

# **Bildungsungleichheiten: Reproduktionsmechanismen und illegitimes kulturelles Kapital in der Schule**

*Philipp Schnell, Barbara Rothmüller*

PRE-PRINT-VERSION

Erscheint in:

Günther Sandner, Boris Ginner (Hrsg.) *Emanzipatorische Bildung. Wege aus der sozialen Ungleichheit*. Mandelbaum Verlag. 2021.

# Bildungsungleichheiten: Reproduktionsmechanismen und illegitimes kulturelles Kapital in der Schule

Philipp Schnell, Barbara Rothmüller

## Bildungsgerechtigkeit – Was bedeutet das eigentlich?

Bildungsprozesse sollen alle jungen Erwachsenen zu einem guten Leben und kultureller Partizipation in der Gesellschaft befähigen. Der Bildung und dem Bildungssystem kommt eine Schlüsselstellung hinsichtlich der gerechten Verteilung von Lebens- und Zugangschancen zu. Was unter Bildungsgerechtigkeit verstanden wird, hängt von den jeweiligen bildungspolitischen Grundhaltungen ab. Während aus liberal-konservativer Perspektive vor allem Startchancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit angestrebt werden, wird aus sozialdemokratischer Perspektive eine stärkere Betonung auf gleiche gesellschaftliche Teilhabe gelegt. Diese historisch ausgeprägten Differenzen sind in den letzten Jahren zunehmend verschwommen. Als minimaler Grundkonsens kann heute aber gelten, dass Geschlecht, Klasse, nationale Herkunft, Ethnizität, Hautfarbe oder sexuelle Orientierung keinen nachteiligen Einfluss auf die Bildungsprozesse von Schüler\*innen nehmen sollen. Dieses grundlegende Versprechen der Chancengleichheit im Bildungssystem wird in Österreich auch in der Bundesverfassung als klares Ziel festgehalten.<sup>1</sup> Eine Vielzahl an Studien belegt jedoch seit Jahrzehnten, dass vor allem die *soziale Herkunft* eine entscheidende Rolle dafür spielt, welche Bildungsabschlüsse Kinder und junge Erwachsene erreichen (siehe Abschnitt I). Schulische Bildungsprozesse wurden und werden stark von der Herkunftsfamilie und ihrem ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital geprägt. In der Schule werden sozioökonomische Vor- und Nachteile in Bildungschancen „konvertiert“. Bildungsinstitutionen setzen Wissensformen, Fähigkeiten und Haltungen der Eltern voraus, die in der Mittelschicht vorherrschen, und diese schulkonforme Bildung der Eltern prägt maßgeblich das kulturelle Kapital von Heranwachsenden.

Die Annahme, dass Startchancengleichheit bereits verwirklicht und auch ausreichend wäre, trägt dazu bei, bestehende Bildungsungleichheiten zu rechtfertigen. Ein über Chancengleichheit hinausgehendes, und nicht nur auf Defizite benachteiligter Bevölkerungsgruppen fokussiertes Verständnis emanzipatorischer Bildungsprozesse ist auch in der Bildungsforschung nicht selbstverständlich.<sup>2</sup> Die Schule erscheint als faires Wettrennen, in dem sich die Besten und Klügsten durchsetzen. Dass dies eine Illusion der Chancengleichheit darstellt, hat der französische Soziologe Pierre Bourdieu bereits in den 1970er Jahren herausgearbeitet.<sup>3</sup> Worauf die stabilen Bildungsungleichheiten zurückgeführt werden können, ist Gegenstand aktueller bildungssoziologischer Auseinandersetzungen

---

1 Art. 14, B-VG i. d. g. F.

2 Vgl. Barbara Rothmüller, *Bildungspolitische Theorieeffekte und ihre Komplizenschaft mit Ungleichheiten*, in: Jens Kastner/Ruth Sonderegger (Hrsg.): *Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Emanzipatorische Praxis denken*, Wien 2021, S. 147–181.

3 Pierre Bourdieu, *Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2*. Berlin 2018.

(siehe Abschnitt II). Zentrale Ursachen werden in individuellen Handlungsmustern sowie im Bildungswesen selbst gesehen, die durch eine ungleichheitsfördernde Schulkultur vermittelt werden (siehe Abschnitt III). Erklärungsbedürftig bleibt auch, warum trotz aller Bemühungen der letzten Jahrzehnte kaum Erfolge in der Gleichstellung aller Kinder erzielt worden sind (siehe Abschnitt IV). Wie stark Bildungsungleichheiten als Teil der Gesellschaft verstanden werden müssen, zeigen die spezifischen Muster der Bildungsbenachteiligung in der COVID-19-Pandemie, die benachteiligte Familien massiv belastet (siehe Abschnitt IV).

## **I Ungleiche Bildungschancen**

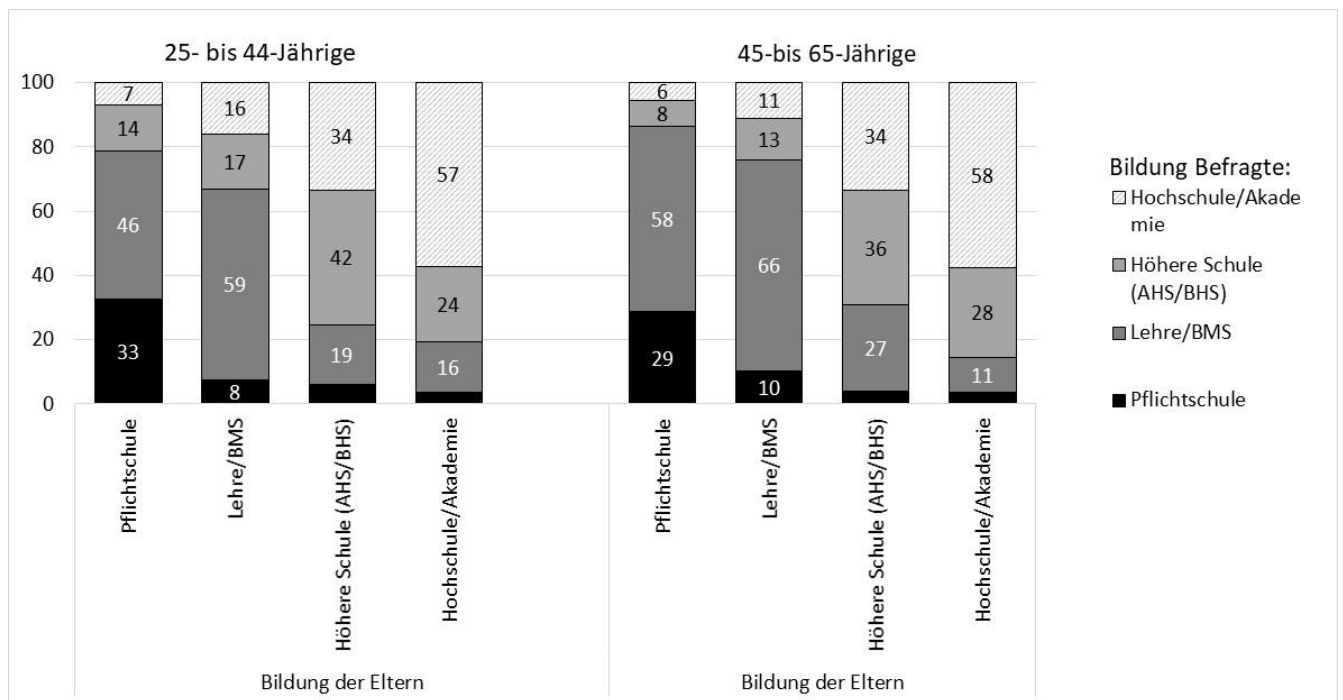
Nach einer umfassenden Bildungsexpansion seit den 1970er Jahren, die große Hoffnungen auf einen Ausgleich von Bildungsbenachteiligung weckte, zeigen sich auch heute noch umfassende Bildungsungleichheiten in der Bevölkerung. Im bildungspolitischen Diskurs hat sich die Aufmerksamkeit von der Benachteiligung von Mädchen auf dem Land zu migrantischen Jugendlichen in der Stadt verschoben.<sup>4</sup> Unterlegt sind diese Verschiebungen von stabilen herkunftsspezifischen Ungleichheiten. Die deskriptiven empirischen Ergebnisse in Abbildung 1 verdeutlichen diesen Befund.<sup>5</sup> 57 Prozent der Kinder, deren Eltern einen Universitätsabschluss haben, erreichen in Österreich ebenfalls einen Hochschulabschluss. Haben die Eltern maximal Pflichtschulabschluss, gelingt es nur rund 7 Prozent der Nachkommen, in ihrer Bildungsbiografie einen akademischen Abschluss zu erreichen. Im Generationenvergleich hat sich an dieser familiären Prägung der Bildungschancen wider alle Erwartungen kaum etwas verändert. Zwar hat sich insgesamt das Bildungsniveau in der Bevölkerung erhöht, doch ist die Prägung durch die Herkunft weiterhin sehr stark. Der Vergleich der Alterskohorten (25 bis 44-Jährige versus 45 bis 64-Jährige) in Abbildung 1 macht deutlich, dass sich die Benachteiligung lediglich im mittleren Bildungsspektrum im Zeitverlauf verändert hat. Die Chance auf ein Hochschulstudium hingegen betrug schon vor zwanzig Jahren ebenfalls rund 57 Prozent, wenn die Eltern über einen Universitätsabschluss verfügten, und lediglich rund 6 Prozent, wenn die Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss besaßen. Die Verteilung von Bildungsabschlüssen ist in Österreich nicht proportional zwischen den Gruppen verteilt, und diese Ungleichverteilung lässt vermuten, dass es im Bildungssystem systematisch zu einer Benachteiligung nach sozialer Herkunft kommt.

---

<sup>4</sup> Vgl. Rothmüller, *Bildungspolitische Theorieeffekte*.

<sup>5</sup> Vgl. Statistik Austria. *Bildung in Zahlen 2018/19 – Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien 2020, S. 103.

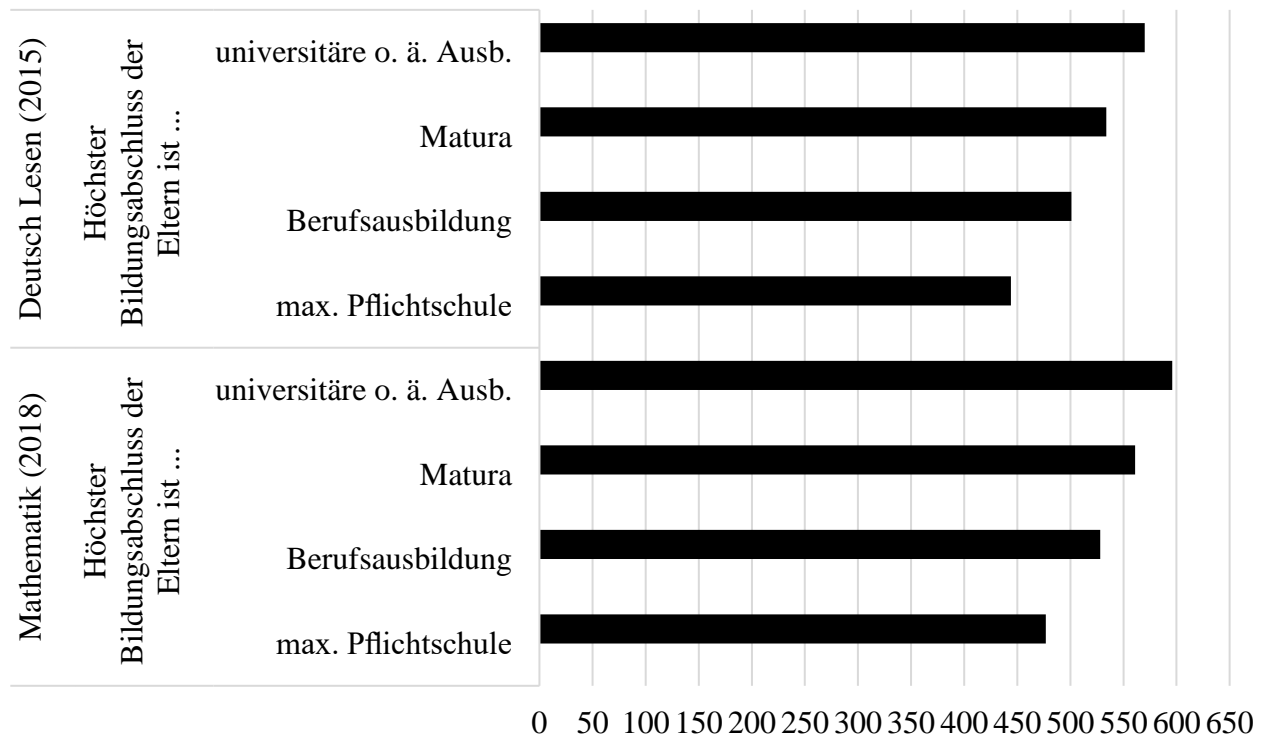
Abbildung 1: Intergenerationaler Bildungsvergleich<sup>6</sup>



Dem Leistungsprinzip und Gleichbehandlungsgeboten folgend müssten im Bildungsbereich die Chancen für Heranwachsende bei gleicher Leistung (Kompetenzen und Noten) unabhängig von der Herkunft gleich sein. Ergebnisse aus den Bildungsstandardüberprüfungen, welche ausgewählte Kompetenzen aller Schüler\*innen am Ende der vierten und achten Schulstufe in Österreich ermitteln, zeigen allerdings, dass der Abstand zwischen sozioökonomisch privilegierten und benachteiligten Kindern in Österreich enorm ist. Der durchschnittliche Unterschied zwischen Kindern von Eltern mit einem akademischen Bildungshintergrund und Kindern von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss beträgt in der Lesekompetenz im Schulfach Deutsch beispielsweise 126 Testpunkte am Ende der Volksschule. Das entspricht im Alter von neun Jahren bereits ungefähr drei Schuljahren, die das Kind aufholen müsste, um mit Kindern aus Akademiker\*innen-Familien gleichzuziehen.

<sup>6</sup> Statistik Austria, *Bildung in Zahlen 2018/19*, S. 103.

Abbildung 2: Deutsch-Lesekompetenz und Mathematik-Kompetenz nach Bildungsabschluss der Eltern, vierte Schulstufe (Mittelwerte, Kompetenzskala)<sup>7, 8</sup>



Auch im Bereich der Mathematikkompetenz in der vierten Schulstufe unterscheidet sich der durchschnittliche Punktestand bei den Testungen je nach Bildungsstand der Eltern (vgl. Abbildung 2). Ergänzende Analysen zeigen zudem, dass dieser Abstand bis zum Ende der Pflichtschulzeit bestehen bleibt.<sup>9</sup> Damit wird deutlich, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien nicht nur wesentlich geringere Bildungschancen haben, sondern auch durchschnittlich niedrigere Kompetenzen aufweisen.<sup>10</sup>

Erklären diese Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft, warum Kinder von Akademiker\*innen bessere Bildungschancen haben? Die Antwort auf diese Frage lässt sich aus Abbildung 3 ablesen. Sie zeigt die Wahrscheinlichkeit von Schüler\*innen je nach sozialer

7 Angaben für 2015, vgl.: Simone Breit/Michael Bruneforth/Claudia Schreiner, *Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*, Salzburg 2016, S. 79.

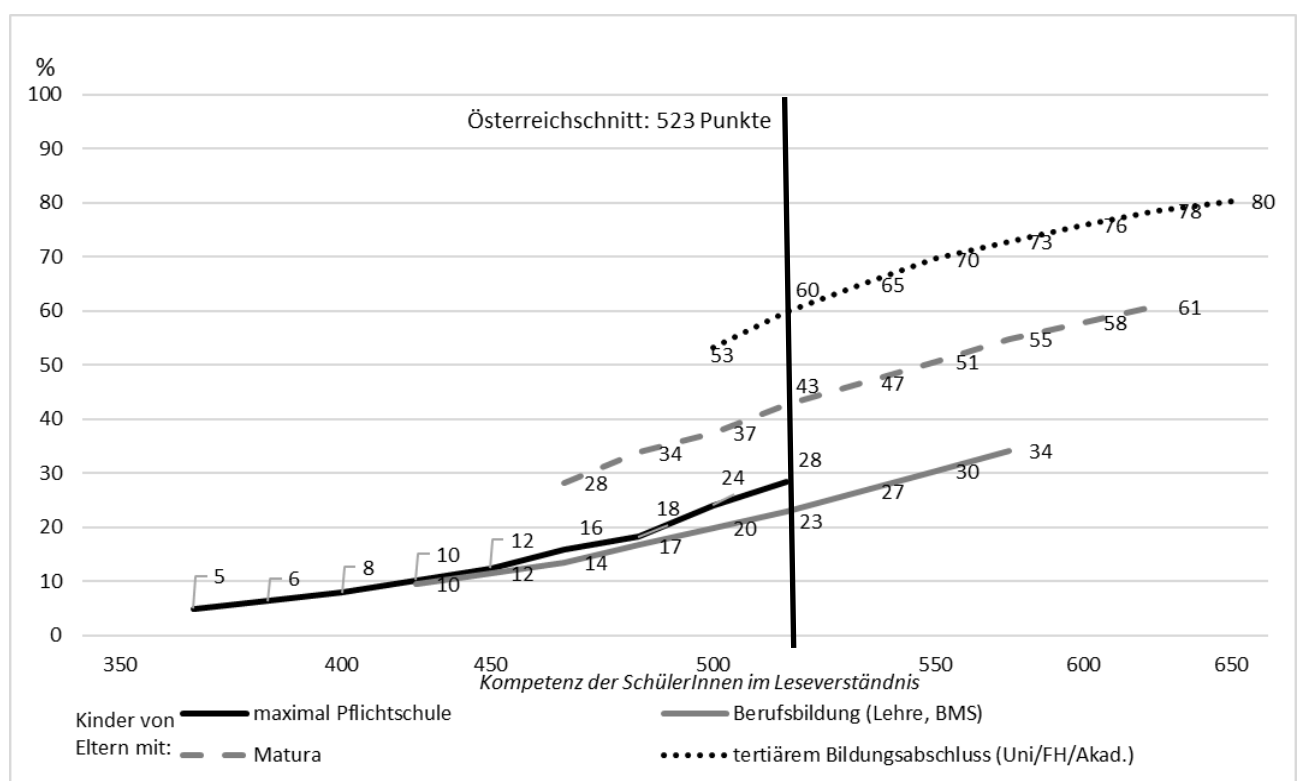
8 Angaben für 2018, vgl.: Bundesinstitut BIFIE, *Standardüberprüfung 2018, Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg 2019, S. 28.

9 Simone Breit/Claudia Schreiner, *Ausgangslage in Österreich – Fakten zur Bildungsgerechtigkeit*, in: *schulheft*, 168, 2017, S. 7–16.

10 Kinder mit Migrationshintergrund beziehungsweise mehrsprachige Schüler\*innen schneiden bei dieser Art von Kompetenzerhebung im Durchschnitt ebenfalls schlechter ab. Dieses vorläufige Bild ändert sich allerdings grundlegend, wenn die soziale Herkunft (insbesondere der Bildungsstand der Eltern) kontrolliert wird. Im Hinblick auf den schulischen Kompetenzerwerb ist die soziale Herkunft entscheidend (vgl. Gert Valchers/Judith Kohlenberger, in diesem Band).

Herkunft und nach durchschnittlicher Lesekompetenz (Leistung), am Ende der Volksschule in die AHS-Unterstufe zu wechseln. Gemäß dem Leistungsprinzip wäre zu erwarten, dass Kinder, die gleich gut lesen können, auch die gleichen Chancen auf eine gymnasiale Bildungslaufbahn haben, und es keine Rolle spielt, welche Merkmale die Herkunftsfamilie hat. In Österreich greift dieses Leistungsprinzip allerdings nicht. Von den Kindern, die so gut lesen können wie der Altersdurchschnitt, gehen 60 Prozent auf ein Gymnasium, wenn sie aus Akademiker\*innenfamilien kommen. Haben die Eltern hingegen maximal Pflichtschulabschluss, gehen nur 28 Prozent im Anschluss an die Volksschule in eine AHS-Unterstufe – bei gleicher Leseleistung.

Abbildung 3: AHS-Übertrittquoten nach Bildung der Eltern und Leseverständnis (2015)<sup>11</sup>



Auf individueller Ebene zeigt sich Bildungsbenachteiligung also nicht nur in geringeren Schulleistungen, sondern auch in Schulwegentscheidungen, die wenig mit der Leistung zu tun haben. Aber wie lässt sich dieser starke Einfluss der Herkunftsfamilie erklären?

## II Wie entstehen Bildungsungleichheiten?

Um die Ursachen von Bildungsbenachteiligung im Kompetenzerwerb (Leistung) und im Bildungserfolg (Abschlüsse) zu identifizieren und zu verstehen, müssen vielschichtige Mechanismen berücksichtigt werden. Die Erklärungen für Bildungsbenachteiligungen nach

<sup>11</sup> Lisa Mayrhofer/Konrad Oberwimmer/Bettina Toferer/Maria Neubacher/Roman Freunberger/Stefan Vogtenhuber/David Baumegger, *Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems*, in: Konrad Oberwimmer/Stefan Vogtenhuber/Lorenz Lassnigg/Claudia Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*, Salzburg 2019, S. 147.

sozialer Herkunft lassen sich auf drei Ebenen einordnen: Erstens spielt die Art und Weise, wie Kinder und ihre Eltern sich im Bildungswesen bewegen (können) eine Rolle. Zweitens, wie das Bildungssystem gestaltet ist. Die dritte und wahrscheinlich entscheidendste Ebene zur Erklärung von Bildungsungleichheiten liegt *zwischen* den Familien und den institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems. Sie umfasst die Schule als Organisation mit einer spezifischen (Mittelschichts-)Kultur, die maßgeblich von Lehrer\*innen und den lokalen Schulkontexten geprägt wird.

### **III Individuelle Ebene: ungleiche Startbedingungen**

Die zuvor skizzierten empirischen Ergebnisse belegen, dass die soziale Herkunft – und insbesondere der Bildungshintergrund der Eltern – einen entscheidenden Faktor für den Bildungserfolg der eigenen Nachkommen darstellt. Die Bildungsnähe der Eltern kann sowohl über das „inhaltliche Wissen“ als auch über das „strategische Wissen“ als Erfolgsressource wirken.<sup>12</sup> Höher gebildete Eltern sind häufiger in der Lage, ihre Kinder im Lernprozess zu unterstützen. Dies kann entweder durch direkte Hilfe (Hausaufgaben- oder Lernhilfe) oder durch die Bereitstellung von bildungsrelevanten Materialien (Bücher etc.) erfolgen. Höher gebildete Eltern haben selbst viele Nahtstellen im Bildungssystem überwunden und mehrere Qualifikationsprüfungen abgelegt. Die Bildungsgeschichte der Eltern bietet Kindern neben dem inhaltlich wichtigen Wissen auch ein besonderes Maß an strategischem Wissen über die Funktionsweise des Bildungssystems.

Neben diesem kulturellen Kapital variiert auch das sogenannte ökonomische Kapital, also Einkommen und Vermögen, erheblich in den Herkunftsfamilien.<sup>13</sup> Eine geringere Verfügbarkeit von ökonomischem Kapital prägt Bildungsprozesse dadurch, dass Lernbedingungen materiell eingeschränkt sind (Schulsachen, technische Ausstattung), es kaum schulkompatible Freizeitförderung gibt (z. B. Klavierunterricht, rhythmische Sportgymnastik), keine direkten Unterstützungen (Hausübungshilfe, Nachhilfe oder Sommerschulen) finanziert werden können und beengte, gesundheitsgefährdende oder unsichere Wohnverhältnisse vorherrschen, die Kindern nicht die nötige Ruhe zum Lernen bieten. Ökonomisches und kulturelles Kapital sind eng miteinander verknüpft und wirken häufig verstärkend auf Bildungsbenachteiligungen. Die ungleichen Startbedingungen in den Herkunftsfamilien, das heißt die unterschiedliche Verfügbarkeit und Qualität von bildungsrelevanten Kapitalien zur Förderung des Kindes, führen zu Disparitäten in der schulischen Leistung (vgl. Abbildung 2). Dieser Zusammenhang wird in der Bildungssoziologie unter dem Begriff „primärer Herkunftseffekt“ zusammengefasst.<sup>14</sup>

Das Vorhandensein von bildungsrelevanten Ressourcen in der Herkunftsfamilie wirkt sich aber nicht nur auf die schulische Performanz, sondern auch auf Bildungswegentscheidungen

---

12 Vgl. Fabian T. Pfeffer, *Persistent Inequality in Educational Attainment and Its Institutional Context*, in: *European Sociological Review*, 24, 5, 2008, S. 543–565.

13 Statistik Austria, *Statistic Briefs. Vererbung von Teilhabechancen*. Wien 2018.

14 Michelle Jackson, *Introduction. How is Inequality of Educational Opportunity Generated? The Case for Primary and Secondary Effects*, in: Michelle Jackson (Hrsg.), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford 2013, S. 1–33.

aus (sogenannte „sekundäre Herkunftseffekte“). Selbst wenn Kinder die entsprechenden schulischen Leistungen (Noten, Testergebnisse) erbringen, müssen Eltern abschätzen, ob sie sich den Besuch ihres Kindes auf einer weiterführenden Schule finanziell leisten können. Bildungswegentscheidungen hängen zudem davon ab, ob Eltern ausreichend über das zuvor beschriebene „inhaltliche“ und „strategische“ Wissen verfügen, um ihre Kinder erfolgreich zum Bildungsabschluss zu begleiten. Nicht zuletzt spielen auch eigene Erfahrungen mit Bildungseinrichtungen eine entscheidende Rolle in diesem Bewertungsprozess. Die Ergebnisse in Abbildung 3 verdeutlichen, dass die sekundären Herkunftseffekte in Österreich stark ausgeprägt sind. Ungleiche Startbedingungen von Schüler\*innen wirken sich demnach nicht nur auf Leistungs- und Kompetenzunterschiede aus, sondern tragen durch ihren Einfluss auf die Wahl von Bildungswegen auch zur Chancenungleichheit im Hinblick auf Bildungsabschlüsse bei.

#### **IV Institutionelle Ebene: die frühe Trennung der Kinder**

Der starke Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungs(miss-)erfolg von Schüler\*innen wird maßgeblich durch die Struktur des Bildungssystems mitgeprägt und verstärkt. Das österreichische Bildungssystem ist durch selektive Mehrgliedrigkeit gekennzeichnet: Es lenkt Schüler\*innen am Ende der Volksschule in zwei unterschiedliche weiterführende Bildungswege: das Gymnasium (AHS) mit seinen langfristigen Lern- und Studienperspektiven und die Mittelschule mit ihrem berufsvorbereitenden Bildungsauftrag. Diese selektive Struktur der Sekundarstufe I gilt als Schlüsselproblem<sup>15</sup> des österreichischen Bildungssystems, da dieses frühe Selektionsmoment großen Einfluss auf den Bildungserfolg von Schüler\*innen hat. In Österreich erfolgt diese Trennung der Kinder sehr früh. Das ist problematisch, weil im Alter von zehn Jahren der Einfluss der Eltern und ihrer Bildungsbiografie noch sehr groß ist. Die vier gemeinsamen Volksschuljahre aller Kinder vor dem ersten Selektionszeitpunkt scheinen nicht auszureichen, um die unterschiedlichen familiären Startbedingungen, die Schüler\*innen bei Schuleintritt mitbringen, in der Schule auszugleichen. Wie zuvor gezeigt, bestehen am Ende der Volksschule enorme Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft. Fehlen die entsprechenden Noten, bleibt der Übergang ins Gymnasium verwehrt. Zwar besteht im späteren Bildungsverlauf theoretisch noch die Chance eines Schulwechsels hin zum Gymnasium – in der Realität kommt ein solcher Wechsel allerdings selten vor.<sup>16</sup> Leistungsunterschiede sind oft nicht der einzige Grund. Die frühe Selektion bedingt, dass Eltern maßgeblich über den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder mitbestimmen, wobei sich sozioökonomisch schwächere Familien seltener für das Gymnasium entscheiden. Mit der frühen Selektion und der Bildungsangst der Mittelschichtseltern lässt sich daher auch erklären, warum Österreich unter den OECD-Ländern ein relativ hohes Ausmaß an sozioökonomischer Segregation zwischen

---

15 Karl Heinz Gruber, *Gesamtschule – ein Nachruf. Warum die Demokratisierung der österreichischen Schulstruktur bisher gescheitert ist*, in: Günther Sandner/Boris Ginner (Hrsg.), *Warum Demokratie Bildung braucht*. Wien/Berlin 2019, S. 103–114.

16 Philipp Schnell, *Educational Mobility of Second-Generation Turks. Cross-national Perspectives*, Amsterdam 2014.



Schulstandorten aufweist<sup>17</sup> – sozioökonomisch unterprivilegierte Kinder konzentrieren sich in dem einen Schultyp, privilegierte Kinder in dem anderen. Dadurch entstehen auch unterschiedliche Lernumfelder.

Auf institutioneller Ebene entscheidend ist auch der zeitliche Umfang der schulischen Betreuung. Aufgrund des vorherrschenden Halbtagsystems müssen Schüler\*innen verhältnismäßig viel Lernzeit außerhalb der Schule verbringen. Dadurch werden familiär bedingte Ungleichheiten verstärkt.

### **V Die Schulebene: Kulturelle Dimensionen von Ungleichheit**

Warum wird die soziale Position der Herkunftsfamilie überhaupt so wichtig im alltäglichen Bildungsprozess von Kindern? Zur Beantwortung dieser Frage lohnt ein Blick auf die Schule als Organisation und die Art und Weise, wie in Bildungseinrichtungen gehandelt wird – und wie nicht. Der traditionelle Schulunterricht ist nicht darauf vorbereitet, unterschiedliche Kinder zu unterrichten. Im Gegenteil: Kinder mit hohem Förderbedarf verhindern, dass die Schule mit ihren eingeschränkten Ressourcen so arbeiten kann, wie sie es gewohnt ist. Im Schulsystem rechnet man damit, dass erziehungsverantwortliche Erwachsene in einem hohen Maß „mitarbeiten“. Schulen weisen somit eine bestimmte Schulkultur auf, die bestimmte Denk- und Handlungsweisen von Schüler\*innen und ihren Eltern voraussetzt und belohnt, während andere mehr oder weniger subtil ausgegrenzt werden. In der Schule herrschen Normen der Respektabilität, wie sie in der Mittelschicht üblich sind. Das heißt, dass die Schule von Kindern, indirekt und ohne es auszusprechen, eine Anpassung an die Werte und Sprache der Mittelschicht verlangt.<sup>18</sup> Diese Schulkultur wird maßgeblich von häufig aus der aufsteigenden Mittelschicht stammenden Lehrpersonen geprägt. Der Habitus der Kinder passt je nach Herkunft besser oder schlechter zu den Erwartungen der Pädagog\*innen und Lehrpersonen in Bildungseinrichtungen, was dazu führt, dass sich habituell anders sozialisierte Kinder in der Schule oft nicht zuhause fühlen, ihre Herkunft teilweise verleugnen und auf diese Schwierigkeiten mit Schweigen oder besonders auffälliger Selbstinszenierung reagieren.

Die traditionelle Schulkultur entwertet systematisch Kenntnisse, Sprachen beziehungsweise Sprechweisen und Fähigkeiten von Kindern, deren Lebensumstände von materiellem Mangel oder migrationsbedingter Mehrsprachigkeit<sup>19</sup> gekennzeichnet sind. Sozial benachteiligte oder mehrsprachige Familien können durchaus über kulturelles Kapital verfügen, was allerdings von der Schule und ihrer Mittelschichtorientierung nicht wertgeschätzt wird. In Anlehnung an Pierre Bourdieu<sup>20</sup> sprechen wir deshalb von „illegitimem kulturellem Kapital“

---

17 Vgl. Oliver Gruber, *Ungleichheit und ethnisch-sprachliche Diversität im österreichischen Schulsystem*, in: Mathias Czaika/Lydia Rössl/Friedrich Altenburg/Anna Faustmann/Thomas Pfeffer (Hrsg.), *Migration & Integration 7 – Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis*. Krems 2019, S. 147–164.

18 Vgl. Barbara Rothmüller, *Der kleinbürgerliche Habitus: Sozialer Aufstieg und Abstiegsängste als „signature fantasies“ der Mittelklassen*, in: Roland Verwiebe/Laura Wiesböck (Hrsg.): *Die Mittelschicht unter Druck. Dynamiken in der österreichischen Mitte*, Wiesbaden 2021.

19 Vgl. İnci Dirim/Paul Mecheril/u. a., *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*, Stuttgart 2018.

20 Vgl. Bourdieu. *Bildung*.

dieser Familien, weil ihre Fähigkeiten zur Bewältigung eines Alltags in Armut in der Schule ebenso wenig zählen wie ihre Sprechweisen und Mehrsprachigkeit sowie ihre Alltags- und Jugendkultur.

Es ist deshalb kein Wunder, dass ein defizitorientiertes Schulwesen auf Kinder, die nicht der mittleren oder oberen Schicht angehören, oft wenig ermutigend wirkt. Beschämende und bevormundende Erfahrungen tragen dazu bei, dass formale Bildungssettings im Lebenslauf gemieden werden. Dabei zeigt die Forschung zu Bildungsaufstiegen, dass gerade ermutigende Lehrpersonen, die an die Fähigkeiten eines Kindes glauben und eine Brücke zwischen Bildungsinstitutionen und schulfernen Herkunftsmilieus bauen, oft den entscheidenden Unterschied für die Bildungslaufbahn eines Kindes machen.<sup>21</sup> Eine systematische Auseinandersetzung mit Klassismus in der Schule sowie der Verbindung von Klassismus mit Rassismus, etwa in der Lehrer\*innenbildung, würde zumindest die kulturelle Dimension von Benachteiligungen stärker ins Bewusstsein heben.<sup>22</sup> Klassismus bezeichnet die strukturelle Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres sozioökonomischen Status, und zwar nicht nur bezogen auf ökonomische Ausbeutung, sondern Klassismus adressiert auch die soziale, kulturelle und politische Dimension von Entwertung und Beschämung in individuellen Begegnungen sowie in Institutionen wie dem Bildungswesen.<sup>23</sup>

### **Fazit: Bildungsungleichheiten im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang verorten**

Die Stabilität von Bildungsungleichheiten in Österreich lässt sich auf die Trägheit von Schulstrukturen und -kulturen zurückführen, in denen Kinder mit bestimmten Dispositionen auf habituelle Anforderungen der Lehrpersonen treffen. Die Bildungsreformen der letzten Jahrzehnte kratzten eher an der Oberfläche, als dass sie die Tiefenstruktur von Bildungsinstitutionen veränderten. Sie fokussierten eher auf die Schulqualität oder eine erweiterte Autonomie der Schulen, also Veränderungen der Schulgovernance, anstatt die institutionelle Struktur des Systems – frühe Selektion oder Halbtagschule – grundlegend und im Hinblick auf mehr Bildungsgerechtigkeit zu reformieren. Es fehlt insgesamt an einem „durchkomponierten Bildungsgesamtplan“, resümierte der emeritierte Bildungswissenschaftler Karl Heinz Gruber vor wenigen Jahren, welcher notwendig sei, um Österreich stimmig aus der „Reformresistenz“ herauszuführen.<sup>24</sup> Hinzu kommt, dass nicht alle Gruppen und Akteur\*innen ein Interesse an Bildungsreformen haben. So wird die Einführung einer Gesamtschule beispielsweise von Gymnasiallehrer\*innen häufig abgelehnt, weil eine Gesamtschule nicht nur zu mehr Gleichheit unter Schüler\*innen, sondern auch

---

21 Vgl. Aladin El-Mafalaani, *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*, Wiesbaden 2012.

22 Vgl. bell hooks, *Confronting Class in the Classroom*, in: bell hooks (Hrsg.) *Teaching to Transgress*, New York 1994, S. 177–190.

23 Vgl. Leah Czollek/Gudrun Perko/Max Czollek/Corrine Kaszner, *Praxishandbuch Social Justice and Diversity*, Weinheim 2019, S. 123 f.; Andreas Kemper/Heike Weinbach, *Klassismus. Eine Einführung*, Münster 2009, S. 13.

24 Gruber, *Gesamtschule – ein Nachruf*, S. 103.

unter Lehrer\*innen führen würde, die aktuell noch je nach Schultyp unterschiedlichen Ausbildungs- und Entlohnungssystemen angehören.<sup>25</sup>

Neben dem Fehlen grundlegender struktureller Veränderungen des Bildungssystems ließen sich zuletzt Reformdynamiken identifizieren, die sogar zu einer Verstärkung von Bildungsungleichheiten in Österreich führen werden. Unter der ÖVP/FPÖ-Regierung (2017–2019) wurde beispielsweise der Beginn der Selektion von Schüler\*innen zeitlich vorverlegt, indem erste Schultyp-entscheidende Testungen bereits im Alter von neun Jahren beziehungsweise in der dritten Schulstufe erfolgen.<sup>26</sup> Die geplanten standardisierten Tests, die den weiteren Bildungsweg der Kinder vorhersagen sollen, machen zwar unterschiedliche Leistungen sichtbar, die Ursachen dieser Unterschiede aber nicht.<sup>27</sup> Benachteiligte Kinder haben durchschnittlich schlechtere Schulleistungen als sozioökonomisch und kulturell privilegierte Kinder. Im Kindesalter sind jedoch kaum zuverlässige Prognosen über den weiteren Bildungsweg zu treffen. Außerdem sagen die neuen Kompetenzmessungen nichts darüber aus, welche anderen kulturellen Kompetenzen Kinder erworben haben („illegitimes kulturelles Kapital“). Dadurch verfestigt sich jedoch der klassistische Eindruck, dass Kinder aus formal niedrig gebildeten Familien grundsätzlich ungebildet und faul wären.<sup>28</sup> Vor diesem Hintergrund scheint es nur logisch, dass diese Kinder und ihre Familien mit Druck und Kontrolle auf mehr Bildung verpflichtet werden müssen.

Wie stark Bildungsungleichheiten mit gesamtgesellschaftlichen Veränderungen verbunden sind, zeigt auch die COVID-19-Pandemie und deren Konsequenzen für Schüler\*innen und ihre Familien zur Verfestigung von Bildungsungleichheiten (vgl. dazu auch den Beitrag von Gabriele Pessl und Mario Steiner in diesem Band). Österreich hat, wie viele andere Länder auch, im Frühjahr und Herbst 2020 mit Schließungen von Schulen auf die Corona-Pandemie reagiert. Zwischen dem Beginn des ersten Lockdowns Mitte März und dem Ende der zweiten Schulschließungen Anfang Dezember 2020 haben Schüler\*innen in Österreich fast genauso viele Tage im Homeschooling wie im schulischen Präsenzunterricht verbracht. Während manche Eltern die Möglichkeiten hatten, zu Hause Ersatz für die Schule zu organisieren, war es für andere Familien aufgrund fehlender Ressourcen unmöglich, das schulische Lernen zu Hause zu ersetzen. Die fachliche Unterstützung beim Lernen im Heimunterricht durch die Eltern variierte stark nach sozialer Herkunft. So waren formal gering gebildete Eltern beispielweise weniger häufig in der Lage, ihre Kinder beim Lernen inhaltlich zu unterstützen,<sup>29</sup> was zu einer sich weiter öffnenden „Bildungsschere“ nach sozialer Herkunft führte: Nach den ersten Schulschließungen traten Lernprobleme überproportional häufig bei

---

25 Vgl. Andreas Hadjar/Barbara Rothmüller, *Chancengleichheit und Leistungsmotiv in der Bildungspolitik: Die Debatten um die Gesamtschule am Beispiel Luxemburgs*, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 45, 1, 2016, S. 51–64.

26 Barbara Rothmüller/Philipp Schnell, *Bildungspolitik unter Schwarz-Blau*, in: Emmerich Tálos (Hrsg.), *Die Schwarz-Blaue Wende in Österreich. Eine Bilanz*, Münster 2019, S. 325–342.

27 Barbara Rothmüller/Philipp Schnell, *Bildung: Sprungbrett aus der Armut?* In: Stimme – Zeitschrift der Initiative Minderheiten 114/2020, S. 16–17.

28 Ebd., Vgl. Kemper/Weinbach. *Klassismus*.

29 Vgl. Philipp Schnell/Elke Larcher, *Bildungsgerechtigkeit locked-down*, A&W Blog 2020.

Kindern aus armutsgefährdeten Familien auf<sup>30</sup> und auch das Kompetenzniveau hatte sich nach Einschätzung von Lehrer\*innen insbesondere bei benachteiligten Schüler\*innen verschlechtert.<sup>31</sup> Solche Lernlücken können nachträglich nur schwer und langsam wieder geschlossen werden. Nicht übersehen werden sollte dabei auch der psychosoziale Druck, der auf benachteiligten Kindern und Eltern in Bezug auf die Schließung der Schulen lastet. Sozioökonomisch benachteiligte Eltern hatten bereits im Frühjahr 2020 größere Ängste, dass das Bildungswesen zusammenbricht, als privilegierte Familien.<sup>32</sup> Menschen, die in den nächsten Monaten mit Zahlungsschwierigkeiten rechneten, hatten Angst, dass staatliche Bildungsangebote wegfallen, weil sie den Ausfall der öffentlich finanzierten Bildung nicht privat kompensieren könnten. Dass benachteiligte Kinder dennoch in den Fernunterricht eingebunden wurden, ist dem lokalen und teilweise privaten Engagement von Lehrpersonen und Schulleitungen zu verdanken. Forschungen zeigen jedoch, dass das nicht in jedem Fall gelungen ist. Es zeichnet sich bereits eine weitere Zunahme von Bildungsungleichheiten ab.

---

30 Vgl. ebd.

31 Mario Steiner/Maria Köpping/Andrea Leitner/Gabriele Pessl, *COVID-19 LehrerInnenbefragung – Zwischenergebnisse. Was tun, damit aus der Gesundheitskrise nicht auch eine Bildungskrise wird?*, IHS, Wien 2020.

32 Barbara Rothmüller, *Intimität und soziale Beziehungen in der Zeit physischer Distanzierung. Ausgewählte Zwischenergebnisse zur COVID-19 Pandemie*, Wien 2020.