerschaft kam gut durch den Lockdown. In: Falter (Heureka) 21.10.2020
<https://www.falter.at/heureka/20201021/besser-lernen-aus-der-krise/7184f527ca> [letzter Zugriff: 02.01.2022]

Teach for Austria [o. J]: Warum wir aufgehört haben „Brennpunktschule“ zu sagen.
<https://www.teachforaustria.at/story/warum-wir-aufgehoert-haben-brennpunktschulen-zu-sagen> [letzter Zugriff: 12.01.2022]

Terkessidis, Mark (2018): Interkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Werlen, Benno (2012): Geographie/ Sozialgeographie. In: Günzel, Stephan (Hrsg.) Raumwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 142- 159.

Wiesinger, Susanne (2018): Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin. Wien: Edition QVV.

Wodak, Ruth et al. (2016 [1990]): „Wir sind alle unschuldige Täter“. Diskurstheoretische Studien zum Nachkriegsantisemitismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wodak, Ruth et al (2016 [1998]): Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

WStV- Wiener Stadtverfassung (2020): Verfassung der Bundeshauptstadt Wien. In: Ausgewählte Rechtsvorschriften der Stadt Wien. Wien: [o. V.].

ZARA- Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit (2020): Rassismus Report 2019. Analysen zu rassistischen Übergriffen und Strukturen in Österreich. Wien: [o. V.].

Protokolle des Wiener Gemeinderats und Landtags

2004

Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 51. Sitzung vom 17. Dezember 2004
<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2004/gr-051-w-2004-12-17-029.htm>

2014

Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 54. Sitzung vom 24. Juni 2014
<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2014/gr-054-w-2014-06-24.pdf>
Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 60. Sitzung vom 26. November 2014
<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2014/gr-060-w-2014-11-26.pdf>

2015

Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 02. Sitzung vom 10. Dezember 2015
<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2015/gr-002-w-2015-12-10.pdf>

2016

Wiener Landtag 04. Sitzung vom 18. März 2016
<https://www.wien.gv.at/mdb/lgt/2016/lgt-004-w-2016-03-18.pdf>
Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 05. Sitzung vom 23. Februar 2016
<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2016/gr-005-w-2016-02-23.pdf>
Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 17. Sitzung vom 13. Dezember 2016
<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2016/gr-017-w-2016-12-13.pdf>

2017

Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 21. Sitzung vom 07. April 2017
<https://www.wien.gv.at/mdb/lgt/2017/lgt-021-w-2017-11-23.pdf>

2018

Wiener Landtag 24. Sitzung vom 23. März 2018
<https://www.wien.gv.at/mdb/lgt/2018/lgt-024-w-2018-03-23.pdf>
Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 37. Sitzung vom 24. März 2018
<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2018/gr-037-w-2018-05-24.pdf>
Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 38. Sitzung vom 25. Juni 2018
<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2018/gr-038-w-2018-06-25.pdf>
Wiener Landtag 27. Sitzung vom 28. September 2018
<https://www.wien.gv.at/mdb/lgt/2018/lgt-027-w-2018-09-28.pdf>
Wiener Landtag 28. Sitzung vom 05. Oktober 2018
<https://www.wien.gv.at/mdb/lgt/2018/lgt-028-w-2018-10-05.pdf>
Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 44. Sitzung vom 27. November 2018
<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2018/gr-044-w-2018-11-27.pdf>

2019

Wiener Landtag 34. Sitzung vom 25. Jänner 2019
<https://www.wien.gv.at/mdb/lgt/2019/lgt-034-w-2019-01-25.pdf>
48. Gemeinderatssitzung 27. Februar 2019
<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2019/gr-048-w-2019-02-27.pdf>
Wiener Landtag 37. Sitzung vom 29. Mai 2019
<https://www.wien.gv.at/mdb/lgt/2019/lgt-037-w-2019-05-29.pdf>
Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 53. Sitzung vom 24. Juni 2019
<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2019/gr-053-w-2019-06-25.pdf>
Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 60. Sitzung vom 26. November 2019
<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2019/gr-060-w-2019-11-26.pdf>
Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 61. Sitzung vom 19. Dezember 2019
<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2019/gr-061-w-2019-12-19.pdf>

2020

Wiener Landtag 42. Sitzung vom 28. Jänner 2020
<https://www.wien.gv.at/mdb/lgt/2020/lgt-042-w-2020-01-28.pdf>
Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 64. Sitzung vom 30. Jänner 2020
<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2020/gr-064-w-2020-01-30.pdf>

Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 70. Sitzung vom 24. Juni 2020

<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2020/gr-070-w-2020-06-24.pdf>

Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 71. Sitzung vom 30. Juni 2020

<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2020/gr-071-w-2020-06-30.pdf>

Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien 74. Sitzung vom 24. September 2020

<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2020/gr-074-w-2020-09-24.pdf>

2021

Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien- 11. Sitzung vom 23. Juni 2021

<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2021/gr-011-w-2021-06-23.pdf>

Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien- Sitzung vom 28. Juni 2021

<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2021/gr-012-w-2021-06-28.pdf>

Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien- Sitzung vom 29. Juni 2021

<https://www.wien.gv.at/mdb/gr/2021/gr-012-w-2021-06-29.pdf>