



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Lehrer:innen an ‚Brennpunktschulen‘ – zwischen Euphorie und Resignation.

Zum Umgang der Lehrer:innen mit den Herausforderungen einer ‚Brennpunktschule‘ und ihre Rolle in Bezug zur bestehenden Bildungsungleichheit (am Beispiel der Mittelschule in Wien)

verfasst von / submitted by

Marwa El-Roumy, BA

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

Wien, 2024 / Vienna, 2024

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

UA 066 905

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

Masterstudium Soziologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Mag. Dr. Johanna Neuhauser, MA

Für jeden Schüler und jede Schülerin, die von Ungleichheit betroffen sind und auf dem Bildungsweg keine Unterstützung erfahren. Ich denke an euch.

Für jede Lehrerin und jeden Lehrer, die täglich ihr Bestes geben, um genau jenen Schülerinnen und Schülern zu helfen, die es am Nötigsten haben. Ich danke euch.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Forschungsstand	10
2.1. <i>Bildung im 21. Jahrhundert</i>	10
2.2. <i>Bildungsungleichheit</i>	11
2.2.1. Ein Blick auf Österreich	12
2.2.2. Aufbau des Bildungssystems	14
2.3. <i>Mechanismen der Bildungsungleichheit</i>	15
2.3.1. Frühe schulische Selektion	18
2.3.2. Orientierung an der Ober- und Mittelschicht	21
2.4. <i>Brennpunktschule</i>	23
2.4.1. Sozialräumliche Segregation	23
2.4.2. Kritische Betrachtung des „Brennpunkt“-Begriffs	26
2.5. <i>Rolle der Lehrer:innen</i>	28
2.5.1. Lehrer:innen als <i>Gatekeeper</i> :	28
2.5.2. Lehrer:innen als Motivatoren und Demotivatoren	30
2.6. <i>(Post-) Migrant:innen als besonders marginalisierte Gruppe</i>	31
3. Theoretische Grundlage	33
3.1. <i>„Die feinen Unterschiede“</i>	33
3.1.1. Der Habitus	34
3.1.2. Die Kapitalsorten	37
3.2. <i>Bildungsungleichheit bei Bourdieu</i>	45
3.3. <i>Begründung der theoretischen Grundlage</i>	53
4. Methodik	55
4.1. <i>Leitfadengestützte Interviews mit narrativen Anteilen nach Schütze</i>	55
4.2. <i>Pseudonymisierte Daten</i>	57
4.3. <i>Die dokumentarische Forschungsmethode</i>	57
4.3.1. Ablauf bzw. Anwendung der dokumentarischen Methode in der vorliegenden Arbeit	60
4.4. <i>Forschungstagebuch</i>	61
4.5. <i>Sample</i>	62
5. Ausbildungs- und Berufswahlmotive der Interviewpartner:innen	63
5.1. <i>Psychologische Motive</i>	66
5.2. <i>Intrinsische und altruistische Motive</i>	68
5.3. <i>Ökonomische und pragmatische Motive</i>	69
6. Ergebniskapitel 1: Herausforderungen an Brennpunktschulen und der Umgang damit	73
6.1. <i>Sozioökonomisch bedingte Herausforderungen: Ursachen und Auswirkungen</i>	74
6.1.1. Mangelnde Motivation der Schüler:innen	74
6.1.2. ‚Niedriges fachliches Niveau‘ als Ausdruck für Lernschwierigkeiten	79
6.1.3. Devianz: Kriminalität und Gewalt	86
6.2. <i>Systemimmanente Herausforderungen</i>	92
6.2.1. Ausweitung des Aufgabenfeldes und Ressourcenknappheit	92

6.2.2.	Unzureichende Ausbildung und Vorbereitung.....	98
6.2.3.	Bürokratie.....	99
6.2.4.	Fehlende Diversität im Lehrerkörper.....	101
6.3.	<i>Herausforderungen in Zusammenhang mit postmigrantischen Schüler:innen.....</i>	<i>103</i>
7.	Ergebniskapitel 2: Orientierungsmuster	109
7.1.	<i>Orientierungsmuster: Das Selbst und die „Norm“ als Vergleichshorizont.....</i>	<i>110</i>
7.2.	<i>Orientierungsmuster: Selbstschutz.....</i>	<i>112</i>
7.3.	<i>Orientierungsmuster: Resignation.....</i>	<i>113</i>
7.4.	<i>Orientierungsmuster: sozial angeleitetes Handeln.....</i>	<i>115</i>
	<i>Abschlussgedanken</i>	<i>118</i>
	<i>Exkurs: Zum wechselwirkenden Handeln zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen.....</i>	<i>119</i>
8.	Fazit	120
	<i>Ausblick</i>	<i>123</i>
	Literaturverzeichnis	125
	Abstract	136
	Anhang	138

1. Einleitung

Die Entwicklung der Gesellschaft hin zu einer Informations- und Wissensgesellschaft und die explosionsartigen digitalen Fortschritte wie im Bereich künstlicher Intelligenz formieren den Begriff *Bildung* neu. Dabei steht jedoch fest, dass die Bildung für den gesellschaftlichen Statuserhalt des Menschen relevanter denn je ist. Es entstehen seit dem letzten Jahrhundert unzählige Werke, die den Stellenwert der Bildung als zentrales Gut der Gesellschaft in den Vordergrund rücken. Uneinigkeit darüber, dass der Bildungsstand eines Menschen seine Lebenschancen direkt beeinflusst, besteht keine.¹ Auch sind die Selbstbestimmung des Individuums und dessen Teilhabe an kulturellen, politischen und gesamtgesellschaftlichen Geschehnissen maßgeblich von dessen Bildung abhängig. Die Korrelation zwischen Bildungsstand und Erfolg am Arbeitsmarkt macht Bildung zudem zu einem knappen Gut.² Dort, wo Knappheit herrscht, herrscht Konkurrenz, und dort, wo Konkurrenz herrscht, lässt sich Selektion finden. Im Hinblick auf Bildung sind es Bildungsinstitutionen, die nachweislich zu dieser Selektion beitragen.

Gerade aus dieser Notwendigkeit von Bildung für die individuelle Positionierung in der Gesellschaft ergibt sich die Relevanz des Forschungsfeldes zu Bildungsungleichheit. Der Forschungsstand ist sich spätestens seit Untersuchungen des letzten Jahrhunderts dahingehend einig, dass Bildung in der Gesellschaft ungleich verteilt ist und eine starke Korrelation zwischen sozialer Herkunft und den Bildungschancen eines Menschen besteht.³ Österreich ist zwar eines der reichsten Länder der Welt und Wien laut der „Quality of Living“-Untersuchung von Mercer das elfte Mal in Folge die lebenswerteste Stadt der Welt⁴ und dennoch nicht vor sozialer Ungleichheit, speziell Bildungsungleichheit gefeit und im Vergleich Europas relativ stark davon betroffen.⁵ Es finden sich zahlreiche Belege, die die Reproduktion von

¹ Vgl. Becker, Rolf/ Hadjar, Andreas (2009): Meritokratie. Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-59.

² Vgl. Bourdieu, Pierre et al. (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

³ Vgl. Oberwimmer, Konrad/ Baumegger, David/ Vogtenhuber, Stefan (Hrsg.) (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Graz: Leykam; vgl. Statistik Austria (2018): Vererbung von Teilhabechancen. Statistics Brief. Online unter: https://www.statistik.at/fileadmin/pages/338/Statistics_Brief_Teilhabechancen.pdf (zugegriffen: 16.1.24).

⁴ Vgl. Mercer (2019): Vienna tops Mercers 21st Quality of living ranking. Online unter: <https://www.mercer.com/newsroom/2019-quality-of-living-survey.html> (zugegriffen: 16.1.24).

⁵ Vgl. Statistik Austria 2018.

Bildungsungleichheit entlang der sozialen Herkunft darlegen,⁶ was eine kritische Auseinandersetzung mit den Ursachen erfordert.

Es braucht also nicht nur Statistiken, die diese Ungleichheit belegen, sondern ebenso Forschung, die die oftmals unsichtbaren Mechanismen hinter der Reproduktion von Bildungsungleichheit aufdeckt und ursächlich erklärt. Eine der wichtigsten Konzeptionen dazu kommt vom Soziologen Pierre Bourdieu, der durch die Kapitalsorten, das Habitus-Konzept und seine Untersuchungen zur institutionellen Reproduktion von Bildungsungleichheit die verborgenen Ursachen offenbart.⁷ Gerade durch die latente, unsichtbare Natur jener Mechanismen werden bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse gesichert und legitimiert. An genau dieser ursächlichen Forschung schließt die vorliegende Masterarbeit an, die sich den Belegen und Erklärungsversuchen zu Bildungsungleichheit bedient, um sich speziell mit einem Mechanismus auseinanderzusetzen, der trotz seiner Relevanz wenig Beachtung in der deutschsprachigen Forschung zum besagten Thema findet: die Rolle der Lehrer:innen bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit⁸. Während in den Sozialwissenschaften die Untersuchung des sozialen Hintergrundes der Schüler:innen als Ursache von Bildungsungleichheit im Fokus steht, wird in der vorliegenden Arbeit die institutionelle Reproduktion aufgegriffen und insbesondere die Rolle der Lehrer:innen fokussiert.

Lehrer:innen kommt als Akteur:innen des Bildungssystems und Ausführende dieser Mechanismen eine besondere Rolle hinzu. Sie tragen als „Gatekeeper“ an den Übergangsschwellen des Bildungssystems eine große Verantwortung, indem sie maßgeblich

⁶ Vgl. u. a. Schindler, Steffen/ Reimer, David (2010): Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. Wiesbaden: VS Verlag, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62: S. 623-653, h: 624; vgl. Breen, Richard et al. (2009): Non-persistent inequality in education attainment: Evidence from eight European countries. In: American Journal of Sociology 114, S. 1475-1521; vgl. Müller, Walter/ Dietmar, Haun (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 1-42.

⁷ Vgl. Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp; vgl. Bourdieu, Pierre/ Passeron, John C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett.

⁸ Vgl. u.a. Kunze, Katharina (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt, Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Schule und Gesellschaft, Bd. 49. Wiesbaden: Springer; vgl. Fabel-Lamla, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Biographie und Profession, Bd. 2. Wiesbaden: Springer; vgl. Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

mitbestimmen, welche Bildungswege ihre Schüler:innen einschlagen.⁹ Ebenfalls durch die Leistungsbeurteilung haben sie großen Einfluss auf die zukünftige Bildungslaufbahn der Schüler:innen und bestärken sie auf manifester und latenter Ebene in ihrer persönlichen Weiterentwicklung und in ihrem Selbstbild.¹⁰ Wie die Reproduktion oder gegebenenfalls die Entgegenwirkung von Bildungsungleichheit durch die Lehrer:innen erfolgt, wird speziell im Umgang der Lehrer:innen mit ihren Schüler:innen und den Herausforderungen in der Schule ersichtlich.

Besondere Exklusionsgefahren durch Bildungsungleichheit treffen die unterste Schicht der Gesellschaft, die überrepräsentativ oft die Schulform der Mittelschule besucht.¹¹ Gerade in Großstädten wie Wien überschneiden sich mit Mittelschulen oft sogenannte „soziale Brennpunkte“, die für eine Vielzahl von sozioökonomisch bedingten Herausforderungen stehen und für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse sind.¹² Dabei wird die Mittelschule in öffentlichen Debatten und medialer Berichterstattung oft in Zusammenhang mit Integrationsproblemen¹³, niedrigem Lernniveau oder Gewalt¹⁴ gebracht. Während der mediale und gesellschaftspolitische Diskurs damit beschäftigt ist, Mittelschulen in „sozialen Brennpunkten“ weiter zu degradieren und ihre Schüler:innen zu Sündenböcken sozialer Missstände zu machen, geraten die wissenschaftlichen Ursachen und zugrundeliegenden Mechanismen, die für diese Herausforderungen sowie für das Bestehen und die Reproduktion der Ungleichheiten verantwortlich sind, in den Hintergrund.

Die vorliegende Masterarbeit ist im bildungssoziologischen Bereich angesiedelt und befindet sich theoretisch inmitten der Debatte über Bildungsungleichheit und soziale Ungleichheit.

⁹ Vgl. Stancel-Piatak, Agnes Simona (2017): Effektivität des Schulsystems beim Abbau sozialer Ungleichheit: latentes Mehrebenenmodell individueller und institutioneller Faktoren der sozialen Reproduktion (PIRLS). Münster: Waxmann.

¹⁰ Vgl. u.a.: Fereidooni, Karim (Hrsg.) (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer, S. 134; Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik, Weinheim: Basel; Tepecik, Ebru (2010): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft, Wiesbaden: Springer.

¹¹ Vgl. u.a. Quenzel, Gudrun/ Hurrelmann, Klaus (2020): Lebensphase Jugend. Weinheim/Basel: Beltz Juventa; Herzog-Puzenberger, Barbara (2017): Selektion in der Bildungslaufbahn. Policy Brief. 6, Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien; Bacher, Johann/ Leitgoeb, Heinz/ Weber, Christoph (2012): Bildungsungleichheiten in Österreich. Vertiefende Analysen der PISA 2009-Daten. In: Eder, Ferdinand (Hrsg.): PISA 2009. Nationale Zusatzanalyse für Österreich. Münster: Waxmann, S. 195-206.

¹² Vgl. Fölker, Laur/ Hertel, Thorsten/ Pfaff, Nicolle (Hrsg.) (2015): Brennpunkt (-) Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

¹³ Vgl. O.A. (31.05.18): Brennpunktschulen: Viele Kinder leben nur in ihren eigenen Communitys. In: Die Presse. Online unter: <https://www.diepresse.com/5438565/brennpunktschulen-viele-kinder-leben-nur-in-ihren-eigenen-communitys> (zugegriffen: 01.07.22).

¹⁴ Vgl. O.A. (11.06.2021): 14-Jähriger bedroht Mitschüler in der Klasse mit Messer. In: Heute. Online unter: <https://www.heute.at/s/14-jaehriger-bedroht-mitschueler-in-der-klasse-mit-messer-100146638> (zugegriffen 01.07.2022).

Dabei wird sich insbesondere für die latenten Mechanismen von Bildungsungleichheit, speziell jene, die sich über die Rolle der Lehrer:innen äußern, interessiert. Daher soll eine vorab festgelegte Anzahl von Lehrer:innen Wiener Mittelschulen zu ihrem beruflichen Werdegang, ihren Herausforderungen an der Schule und ihrem Umgang mit diesen anhand von leitfadengestützten Interviews mit narrativen Anteilen nach Schütze interviewt werden. Nach Transkription und Codierung der Interviews werden mithilfe der dokumentarischen Methode für qualitative Forschung die latenten Orientierungsmuster, gemäß denen die Lehrer:innen Herausforderungen an der Mittelschule wahrnehmen und angehen, erforscht. Bestehende Befunde sowie theoretische Konzepte werden zur Analyse der Interviews in Bezug zur Reproduktion von Bildungsungleichheit fruchtbar gemacht.

Ziel der Masterarbeit ist es, bestehende Herausforderungen an Wiener Mittelschulen konkret sogenannter *Brennpunktschulen* bildungssoziologisch zu lokalisieren und die Wahrnehmung dieser ebenso wie den Umgang der Lehrer:innen damit zu analysieren. Daraus resultierend sollen Reproduktionsmechanismen aufgefunden gemacht und dargelegt werden, welche Orientierungsmuster aus der Perspektive der Lehrer:innen bestehende Ungleichheiten in Bildungsinstitutionen verstärken oder entgegenwirken können und wie dies vonstattengeht. Somit stellt die Masterarbeit ebenso eine Problem- wie auch Chancenerhebung dar, denn ohne Problemverortung ist eine Lösungsorientierung nicht möglich.

Die vorliegende Arbeit ist methodologisch eine qualitative Forschungsarbeit. Während der erste Teil literaturbasiert ist, bedient sich der zweite Teil der Arbeit der dokumentarischen Forschungsmethode. Ein Sample aus 11 Lehrer:innen sechs verschiedener Wiener Mittelschulen mit unterschiedlichen demografischen Merkmalen (Geschlecht, Alter und Dienstjahre) soll zur Beantwortung folgender Forschungsfrage beitragen:

Wie gestaltet sich der Umgang der Lehrer:innen mit den Herausforderungen einer „Brennpunktschule“ und welche Rolle spielt dieser in Bezug zur bestehenden Bildungsungleichheit – am Beispiel der Mittelschule in Wien?

Aufbau der Masterarbeit

Der erste Teil der Masterarbeit stellt den theoretischen Teil dar. Im ersten Kapitel wird anhand der bestehenden Literatur der Forschungsstand zum Forschungsthema aufbereitet. Dabei sollen Schlüsselbegriffe und Konzepte wie *Bildungsungleichheit* und *Brennpunktschule* erklärt und diskutiert werden. In diesem Kapitel soll auch durch aktuelle Statistiken der Stand der Bildungsungleichheit in Österreich dargelegt und dessen Relevanz in Hinblick auf die

Forschungsfrage hervorgehoben werden. Zudem wird auf die Mechanismen von Bildungsungleichheit und speziell auf die Rolle des Bildungssystems sowie der Lehrer:innen bei der Reproduktion dieser eingegangen. Im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit werden die theoretischen Konzepte von Pierre Bourdieu zum Thema Bildungsungleichheit ausführlich diskutiert, da diese die theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit bilden. Hierin wird auf Schlüsselkonzepte Bourdieus, wie das Habitus-Konzept und das Konzept der Kapitalsorten eingegangen und ihre Relevanz für das Forschungsthema der Masterarbeit erläutert. Der theoretische Teil der Masterarbeit stellt im weiteren Verlauf einen wichtigen Leitfaden für die Analyse und für die Kontextualisierung der empirischen Ergebnisse.

Der zweite Abschnitt der Masterarbeit stellt den empirischen Teil dar. Im dritten Kapitel wird zuerst die Forschungsmethode dargestellt und ihre Kompatibilität für das Forschungsvorhaben begründet. Das vierte Kapitel vermittelt mit einem kurzen Einblick in die Berufswahlmotive der Interviewpartner:innen wichtiges Kontextwissen. Im fünften Kapitel der Masterarbeit findet die Aufbereitung der Hauptergebnisse in zwei Teilen statt. Der erste Teil ist eine geclusterte Zusammenfassung aller in den Interviews erwähnten Herausforderungen, die die Lehrer:innen an den Mittelschulen erleben. Diese werden aufbauend auf den Forschungsstand und der theoretischen Grundlage Bourdieus im Hinblick auf die Forschungsfrage interpretiert und diskutiert. Im zweiten Teil der Hauptergebnisdarstellung wird im Sinne der dokumentarischen Forschungsmethode der Versuch unternommen, relevante Orientierungsmuster der Interviewpartner:innen beim Umgang mit den erwähnten Herausforderungen ausfindig zu machen und im Kontext der Forschungsfrage zu stellen. Das Fazit bildet den sechsten und letzten Kapitel der Masterarbeit. Hierin werden eine Zusammenfassung sowie Schlussfolgerungen zum Entgegenwirken von Bildungsungleichheit präsentiert und das Vorgehen in der Arbeit reflektiert.

2. Forschungsstand

2.1. Bildung im 21. Jahrhundert

Seit dem Ende des letzten Jahrhunderts erscheinen unzählige Bücher und Schriften über die Entwicklung unserer Gesellschaft zu einer Wissens- und Informationsgesellschaft und über den neuen und besonders wichtigen Stellenwert, den Bildung als zentrales Gut unserer Gesellschaft dabei einnimmt. Die Ver- und Zuteilung von Lebenschancen und Statuspositionen erfolgt zunehmend auf der Grundlage von Bildung. Es bestehen nicht mehr nur Korrelationen zwischen Bildungsabschlüssen und Erfolg am Arbeitsmarkt, sondern mittlerweile auch zwischen Bildungsabschlüssen und Lebenserwartung. Ebenso ist Bildung der Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe und ein Schutzmittel gegen Exklusion und Armut. Mit dem steigenden Bedarf an analytischen und kommunikativen Kompetenzen, steigt auch der minimale Bildungsstandard für eine angemessene Teilnahme an der Gesellschaft. Durch die derzeitige explosionsartig schnelle Entwicklung und Verbreitung der künstlichen Intelligenz in verschiedenen Bereichen bekommt der Anstieg des Bildungsminimums nochmal einen ordentlichen Schub. Zudem verändern sich die Kompetenzanforderungen zur gesellschaftlichen Teilhabe laufend. Weiters ist Bildung der zentrale Schlüssel zur sozialen Mobilität. Soziale Mobilität ist in unserer Gesellschaft prinzipiell möglich und den zentralen Aufstiegskanal bilden dabei die Bildungsinstitutionen. Durch sie kann man höheren gesellschaftlichen Status erreichen, um das was durch die *Geburtenlotterie*¹⁵ nicht so gut geglückt ist zu verbessern versuchen.

Schon 1957 bezeichnete Helmut Schelski die Bildungsinstitution als „zentrale soziale Dirigierungsstelle“¹⁶ von Lebenschancen. Die steigende Wichtigkeit der Bildung in den letzten Jahrzehnten begründet Müller durch Dreierlei:¹⁷

1. Den Strukturwandel von Wirtschaft und Arbeitsmarkt: Der Wandel der Gesellschaft seit dem letzten Jahrhundert hin zu einer Dienstleistungs-, Informations- und Wissensgesellschaft beeinflusst die Anforderungen an die verschiedensten Berufe und macht diese wandlungsfähiger. Dadurch wird lebenslanges Lernen immer wichtiger, um als Bürger bzw. Bürgerin in „Verwendung“ bleiben zu können. Menschen, die das

¹⁵ Geburtenlotterie: die zufälligen Geburtenbedingungen, wie ethnische und soziale Herkunft, Geburtsort oder familiärer Bildungshintergrund, die einen Einfluss auf künftige Lebensperspektiven haben.

¹⁶ Zit. n.: Müller, Hans-Peter (2014): Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung. Berlin: Suhrkamp, S. 95.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 96.

Lernen selber nie richtig gelernt haben sind anfälliger dafür ihre „Verwendbarkeit“ zu verlieren und an den Rand der Gesellschaft gedrängt zu werden.

2. Die Bildungsexpansion: Der Begriff Bildungsexpansion bezeichnet hierbei die 1960er Jahre, in denen die Öffnung und Demokratisierung der Schule und Hochschule voranschritt und immer größeren Bevölkerungsschichten zugänglich wurden. Die Bildungsabschlüsse stiegen zwar an, aber die Ungleichheiten entlang dieser Achse blieben, wie wir nachfolgend näher beschreiben werden, insgesamt erhalten.
3. Individualisierung: Die Entwicklung der Bildung zu einem Lebensstil, der den individuellen Werdegang vereinfachen und den Einstieg in die Arbeitswelt erleichtern soll.

Die Bildung, die in der Literatur so ausgiebig als wichtigstes Tool zur Bestimmung der Lebenschancen und Lebensqualität dargestellt ist, ist in Österreich, wie in weiten Teilen der Welt, ungleich verteilt, weswegen die Bildungsungleichheit ein zentraler Aspekt der Forschung zu sozialer Ungleichheit darstellt.

2.2. Bildungsungleichheit

Die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit Bildungsungleichheit begann in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts.¹⁸ Seit jeher wird Bildungsungleichheit ausgiebig und einhellig beforscht und aus den verschiedensten Perspektiven diskutiert. Grundlage der sozialwissenschaftlichen Untersuchung von Bildungsungleichheit ist der statistisch nachweisbare Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und sozialer Herkunft.¹⁹ Für die theoretische Begründung von Bildungsungleichheit haben sich in den letzten Jahrzehnten im bildungs-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Bereich viele Theorien aufgestellt, entlang derer eine breite Palette an Studien und Literaturwerke publiziert wurden und werden. Zu diesen Theorien zählt etwa die Humankapitaltheorie, der Rational-Choice-Ansatz²⁰ oder die Theorie des kulturellen Kapitals von Pierre Bourdieu, auf die die vorliegende Arbeit beruht²¹.

Der Forschungsstand zu Bildungsungleichheit im Allgemeinen stellt fest, dass es einen großen Zusammenhang zwischen der Herkunft eines Menschen und seines Bildungserfolges gibt. Im

¹⁸ Vgl. Solga, Heike/ Becker, Rolf (2012): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer.

¹⁹ Vgl. Steffen/ Reimer 2010, S. 624.; Breen, Richard et al. 2009; Müller/ Haun 1995, S. 1-42.

²⁰ Vgl. Frick, Ingrid (2003): Soziale Bildungsungleichheit im Wandel. Eine theoretische und empirische Untersuchung mit Berücksichtigung der neueren Entwicklungen des universitären Sektors in Österreich. Wien: Dissertation Universität Wien, S. I.

²¹ Siehe Kapitel 3. Die Begründung der Auswahl findet in 3.3. statt.

deutschsprachigen Bildungssystem bestehen in Korrelation mit Geschlecht, sozialer Herkunft und Nationalität Unterschiede in der Bildungsteilhabe und im schulischen Erfolg.²² Das ist besonders relevant, wenn wir, wie bereits erläutert, davon ausgehen, dass der Bildungserfolg die Lebensqualität und die gesellschaftliche Teilhabe maßgeblich bestimmt.

2.2.1. Ein Blick auf Österreich

Der Forschungsstand zu Bildungsungleichheit in Österreich kann vom Forschungsstand zu Bildungsungleichheit in Deutschland nicht abgekoppelt werden, zumal beide Länder einen gemeinsamen Publikations-, Medien- und Arbeitsmarkt haben und sich deutschsprachige Werken zu Bildungsungleichheit oft auf beide Länder beziehen. Lediglich Statistiken, die einen wertvollen Einblick in die Daten und Fakten hinter Bildungsungleichheit liefern, zeigen, wo konkret sich Österreich auf der Bildungsungleichheitsskala befindet.

International und national vergleichende Schulleistungsstudien, wie die PISA Studie, kurbelten in Österreich in den letzten Dekaden die Diskussion um Bildungsungleichheit an, denn sie wiesen im internationalen Vergleich eine enge Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg auf.²³ Damit forderten sie ungleichheitsbezogene Bildungsforschung zu differenzierten Analysen und plausiblen theoretischen Erklärungen auf.²⁴ Aus dem nationalen Bildungsbericht Österreichs, herausgegeben vom Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) des Jahres 2012 geht hervor, dass Österreich im internationalen Vergleich einen hohen Zusammenhang zwischen familiärer Herkunft und Bildungsweg aufweist bzw. dass Schüler:innen unterschiedlicher sozialer Herkunft bei gleichem Kompetenzstand in unterschiedlichem Ausmaß eine weiterbildende höhere Schule besuchen.²⁵ Dabei ist ersichtlich, dass die Wahrscheinlichkeit, eine weiterführende höhere Schule zu besuchen und anschließend ein Hochschulstudium zu absolvieren davon abhängt, ob die Eltern ebenfalls einen tertiären Bildungsabschluss haben. Während fast 60 Prozent der Kinder von Akademiker:innen-Haushalten²⁶ selbst ein Hochschulstudium absolvieren, sind es

²² Vgl. Ditton, Hartmut (2016): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, S. 281-314, h: 281.

²³ Vgl. Statistik Austria 2018; Herzog-Puzenberger 2017; Bacher/ Leitgoeb/ Weber 2012; Oberwimmer/ Baumegger/ Vogtenhuber 2019.

²⁴ Vgl. Kramer, Rolf-Torsten/ Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann et al. (2010): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 103-126, h: 103.

²⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Wien.

²⁶ Mindestens ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss.

nur rund 12 Prozent der Kinder aus Nicht-Akademiker:innen-Haushalten. Währenddessen zeigt der umgekehrte Blickwinkel, dass weit mehr Kinder nur einen Pflichtschulschluss erreichen, deren Eltern ebenfalls nur einen Pflichtschulabschluss haben, als Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil ein Hochschulstudium absolviert hat.²⁷ Auch das European Survey on Income and Living Conditions aus dem Jahr 2019 zeigt, dass je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto höher die Chance, selbst einen hohen Bildungsabschluss zu erlangen.²⁸ Im Fazit des Statistik Austria Berichts aus 2018 heißt es:

„Die intergenerationale Bildungsmobilität ist in Österreich jedoch schwach ausgeprägt. Die Bildung, die Kinder und Jugendliche erhalten, hängt stark von ihrer sozialen Herkunft ab. Für Kinder, deren Eltern ein niedriges formales Bildungsniveau haben, ist es vergleichsweise schwierig, einen Bildungsabschluss an einer höheren Schule oder Universität zu erreichen. Bildungschancen werden in Österreich immer noch in hohem Maße ‚vererbt‘.“²⁹

Bezogen auf Österreich kann auch laut OECD-Bildungsbericht (2018) von einer relativ hohen Bildungsvererbung und im internationalen Vergleich von einer relativ hohen Bildungsungleichheit gesprochen werden.³⁰

In diesem Kontext kann auch von einer Chancenungleichheit ausgegangen werden, da sich die Forderung der Chancengleichheit auf gleiche Aussichten „begehrte soziale Positionen erlangen und die mit ihnen verbundene Güter oder Privilegien erwerben zu können“³¹ bezieht. Durch die ungleiche Verteilung der Möglichkeiten Bildungserfolg zu erlangen, kann auch nicht von einer Chancengleichheit gesprochen werden. Dabei setzt sich das österreichische Bildungssystem rechtlich gesehen „Chancengleichheit“ für alle zweifellos als Maxime fest³²:

„[Die Schule] soll der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichern [...] Jeder Jugendliche soll [...] befähigt werden,

²⁷ Vgl. Statistik Austria (2021): Tabellenband EU-SILC 2020 und Bundestabellen mit Dreijahresdurchschnitt EU-SILC 2018 bis 2020. Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Wien: Statistik Austria, S. 98f.

²⁸ Vgl. Disselbacher, Franziska (2020): Soziale Mobilität in Österreich: Illusion Chancengleichheit? Online unter: <https://awblog.at/soziale-mobilitaet-in-oesterreich/> (zugegriffen 17.5.2022).

²⁹ Statistik Austria 2018, 1.

³⁰ Vgl. OECD (2018): Education at a Glance, OECD Indicators.

³¹ Ditton 2016, S. 281.

³² Vgl. Brunefoth, Michael/ Weber, Christoph/ Bacher, Johann (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich, ed. Herzog-Punzenberger, Barbara. Bd. 1. Graz: Leykam, S. 190.

am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen“ (§14 Absatz 5a, B-VG)³³

Gleiches Recht für alle ist also anhand des Gesetzestextes inhaltlich vorgegeben. Eine historische Beobachtung zeigt, dass Bildungsreformen seit den 60er Jahren dieses Ziel der Chancengleichheit auch tatsächlich angestrebt und zu Teilen erreicht haben.³⁴ Denn insbesondere die geschlechtliche Bildungsungleichheit im allgemeinbildenden System gilt in der Bildungsungleichheitsforschung als aufgeholt. Mädchen sind demnach in den höheren Schulen überrepräsentiert und schließen die Schule auch erfolgreicher ab als Jungen.³⁵ Während im Gesetzestext die Unabhängigkeit von Herkunft und Vermögen gefordert wird und die Befähigung aller gleichermaßen an das Kultur- und Wirtschaftsleben teilzunehmen thematisiert wird, wird nicht drauf eingegangen welche Rolle die Schule dabei hat ungleichen Bildungsfähigkeiten, die die Anforderungen des Textes maßgeblich mitbestimmen und die bereits vor Schuleintritt bestehen können, ausgleichend entgegen zu wirken.³⁶ Nach Bourdieu und Passeron ist dies, wie im nächsten Kapitel erläutert wird, eine Illusion von Chancengleichheit, die den systemischen Reproduktionsmechanismen dient.

Um die institutionellen und strukturellen Mechanismen der Bildungsungleichheit besser verstehen zu können braucht es einmal einen kurzen Blick auf das Bildungssystem und seinen Aufbau.

2.2.2. Aufbau des Bildungssystems

Das österreichische Schulsystem ist dem des deutschen und des schweizerischen Schulsystems ähnlich und ist durch eine duale, zweigliedrige Mittelstufe gekennzeichnet. Während es für alle Schüler:innen in der Primarstufe gemeinsame Schulen gibt, erfolgt nach der 4. Volksschule die Zuteilung zu zwei unterschiedlichen Schulformen, die nach schulischen Leistungen hierarchisch geordnet sind. Haben die Schüler:innen im Halbjahreszeugnis der 4. Volksschule entsprechend gute Noten, erhalten sie von ihren Volksschullehrer:innen in der Regel eine Empfehlung für die allgemeinbildende höhere Schule (AHS), auch Gymnasium genannt. Diese führt in acht Jahren zur Reifeprüfung (Matura). Schüler:innen mit schlechteren Noten besuchen

³³ Bundes-Verfassungsgesetz, Artikel 14, Absatz 5a. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138&Artikel=14&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=> (zugegriffen: 18.01.24).

³⁴ Vgl. Rolf 2016, S. 183.

³⁵ Vgl. Ditton 2016, S. 285.

³⁶ Vgl. ebd., S. 282.

hingegen die Mittelschule (MS³⁷), die nur vier Ausbildungsjahre dauert und auf die Berufsausbildung vorbereitet. Nach der Mittelschule stehen den Schüler:innen verschiedene Möglichkeiten der schulischen Bildung zur Verfügung, zum Beispiel der Besuch einer einjährigen polytechnische Schule, um die Schulpflicht abzuschließen (9 Schuljahre sind obligatorisch) oder andere Möglichkeiten der dualen Berufsausbildung, sprich das Absolvieren einer Lehre. Die Schüler:innen können nach der Mittelschule auch eine allgemeinbildende höhere Schule (AHS) oder berufsbildende höhere Schulen, wie die Handelsakademie (HAK), die höhere technische Lehranstalt (HTL) oder die Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEB) besuchen, brauchen dafür jedoch entsprechend gute Noten. Bei „mittelguten“ Noten können Schüler:innen nach der Mittelschule in eine dreijährige berufsbildende mittlere Schule wechseln.

Wie sich dieses Schulsystem auf Bildungsungleichheit auswirkt, soll nun im Folgenden erläutert werden.

2.3. Mechanismen der Bildungsungleichheit

Die Studien und Forschungsarbeiten zu Bildungsungleichheit setzten schon im Säuglingsalter an.³⁸ Das, was Kleinkinder lernen, ist vom kulturellen Grundbestand abhängig, den ihnen die Eltern und die Umgebung anbieten. Diese bilden das Repertoire an Verhaltensweisen und Motiven, die für den Menschen funktional sind.³⁹ Dazu gehören Verhaltensweisen, wie Strebsamkeit, Fleiß, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, die zum Erfolg in Bildungsinstitutionen beitragen. Empirische Werke stellen jedoch fest, dass das Ausmaß jener Faktoren, die Teil der Sozialisation sind, herkunftspezifisch anders ausfällt und von der sozio-ökonomischen Schicht der Familie abhängt.⁴⁰

Neben Forschungswerken, die sich mit den Eigenschaften der Individuen beschäftigen, die die Benachteiligung durch das Bildungssystem begünstigen, wurden in vielen Studien und

³⁷ Bis zum Schuljahr 2020/2021 hat die Mittelschule „Neue Mittelschule“, abgekürzt NMS, geheißen. Seitdem lautet ihre Bezeichnung nur „Mittelschule“.

³⁸ Vgl. Anders, Yvonne (2013): Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer.

³⁹ Vgl. Huss, Susanne (2007): Von der Bildungsexpansion zur Ware Bildung. Bildung im Netz von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Klagenfurt: Dissertation Alpen-Adria-Universität, S. 21.

⁴⁰ Vgl. Roth, Heinrich (1972⁸): Einleitung und Überblick. In: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart: Ernst Klett, S.17-67, h: 27-32; Rothe, Klaus (1981): Chancengleichheit, Leistungsprinzip und soziale Ungleichheit. Zur gesellschaftlichen Fundierung der Bildungspolitik. Berlin: Duncker & Humboldt, S. 177.

Forschungswerken institutionelle und strukturelle Mechanismen ausfindig gemacht, die zu Bildungsungleichheit beitragen oder sie (re-)produzieren. Bereits in den 60er Jahren stellt Kemmler fest, dass die vor dem Eintritt in die Schule bestehenden Bildungsunterschiede durch die Schule nicht abgebaut, sondern zunehmend verstärkt werden.⁴¹ Die Wichtigkeit des Ansatzes der institutionellen Diskriminierung sieht vor, dass die Ursachen für soziale Ungleichheit nicht in den Eigenschaften der Benachteiligten selbst liegen, sondern in gesellschaftlichen bzw. organisatorisch-institutionellen Eigenschaften.⁴² Nach Möller et. al. ist institutionelle Diskriminierung gegeben, wenn

„durch überindividuelle Normen, Routinen und Regeln sowie gemeinschaftliche, in einer Institution vertretene Begründungen, bestimmte soziale Akteur*innen oder Gruppen überdurchschnittlich negativ betroffen sind und sie infolgedessen benachteiligt werden.“⁴³

Dass insbesondere marginalisierte Gruppen von Bildungsbenachteiligung betroffen sind, zeigen auch die Daten.⁴⁴

Eine der wichtigsten Werke bei der Untersuchung von institutionalisierter Diskriminierung im deutschen Schulsystem (das dem des österreichischen sehr ähnlich und vergleichbar ist) ist die von Radtke und Gomolla erschiene Studie 2002, die sich speziell mit der Diskriminierung des Bildungswesens entlang ethnischer Differenzen beschäftigt. Darin stellen die Autor:innen fest, dass es im deutschen Schulsystem strukturelle Eigenlogiken und wichtige Entscheidungsschwellen gibt, die auf marginalisierte Gruppen diskriminierend wirken.⁴⁵ Sie nehmen bei ihrer Untersuchung die Schule als Institution in den Vordergrund und suchen die Ungleichheitsmechanismen bei ihr anstelle sie bei den benachteiligten Gruppen und ihren

⁴¹ Vgl. Kemmler, Lilly (1967): Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen: Hogrefe, S. 182.

⁴² Vgl. Hormel, Ulrike (2018): Sarrazin musste das Bild der bildungsfernen Migrant*innen nicht erst erfinden. Schule und institutionelle Diskriminierung. In: Foitzik, Andreas/ Hezel, Lukas (Hrsg.): Diskriminierungskritische Schulentwicklung. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, S. 150-164, h:157.

⁴³ Zit. n. Pham Xuan, Robert (2022): Die feinen Unterschiede in der Schullaufbahn. Rekonstruktionen zum Schüler*innenhabitus beim Übertritt von der Mittelschule in ein Gymnasium. Innsbruck: Leopold-Franzens-Universität, S. 35.

⁴⁴ Vgl. Gomolla, Mechtild (2013): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem. In: Auernheimer, Georg (2013): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer, S. 87-102; Fereidooni 2012.

⁴⁵ Vgl. Gomolla, Mechtild/ Radtke, Frank-Olaf (2009³): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Springer.

Eigenschaften zu lokalisieren. Gomolla und Radtke sprechen in dieser Hinsicht von 3 Entscheidungsstellen, die die Weichen für den Bildungsweg der Kinder legen⁴⁶:

- Die Einschulung, bei der die Schulfähigkeit überprüft wird
- Die Entscheidung darüber, ob ein Kind in die Sonderschule wechseln sollte bzw. ob ihm ein SPF Status (Sonderpädagogischer Förderbedarf) erteilt wird
- Die Entscheidungsstelle am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe

Auch weitere Werke zeigen auf, dass sich institutionalisierte Diskriminierung an wichtigen Übergangsschwellen zeigt. Dabei wird die Übergangsentscheidung von der Primarstufe auf die Sek I in der Forschung als wesentlichster Aspekt des späteren Bildungserfolg bzw. -misserfolgs betrachtet⁴⁷ und als eine wichtige Weichenstelle für das Leben junger Menschen bezeichnet.⁴⁸ Statistisch wird dies beispielsweise von der Längsschnittstudie „Bildungsverläufe im Jugendalter (BIJU)“ am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin belegt.⁴⁹ Ob die Schüler:innen nach der Volksschule in ein Gymnasium oder in eine Hauptschule bzw. Mittelschule gehen, wirkt sich unterschiedlich auf die Entwicklung von Kompetenzen und fachlichen Leistungen aus. In der Mittelschule ist der Entwicklungsfaktor der Studie nach kleiner (1,4) als in der AHS (1,9).⁵⁰ Laut Ditton (2016) sind die unterschiedlichen Schulformen daher auch als „differenzielle Entwicklungsumwelten“ anzusehen.⁵¹

Hitpass untersucht 1965 das Übertrittsverhalten in die Sek I und zeigt auf, dass die Arbeiterschaft die höheren Schulen oft als schwierig und streng, sowie fremd und kompliziert wahrnimmt und geht davon aus, dass dies auf die schulische Tradition der Familie und die fehlende eigene Erfahrung in diesem Kontext zurückzuführen ist.⁵² Auf diese Erkenntnisse und Werke der 60er Jahre berufen sich auch aktuelle Bücher zu Bildungsungleichheit.⁵³ Aus einer aktuellen Studie zu jungen Menschen aus der Arbeiterklasse geht hervor, dass sich – gemessen

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 94.

⁴⁷ Vgl. Hitpass, Josef (1965): Einstellung der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung. Ratingen: Henn, S.191; Ditton 2016, S.284f.

⁴⁸ Vgl. Neuenschwander, Markus P./ Grunder, Hans-Ulrich (2010): Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektive. Zürich: Rüegger, S.9.

⁴⁹ Vgl. Ditton 2016, S. 285.

⁵⁰ Vgl. Baumert, Jürgen/ Trautwein, Ulrich/ Artelt, Cordula (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske&Budrich. S. 261–333, h: 287.

⁵¹ Vgl. Ditton 2016, S. 285.

⁵² Vgl. Hitpass 1965, S. 191.

⁵³ Vgl. Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2016): Bildungs als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer.

am Bildungshintergrund und den Berufspositionen der Eltern – Klassenverhältnisse reproduzieren lassen.⁵⁴ Dabei stehen die objektiven Chancen dieser jungen Menschen oft in Einklang mit ihren subjektiven Wünschen und der Besuch einer höheren Schule wird bereits im Vorfeld als undenkbar empfunden.⁵⁵ Entscheidend für den Übertritt in die Sek I und die Zuweisung entweder in das Gymnasium oder in die Mittelschule ist aber auch die Meinung und Benotung durch die Lehrer:innen als Akteure des Bildungssystems, auf die am Ende des vorliegenden Kapitels genauer eingegangen wird.

2.3.1. Frühe schulische Selektion

Im Gegensatz zu Österreich haben die meisten anderen Länder der Europäischen Union eine gemeinsame Pflichtschule und trennen die Schüler:innen erst zwischen der 8. und 10. Schulstufe.⁵⁶ Die vergleichsweise frühe Selektion der Schüler:innen entlang ihrer schulischen Leistungen in leistungstärkere und leistungsschwächere Schüler:innen löst in der Bildungsungleichheitsforschung viel Kritik aus. Laut Valls und Flecker erhöht die frühe Selektion der Schüler:innen Bildungsungleichheit und die Bildungsvererbung.⁵⁷ Je früher die Schüler:innen in Leistungsgruppen geteilt werden, desto stärker fallen ungleichheitsfördernde Faktoren, wie die Klassenlage und das Bildungsniveau der Eltern ins Gewicht⁵⁸ und zurück bleiben jene Schüler:innen, die von den Ressourcen her am schlechtesten ausgestattet sind und gesellschaftlich aus niedrigen Schichten kommen. Nicht überraschend kommt es daher, dass Lauterbach diese wesentliche Übertrittsphase als „Rüttelsieb“ bezeichnet.⁵⁹ Zudem entstehen in den unterschiedlichen Bildungspfaden (MS vs. AHS) auch jeweils unterschiedliche Qualitäten der Lernumgebung⁶⁰, da die Schüler:innen in den „niedrigen“ Bildungspfaden nachweislich eine negativere Einstellung zur Schule entwickeln und sich das auf ihr Schulerfolg

⁵⁴ Vgl. Altreiter, Carina (2019): Woher man kommt, wohin man geht. Über die Zugkraft der Klassenherkunft am Beispiel junger IndustriearbeiterInnen. Frankfurt am Main: Campus, S. 135.

⁵⁵ Vgl. ebd. S. 136.

⁵⁶ Vgl. Westritschnig, Karl Josef (2015): Bildungskatastrophe frühe Schultrennung: Gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen für Österreich. Saarbrücken: AV Akademikerverlag, S. 297.

⁵⁷ Vgl. Valls, Ona/ Flecker, Jörg (2023): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Wer profitiert von der Durchlässigkeit des Bildungssystems? In: Flecker, Jörg/ Schels, Brigitte/ Wöhrer, Veronika (Hrsg.): Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittanalyse über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule. Wien: Vienna University Press, S. 79 – 102, h: 79; vgl. auch: Pham Xuan 2022, S. 23.

⁵⁸ Vgl. Valls/Flecker 2023, S. 80.

⁵⁹ Vgl. Lauterbach, Wolfgang (2012): Sekundäre Bildung in Deutschland. In: Bauer, Ulrich/ Bittlingmayer, Uwe H./ Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 573-593, h: 575.

⁶⁰ Vgl. Van de Werfhorst, Herman G. (2019): Early Tracking and Social Inequality in Educational Attainment: Educational Reforms in 21 European Countries. In: American Journal of Education, 126.

auswirkt.⁶¹ Folgende ungleichheitsfördernde Mechanismen hängen mit der zweigliedrigen Mittelstufe und der frühen Selektion des Bildungssystems zusammen:

Selbst-und Fremdzuschreibung

Durch die hierarchische Ordnung der Schulformen und der Kategorisierung der Schüler:innen entstehen „zwei Gruppen von Schüler_innen, die in der Fremd- wie Selbstzuschreibung gegeneinander abgegrenzt werden [...]. Jene Schüler_innen, die eine NMS besuchen, erscheinen also im Vergleich als lernschwächer sowie mit niedrigerem sozialem Status, mit weniger ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (Bourdieu 1982) ausgestattet.“⁶² Damit steigt die (Selbst-) Stigmatisierung der „schwächeren“ Gruppe, was die (Selbst-) Exklusion der selbigen Gruppe fördert.

Wellgraf legt in seinem Werk (2012), das sich mit der Selbst- und Fremd-„Verachtung“ von Schüler:innen deutscher Hauptschulen⁶³ beschäftigt, ausführlich nieder, wie die Selektion der Schüler:innen dazu führt, dass sich Hauptschüler:innen selbst eine Reihe negativer Eigenschaften zuschreiben und sich als „zu dumm“ sehen. Er verortet das Problem neben dem legitimierenden Mediendiskurs in den strukturellen Bedingungen des Bildungssystems und seines hierarchischen Aufbaus.⁶⁴ Folglich hat die Stigmatisierung, die durch den medialen und gesellschaftlichen Diskurs einerseits und durch die betroffene Gruppe selber andererseits erfolgt, einen starken negativen Einfluss auf die schulische Motivation der Schüler:innen und fördert sogar deviantes Verhalten.⁶⁵ Die negativen Folgen der Stigmatisierung enden jedoch nicht mit dem Abschluss der Hauptschule, sondern ziehen sich weiter bis hin zur Ankunft am Arbeitsmarkt. Laut Wellgraf liegen die Gründe für die beschwerliche Suche nach Ausbildungsplätzen für Hauptschüler:innen bei der Fremd- und Selbstzuschreibung, die mit

⁶¹ Vgl. Lee, Bommi (2014): The influence of school tracking systems on educational expectations: a comparative study of Austria and Italy. In: Comparative Education, 50/2, S. 206-228.

⁶² Flecker, Jörg/ Wöhrer, Veronika/ Rieder, Irene (2020): Jugendliche am Ende der NMS: Heterogenität, soziale Ungleichheit und Agency. In: Flecker, Jörg/ Wöhrer, Veronika/ Rieder, Irene (2020): Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 306.

⁶³ Da es in Deutschland außer des Gymnasiums noch andere Schulformen gibt (Gesamtschule, Realschule), in denen „mittelgute“ Schüler:innen ausweichen können, gilt die deutsche Hauptschule als noch segregierter als die österreichische Mittelschule. Dennoch treffen auf die Mittelschule, als die niedrigere der beiden österreichischen Schulformen (AHS und MS) ebenfalls Stigmatisierungen hinzu.

⁶⁴ Vgl. Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript, S.99.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 100.

vielen negativen Konnotaten behaftet ist.⁶⁶ Auch am Arbeitsmarkt scheinen Bewerbungen „kaum Chancen zu haben, selbst wenn es sich [...] um eine Bewerbung für ein unbezahltes Praktikum handelt.“⁶⁷ Damit sind die Weichen für Exklusionsgefahr unmittelbar gestellt:

(Selbst-) Exklusion

Selektionsmechanismen fangen bereits an den Übergangsschwellen zu den unterschiedlichen Schulformen an. Nach Ditton fördert das zweigliedrige Bildungssystem die Selbstselektion und somit die Selbstexklusion in der Gesellschaft.⁶⁸ Bildungsentscheidungen, so auch die Entscheidung darüber, welche Schulform die Schüler:innen besuchen, sofern nicht bereits von den schulischen Leistungen bestimmt, basieren stark auf der sozialen, ethnischen und kulturellen Herkunft und darauf, welchen Bildungsstatus die Eltern haben.⁶⁹ Dabei schränken die Erfahrungen und die Sozialisation eines Menschen⁷⁰ ihn in der Wahrnehmung der Möglichkeiten, die er für sich nutzen kann, und bilden so seinen subjektiven Möglichkeitsraum.⁷¹ Bei dieser Selbstexklusion beschränken die Eltern und die Schüler:innen ihre Aspirationen auf das, was auf Basis ihrer sozialen Lage erreichbar erscheint und führen Misserfolge auf ihre eigene Leistung zurück, auch wenn ihnen in erster Linie strukturelle Bedingungen zugrunde liegen.

Durch die (Selbst-) Selektion kommt es laut Bude zu einer Gruppe der „Überflüssigen“, die von der modernen Gesellschaft und mitunter dem jetzigen Bildungssystem produziert werden und die schlicht weg nicht mehr „gebraucht“ werden.⁷² Sie werden sukzessive an den Rand der Gesellschaft gedrängt. Ihre Lebensverhältnisse reichen von „prekären Lebensverhältnissen (ab einer Einkommenshöhe von weniger als 75 % des Durchschnittseinkommens) zu Lebensverhältnissen, die von der Gesellschaft einfach abgekoppelt werden.“⁷³ Laut Heimlich sind vor allem Migrant:innen betroffen.⁷⁴ Da der Weg aus der Exklusion darin liegt, den Anforderungen der immer stärker geforderten lebenslangen Weiterqualifizierungsprozessen zu

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 122.

⁶⁷ Ebd., S. 98.

⁶⁸ Vgl. Ditton, Hartmut (2010): Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: Quenzel, Gudrun/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Bildungsverlierer*. Wiesbaden: Springer, S. 53-71, h: S. 55.

⁶⁹ Vgl. Ditton 2010, S.55f.

⁷⁰ Genauer genommen: der Habitus eines Menschen. Auf diesen wird im nächsten Kapitel genauer eingegangen.

⁷¹ Vgl. Flecker/ Wöhrer/ Rieder 2020, S. 16.

⁷² Vgl. Bude, Heinz (2008): *Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft*. München: Carl Hanser.

⁷³ Heimlich, Ulrich (2017): Zwischen Inklusion und Exklusion. Armut und soziale Benachteiligung als Herausforderung an die Pädagogik bei Lernschwierigkeiten. In: Gereck, Magdalena/ Opalinski, Saskia/ Thonagel, Tim (2017): *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer, S.87-98, h: S. 93.

⁷⁴ Vgl. ebd.

entsprechen, sind laut Heimlich „Absolvent:innen von Mittel- und Förderschulen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt weitgehend chancenlos.“⁷⁵ Den Beitrag dazu leistet das Bildungssystem durch seinen Selektionsmechanismus.

Durchlässigkeit des Schulsystems

Wie leicht oder schwer es ist eine Entscheidung, die an den Übergangsschwellen des Bildungssystems getroffen wurde, durch einen Wechsel der Schulformen zu revidieren, zeigt sich an der Untersuchung der Durchlässigkeit des Bildungssystems. Im aktuellen Buch zur Längsschnittstudie „Wege in die Zukunft“ (2023) wird die Durchlässigkeit des Schulsystems untersucht und festgestellt, dass bildungsbenachteiligte Jugendliche weniger von den Möglichkeiten der Mobilität zwischen den Bildungspfaden profitieren als ihre Kolleg:innen aus bildungsprivilegierten Familien. Es gilt also:

„Insgesamt kompensiert die Durchlässigkeit nach der Sekundarstufe I also die Verstärkung der Bildungsungleichheit kaum oder gar nicht, die sich aus der frühen Aufteilung der Schüler_innen auf verschiedene Bildungspfade nach der Primarstufe ergibt.“⁷⁶

2.3.2. Orientierung an der Ober- und Mittelschicht

Neben der Selektion und hierarchischen Gliederung des Schulsystems als Mechanismus für Bildungsungleichheit äußert sich eine andere Kritik an dem, was gelehrt wird und nach wem das Bildungssystem ausgerichtet ist.⁷⁷ Kern dieser Aussage ist die Erkenntnis, dass das Bildungssystem auf die mittlere und obere Klassenschicht ausgerichtet ist. Kinder der akademischen Oberklasse-Milieus können ihre milieuspezifische Handlungsbefähigung dadurch positiv einbringen, in dem sie ihr überlegenes Hintergrundwissen gewinnbringend in schulischen Erfolg umsetzen. Kinder der gesellschaftlichen Mitte profitieren von einer starken Schulkonformität oder nutzen die „Gleichaltrigengruppe als ambivalentes Experimentierfeld“⁷⁸ aus. „Besonders deutlich aber klaffen die funktionalen und lebensweltlichen Bildungsstrategien für die unteren Klassenmilieus auseinander.“⁷⁹ Grundmann sagt dazu:

„Gegenüber den milieuspezifischen Lebenswelten unterer Klassenmilieus erweisen sich die schulischen Bildungsangebote und -anforderungen als so wenig passend und so sehr als

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Vgl. Valls/Flecker 2023, S. 99.

⁷⁷ Vgl. Kramer/Helsper 2010, S. 107; basiert auf der Konzeption Bourdieus, die im nächsten Kapitel ausführlich dargestellt wird.

⁷⁸ Kramer/Helsper 2010, S. 107.

⁷⁹ Ebd.

heteronome Disziplinar- und Kolonialisierungsmaßnahme, dass es hier zu einer Art offenem Konflikt kommen muss [...].“⁸⁰

Dies führt laut Kramer und Helsper zu einem „Passungskonflikt“, der darauf beruht, dass die Schule die Bildungs- und Wissensformen, die in den Milieus der unteren Gesellschaftsklasse besonders tradiert und wertgeschätzt werden, nicht wahrnimmt oder anerkennt.⁸¹ Bei den Schüler:innen, die dadurch nicht besonders gut erreicht werden können, führt das zu einer „Übererfüllung der schulischen Leistungsnormen“ einer „offene Kampfansage“ oder der bereits angeführten „Selbsteliminierung“.⁸² Die Leistungsbeurteilung erfolgt in der Schule nicht unter Berücksichtigung dessen und bevorzugt daher die bereits privilegierte Mittel- und Oberschicht.

Das Bildungssystem trägt in der Hinsicht also zur Verschärfung sozialer Ungleichheit bei, indem es Anforderungen stellt, die insbesondere für bereits benachteiligte Schülerinnen und Schüler eine zusätzliche Hürde darstellen. Diejenigen aus sozialbenachteiligten Schichten benötigen für den Zugang zu weiterführenden Schulen einen überdurchschnittlichen schulischen Erfolg im Vergleich zu ihren besser gestellten Mitschüler:innen. Gleichzeitig sind sie jedoch an Ressourcen und kulturellem Kapital schlechter ausgestattet,⁸³ was nach Bourdieu zu einer Überauslese der Kinder aus niedrigeren Klassen führt.⁸⁴ Im Zuge dessen werden strukturelle Mängel als Begabungsdefizite abgetan. Flecker und Zarter schreiben dazu:

„Zugleich trägt das Schulsystem zur Legitimierung der Ungleichheit bei, in dem es gesellschaftlich bedingte Unterschiede als individuelle Begabungsunterschiede erscheinen lässt und so die Reproduktion von Ungleichheit dem Anschein nach mit Chancengleichheit und dem Leistungsprinzip in Einklang bringt.“⁸⁵

Schenkt man den ungleichen Voraussetzungen, die die Schüler:innen mitbringen keine Beachtung und werden diese durch die Formalien des Bildungssystems geradewegs ignoriert, so liegt es auf der Hand, dass Unterschiede in der Leistungsbeurteilung als

⁸⁰ Zit. n. ebd.

⁸¹ Vgl. ebd.

⁸² Grundmann, Matthias/ Groh-Samberg, Olaf/ Bittlingmayer, Uwe H./ Bauer, Ullrich (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, V. 6, S. 25-45

⁸³ Vgl. Valls/Flecker 2023, S. 81.

⁸⁴ Vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 31.

⁸⁵ Felcker, Jörg/ Zartler, Ulrike (2020): Reproduktion von Ungleichheit und Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf Jugendlicher: Thematische und theoretische Rahmung der Untersuchung „Wege in die Zukunft“. In: Flecker/ Wöhrer/ Rieder 2020, S.13-32, h: S.15.

Begabungsunterschiede missinterpretiert werden und sich die Ungleichheit – produziert durch das System – aufrecht erhält.

2.4. Brennpunktschule

Im Titel der vorliegenden Arbeit beziehe ich mich auf „Brennpunktschulen“, auf die nachfolgend näher eingegangen wird und die nicht als Synonym für Mittelschulen gesehen werden sollen. Mittelschulen sind nicht alle gleich und vor allem regional unterscheiden sich Mittelschulen in ländlichen Gebieten stark von jenen in Großstädten. Nicht alle Mittelschulen, haben mit denselben Herausforderungen zu kämpfen. Aus der Längsschnittsstudie „Wege in die Zukunft“ geht auch klar hervor, dass „die Schüler_innen der NMS in Wien nicht überwiegend aus bildungsbenachteiligten Familien stammen.“⁸⁶ Der Bezug in der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf Mittelschulen mit besonderen Herausforderungen, die vor allem medial nicht selten auch aus Stigmatisierungsgründen als „Brennpunktschulen“ bezeichnet werden. Gerade durch diese Bezeichnung verstricken sich verborgene Ungleichheitsmechanismen, wie nachfolgend dargestellt wird, hindurch.

Der Begriff „Brennpunktschulen“ ist in den letzten Jahrzehnten im Zuge bildungs- und sozialpolitischer Debatten entstanden und seitdem oft in medialen Diskursen eingesetzt worden. Er bezeichnet Schulen an sogenannten „sozialen Brennpunkten“ – eine metaphorische Bezeichnung, die in den soziopolitischen Debatten der 1970er Jahren ihren Ursprung hat und vor allem auf soziale Segregation anspielt.⁸⁷

2.4.1. Sozialräumliche Segregation

„Soziale Brennpunkte“ bezeichnen Stadtviertel, die von sozialräumlicher Segregation und deren Folgen der Exklusion und verringerter gesellschaftlicher Teilhabe besonders betroffen sind.⁸⁸ Die sozialräumliche Segregation wird bereits seit den 1920er Jahren von der Chicago School als Indikator für Ungleichheitsverhältnisse untersucht.⁸⁹ Dabei bezeichnet sozialräumliche Segregation die „ungleiche Verteilung von verschiedenen Gruppen der

⁸⁶ Flecker/ Wöhrer/ Rieder 2020, S.307.

⁸⁷ Vgl. Fölker/ Hertel/ Pfaff 2015, S. 9.

⁸⁸ Vgl. ebd.

⁸⁹ Vgl. Wohlkönig, Patrick (2015): Segregation im Städtischen Raum. Kritische Untersuchung eines Konzepts und seiner Operationalisierungen mit einer empirischen Anwendung auf die Stadt Graz. Graz: Karl-Franzens-Universität, S. III.

Bevölkerung auf die Quartiere einer Stadt.“⁹⁰ Die Segregation erfolgt sohin entlang verschiedener Merkmale, wie Klasse, Schicht, sozialer Lage, wie Einkommen und Arbeitslosigkeit oder demographischer Lage, wie Alter oder Migrationshintergrund.⁹¹ Dass städtische bzw. sozialräumliche Segregation das Risiko der Ausgrenzung bzw. Exklusion der betroffenen Bevölkerungsgruppen erhöht und somit ein Grundpfeiler sozialer Ungleichheit ist, ist in der Literatur unumstritten.

Beispiele zeitgenössischer Arbeiten, die sich mit sozialräumlicher Segregation auseinandersetzen, umfassen die Schriften des Stadtsoziologen Hartmut Häußermann.⁹² Ebenso thematisiert das Buch "Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation"⁹³ Segregation, insbesondere im Kontext von Migrantinnen und Migranten sowie Geflüchteten. Eine mehrjährige Studie mit dem Titel "Gespaltene Städte" untersucht die sozialräumlichen Auswirkungen von Segregation und veranschaulicht die negativen Folgen der Konzentration benachteiligter sozialer Gruppen in wenigen Stadtteilen.⁹⁴ Darin wird anhand der Untersuchung deutscher Großstädte deutlich, dass vor allem Ballungsräume es mit einer disproportionalen Verteilung von Bevölkerungsgruppen entlang sozio-ökonomischer, demographischer und ethnischer Merkmale zu tun haben.⁹⁵ Aus der bestehenden Literatur wird zudem deutlich, dass überproportional Migrant:innen, Kinder und Jugendliche und Menschen aus der Arbeiterklasse von städtischer Segregation betroffen sind.⁹⁶ Die Ausgrenzung dieser Bevölkerungsgruppen erfolgt, in dem sich die Individuen „von den durchschnittlichen gesellschaftlichen Standards der Lebensführung entfernen bzw. entfernt werden.“⁹⁷ In der Praxis heißt dies ein erschwerter Zutritt zum Arbeitsmarkt, Schranken zu politischen und sozialstaatlichen Institutionen oder Stigmatisierung und Diskriminierung.⁹⁸ In diesen

⁹⁰ Häußermann, Hartmut (2012): Wohnen und Quartier. Ursachen sozialräumlicher Segregation. In: Huster, Ernst-Ulrich et al. (Hrsg.) (2012): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag, S.383-397, h: S. 383.

⁹¹ Vgl. ebd., S. 384.

⁹² Vgl. Häußermann, Hartmut/ Siebel, Walter (2004): Stadtsoziologie. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Campus; Häußermann, Hartmut (2002): Berlin. Von der geteilten zur gespaltenen Stadt? Sozialräumlicher Wandel seit 1990. Wiesbaden: Springer.

⁹³ Vgl. Ceylan, Rauf/ Ottersbach, Markus/ Wiedermann, Petra (Hrsg.) (2015): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation. Wiesbaden: Springer, S.1.

⁹⁴ Vgl. Friedrichs, Jürgen/ Triemer, Sascha (2009²): Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten. Wiesbaden: Springer, S. 8.

⁹⁵ Vgl. ebd., S. 8/S.37/S.119.

⁹⁶ Vgl. ebd., S.117; Ceylan/ Ottersbach/ Wiedermann 2015, S. 87f.; Fölker/Hertel/Nicollé 2015, S. 9.

⁹⁷ Häußermann 2012, S. 384.

⁹⁸ Vgl. ebd.

Stadtvierteln häufen sich also die sozialen Herausforderungen und werden durch die Eigendynamik der Fremd- und Selbstexklusion bestärkt.

Ein konkreter Blick auf Wien zeigt, dass auch Österreichs Hauptstadt nicht von Segregation gefeit ist. Bereits im letzten Jahrhundert skizzierte sich mit dem Zuzug von Gastarbeiter:innen nach Mitteleuropa eine urbane räumliche Konzentrierung der Migrant:innen in bestimmte Gebäudeblöcken, sogenannten Arbeiterwohnquartieren, wie es in einer aus den 80er Jahren stammenden großangelegten Studie von Elisabeth Lichtenberger skizziert wird.⁹⁹ Kohlbacher und Reeger stellen 2006 in ihrer Untersuchung fest, dass die Konzentration von Zuwanderern auf bestimmte Wohngebiete in Wien seit der Ära der Gastarbeiter mit der Zeit zugenommen hat und sehen dies als ein Indikator für ethnische Segregation, Exklusion von bestimmten Segmenten auf dem Wiener Wohnungsmarkt und als ökonomische Marginalisierung.¹⁰⁰ Die Stadterneuerung seit den 1970er Jahren und die Errichtung und Öffnung des sozialen Wohnbaus in Wien sind Maßnahmen, die die Stadt Wien gegen Segregation nennt.¹⁰¹ In einer Studie aus dem Jahr 2016, die von der Wiener Magistratsabteilung 18 (Abteilung Stadtentwicklung und Stadtplanung) selbst initiiert wurde, geht hervor, dass die Stadt Wien doch noch von einer sozioökonomischen Segregation ihrer Bewohner:innen gekennzeichnet ist. So geht beispielsweise hervor, dass für Personen, die über max. einen Pflichtschulabschluss verfügen, die räumliche Trennung zwischen 1981 und 2014 sogar zugenommen hat.¹⁰²

An genau jenen Herausforderungen der sozialräumlichen Segregation sind sogenannte „Brennpunktschulen“ angesiedelt. Ihre Bezeichnung kommt nicht von ungefähr, in ihnen spiegeln sich gewisse soziale Herausforderungen wider und auch sie sind von Exklusionsmechanismen betroffen oder generieren diese, wie wir anhand dieser Arbeit untersuchen werden, selbst mit.

⁹⁹ Vgl. Kohlbacher, Josef/ Reeger, Ursula (2006): Die Dynamik ethnischer Wohnviertel in Wien. Eine sozialräumliche Longitudinalanalyse 1981 und 2005. Wien: ISR-Forschungsberichte, Heft 33, S. 10; Lichtenberger, Elisabeth (1984): Gastarbeiter. Leben in zwei Gesellschaften. Köln: Böhlau, S. 228.

¹⁰⁰ Vgl. Kohlbacher/Reeger 2006, S. 98.

¹⁰¹ Vgl. Stadt Wien: Segregation in Wien. Online unter:

<https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/grundlagen/stadtforschung/soziologie-oekonomie/segregation.html> (zugegriffen: 06.01.2024).

¹⁰² Vgl. Stadt Wien (2016): Wohnsegregation in Wien – sozioökonomische Durchmischung 1981-2016. Online unter: <https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/grundlagen/stadtforschung/soziologie-oekonomie/wohn-segregation.html> (zugegriffen: 06.01.2024).

2.4.2. Kritische Betrachtung des „Brennpunkt“-Begriffs

Der Begriff „sozialer Brennpunkt“ oder auch „Brennpunktschule“ ist nicht nur zur kritischen Beschreibung sozialer Ungleichheiten und Benachteiligung eingesetzt worden, sondern in den letzten Dekaden zunehmend auch, um an diesen Stadtteilen und ihren Bewohner:innen, Zuschreibungen zu tätigen. Diese dienen oft der Lokalisierung von urbanen Gefahrenszenarien und sind demnach vor allem im medialen Diskurs negativ konnotiert. Mit dem Begriff „Brennpunktviertel“ werden dann beispielsweise Parallelgesellschaften, sozialer Verfall oder gar erhöhte Kriminalität assoziiert.¹⁰³ Ähnlich verhält es sich mit der medialen Rezeption der Schulen in diesen sozialen Brennpunkten. Jene Schulen werden medial und gesellschaftlich als Gefahrenzone dargestellt und in Zusammenhang mit Integrationsproblemen¹⁰⁴, Gewalt¹⁰⁵, religiösen Fanatismus¹⁰⁶ und in Zeiten von Corona sogar mit einem höheren Infektionsrisiko¹⁰⁷ gebracht. Dass es sich bei den Artikeln über Wiener Schulen vor allem um Mittelschulen handelt, ist auf strukturelle Faktoren zurückzuführen. Durch die hierarchische Ordnung der Schulformen AHS und MS kommt es ohnehin schon zu einer Selektion der Schüler:innen entlang von Schulleistungen, sozialem Status und der Ausstattung an Kapitalsorten nach Bourdieu.¹⁰⁸ Durch das größere Angebot an AHS-Plätzen in Großstädten wie Wien im Gegensatz zu ländlichen Gebieten, „haben NMS den Ruf, besonders segregiert und sogenannte ‚Restschulen‘ zu sein.“¹⁰⁹ Die Degradierung der Mittelschule als ein „Sammelbecken“ der Übriggebliebenen und die weitere Förderung der Exklusion bereits benachteiligter Gruppen wird also unter anderem durch den öffentlichen Diskurs zusätzlich vorangetrieben. Nicht zuletzt aufgrund deren Einfluss auf das elterliche Schulwahlverhalten, wonach Eltern aus

¹⁰³ Vgl. u.a.: Schönherr, Alexander (21.10.2022): Drogen, Gewalt und Co.: Die Brennpunkte in Wien. Wien: Die Kronenzeitung. Online unter: <https://www.krone.at/2838300> (zugegriffen: 7.01.2024); Witzeling, Daniel (28.07.2020): Wien als lebenswerteste Stadt oder Cluster sozialer Brennpunkte?. Wien: Der Standard. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000118988135/wien-als-lebenswerteste-stadt-oder-cluster-sozialer-brennpunkte> (zugegriffen: 07.01.2024).

¹⁰⁴ Vgl. o.A. (31.05.18): Brennpunktschulen: Viele Kinder leben nur in ihren eigenen Communitys. In: Die Presse. Online unter: <https://www.diepresse.com/5438565/brennpunktschulen-viele-kinder-leben-nur-in-ihren-eigenen-communitys> (zugegriffen: 01.07.23); o.A. (16.03.2017): Brennpunktschule: Kein einziges österreichisches Kind. In: OE24. Online unter: <https://www.oe24.at/oesterreich/chronik/brennpunktschule-kein-einziges-oesterreichisches-kind/273207281> (zugegriffen: 01.07.23).

¹⁰⁵ Vgl. o.A. (11.06.2021): 14-Jähriger bedroht Mitschüler in der Klasse mit Messer. In: Heute. Online unter: <https://www.heute.at/s/14-jaehriger-bedroht-mitschueler-in-der-klasse-mit-messer-100146638> (zugegriffen: 01.07.2023).

¹⁰⁶ Vgl. o.A. (17.10.23): Warnung vor Terror-propaganda in Brennpunktschulen. In: Kronen Zeitung. Online unter: <https://www.krone.at/3140947> (zugegriffen: 06.01.24).

¹⁰⁷ Vgl. TASCHWER, Klaus (16.01.21): Brennpunktschulen sind eher Corona-Hotspots als andere Schulen. In: DerStandard. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000122960810/brennpunktschulen-sind-ehrer-corona-hotspots-als-andere-schulen> (zugegriffen: 01.07.21).

¹⁰⁸ Vgl. Flecker/Wöhrer/Rieder 2020, S. 306.

¹⁰⁹ Ebd.

privilegierteren Schichten für ihre Kinder eher Schulen mit gutem als mit schlechtem Ruf aussuchen.¹¹⁰

Bei der unreflektierten Verwendung des Begriffs, wie es in medialen Artikeln oft der Fall ist, laufen wir also Gefahr, anstatt Ungleichheitsmechanismen aufzudecken, Bevölkerungsgruppen zu stigmatisieren, ihnen Schuld zuzuweisen und folglich zu ihrer weiteren Exklusion beizutragen. Daher entstehen Initiativen, die den Begriff „Brennpunktschulen“ aufbrechen und stattdessen Alternativen wie „Indexschulen“¹¹¹ (sprich Schulen mit hohem sozialem Index) verwenden. Für die vorliegende Arbeit und ihren Titel wird für die bessere wissenschaftliche Reliabilität und Einordnung mit Bedacht und unter Berücksichtigung der beigeführten Kritik auf den bereits bestehenden Begriff der „Brennpunktschule“ referiert. Dies soll auch ein Beitrag sein den Begriff zu seiner Rolle der Aufdeckung von Ungleichheitsmechanismen zurückzuführen.

Es gibt in der deutschsprachigen Literatur eine beachtliche Bandbreite, die sich mit herkunftsbedingten Ursachen als Teil der Bildungsungleichheitsforschung beschäftigt.¹¹² Diese Bandbreite wird deutlich kleiner, wenn es um Werke geht, die „Brennpunktschulen“ per se thematisieren. Nennenswert ist beispielsweise die bereits zitierte Publikation „Brennpunkt (-) Schule“, die schulische Segregation aus verschiedenen Perspektiven behandelt. So werden darin die Bedingungen und Folgen schulischer Segregation dargestellt, die pädagogische Praxis dabei untersucht und die Formen des Umgangs mit schulischer Segregation dargelegt.¹¹³ Eine journalistische Publikation, die ein realitätsnahes Bild aus der Praxis schildert, wäre „Generation Haram“ von Melisa Erkurt (2020), die unter anderem von ihrer Erfahrung als Lehrerin erzählt.¹¹⁴ An dieser Stelle gehen wir zur Rolle der Lehrer:innen im Kontext der Bildungsungleichheit über.

¹¹⁰ Vgl. Ball, Stephan (2003): Urbane Auswahl und urbane Ängste. Zur Politik elterlicher Schulauswahlmöglichkeiten. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 23, 89, S.59-74.

¹¹¹ Vgl. o.A. (o.D): Warum wie aufgehört haben „Brennpunktschulen“ zu sagen. In: Teach For Austria. Online unter: <https://www.teachforaustria.at/story/warum-wir-aufgehoert-haben-brennpunktschulen-zu-sagen/> (zugegriffen: 07.01.24).

¹¹² Vgl. Becker/Lauterbach 2016; vgl. Burzan, Nicole et al. (2008): Das Publikum der Gesellschaft. Inklusionsverhältnisse und Inklusionsprofile in Deutschland. Wiesbaden: Springer; vgl. Dietrich, Fabian/ Heinrich, Martin/ Thieme, Nina (2013): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Wiesbaden: Springer. uvm.

¹¹³ Vgl. Fölker/ Hertel/ Pfaff 2015, S. 9.

¹¹⁴ Vgl. Erkurt, Melisa (2020): Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben. Wien: ZSonlay.

2.5. Rolle der Lehrer:innen

Im Kontext der Untersuchung von institutionalisierten und systemimmanenten Mechanismen, die zu Bildungsungleichheit beitragen, sind Lehrkräfte als Akteure des Systems ein wichtiger Faktor. Obwohl die Wichtigkeit der Lehrpersonen in Bezug auf Bildungsungleichheit unumstritten ist, sind die Mechanismen, nach denen die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Lehrer:innen erfolgt, relativ wenig beforscht.¹¹⁵ Die wesentlichste Kritik aus der Perspektive der Bildungsungleichheit erfolgt entlang der Leistungsbeurteilung, der Übertrittsempfehlungen und der De-/Motivation durch die Lehrpersonen, was nachfolgend kurz skizziert wird.

2.5.1. Lehrer:innen als *Gatekeeper*:

Wie bereits dargestellt, stellt der Übergang in die Sek I einen wesentlichen Bestimmungsfaktor des Bildungserfolgs dar. Die Übergangsentscheidung treffen neben den Eltern im Wesentlichen die Lehrkräfte. Diese sollen „basierend auf den Interessen und dem Leistungsniveau des Kindes“¹¹⁶ die Erziehungsberechtigten über den empfehlenswerten, weiteren Bildungsweg informieren. Insbesondere weil die Empfehlung der Lehrer:innen für die Entscheidung der Familien ein wichtiger Anhaltspunkt darstellt¹¹⁷ und weil die Notengebung, die die Aufnahme in ein Gymnasium beeinflusst, von den Lehrer:innen erfolgt, sind Lehrkräfte daher als wesentliche Lenker der Bildungswege zu betrachten.

Aus ungleichheitsbezogener Sicht ist an dieser Stelle besonders relevant, worauf die Leistungsbeurteilung und die Übertrittsempfehlung der Lehrkräfte erfolgt. In der Bildungsungleichheitsforschung gibt es am Ausleseverfahren der Lehrkräfte reichlich Kritik. Rolff bezeichnet das Ausleseverhalten der Lehrer:innen als „sozial selektiv“. Grund dafür ist etwa die Blindheit gegenüber vorherrschenden sozialen Ungleichheiten.¹¹⁸ Die Forschung zur Lehrer:innenempfehlungen für den Übertritt von der Primarstufe in die Sek I zeigen deutlich,

¹¹⁵ Vgl. Behrmann, Laura (2021): Biographische Erfahrungen und soziale Einbettung. Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen? BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufanalysen, 1-2021, S.92-114, h: S. 92.

¹¹⁶ Bundestministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021): Volksschule. Übertritt in eine weiterführende Schule. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/vs.html> (zugegriffen: 16.01.24).

¹¹⁷ Vgl. Stancel-Piatak, Agnes (2017): Effektivität des Schulsystems beim Abbau sozialer Ungleichheit: latentes Mehrebenenmodell individueller und institutioneller Faktoren der sozialen Reproduktion (PIRLS). Münster: Waxmann.

¹¹⁸ Vgl. Rolff, Hans-Günther (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim: Juventa, S. 141.

dass diese nicht nur auf Schulnoten basieren, sondern dass eine Empfehlung auch „auf wahrgenommener sozialer Passung mit den möglichen Schulzweigen basiert, so dass auch hier Faktoren der sozialen Herkunft eine Rolle spielen.“¹¹⁹ Doch auch die Schulnoten selber können laut Forschungsstand kein objektives, valides und reliables Abbild der Leistungen sein. Bereits 1965 stellt Weiss in seiner Studie fest, dass die soziale Herkunft der Schüler:innen die Lehrer:innen in ihrer Notengebung beeinflusst.¹²⁰ Die Kritik an der Objektivität der Leistungsbeurteilung ist im Laufe der Jahre nicht gesunken. Die Untersuchungen von Brügelmann anhand einer Sekundäranalyse empirischer Daten aus dem Jahre 2006 ergeben, dass sich Leistungsbeurteilungen systematisch entlang der Merkmale Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Verhaltensauffälligkeiten verzerren. Demnach können Noten für dieselbe Arbeit „über vier bis sechs (!) Stufen streuen“¹²¹. Auch Kai Maaz et al. beweisen in ihren Studien, dass Schüler:innen trotz gleicher Leistung unterschiedlich benotet werden und kommen zum Schluss:

„In Übereinstimmung mit bereits vorliegenden Forschungsbefunden zeigten die Analysen zunächst, dass die soziale Herkunft mit der Benotung, der Vergabe der Schullaufbahneempfehlungen und der schließlich getroffenen Übergangsentscheidung assoziiert waren.“¹²²

Doch wenn die Benotungspraxen der Lehrer:innen keine objektive Bewertung der Leistungspotentiale der Schüler:innen darstellen,¹²³ lässt sich erschließen, dass die Notengebung von subjektiven Wahrnehmungen und Empfindungen beeinflusst wird. Fehlt dem subjektiven Repertoire, auf das die Lehrer:innen bei der Leistungsbeurteilung unbewusst zurück greifen, das Bewusstsein für ungleichheitsspezifische Fragen, wirkt sich das besonders auf sozial benachteiligte Schüler:innen negativ aus.

¹¹⁹ Bagheri, Rojin/ Schels, Brigitte (2023): Soziale Unterschiede in der Lehrer_innenempfehlung und deren Bedeutung für den weiteren Bildungsweg nach der NMS. In: Flecker/ Schels/ Wöhrer, S.129 – 152, h: S. 130.

¹²⁰ Vgl. Weiss, Rudolf (1965): Zensur und Zeugnis. Beiträge zu einer Kritik der Zuverlässigkeit und Zweckmäßigkeit der Ziffernbenotung. Linz: Haslinger, S. 143.

¹²¹ Brügelmann, Hans (2006): Sind Noten nützlich - und nötig? nsuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine Expertise der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen im Auftrag des Grundschulverbands e. V., Frankfurt. In: Bartnitzky, Horst et al. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 17-46, h: S. 25.

¹²² Vgl. Maaz, Kai/ Baeriswyl, Franz/ Trautwein, Ulrich (2013) II. Studie: „Herkunft zensiert?“ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. In: Deißner, David (Hrsg.): Chancen bilden. Wiesbaden: Springer, S. 187 – 307, h: S. 237.

¹²³ Vgl. ebd., S. 219f.

Als weiteren Grund für die ungleiche Behandlung nennt Behrmann die Annahme der „Homophilie“, der Bevorzugung aufgrund sozialer Ähnlichkeit. Demnach würden Lehrer:innen, die überwiegend aus der Mittelschicht kommen, Schüler:innen derselben sozialen Herkunft - bewusst oder unbewusst - bevorzugen.¹²⁴ Behrmann bezeichnet Lehrer:innen in diesem Sinne als „Agent:innen institutioneller Diskriminierung“.¹²⁵

2.5.2. Lehrer:innen als Motivatoren und Demotivatoren

Der Einfluss von Lehrkräften auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern wird besonders deutlich in Studien, die sich mit dem Bildungserfolg von marginalisierten Gruppen, also Menschen, die statistisch ungünstige "Merkmale" wie Armut oder Migration aufweisen, befassen. Bei der Untersuchung des Werdeganges von Bildungsaufsteiger:innen beispielsweise wird deutlich, dass sich die Unterstützung von Seiten der Lehrer:innen neben familialen Unterstützungskonstellationen als begünstigender Faktor erwies.¹²⁶ Studien, wie jene von Mecheril (2010)¹²⁷ und Tepecik (2010)¹²⁸ belegen hingegen, dass sich Demotivation und Diskriminierung in Bezug auf einen erfolgreichen Bildungsweg als hemmende Faktoren erweisen.¹²⁹

Auch in der Studie „Wege in die Zukunft“, die die Jugendlichen zu ihren (Bildungs-) Wegen nach der Mittelschule befragt, werden Lehrer:innen als mögliche Kompensatoren für Defizite genannt.

„Wichtig für die Frage der Reproduktion von Ungleichheit ist dabei das Ergebnis, dass wenig oder keine Unterstützung durch die Eltern in günstigen Fällen durch andere Personen und Institutionen kompensiert werden kann: Vor allem engagierte Lehrer_innen, Geschwister oder Freund_innen wurden als jene Personen genannt, die mit kognitiver, instrumenteller oder emotionaler Unterstützung kompensieren können.“¹³⁰

So wie Lehrer:innen unterstützend wirken können, können sie bei fehlender Sensibilisierung durch Reproduktion von Stigmata und durch Stereotypisierung der Schüler:innen demotivierend auf sie wirken. Vor allem Schüler:innen anderer Ethnizitäten können von direktem Rassismus auf dem Bildungsweg durch die Lehrkräfte betroffen sein, was fatale

¹²⁴ Vgl. Behrmann 2021, S. 95.

¹²⁵ Vgl. ebd.

¹²⁶ Vgl. Fereidooni 2012, S. 134.

¹²⁷ Vgl. Mecheril 2010.

¹²⁸ Vgl. Tepecik 2010.

¹²⁹ Vgl. Fereidooni 2012, S. 134.

¹³⁰ Flecker/Wöhrer/Rieder 2020, S. 318.

Folgen auf ihren Bildungsverlauf haben kann.¹³¹ Zudem können Lehrer:innen die bereits angeführte Selbstexklusion weiter voran treiben, wenn sie selbst verinnerlichen, dass aus ihren Schüler:innen nichts wird und dass diese kognitiv einfach so schwach sind, dass sie es nicht weit bringen werden. Dieses Bild wirkt sich auf das Selbstbild der Schüler:innen, die dieses Bild von ihren Lehrer:innen übernehmen und auch auf die Handlungen der Lehrkräfte aus, wie anhand der vorliegenden Arbeit untersucht werden soll.

Doch so wichtig wie sich die Rolle der Lehrer:innen erweist, sind auch Untersuchungen und Forschungen von Bedeutung, die sich mit der Profession der Lehrer:innen, ihren Arbeitsbedingungen und ihrer Berufsmotivation befassen. Diese Faktoren nehmen schließlich Einfluss auf ihre pädagogischen Handlungsstrategien. Die deutschsprachige Lehrer:innenforschung setzt den Fokus der Professionalisierung von Lehrer:innen auf die biographische Erfahrungsaufschichtung, während der Zusammenhang zu sozialer Ungleichheit weniger beachtet wird.¹³²

2.6. (Post-) Migrant:innen als besonders marginalisierte Gruppe

In der Arbeit wird auf den Begriff der *Postmigration* referiert. Dieser bezeichnet eine wissenschaftliche Perspektive, die Migration nicht mehr als „Sonderobjekt der Forschung oder als gesellschaftliches Randphänomen betrachtet“¹³³, sondern diese in den Vordergrund rückt und sie zum Ausgangspunkt weiterer Analysen macht. Die wissenschaftliche Debatte dazu beinhaltet Themen, die mit Migration, Pluralität und gesellschaftlichem Zusammenleben zu tun haben und dabei stets die gesamte Migrationsgesellschaft mit all ihren vielfältigen Aspekten in den Blick nehmen. Dabei bezieht sich das „post-“ auf alle „sozialen, politischen, gesellschaftlichen Schieflagen, Fragestellungen, Konfliktlinien und Diskussionspunkte“¹³⁴, die das Individuum *nach* seiner Migration oder die Migration seiner (Groß-) Eltern betreffen. Die Migration wird also nicht als abgeschlossener Prozess betrachtet, vielmehr berührt der postmigrantische Diskurs all jene „gesellschaftliche[n] Aushandlungen, die nach der Migration

¹³¹ Vgl. Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer; Gomolla 2013.

¹³² Vgl. Behrmann 2021, S. 95.

¹³³ Yildiz, Erol (2019): Postmigrantische Lebensentwürfe jenseits der Parallelgesellschaft. In: Böttcher, Alexander et al. (2019): Migration bewegt und bildet. Kontrapunktische Betrachtungen. Innsbruck: innsbruck university press, S. 13-28; h: 13.

¹³⁴ Rotter, Anita (2022): Postmigrantische Generation. Intergenerationale Artikulation familialer Migrationserfahrungen. Dissertation. Innsbruck: Leopold-Franzens-Universität, S. 117.

erfolgen, die hinter der Migrationsfrage verdeckt werden und über die Migration hinausweisen“¹³⁵, so auch die Bildungsungleichheit.

Denn von allen angeführten Mechanismen der Ungleichheitsforschung, sei es durch den zweigliedrigen Aufbau des Bildungssystem oder durch die frühe Selektion, ist die Gruppe der Migrant:innen als marginalisierte Gruppe besonders stark betroffen. So spricht Gomolla davon, dass die institutionalisierte Diskriminierung Menschen mit anderem ethnischen Hintergrund besonders stark trifft.¹³⁶ Zum einen weil das Schulsystem nicht auf Mehrsprachigkeit und ethnische Vielfalt ausgerichtet ist, wie es Fereidooni niederlegt¹³⁷ und zum anderen weil die Selektion durch die Lehrer:innen entlang ethnischer Differenzen besonders stark zu beobachten ist.¹³⁸ Das wird bei der Übergangsempfehlung in die Sek I, wenn Migrant:innen trotz guter Noten häufiger der Besuch der Mittelschule empfohlen wird, wie es Untersuchungen belegen, deutlich.¹³⁹ Auch von der städtischen Segregation sind Migrant:innen stärker betroffen¹⁴⁰ und sie besuchen überproportional häufig Mittelschulen und als Brennpunktschulen rezipierte Schulen¹⁴¹. Resultierend heißt das, dass Schüler:innen mit Migrationsgeschichte durch Mechanismen des (Bildungs-) Systems vermehrt von Bildungsungleichheit und somit auch vermehrt von Exklusionsrisiken betroffen sind.¹⁴²

Wir sehen anhand des Forschungsstandes, dass die Forschung zu Bildungsungleichheit breit gefächert ist und zum Ausmaß und Bestand der Bildungsungleichheit vorwiegend Einigung herrscht. Nachfolgend soll nun speziell auf die Theorien Pierre Bourdieus zur Erklärung von Bildungsungleichheit eingegangen werden, aus denen sich viele der bereits angeführten Werke, Befunde und Erkenntnisse ableiten.

¹³⁵ Foroutan, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript, S. 19.

¹³⁶ Vgl. Gomolla 2013.

¹³⁷ Vgl. Fereidooni 2012, S. 134.

¹³⁸ Vgl. Gomolla 2013, S. 95f.

¹³⁹ Vgl. ebd., S. 94.

¹⁴⁰ Vgl. Ceylan/ Ottersbach/ Wiedermann 2015.

¹⁴¹ Vgl. Statistik Austria 2018.

¹⁴² Vgl. Heimlich 2017, S. 93.

3. Theoretische Grundlage

Betrachtet man die Forschungs- und Anwendungsfelder der Soziologie kann die vorliegende Masterarbeit in der Bildungssoziologie verortet werden. Sie greift sowohl in die Makro-, Meso- als auch in die Mikroebene dieses Forschungsfeldes hinein. Auf der Makroebene der Bildungssoziologie dockt sie an Studien an, die erforschen wie Bildungssysteme soziale Ungleichheiten produzieren, reproduzieren oder aufbrechen. Auf der Mesoebene beschäftigt sich die Masterarbeit speziell mit der Mittelschule als Schulform und setzt die Interaktionen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen in den Mittelpunkt und auf der Mikroebene werden die Handlungspraktiken der Lehrer:innen beleuchtet und ihre Rolle bei der Reproduktion oder beim Aufbruch sozialer Ungleichheit erforscht und weitergedacht. Die vorliegende Arbeit steht in klarer Abgrenzung zu pädagogischen oder psychologischen Disziplinen, die Lern- und Bildungsprozesse erforschen.

Der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit basiert auf den Theorien von Pierre Bourdieu, der als einer der bedeutendsten Soziolog:innen des letzten Jahrhunderts gilt. Bourdieu betrieb ethnologische, kulturwissenschaftliche und soziologische Forschungen und hinterließ der Soziologie eine breite Fülle an Werken, die als Referenzwerke wahrgenommen werden können.

Die Frage danach, wie Bildungsungleichheit entsteht oder sich reproduzieren lässt bedarf zu ihrer Antwort eine umfassende theoretische Grundlage, die Relation und Wechselwirkung zwischen dem Bildungssystem und dem System der sozialen Klassen berücksichtigt. Diese bietet Bourdieu umfassend an. Dabei umrahmt sein Erklärungsversuch viele Teilbereiche in einem Relationsgefüge, die separat keine hinreichende Antwort auf die Frage der Bildungsungleichheit und der Reproduktion geben würden. Bourdieus Werke umfassen eine allgemeine Reproduktionsanalyse im gesamtgesellschaftlichen Kontext und spezielle theoretische Anhaltspunkte für den Bildungsbereich. Um die theoretischen Implikationen Bourdieus für die vorliegende Arbeit fruchtbar zu machen, wird im Folgenden sowohl ein Überblick über gesamtgesellschaftliche Theorien Bourdieus geboten, als auch speziell bildungsspezifische Ansichten dargestellt.

3.1. „Die feinen Unterschiede“

Bourdieu erforscht in einer seiner wichtigsten Studien die sozialen Dynamiken und Hierarchien in der Gesellschaft und speziell wie soziale Klassen durch kulturelle Präferenzen, Lebensstile und Verhaltensweisen geprägt werden. Nicht umsonst nennt Bourdieu seine Studie „La

distinction, Critique sociale du jugement“¹⁴³ (dt. Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft¹⁴⁴). In seiner Studie rückt er scheinbar banale Fragen nach dem Geschmack, dem Stil und nach alltagsästhetischen Einstellungen in sein soziologisches Interessensfeld und untersucht anhand dieser subtilen Unterschiede die Logik kultureller Praktiken und ihren Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Klassengefüge.¹⁴⁵ Bourdieu skizziert in seiner Untersuchung, wie kulturelle Reproduktion von statten geht und was diese mit der sozialen Klassenlage der Menschen zu tun hat. Dabei verwendet und entwickelt er wichtige Konzepte, die für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind und die im Folgenden dargestellt werden.

3.1.1. Der Habitus

Der Begriff *Habitus*, mit dem Bourdieu seine Reproduktionsanalysen am ehesten veranschaulichte, kann als Schlüsselbegriff der Bourdieuschen Theorie bezeichnet werden. Seinen linguistischen Ursprung hat der Begriff *habitus* im Lateinischen. Dort steht er für *Haltung, äußere Erscheinung, Zustand* oder *Gesinnung*.¹⁴⁶ Er wird in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich eingesetzt. So bezeichnet er in der Medizin das der Krankheit zugrunde liegende Erscheinungsbild, in der Biologie die äußere Beschaffenheit von Lebewesen und in der Philosophie die „erworbene Verhaltensdisposition“¹⁴⁷ bzw. die Gewohnheit eines Menschen.¹⁴⁸ In der Soziologie wurde der Habitus-Begriff vor allem von Norbert Elias und Pierre Bourdieu als Fachbegriff eingeführt und weiterentwickelt. Grob bezeichnet er die Gesamtheit der Einstellungen und Gewohnheiten eines Menschen, die das Aussehen, die Haltung und das Erscheinungsbild einschließen.¹⁴⁹

Definition nach Bourdieu:

Bourdieu definiert und beschreibt den Habitus in seinen Werken auf verschiedene Arten, die die Facetten des Habitus zu begreifen versuchen. So bezeichnet er den Habitus beispielsweise als

¹⁴³ Bourdieu, Pierre (1979): *La distinction, Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.

¹⁴⁴ Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

¹⁴⁵ Vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 45.

¹⁴⁶ Vgl. Langenscheidt. Latein – Deutsch. Begriff „habitus“. Online unter: <https://de.langenscheidt.com/latein-deutsch/habitus> (zugegriffen: 23.11.2023)

¹⁴⁷ Lenger, Alexander/ Schneickert, Christian/ Schumacher, Florian (Hrsg.) (2013): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer, S. 14.

¹⁴⁸ Vgl. ebd.

¹⁴⁹ Vgl. ebd.

„einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte ist der Habitus wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat“¹⁵⁰

und als

„ein sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen, das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist.“

Für Bourdieu steht der Begriff Habitus für einen umfassenden Prozess, der als Ergebnis inkorporierter Erfahrungen die „Wahrnehmungs-, Denk-, Wertschätzungs-, Beurteilungs- und Aktionsschemata“¹⁵¹ eines Menschen definiert. Er ist das Resultat einer „Konditionierung, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft“¹⁵² ist und dient als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen. Der Habitus bezeichnet also eine „allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt.“¹⁵³ Mit dem Begriff *Disposition* bezeichnet Bourdieu ein internalisiertes handlungsermöglichendes Schema, das sich durch die Erfahrungen, die ein Mensch durchmacht, einprägt. Die verschiedenen Dispositionen zu den verschiedenen Lebensbereichen bilden zusammen den Habitus.¹⁵⁴

Dabei bezeichnet der Habitus nicht nur grobe Wertvorstellungen und Weltanschauungen eines Menschen, sondern geht auch ins „Detail“ des sozialen Lebens und bestimmt den Geschmack und Stil eines Menschen mit. Man wird in eine soziale Gruppe hinein geboren und übernimmt ihre Wahrnehmungsarten und Beurteilungskriterien. Der Habitus bildet also ein bestimmtes Raster, nach dem gewisse Handlungen und Wahrnehmungen eines Menschen wahrscheinlicher und andere unwahrscheinlicher erscheinen.¹⁵⁵ Ein Mensch wird mit seinem Habitus nicht einfach geboren, sondern entwickelt diesen durch seine Sozialisation und in enger Verwobenheit mit den sozialen Bedingungen, der raum-zeitlichen Praxisstrukturen und der sozialen Klasse, in die er hineingeboren wird und aufgewachsen ist.¹⁵⁶

¹⁵⁰ Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.98.

¹⁵¹ Iser, Maria (1983): Der Habitus als Illegitimer Normalfall gesellschaftlicher Reproduktion. Die soziale Bedeutung von symbolischer Gewalt und strukturgesteuertem Lernen und Handeln in der Theorie von Pierre Bourdieu. Wien: Dissertation der Wirtschaftsuniversität Wien, S.55.

¹⁵² Bourdieu 1989, S.99 zit. n.: Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik: Habitus. Online unter: <https://lexikon.stangl.eu/1971/habitus> (zugegriffen: 26.11.23).

¹⁵³ Bourdieu, Pierre (1989): Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen, Berlin: Wagenbach, S. 25; zit. n.: Schütze 2008, S. 78.

¹⁵⁴ Vgl. Biermann, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandel angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer, S.65.

¹⁵⁵ Vgl. Schroer, Markus (2017): Soziologische Theorien. Von den Klassikern bis zur Gegenwart. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 317.

¹⁵⁶ Vgl. Kraus, Beate/ Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld: transcript, S. 6.

Den Habitus anderer ausfindig zu machen ist prinzipiell möglich, da sich dieser auch an Äußerlichkeiten festmacht. Bourdieu bezeichnet den Habitus in diesem Sinne als das „Körper gewordene Soziale“¹⁵⁷. Die äußere Erscheinung, die Gestik und Mimik und die Art und Weise, wie wir sprechen und uns bewegen, sagen viel über uns aus und über das soziale Milieu, in dem wir uns bewegen und folglich auch über unseren Habitus, der all das prägt.¹⁵⁸

Der Habitus gibt Auskunft darüber, welches Verhalten eine Person in welcher Situation darlegen kann und welches Verhalten ihr verwehrt bleibt. Der Habitus grenzt sich also nur auf die Sozialisation und die Erfahrungen der Menschen ein und wird von Bourdieu daher auch als „System von Grenzen“¹⁵⁹ bezeichnet.

Grundsätzlich ist der Habitus eine gute Erklärung für die differente Geschmacksbildung und Wahrnehmung in der Unter-, Mittel- und Oberschicht einer Gesellschaft, weswegen er für die vorliegende Arbeit von fruchtbarer Bedeutung sein kann, beispielsweise im Hinblick darauf wieso Lehrer:innen welche Schüler:innen wie perzipieren.¹⁶⁰

Der Habitus ist laut Bourdieu auch gestaltbar bzw. strukturierbar. Das erfolgt im Laufe des Sozialisationsprozesses und in Kontakt mit anderen Habiti. Diese Strukturierbarkeit hat aber seine Grenzen, denn in der Primärsozialisation der Kindheit werden die Grundpfeiler des Habitus gesetzt, die am stärksten wirken.¹⁶¹ Das erklärt laut Bourdieu auch, warum sozialer Wandel nur begrenzt und sehr langsam möglich ist. Eine radikale Änderung des Habitus ist schlichtweg nicht möglich, da dieser seine Grundlage in den ersten Jahren der Sozialisation hat. Aus diesem Grund kann ein Habitus nie wirklich gänzlich „ausgewechselt“ werden. Auch an Bildungsaufsteiger:innen und Menschen, die soziale Mobilität durchmachen bleibt ihr ursprünglicher Habitus ein Stück weit haften und nimmt gewollt oder ungewollt auf ihre Handlungen Einfluss.

Die Analyse des Habitus und die Arbeit mit dem Bourdieuschen Konzept von Habitus hat in den Sozialwissenschaften eine jahrzehntelange Tradition. Der Habitus, sowie auch andere zentrale Begrifflichkeiten und Konzepte Bourdieus, wie soziales Feld, und kulturelles Kapital

¹⁵⁷ Bourdieu, Pierre/ Wacquant, Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 161.

¹⁵⁸ Vgl. Schroer 2017, S. 317.

¹⁵⁹ Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 33.

¹⁶⁰ Ebd., S. 490.

¹⁶¹ Vgl. Richter, Rudolf (2001²): Soziologische Paradigmen. Eine Einführung in klassische und moderne Konzepte. Wien: Facultas, S. 199ff.

haben sich in der Soziologie nicht nur als zentrales Vokabular entwickelt, sondern fungieren in dieser Disziplin auch als ein Analysewerkzeug.¹⁶²

Für die vorliegende Arbeit ist der Habitus in zweierlei Hinsicht von Relevanz. Wie bereits dargestellt nimmt der Habitus auf alle Wahrnehmungen, wie auch Entscheidungen und so auch Bildungsentscheidungen Einfluss und steht somit in starkem Zusammenhang zur sozialen Klassenlage, wie auch zu Bildungsungleichheit. Wenn wir, wie im Laufe der Arbeit festgestellt wird, davon ausgehen, dass die Schüler:innen in Österreich, speziell in den Mittelschulen Wiens von Bildungsungleichheit betroffen sind, dann darf die Rolle des Habitus dabei nicht außer Acht gelassen werden. In zweiter Hinsicht spielt der Habitus insofern eine Rolle, als dass er die Handlungspraktiken der Lehrer:innen, die für die vorliegende Arbeit von besonderer Wichtigkeit sind, anleitet. Dabei wird der Habitus der Lehrer:innen in der empirischen Erhebung nicht erfasst, sondern in der Analyse nur berücksichtigt, dass es diesen gibt und dass dieser nach Bourdieu mitbestimmend ist und von ihm aus auch die Reproduktion sozialer Ungleichheit ausgehen kann.

3.1.2. Die Kapitalsorten

Eine grundlegende Komponente des Habitus bildet die Ausstattung mit Kapital. Das Konzept der Kapitalsorten von Bourdieu ist im Grunde genommen eine Erweiterung des Kapitalbegriffs von Karl Marx um zwei weitere Kapitalsorten, nämlich des sozialen und kulturellen Kapitals. Diese Erweiterung stellt fest, dass nicht nur Geld, Macht und Erwerbstätigkeit, sondern auch scheinbar banale Dinge, wie Freizeitgestaltung oder Wohn- und Wohnumfeldbedingungen tief in die Mechanismen von sozialer, und somit auch Bildungs-, Ungleichheit hineingreifen. Mit der Theorie der Kapitalsorten versucht Bourdieu in seinen Werken die Unterscheidungs- und Verteilungsprinzipien, aus denen die Teilung des sozialen Raumes erfolgt, zu erfassen und zu beschreiben. Sie sind also ein grundlegender Aspekt der Bourdieuschen Gesellschaftstheorie.¹⁶³ Für die Ungleichheitsforschung sind die Kapitalsorten insofern von Bedeutung, als dass sich die relative Stellung der Individuen (nach Bourdieu: Akteuren) im sozialen Raum aus dem Umfang und der Zusammensetzung der Kapitalsorten ergibt.¹⁶⁴ Bevor nun näher auf die einzelnen Kapitalsorten eingegangen wird, folgt ein Exkurs zum *sozialen Raum* nach Bourdieu.

¹⁶² Vgl. Schroer 2017, S.334.

¹⁶³ Vgl. Müller 2014, S. 47.

¹⁶⁴ Vgl. ebd.

Bourdieu's Kapitaltheorie kommt erst durch seine Konzeption der Gesellschaft als sozialer, mehrdimensionaler Raum zum Tragen. Seine Studie „*La distinction*“ (Bourdieu 1979) (dt.: „Die feinen Unterschiede“ 1982) legt ein umfassendes Gesellschaftsmodell dar, das sich von früheren Modellen, etwa der Wertsphären von Weber oder dem Klassenmodell von Marx unterscheidet.¹⁶⁵ Bourdieu geht in seiner Gesellschaftstheorie nicht von herkömmlichen Klassen- und Schichtmodellen aus, die eine scharfe und eindimensionale Unterteilung der Gesellschaft vorsehen. Stattdessen kennzeichnet sich die Gesellschaft nach Bourdieu durch eine vertikale Ebene, die Klassen der Gesellschaft und eine horizontale Ebene, die sozialen Felder aus und es entsteht ein mehrdimensionaler sozialer Raum, in dem sich die Individuen bewegen¹⁶⁶ und der mitunter durch ein höheres Auflösungsvermögen gekennzeichnet ist als andere Klassenmodelle.¹⁶⁷ Während die vertikale Ebene des sozialen Raumes einen Rangcharakter hat, wie es auch herkömmliche Klassen- und Schichtmodelle haben, bezeichnet Bourdieu die vertikale Ebene als soziale Felder.¹⁶⁸ Diese können als Lebensbereiche verstanden werden. So gibt es beispielsweise das politische, religiöse, künstlerische oder wissenschaftliche Feld.¹⁶⁹ Diese Felder sind nicht begrenzt und existieren nicht schon im Vorhinein, sondern können je nach Forschungsfokus beliebig erweitert werden,¹⁷⁰ was das Gesellschaftsmodell von Bourdieu besonders flexibel und für die verschiedensten Lebensbereiche relational macht.

Die Positionierung im sozialen Raum erfolgt nicht nur durch die Verfügungsgewalt über ökonomisches Kapital oder des Einkommens, sondern wird von Bourdieu um weitere Kapitalsorten, wie das soziale und kulturelle Kapital erweitert. Die Akkumulation von Kapital bietet die Grundlage für soziale Kämpfe innerhalb der verschiedenen Felder, weswegen Bourdieu oft auch die Begriffe *Macht* und *Kapital* gleichsetzt.¹⁷¹ Macht impliziert hier die Macht über den sozialen Raum und der Einsatz von Kapitalsorten als Handlungsressourcen zur Ausübung von Macht.¹⁷² Bourdieu definiert den Begriff Kapital als: „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter Form‘“.¹⁷³ Auch bezeichnet er sie als „soziale Energie“¹⁷⁴, da sie je nach Form und Menge unterschiedliche

¹⁶⁵ Vgl. Bourdieu 1982, S. 174ff.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., S. 195.

¹⁶⁷ Vgl. Schoer 2017, S. 324.

¹⁶⁸ Vgl. Bourdieu 1982, S. 355.

¹⁶⁹ Vgl. ebd.

¹⁷⁰ Vgl. Schoer 2017, S. 319.

¹⁷¹ Vgl. ebd., S. 321.

¹⁷² Vgl. Pham Xuan 2022, S. 67.

¹⁷³ Flicker, Eva/ Forster, Rudolf (2013): *Forschungs- und Anwendungsfelder der Soziologie*. Wien: facultas, S. 86.

¹⁷⁴ Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 157.

Möglichkeiten des Handelns antreiben. Bourdieu verwendet die Begriffsformulierungen zu den Kapitalsorten in seinen Schriften inkonsistent und flexibel. So spricht er je nach Kontext von staatlichem, symbolischem, literarischem, wirtschaftlichem oder technologischem Kapital. Eine konsequente Abhandlung unternimmt er jedoch hinsichtlich drei großer Kapitalsorten: dem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital, die als seine grundlegenden Kapitalsorten gelten und im Folgenden näher beschrieben werden. Im Kontext von Bildungsungleichheit steht für Bourdieu das kulturelle Kapital im Mittelpunkt, weswegen es hier ausführlicher beschrieben wird.

Das ökonomische Kapital

Das ökonomische Kapital umfasst „alle Formen des materiellen Besitzes, die in Gesellschaften mit einem entwickelten Markt in und mittels Geldes getauscht werden können.“¹⁷⁵ Zu jenen Formen zählen etwa Reichtum, Eigentum und Vermögen, das sich direkt in Geld umwandeln lässt. Das ökonomische Kapital hat eine Sonderstellung, da es für alle anderen Kapitalsorten grundlegend ist und unter Umständen in andere Kapitalsorten umwandelbar ist. Die Möglichkeit, kulturelles Kapital (zum Beispiel der Besuch von Museen) und soziales Kapital (in Form von Beziehungen und Netzwerk) durch ökonomisches Kapital zu generieren und zu akkumulieren, ist prinzipiell gegeben.¹⁷⁶

Das kulturelle Kapital

Für die vorliegende Arbeit ist vor allem diese Kapitalsorte von großer Bedeutung, zumal sie den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und dem sozialen und familiären Hintergrund erklärt. Den Begriff *kulturelles Kapital* entwarf Bourdieu bei seinem Versuch, Ungleichheiten schulischer Leistungen entlang von Klassenunterschieden zu erklären.¹⁷⁷ Bourdieu grenzt das kulturelle Kapital nicht nur auf Bildung ein, die sich durch den Grad der Schulabschlüsse operationalisieren lässt, sondern entwirft einen umfassenderen Rahmen, der es ermöglicht, den Transfer von Kulturkapital in der Familie und die unterschiedliche Bedeutung von Bildung in den verschiedenen sozialen Klassen zu beachten.¹⁷⁸ Er teilt das kulturelle Kapital sohin in inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital ein¹⁷⁹:

¹⁷⁵ Ebd., S. 161.

¹⁷⁶ Vgl. Müller 2014, S.46; vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S.161f; vgl. Biermann 2009, S. 67.

¹⁷⁷ Vgl. Iser 1983, S. 71.

¹⁷⁸ Vgl. Müller 2014, S. 52.

¹⁷⁹ Vgl. Bourdieu 2001.

Das inkorporierte Kulturkapital

Das inkorporierte kulturelle Kapital bezeichnet die verinnerlichte Form von Bildung, die etwa Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten umfasst und ist damit gekennzeichnet, dass sie „einverleibt“ und „körpergebunden“¹⁸⁰, sprich nicht übertragbar ist. Diese Form des Bildungskapitals kann nur das Individuum selbst für sich aneignen und muss dafür mit „sich selbst“¹⁸¹ bezahlen und das in Form von Zeitinvestition und Bemühung zum Erwerb dieses Bildungskapitals. Das inkorporierte Kulturkapital ist das Ergebnis eines umfassenden Prozesses, der Zeit und Mühen abverlangt, wobei die Aneignung dieses Kapitals in großen Teilen durch soziale Vererbung erfolgt und von dem abhängt, was einem in den ersten Jahren durch die Familie ermöglicht wird. Doch auch die Zeit zum Aneignen des kulturellen Kapitals ist von den Ressourcen der Herkunftsfamilie abhängig. Bourdieu sagt dazu:

„Unterschiedliches Kulturkapital in der Familie führt zunächst zu Unterschieden beim Zeitpunkt des Beginns der Übertragungs- und Akkumulationsprozesses [...] In engem Zusammenhang damit steht außerdem die Tatsache, dass ein Individuum die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen kann, wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann (Zeit, die als Verdienstausschlag bewertet werden kann).“¹⁸²

Ein besonders sichtbares Beispiel von dem, was Bourdieu als „von ökonomischen Zwängen befreite Zeit“ bezeichnet, ist beispielsweise die Zeit für ein Hochschulstudium, die für viele Studierende bzw. ihren Familien erstmal leistbar sein muss. Wenn die Familie auf das frühe Einkommen der Töchter und Söhne angewiesen ist, kann es dazu kommen, dass die Kinder einer *praktischen* Arbeit anstelle eines Studiums nachgehen. Was das für unsere Interviewpartner:innen bedeutet wird in Kapitel 5 „Berufseinstieg“ ersichtlich.

Weiters ist diese Form des Kulturkapitals schwierig zu erforschen und schwierig nachzuvollziehen, zumal ihre soziale Vererbung durch die Familie im Verborgenen geschieht. Bourdieu bezeichnet sie daher als die „am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kulturkapital“¹⁸³. Durch die Verborgenheit dieses Aneignungsprozesses wird das inkorporierte kulturelle Kapital laut Bourdieu von außen nicht direkt als Kapital erkannt und stattdessen als „legitime Fähigkeit oder Autorität“¹⁸⁴ angesehen. Darin steckt ein besonderes Potential

¹⁸⁰ Vgl. ebd., S. 113.

¹⁸¹ Ebd., S. 114.

¹⁸² Ebd., S. 116.

¹⁸³ Vgl. Bourdieu 2001, S.116.

¹⁸⁴ Vgl. ebd., S. 115.

ungleiche Machtverhältnisse und Reproduktionsmechanismen von sozialer Ungleichheit zu verkennen.

Dadurch, dass das Bildungskapital ein fester Bestandteil des Menschen und seiner Person wird, kann diese Form des kulturellen Kapitals nicht direkt mit Geld erworben werden und ist auch nur bedingt – etwa durch das institutionalisierte Kapital – in dieses konvertierbar.¹⁸⁵ Die enge Verbundenheit des inkorporierten Kulturkapitals mit der einzigartigen Persönlichkeit des Menschen, macht es zu einem Teil des Habitus einer Person, der nicht direkt auf andere Menschen übertragbar ist. Sichtbar wird das inkorporierte Bildungskapital in vielen Lebensabläufen, wie die Art und Weise wie was wahrgenommen wird oder etwa an der (Un-) Sicherheit einer Person im geselligen Verkehr.¹⁸⁶ Ebenso wird er am sprachlichen Gebrauch sichtbar. Durch die Familie wird zum Beispiel die ungezwungene Selbstsicherheit und Kompetenz im Umgang mit Sprache vermittelt. Bourdieu nennt es „ungleiche Verteilung des bildungstechnisch rentablen sprachlichen Kapitals.“¹⁸⁷

Der Vorteil eines großen kulturellen Kapitals liegt unter anderem darin, dass es gesellschaftlich als etwas Besonderes angesehen wird und somit zur Basis für weitere materielle und symbolische Profite wird.¹⁸⁸ Diese Profite sind jedoch letzten Endes darauf zurückzuführen, dass nicht alle Individuen über dieselben ökonomischen und kulturellen Mittel verfügen, um die Bildung ihrer Kinder so weit voranzutreiben, dass sie eines Tages dieses Ausmaß an Profit daraus ziehen können.

Das inkorporierte kulturelle Kapital eignet sich durch seine Verborgtheit hervorragend dafür, die subtilen Mechanismen der Macht zu verheimlichen. Umso wichtiger ist es, diese Form des Kapitals bei der Untersuchung von Reproduktionsmechanismen, wie etwa in der Bildung, zu berücksichtigen. Für Erklärungsversuche vererbter Bildungsungleichheit wird dieser Ansatz besonders fruchtbar.

Das objektivierte Kulturkapital

Das objektivierte Kulturkapital umfasst alle materiellen Träger, die einen kulturell bedeutenden Wert haben und die in sich die Fähigkeit tragen, Bildung und kulturelle Aneignung zu

¹⁸⁵ Vgl. ebd., S. 114.

¹⁸⁶ Vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S.163.

¹⁸⁷ Ebd., S. 40.

¹⁸⁸ Vgl. Bourdieu 2001, S. 115.

präsentieren.¹⁸⁹ Dazu zählen etwa Bücher und Schriften, Instrumente oder Gemälde. Diese Form des Kulturkapitals steht in einem engen Zusammenhang mit dem ökonomischen Kapital, da es leicht durch Geld erwerbbar und in Geld konvertierbar ist¹⁹⁰. Es ist somit auch leicht an andere Menschen zu übertragen oder zu vererben. Die eigentliche kulturelle Bedeutung des objektivierten Kulturkapitals wird ohne das inkorporierte Kulturkapitals jedoch nicht ersichtlich,¹⁹¹ denn erst durch das inkorporierte Kulturkapital ist es einem Menschen möglich, ein Gemälde zu verstehen und zu genießen oder ein Instrument zu spielen. Diese Fähigkeit nennt Bourdieu symbolische Genussfähigkeit¹⁹², die als ein Teil des inkorporierten Kulturkapitals nicht übertragbar ist.

Das institutionalisierte Kulturkapital

Das insitutionalisierte Kulturkapital ist die operationalisierte Form des inkorporierten Kapitals, die es einem Menschen möglich macht aus dem im Verborgenen liegenden Kulturkapital einen gesellschaftlich anerkannten Wert hervorzuziehen, etwa durch eine anerkannte Bescheinigung.¹⁹³ Um institutionalisiertes Kulturkapital zu erlangen ist es notwendig, Bildungsinstitutionen zu durchlaufen. Ersichtlich wird diese Form des Kapitals schließlich durch (akademische) Titel, Abschlusszeugnisse oder Zertifikate. Ein Titel ermöglicht es seinem Besitzer eine langfristige, juristische Garantie seines Kulturkapitals zu besitzen und ist gleichzeitig eine institutionelle Wertschätzung, die gesellschaftlich und auch ökonomisch einen Wert hat.¹⁹⁴

Institutionalisiertes Kulturkapital kann man vergleichen und oft auch nachvollziehen (etwa durch Prüfungsergebnisse).¹⁹⁵ Auch diese Form des Kulturkapitals ist eng mit dem ökonomischen Kapital verbunden, da sie am Arbeitsmarkt mit einem Geldwert verbunden ist. Man denke dabei an Bildungstitel, die eine Voraussetzung für gewisse Jobs sind. Hier ist anzumerken, dass die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte laut Bourdieu zu einer Inflationierung von Bildungstitel führte und der Beziehungszusammenhang von Bildungstitel und Berufsstelle prekär ist.¹⁹⁶ Der Wert von Bildungsabschlüssen liegt laut Bourdieu in ihrem

¹⁸⁹ Vgl. ebd., S. 117.

¹⁹⁰ Vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 162.

¹⁹¹ Vgl. Bourdieu 2001, S. 117; Pham Xuan 2022, S. 68f.; Schroer 2017, S. 322; Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 162.

¹⁹² Vgl. Müller 2014, S. 54.

¹⁹³ Vgl. Bourdieu 2001, S. 118.

¹⁹⁴ Vgl. Pham Xuan 2022, S. 69.

¹⁹⁵ Vgl. Bourdieu 2001, S.119.

¹⁹⁶ Vgl. Bourdieu et al. 1981, S.54.

Seltenheitsgrad. Dadurch dass Bildung nun zugänglicher gemacht wurde und Bildungsabschlüsse leichter erzielt wurden, investierte die obere Schicht noch intensiver in ihre Bildung, um die Seltenheit ihres Bildungsabschlusses zu garantieren.¹⁹⁷

Das soziale Kapital

Das soziale Kapital besteht im Prinzip aus allen sozialen Kontakten, zu denen ein Mensch Zugang hat und die er pflegt, wie etwa Familienmitglieder, Freunde, Vertrautenbeziehungen und Bekanntschaften, aber auch Geschäftsbeziehungen und Mitgliedschaften in Vereinen, Organisationen, Berufsverbänden etc. Der relevante Aspekt dieses sozialen Netzwerkes liegt darin, dass es die Möglichkeit bietet, andere Menschen um Rat, Unterstützung oder Informationen zu bitten und durch die Gruppenzugehörigkeit an Durchsetzungsvermögen und Macht gewinnt.¹⁹⁸ Im alltäglichen Sprachgebrauch werden jene Beziehungen, die potenzielle Vorteile mitbringen können auch „Vitamin B“ genannt. Bourdieu definiert das soziale Kapital, wie folgt:

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind [...] es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“¹⁹⁹

„Anders ausgedrückt, das Beziehungsnetz ist das Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewußt [sic!] oder unbewußt [sic!] auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen.“²⁰⁰

Zum Merkmal dieses Kapitals gehört, dass es auf ständige Beziehungsarbeit und Pflege angewiesen ist, um nicht zu erlöschen. Diese Beziehungsarbeit ist zeitintensiv und muss vom Individuum selbst geleistet werden. Sie umfasst beispielsweise Essenseinladungen und Geburtstagsglückwünsche. Sie kann also nicht durch Institutionalisierung auf Dauer gesichert werden, wie ein akademischer Titel Bildungskapital sichert.²⁰¹ Je mehr Zeit darin investiert wird, die Beziehungen zu pflegen und je sorgsamer und selbstloser dies geschieht, desto

¹⁹⁷ Vgl. Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozial Psychologie, 52, 636–669, h: 639.

¹⁹⁸ Vgl. Iser 1983, S. 74.; vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 166.

¹⁹⁹ Zit. n. Schroer 2017, S.322.

²⁰⁰ Zit. n. Fuchs-Heinritz/König 2005, S.166.

²⁰¹ Vgl. ebd.

erfolgreicher der Versuch aus diesen Beziehungen, wenn es drauf ankommt, Nutzen bzw. Unterstützung zu ziehen.²⁰² Im Grunde genommen dient das soziale Kapital dem Schutz, Erhalt und der Vermehrung des ökonomischen und des kulturellen Kapitals.²⁰³ Die Stärke und der Nutzen des sozialen Kapitals hängt von der Weite des sozialen Netzwerkes ab, sowie vom Kapitalvolumen der Kontakte.²⁰⁴

Das soziale Kapital kann „erwirtschaftet“ werden, etwa durch Mitgliedschaft in einem Verein oder Heirat und auch in Form von Übernahme eines Familiennamens vererbt werden.²⁰⁵ Die Aufnahme in eine Gruppe erfolgt jedoch unter Einhaltung von Kriterien, die die Vorteile dieser Gruppenzugehörigkeit als Seltenheit schützen.²⁰⁶

Schließlich spricht Bourdieu auch von symbolischem Kapital, dass sich nicht als eine eigene Kapitalsorte auf der Ebene der anderen Kapitalsorten befindet, sondern in jeder der Kapitalsorten enthalten ist.²⁰⁷ Das symbolische Kapital befindet sich quasi auf einer Metaebene und bezeichnet die Ehre und das Prestige, die den Akteuren aus der Akkumulation ihrer Kapitalsorten erwachsen.²⁰⁸ Anhand des symbolischen Kapitals versucht Bourdieu die Position und somit das Gewicht und die Bedeutsamkeit eines Menschen unter Berücksichtigung des Umfangs seines ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals zu ermitteln.²⁰⁹ Als Synonym für das symbolische Kapital verwendet Bourdieu auch die Ausdrücke symbolische Macht, Herrschaft und Gewalt²¹⁰. Diese bestehen in einer symbolischen Dimension, die ihnen Legitimität gibt und diese symbolische Gewalt verdoppelt und rechtfertigt.

Um Bildungsungleichheit zu beforschen, sind alle Kapitalsorten von Relevanz, zumal eine Kapitalsorte nie allein vorkommt und sie sich gegenseitig bedingen. Nach Bourdieu sind Erfolgchancen von der Bildung der Eltern und den engen Verwandten mitbestimmt und von der Summe aller Kapitalsorten, die einem aus seiner sozialen Position heraus erwachsen. Dabei ist das Zusammenspiel der verschiedenen Kapitalsorten von Bedeutung. Wenn einer Familie nur eine Kapitalsorte fehlt, dann kann sie das Defizit durch die anderen vorhandenen Sorten auszugleichen versuchen, anders als wenn alle Sorten nur in geringem Maß vorhanden sind.

²⁰² Vgl. Iser 1983, S.75.

²⁰³ Vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S.167.

²⁰⁴ Vgl. Iser 1983, S.74.

²⁰⁵ Vgl. Schroer 2017, S.322.

²⁰⁶ Vgl. Iser 1983, S. 74.

²⁰⁷ Vgl. Schroer 2017, S.323.

²⁰⁸ Vgl. ebd.

²⁰⁹ Vgl. Müller 2014, S. 54f.

²¹⁰ Vgl. ebd., S. 57.

Anhand der Theorie der Kapitalsorten kann zudem die soziale Mobilität behandelt werden, was gerade hinsichtlich des Auf- und Abstiegs im und durch das Bildungssystem relevant ist.

Welche Rolle die Kapitalsorten für die Bildung spielen, schildert Bourdieu in seinen Werken zu Bildungsungleichheit, wie in „Illusion der Chancengleichheit“, das er 1968 mit Jean-Claude Passeron herausgab. Im Folgenden erfolgt eine Darstellung der Theorien Bourdieus zu Bildungsungleichheit.

3.2. Bildungsungleichheit bei Bourdieu

Die Wichtigkeit des Themas Bildungsungleichheit wird durch die Wichtigkeit der Bildung für die Reproduktion sozialer Ungleichheit begründet. Die Bildung, oder wie es Bourdieu gerne nennet, die Kultur spielt eine zentrale Rolle darin, wie sich ein Mensch in der Gesellschaft positioniert und wie er von seiner Position auf und ab steigen kann. Sie umfasst das Wissen, die Sprache, die Manieren und all jene Aspekte, durch die soziales Ansehen generiert werden kann.

Bourdieu befasste sich im Laufe seiner wissenschaftlichen Tätigkeit ausgiebig mit dem Thema Bildung. Dabei untersuchte und beforschte Bourdieu das Thema Bildung in dreifacher Hinsicht:²¹¹

1. In der Rolle des kulturellen Kapitals als Begründung für die Positionierung im sozialen Raum
2. Die kumulative Dynamik von Bildungsprozessen: Hierbei untersucht Bourdieu vor allem die Reproduktion sozialer Ungleichheit und die Beziehung zwischen kulturellem Kapital und Familie, sowie zwischen sozialer Klasse und Lebensstil in diesem Prozess. Seine wichtigste Erkenntnis dabei ist, dass das Bildungssystem die bestehende Klassenstruktur reproduziert, aufrechterhält und legitimiert.
3. Das kulturelle Mysterium: hierbei drückt Bourdieu die Faszination darüber aus, wie vermeintlich alles daran arbeitet, die soziale Ungleichheit aufrechtzuerhalten und wiederherzustellen. Der Habitus des Menschen, die Dynamiken im Feld und die Praxis würden sich alle in einem nahezu perfekten Zusammenspiel daran beteiligen, soziale Ungleichheit bei strikter formaler Gleichheit zu reproduzieren. Um dies aufzubrechen, bedarf es Ausnahmestände, wie etwa einer Revolution.

²¹¹ Vgl. Müller 2014, S. 97.

Neben seinem *sozialisatorischen* Blickwinkel, der die Bildung mit sozialer Ungleichheit in Zusammenhang setzt, behandelt Bourdieu das Thema Bildung auch aus einem *institutionellen* Blick, der auf strukturspezifische Eigenheiten von Bildungsinstitutionen aufmerksam macht.²¹² Nach Bourdieu erfolgt die Bildung eines Menschen auf zwei Wegen, durch die Familie und durch die Bildungsinstitution. Durch die Familie, weil sie es sind, die besonders in den ersten Lebensjahren eines Kindes die Bildungsentscheidungen für es fällen und damit den Bildungsweg und die Teilhabechancen an der Gesellschaft erheblich beeinflussen. Wie diese Bildungsentscheidungen getroffen werden, variiert nach sozialer Herkunft der Familie und ist somit herkunftsbedingt und ungleich verteilt.²¹³ Die Bildungsinstitutionen haben, wie im Folgenden dargestellt wird, einen erheblichen Einfluss darin, den Habitus des Menschen zu prägen und durch ihre Dynamiken die Bildungsentscheidungen eines Menschen zu beeinflussen.

Eines der zentralen Werke Bourdieus dazu, das auch eine wichtige theoretische Grundlage für die vorliegende Arbeit bildet, ist die Studie von Pierre Bourdieu und John Claude Passeron „Die Illusion der Chancengleichheit“, auf Deutsch erschienen 1968, in der die Autoren die vermeintliche Chancengleichheit des Bildungssystems in Frankreich und die Vorstellung, dass dieses dem Klassensystem gegenüber neutral stünde bzw. nur nach „Leistung“ auslese, hinterfragen.²¹⁴ Es ist demnach eine Infragestellung des meritokratischen Ansatzes, der Talent und Begabung für den Bildungserfolg in den Vordergrund rückt.²¹⁵

Ausgangspunkt ihrer Untersuchung ist eine ungleiche Repräsentation der Klassen im französischen Bildungssystem. Während in den 60er Jahren nur 6% der Arbeiterkinder ein Hochschulstudium besuchten, waren die Chancen für Kinder von höheren Angestellten und Selbstständigen ungleich größer.²¹⁶ Bourdieu und Passeron untersuchen die Auslesemechanismen des Bildungssystems anhand verschiedener sozialer Merkmale, wie Sprache, Einstellung zur Bildung oder Fächerverteilung, anstatt sich nur Prüfungsergebnisse der Studierenden anzuschauen. Die Autoren kommen unter anderem zum Schluss, dass die soziale Herkunft, die weitaus wichtigste Determinante für studentisches Leben, vor allem die Lebensbedingungen der Studierenden ist.²¹⁷

Die wichtige Rolle des Bildungssystems liegt laut Bourdieu in der Sozialisations-, Qualifikations- und Selektionsfunktion der Schule. Die Studie von Bourdieu und Passeron

²¹² Vgl. Bourdieu/Passeron 1971.

²¹³ Vgl. Pham Xuan 2022, S. 50.

²¹⁴ Vgl. Bourdieu/ Passeron 1971, S. 161f.

²¹⁵ Vgl. ebd.

²¹⁶ Vgl. ebd., S. 27.

²¹⁷ Vgl. ebd., S. 67.

skizziert, wie sich hinter den formal gleichen Zugangskriterien zu den hierarchisch angeordneten Bildungsinstitutionen Selektionsmechanismen verbergen.²¹⁸ Die ungleiche Verteilung der sozialen Klassen im Hochschulsektor sind nach Bourdieu und Passeron demnach das Ergebnis eines jahrelangen Selektionsmechanismus der Bildungsinstitutionen.²¹⁹ In Bourdieus Theorie der symbolischen Gewalt untersucht er, inwieweit die sozialen Bedingungen der Macht- und Privilegienübertragung im Bildungssystem wirken und durch dieses verstärkt werden und welche Rolle die Selektionsmechanismen dabei spielen.²²⁰ Eine wesentliche Erkenntnis von Bourdieus Forschung ist, dass die Schule bzw. das Bildungssystem allgemein durch eine formale Chancengleichheit gekennzeichnet und genau jene der Grund für die bestehende Bildungsungleichheit ist.²²¹ Die Schule verfolgt rein objektive Mechanismen der Bildungsvermittlung und behandelt all ihre Individuen gleich bzw. sanktioniert sie gleich, etwa durch einheitliche Aufnahmeverfahren, einheitliche Prüfungen etc. Genau jene vermeintliche Gleichheit und dadurch, dass die Schule nicht aktiv und systematisch Bildungslücken bei jenen Individuen kompensiert, die bestimmte pädagogische und kulturelle Inhalte nicht automatisch schon durch inkorporiertes Kulturkapital von Zuhause aus mitbekommen haben, „verdoppelt und bestätigt sie durch Sanktionen die gesellschaftlich bedingten Ungleichheiten auf dem Sektor des Bildungswesens, in dem sie diese als natürliche Ungleichheiten, d.h. als Ungleichheiten der Begabung behandelt.“²²²

Die bewahrende und reproduzierende Funktion des Unterrichtssystems wird nach Bourdieu und Passeron besser erfüllt, je standardisierter bzw. „gleicher“ ihre Zugangs- und Erfolgschancen sind.²²³

„Es wird deutlich, dass die Auslesemechanismen, die privilegierten Studenten gewissermaßen ein zweites Mal bevorteilen, indem ihre sozialen Privilegien, die das Bildungssystem ignoriert, in einen Bildungsvorteil, indem soziale Zugangschancen in Bildungsqualifikation umgewandelt werden.“²²⁴

Der Kern der Reproduktion von Ungleichheit im Bildungssystem liegt also darin, dass Ungleiches (Schüler:innen, die von Haus aus unterschiedliche Bildungskapitalien mitbringen) in und durch die Bildungsinstitutionen gleich behandelt werden. Lehrer:innen können dieses Vorgehen unterstützen, in dem sie aktiv die Ungleichheiten ihrer Schüler:innen ausblenden und

²¹⁸ Vgl. Iser 1983, S. 192.

²¹⁹ Vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 20.

²²⁰ Vgl. Iser 1983, S. 138.

²²¹ Vgl. ebd., S. 137.

²²² Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 193.

²²³ Vgl. Iser 1983, S. 162.

²²⁴ Fuchs-Heinritz 2005, S. 41.

sie wirken diesen ungleichheitstreibenden Mechanismen entgegen, in dem sie aktiv und bewusst die Ungleichheiten ihrer Schüler:innen wahrnehmen und darauf in ihren Handlungen reflexiv Rücksicht nehmen.

Es ist nicht nur die Selektionsfunktion des Bildungssystems in Form von Aufnahmeverfahren und Prüfungen, die die Reproduktion sozialer Ungleichheit vorantreibt. Das Bildungssystem trägt laut Bourdieu in sich eine herrschaftssichernde Funktion, denn die Schule „bringt den Kindern der beherrschten Klassen den Respekt vor der herrschenden Kultur bei, ohne ihnen den Zugang dazu zu ermöglichen.“²²⁵ Die Bildungsinstitutionen werden laut Bourdieu von der obersten Schicht der Gesellschaft kontrolliert. In der Macht der obersten Schicht liegt es also, dass sie sich als „Elite“ abschließen, in dem sie entsprechend Einfluss auf diese Aufstiegskanäle nehmen, sei es jetzt auf manifestem Wege – begrenzte Zulassung zu höherer Bildung – oder auf semantischem Weg, in dem sie die Inhalte kontrollieren. Für Bourdieu kommt dem Unterrichtssystem demnach neben der besonderen Funktion der Kommunikation und Selektion auch die Funktion der Einverleibung der legitimen Kultur und der Legitimation der herrschenden Ordnung.²²⁶

„Die besseren schulischen Erfolgchancen für Kinder aus privilegierten Gesellschaftsschichten sind, laut Bourdieu, nicht auf ein höheres Ausmaß an Intelligenz und Begabung zurückzuführen, sondern hauptsächlich darauf, dass die schulische Kultur der Alltagskultur und Sprache der privilegierten Schichten am nächsten steht.“²²⁷

Der Geschmack und der Bildungsstil, den die Schule vermittelt entspricht dem Geschmack und dem Bildungsstil der herrschenden Klasse. Bildungsprivilegierte Schüler:innen haben zusätzlich zur besseren Ausstattung mit Kapitalsorten auch noch den Vorteil, dass sie und ihr Geschmack, sowie ihre Sprache und ihr Wissenskapital von den Bildungsinstitutionen bevorzugt werden. Das Bildungssystem honoriert in seiner Leistungsbeurteilung also Kenntnisse, Verhaltensweisen und Einstellungen, die nicht nur über das Bildungssystem selbst produziert werden, sondern privilegierte Kinder das ihrem Herkunftsmilieu zu verdanken haben.²²⁸ Ein Kind aus niedrigen Gesellschaftsschichten muss sich das mühsam erwerben, was

²²⁵ Ebd., S. 42.

²²⁶ Vgl. Iser 1983, S. 135.

²²⁷ Flicker/Forster 2013, S. 87.

²²⁸ Vgl. Pham Xuan 2022, S. 77.

ein Kind aus gebildeter Klasse so mitbekommt, denn es fängt schon an bei Stil, Geschmack und Esprit.²²⁹

Um die Kommunikation in der Schule zu ermöglichen, stattet die Schule die Individuen mit einem gemeinsamen Bestand an Denkkategorien aus.²³⁰ Im Zuge dessen übernimmt die Schule auch die Aufgabe, den Schüler:innen die Kultur der herrschenden Klasse bei zu bringen. Diese Funktion kann die Schule ausüben, weil sie direkt in den Habitus der Schüler:innen eingreift und diesen beliebig mitprägt. So entsteht eine sichere Grundlage zum Erhalt der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse.²³¹ Das Formen des Habitus der Schüler:innen ist unter anderem möglich, weil die Lehrer:innen als Inhaber einer pädagogischen Autorität bereits im vorhinein von den Schüler:innen als würdig erachtet werden, das von ihnen Übermittelte umzusetzen.²³² Die Mühen, die die Schüler:innen der unteren sozialen Schicht erbringen müssen, um dieselben Leistungen der mittleren und höheren Schicht zu erzielen, müssen demnach außergewöhnlich hoch sein.²³³ Auch in der Mittelschule tut sich die niedrigste Schicht schwer, weil das Konzept Schule samt Lehrplan nicht auf sie, sondern auf die Mittelschicht abgestimmt ist.²³⁴

Die Bildung, sei sie von der Familie oder von der Schule vollzogen, wirkt sich auch darauf aus, was der Empfänger für ein Bildungsbedürfnis entwickelt. Das kulturelle Bedürfnis nach einem Museumsbesuch ist dann beispielsweise keine angeborene Neigung, sondern das Ergebnis der Erziehung bzw. der Habitus-Formung durch die Schule und durch das Elternhaus. So verhält es sich auch mit anderen kulturellen Bedürfnissen und Bildungsaspirationen.²³⁵ Hierin verbirgt sich auch die Verschleierung des inkorporierten Bildungskapitals.

Bourdieu führt in seiner Theorie der kulturellen Reproduktion nicht nur aus, wie die soziale Ungleichheit durch das Bildungssystem und seine Mechanismen reproduziert werden, sondern auch welche Rolle die untere Klasse selbst bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit spielt. Laut Bourdieu erfüllt das Unterrichtssystem seine Funktion nämlich dann am besten, „wenn die von vorhinein Ausgeschlossenen davon überzeugt sind, dass sie ihr Schicksal selbst gewählt haben.“²³⁶ Die für den Schulerfolg relevanten Kriterien orientieren sich, wie bereits dargestellt,

²²⁹ Vgl. Flicker/Forster 2013, S. 87.

²³⁰ Vgl. Bourdieu 2001, S. 86.

²³¹ Vgl. Iser 1983, S. 135.

²³² Vgl. ebd., S. 140.

²³³ Vgl. Flecker/ Wöhrer/ Rieder 2020, S. 312.

²³⁴ Vgl. Richter 2001, S. 196.

²³⁵ Vgl. Iser 1983, S. 142.

²³⁶ Ebd., S. 165.

an den oberen Klasse und führen vermehrt zur Selektion der unteren Klasse. Dadurch dass die untere Klasse nur über begrenztes Kulturkapital verfügt, lässt sie sich zudem von den schulischen Leistungskriterien auch einfacher lenken. Beeinflusst von den eigenen herkunftsspezifischen Erwartungshaltungen gegenüber der Bildung trifft die untere Klasse ihre Bildungsentscheidungen und eliminiert sich quasi selbst bzw. trägt dazu bei.²³⁷

„Die damit einhergehende Selbsteliminierung der unteren Klassen aus dem Bildungswesen reproduzieren wiederum die geringen objektiven Erfolgchancen der eigenen Klasse, die (unbewusst) als Orientierungspunkte für die subjektive Erwartung und schließlich die Entscheidung dienen: es handelt sich um eine self-fulfilling prophecy.“²³⁸

Die Selbsteliminierung bzw. Selbstexklusion ist ein zusätzlicher Treiber der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungswesen. Die Erfolgchancen in der Schule sind demnach genauso von subjektiven Erwartungen, die wiederum von den Erfolgchancen der eigenen sozialen Klasse abhängen, determiniert.

Außerdem hängt der Erfolg der Schüler:innen in ihrer Bildungslaufbahn nicht nur von ihrem Verhalten und ihrer Leistung ab, sondern ganz wesentlich auch von dem, was ihnen die Institution Schule anbietet. Wenn seitens der Bildungsinstitutionen eine aktive Beteiligung der Eltern an den Lernprozessen der Kinder erwartet wird, können die bestehenden Unterschiede in der sozialen und kulturellen Ressourcenausstattung der Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft, nur begrenzt kompensiert werden. Das hat zur Folge, dass es während der Schulzeit „zu einer herkunftsspezifischen Kanalisierung, zu einer subkulturellen Abschottung von Schülerkreisen und infolgedessen zu einer herkunftsspezifischen Differenzierung von sozialen Lernumwelten.“ kommt.²³⁹

Im Hinblick auf die Rolle der Lehrer:innen bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit weisen Bourdieu und Passeron in der Studie auf einen wichtigen Aspekt hin:

„Blindheit gegenüber sozialer Ungleichheit zwingt und berechtigt zugleich, jegliche Ungleichheit, besonders aber die des akademischen Erfolgs, als natürliche, als Ungleichheit der Begabung anzusehen.“²⁴⁰

Wenn wir uns die theoretische Grundlage anschauen, nach der die Auswirkungen pädagogischen Handelns auf die soziale Ungleichheit untersucht werden, dann ist jener Aspekt

²³⁷ Vgl. Schimpl-Neimanns 2000, S. 639.

²³⁸ Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 35.

²³⁹ Flicker/Forster 2013, S. 88.

²⁴⁰ Vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 82

der „Blindheit gegenüber Ungleichheit“ ein wesentlicher, der anhand des erhobenen empirischen Materials untersucht werden soll.

Das von den Lehrer:innen beklagte sinkende Niveau der Schüler:innen von Jahr zu Jahr oder die großen Leistungslücken, auf die in den Interviews hingewiesen wird und die in den nächsten Kapiteln diskutiert werden, sind im Endeffekt nur ein Manifest des Zusammenhanges zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Die Aufregung der Lehrer:innen darüber umgeht die Frage nach den Gründen und den pädagogischen Konsequenzen.²⁴¹

Das Bildungssystem und insbesondere die Schule verkörpert in vielerlei Hinsicht den von Bourdieu geprägten Begriff der *symbolischen Gewalt*. Der Begriff bezieht sich auf die Art und Weise, wie Menschen ihre Zustimmung und Unterwerfung gegenüber bestehenden sozialen Ordnungen, Normen und Hierarchien internalisieren.²⁴² Symbolische Gewalt wirkt auf subtile Weise, indem sie die Wahrnehmungen, Vorlieben und Präferenzen der Menschen formt und ihre Handlungen und Entscheidungen beeinflusst. Sie spielt eine wichtige Rolle bei der Aufrechterhaltung sozialer Hierarchien und Ungleichheiten und lässt sich daher im Bildungssystem wiederfinden. Allein das vorgegebene Curriculum und die Auswahl der Wissensinhalte können gegenüber denjenigen symbolische Gewalt ausüben, die nicht mit den privilegierten Formen des Wissens vertraut sind. In dem die sozialen Unterschiede der Schüler:innen in der Wissensvermittlung, sowie in der Leistungsbeurteilung ausgeblendet oder nicht erkannt und berücksichtigt werden, wird gerade den benachteiligten Schüler:innen der Zugang zu gleichen Bildungschancen und damit die Möglichkeit zur sozialen Mobilität erschwert.

Was Bourdieu und Passeron in der „Illusion der Chancengleichheit“ 1964 für den Besuch der Hochschule untersucht haben, kann auch auf den Besuch der Grund- und weiterführenden Schule übertragen werden. Demnach bestimmt die soziale Herkunft die objektiven und subjektiven Erfolgchancen in der Schule und dies nicht nur basierend auf ökonomische Kapitalien (finanzielle Sicherheit, Materialien, Nachhilfe etc.), sondern auch bezüglich subtiler klassenspezifischer Unterschiede, wie beispielsweise „die Fähigkeiten und Voraussetzungen, sich mit den Regeln und Vorstellungen im Bildungssystem zurechtzufinden“²⁴³ und sich im schulischen Umfeld wohlfühlen.

²⁴¹ Vgl. ebd., S. 83.

²⁴² Vgl. Müller 2014, S. 57.

²⁴³ Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 35f.

Im Hinblick auf die soziale Position des Menschen in einer Gesellschaft untersucht Bourdieu in einer Studie, veröffentlicht mit Luc Boltanski (dt. 1981), nicht nur die Bildungsinstitutionen und ihre Mechanismen bei der Reproduktion von sozialer Ungleichheit, sondern auch den Zusammenhang zwischen Titel und Stelle, sprich zwischen der Bildung und dem Beruf.²⁴⁴ Unter anderem liefern die Autoren hier einen Einblick in die Struktur des Bildungssystems, die zu einer Kanalisierung der sozialen Klassen im Bildungssystem führt. Sie kommen zum Schluss, dass eine Differenzierung der Bildungsinstitutionen, sowie der Zugangsweg den Aufstieg der unteren sozialen Klasse aktiv verhindert.²⁴⁵ Diese Differenzierung manifestiert sich in privaten Bildungsinstitutionen und Ausbildungsstellen, die hohe Gebühren einnehmen. Die hohen Gebühren halten die Anwerber der unteren Klasse in Grenzen. Diese Dynamik bringt im Sinne einer Reproduktion sozialer Ungleichheit einen weiteren Vorteil. Ökonomisch schwache Studierende, die es z.B. durch Stipendien doch in diese Bildungsinstitutionen schaffen, können in der Öffentlichkeit als Bildungsaufsteiger:innen herhalten und den meritokratischen Ansatz stärken, dass es mit Willen und Mühe, doch möglich ist erfolgreich zu sein.²⁴⁶ Unsichtbare Ungleichheitsmechanismen drängen so noch mehr in den Hintergrund. Die Entscheidung darüber, wer mit welcher Qualifikation eine berufliche Position einnimmt ist dann eine Frage des Arbeitsmarktes.²⁴⁷ Dies geschieht jedoch nicht ohne den Einfluss der individuellen Ausstattung an Kapital. Eine erfolgreiche Verwertung der Schultitel kommt laut Bourdieu nur selektiv, nämlich in Zusammenhang mit ökonomischem und sozialem Kapital zu Stande.²⁴⁸

Pierre Bourdieu steht den Bildungsinstitutionen, wie sie aufgebaut sind, kritisch gegenüber. Dennoch sieht er gerade in ihnen das Potential, gesellschaftsspezifischen Ungleichheiten entgegenzuwirken. Nur eine Institution, wie die Schule, könne die „Benachteiligung jener ausgleichen, die von seiten [sic!] ihrer familiären Herkunft keinen Anreiz erfahren, sich mit den Bildungsgütern zu befassen und daher nicht das [...] vorausgesetzte Sachverständnis von zu Hause aus mitbekommen.“²⁴⁹ Das sei jedoch nur möglich, wenn die Schule bewusst die bereits erwähnten Reproduktionsmechanismen durchbricht. Ließe sie jedoch die objektiven

²⁴⁴ Vgl. Bourdieu et al. 1981, S. 100.

²⁴⁵ Vgl. Müller 2014, S. 111.

²⁴⁶ Vgl. ebd., S. 112.

²⁴⁷ Vgl. ebd., S. 100.

²⁴⁸ Vgl. Iser 1983, S. 162.

²⁴⁹ Bourdieu 1974, S. 192.

Mechanismen der Bildungsvermittlung spielen, so bestätige sie und verdopple sie bestehende Ungleichheiten.²⁵⁰

Bourdieu's Thesen zum französischen Bildungssystem basieren unter anderem darauf, dass die untere Gesellschaftsschicht in den Hochschulen unterrepräsentiert ist. Heute, 60 Jahre später, haben wir es, wie im vorangegangenen Kapitel 2 (Forschungsstand) deutlich zu sehen war, immer noch mit ebendieser Unterrepräsentation zu tun. Besonders wichtig für die vorliegende Arbeit ist es daher, Bourdieus theoretische Grundlage zu verstehen, nach der die Bildungsinstitutionen zur bestehenden Bildungsungleichheit maßgeblich beitragen, sei es durch die Gleichbehandlung von Ungleichen oder die Bevorzugung der herrschenden Klasse und deren Lebensstil. Ebenso ist es relevant, die Ungleichverteilung der Kapitalsorten als Grundpfeiler von Bildungsungleichheit und die Selbstdestruktion der unteren Klasse durch Selbsteliminierung wahrzunehmen, um zu verstehen, wo in dieser Kette der Bildungsungleichheiten Lehrer:innen (unbewusst) ansetzen, um diese zu verstärken oder ihnen entgegen zu wirken.

3.3. Begründung der theoretischen Grundlage

Für die theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit habe ich mich aus diversen Gründen für die soziologischen Theorien von Pierre Bourdieu entschieden. Bourdieu ist freilich nicht der einzige Sozialwissenschaftler, der theoretische Grundlagen und Konzepte zur Untersuchung von Bildungsungleichheit entwickelt hat. Einer der zahlreichen Wissenschaftler:innen, die bei dem Thema sehr gerne herangezogen werden, ist beispielsweise Raymond Boudon, der die Bildungsungleichheit anhand primärer und sekundärer Herkunftseffekte erklärt. Als primäre Herkunftseffekte bezeichnet er all jene Faktoren, die sich direkt in bessere bzw. schlechtere Schulleistungen der Schüler:innen aus privilegierten bzw. nicht privilegierten Gesellschaftsschichten niederschlagen.²⁵¹ Beispielsweise behandeln die primären Herkunftseffekte wie sich eine schlechte ökonomische Lage, durch mangelndes Geld für Nachhilfe und Förderung, negativ auf die Schulleistungen auswirkt. Dabei berücksichtigt Boudon nicht nur ökonomische Faktoren, sondern auch kulturelle Ressourcen, die ein Individuum von seinen Eltern erbt. Sie sind somit stark an die Idee sozialer Reproduktion gebunden, bei der soziale Ungleichheit von Generation zu Generation übertragen wird. Die sekundären Effekte hingegen beschäftigen sich mit „Unterschieden im Bildungsverhalten, die

²⁵⁰ Vgl. ebd., S. 192f.

²⁵¹ Vgl. Schindler/ Reimer 2010, S. 624.

sich bei gleichen Leistungen aufgrund herkunftsspezifisch verschiedener Entscheidungsmuster bei Bildungsentscheidungen ergeben“.²⁵² Die sekundären Effekten werden von Boudon anhand eines Ration-Choice-Ansatzes modelliert. Sie sind nach Boudon ein Ausdruck eines rationalen Entscheidungsprozesses, in dem eine individuelle Abwägung verschiedener Alternativen anhand eines Kosten-Nutzen-Ansatzes vorgenommen wird.

Während es zwischen dem primären Herkunftseffekt und den Ansätzen Bourdieus starke Verbindungen gibt,²⁵³ steht der sekundäre in Widerspruch zur theoretischen Grundlagen nach Bourdieu, wogegen Bildungsentscheidungen ebenfalls herkunftsbedingt und von der sozialen Klasse²⁵⁴ beeinflusst werden. Um die Verbindung zwischen dem Bildungssystem und der sozialen Klasse sichtbar zu machen, scheinen die Ansätze Bourdieus, die genau das versuchen, für die vorliegende Arbeit sinnvoller zu sein.

Pierre Bourdieus Theorien haben zudem neben einem kultursoziologischen Zugang auch einen ethnospezifischen Zugang, zumal Bourdieu viele Jahre ethnologisch soziologische Feldforschung in Algerien betrieb.²⁵⁵ Seine Theorien sind daher praxisnahe und können aus meiner Sicht sehr schlüssig Praxisbeispielen aus dem Alltag übergestülpt werden. Da sich Bourdieu den Themen Bildung und soziale Ungleichheit in seiner Forschungsarbeit ausgiebig angenommen hat, eignen sich seine ausgesprochen detaillierten Theorien²⁵⁶ daher besonders gut für Praxisbeispiele aus dem Bildungsbereich und somit besonders gut für meine Arbeit, die sich konkreten Handlungs- und Orientierungsmustern im Umgang mit Herausforderungen an der Mittelschule im Lichte der Bildungsungleichheitsforschung widmet.

Weiters umfasst Bourdieus theoretische Konzeption der Bildungsungleichheit sowohl die Mikro- als auch die Makroebene des sozialen Lebens. Durch den Begriff des Habitus und die Theorie der Kapitalsorten wird die Ungleichheit bezüglich des Individuums klar und greifbar gemacht. Auch die Ungleichheit auf Makroebene, wie sie anhand seiner Untersuchung der Hochschule in Frankreich dargestellt ist, wird in seiner Theorie nachvollziehbar. Seine Theorien stellen ein umfassendes Gebilde dar, das es ermöglicht die Komplexität der Bildungsungleichheit aus vielen Perspektiven zu erfassen und zu diskutieren.

Im Zusammenhang mit der Fragestellung, wie Lehrer:innen mit Herausforderungen an der Mittelschule umgehen und inwieweit ihre Handlungsstrategien soziale Ungleichheit

²⁵² ebd.

²⁵³ Vgl. Pham Xuan 2022, S. 77.

²⁵⁴ Begriffe wie Status, Klasse oder Schicht werden in der vorliegenden Arbeit weitgehend synonym verwendet. Sie sollen lediglich exemplarisch zur Illustration der Effekte sozialer Stratifizierung dienen.

²⁵⁵ Vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 28.

²⁵⁶ Vgl. Müller 2014, S. 98

reproduzieren oder ihr entgegenwirken, kann Bourdieus Konzept des gesellschaftlichen Kontextes und der strukturellen Einflüsse genutzt werden, um die Wechselwirkungen zwischen individuellem Handeln, den strukturellen Bedingungen des Bildungssystems und den sozialen Ungleichheiten zu analysieren. Es ermöglicht eine kritische Betrachtung der Bildungspraktiken und -entscheidungen im Zusammenhang mit den vorhandenen Machtverhältnissen und sozialen Hierarchien, die die Möglichkeiten und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen.

4. Methodik

Die vorliegende Arbeit ist in erster Linie eine empirisch qualitative Arbeit. Der theoretische Teil ist ein literaturbasierter Teil, der sich vor allem den theoretischen Konzepten Bourdieus bedient. Der empirische Teil der Arbeit baut auf elf qualitativen Interviews mit narrativen Elementen auf, die mittels dokumentarischer Forschungsmethode untersucht wurden. Zunächst wurden die Orientierungsmuster aus dem Datenmaterial ausfindig gemacht, die das Handeln der Interviewten anleiteten und anschließend wurden diese im Hinblick auf Bildungsungleichheit analysiert. Mit Bedacht und unter Rücksichtnahme ethischer Fragen flossen auch Aspekte teilnehmender Beobachtung in die Arbeit mit ein. Da ich als Lehrerin selbst im Schulwesen, speziell in der Mittelschule, tätig bin, war die permanente Selbstreflexion meiner Rolle im Feld und der Einfluss dieser auf meine Analyse und meine Interviewpartner eine wichtige Begleitung meiner methodischen Herangehensweise.

4.1. Leitfadengestützte Interviews mit narrativen Anteilen nach Schütze

Zur Bearbeitung meiner Forschungsfrage habe ich einen qualitativen Zugang gewählt, bei dem ich Lehrer:innen an Wiener Mittelschulen interviewte. Die Gespräche fanden in Form von leitfadengestützten Interviews statt, die narrative Anteile nach Fritz Schütze beinhalteten. Diese Anteile zielen darauf ab, die subjektive Perspektive der Interviewpartner:innen zu erfassen und ihre Erfahrungen und Erlebnisse in einer narrativen Form zu erforschen.²⁵⁷ Die Interviews waren zwar leitfadengestützt²⁵⁸, die Fragen jedoch so offen formuliert, dass sie narrative Elemente zuließen und zu Stegreiferzählungen animierten. Das zentrale Merkmal des narrativen Interviews ist die Idee, dass Erzählungen die Art und Weise beeinflussen, wie

²⁵⁷ Vgl. Schütze, Fritz (2014): Das narrative Interview in der interpretativen Sozialforschung. Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. S. 437-454.

²⁵⁸ Siehe Leitfaden im Anhang.

Menschen ihre Erfahrungen und Erlebnisse verstehen und bewerten. Indem man die Geschichten, die Menschen über ihr Leben erzählen, untersucht, können Forscher:innen tiefere Einblicke in die Wahrnehmungen, Überzeugungen und Einstellungen der Interviewpartner:innen gewinnen.²⁵⁹ Es ist besonders nützlich, um komplexe soziale Phänomene zu erforschen, wie eben Erfahrungen im Umgang mit Herausforderungen an sogenannten „Brennpunktschulen“. Daran orientiert war es in der vorliegenden Arbeit möglich den Lehrer:innen beispielsweise bei der Relevanzsetzung der Herausforderungen Freiheit zu gewähren und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre zu erzählenden Erfahrungen auszusuchen und zu rekonstruieren.²⁶⁰ So gelang es, die Erfahrungen und Erlebnisse der Interviewpartner:innen zu erforschen und einen tiefen Einblick in ihre subjektive Perspektive zu erhalten.

Der Leitfaden umfasste hauptsächlich offene Fragen, die den Interviewpartner:innen möglichst viel Freiheit bei der Gestaltung ihrer Antworten gewährte. Wie von Schütze vorgesehen folgten auf die offenen Fragen, immanente Nachfragen, die die Erzählungen der Interviewten vertiefen sollten, um detaillierte Informationen zu erhalten.²⁶¹ Der Interviewleitfaden umfasste sowohl biografische Fragen zu den Hintergründen und dem Werdegang der Interviewpartner:innen als auch Fragen zur Tätigkeit als Lehrkraft, einschließlich der Herausforderungen, Coping-Strategien und Interaktionen mit Schüler:innen, Kolleg:innen und Eltern.

Den Abschluss bildeten Fragen zum gesellschaftspolitischen Diskurs und zur Bildungspolitik, sowie die Frage nach Wünschen für die Zukunft, um den Interviewten einen positiven und hoffnungsvollen Ausblick zu ermöglichen. Der Interviewleitfaden mit den genauen Fragen, so wie exmanenten Nachfragen befindet sich im Anhang. Zusätzlich wurde zu jedem Interviewpartner bzw. jeder Interviewpartnerin ein Datenblatt mit wichtigen sozio-demographischen Informationen ausgefüllt.

Die Durchführung der Interviews erfolgte zwischen November 2021 und Juli 2022. Alle Interviews wurden mit mir als Interviewerin und ohne Beisein Dritter durchgeführt. Die Intervieworte haben sich in erster Linie die Interviewten selbst ausgesucht. Hier war besonders

²⁵⁹ Vgl. ebd.

²⁶⁰ Vgl. Flick, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt; vgl. Schaeffer, Doris (2011): Das narrative Interview. In: Kromery, Helmut/ Schreier, Margrit (Hrsg.): Die Online-Enzyklopädie der Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.

²⁶¹ Vgl. Küsters, Ivonne (2022): Narratives Interview. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (2022): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 893-900, h.:896.

wichtig, dass sie sich in einem für sie sicheren und bequemen Ort befinden, um so ein möglichst erzählgenerierendes Ambiente zu schaffen. Die ausgesuchten Orte waren Kaffeehäuser, der eigene Schulstandort, das Soziologie Institut oder auch das eigene Wohnzimmer. Den Anfang bildete eine autobiographisch orientierte Erzählaufforderung, die speziell die Bildungs- und Arbeitsbiografie ansteuerte:

„Erzähl mir alles, was in deiner Biografie dazu beigetragen hat, dass du Lehrer/-in geworden bist! Du kannst auch gerne bei der eigenen Schullaufbahn starten.“

Gefolgt wurde die Frage meist von einer bis zu dreißigminütiger Narration, die von Interviewpartner:in zu Interviewpartner:in unterschiedliche Aspekte beinhaltete.

Meine Rolle während der gesamten Forschungsarbeit und speziell während der Interviews musste ich durch ständige Reflexion auf die Rolle als soziologische Forscherin trimmen und bewusst alles, was ich selbst über den Schulalltag bzw. das Arbeiten als Lehrerin kannte ausblenden, um möglichst keine blinden Flecken zu kreieren.

Die Interviews wurden alle mit dem privaten mobilen Smart-Phone aufgenommen und mit Hilfe von Transkriptionssoftwares transkribiert.

4.2. Pseudonymisierte Daten

Im Sinne der guten wissenschaftlichen Ethik wurden alle personenbezogenen Daten meiner Interviewpartner:innen so verändert, dass ohne Weiteres keine Rückschlüsse auf ihre identifizierbare Person möglich sein können. Alle in der vorliegenden Arbeit verwendeten Namen sind Pseudonyme. Wie zu ethischer Wissenschaft gehörend, wurden die Interviewpartner:innen selbstverständlich über die Masterarbeit, ihr Thema und ihre Teilnahme an dieser informiert. Vor allem wurden sie umfassend über die Nutzung der Daten, ihre Sicherung und damit verbundene Vertraulichkeit informiert. Die Teilnahme aller Interviewpartner:innen erfolgte freiwillig.

4.3. Die dokumentarische Forschungsmethode

Für die Analyse der erhobenen Interviews habe ich mich für die dokumentarische Methode entschieden. Entwickelt wurde dieses Interpretationsverfahren im Jahr 2008 von Ralf Bohnsack in Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Sozialtheorie.

Es handelt sich bei der dokumentarischen Forschungsmethode um ein verstehendes und rekonstruktives Verfahren, in dessen Vordergrund die Rekonstruktion und Interpretation immanenter Sinngehalte von Erzählungs- oder Interaktionsverläufen stehen. Besonders geeignet ist diese Methode für Interviews mit längeren narrativen Erzählabschnitten, die über die reine Beschreibung hinausgehen, wie es in der vorliegenden Arbeit der Fall ist. Dabei wird eine singuläre Erscheinung als ein Dokument eines zugrunde liegenden Musters gesehen. Diese im Zuge der Interpretation herauskristallisierten Muster sollen nach Bohnsack zu sogenannten Typenbildern zusammengefasst werden.²⁶²

Der dokumentarische Sinn lässt sich dadurch erschließen, dass man an grundverschiedenen objektiven und ausdrucksmäßigen Momenten stets ein identisches nämlich das gleiche Dokumentarische erfasst. Man versucht durch eine vergleichende Herangehensweise der Fälle herauszufinden, in welcher Weise das Handeln in sozialstrukturelle Zusammenhänge eingebunden ist. „Die handlungspraktische Bedeutsamkeit der Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu, zu einem Geschlecht oder zu einer Generation muss sich in der dokumentarischen Interpretation erweisen.“²⁶³

Im Unterschied zu Bourdieu wird der Habitus bei Bohnsack nicht aufgrund von einer theoretischen Grundlage, wie etwa die Theorie der Kapitalfiguren, gebildet, sondern empirisch rekonstruiert. Dies ist vor allem durch das Vorhandensein von Gegenhorizonten möglich, denn die Besonderheit einer Habitusformation erschließt sich über den Vergleich mit Gegenhorizonten. Die Ausbildung individueller und kollektiver Habitus erfolgt also auf der Basis von Unterscheidung und Abgrenzung. Im Wesentlichen basiert dieses Verfahren auf der komparativen Analyse nach Schütze. Diese dient „der Bestätigung, Kritik und Differenzierung neu gewonnener Kategorien und ihrer Bezüge untereinander. Dabei sucht Schütze nach minimalen und maximalen Kontrasten, um einerseits die bereits gefundenen Kategorien und ihre Binnenbezüge zu verdichten und diese andererseits mit anderen Kategorien und Binnenbezügen zu kontrastieren.“²⁶⁴ Da es in der dokumentarische Methode, im Gegensatz zur Grounded Theory von Glaser und Strass nicht darum geht, die erhobenen Daten in Bezug auf einen Fall bzw. eine Dimension zu interpretieren, sondern sie in ihrer Mehrdimensionalität zu erfassen, verläuft die Interpretation in Form von Sequenzanalysen.²⁶⁵

²⁶² Vgl. Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd Michael (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 233.

²⁶³ Vgl. ebd. S. 234.

²⁶⁴ Vgl. Nohl, Arnd-Michael (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews - In: Bildungsforschung 2 2, S. 19-39, h: S.23.

²⁶⁵ Vgl. ebd., S.24.

Das Ziel bei der Auswahl dieser Methode ist es, Perspektiven und Orientierungsmuster, die Handlungen zugrunde liegen, zu erheben²⁶⁶. Zu den Erfahrungen und Handlungen, die die Lehrer:innen machen haben wir keinen direkten Zugriff. Mittels dokumentarischer Methode ist es jedoch möglich die Orientierungsmuster nach denen die Lehrer:innen handeln auszuforschen. Dies beispielsweise in dem konkret untersucht wird, was Lehrer:innen über die Herausforderungen an ihren Schulen erzählen, wie sie das erzählen und wie sich das Erzählte mit den Interviews der anderen Interviewpartner:innen vergleicht und davon abgrenzen lässt. Diese Orientierungsmuster, die sich dabei ergeben werden vor dem Hintergrund der sozialen Ungleichheit, speziell der Bildungsungleichheit diskutiert und als Ergebnis der vorliegenden Arbeit dargestellt.

Die Auswahl der dokumentarischen Methode für die vorliegende Arbeit erfolgte aus diversen Gründen. Die Masterarbeit ist eine qualitativ-rekonstruktive Studie, bei der die Lehrer:innen die Einzelfälle darstellen, deren Verortung ich im sozialen Gefüge untersuche. Die dokumentarische Methode ermöglicht es mir anhand der vergleichenden Analyse der Interviewpassagen die inkorporierten Orientierungsmuster nach denen die Lehrer:innen handeln bzw. auf die Herausforderungen in der Mittelschule reagieren ausfindig zu machen. Dieses nach Bohnsack „handlungsanleitende Orientierungswissen“²⁶⁷ kann allein anhand der empirischen Basis des Akteurwissens, nämlich der Interviews, untersucht werden. Des Weiteren ist die dokumentarische Forschungsmethode im Rahmen der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialwissenschaften entstanden und in diesen Forschungsfeldern stetig weiterentwickelt worden,²⁶⁸ weswegen sie für das Thema der vorliegenden Arbeit, welches sich in einem Spannungsfeld zwischen Bildungswissenschaften und Soziologie befindet, geradezu passend erscheint.

Zudem verbinden die dokumentarische Methode und die theoretischen Konzeptionen Pierre Bourdieus, die die theoretische Grundlage der Masterarbeit bilden, tiefe Gemeinsamkeiten. So findet Bohnsacks theoretischer Zugang zum Habitus etwa weitgehende Übereinstimmung in der Tradition Bourdieus. Bohnsack sagt dazu:

»Die Gemeinsamkeiten der beiden Traditionen [führen] dazu, dass der methodisch-theoretische Zugang zum Habitus als ‚strukturierende‘ Struktur, die wir als sinngenetische Interpretation bezeichnen, weitgehende Übereinstimmungen in den beiden Traditionen aufweist. In diesem Sinne können die empirisch-methodischen Arbeitsschritte und methodologischen Reflexionen

²⁶⁶ Vgl. Nohl, Arnd-Michael (³2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer, S. 8.

²⁶⁷ Vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, S. 9.

²⁶⁸ Vgl. ebd., S. 17.

der Dokumentarischen Methode für die Habitusanalyse in der Tradition von Bourdieu unmittelbar fruchtbar gemacht werden und umgekehrt." (Bohnsack 2013, S.196)

Ich erachte die Verwendung der dokumentarischen Methode in Kombination mit Bourdieus theoretischen Konzepten daher als besonders gewinnbringend für mein Forschungsvorhaben.

4.3.1. Ablauf bzw. Anwendung der dokumentarischen Methode in der vorliegenden Arbeit

Die dokumentarische Methode verläuft in drei Arbeitsschritten, die ich in meiner Masterarbeit mit leichten Abänderungen, wie folgt übertrage:

1. Schritt: Formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation hat zum Ziel den objektiven Sinn aus den herausgesuchten Textstellen paraphrasierend herauszuarbeiten und die Textstellen nach den Textsorten, Erzählung, Beschreibung, Argumentation, zu bestimmen. Hierbei sollte laut Nohl der thematische Ablauf mit Zeitangaben rausgeschrieben und im nächsten Schritt die für die Interpretation relevanten Textstellen ausgesucht werden.²⁶⁹ Dieser Vorgang erfolgt in der vorliegenden Arbeit mit Hilfe des Software-Programms MAXQda. Nach dem ich die Interviews in voller Länge transkribierte, bestimmte ich den thematischen Verlauf mittels Codes, angelehnt an die Grounded Theory. Somit war es mir technisch leicht möglich bestimmte Stellen bzw. Interviewthemen für die Sequenzanalyse, die im nächsten Schritt in Einsatz kommt, herauszusuchen.

2. Schritt: reflektierende Interpretation

Dieser Schritt hat zum Ziel die immanenten Sinnstrukturen einer Textpassage herauszufiltern. Es wird nicht nur das „Was“ in einem Abschnitt untersucht, sondern auch das „Wie“. Wie ist die Art und Weise nach der ein Thema behandelt wird und nach welchem Orientierungsrahmen erfolgt das?²⁷⁰ Hier geht es einerseits um die formale Ebene eines Textes und andererseits um den semantischen Sinngehalt. Die reflektierende Interpretation erfolgt in der vorliegenden Arbeit durchwegs komparativ, denn vor allem in Kontrastsetzung der Fälle zueinander, scheinen die unterschiedlichen zugrundeliegenden Orientierungsmuster hervor.

3. Schritt: Orientierungsmuster darstellen

Nach Bohnsack besteht der dritte Schritt der dokumentarischen Methode aus der Typenbildung. Diese erfolgt, in dem die latenten Strukturen bzw. die wesentlichen Orientierungsrahmen

²⁶⁹ Vgl. Nohl 2009, S. 48.

²⁷⁰ Vgl. ebd., S. 47.

herausgearbeitet und von den Fällen abgehoben werden. So können sie sich auch auf andere Fälle übertragen lassen. Die Zusammenfassung dieser herausgearbeiteten Orientierungsrahmen zu Typen, stellt die Typenbildung dar. Vorausgesetzt ein Orientierungsrahmen kommt systematisch aufgrund bestimmter Erfahrungshintergründe in Einsatz.²⁷¹ Die Typenbildung ermöglicht im Wesentlichen eine Generalisierung der Ergebnisse.

Aufgrund der mir zugrundeliegenden Fallzahl lehne ich mich an interessante Überlegungen zur Typenbildung lediglich an, da mir bewusst ist, dass bei der geringen Anzahl an Interviews eine sinnvolle Typenbildung und somit Generalisierung der Ergebnisse nicht möglich ist. Ich belasse es daher dabei die Orientierungsmuster ausfindig zu machen und im Lichte der Bildungsungleichheitsforschung zu diskutieren. Ein wichtiger Teil dieses Schritts wird es sein die Orientierungsmuster der verschiedenen Interviewpartner:innen zu vergleichen und miteinander in Kontrast zu setzen.

4.4. Forschungstagebuch

Ausgang meines Forschungsinteresses ist meine eigene Lehrtätigkeit seit 2019 an einer Wiener Mittelschule. Da ich selbst eine Akteurin des Bildungssystems bin und im Forschungsfeld eine aktive Rolle inne habe, machte dies eine fortlaufende Reflexion meiner eigenen Position als unumgänglichen Teil meiner methodischen Herangehensweise. Ich sah ein, dass mein eigenes Eingebundensein in Macht- und Herrschaftsstrukturen bei der Wissensproduktion eine unbestreitbare Rolle spielt. Aus diesem Grund stützte ich mein Forschungsvorgehen durch ein Forschungstagebuch. Dieses dient dazu „Emotionen, Reaktionen, Beschreibungen des Forschungsvorgehens, Begründungen zu Abweichungen, Selbstreflexionen, Thesen, Ideen, Gedanken, Fragen und Probleme, die auftauchen“²⁷² niederzuschreiben. Dabei beinhaltet mein Forschungstagebuch informelle Gespräche und Interaktionen mit Lehrer:innen, die besonders bedeutsam für meine Arbeit erschienen beziehungsweise meine Gedanken zum Forschungsthema anregten.

Mein Forschungstagebuch ist jedoch von Protokollen teilnehmender Beobachtung zu unterscheiden.²⁷³ Im Gegensatz zu einer systematischen teilnehmenden Beobachtung, diene mein Forschungstagebuch lediglich dazu meine unumgängliche Existenz im Forschungsfeld

²⁷¹ Vgl. Duncan, Michael (2019): Männliche Orientierungen in der Jugend. Eine Untersuchung von Zukunftsvorstellungen männlicher Jugendlicher der NMS in Wien. Masterarbeit. Wien: Universität Wien. S.51.

²⁷² Anastasiadis, Maria/ Bachmann, Gerhild (2006): Das Tagebuch als Reflexions- und Forschungsinstrument. In: Flaker, Vito/ Schmid, Tom (Hrsg.): Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 485-496, h: S. 488.

²⁷³ Vgl. Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. In: Mohr, Arno: Lehr- und Handbücher der Soziologie. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 70.

und deren Einfluss auf meine soziologische Arbeit zu reflektieren und half mir dabei zwischen subjektiven Eindrücken, soziologischen Interpretationen und persönlichen Erfahrungen zu unterscheiden, wenngleich die Verknüpfung aller drei nicht vollständig ausgeschlossen werden kann. Auf das Tagebuch wird in der Analyse meiner Datenerhebung, mit Verweis darauf, Bezug genommen.

Insgesamt erwies sich das Schreiben des Forschungstagebuchs als gewinnbringend im Hinblick auf die Strukturierung meiner Gedanken und meiner Vorgehensweise. Im Zuge meiner Reflexionen stellte ich unterdessen fest, dass die intensive soziologische Beschäftigung mit dem Thema (positiven) Einfluss auf mein pädagogisches Handeln nahm und die Habitussensibilität stärkte.

4.5. Sample

Das Sample der vorliegenden Arbeit bilden 11 Lehrer:innen, die in verschiedenen Wiener Mittelschulen unterrichten. Ich kam zu meinen Interviewpartner:innen über Bekanntschaften von Freund:innen und über eine Anfrage, die ich in Facebook-Gruppen von Lehrer:innen stellte. Die vorliegende Anzahl kam zu Stande, da ich nach dem 11. Interview feststellte, dass die Menge an erhobenen Daten für mein Vorhaben absolut ausreichend ist. Die Auswahl der Interviewten erfolgte nicht zufällig. Um bewusst möglichst viele Vergleichsgruppen zu kreieren, wurden die Interviewpartner:innen mittels sozialdemographischer Merkmale, wie Geschlecht, Alter, Dienstjahre und ethnische Herkunft angeworben und ausgewählt. Die geringe Fallzahl stellt klarerweise keine Repräsentativität aller Lehrer:innengruppen dar und ebenso können die Interviewpartner:innen nicht stellvertretend für die Gruppe ihrer sozialdemographischen Merkmale stehen. Die selektive Fallauswahl soll als ein Versuch betrachtet werden ein möglichst heterogenes Sample zu schaffen, um so auch ganz nach Bohnsack kontrastierende Fallvergleiche zu ermöglichen.

In meinem Sample lassen sich acht weibliche Interviewpartnerinnen und drei männliche wiederfinden. Der überproportional große Anteil an weiblichen Interviewpartner:innen ergibt sich nicht zuletzt aus dem überproportional großen Anteil an Lehrerinnen an der Gesamtmenge aller Lehrer:innen im Pflichtschulbereich. Weibliche Lehrpersonen machen ca. 80 Prozent der Lehrer:innen in Österreich, im Pflichtschulbereich aus.²⁷⁴

Kurze Darstellung der Lehrer:innen:

²⁷⁴ Vgl. Statistik Austria. 14.12.2022. Lehrpersonalstatistik. Online unter: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/lehrpersonen> (zugegriffen: 14.11.23)

Die Interviewten lassen sich gut in zwei Altersklassen unterscheiden. Fünf Interviewpartner:innen sind zwischen 54 und 63 Jahren, während die anderen sechs zwischen 26 und 39 Jahre alt sind. Das Dienstalter der Interviewpartner:innen reicht von 3 Monaten bis hin zu 42 Jahren.

Die jüngste Interviewpartnerin ist die 26-jährige Lehrerin **Sema**. Sie arbeitete seit drei Jahren an einer Wiener Mittelschule und ist eine von drei Interviewpartner:innen mit Migrationshintergrund. **Katharina** ist 30 Jahre alt und unterrichtete zum Interviewzeitpunkt erst seit 5 Monaten an einer Mittelschule. Sie suchte sich den Lehrberuf als zweiten Berufsweg aus. **Jasmin** und **Nina** sind beide 35 Jahre alt. Während Jasmin bereits seit 3 Jahren an der Schule unterrichtete, ist Nina mit 3 Monaten Arbeitserfahrung als Mittelschullehrerin die Dienstjüngste des Samples. Nina zog zudem vor wenigen Jahren aus Ungarn nach Österreich. Der 35-jährige **Sebastian** unterrichtete seit 5 Jahren an einer Wiener Mittelschule und ebenso der 39-jährige **Eren**. Eren hat zudem, wie auch Sema, einen türkischen Migrationshintergrund.

Gerhard ist 54 Jahre alt und arbeitet seit über 30 Jahren als Lehrer an Wiener Mittelschulen. Er hat das Lehramtsstudium als zweiten Bildungsweg ausgewählt. **Eva** ist 58 Jahre alt und hat ebenfalls über 30 Jahre Berufserfahrung als Lehrerin an einer privaten Mittelschule in Wien. **Elisabeth**, **Ingrid** und **Carina** zählen mit 63 Jahren zu den ältesten Interviewpartner:innen des Samples. Alle drei Lehrer:innen sind mittlerweile pensioniert, wobei Ingrid zum Interviewzeitpunkt bereits seit 2 Monaten in Pension gegangen war. Die Dienstjüngste der drei Lehrerinnen ist Carina, da sie den Lehrberuf erst als zweiten Berufsweg einschlug. Elisabeth und Ingrid kommen, nach eigener Beschreibung, aus „einfachen“ Verhältnissen und hatten in jungen Jahren familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und dementsprechend einen beschwerlichen Bildungsweg.

Die Interviewten Lehrpersonen unterrichten in 5 verschiedenen Bezirken, im 11., 12., 13., 16., und im 20. Wiener Gemeindebezirk.

5. Ausbildungs- und Berufswahlmotive der Interviewpartner:innen

In diesem Unterkapitel werden die Ausbildungs- und Berufswahlmotive der Interviewpartner:innen behandelt, insbesondere die Antwort auf die Erzählaufforderung:

„Erzähle mir alle, was in deiner Biografie dazu geführt hat, dass du Lehrer/in geworden bist“,

sowie die damit verbundenen immanenten Nachfragen wie „Wieso hast du dich dann doch für dieses Studium entschieden? Wieso genau die Mittelschule? etc.“

Die Gründe für die Berufswahl können sehr vielfältig sein und hängen von individuellen Faktoren wie Persönlichkeit, Lebensgeschichte und Interessen ab. Als Soziologin interessieren mich vor allem jene Hintergründe, die sozialen Bedingungen unterlegen.

Zu den Gründen für diese Berufswahl können zum Beispiel die Aussicht auf eine sichere Anstellung und die Ferienzeiten genauso wie die Auseinandersetzung mit eigenen schulischen Erfahrungen, positiven wie negativen, und der Wunsch diese Erfahrungen an zukünftige Generationen weiterzugeben zählen. Die Analyse der Berufswahlmotive gibt uns einen Einblick in den Kontext und die Coping Strategien im späteren Verlauf der Berufsausübung. Des Weiteren können uns die Orientierungsmuster im Hinblick auf diese Berufswahl dazu helfen die Orientierungsmuster im Umgang mit Herausforderungen dieses Berufes besser zu verstehen und einzuordnen. Insofern steht dieses Kapitel zwar in indirekten Zusammenhang zur Forschungsfrage, liefert jedoch einen einleuchtenden Kontext, um die Interviewer:innen besser zu verstehen.

Die Berufswahlmotive können sehr unterschiedlich sein und sind im Prinzip das Resultat einer Reihe von Entscheidungen, die die Interviewpartner:innen selber getroffen haben oder zu denen sie von Außen, durch Druck von den Eltern beispielsweise oder aufgrund der ökonomischen Situation, verleitet wurden. Dabei kann die Untersuchung dieser Berufswahlmotive sehr weitreichend sein und psycho-soziale Aspekte des Menschen, sowie Persönlichkeitsmerkmale umfassen. Silvia Zwetter-Otte, Autorin des Buches „Warum Lehrer Lehrer wurden“ spricht in diesem Zusammenhang beispielsweise von unbewussten Kindheitswünschen der Lehrer:Innen²⁷⁵, die die Berufswahl prägen.

Der vorliegende Zugang zur Untersuchung der Berufswahlmotive ist ein soziologischer, der davon ausgeht, dass auch die Auswahl des Berufes von sozialen Faktoren bedingt ist. Diese reichen von der Sozialisation des Menschen, sein Habitus bis hin zu den ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten in Form von Kapitalsorten nach Bourdieu.

Die Erhebung der Berufswahlmotive von Lehrer:innen hat in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit der Schule, dem Unterricht und der Bildung befassen lange Tradition. Insbesondere durch den Lehrer:innenmangel in den 1950er, 60er und 70er Jahre inspiriert gibt es eine Reihe von Studien, die sich mit der Berufswahlmotivation von Lehrer:innen

²⁷⁵ Vgl. Zwetter-Otte, Silvia (2015): Warum Lehrer Lehrer wurde. Niederösterreich: ikon, S. 17.

beschäftigt.²⁷⁶ Angesichts der Pensionierungswelle von Lehrer:innen²⁷⁷ in den letzten Jahren und des aktuellen Lehrermangels²⁷⁸ gewinnen diese Untersuchungen erneut an Bedeutung. Die Gründe für die Berufsorientierung und Berufsentscheidung fasst Scharmann (1965) in drei Kategorien zusammen²⁷⁹:

1. Die staatlich gesicherte Freiheit der individuellen Wahl des Berufes
2. Ökonomische und gesellschaftsbedingte Faktoren, die unter anderem die Arbeitsmarktforschung umfassen und die Anforderungen der verschiedenen Berufe in den Blick nehmen
3. Soziologische und sozialpsychologische Faktoren, die für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung sind. Diese umfassen unter anderem die Sozialisation, den Habitus und die milieu- und familienspezifischen Einflüsse.

Der Einstieg in den Lehrerberuf ist durchaus von der familiären Berufsgeschichte geprägt. Bei Lehrkräften ist mit 24% eine hohe Berufsvererbungsrate festzustellen.²⁸⁰ Ein Viertel der Lehrkräfte hat mindestens eine Person in der Kern- oder erweiterten Familie, die im Lehrerberuf tätig ist. Währenddessen liegt die Berufsvererbung bei den Kindern von Architekt:innen, Jurist:innen und Ingenieur:innen lediglich zwischen sieben und zehn Prozent.²⁸¹

Dass die Studien- und Berufswahl von sozialen Faktoren, wie Schicht- und Milieuzugehörigkeit abhängig ist zeigt sich unter anderem daran, dass Akademiker:innenkinder Studienrichtungen, wie Medizin und Jus präferieren, währen Studiengänge wie Lehramt und Pädagogik vorwiegend von Arbeiterkindern gewählt werden.²⁸² Es ist davon auszugehen, dass ein privilegiertes Herkunftsmilieu grundsätzlich die Entscheidung für eine qualifiziertere Berufsauswahl beeinflusst. Die Berufswahl Lehrer:in zu sein wird der Literatur nach

²⁷⁶ Vgl. Rothland, Martin/ Terharf, Ewald (2010): Forschung zum Lehrerberuf. In: Tippelt, Rudolf/ Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S.791-810, h: S. 793.

²⁷⁷ Vgl. Ulrich, Klaus (2004): „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim: Belz, S.9.

²⁷⁸ Vgl. Klemm, Klaus (2019): Alles für die Katz? Neue Belastungen durch den aktuellen Lehrermangel. Zeitschrift Pädagogik, Ausgabe 8. Weinheim: Belz, S. 72-75.

²⁷⁹ Vgl. Scheller, Reinhold (1970): Messung psychologischer Berufswahldeterminanten: Ergebnisse einer Untersuchung über Studienanfänger. Erlangen-Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, Dissertation, S. 20.

²⁸⁰ Vgl. Rothland, Martin/ König, Johannes/ Drahmman, Martin (2015): Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. Wiesbaden: Springer, S. 13.

²⁸¹ Vgl. Kappler, Christa (2013): Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrer. Eine qualitative Studie aus geschlechter- und berufsbiographisch vergleichender Perspektive. Bern: Hauptverlag, S. 55.

²⁸² Vgl. Becker, Rolf/ Haunberger, Sigrid/ Schubert, Frank (2010): Studienfach als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung. Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, 42 (4), S. 292-310, h: S. 293.

tendenziell von Menschen aus „mittelständischen“ Familien und weniger von Menschen mit bürgerlichem Hintergrund gewählt.²⁸³

Zudem ist die Unterscheidung zwischen Lehramtstudierende, die bereits frühzeitig und ohne äußeren Druck diesen Beruf als Ziel gewählt haben und Studierende, die Lehramt als „zweite Wahl“ oder „Notlösung“ ergriffen sinnvoll. Zweitere korreliert mit einer signifikant geringeren Selbstwirksamkeitserwartung.²⁸⁴ Für die Berufsausübung bedeutet dieser Befund ein erhöhtes Stress- und Resignationsrisiko. Ebenso wirkt sich die Selbstwirksamkeit auf die Leistung und Engagement der Lehrer:innen und folglich auch auf die Schüler:innenmotivation und das Lernklima.

Nachfolgend werden unterschiedliche Berufswahlmotive der Interviewpartner:innen, die anhand der dokumentarischen Methode ermittelt wurden dargestellt und beschrieben.

5.1. Psychologische Motive

Im Interviewer:innensample zweigten sich Berufswahlmotive, die sich aus psychologischer Sicht erklären lassen und die hier in zwei Unterformen geteilt werden. Zum einen gibt es „die Repetenten“, die versuchen schwierige Erfahrungen aus der Schulzeit durch den Beruf aufzuarbeiten und zum anderen jene Lehrer:innen, die schöne Erinnerungen und positive Erfahrungen wiedererlebbar machen möchten.

Im Buch „Warum Lehrer Lehrer wurden“ wird der Begriff „Repetenten“ verwendet, um Lehrer:innen zu beschreiben, die durch ihre Rolle als Lehrer:innen eine Situation zu beherrschen bzw. zu kontrollieren versuchen, die sie in ihrer Kindheit als Schüler:innen nicht kontrollieren konnten. Mit der Ausübung des Berufes versuchen diese Lehrer:innen etwas nachzuholen, das ihnen bereits als Kinder hätte zuteilwerden sollen, wie zum Beispiel genügend „Zuwendung, Aufmerksamkeit oder Anerkennung der eigenen autonomen Bestrebung“²⁸⁵. Es sei jedoch angemerkt, dass natürlich nicht alle Lehrer:innen dieser Beschreibung entsprechen. In unseren Interviews ließen sich jedoch auch ähnliche Motive für die Entscheidung, Lehrer:in zu werden, finden.

Die Interviewpartnerin Sema und die Interviewpartnerin Elisabeth wurden beispielsweise von ihren eigenen Erfahrungen als Schülerinnen geprägt. Sema beschreibt im Gespräch ein konkretes Beispiel, bei dem sie von einer Lehrerin Unterstützung erfuhr, während sie von einer

²⁸³ Vgl. Flaake, Karin (1989): Berufliche Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main: Campus, S. 41.

²⁸⁴ Vgl. Nieskens, Birgit (2009): Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier, S. 101.

²⁸⁵ Zwetter-Otte 2015, S. 17.

anderen Lehrerin Ungleichbehandlung und Rassismus erfahren hatte. Beide Erfahrungen motivierten sie, Lehrerin zu werden.

„Als Kind wollte ich schon Lehrerin sein. Ich weiß nicht, wieso das eigentlich dazu geführt hat, aber ich weiß nur, dass ich eine sehr liebe Lehrerin in der Volksschule hatte. Das war meine erste Lehrerin und sie hat immer Zeit für uns gehabt. Und für die Kinder mit Migrationshintergrund hat sie nach der Schule auch so Förderkurse freiwillig gehalten, damit wir einfach besser werden. [...] Dann hatte ich eine sehr schlimme Lehrerin, die war auch sehr rassistisch. Das heißt, ich habe dann immer das Gegenteil erlebt. Ich habe so viel Mühe gegeben, so viel Arbeit reingesteckt in Sachen Leistungen. Trotzdem hats ihr nicht gefallen. Und das hat mich dann auch immer eigentlich demotiviert und mein Selbstbewusstsein eigentlich auch geschwächt. Ich habe, also es hat sich dann alles umgewandelt und das hat eigentlich das noch mehr gestärkt, dass ich Lehrerin sein wollte, dann, weil ich mir gesagt habe, ich werde das mit den mit meinen Kindern nicht machen, ich werde sie alle gleichbehandeln.“ (Sema, S. 1)

Sema versucht mit ihrer Entscheidung Lehrerin zu werden eine Situation zu beherrschen, die in ihrer Rolle als Schülerin nicht unter ihrer Kontrolle war und die sie aber maßgeblich geprägt hat. Sie bringt das mit der normativen Erwartung an sich selbst, nämlich, dass sie all ihre Schüler:innen gleich behandeln wird, zum Ausdruck. Im Gegensatz zu allen anderen Interviewpartner:innen behandelt sie ihre Entscheidung vor dem Hintergrund ihres Identitätsmerkmals als „Migrantenkind“, was Einblick in die für sie prägenden Gründe gibt. Der Einfluss ihres Migrationshintergrundes auf die Berufswahl wird durch die Bewertung ihrer Lehrerinnen vor diesem Hintergrund deutlich. Ihre erste Lehrerin war besonders positiv prägend und ist als „sehr liebe Lehrerin“ beschrieben worden, weil sie den Migrationshintergrund ihrer Schüler:innen nicht als Anlass genommen hatte, sie zu diskriminieren, sondern als Anlass sie zusätzlich zu fördern. Während die andere Lehrerin durch ihre Ungleichbehandlung als „sehr schlimm“ und „rassistisch“ bezeichnet wurde.

Das Zitat von Sema ist auch aus Schüler:innen Perspektive äußerst bedeutend. Ihre Erzählung verdeutlicht, wie einflussreich die Rolle als Lehrer:in auf das Selbstbewusstsein der Schüler:innen ist und welche Benachteiligung Schüler:innen aufgrund ihres Migrationshintergrund zu kommt. Semas Erfahrungen als Schülerin sind für die vorliegende Arbeit daher mindestens genauso wertvoll und wichtig, wie ihre Erfahrungen als Lehrerin. Sie ist in gewissen Aspekten ein Bindeglied zwischen den Schüler:innen, die es an sogenannten Brennpunktschulen gibt und zwischen dem Lehrkörper, speziell Lehrer:innen, die der Mehrheitsgesellschaft angehören.

Es sind diese positiven Erlebnisse, wie jene Semas, die häufig im Kontext von institutioneller Einbettung, eine symbolische Bedeutung für den sozialen Aufstieg erlangen. „Sie bieten bestärkende emotionale Unterstützung, Informationen oder Zugriff auf Ressourcen und Institutionen.“²⁸⁶ Sema hebt nicht nur den Wert des biographisch Gelernten hervor, sie kann auch als Legitimation für ihre unterstützende Handlungsstrategie im Umgang mit Herausforderungen darauf zurückgreifen. Ähnlich erging es Elisabeth:

„Ich habe aber das Gymnasium relativ locker gemacht, habe ganz einfach maturiert und für mich war eigentlich seit der Volksschule klar, ich habe nämlich eine sehr junge liebe Volksschullehrerin gehabt, ich möchte Lehrer werden, war mir dann nicht ganz sicher, wo.“ (Elisabeth, S. 1)

Auch sie begründet ihre Entscheidung Lehrerin zu werden damit, dass sie „eine ganz liebe Lehrerin“ hatte. Lehrerin zu werden ist hier in gewisser Weise das Wiedererlebbar machen einer schönen Erinnerung bzw. einer schönen Situation, die Elisabeth als Schülerin erleben durfte und nun anderen erlebbar machen möchte.

5.2. Intrinsische und altruistische Motive

Für viele Lehrkräfte, gemäß Enzelberger sogar für die breite Mehrheit, ist die Berufswahlmotivation, anders als in den 60er und 70er Jahren, altruistisch geprägt.²⁸⁷ Danach würden die sozialen und pädagogischen Motive anderen Motiven gegenüber deutlich überwiegen. Eine altruistisch, intrinsische Motivation, lässt sich bei etwa einem Drittel der Interviewpartner:innen wieder finden. Diese Interviewpartner:innen zeichnen sich durch eine komplette Hingabe dem Beruf gegenüber aus. Es ist hier jedoch anzumerken, dass auch diese Form der Motivation von der Sozialisation der Menschen, ihren Erfahrungen und Wertorientierungen geprägt und somit sozial bedingt ist.

Bei Eren liegt der Entscheidung Lehrer zu werden, der Wunsch etwas Soziales zu machen und Menschen zu Gute zu kommen, zugrunde. Der Gedanke Lehrer zu werden kam ihm zufällig, nach dem er eine negative und trübende Erfahrung im technischen Bereich durchmachte. Ein weiteres Beispiel für diese Form der Motivation ist Nina. Das Arbeiten mit Kindern mache ihr grundsätzlich Spaß.

²⁸⁶ Behrmann 2021, S. 103.

²⁸⁷ Vgl. Enzelberger, Sabina (2007): Wandel der Lehrerrolle. Sozialgeschichtliche Überlegungen zum Lehrerbild. In: Ricken, Norbert: Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen, Materialien, Perspektive. Wiesbaden: Springer, S. 249-273, h: 262.

„Aber jetzt, seit ich wie gesagt vor der Klasse stehe, weiß ich, das möchte ich bis zu meiner Pensionierung machen. Das ist es einfach.“ (Nina, S. 2)

In ihrer ersten Reaktion auf die Interviewfrage brachte auch Eva stark zum Ausdruck, dass es schon immer ihr Wunschberuf war, Lehrerin zu werden. Im Laufe ihrer Antwort wird ersichtlich, dass diesem Wunsch ein karitativer, sozialer, vielleicht schon religiöser Hintergrund zugrunde lag. Eva wählte nämlich bewusst eine katholische Privatschule, war als Erzieherin für Fürsorgekinder tätig und die Funktion als Schülerberaterin, den Schüler:innen zur Hilfe zu kommen, ist ihr wichtiger, als die Rolle als Lehrerin selbst.

„Aber ich wollte immer schon Schülerberater werden, was ich auch seit vielen Jahren auch bin. Und irgendwo das wär mein Wunschziel, dass ich da mehr Stunden dafür bekomme.“
(Eva, S. 2)

Ihr Lehrstil zeichnet sich durch Selbstlosigkeit und vollem Einsatz zum Wohlergehen anderer. Auch Sema gab an, dass ihr das Arbeiten mit Kindern grundsätzliche Spaß mache.

Die Erfassung intrinsischer Motivation bei den Interviewpartner:innen muss mit einem kritischen Auge passieren, zumal gerade diese Berufswahlmotivation möglicherweise mit dem Effekt der sozialen Erwünschtheit erklärt werden kann. Dem liegt zugrunde, dass der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit unter hohem Erwartungsdruck steht und die offizielle „Berufsmoral“ nur intrinsische, pädagogische Motive zulässt.²⁸⁸

5.3. Ökonomische und pragmatische Motive

In dem Pool von Interviewer:innen lassen sich Lehrer:innen finden, die vom Profil her sehr ähnlich sind und die alle, aufgrund familiärer Umstände, die mit finanziellen Aspekten verbunden waren, in diesem Beruf gelandet sind. Unter ihnen lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: Bei einigen Lehrer:innen schwingt noch immer eine gewisse Enttäuschung darüber mit, dass sie nicht das erreicht hatten, was sie sich eigentlich gewünscht hatten, auch wenn sie prinzipiell mit dem Lehrerberuf zufrieden waren (Ingrid, Elisabeth). Andere wiederum haben den Beruf zwar aus praktischen Gründen gewählt, finden jedoch Gefallen an ihrer Tätigkeit (Gerhard, Carina, Katharina).

Wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit erläutert sind Bildungsentscheidungen maßgeblich von der Herkunftsfamilie und den zur Verfügung stehenden Kapitalsorten bestimmt.²⁸⁹ Diese Auswirkungen des ökonomischen Kapitals der Herkunftsfamilie auf die Bildungswege der

²⁸⁸ Vgl. Kappler 2013, S. 75.

²⁸⁹ Vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005, S. 35.

Interviewpartner:innen sind auch im erhobenen Material deutlich erkennbar. So sind es oftmals ökonomische und recht pragmatische Motive, die die Interviewpartner:innen zur Lehramtsausbildung veranlassten. Eine universitäre Ausbildung muss schließlich auch finanziell leistbar sein. Für Gerhard war das der ausschlagende Grund dafür an die pädagogische Akademie zu gehen, denn die Universität war zu weit vom Wohnort entfernt. Er hätte sich also eine Unterkunft suchen und Miete zahlen müssen. Für Ingrid ging es sogar soweit, das sie ihr Medizinstudium abbrach und einen kürzeren Weg in die Arbeitswelt suchte, um ihren kranken Eltern eine Unterstützung zu sein. Sie sagt dazu:

„Es war nicht meine erste Entscheidung, Lehrer zu werden. Ich habe zweieinhalb Jahre Medizin studiert und wollte eigentlich Ärztin werden. Meine Mutter / ich hatte ältere Eltern und meine Mutter war dann 60 und ist an Krebs erkrankt und ich musste das Studium mehr oder weniger aufgeben, weil Medizin dauerte einfach länger. Zur damaligen Zeit hat das Lehramtsstudium für Hauptschule 3 Jahre gedauert.“ (Ingrid, S.1)

Ingrid wurde von ihren Eltern dazu gedrängt ihr Herzensstudium aufzugeben, um eine schnellere Ausbildung abzuschließen. Die Enttäuschung darüber bringt sie auch im Gespräch zum Ausdruck.

„Ich habe es acht Jahre lang vermieden an der Medizinischen Universität vorbeizufahren.“
(Ingrid, S. 28)

Was bei Gerhard und Ingrid deutlich wird ist, dass die Studien- bzw. Berufswahl danach getroffen wurde, kein Risiko hinsichtlich der eigenen aktuellen ökonomischen Situation einzugehen. Die Interviewpartner:innen orientierten sich bei ihrer Berufswahl an der eigenen Sicherheit. Dieses Berufswahlmotiv kann als Orientierung betrachtet werden, die eingelagert ist in Routinehandlungen und auch Entscheidungsprozessen. Nach Bourdieu kann in dieser Hinsicht von Sicherheitsorientierung gesprochen werden.²⁹⁰ Diese trifft zu, wenn nicht das Selbst für die Berufsentscheidung, sprich die eigenen Interessen und Vorlieben, sondern vor allem die Existenz, sprich der ökonomische Faktor, maßgeblich ist, wie es bei Ingrid und Gerhard der Fall war.²⁹¹

Ähnlich erging es Elisabeth, deren Eltern nicht einmal ihre höhere Schulausbildung unterstützten und strengstens dagegen waren, dass sie maturiert. Stattdessen bevorzugten sie den direkten Einstieg ins Arbeitsleben. Diese Tendenz, bestimmte Bildungswege zu wählen

²⁹⁰ Vgl. König, Alexandra (2019): Spielfelder des Selbst. Eine Längsschnittstudie zu jungen Erwachsenen in Handwerksbetrieben, Hochschulen und Kunstakademien. Weinheim: Belz, S. 34.

²⁹¹ Vgl. ebd.

oder zu meiden, wird oft durch die soziale und bildungsferne Herkunft verstärkt.²⁹² Elisabeth beantwortet die Interviewfrage vermutlich mit dem, was ihre Bildungs- und Berufslaufbahn am meisten beeinflusste, nämlich dass ihre Familie aus „sehr einfachen Verhältnissen“ (Elisabeth) stammte und somit sowohl das ökonomische als auch das kulturelle Kapital begrenzt waren. Es ist nicht ungewöhnlich und durchaus soziologisch begründet, dass solche Umstände den Zugang zu Bildung und beruflicher Entwicklung beeinflussen.

„Okay, also ich habe eine sehr einfache Familie gehabt, in der ich aufgewachsen bin.
Meine Eltern haben mit Schule eigentlich nichts zu tun gehabt“ (Elisabeth, S. 1)

Die Interviewpartnerin Elisabeth musste sich gegen den von ihren Eltern erwünschte Karriereweg, der von ihrer sozio-ökonomischen Familiensituation beeinflusst wurde, auflehnen.

Wie stark der Widerstand zu Hause war zeigte sich auch an der Reaktion ihres Vaters, der jahrelang nicht mit ihr sprach, als sie sich dazu entschied, nach der Pflichtschule eine weiterführende höhere Schule zu besuchen. Dass die Hürden im eigenen Bildungsweg die Berufsausübung und die Einstellung der Lehrkräfte beeinflussen kann, wird in den nachfolgenden Kapiteln sichtbar.

Die Erzählung von Elisabeth ist auch aus einem anderen Grund für die vorliegende Arbeit von Bedeutung: Sie verdankt ihren fortgesetzten Bildungsweg dem Engagement ihrer Schuldirektorin.

„Hätte dann eigentlich eine Handelsschule machen sollen nach Wunsch meiner Eltern. Das wollte ich aber nicht, weil sitzen in einem Büro war für mich ein Albtraum. Bereits mit 13 14 hat aber dann Glück, dass meine Frau Direktor davon erfahren hat in der S-Gasse [Adresse der Schule] und die mich anschließend angemeldet hat in einem Gymnasium. Meine Eltern waren strikt dagegen. Mein Vater hat aus diesem Grund eigentlich sechs, sieben Jahre mit mir nicht gesprochen.“ (Elisabeth, S. 1)

Diese Geschichte zeigt einmal mehr, wie prägend und unmittelbar der Einfluss des Schulpersonals auf den Bildungsweg der Schüler:innen sein kann. Doch auch wenn Elisabeth es geschafft hatte, sich gegen ihre Eltern zu stellen und einen weiterführenden Bildungsweg einzuschlagen hat sie ihren „Traum“ nicht verwirklichen können. Im Laufe des Interviews erwähnt sie, dass sie gern Ingenieurin gewesen wäre und dass sie stolz drauf sei, dass zumindest ihre Tochter diesen Traum verwirklichte. Warum sie den Weg der Diplomingenieuren nicht

²⁹² Das deckt sich mit diversen Studien: vgl.: Denzel, Stefan/ Fiechter, Ursula/ Wolter, Stefan C. (2005): Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 (4), S. 576-594, h.: 589.

eingeschlagen hat, hängt wiederum mit ihren Eltern zusammen. Während die Ausbildung zur Hauptschullehrerin für die Eltern schlussendlich akzeptiert wurde, wäre der Besuch einer Uni bei ihnen nicht durchgegangen. Elisabeth sagt dazu:

„Das hätte ich bei meinen Eltern nicht durchgesetzt, weil es einfach länger gedauert hätte und ich war froh, dass ich das machen durfte“ (Elisabeth, S. 2)

Was sich nach der Untersuchung aller Interviews herauszeigt ist, dass die Lehrtätigkeit eine breite Palette an Verwirklichungsmöglichkeiten für die Lehrer:innen selbst anbietet. Sebastian kann sich seiner Berufung das politische Bewusstsein bei seinen Mitmenschen zu stärken, an seine Schüler:innen erfüllen,

„dann habe ich mich aber im Endeffekt doch für Lehramt entschieden. Aus dem Grund, weil. Ich auch politische Bildung unterrichten wollte. Okay. Ähm. Weil die Kinder allgemein auch aus Studien heraus her nicht wissen, was sie eigentlich tun. Vor allem bei Wahlen. //Ja// Und das war mir wirklich wichtiger. Ein wichtiges Anliegen eben, die Kinder darauf vorzubereiten, vor allem Mittelschulkinder, dass wenn sie dann mit 16 wählen dürfen, auch eigenständig Entscheidungen treffen können.“ (Sebastian, S. 1)

Sema kann ihrem Bedürfnis nach Fairness, Gleichberechtigung und rassismusfreier Umwelt täglich nachgehen und Eva kann in der Schule ihre Wohltätigkeit in Form von Schüler:innenberatung in die Tat umsetzen.

6. Ergebniskapitel 1: Herausforderungen an Brennpunktschulen und der Umgang damit

Das Ziel dieses Kapitels ist es, einen umfassenden Einblick in die bestehenden Herausforderungen für Lehrer:innen an sogenannten Brennpunktschulen zu gewähren.

Die in dem Kapitel ausgeführten Herausforderungen beziehen sich auf die generierten Ergebnisse der geführten Interviews auf die Frage „Mit welchen Herausforderungen siehst du dich in deiner Arbeit konfrontiert?“. Die Herausforderungen konnten durch die dokumentarische Methode nach Bohnsack herauskristallisiert und analysiert werden. Die Ausführung der Herausforderungen wird mit entsprechender wissenschaftlicher Literatur ergänzt und basierend auf Bourdieus Theorie sowie mit Bezug zur Bildungsungleichheitsforschung interpretiert und zu dieser in Bezug gesetzt. Ich konzentriere in diesem Kapitel die Darstellung auf den für die dokumentarische Methode entscheidenden Schritt der reflektierenden Interpretation, die – zum Zwecke der Lesbarkeit und des Nachvollzuges – ergebnisorientiert dargestellt werden soll. Das vorliegende Kapitel bietet die Grundlage des nächsten Kapitels, das die Darstellung der Orientierungsmuster und Handlungsstrategien der Lehrer:innen zusammenfasst.

Es ist dem Leser und der Leserin vor Augen zu führen, dass alle hier genannten Herausforderungen aus Perspektive der interviewten Lehrer:innen stammen. Sie betreffen also eine geringe Anzahl an Lehrkräften weniger Schulen. Zu der Perspektive der Schüler:innen, wie diese die Herausforderungen wahrnehmen und was ihrer Ansicht nach mögliche Ursachen sind, besteht in der vorliegenden Arbeit kein Zugang, da diese aufgrund der Fokussierung der vorliegenden Arbeit zweitrangig sind. Überdies ist zu beachten, dass sich die angeführten Herausforderungen nicht auf alle Schüler:innen einer Klasse beziehen müssen, sondern ebenso nur auf Einzelpersonen beziehen können.

Indem die Herausforderungen und Handlungsstrategien der LehrerInnen beleuchtet werden, sollen ein tieferes Verständnis für ihre Arbeitsbedingungen gewonnen und darauf basierend Möglichkeiten zur Unterstützung und Verbesserung der Bildungslandschaft an sogenannten Brennpunktschulen aufgezeigt werden. Denn das Verständnis der Wechselwirkungen zwischen den sozioökonomischen Herausforderungen und den Handlungsstrategien der Lehrerinnen und Lehrer kann zur Entwicklung von gezielten Maßnahmen und Strategien beitragen, um Bildungsgerechtigkeit zu fördern und soziale Ungleichheit zu reduzieren.

6.1. Sozioökonomisch bedingte Herausforderungen: Ursachen und Auswirkungen

Das Kernproblem aus Sicht der befragten Lehrer:innen betrifft eine Reihe von Herausforderungen, die soziologisch betrachtet alle an sozioökonomische Faktoren gekoppelt sind, sprich Herausforderungen, die stark von den Lebensumständen der Kinder und Jugendlichen, der familiären und finanziellen Stabilität sowie der Bildungsnähe/-ferne der Eltern abhängig sind. Diese sozialbedingten Faktoren stellen aus der Sicht der Interviewpartner:innen eine Herausforderung dar, weil sie die Lernfähigkeit, die Motivation und das Verhalten der Schüler:innen beeinflussen und damit für die Lehrer:innen eine persönliche Belastung darstellen. Die wesentlichsten Herausforderungen der Interviews werden in diesem Unterkapitel in drei Problemfelder zusammengefasst, untersucht und mit Beispielen aus der Erhebung sowie Literatur veranschaulicht.

6.1.1. Mangelnde Motivation der Schüler:innen

Eine zentrale Herausforderung, die von allen Interviewpartner:innen genannt wurde, betrifft die wahrgenommene Einstellung der Schüler:innen zur Schule. Alle Interviewpartner:innen beklagten, dass die Schüler:innen den Anforderungen der Schule nicht gerecht werden würden, was die Interviewpartner:innen auf ‚Desinteresse‘ zurückführten. Die Schüler:innen würden dem Unterricht zu wenig Aufmerksamkeit schenken, ihren (Haus-)Aufgaben zu wenig nachkommen und generell kaum Motivation aufbringen. Dieses Verhalten werteten die Interviewpartner:innen, wie am Beispiel von Nina und Elisabeth ersichtlich, als ‚Faulheit‘ oder ‚Desinteresse‘ aus.

„Das ist, weil sie, wie gesagt faul, ja faul, weil [es] ist denen das doch teilweise einfach nur total wurscht, was aus denen wird und dass man sich manchmal so machtlos fühlt“
(Nina, S. 10)

Das Verhalten einiger Schüler:innen interpretierte Nina als Faulheit und war der Ansicht, dass es ihnen „total wurscht“ sei, was aus ihnen werde. Nina erkannte dabei einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Lernverhalten und der Lernmotivation der Schüler:innen zu ihrer Zukunft und dem, was aus ihnen werden könnte und meinte, dass es den Kindern egal sein müsste, wie deren Zukunft aussieht, wenn sie sich in der Gegenwart so ‚faul‘ verhalten.

„Lehrer, warum stehst du da vorne? Es interessiert mich nicht, was du sagst. Ich brauche es eigentlich nicht. Wozu soll ich das lernen? Und es müsste halt irgendjemand geben, auf den sie hören, dass sie das brauchen. Aber Sie wollen es nicht wahrhaben. Ich weiß nicht, wer das sagen soll, wenn es die Eltern nicht schaffen. Ich habe das Gefühl, wir Lehrer schaffen es nicht.“ (Elisabeth, S. 9)

Elisabeth sah ausgehend von ihren Schüler:innen kein Interesse. Durch die rhetorischen Fragen machte sie deutlich, dass es ihren Schüler:innen mehr an Sinnhaftigkeit als an Interesse mangelt. Elisabeth äußerte das Gefühl, darin zu scheitern, den Schüler:innen diese Sinnhaftigkeit zu vermitteln und erwähnte, dass es auch die Eltern nicht hinbekommen. Eine Lösung für das Problem erkannte sie nicht.

Die hier aufgelisteten Beispiele zeigen, dass die interviewten Lehrer:innen das Verhalten und das Auftreten der Schüler:innen als Gleichgültigkeit gegenüber der Schule interpretierten und der Ansicht waren, dass die Schüler:innen die Bedeutung der Bildung für ihre eigene Zukunft nicht ausreichend erkennen würden. Diese Einstellung der SchülerInnen zeigte sich den Interviewpartner:innen nach darin, dass die Schüler:innen zu spät zum Unterricht kommen, ihre Hausaufgaben nicht erbringen oder schlechte Noten mit Gelassenheit entgegennehmen würden. Es würden sogar die Mindestanforderungen wie dem Unterricht zu folgen, mitzuschreiben oder Hausaufgaben zu machen, nicht erfüllt werden. So beklagte Katharina, dass ihre Schüler:innen Aufgaben nicht selbstständig nachholten, wenn sie vom Unterricht fehlten.

„Dann, wenn sie in der Zeit, [in der sie fern vom Unterricht sind], was verpassen, verstehen sie nicht, dass sie sich selbstständig machen müssen.“ (Katharina, S. 8)

Sema sah das Grundproblem in der fehlenden Motivation der Schüler:innen, woraus sich für sie nicht nur die Frage des Könnens, sondern vielmehr des Wollens ergab.

„Aber vielen fehlt auch die Motivation. Sie möchten nicht wirklich jetzt dem Stoff folgen, nicht können, sondern sie möchten auch nicht. Und man merkt es auch an den Leistungen und oder an dem, was sie dann sagen, dass sie sagen, sie geben das auch ehrlich zu und sagen ‚Ja, ich möchte einfach nicht, ich habe keine Lust drauf‘.“ (Sema, S. 15)

Damit gab Sema den Schüler:innen ein Stück weit die Verantwortung für ihre Situation. Doch das, was die Lehrerin als *Wollen* interpretierte, ist oft auch eine Frage der Sozialisation der Schüler:innen, der Herkunftsfamilie und der vorhandenen Ressourcen. Auch was ein Mensch *will* oder *hofft*, ist ressourcenabhängig und somit in der Gesellschaft ungleich verteilt.²⁹³ Denn subjektive Hoffnungen eines Menschen sind „einverleibte objektive Chancen“²⁹⁴ und objektiv möglich ist für den Menschen das, was soziologisch möglich ist.²⁹⁵ Wird dies vonseiten der Lehrer:innen nicht erkannt und berücksichtigt, können, wie aus dem Datenmaterial ersichtlich, Handlungsstrategien entstehen, die die Bildungsungleichheit fördern.

²⁹³ Vgl. Ismail, Nermin (2021): Hoffnung. Wien: Kremayr und Scheriau.

²⁹⁴ Iser 1983, S. 165.

²⁹⁵ Vgl. ebd.

Jasmin identifizierte ebenfalls ein mangelndes Interesse vonseiten der Schülerinnen und Schüler. Obwohl sie das fachliche Niveau der Schülerinnen und Schüler als akzeptabel beurteilte, schränkte sie ihre eigenen Bemühungen ein, weil die Schülerinnen und Schüler ihrer Einschätzung nach lediglich die erforderlichen Aufgaben erfüllten, ohne darüber hinausgehend Initiative zu zeigen. Jasmin erkannte darin mangelndes Interesse und kam für sich zu dem Schluss, dass die Schülerinnen und Schüler bereits im Vorfeld bestimmte Lerninhalte ablehnen würden, die potenziell einen erweiterten fachlichen Mehrwert bieten könnten. Jasmin äußerte ihre Perspektive wie folgt:

„Und was ich für mich einfach als besondere Herausforderung erkannt habe ist/ Die Kinder sind zwar nicht so schlecht in Englisch, aber sie haben nicht wirklich Interesse daran, es zu lernen. Es ist ihnen wurscht. Also sie machen die Sachen, die ich sie machen müssen, aber sie machen nicht mehr drüber hinaus. Und das finde ich schade, weil man könnte so viel mehr mit ihnen machen. Aber ich weiß, das interessiert sie nicht und sie würden es dann nur ablehnen. Das finde ich ein bisschen schade und für mich persönlich als Herausforderung, damit umzugehen.“ (Jasmin, S. 4)

Welche Konsequenz die von Jasmin gewählte Handlungsstrategie auf die Bildungsungleichheit hat, kann zwar nicht genau erhoben, aber zumindest weitergedacht und erschlossen werden. Wenn sich die Lehrerin dazu entscheidet, Fördermaßnahmen einzuschränken und vielfältige Unterrichtsaktivitäten auszulassen, weil die Schüler:innen desinteressiert sind, bekommt die ganze Klasse ein eingeschränktes Lernangebot. Verglichen mit anderen Schüler:innen, anderen Klassen oder gar anderen Schulen, in denen die Lernatmosphäre – die auch wesentlich von der Motivation und Einstellung der Schüler:innen geprägt ist – besser ist, werden die Schüler:innen dieser Klasse benachteiligt. Geht man, wie Bourdieu darstellt, davon aus, dass die Einstellung der Kinder zur Schule herkunftsbedingt ist und vom Habitus sowie dem kulturellen Kapital abhängig ist, kann geschlussfolgert werden, dass die ohnehin durch die Ressourcenverteilung in der Gesellschaft benachteiligten Schüler:innen durch die Schule, in diesem Fall speziell durch die Maßnahme der Lehrerin, weiter benachteiligt werden. Diese Schlussfolgerung ist werturteilsfrei zu ziehen, denn das Ziel besteht nicht darin zu beurteilen, ob die Lehrerin eine gute oder eine schlechte Lehrerin ist bzw. ob ihre Handlungsstrategie gut oder schlecht ist. Schließlich ist dieser Prozess komplex und die Handlungen der Lehrer:innen sind von diversen Faktoren wie der Funktionalität des Schulsystems determiniert.

Auch das nachstehende Zitat von Elisabeth verdeutlicht, wie Ungleichheit im Bildungssystem entstehen und verstärkt werden kann. Elisabeth verwies auf Schülerinnen und Schüler in einer

ersten Klasse, die freiwillig an einem Förderkurs teilnehmen würden, jedoch ohne Schulsachen erscheinen und im Unterricht nicht aktiv mitarbeiten würden.

„Weil sie zu faul sind, in der Früh aufzustehen und am Nachmittag herzukommen. Einfache Erklärung. Oder weil sie's eh schon am Vormittag nicht interessiert hat, warum sollen sie dann noch einmal etwas üben? Sie wollen ja nicht. Ich habe jetzt gerade Beschwerde von Kollegen, die stehen freiwillig auf, kommen in der Früh in den Förderkurs. Ohne Schreibzeug, ohne Buch. Ohne Heft. Verlangen vom Lehrer, dass er ihnen alles borgt. Und dann arbeiten sie nicht mit. Und das bitte in einer ersten Klasse. Nicht in einer vierten.“ (Elisabeth, S. 11f.)

Dass ein Kind vorbereitet in die Schule kommt, seine Schulsachen vollständig in der Tasche eingeordnet sind und dass es vielleicht auch noch eine Jause eingepackt bekommt, ist keine Selbstverständlichkeit, sondern hängt von den Ressourcen und der elterlichen Unterstützung ab. Es braucht nämlich Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, die das Bewusstsein haben, dass und warum es wichtig ist, lernbereit in die Schule zu kommen. Die mangelnde Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler kann abermals auf verschiedene Faktoren wie finanzielle Belastungen oder ein fehlendes Bewusstsein für Bildung vonseiten der Eltern zurückzuführen sein. Je nachdem, wie die Umstände ausgestaltet sind, hat dies Auswirkungen darauf, dass das Kind unvorbereitet in die Schule kommt und welchen Eindruck es bei den Lehrer:innen hinterlässt.

Wenn diese ‚Haltung‘ auf mehrere Schülerinnen und Schüler einer Klasse zutrifft, könnten Lehrkräfte aus Frustration oder Entmutigung dazu neigen, fördernde und anspruchsvolle Unterrichtseinheiten zu reduzieren, unter der Annahme, dass diese nicht auf Interesse stoßen würden, wie Jasmin es formulierte. Daraus resultierend werden die Schüler:innen jedoch hinsichtlich ihrer Förderungsmöglichkeiten und Bildungschancen eingegrenzt. Zusammenfassend können somit äußere Faktoren wie instabile häusliche Verhältnisse, überforderte Eltern oder finanzielle Schwierigkeiten, die bereits eine Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu privilegierten Mitschülern bedingen, zu Handlungen der Lehrkräfte führen, die die bestehende Benachteiligung weiter verschärfen.

Zusätzlich zur Haltung der Schüler:innen im Unterricht erweckten hohe Abwesenheiten einzelner Schüler:innen bei den Lehrer:innen den Eindruck, dass es sich um *Schulverweigerung* (Eva) handelt. Einige Interviewpartner:innen beklagten sich über zu viele Fehlstunden und Krankschreibungen und sahen darin einen weiteren Ausdruck einer abgeneigten Haltung gegenüber der Schule. Eva und Katherina zogen diesbezüglich einen

Vergleich zu früheren Zeiten und stellten fest, dass die Abwesenheiten mit der Zeit zugenommen haben.

„Jetzt kann ich sagen, es sitzen in jeder Klasse so drei bis vier Kinder, die ständig krank sind, also so ständig Bauchweh, Kopfweg und so weiter. Ja, also die sind eine Woche da und fehlen 14 Tage, sind wieder in der Woche da und fehlen 14 Tage. Also das Thema Schulverweigerung hat's früher in dem Maße nicht gegeben.“ (Eva, S. 5)

„Also generell, da habe ich manchmal das Gefühl, sie checken einfach nicht, dass ich den Unterricht nicht für mich mache, sondern sie sind dann halt da oder auch nicht. Ich habe sehr viele Absenzen, also so viel habe ich das kann, das weiß ich, war bei mir in der Schule nicht so.“ (Katharina, S. 7)

Es wurde von den Lehrer:innen nicht mehr angenommen, dass es sich um tatsächliche Krankenstände handelt, sondern um ein Fernbleiben vom Unterricht, das aus der Gleichgültigkeit mancher Schüler:innen gegenüber der Schule resultierte.

Entgegen der Wahrnehmung der interviewten Lehrerinnen, dass es sich um Schulverweigerung handeln würde, sprechen Studien, wie die Studie „Wege in die Zukunft“ (2020) insgesamt von einer hohen Bildungsaspiration von Schüler:innen mit Migrationshintergrund.²⁹⁶

Werden Schüler:innen beim Schulschwänzen auf der Straße von der Polizei aufgegriffen, so werden sie, wie es bei Ninas Schülern der Fall war, in die Schule gebracht. Um das unrechtmäßige Fernbleiben vom Unterricht zu unterbinden, wurde im Jahr 2014 in Wien eine Geldstrafe in der Höhe von bis zu 440,-- € gesetzlich festgelegt.²⁹⁷

„Das war, einmal war das, wurde ein, wurden zwei Schüler mehrmals schon wegen Schulschwänzen, wegen Schulschwänzen [von der Polizei] zur Schule gebracht.“
(Nina, S. 10)

Das hinter dem, was die Lehrer:innen als mangelnde Motivation und Desinteresse wahrgenommen haben, mehr steckt, wird durch die „Illusion der Chancengleichheit“ von Bourdieu und Passeron deutlich. Die Einstellung zu Bildung und alle damit verbundenen Bildungsentscheidungen sind nicht einfach persönliche Entscheidungen, sondern resultieren aus „der Gesamtheit der objektiven Relationen zwischen sozialer Klasse und

²⁹⁶ Vgl. Felcker/Wöhrer/Rieder, S. 314f.

²⁹⁷ Vgl.: Verantwortlichkeit für die Erfüllung der Schulpflicht und Strafbestimmungen. (2021): https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/Seite.110004.html (zugegriffen: 12.10.23)

Bildungssystem“²⁹⁸. Für das Individuum hängt die Wahrscheinlichkeit der Bildungszukunft davon ab, ob es der „objektiven und kollektiven Zukunft seiner Klasse entspricht“.²⁹⁹

Das lässt sich durch Bourdieu dadurch erklären, dass den Schüler:innen mit niedrigerem kulturellem Kapital die kulturellen Fähigkeiten und das nötige Selbstvertrauen fehlen, um erfolgreich am Schulleben teilzunehmen. Ebenso hat der Habitus der Kinder einen Einfluss darauf, wie Kinder und Jugendliche Bildungsinstitutionen wahrnehmen und sich darin verhalten. Der Habitus umfasst, wie im theoretischen Teil der Arbeit bereits erläutert, die internalisierten Denk- und Verhaltensmuster, die die Schüler:innen durch ihre soziale Umgebung prägen. Schüler:innen aus weniger privilegierten Hintergründen haben demnach mehr Schwierigkeiten, sich mit den Erwartungen und Normen der Schule zu identifizieren. Die Einstellung der SchülerInnen zur Schule ist daher nicht in einem isolierten Kontext zu betrachten, sondern muss in Zusammenhang mit den sozialen und ökonomischen Bedingungen betrachtet werden, in denen die Schüler:innen aufwachsen.³⁰⁰

6.1.2. ‚Niedriges fachliches Niveau‘ als Ausdruck für Lernschwierigkeiten

In den Interviews wurden eine starke Verknüpfung der verschiedenen Herausforderungen sowie diffusen Grenzen zwischen diesen ersichtlich, denn schließlich bedingen sich die unterschiedlichen Faktoren und lassen sich nicht isoliert voneinander untersuchen. Der Fokus dieses Abschnitts liegt auf dem fachlichen Niveau der Schüler:innen und deren Fähigkeit zu lernen.

Sieben der interviewten Lehrer:innen beklagten sich über ein ‚niedriges‘ fachliches Niveau ihrer Schüler:innen. Die Interviewten wiesen dabei auf fachliche Lücken der Schüler:innen und fehlende Lernfähigkeiten bzw. Probleme hin, die das Lernen in der Schule erschwerten.

Dass diesbezüglich verschiedene Faktoren eine Rolle spielen, verdeutlichte Eva mit folgendem Zitat:

Ja, was mir wirklich zu schaffen macht ist, ist einfach wirklich dieses unterschiedliche Niveau der Schülerinnen und Schüler. [...] Ja, das fängt an, dass man wirklich einfach schwach ist. Ja, das geht dann weiter, dass eine Legasthenie nicht beachtet wurde. Das geht weiter, dass wir auch kranke Kinder haben. Ja, also, die einfach unterschiedlichste Diagnosen haben. Und natürlich die Kinder, wo es in den Familien viele Probleme gibt.

²⁹⁸ Bourdieu/Passeron 1971, S. 178.

²⁹⁹ Vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 35.

³⁰⁰ Vgl. ebd., S. 36.

Ja. Wo einfach die Eltern eigentlich die Kinder, das ist Abschieben in die Privatschule.
Ich zahle und ihr macht. (Eva, S. 3)

Eva sah in dem unterschiedlichen fachlichen Niveau der Kinder eine Herausforderung, der in einem Mehraufwand und einem erhöhten Differenzierungsauftrag für sie einherging. Sie führte weiter aus, dass einige Schüler:innen „wirklich einfach schwach“ wären. Eine ähnliche Aussage traf auch die bereits pensionierte Lehrerin Ingrid:

„Ich meine, es gibt die Gescheiteren, es gibt die weniger Gescheiten.“ (Ingrid, S. 11)

sowie Sema, die seit zwei Jahren an einer Wiener Mittelschule unterrichtet:

„Ähm.. Von den Leistungen her war ich eigentlich sehr überrascht am Anfang, als ich begonnen habe zu unterrichten, weil die Kinder in den Mittelschulen wirklich sehr schwach sind, aber richtig schwach, in jedem Gebiet.“ (Sema, S. 14)

Aussagen wie die von Ingrid, Sema und Eva bezeichnen Bourdieu und Passeron als eine Individualisierung des Problems,³⁰¹ denn dadurch verschleiern die Lehrer:innen unbewusst die Abhängigkeit der schulischen Leistungen bzw. der fachlichen Niveaus vom kulturellen Kapital der Familien und ziehen womöglich verfrühte Schlüsse. Zudem blenden Aussagen wie diese die Mitverantwortung des Schulsystems, das den Geschmack und das Wissenskapital der Ober- und Mittelschicht dem der Unterschicht vorzieht.³⁰² Die Aussage gibt den Schüler:innen allein die Verantwortung für ihre Lernschwäche und begründet diese kognitiv. Weiterführend sprach Eva von Legasthenie als Herausforderung und von ‚kranken‘ Kindern, ohne näher zu erläutern, wie sie diese definiert. Dabei nahm die Lehrerin auch konkret die Eltern in die Pflicht. Denn die familiären Probleme der Schüler:innen seien eine Herausforderung und die Lösung der Eltern sei es, diese in die private Mittelschule zu „schieben“, um der Verantwortung zu entkommen.

Später fasste Eva die Herausforderung derart zusammen:

„Man tut und macht und es ist halt einfach so, dass die Probleme sind einfach sie sind viele nicht lernbereit und auch nicht lernfähig.“ (Eva, S. 4)

Aus ihrer Sicht sind betroffene Schüler:innen weder lernbereit noch lernfähig. Zudem erkannte sie in diesem Zusammenhang die Wirksamkeit ihres eigenen Handelns nicht. Denn sie „tut und macht“ und das Problem bleibe bestehen.

³⁰¹ Vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 86f.

³⁰² Siehe Kapitel 2.

Für einige Interviewpartner:innen resultierte die Wahrnehmung des niedrigen fachlichen Niveaus in einem Vergleich mit ‚früher‘. Eva stellte fest, dass die Lernbereitschaft und die Lernfähigkeit über die Jahre „massivst“ gesunken seien und machte den Grund dafür in den aus den Volksschulen zugezogenen „Problemkindern“ aus. Dieses Ausmaß der Probleme an der Schule ließ Eva darin zweifeln, „dass die [Schüler:innen] zu unterrichten sind“. Eva definierte allerdings nicht näher, was sie mit „Problemkindern“ meinte. Allerdings ist anzunehmen, dass Schüler:innen gemeint sind, die keinem allgemeinen Idealtypus entsprechen. Die voreilige Etikettierung von Schüler:innen als „Problemkinder“, die aus der Volksschule kommen und wahrscheinlich noch nicht lange unter Beobachtung der Lehrerin standen, löst einige Mechanismen aus, die sich negativ auf die Bildungslaufbahn dieser Schüler:innen auswirken können. Gomolla schreibt in ihrem Beitrag zu struktureller Ungleichheit an der Schule, dass die Stigmatisierung der Schüler:innen zu ausgrenzenden und schulzeitverlängernden Förderstrategien führt und Anlass für weitere verstärkte pädagogische Beobachtung und Selektion ist.³⁰³

Die junge Lehrerin Jasmin sprach in diesem Zusammenhang von fehlender Lernbereitschaft, die das Resultat von sozialen Problemen und einer gewissen „Unruhe“ der Kinder sei. Hier werden die sozialen Probleme, die die Lehrerin bei den Kindern identifiziert, in Zusammenhang mit deren Lernbereitschaft gesetzt, ein Zusammenhang, der in vielen Studien verankert ist.³⁰⁴

„Die Herausforderungen sind definitiv so die sozialen, also die Kinder auch bereit machen fürs Lernen. Sie sind halt sehr unruhig, sie sind teilweise nicht so bereit zum Lernen.“
(Jasmin, S. 4)

Katharina wiederum sah das Problem darin, dass die Kinder aus ihrer Sicht vermutlich nicht wissen, wie man richtig lernt und lehnt damit an die Theorie des kulturellen Kapitals nach Bourdieu an. Denn sowohl die Einstellung, dass zu Hause gelernt werden muss als auch wie dieses Lernen erfolgt, gehen primär vom Elternhaus aus.³⁰⁵ Katharina nahm das fehlende Wissen der Schüler:innen darüber, wie Lernen funktioniert, als Herausforderung wahr, da sie dieses Wissen für ihren Unterricht voraussetzte. Doch wenn der Unterricht und infolgedessen die Beurteilung der Schüler:innen auf vom Elternhaus mitgegebenen Fähigkeiten und Kenntnissen basiert, sind die Schüler:innen der ungleichen Verteilung durch die jeweiligen Elternhäuser ‚ausgeliefert‘. Hier spielt die Institution Schule bei der Reproduktion der

³⁰³ Vgl. Gomolla 2013, S. 94.

³⁰⁴ Vgl. u.a. Becker/Lauterbach 2016; Burzan et al. 2008; Dietrich/Heinrich/Thieme 2013.

³⁰⁵ Vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005, S. 162ff.

Ungleichheit eine Rolle³⁰⁶ - ein Zusammenhang, der im Kapitelabschnitt „Systemimmanente Herausforderungen“ näher erläutert wird.

„Also sie wissen schon, dass sie zu Hause lernen müssen und so. Aber ich glaube, sie wissen nicht wirklich wie.“ (Katharina, S. 8)

Wie Eva nahm auch Ingrid eine negative Entwicklung war. Sie sah den Grund für die negative Entwicklung darin, dass die Schüler:innen, die ihrer Einschätzung nach vom Leistungsniveau die Mittelschule besuchen sollten, auf ein Gymnasium gingen und es kaum Schüler:innen geben würde, die das Leistungsniveau anheben.

Die Selektion der Schüler:innen aufgrund ihrer Leistung ist in Großstädten wie Wien im Vergleich zu ländlichen Gebieten besonders stark.³⁰⁷ Das vielfältige Angebot der AHS-Plätze sorgt dafür, dass die Mittelschulen den Ruf haben, besonders segregiert zu sein und als ‚Restschulen‘ rezipiert werden³⁰⁸.

Ebenso nahm Elisabeth eine Entwicklung ins „Uferlose“ wahr. Dabei sprach sie vor allem von Integrationsklassen (I-Klassen), die unter anderem von Schüler:innen mit SPF-Status (Sonderpädagogischem Förderbedarf) besucht werden.

„Das Niveau sinkt. Wir merken immer wieder, dass in den I-Klassen das Niveau ins Uferlose nach unten geht.“ (Elisabeth, S. 9)

Elisabeth steht kurz vor ihrer Pensionierung und hat bereits über 40 Dienstjahre hinter sich. Sie beklagte sich im Verlauf des Interviews über die Wissenslücken, die die Schüler:innen aus der Volksschule mitbringen. Elisabeth verortete das Problem darin, dass die Schüler:innen andere „Vorbildungen“ hätten und ihnen kaum jemand Vorlesen würde, sprich ihnen die Bildung vom Elternhaus aus fehlen würde. Die Lehrerin zeigte ein Bewusstsein für die sprachlichen und bildungsspezifischen Unterschiede ihrer Schüler:innen. Sie erkannte die fachliche Schwierigkeit in Mathematik darin, dass Volksschulstoff einigen Schüler:innen auch in der 5. Klassenstufe noch schwer fiel und drückte ihre Verzweiflung aus, denn sie wisse nicht, was sie machen solle.

Im weiteren Verlauf des Interviews wurde klar, dass Elisabeth die häuslichen Lernbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten als zentrales Prognosekriterium bestimmt und sie mit einer Vielzahl an kulturalisierenden Defizitannahmen füllt. Neben dem „muttersprachlichen

³⁰⁶ Vgl. Bourdieu 2001, S. 84ff.

³⁰⁷ Vgl. Flecker/ Wöhler/ Rieder 2020, S. 306.

³⁰⁸ Vgl. ebd.

Familienkontext“³⁰⁹ wurde vor allem auf die mangelnde Schulbildung, die fehlenden oder falschen Bildungsaspirationen und die Unkenntnis des österreichischen Schulsystems vonseiten der Eltern rekurriert.

Die Empörung der Lehrerin über das mangelhafte Vorwissen, das die Schüler:innen aus der Volksschule mitbrachten, ist eine, die ich in meinen vier Dienstjahren an der Schule auch von anderen Kolleg:innen mitbekommen und in meinem Forschungstagebuch festgehalten habe. Im Lehrerzimmer gibt es jedes Jahr erneut Verwunderung darüber, wieso den Schüler:innen so viel Vorwissen fehlt. So wie sich die Lehrer:innen der Sekundarstufe I fragen, wieso die Schüler:innen aus der Volksschule aus ihrer Sicht unzureichend vorbereitet sind, so empören sich vermutlich auch die Lehrer:innen der Volksschule darüber, wieso diesen Schüler:innen Grundvoraussetzungen fehlen, die bereits im Elternhaus oder im Kindergarten hätten erlernt werden müssen. Es herrscht schließlich wissenschaftlicher Konsens darüber, dass die frühkindliche Entwicklung und Förderung der Kinder Einfluss auf die darauffolgenden Bildungsjahren und deren Erfolg hat. Mängel, die nicht aktiv kompensiert werden ziehen sich somit von Jahr zu Jahr fort.³¹⁰

Das aus Sicht der Interviewten mangelhafte Bildungsniveau stellte Elisabeth vor einige Fragen. Die Lehrerin zog dabei eine Anpassung des Lehrplans, in dem die Inhalte an das fachliche Niveau der Kinder angepasst bzw. das Unterrichtsniveau reduziert würden, in Erwägung. Denn die Lehrerin zweifelte daran, ob es noch sinnvoll ist, die Grundrechnungsarten zu üben.

„Ich weiß auch ganz ehrlich nicht, wenn ich die Mathematik betrachte, wie der Weg weitergeht. Sollen wir überhaupt zum Beispiel noch Grundrechenarten machen? Macht das noch einen Sinn? Es kostet Unmengen Zeit.“ (Elisabeth, S. 4)

Es ist nicht deutlich zu erkennen, ob der Denkanstoß der Lehrerin, den Lehrplan zu ändern, ein Akt der Frustration ist, weil sie nicht mehr weiß, was sie tun soll und den Kindern schon so viel aus der Volksschule fehlt, oder ob das ein ernster Vorschlag ist, um sich den gegebenen Umständen anzupassen.

Nicht alle Interviewpartner:innen sahen im fachlichen Niveau ihrer Schüler:innen ein Problem. Sebastian unterrichtete in derselben Schule wie Elisabeth. Er verglich die Schüler:innen seiner Mittelschule mit jenen eines Gymnasiums und fand, dass nicht die Intelligenz der Kinder den

³⁰⁹ Gomolla 2013, S. 96.

³¹⁰ Vgl. Anders, Yvonne (2013): Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer; vgl. Braches-Chyrek, Rita et al. (2014): Handbuch frühe Kindheit. Obladen/Berlin/Toronto: Jasmin Budrich.

Unterschied ausmachen würde, sondern der Einsatz der Eltern hinter ihren Kindern. Der Theorie Bourdieus entsprechend, erkannte er, dass die richtige Unterstützung der Schüler:innen und ein Elternhaus, das dahinter steht, den Leistungsunterschied beeinflussen.

„Es ist jetzt auch nicht wirklich besser, an einem Gymnasium zu arbeiten. Es ist halt unterschiedlich. Okay, das Niveau oder die Intelligenz der Kinder ist jetzt nicht wirklich anders, sondern man hat einfach wirklich dann Eltern, die dann wirklich dahinter stehen. [...] Viele Kinder sind klug genug, wenn man sie unterstützt dabei.“ (Sebastian, S. 8-9)

Der Zusammenhang zwischen Lernschwierigkeiten und sozialen Problemlagen ist keine neue Erkenntnis. Schon in den 1970er-Jahren sind Lernschwierigkeiten in zunehmendem Maß als Spiegel der gesellschaftlichen Entwicklung und nicht mehr nur als individuelle Defizite analysiert worden.³¹¹ Das gesellschaftliche Verhältnisse, speziell die sozialen Umstände und das Elternhaus, das individuelle Scheitern in der Schule determinieren, zeigt auch Bourdieu in seinem Erklärungsansatz.³¹²

Aus dem Habitus der Schüler:innen, der ihre Denk-, Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Beurteilungsschemata umfasst, resultiert mitunter die Einstellung der Schüler:innen zur Schule und ebenso deren Leistungen, denn die „kognitiven Strukturen“, die der soziale Akteur einsetzt, sind im Endeffekt internalisierte „soziale Strukturen“.³¹³ Das kulturelle Kapital ist hier insofern von Bedeutung, als dass es die Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst, die das Kind schon ab dem frühkindlichen Alter erlernt. Der Lernerfolg oder -misserfolg, den die Kinder in der Schule erleben, ist ein Resultat der drei Formen des kulturellen Kapitals, die im theoretischen Teil der Arbeit ausführlicher beschrieben wurden. Neben dem inkorporierten Kulturkapital, das sich aus der Sozialisation des Kindes ergibt, spielt das objektiviert Kulturkapital eine Rolle. Dieses umfasst die materielle Ebene des kulturellen Kapitals, wie etwa das Bereitstellen von Lernmaterialien, Instrumenten, einer Büchereikarte oder dass die Eltern mit ihren Kindern Museen besuchen etc. Schließlich spielt das institutionalisierte Kulturkapital eine Rolle, das sich aus den Erfahrungen der Schüler:innen im Kindergarten und in der Volksschule ergibt und dass sich schließlich in ihren Noten und Zeugnissen niederschlägt.³¹⁴

Für das fehlende objektiviert Kulturkapital zeigten die Lehrer:innen insgesamt noch Verständnis. Sie haben wahrgenommen, dass die Eltern ihren Kindern beispielsweise keine Nachhilfe bieten konnten oder diese bei den Hausaufgaben aufgrund sprachlicher Barrieren

³¹¹ Vgl. Heimlich 2017, S. 91.

³¹² Vgl. Bourdieu 2001; Bourdieu 1987.

³¹³ Vgl. Lorenzen, Jule-Marie (2012): Pierre Bourdieu. La distinction. In: Leggewie, Claus et al. (2012): Schlüsselwerke der Kulturwissenschaften. Bielefeld: transcript, S. 109-112, h: S. 110.

³¹⁴ Vgl. Bourdieu 2001, S. 114ff.

nicht unterstützen konnten (Elisabeth). Da sich das inkorporierte Kulturkapital nicht fassen lässt und im Verborgenen durch einen Vererbungsprozess weitergegeben wird³¹⁵, ist dieses für die Außenstehende entsprechend weniger greifbar und verständlich. Dementsprechend fiel es den Interviewten leichter, das Kind als „schwach“ (Eva) oder „weniger gescheit“ (Ingrid) oder „nicht aufnahmefähig“ (Jasmin) zu bezeichnen und Handlungen sowie Konsequenzen zu ziehen.

Die direkte Bedeutung der Eltern besteht darin, dass sie das schulische Lernen der Kinder unterstützen und fördern, indem sie entsprechende Lernbedingungen schaffen, diese bereitstellen sowie direkte Lernhilfe leisten.³¹⁶ Indirekt liegt ihr Beitrag in der „Schaffung und Aufrechterhaltung der motivationalen Voraussetzungen für das Lernen in der Schule durch Verstärkung, Vermittlung von Arbeitshaltung, Formulierung von Erwartungen, emotionale Unterstützung bei der Bewältigung von Frustration, usw.“³¹⁷.

Es ist festzuhalten, dass sich die Lernschwierigkeiten der Schüler:innen und die Lernschwächen, die die interviewten Lehrer:innen anführten, nicht mit der einfachen Zuteilung der Schüler:innen in gute und schlechte erklären lassen. Die Lernschwierigkeiten und somit das von den interviewten Lehrer:innen wahrgenommene niedrige fachliche Niveau mancher Schüler:innen sind ein komplexes Zusammenspiel verschiedener sozialer Faktoren. Fest steht ebenfalls, dass diese Faktoren, die das Lernen begünstigen oder erschweren, herkunftsbedingt und somit ungleich verteilt sind und gleichzeitig systemimmanent begünstigt werden. Diejenigen Schüler:innen, die ein gut aufgestelltes kulturelles Kapital mitbringen, sind denjenigen Schüler:innen, denen schon vom Elternhaus aus die Einstellung zum Lernen und die Unterstützung der Eltern fehlt, vorangestellt. Die oberflächliche Beurteilung der Schüler:innen anhand ihrer Schulleistungen bzw. Noten trägt daher nur zusätzlich zur gegebenen Ungleichheit bei.

Wenn die Lehrer:innen beim Blick auf die Schüler:innen bei der Vermittlung des Unterrichtsstoffes, der Auswahl der Vermittlungsmethode und schließlich der Beurteilung der Schüler:innen die kulturelle Ungleichheit der Kinder der verschiedenen Klassen nicht hinreichend berücksichtigen, wird dazu beigetragen, dass die Begünstigten begünstigt und die Benachteiligten benachteiligt werden.³¹⁸

³¹⁵ Vgl. Ebd.

³¹⁶ Vgl. Eder, Ferdinand (1995): Lebensbereich Familie. In: Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck: Studienverlag, S.114-123, h: S. 114.

³¹⁷ Ebd.

³¹⁸ Vgl. Flecker/Wöhrer/Rieder 2020, S. 15.

„Anders gesagt, indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur“³¹⁹

Damit es Lehrer:innen gelingt, zu Bildungsgerechtigkeit beizutragen oder sich zumindest nicht zusätzlich an der Reproduktion von Bildungsungleichheit zu beteiligen, ist es notwendig, dass sie über die sozialen und herkunftsbedingten Umstände ihrer Schüler:innen erstens informiert und zweitens bereit sind, Verständnis dafür zu zeigen.

Aus bildungstheoretischer und professionstheoretischer Sicht ist es im Sinne einer Leistungsgerechtigkeit zudem notwendig, ‚objektiv‘ die persönliche Anstrengung zu messen, die es ein Kind kostet, bestimmte Leistungen zu erreichen. Damit soll nicht in die Falle getappt werden, die Anstrengung „des emotional verwahrlosten Kindes einer bildungsfernen Schicht am Tisch in der lärmgefüllten Küche mit der des wohl behüteten Mittelschichtkindes am Schreibtisch im eigenen Zimmer“³²⁰ zu vergleichen. Dass diese Messung schwierig und unter den gegebenen Lehrumständen fast unmöglich erscheint, wird im Abschnitt „Systemimmanente Herausforderungen“ dargestellt.

6.1.3. Devianz: Kriminalität und Gewalt³²¹

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit Herausforderungen rund um schulisches ‚Problemverhalten‘. Grundsätzlich bezeichnet das schulische Problemverhalten „eine spezifische Ausprägung dissozialen Verhaltens, die konflikthafte Interaktionen zwischen Schüler(in) und Lehrperson im Unterricht umfasst“³²². Zu dem, was die Interviewten als Problemverhalten wahrgenommen und aufgezählt haben, gehören beispielsweise das Stören des Unterrichts durch Reden, Schreien, Gegenstände durch die Gegend werfen (Katharina), mit Mitschüler:innen streiten bzw. sich gegenseitig provozieren (Sema) oder das Widersetzen der Unterrichtsanweisung, insbesondere das lautstarke Widersetzen (Nina). In selteneren Fällen betraf den interviewten Lehrpersonen zufolge das Fehlverhalten größere Probleme wie Vandalismus (Klos anzünden, Katharina), Gewalt (Schüler mit einem Messer bedrohen, Eva) oder andere Kriminalität (z. B. Drogenkonsum und Verkauf, Sebastian), die zu Polizeieinsätzen

³¹⁹ Bourdieu, Pierre (2018): Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2, Berlin: Suhrkamp. zit. n. ebd.

³²⁰ Heinrich 2013, S. 187.

³²¹ Darauf wurde differenziert im theoretischen Teil der Masterarbeit unter „Brennpunktschule“ eingegangen, daher wird der Fokus hier nur auf die Wahrnehmung der Interviewpartner:innen und ihre Bedeutung für die Forschungsfrage eingegangen.

³²² Müller, Christoph M. et al (2013): Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles schulisches Problemverhalten. Welche Rolle spielt das Verhalten der Gesamtklasse, der "Coolen", der "Extremen" und der persönlichen Freunde? - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 722-742, h: 723.

(Nina, Carina, Sebastian) führten. Das Aufkommen von verbaler und physischer Gewalt stellte für viele der Interviewten jedoch eine Herausforderung dar.

Unter den Interviewten gab es Lehrer:innen, die empfanden, dass die Schüler:innen von Jahr zu Jahr ‚schlimmer‘ werden würden. Sebastian ist seit fünf Jahren Lehrer einer Mittelschule. Er sprach von Raub, Rauchen, Schlägereien und Sachbeschädigung. Seine Erklärung für dieses Fehlverhalten wären vereinzelte ‚Problemkinder‘, die andere Schüler:innen zum Mitmachen anstacheln würden. Carina, die kurz vor ihrer Pensionierung steht, zog ebenfalls einen Vergleich zu „früher“. Für sie bestand das Problem darin, dass die Schüler:innen immer weniger Selbstdisziplin haben und sich immer weniger an Grenzen orientieren und halten. Wie nachfolgend dargestellt stellte in vielen Interviews das Thema Gewalt eine Herausforderung für die Lehrer:innen dar. Dabei bezogen sich die Interviewpartner:innen vor allem auf physische Gewalt. Die Konsequenzen, die Gewalt und Körperverletzung mit sich brachten, waren vielfältig. So wie Nina berichtete, mündete dies nicht selten in polizeilicher Präsenz in der Schule.

„[...] dann hatten wir einmal, war eine, eine Körperverletzung und einmal war da, das weiß ich ehrlich gesagt nicht, weiß nur, dass die, als ich runterkam, war die Polizei bei uns im Haus.“ (Nina, S. 19)

Auch Sebastian und Carina sprachen von Polizeieinsätzen. Carina erklärte, dass sie als Lehrerin schon dagegen abgestumpft sei und die Häufigkeit der Polizeieinsätze diese auch nicht mehr zu etwas Besonderem machen würde. Dieses polizeiliche Aufkommen in der Schule bringt allerdings vor allem für die Schüler:innen und ihre Perspektiven Nachteile mit sich. Denn polizeiliche Präsenz deutet auf Probleme hin und bestätigt die Schüler:innen in ihrem Narrativ, dass sie sich in einer „Brennpunktschule“ befinden. Überdies fördert es die Rebellischen in ihrer Rebellion und demotiviert die Perspektivlosen noch mehr.³²³

Jasmin berichtete von einem Vorfall, bei dem eine Schülerin von ihren Mitschülern verprügelt wurde.

„Oder in der Parallelklasse haben sich vier Kinder zusammen zusammengetan und vor den Ferien ein Mädel zusammengeschlagen aus der eigenen Klasse. Und das sind so Sachen. Jetzt gehen alle Beteiligten weiterhin zur Schule, in dieselbe Klasse und dementsprechend ist die Situation sehr angespannt und in den Pausen und in den Stunden.“
(Jasmin, S. 4f.)

³²³ Vgl. Fuchs, Marek et al. (2009): Gewalt an Schulen. 1994 – 1999– 2004. Wiesbaden: Springer, S. 331; vgl. Wellgraf 2012.

Auch Elisabeth berichtete über eine Körperverletzung, wobei es sich hier mehr um Selbstverletzung durch Unvorsichtigkeit der Schüler:innen und nicht um Gewalt gehandelt hat. Elisabeth verglich die Situation an der Mittelschule mit jener in einem Gymnasium und erkannte, dass die Gymnasien in Wien mittlerweile ähnliche „Zustände“ aufweisen. Sie ging davon aus, dass die Lehrer:innen in der Mittelschule jedoch einen Vorteil hätten, da sie derartige Situationen gewohnt wären. Insgesamt ist Selbstverletzung durch Unvorsichtigkeit ein Thema, das die Lehrer:innen herausfordert und Rettungsbesuche in der Schule erhöht. Auf die Schüler:innen kann der Rettungsbesuch ebenso alarmierend wie die Polizeipräsenz wirken. Wie in den Interviews ersichtlich, haben die Lehrer:innen wenig Verständnis für das Fehlverhalten der Schüler:innen und sind damit letztlich überfordert. Die Konsequenz lässt sich am Beispiel von Katharina klar erkennen. Die ganze Bemühung der Lehrerin bestand darin, Eskalationen zu verhindern und die Klassendisziplin zu managen. Sie war bemüht, „irgendeinen“ Unterricht zustande zu bringen. Die Möglichkeit, den Unterricht didaktisch und inhaltlich anspruchsvoller zu gestalten und zu erweitern, bestand ihr zufolge nicht:

„Ähm und ja, es ist ja so oft so, dass ich mir nicht nur überlege, so vom Unterricht her, von der Didaktik her, was will ich machen, was ist, was ist wichtig? Sondern, dass ich mir überleg, wie kann ich irgendetwas machen, sodass die, die arbeiten wollen, im Unterricht arbeiten können und die anderen sich halt aufführen. Und es muss ihnen dann halt irgendwann wurscht sein.“ (Katharina, S. 9)

Wie in Katharinas Aussagen deutlich wird, besteht die Herausforderung der Lehrerin darin, trotz des unterrichtsstörenden Verhaltens einiger Schüler:innen einen Unterricht zu gestalten, dem zumindest die restlichen Schüler:innen folgen können. Wenn die Mühen der Lehrkraft anfangs noch dem störenden Schüler bzw. der störenden Schülerin gewidmet sind, richtet sich die Konzentration mancher Lehrkräfte nach erfolglosen Versuchen, die Störung zu unterbinden, nunmehr darin, trotz der Behinderung einen Unterricht zu ermöglichen, der zumindest von einem Teil der Schülerschaft gefolgt werden kann.

Aus meiner schulinternen Erfahrungspraxis gibt es auch Lehrer:innen, die aus Verzweiflung das störende Kind einfach vor die Klassentür stellen. Eine Handlungspraxis, die analog zum gesellschaftlichen Umgang mit ohnehin marginalisierten Gruppen ist:

Diejenigen, die es aufgrund diverser schwieriger Umstände schwierig haben und dadurch schwierig werden, werden an den Rand der Gesellschaft gedrängt, so auch der ‚schwierige‘ Schüler, der vor die Tür gestellt wird.

Diese Herausforderung „Devianz und Gewalt in der Schule“ ist eng mit der Stigmatisierung der Mittelschule verbunden. Wie Schule von der Gesellschaft, von den Lehrkräften selber und den

Schüler:innen wahrgenommen wird, hat Auswirkungen auf die Geschehnisse in der Schule und die Handlungen, Schlüsse und Konsequenzen, die von den Lehrer:innen gezogen werden. Wenn Eva von ihrer Direktorin zu hören bekommt, dass es sich um eine Restschule handelt, wirkt sich diese Aussage auf die Einstellung Evas im Umgang mit Herausforderungen wie Gewalt aus.³²⁴

Basierend auf der wissenschaftlichen Literatur ist Gewaltaufkommen in der Schule multifaktoriell bedingt und in das außerschulische soziale Umfeld der Schüler:innen und der Institution Schule eingebettet. Demnach kann Gewalt sowohl durch die Schule selber entstehen als auch von anderen Lebensbereichen, wie Familie, Nachbarschaft, Freundesclique etc. transferiert sein.³²⁵ Soziostrukturelle Merkmale des Herkunftsmilieus sind dabei wichtige Kontextmerkmale, die „alltägliche Begegnungen, das Einüben von Handlungsmustern, Kooperationsformen und Konfliktlösungsstrategien“³²⁶ mitbestimmen.

Die Längsschnittstudie „Tatort Schule: Gewalt an Schulen“ aus den Jahren 1994-1999 charakterisiert das Gewaltaufkommen an Schulen mitunter als eine jugendphasenspezifische Erscheinung, die mit zunehmendem Alter an Bedeutung verliert.³²⁷ Daneben, dass sich die Altersgruppe der Pubertät erziehungs- und bildungswissenschaftlich durch Widerstand und Rebellion kennzeichnet, erklärt sich ein erhöhtes Gewaltaufkommen an Mittelschulen soziologisch betrachtet durch weitere vielschichtige Faktoren. Nachfolgend werden einige dargestellt.

1. Sozioökonomischer Aspekt:

Der sozioökonomische Aspekt umfasst die Lebensumstände, in denen die Jugendlichen leben und die zu einem erhöhten Gewaltaufkommen führen können. Perspektivlosigkeit, Armut und traumatische Erfahrungen wie Flucht sind Faktoren, die Gewaltvorkommen begünstigen. Aber auch der von der Sozialisation geprägte Habitus. Wie nachfolgend dargestellt erhöht eine ökonomische Benachteiligung der Schüler:innen die Neigung zu „normverletzendem“ Verhalten:

„So zeigen Rainer Silbereisen und Sabine Walper (1987), dass Jugendliche, die in einem defizitären sozialen Kontext leben, eine allgemein erhöhte Neigung zu Normverletzendem Verhalten aufweisen, die sie als Transgressionsbereitschaft bezeichnen. Diese wird als unmittelbare Reaktion der Jugendlichen auf

³²⁴ Vgl. Wellgraf 2012.

³²⁵ Vgl. Fuchs et al. 2009, S. 33f.

³²⁶ Fuchs, Marek (2008): Schulklass und Schulumwelt als Determinanten der Gewalt an Schulen. In K.-S. Rehberg (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt am Main: Campus, S. 4545-4559, h: S. 4548.

³²⁷ Vgl. Fuchs et al. 2001/2005/2009.

die ökonomische Benachteiligung bzw. durch den ökonomischen Verlust ihrer Herkunftsfamilie dargestellt.“³²⁸

2. Städtische Segregation

Die räumliche Trennung von Bevölkerungsgruppen entlang sozialer Klasse ist im urbanen Bereich, wie wir im Forschungsstand bereits erläutert haben, besonders stark zu beobachten und weitgehend diskutiert.³²⁹ Die Mechanismen, die die Beziehung zwischen städtischer Segregation und erhöhtem Gewaltvorkommen in Schulen erklären, sind vielschichtig. Ein Hauptteil ist die soziale Isolation.³³⁰ Schüler:innen treten durch die Segregation weniger mit Menschen aus verschiedenen sozialen Gruppen in Kontakt. Das bestärkt die Vorstellungen und Wahrnehmungen der eigenen sozialen Klasse und beschneidet die Schüler:innen in ihren Perspektiven und Aussichten sowie Möglichkeiten der sozialen Mobilität.³³¹ Die sozioökonomische Benachteiligung, die mit städtischer Segregation einhergeht, beeinflusst das Verhalten der Schüler:innen. Armut und mangelnde Chancen begünstigen das Gefühl der Aussichtslosigkeit und dementsprechend die Frustration und das Gewaltpotenzial. In städtischen segregierten Gebieten sind Bildungseinrichtungen von dieser Fragmentierung nicht ausgenommen.³³²

3. Gegenseitige Stigmatisierung

Eine gegenseitige Stigmatisierung zwischen den Lehrer:innen und den Schüler:innen und zwischen den Lehrern und den Eltern kann das oppositionelle Verhalten der Schülerinnen bestärken, wie es aus Studien wie von Ogbu und Paul Willis bekannt ist. In der Studie von Ogbu gehen die Lehrer:innen davon aus, dass die „Burghersiders“ ungebildet sind, keinen Wert auf schulische Bildung legen und instabile Familienverhältnisse haben. Dies hat zur Folge, dass die Lehrer:innen ihre Erwartungen senken, dementsprechend ihre Leistungen bewerten, was sich auf den Werdegang der Schüler:innen auswirkt.³³³

³²⁸ Fuchs 2008, S. 4549f.

³²⁹ Vgl. Naplava, Thomas (2023): Soziale Ungleichheit und Kriminalität im urbanen Raum. Band 78, Heft 1. Berlin: De Gruyter; vgl. Kilb, Rainer (2011): Jugendgewalt im städtischen Raum. Strategien und Ansätze im Umgang mit Gewalt. Wiesbaden: VS Verlag.

³³⁰ Vgl. Klib, Rainer (2011): Jugendgewalt im städtischen Raum. Strategien und Ansätze im Umgang mit Gewalt. Wiesbaden: Springer, S. 100.

³³¹ Vgl. ebd., S. 92.

³³² Vgl. Billings, Stephan B./ Deming, David J./ Rockoff, Jonah (2014): School segregation, educational attainment, and crime: Evidence from the end of busing in Charlotte-Mecklenburg. *The Quarterly Journal of Economics*, Volume 129, Issue 1. S. 435-476.

³³³ Vgl. Luciak, Mikael Carl (1999): Soziale Schicht, Ethnizität und Bildungsbarrieren. Vergleichende Analyse ethnographischer Studien von John U. Ogbu, Paul Willis, Richard Jenkins, Jay MacLeod und Signithia Fordham. Wien: Universität Wien, S. 353.

„Für Ogbu besteht das Problem darin, dass die Lehrer nicht erkennen, warum sich die Schüler so verhalten und durch ihre falschen Zuschreibungen das Verhalten der Schüler noch verstärken.“³³⁴

Das gilt ebenso für die Annahme der Lehrer:innen, dass gewisse Schüler:innen „Problemkinder“ (Sebastian, Eva, Alex) sind und eben Probleme machen werden. Diese Einstellung, die mitunter medial und gesellschaftlich vermittelt wird, wirkt sich darauf aus, wie Lehrer:innen die Handlungen der Schüler:innen aufnehmen und darauf reagieren. Die Schüler:innen werden in die Situation versetzt, den Erwartungshaltungen der Lehrer:innen zu entsprechen.

4. Perspektivlosigkeit der Schüler:innen

Fehlverhalten sowie Gewalt können als Methoden verstanden werden, zu denen Jugendliche greifen, wenn sie an ihrem eigenen Schulerfolg zweifeln. Aus der Längsschnittsstudie „Tatort Schule: Gewalt an Schulen“ aus den Jahren 1994-1999 geht hervor, dass die Gewalt die Schüler:innen an den Tag legen, umso häufiger wird, je geringer ihre subjektiven Erwartungen an einen Ausbildungsplatz nach der Schule sind.³³⁵ Auch in den erhobenen Interviews lässt sich die Perspektivlosigkeit als Pfeiler für Fehlverhalten und Lernschwierigkeiten wiederfinden. Dass Schüler:innen resignieren, wenn sie in der 4. Klasse erkennen, dass ihre Aussichten gering sind, führte z. B. Elisabeth an:

„Und die Kinder hier bei uns sehen zumindest ab der dritten vierten Klasse ihre Hoffnungslosigkeit. Und ich glaube, das ist das Problem der Disziplinlosigkeit, weil sie sehen, sie sind. Sie kommen nicht mehr mit, nirgendwo. Auch draußen nicht. Sie sind eine Randgruppe. Die Paar, die wir haben, die kommen weiter, die gehen in ein Gymnasium, die studieren überhaupt, keine Frage. Aber die werden immer weniger habe ich das Gefühl. [...] Weil sie genau wissen, es ist jetzt wurscht, ob im Zeugnis ein Zweier oder ein Vierer steht, sie werden keine Lehrstelle kriegen.“ (Elisabeth, S. 7)

Elisabeth bezeichnet die Gruppe der hoffnungslosen Schüler:innen, als eine Randgruppe, die auch „draußen“ in der Welt außerhalb der Schule nicht weiterkommt. In ihrer Ausführung kommt das Narrativ der „Restschule und Restschüler:innen“ hervor, so wie es auch bei der Interviewten Eva der Fall ist.

Dass die Zukunft der Schüler:innen unter anderem unmittelbar mit ihren schulischen Leistungen und deren Lernerfolg zusammenhängt, steht zumindest für die interviewten

³³⁴ Vgl. ebd., S. 353.

³³⁵ Vgl. Fuchs 2008, S. 4550

Lehrer:innen (Katharina, Nina, Jasmin, Gerhard) außer Frage. Das versuchen sie auch den Schüler:innen zu vermitteln, wie anhand Ninas Aussage:

„Kinder, habe ich gesagt, ihr macht es nicht für uns und ihr macht es für euch. Das ist eure Zukunft.“ (Nina, S. 16)

Dabei öffnet gerade dieses Gefühl der Aussichtslosigkeit die Türen für deviantes Verhalten und behindert Lernerfolge und beeinflusst die Einstellung der Schüler:innen der Schule gegenüber negativ.³³⁶ Soziale Herausforderungen der Schüler:innen, wie Armut und familiäre Probleme, begünstigen zudem das Aufkommen von Fehlverhalten in der Schule. Verhaltensauffälligkeiten bedeuten für die Schüler:innen zudem Entwicklungsrisiken, die in Lernschwierigkeiten und dissozialen Auffälligkeiten resultieren können.³³⁷ Diese haben wiederum einen Einfluss auf die kollektive Lernatmosphäre in der Klasse. Das Vorkommen von Problemverhalten in der Schule und die Intensität dessen wirken sich direkt auf die Qualität des Unterrichts aus. Die Verflechtung aller sozialbedingten Herausforderungen und deren Zusammenspiel werden hier besonders deutlich.

6.2. Systemimmanente Herausforderungen

6.2.1. Ausweitung des Aufgabenfeldes und Ressourcenknappheit

Die obigen Herausforderungen, wie das vermeintlich mangelnde Interesse der Schüler:innen an die Schule, deren Fehlverhalten oder die daraus resultierenden Lernschwierigkeiten finden ihre Wurzeln in einer Vielzahl komplexer Ursachen. Diese sind, wie bereits erörtert, eng verknüpft mit den familiären Hintergründen, sozialen Umständen und ökonomischen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler sowie dem Ausmaß der Kapitalsorten, über die sie verfügen. Eben diese Umstände bilden die Grundlage für eine zentrale Herausforderung, die aus den vorliegenden Interviews hervorgeht: Lehrkräfte übernehmen in der schulischen Praxis Aufgaben, die über das reine Unterrichten hinausgehen und die aus ihrer Perspektive nicht zwangsläufig in ihr Aufgabenfeld fallen sollten. In vielen Fällen fühlen sie sich unzureichend auf diese zusätzlichen Aufgaben vorbereitet. Diese Problematik ist eng mit einem Mangel an verfügbarer Zeit verbunden, dem die befragten Lehrkräfte ausgesetzt sind. Die Vielzahl der an sie gestellten Anforderungen überfordert sie oft und resultiert in einer erheblichen Belastung. Eine wesentliche Ursache für die Überforderung und Überlastung der Lehrkräfte liegt in falschen Erwartungen bezüglich des Lehrerberufs, wie sie von Katharina und Nina geäußert

³³⁶ Vgl. Klib 2011, S. 43ff.

³³⁷ Vgl. Müller et al. 2013, S. 722.

wurden. Katharina startete mit der Vorstellung, dass die Lehrertätigkeit hauptsächlich darin bestehe, in den Unterricht zu treten, zu unterrichten und dann wieder zu gehen. Ihre Annahmen basierten auf ihrer umfangreichen Erfahrung mit Kindern in der Freizeit und während der Nachhilfe.

„Ich habe mir halt schon gedacht, man man stellt sich in die Klasse und kann dann irgendwie unterrichten und [...] habe ja auch viel Erfahrung mit Kindern in der Freizeit und in der Nachhilfe also.“ (Katharina, S. 9)

Nina, die seit einigen wenigen Monaten in einer Wiener Mittelschule unterrichtet, hatte ein Gefälle zwischen der theoretischen Vermittlung über den Lehrberuf an der Universität und zwischen der Praxis gespürt und sich, wie sie das metaphorisch zum Ausdruck bringt, ins kalte Wasser geschmissen gefühlt.

„Das ist die Herausforderung, dass man wirklich von diesem weiß nicht Rosa-Wolken-Einhorn-Gedanken, was man von der Uni hat, dass man, dass alles so toll. Und das mache ich dann so, wenn ich im Lehrerberuf und das mache ich dann so und alles wird super und denkst du so, ja, das wird in der Praxis das manchmal recht schwierig umzusetzen [...] Dieses, ja, man wird schon ins kalte Wasser geschmissen, das ist eine Herausforderung und hat da 1000 Baustellen und weiß nicht, wo man anfangen soll.“ (Nina, S. 6)

Die Interviews beleuchten die Erweiterung des Aufgabenfeldes und verdeutlichen, wie Lehrerinnen und Lehrer vermehrt erzieherische und administrative Rollen übernehmen. Jasmin, die erst seit zwei Jahren in der Schule tätig ist, beschrieb die Herausforderung, häufig die Rolle einer Sozialarbeiterin und einer ‚Pseudo-Psychologin‘ übernehmen zu müssen. Sie betonte, dass sie immer wieder mit den psychosozialen Problemen der Schülerinnen und Schüler konfrontiert werden würde. Diese zusätzlichen Aufgaben scheinen über ihre ursprüngliche Rolle als Fachlehrerin hinauszugehen. Die Tatsache, dass Katharina angab, keine spezifische Ausbildung in Psychologie zu haben, verdeutlicht die begrenzten Ressourcen und die beschränkten Möglichkeiten der Lehrkräfte, um angemessen auf diese Herausforderungen einzugehen.

„Und ja, man ist ja dann doch zwischendurch sehr oft mehr Sozialarbeiter und Pseudo Psychologe, weil wir haben ja keine Ausbildung, keine Psychologie für die Kinder, als dass man wirklich Fachlehrer ist, weil dauernd irgendwelche Probleme auftreten und dazwischen kommen bei uns in der Schule.“ (Jasmin, S. 4)

Besonders überlastet fühlte sich Sema, die nun seit 2,5 Jahren im Dienst ist, von den persönlichen, oftmals traumatischen Geschichten ihrer Schüler:innen. Dabei sprach sie von

Schüler:innen, die sexualisierte Gewalt erlebt hatten, schwierige Fluchterfahrungen durchmachen mussten, den Tod eines nahestehenden Familienmitgliedes erlebt hatten oder andere *Critical Moments*³³⁸ durchmachen mussten. Aus diesem Kontext der Schüler:innen ergibt sich für die Lehrerin die Herausforderung, professionell auf diese individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen einzugehen, sie auf sozialer Ebene durch die Probleme zu begleiten und die Probleme in ihrem Unterricht zu berücksichtigen. Dabei stellt vor allem die unzureichende Vorbereitung und Schulung der Lehrerin eine Herausforderung dar:

„Manchmal sitzen noch Kinder da, die geflüchtet sind und ohne irgendeine Begleitperson da sind. Und da weiß man nun auch nicht, wie man sich verhalten soll. Weil diese Kinder einfach viel mehr Zuneigung und Liebe brauchen, aber leider deshalb viel mehr aggressiver sich verhalten und es zu Streitigkeiten kommt. Und da man, da weiß man nun auch nicht mehr, wie man sich verhalten soll. Solche Sachen gehören einfach verändert und die Lehrpersonen müssen einfach unterstützt werden [...] und vor allem wir gehören da auch eingeschult. [...] Wir hätten wirklich mit unserem Stoff, auch mit dem Lehrplan weitermachen können, weil diesen Druck haben wir ja auch.“ (Sema, S. 25)

Die Unterstützung der Lehrer:innen im Umgang mit den persönlichen Herausforderungen der Schüler:innen würde es Sema folgend den Lehrer:innen leichter machen, den Lehrplan umzusetzen, denn dieser Druck würde auch bestehen.

Gerhard erkannte, dass es sozialschwachen Schüler:innen an Förderung mangelt. Die besondere Aufmerksamkeit, die diese Kinder und Jugendliche bräuchten, um ihren Nachteil zu kompensieren, könnte er jedoch aufgrund des Settings – die Betreuung 25 anderer Kinder in der Klasse – nicht aufbringen.

„Na ja, das sind halt dann so diese klassischen Karrieren, wo man das Gefühl hat, da ist ein Kind da, das aus der sozialschwachen Familie kommt, das wenig Förderung hat, von zu Hause aus, im System, aber mit, mit 25 Kindern in der Klasse vielleicht nicht so individuell betreut werden kann, dass man das ausgleichen kann.“ (Gerhard, S. 17)

Die Interviewpartner:innen beklagten sich, zu wenig Zeit für die vielen Aufgaben zu haben. Ähnlich wie Gerhard ging es auch Nina. Sie sah die individuelle Förderung, die ihre Schüler:innen bräuchten und wollte ihnen helfen. Allerdings konnte Nina dieser Aufgabe bisher aufgrund mangelnder Unterstützung und fehlender Zeit nicht nachkommen.

³³⁸ Lebensereignisse, die wichtige Konsequenzen auf das Leben und die Identität der Betroffenen haben. Vgl.: Thomson, Rachel et al. (2002): *Critical Moments. Choice, Chance and Opportunity in Young People's Narratives of Transitions*. In: *Sociology*, Jg. 36, Nr. 2, S. 335-345.

„[...] zum Beispiel, ich habe eine Schülerin, die Lese-Rechtschreibschwäche, dass man irgendwie ähm / Die brauchen viel mehr Unterstützung. Und vor allem, man hat die Unterstützung gar nicht. Man muss sich gleichzeitig, man soll sich alle um Kinder, man soll sich um jedes Kind kümmern, man hat einen Haufen Vorgaben, man soll das alles machen und man weiß eigentlich nicht viel, weil wie gesagt, die Zeit fehlt.“ (Nina, S. 13)

Nina betonte, dass sie aufgrund der Vielzahl der Aufgaben nicht ausreichend Zeit hätte, um den Anforderungen gerecht zu werden. Was den Zeitmangel verursache, wäre die Fülle an Aufgaben, insbesondere an administrativen Tätigkeiten, wie sie im weiteren Verlauf des Interviews betonte. Die junge Lehrerin unterrichtet Deutsch und beschwerte sich über die Bürokratie, die im Zusammenhang mit der Einstufung der Schülerinnen und Schüler in Deutschklassen und Deutschförderklassen anfallen würde. Diese zusätzlichen Aufgaben, darunter die Mika-D-Testung und die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler, führten zu einer Überforderung und machten ihr bewusst, dass sie allein gelassen würde. Nina veranschaulichte ihre Empfindungen:

„Aber man weiß manchmal gar nicht, wo man anfangen soll. Dieses, ja, man wird schon ins kalte Wasser geschmissen, das ist eine Herausforderung und hat da 1000 Baustellen und weiß nicht, wo man anfangen soll.“ (Nina, S. 6)

Auch Elisabeth, die seit über 40 Jahren im Dienst ist, beklagte sich darüber, dass sie nicht genug Zeit hätte. Ihrer Meinung nach sind die administrativen Aufgaben im Laufe der Jahre gestiegen, sodass weniger Zeit für die Schüler:innen zur Verfügung stehen würde. Sie führte zur Veranschaulichung an, dass es Lehrer:innen geben würde, die den Schüler:innen nur deswegen eine vier statt eine fünf im Zeugnis geben, um sich den administrativen Aufwand, der mit einem ‚Nicht genügend‘ einhergeht, wie z. B. das Führen von Aufzeichnungen und die entsprechende Förderdokumentation. Es wird anhand dieses Beispiels deutlich, dass sich die Knappheit der Ressource Zeit in der Profession Lehrer direkt auf die Handlungspraktiken der Lehrer:innen auswirkt. Das Orientierungsmuster, nach dem gehandelt wird, ist in diesem Fall Zeit sparen und pragmatisch handeln.

Die 54-jährige Mittelschullehrerin Eva beschwerte sich über einen Zeit- und Kapazitätenmangel, der es ihr erschweren würde, sich um die fachlichen Schwächen ihrer Schüler:innen ausreichend zu kümmern, geschweige denn um die sozialen Probleme, die aufkommen.

„Ja, und das ist mein persönliches Grundproblem, das ich im Hauptberuf Lehrerin bin und eigentlich auf diese, dass die fachlichen Schwächen, die da sich auftun, ja, dazu habe ich

weder die Zeit ja das aufzuholen und die Kapazität nicht. Geschweige denn vom Sozialen und was sonst noch los ist.“ (Eva, S. 7)

Sie führte weiter aus, dass sie keinen Sekretär bzw. keine Sekretärin an der Schule hätten und die administrativen Tätigkeiten um so mehr an die Lehrer:innen hängen bleiben würden. Eva erkannte darin eine Überlastung und Überforderung der Lehrer:innen.

Eva berichtete zudem von der Überforderung, den Lehrplan trotz der Vielfältigkeit der Schüler:innen umzusetzen. Alle Schüler:innen hätten unterschiedliche individuelle Herausforderungen, Verhaltensauffälligkeiten, besondere Diagnosen, mangelnde Deutschkenntnisse oder Legasthenie, die es der Lehrkraft schwer machen würden, sie alle „unter einem Nenner“ zu bringen und den Lehrplan entsprechend umzusetzen.

In den Interviews beklagten die Lehrer:innen zudem, sich mit Aufgaben konfrontiert zu sehen, die ihrer Ansicht nach durch die Erziehungsberechtigten erfüllt werden sollten. Dazu gehörte die Aufgabe, für die Schüler:innen einen passenden Ausbildungsplatz zu finden, die für Katharina eine besondere Herausforderung darstellte. Sie war der Ansicht, dass es eine Aufgabe der Eltern sei, sich um diesen Aspekt zu kümmern, und sah sich zudem nicht als ausreichend dafür ausgebildet.

Auch Sema beschwerte sich über fehlende grundlegende Fertigkeiten, die aus ihrer Sicht vom Elternhaus aus mitgebracht werden sollten. Dazu gehörten das richtige Einordnen der Schultasche oder das Einhalten der Regeln in der Schule sowie der Respekt vor einer Lehrkraft.

„Ich kann einem Kind die Ordnung in der Schultasche nicht mehr zeigen. Wären wir in der Volksschule wäre was anderes, aber ich glaube, ein 12-, 13-jähriges Kind sollte das schon von Hause aus gelernt haben, wie man eine Schultasche sitzt, ein simples Beispiel, richtig ordnet bzw. diese Ordnung in der Schule einhält bzw. Regeln einhalten muss oder Respekt an die Lehrperson zeigen muss. Ja, ich denke, diese Sachen sollten von Haus aus kommen. Ich muss mich, sollte das nicht mehr jede Stunde erklären, sondern eine Mutter oder ein Vater oder ein Erziehungsberechtigter, wer auch immer sollte das dem Kind weitergeben.“ (Sema, S. 17)

Aus den Interviews wird ersichtlich, dass die Lehrerinnen neben der Wissensvermittlung mit administrativen, erzieherischen und sozialen Aufgaben konfrontiert sind. Diese Ausweitung des Aufgabenfeldes der Lehrer:innen über den eigentlichen Unterricht hinaus stellt für die Lehrer:innen auf zweierlei Ebenen eine Herausforderung dar. Erstens strapaziert es die zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte. Sie fühlen sich in der Umsetzung des Lehrplans unter Druck gesetzt und haben weniger Zeit, sich den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen zu widmen. Zudem scheint die Umsetzung eines breiten Aufgabenfeldes eine Frage der

Kraftressourcen und der einschlägigen Kompetenz der Lehrer:innen zu sein. Inwieweit sich die Lehrer:innen den psychosozialen Schwierigkeiten ihrer Schüler:innen widmen können, hängt davon ab, ob die Lehrer:innen die Schwierigkeiten ihrer Schüler:innen erkennen und die Kompetenz und die Kapazität dafür aufbringen können, professionell darauf einzugehen und diese zu berücksichtigen. Aus den Interviews ergibt sich, dass es den Lehrer:innen sowohl an zeitlichen Ressourcen, an Kenntnissen als auch Kapazität mangelt, um sich den Aufgaben ausreichend zu widmen.

Infolgedessen treffen sie praktische Entscheidungen, die sich nicht immer als schülerorientiert erweisen. Dies äußert sich beispielsweise in der Notenvergabe (Elisabeth), der begrenzten Aufmerksamkeit für bedürftige Schülerinnen und Schüler (Gerhard, Nina, Eva) und den Beschwerden über Kapazitäts- und Wissensdefizite im Umgang mit den Herausforderungen (Jasmin, Sema, Eva, Katharina).

Insgesamt lassen die Interviews auf einen direkten Einfluss dieser Herausforderungen auf die Handlungspraktiken der Lehrerinnen schließen. Die Lehrerinnen sind durch die Umstände verleitet, pragmatische Entscheidungen zu treffen, um die Aufgaben in einem so kleinen Rahmen wie möglich zu halten. Die Bewältigung dieser Herausforderungen erfordert daher eine umfassendere Unterstützung der Lehrkräfte sowohl in Bezug auf Zeitressourcen als auch auf Schulungen und Kompetenzaufbau, um sicherzustellen, dass die Lehrerinnen ihrer pädagogischen Aufgabe in vollem Umfang nachkommen können.

Es ist naheliegend, dass besonders in Schulen, in denen die sozialen Herausforderungen am stärksten ausgeprägt sind, das Schulpersonal vor einer Überlastung steht. Dies führt dazu, dass die Lehrkräfte aufgrund von Zeitmangel und einer stetig wachsenden Anzahl an Aufgaben nicht in der Lage sind, diesen Aufgaben angemessen nachzukommen. Die Dynamik dieses Problems ist komplex: Lehrerinnen und Lehrer sehen sich mit Schülerinnen und Schülern konfrontiert, die aus sozial benachteiligten Familien stammen und auf verschiedenen Ebenen Bildungslücken aufweisen. Um diesen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, bräuchten die Lehrkräfte mehr Zeit und Ressourcen, um individuelle Förderung und die Kompensation dieser Lücken zu gewährleisten.

In der Realität übernehmen die Lehrkräfte jedoch zunehmend administrative Aufgaben und zusätzliche Tätigkeiten, die sie von ihrer primären pädagogischen Rolle abhalten. Der gleichzeitig bestehende Druck, den Lehrplan zu erfüllen, führt dazu, dass bestimmte Aspekte aufgrund des Zeit- und Kapazitätsmangels vernachlässigt werden.

Dieses Dilemma trägt zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei, da gerade die Schülerinnen und Schüler leiden, die bereits aufgrund ihrer Herkunftsfamilien benachteiligt sind. Es ist daher

naheliegend, dass vor allem Schulen mit einem erhöhten Anteil sozial benachteiligter Kinder von Ressourcenmangel betroffen sind.³³⁹ Die Herausforderungen, vor denen diese Schulen und deren Lehrpersonal stehen, spiegeln somit die strukturellen Ungleichheiten wider, die in Bildungssystemen vorhanden sind und dringend angegangen werden müssen.

6.2.2. Unzureichende Ausbildung und Vorbereitung

Viele Interviewpersonen richteten ihre Kritik speziell an die unzureichende Ausbildung und Vorbereitung der Lehrer:innen auf die realen Umstände an der Schule. Wie bereits angeschnitten, hätte sich Sema eine bessere Vorbereitung und Schulung gewünscht, um besser mit den sozialen Problemen der Schüler:innen und gegebenenfalls ihrer Traumata umgehen zu können. Gerhard wäre generell gerne besser ausgebildet worden. Er sagte dazu:

„Also dann eine große Herausforderung war, glaube ich schon auch, dass immer auch die Frage eben was möchte die Gesellschaft zur Verfügung stellen, um die nächste Generation auszubilden? Und das Thema war ein Thema, das natürlich ein bisschen an Reflexion erfordert von mir. Ich wäre gerne besser ausgebildet worden.“ (Gerhard, S. 13)

Nina wurde in ihrer Aussage konkreter und sagte, dass sie sich eine bessere fachliche Ausbildung gewünscht hätte, die sie im Umgang mit der Legasthenie der Schüler:innen unterstützt hätte.

„Aber so richtig fachlich ist, was mir auch so in der Ausbildung gerade im Studium fehlt, wär der Umgang mit Leserechtschreibschwäche. [...] Das find ich schon im Curriculum, das müsste schon geändert werden, dass man da viel, viel besser dann irgendwie sich da auch vorbereitet fühlt und irgendwie mehr, mehr, mehr Input bekommt ja.“ (Nina, S. 21)

Katharina, die erst seit zwei Jahren an der Schule unterrichtet, brachte mit der Aussage, „ins kalte Wasser“ geworfen worden zu sein, das Gefühl, unzureichend vorbereitet worden zu sein, zum Ausdruck.

³³⁹ Vgl. Beierle, Sara/ Hoch, Carolin/ Reißig, Birgit (2019): Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen. Deutsches Jugendinstitut. Augsburg: Himmer, S. 21ff; vgl. Van Ackeren, Isabella et al. (2016): Herausforderungen für und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungssysteme im Schulwesen. Bildungsforschung Bd. 43, S.138-160, h: S.140.

6.2.3. Bürokratie

Neben der Überstrapazierung von Zeit- und Kraftressourcen durch viele unterschiedliche Aufgaben berichteten einige Lehrer:innen von einer zusätzlichen Belastung, die aus dem System Schule, wie es aufgebaut ist, resultiert.

Eren unterrichtet seit drei Jahren an einer Wiener Mittelschule und ist seit jeher für die IT-Tätigkeiten an seiner Schule zuständig. Im Zuge der Initiative der Stadt Wien „Schule Digital“³⁴⁰ hat Eren einen erhöhten Kontakt zu den „oberen Etagen“ des Schulsystems, sprich der zuständigen Behörde bzw. zur Bildungsdirektion pflegen müssen. Ein kleiner Abschnitt von Erens Ausführung über seine frustrierende Erfahrung:

„Ich meine, in dem Bereich habe ich es halt am stärksten gespürt, weil ich da mehr Verantwortung übernehmen musste. Aber man merkt das halt auch mit den ganzen Förderungen, die man einreichen muss. Jetzt als KV habe ich das gemacht. Oder eben weiß ich nicht, Sachen die man für die Schule braucht, Sachen die die Kinder und Jugendliche brauchen, alles immer so starr, das System und zu unflexibel, dass man dann denke, so das ist einfach alles nicht nicht zeitgerecht.“ (Eren, S. 4f.)

Er sprach von einem „System“, ohne näher darauf einzugehen, was oder wen er genau damit meint, was auf eine allgemeine Kritik am Schulsystem und der damit verbundenen Bürokratie schließen lässt. Eren bezeichnete das Schulsystem als „sehr schwierig, starr, unglaublich bürokratisch, unglaublich zeitaufwendig, energiezerrend, nicht prozessoptimiert, nicht zeitgerecht, kostenaufwendig“. Seine Erfahrung spiegelt das wider, worauf auch andere Interviewpartner:innen hindeuteten: die Knappheit der Zeit und Energie im Angesicht der (bürokratischen) Aufgaben, die ihnen vonseiten des „Systems“ verlangt werden. Inwiefern das Beispiel Erens auf eine Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Schulsystem bzw. durch den bürokratischen Aspekt dessen hindeutet, lässt sich in Erens Aussage wiederfinden. In diesem Fall könnten die bürokratischen Prozesse und ineffizienten Abläufe dazu beitragen, soziale Ungleichheiten aufrechtzuerhalten, da sie Ressourcen wie Zeit und Energie von Lehrern beanspruchen, die anderweitig für pädagogische Aktivitäten oder die individuelle Betreuung der Schüler eingesetzt werden könnten. Zudem begegneten dem Lehrer die bürokratischen Hürden auch dann, wenn er Förderungen für seine Klasse einreichte oder irgendwas für die Schule, für die Kindern und Jugendlichen brauchte.

³⁴⁰ Eine von der Stadt Wien 2021 gestartete Initiative zur besseren Digitalen Ausstattung an Wiener Schulen. Sie inkludiert unter anderem die Ausstattung der Lehrer:innen und Schüler:innen mit digitalen Endgeräten (iPads und Laptops). Siehe auch: <https://digitales.wien.gv.at/projekt/schule-digital/> (zugegriffen: 03.11.2021).

„Welche Probleme bringen die Kinder mit von zu Hause und welche Probleme sind ein Problem, weil das System diese Probleme schafft? Und in Wahrheit sind ja 99 % der Probleme schafft das System. Aber zumindest den Großteil der Probleme könnte man abfangen über das System.“ (Eren, S. 17)

Das System produzierte damit seiner Ansicht nach den Großteil der „Probleme“ und nicht die Schüler:innen, weshalb diese über das System wieder aufgefangen werden könnten. Auch Sebastian sprach davon, dass es nicht die „Kinderprobleme“ sind, die ihn besonders herausforderten, sondern der Umgang mit Kolleg:innen, Vorgesetzten, Bildungsdirektion und die Vorschriften, die seitens der Regierung veranlasst werden würden. Er sagte dazu:

„Ich habe kein Problem, irgendwelche Kinderprobleme zu managen, egal was die Kinder anstellen oder was sie brauchen. Immer relativ einfach. Wenn irgendwas anstrengend ist, ist es für mich der Umgang mit Kollegen, Vorgesetzten, Bildungsdirektion, Vorschriften, die eingeführt werden, ohne irgendwie sich Gedanken dabei zu machen. Inkonsequenz unserer Regierung, die eben Auswirkungen auf mich hat.“ (Sebastian, S. 7)

Sebastian bezog sich in seiner weiteren Ausführung speziell auf die Corona-Situation und kritisierte die sich ständig ändernden Vorschriften und die Belastung der Lehrer:innen in der Bewältigung der Situation durch z. B. das Testen der Schüler:innen.

Eine umfassende Veränderung des Schulsystems wünschte sich Eva:

„Ich glaube, das Schulsystem gehört komplett umkrempelt. Wie auch immer, also ich spreche immer von einem Kübel, den man auslegt und neu sortiert.“ (Eva, S. 19)

In Abgrenzung zu Eren, Sebastian und Eva, die am liebsten das ganze Schulsystem umkrempeln würden, befanden sich Ingrid und Elisabeth, die den Veränderungen und Erneuerungen des Schulsystems kritisch gegenüberstanden. Die mittlerweile bereits pensionierte Lehrerin Ingrid beteuerte im Laufe des Interviews immer wieder, dass das Schulsystem früher besser war und mit jeder Reform schlechter wurde:

„Und ich finde es nicht gut, dass die Schule ununterbrochen reformiert wird.“
(Ingrid, S. 12)

Ingrid betrachtete auch die fortschreitende Digitalisierung als eine für sie persönlich große Herausforderung.

6.2.4. Fehlende Diversität im Lehrerkörper

Zu den systemimmanenten Herausforderungen zählt die fehlende Diversität im Lehrkörper, auf die vor allem Eren zu sprechen kommt. Eren hat selber türkische Wurzel und unterrichtet in einer Schule, die seiner Einschätzung nach zu 90% aus Schüler:innen mit Migrationshintergrund besteht. Nach dem Eren im Interview das Schulsystem als „sehr starr“ und „energizerrend“ beschreibt kommt er auf ein weiteres Problem zu sprechen an. Er führt weiter aus, dass es zu wenig Diversität im Bildungssystem und insbesondere im Lehrerzimmer gibt. Das betrifft aus seiner Sicht verschiedene Minderheitengruppen, wie Menschen aus der LGBTIQ Community, Menschen mit Behinderung oder Menschen mit Migrationshintergrund, die seiner Ansicht nach unterrepräsentiert sind. Den Vorteil, den diverse Lehrer:innen mitbringen würden, beschreibt er folgendermaßen:

„dann geht man vielleicht die Sachen anders an, man ist empathischer, mitfühlender, man, man versteht Sachen oder verstehen ist glaube ich schwierig, aber man kann sie nachvollziehen.“ (Eren, S. 5)

Er sieht vor allem für seine Schüler:innen einen Vorteil, denn die Lehrer:innen würden Probleme und Herausforderungen in der Schule empathischer und mit mehr Verständnis angehen. Ein Blick in die Empirie zeigt, dass fehlende Identifizierung mit der Lebensrealität der Schüler:innen Lehrer:innen tatsächlich vor Fragen und Unverständnis stellt. Ein besonders prägnantes Zitat findet sich im Interview mit Elisabeth:

„Jetzt haben wir eigentlich kaum muttersprachliche Kinder, aber unsere Kinder verstehen uns größtenteils alle, nur wollen sie uns nicht verstehen und sie haben andere Vorbildungen, als wir Kindern geben und ein Bilderbuch haben viele von denen, glaube ich, noch nie gesehen, dass ihnen vorgelesen wird zu Hause. Das fehlt ihnen.“ (Elisabeth, S. 4)

Obwohl Elisabeth, wie aus dem Interview ersichtlich wird, selbst aus einfachen Verhältnissen stammt und, wie sie beschreibt, aus einer bildungsfernen Familie kommt, scheint sich ihrer Lebensrealität von die der Schüler:innen zu unterscheiden. Dies bringt sie mit „andere Vorbildungen“ zum Ausdruck. Wenn Lehrer:innen nicht in der selben „Community“ leben, wie ihre Schüler:innen und z.B. auch gar nicht in derselben Wohngegend, entsteht zwischen den Lehrer:innen als Repräsentanten der Mittelschicht und den Schüler:innen als Repräsentanten der unteren sozialen Schicht eine Diskrepanz. Der unzureichende Einblick der Lehrenden in die Umstände ihrer Schüler:innen erschwert es Verständnis für diese zu entwickeln.³⁴¹ Diese

³⁴¹ Vgl. Luciak 1999, S. 355.

Erkenntnis aus der Empirie deckt sich ganz gut mit den im Forschungsstand dargestellten Befunden.

Dass Lehrer:innen mit Migrationshintergrund kultur- und differenzsensibler sein können, sich das positiv auf Schüler:innen mit Migrationshintergrund auswirkt und sie in der Schule oft als Mittler zwischen den verschiedenen Kulturen und zwischen Schule und Elternhaus fungieren ist in der interkulturellen Bildungsdebatte mehrfach diskutiert und bestätigt.³⁴²

Das BAMF stellt eine Korrelation zwischen der Beteiligung von Lehrer:innen mit Migrationshintergrund und den Bildungserfolg von Schüler:innen mit Migrationshintergrund fest.³⁴³ Bereits im Jahr 2011 kommt eine Studie aus Deutschland, die angehende Lehrer:innen befragt, zum Schluss, dass Lehrer:innen mit Migrationshintergrund Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien bewusster fördern als Lehrer:innen ohne Migrationshintergrund, was sich aus einer erfahrungsbedingten erhöhten Sensibilität für die Herausforderungen dieser Schüler:innen erklären lässt.³⁴⁴ Aus dieser Skizzierung kann die umgekehrt Annahme getroffen werden, dass fehlende Diversität im Lehrerzimmer die Bildungsbenachteiligung begünstigt.

Den Vorteil den Lehrer:innen mit Migrationshintergrund für die Schule mitbringen wird auch von den Interviewten der vorliegenden Empirie beschrieben. Ingrid erzählt, wie sich ein Lehrer mit serbokroatischen Wurzeln in den 90er Jahren bosnischen Flüchtlingskinder in der Schule annahm und ihnen, vor allem dadurch, dass er dieselbe Sprache sprach, den Einstieg in das österreichische Schulleben erleichterte. Elisabeth erzählt im Interview, man sei die letzten 25/30 Jahre „immer auf Kollegen angewiesen, die dolmetschen, die das aber wirklich freiwillig machen und uns eigentlich helfen“. Eren, der türkische Wurzeln hat, erzählt von einem Elternteil, das in einem Engpass bezüglich Essensgeldes geriet und viele Strafzahlungen bekam. Dadurch, dass das Elternteil nicht ausreichend Deutsch sprach, konnte ihm Eren mit seinen Türkischkenntnissen aushelfen. Er sagt dazu:

„Ich habe ihm halt immer geholfen, weil er konnte nicht gut deutsch, er konnte halt türkisch und ich war da so ein bisschen Schnittstelle zwischen Direktorin und unsere Assistentin und ihm halt und die MA Stelle.“ (Eren, S. 11)

³⁴² Vgl. Schirilla, Nausikaa (2012): Bildungsgerechtigkeit für Migrantinnen und Migranten – zu einigen aktuellen politischen Ansätzen und ihren Grenzen. In: Fereidooni 2012, S. 133-140, h: S. 139.

³⁴³ Vgl. BAMF (Hrsg.) (2010): Bundeskongress Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Kongressdokumentation Nürnberg, S. 18.

³⁴⁴ Vgl. Georgi, Viola B./ Ackermann, Lisanne/ Karakas, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 23.

Bei der Diskussion darüber Lehrer:innen mit Migrationshintergrund als vorteilhaften Bestandteil bzw. als Bereicherung im Lehrerzimmer zu betrachten sollte darauf geachtet werden, diese nicht in ihrem „Migrantenstatus“ festzuschreiben. Wir würden damit Gefahr laufen bildungserfolgreiche Menschen mit Migrationshintergrund (in dem Fall die Lehrer:innen) auf ihre Ethnizität einzuschränken und Exklusionsmechanismen ins Rollen zu bringen.³⁴⁵

Abschließend ist festzuhalten, dass die in diesem Unterkapitel dargestellten systemimmanenten Herausforderungen eine Skizzierung der Herausforderungen aus Perspektive der elf Interviewpartner:innen sind. Aus diesem Blickwinkel gibt es für die befragten Lehrer:innen Herausforderungen, die systemimmanent sind und die sich negativ auf sie selbst und ihre Unterrichtsqualität auswirken und folglich zu Ungleichheiten beitragen. Dieses Resultat, das zum Teil über die Überforderung der Lehrer:innen zustande kommt, ist zu unterscheiden von strukturellen systemimmanenten Mechanismen, die direkt zu Ungleichheit beitragen, wie etwa die Einteilung der Schüler:innen in Leistungsgruppen oder die Aufteilung des Bildungssystem und die Selektierung der Schüler:innen, die bereits im theoretischen Teil der Arbeit angeschnitten wurden und hier nicht weiter ausgeführt werden können.³⁴⁶

6.3. Herausforderungen in Zusammenhang mit postmigrantischen Schüler:innen

Dieser Abschnitt beleuchtet speziell Herausforderungen, die in Zusammenhang mit postmigrantischen Jugendlichen stehen bzw. erklärt den Zusammenhang zwischen bereits erwähnten Herausforderungen und dem Merkmal „Migrationshintergrund“.

Zunächst einmal gilt es festzuhalten, dass „postmigrantische Schüler:innen“³⁴⁷ keinesfalls eine homogene Gruppe sind. Es macht einen Unterschied, ob die Eltern, die Großeltern oder die Schüler:innen selber migriert sind, aus welchen Ländern die Schüler:innen migriert sind und ob es sich in der Herkunftsgeschichte um Migration oder Flucht handelt. In den erhobenen Interviews finden sich eine Reihe von Aussagen, die direkt auf den Migrationshintergrund der Schüler:innen oder deren Mehrsprachigkeit referieren. Da seitens der Interviewpartner:innen jedoch keine näheren Spezifikationen zu den Schüler:innen unternommen wurden, bezieht sich dieser Abschnitt ohne weitere Unterteilung auf alle Schüler:innen, die selbst oder deren Eltern

³⁴⁵ Vgl. ebd.; vgl. Schirilla 2012, 139.

³⁴⁶ Vgl. Gomolla 2013, S. 91.

³⁴⁷ Siehe Kapitel 2.6.

in einem anderen Land als Österreich geboren sind und die neben Deutsch mindestens noch eine weitere Umgangssprache pflegen, unabhängig davon, wie gut sie diese beherrschen.

Die ethnische Herkunft der Schüler:innen bzw. die Tatsache, dass eine Migrationsgeschichte vorliegt, spielt bei der Untersuchung von Bildungsungleichheit an Mittelschulen eine bedeutende Rolle. Gerade in Wien und insbesondere in den Mittelschulen ist der Anteil der Schüler:innen mit Migrationshintergrund vergleichsweise mit anderen Bundesländern überdurchschnittlich hoch. Die Daten nach dem Bericht des Österreichischen Integrationsfonds aus den Jahren 2019/20 ergeben, dass knapp über der Hälfte (52 %) aller Schüler:innen neben Deutsch eine weitere Umgangssprache pflegt.³⁴⁸

Die Gruppe der Schüler:innen mit Migrationserfahrung ist für die vorliegende Arbeit besonders von Bedeutung, weil ein breites Spektrum an Literatur einen Zusammenhang zwischen dem Merkmal „Migrationshintergrund“ und Bildungsbenachteiligung feststellt und untersucht. Demnach spielen Faktoren wie eine oft damit einhergehende prekäre soziale Gesellschaftsposition oder eine strukturelle Diskriminierung entlang der Bildungsinstitutionen eine wesentliche Rolle.³⁴⁹

Zudem kommt neben bereits erwähnten Faktoren wie dem sozio-ökonomischen Status und dem sozialen, ökonomischen und vor allem kulturellen Kapital ein für diese Gruppe spezifisch wichtiger Aspekt hinzu: Migration in der Herkunftsgeschichte, auch wenn sie die Eltern oder die Großeltern betrifft, geht mit einer Transformation gesellschaftlicher Identität und sozialem Deutungsrahmen einher³⁵⁰ und wirkt sich damit auf die Bildungserfolge der Schüler:innen aus, speziell, wenn heimische Bildungsinstitutionen nicht an diese Pluralität angepasst sind.

Dieser Abschnitt widmet sich nun konkret jenen Aussagen der Interviewpartner:innen, die Herausforderungen in Bezug zu Migration, Migrationsgeschichte, Mehrsprachigkeit und kultureller und ethnischer Herkunft der Schüler:innen stellen.

Eine oft genannte Herausforderung, die aus Sicht der Interviewpartner:innen an das Lernverhalten gekoppelt ist, betrifft die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen.

Auf die Frage, welche Veränderungen Elisabeth in Bezug auf Herausforderungen im Laufe ihrer Dienstjahre festgestellt hat, kam die Lehrerin auf die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen zu sprechen. Elisabeth, die auf über 40 Jahre Dienst Erfahrung zurückblickt, sprach von einem Wandeln der Schülerschaft. Nachdem bis vor wenigen Jahren Türkisch und BKS³⁵¹ in der

³⁴⁸ Vgl. Österreichische Integrationsfond (2021): Schule und Integration. Fact-Sheet 36. Wien: ÖIF, S. 4.

³⁴⁹ Vgl. u.a. Auernheimer 2013; Diefenbach 2010; Becker/Lauterbach 2016; Gomolla/Radtke 2009 uvm.

³⁵⁰ Vgl. King, Vera/ Koller, Hans-Christoph (Hrsg.) (2009): Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer, S.10.

³⁵¹ Bosnisch, Kroatisch, Serbisch

Schule präsent waren, sei in letzter Zeit vermehrt Arabisch, Afghanisch und kürzlich Ukrainisch dazu gekommen. Sie betrachtet ein Problem darin, die Schüler:innen in den Regelunterricht zu integrieren und noch eher erkannte Elisabeth das Problem bei denjenigen Schüler:innen, bei denen davon ausgegangen werden sollte, dass sie Deutsch können sollten, denn diese hätten einen für den Unterricht zu geringen Wortschatz. Elisabeth bringt zur Veranschaulichung ein Beispiel aus ihrem Leben:

„Die verschiedenen Sprachen, die verschiedenen Muttersprachen. Das ist sicher eine Herausforderung. [...] Also ich glaube, das ist im normalen Unterricht das Problem. Und dass die Kinder, die, wo man glaubt, sie können Deutsch, einfach einen zu geringen Wortschatz haben. [...] Wir lesen in den Büchern und die Kinder stellen sich ganz was anders vor. Und wir überreißen gar nicht, dass sie nicht kapieren, was sie lesen, weil der Wortschatz zu gering ist. Also böse Kollegen behaupten, dass sie 200 bis 300 Wörter auf Deutsch haben, und das ist zu wenig für einen Unterricht. Sie würden mehr brauchen.“
(Elisabeth, S. 6)

Auch Ingrid ist im Interview auf mehrsprachige Schüler:innen zu sprechen gekommen und bezog konkret auf Schüler:innen, die neu nach Österreich gekommen sind und noch kein Deutsch sprechen könnten. Aktuell ist es so, dass Schüler:innen, die neu aus anderen Ländern nach Österreich kommen und unter 18 Jahre alt sind, den Mittelschulen zugeordnet werden und je nach Sprachniveau in eine Deutschklasse kommen, wenn sie bei der MIKA-D-Testung³⁵² zureichend sind oder in eine Deutschförderklasse, wenn sie mangelhaft oder unzureichend getestet worden sind. Das Konzept der Deutsch(förder-)klassen besteht darin, dass die betroffenen Schüler:innen mehrere Stunden in der Woche aus ihrer Regelklasse rausgeholt werden und separat in einer Gruppe die deutsche Sprache erwerben.³⁵³

Die inzwischen pensionierte Lehrerin Ingrid konnte sich eine integrative Möglichkeit, den Kindern Deutsch beizubringen, nicht vorstellen. Sie äußerte Kritik an dem aktuellen Konzept der Deutschklassen dahingehend, dass die Schüler:innen ständig zwischen Stamm- und Deutschklasse wechseln und berief sich auf ein früheres Konzept ihrer Schule, bei dem in den 1990er-Jahren³⁵⁴ ein Lehrer, der selbst BKS sprach, geflüchtete Schüler:innen aus Bosnien für

³⁵² MIKA-D steht für „Messinstrument zur Kompetenzanalyse - Deutsch“: „Mit MIKA-D stellen Schulen den (außer-)ordentlichen Status der neuen Schüler/innen und die Zuteilung in Deutschförderklasse und Deutschförderkurs fest. Das Instrument ist auch am Semesterende bei außerordentlichen Schüler/innen verpflichtend anzuwenden.“ https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html (zugegriffen: 11.11.23)

³⁵³ Die Deutschförderklassen erfahren von Sprachwissenschaftler:innen sowohl Zuspruch als auch Ablehnung, eine Debatte auf die nicht näher eingegangen werden kann.

³⁵⁴ Der Bosnienkrieg in den 90er Jahren.

einige Monate gesondert unterrichtete und die Schüler:innen erst im Anschluss in ihre Regelklasse wechselten. Denn ihren Aussagen folgend sei erst mit ausreichenden Deutschkenntnissen die Integration in der Klasse erfolgreich.

„Diese Kinder hat er ein halbes Jahr lang betreut. Auch er konnte Deutsch und die sind solange betreut worden. Also ich finde, das ist keine Absonderung, bis die Kinder in die Regelklasse konnten und Deutsch gelernt werden konnten, der Prozess des Deutsch Lernens hat nicht so lange gedauert, wie wenn sie jetzt in vierzigmal, sie sitzen in der Deutschklasse, werden aber die ganze Zeit rausgenommen.“ (Ingrid, S. 17)

Anhand Ingrids Ausführung wird deutlich, dass es der Lehrerin darum geht, im Unterricht nicht zuletzt der Einfachheit halber, eine möglichst homogene Gruppe zu betreuen. Dass die betroffenen Schüler:innen bei dieser pädagogischen Fördermaßnahme möglicherweise einen längeren Bildungsweg haben oder mit der Absonderung der Schülergruppe noch weitere Nachteile hinzukommen könnten, wurde von der Lehrerin nicht in Betracht gezogen. Dieses Vorgehen von Bildungsinstitutionen, das nicht an sprachliche und kulturelle Pluralisierung angepasst ist, wird in der Literatur allerdings kritisiert. Es bestehen demnach mittlerweile keine Zweifel darüber, dass „Förderung in der Verkehrssprache vor allem dann erfolgreich ist, wenn sie in den regulären Unterricht und Schulalltag weitestgehend integriert ist und in enger Abstimmung mit den Inhalten und Anforderungen in den verschiedenen Unterrichtsfächern erfolgt.“³⁵⁵ Wenn Bildungsbedürfnisse von Migrant:innen vorzugsweise in einem separaten Rahmen behandelt werden erhalten sie den Charakter einer „Zusatzaufgabe“ und tragen so zur Segregation der Schüler:innengruppe bei.³⁵⁶

Auch Eva ist im Interview auf Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache zu sprechen gekommen:

„Zusätzlich ist es so aus meiner Sicht, dass die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, ja, die sind bei uns kein so großes Problem, weil es von den Nationalitäten eine bunte Streuung gibt. Und ich erlebe die Kinder einfach als sehr motiviert. Ja, sind oft eigentlich/die würden eigentlich im Gymnasium sitzen, in der in der AHS sind nur wegen ihrer mangelnden oder nicht vorhandenen Deutschkenntnisse eben bei uns gelandet. Und diese Schüler heben bei uns wirklich das Niveau.“ (Eva, S. 2)

Sie bezeichnete sie als kein „so großes“ Problem, als würde sie etwas beschreiben, das im Gegensatz aller Erwartungen stehen würde und impliziert eigentlich, dass sie doch üblicherweise ein Problem sind. Sie begründete ihre Aussage damit, dass es sich um eine „bunte

³⁵⁵ Gomolla 2013, S. 96.

³⁵⁶ Vgl. Gomolla 2013, S. 96.

Streuung“ handelt. Das impliziert, dass die Migration aus nur einer Ethnizitätsgruppe wohl eher ein Problem sein könnte und es durch die unterschiedlichen Migrationshintergründe nun doch besser wäre. Eva führte weiter aus, dass sie diese Schüler:innen als besonders motiviert erleben würde und dass sie, lege es nicht an den Deutschkenntnissen, wohl ein Gymnasium besuchen würden.

Die Bemühungen, die Eva bei ihren Schüler:innen erkennt, können als Resultat hoher Bildungsaspirationen wahrgenommen werden. In diesem Fall deckt sich die höhere Bildungsaspiration von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund mit internationalen Studien.³⁵⁷ Demnach haben Kinder der ersten und zweiten Migrationsgeneration überdurchschnittlich hohe Bildungsaspirationen, scheitern jedoch viel häufiger an die Umsetzung dieser. Diese Erkenntnis deckt sich ebenso mit den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung „Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang zwischen Herkunft, Migration und Bildungsaspiration“. Die Studie basiert auf Daten der ersten Welle der Studie „Wege in die Zukunft“ und kommt zu dem Ergebnis, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund (sowohl erste als auch zweite Generation) eher von einer Diskrepanz zwischen idealistischer und realistischer Bildungsaspiration betroffen sind.³⁵⁸ Schüler:innen mit Migrationshintergrund sind nicht zwingend in der Mittelschule, weil der Habitus der Eltern und deren Bildungseinstellung sie zu niedrigerer Bildung antreiben. Sehr oft sind sprachliche Defizite, die dem Erachten der Volksschullehrerin nach ausreichend sind, um eine Empfehlung an das Gymnasium zu verweigern³⁵⁹ oder es sind andere institutionalisierte, diskriminierende Mechanismen entlang der Selektion der Schüler:innen durch das Bildungssystem verantwortlich dafür, dass Schüler:innen aus Migrantenfamilien auf eine Mittelschule gehen, wie es etliche Werke und Studien belegen.³⁶⁰ In der Migrationsforschung und interkulturellen Pädagogik besteht weitgehend Konsens darüber, dass das deutschsprachige Bildungssystem nicht so konzipiert ist, um auf Heterogenität einzugehen und alle Schüler:innen in ihrem Pluralismus entsprechend zu fördern.³⁶¹ Zudem bringt der Migrations- und

³⁵⁷ Vgl. Jackson, Michelle/ Jonsson, Jan O./ Rudolphi, Frida (2012): Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden. *Sociology of Education* 85 (2): 158–178.; Kao, Grace/ Tienda, Marta (1998): Educational Aspirations of Minority Youth. *American Journal of Education* 106 (3): 349–384.

³⁵⁸ Vgl. Astleithner, Franz/ Vogl, Susanne/ Parzer, Michael (2021): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang zwischen Herkunft, Migration und Bildungsaspiration. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, Wiesbaden: Springer.

³⁵⁹ Vgl. Diefenbach 2010, S. 134; Gomolla 2013, S.91f.

³⁶⁰ Vgl. u.a. Auenheimer 2013; Gomolla 2013; Fereidooni 2012; Georgi/ Ackermann/ Karakas 2011.

³⁶¹ Vgl. Schirilla 2012, S. 134.

Minderheitenstatus für die Schüler:innen im bestehenden System viele Nachteile mit sich. Entlang Bourdieus Kapitalsorten skizziert bedeutet das:

- das soziale Kapital ist beschränkt: Bekanntschaften und die erweiterte Familie sind oft im Ausland; das ‚Vitamin-B‘ fehlt bzw. muss von neu aufgebaut werden
- das ökonomische Kapital ist ebenfalls nachteilig: Eltern aus Drittstaaten, die ein Studium in ihren Heimatländern abgeschlossen oder einen ‚guten‘ Job ausgeübt haben, können diesen hier oftmals nicht ausüben bzw. verliert das Studium aufgrund fehlender Anerkennung den Wert und die Eltern betätigen sich infolge oftmals im Dienstleistungssektor und
- das kulturelle Kapital der Schüler:innen leidet: die Eltern sind zu wenig mit dem Bildungssystem und der Sprache vertraut, um ihre Kinder adäquat unterstützen zu können während der Erfolg im Bildungssystem gerade auf diese Unterstützung angewiesen ist. Zudem findet das bestehende kulturelle Kapital, wie die Muttersprache der Schüler:innen im Schulwesen zu wenig Anerkennung.

Ausgehend davon kann festgehalten werden, dass den Schüler:innen mit Migrationshintergrund oftmals ein Paket an Nachteilen (mitunter vom Bildungssystem) zukommt, das allein aus dem Merkmal „Migration“ resultiert. Der erschwerte Weg zu höherer Bildung und der schwere Übertritt in das Gymnasium müssen nicht zwingend aufgrund inkorporierter Einstellungen zu Bildung resultieren, sondern können ebenso Resultat dieser Nachteile sein, was eine differenziertere Betrachtung notwendig macht. Zudem könnte sich damit die hohe Bildungsaspiration der MS Schüler:innen mit Migrationshintergrund in Relation zu MS Schüler:innen ohne Migrationshintergrund erklären lassen.

Demnach kann der Einfluss von Schüler:innen mit Migrationshintergrund auf ihre Mitschüler:innen durchaus ein positiver sein:

„Berücksichtigen wir den Einfluss von Peers auf Bildungswünsche und -entscheidungen, würde das bedeuten, dass es für die Bildungseinstellungen von NMS-Schüler_innen, deren Eltern und Großeltern in Österreich geboren sind, besonders günstig ist, mit Jugendlichen in eine gemeinsame Klasse zu gehen, die migriert sind – und nicht umgekehrt.“³⁶²

³⁶² Flecker/ Wöhrer/ Rieder 2020, S. 306.

7. Ergebniskapitel 2: Orientierungsmuster

Nachdem im vorherigen Kapitel die Herausforderungen, die die Lehrer:innen an der Mittelschule in Wien erleben, dargestellt und die Wahrnehmungen und Aussagen der Lehrer:innen diesbezüglich ausführlich reflexiv interpretiert wurden, soll im vorliegenden Kapitel eine überblicksmäßige Zusammenfassung relevanter Orientierungsmuster herausgearbeitet und im Lichte der Bildungsungleichheitsforschung diskutiert werden. Nach der dokumentarischen Methode stellen die Orientierungsmuster die Grundlage für Handlungen dar. Diese sind im Kontext der Forschungsfrage besonders relevant, wenn davon ausgegangen werden kann, dass sie Bildungsungleichheit fördern oder ihr entgegenwirken.

Es ist davon auszugehen, dass sich die Herkunftssituation der Interviewten, die Erlebnisse auf ihrem Werdegang zum Beruf, sowie der Schulkontext, in dem sie sich befinden als Erfahrungsräume erweisen, die ihre professionelle bzw. berufliche Orientierung beeinflussen.³⁶³ Zu biographischen Hintergründen der Lehrer:innen haben wir in den Interviews nur eingeschränkten Zugang. Ebenso können wir den Effekt, den die Handlungsstrategien der Lehrer:innen auf Bildungsungleichheit haben nicht direkt in der Untersuchung sehen, sehr wohl aber anhand ihrer Aussagen und in Zusammenhang mit dem Forschungsstand und der theoretischen Grundlage erschließen.

Die Datenerhebung hat eine mannigfaltige Breite an Material geliefert, das zu interpretieren geeignet wäre. Ebenso liefern die Interviews ausführliches Material zu Teilaspekten von Bildungsungleichheit, wie Elternarbeit oder Zusammenarbeit mit Kolleg:innen. Um den Fokus auf die Forschungsfrage zu richten, werde ich auf ausgewählten Orientierungsmuster im Umgang mit Herausforderungen eingehen, die uns einen Einblick in Mechanismen von Bildungsungleichheit geben. Dabei beziehe ich mich vor allem auf Handlungsstrategien, die die Lehrer:innen in den Interviews erwähnen. Das ist besonders wichtig, weil der Blick auf die Schüler:innen sozial informiert ist und die Unterschiede, die in den Blick genommen werden - seien sie jetzt von mir als Forscherin oder von den Lehrer:innen, wenn sie mir ihre Schüler:innen und die Herausforderungen beschreiben – sozialstrukturell bedingte Unterschiede sind.

³⁶³ Vgl. Breitenbach, Eva/ Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die dokumentarische Interpretation von biografischen Interviews und narrativen Episoden aus dem pädagogischen Alltag. Möglichkeiten der Begleitung von Professuinalisierungsprozessen in (früh-) pädagogischen Studiengängen. In: Loos, Peter et al. (2013): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Berlin: Barbara Budrich, S- 337-353, h: S. 342.

7.1. Orientierungsmuster: Das *Selbst* und die „*Norm*“ als Vergleichshorizont

Bei diesem Orientierungsmuster geht es um Lehrer:innen, die sich selbst, ihre eigenen Vorstellungen und ihre eigenen Erfahrungen, sowie ihre Lebenswelt als Vergleichshorizont heranziehen und basierend darauf ihre Schüler:innen wahrnehmen, beschreiben und Handlungsstrategien zum Umgang mit Herausforderungen ergreifen. Dabei geht es speziell um Lehrer:innen, die den Vergleich zu ihrer Lebenswelt herziehen, ohne dabei den Differenzen zu den Schüler:innen und ihren Lebensumständen Achtung zu schenken. Dieses den Wahrnehmungen und Handlungen zugrundeliegende Orientierungsmuster stellt für einige Interviewer:innen die Grundlage für viele Herausforderungen dar.

Ein Beispiel dafür ist Ingrid, die sich im Interview gegen eine Ganztagschule ausspricht, weil sie selbst als Kind keine Leistung in einer Ganztagschule erbracht hätte, da sie einen eigenen Raum gebraucht hätte, in dem sie auf und ab gehen und in Ruhe sprechen könnte. Dabei hat sich Ingrid basierend auf ihrer eigenen Lebenswelt eine Meinung zur Ganztagschule gebildet. Dass für viele Schüler:innen der nötige Freiraum zu Hause und dadurch auch die Ruhe, um ungestört ihren Hausaufgaben nachgehen zu können und ausreichend dabei unterstützt zu werden, nicht gegeben ist, beachtet die Interviewerin bei diesem Gedanken nicht. Wie Elisabeth in ihrem Interview berichtet, gibt es Schüler:innen, die nicht einmal einen Tisch, geschweige denn einen Raum für sich alleine haben. Diese kämen zu Hause allein nicht zurecht und hätten zumindest in der Schule die Möglichkeit, ihre Aufgaben zu erledigen. Auch wenn von der Meinung Ingrids keine direkten Handlungen hervorgehen, die für das vorliegende Thema relevant sind, zeigt dieses Beispiel deutlich, wie Haltungen basierend auf eigene Erfahrungen entstehen.

Auch bei Katharina lässt sich dieses Orientierungsmuster wiederfinden, wenn sie ihrem Unbehagen über die Umstände während des Nachmittagsunterrichts Ausdruck verleiht.

„Also diese Nachmittagsstunden, sie kommen aus der Mittagspause und man denkt sich, sie sind vielleicht entspannt und ausgeruht und gefüttert vom Mittagessen. Aber das sind sie nicht. Meistens verbringen sie die Pause irgendwo im Park gemeinsam und streiten sich dort. Und dann kommen sie, streiten wieder im Unterricht. Und das finde ich auch eher problematisch.“ (Katharina, S. 7)

In dem alltagsstrukturellen Blick Katharinas auf diese spezifische Situation projiziert die Interviewerin ihre eigenen Erfahrungen und Erwartungen an die Schüler:innen, indem sie von ihnen erwartet, nach der Mittagspause entspannt, ausgeruht und „gefüttert“ zu sein. Sie geht davon aus, dass das wohl normal sei („und man denkt sich ...“). Die Irritation ihrer Erwartungen führt zur Enttäuschung über die Umstände im Nachmittagsunterricht.

In einer weiteren Interviewstelle spricht Katharina von ihre Verwunderungen über die vielen Absenzen der Schüler:innen und stellt einen erneuten Bezug zu ihrer eigenen Schulzeit, in dem sie feststellt, dass ihre Eltern, - aus ihrer Sicht ungerechtfertigtes – Fernbleiben vom Unterricht nie genehmigt hätten und dafür nie eine Entschuldigung geschrieben hätten. Umso irritierter ist sie von den Fehlstunden ihrer Schüler:innen und hat Schwierigkeit, diese hinzunehmen. Der eigene Erfahrungshorizont bestärkt sie darin, das Fernbleiben der Schüler:innen als ungerechtfertigt zu sehen und in weiterer Folge darin ein Desinteresse an der Schule hineinzuzinterpretieren:

„Also generell, die habe ich manchmal das Gefühl, sie checken einfach nicht, dass ich den Unterricht nicht für mich mache, sondern sie sind dann halt da oder auch nicht.“
(Katharina, S. 7)

Aufgezeichnet in meinem Forschungstagebuch ist zudem ein Gespräch mit einer Lehrerin, – meinem Eindruck nach aus der oberen Mittelschicht – die ihren Ärger darüber äußerte, dass die Schüler:innen bei Lehrausgängen (Museen, Ausstellungen, mehrtägige Schulveranstaltungen etc.) kaum Taschengeld mitnehmen, um sich ein Souvenir oder etwas zum Essen zu kaufen und tadelte tatkräftig die Eltern dafür. Dabei zog auch sie einen Vergleich zu ihrer eigenen Lebenswelt, in dem sie meinte, dass es ihr wichtig ist, immer drauf zu schauen, dass ihre Kinder genügend Geld mithaben. Wenn es den Eltern finanziell nicht möglich ist, dann sollen sie doch „putzen gehen“, um ihren Kindern eine bessere Zukunft zu ermöglichen, so die Lehrerin.

Dieses Gespräch verdeutlicht einmal mehr, wie strukturelle Ungleichheiten in der Gesellschaft durch meritokratische Glaubensansätze verschleiert werden und die Verantwortung auf die Individuen, in dem Fall die Eltern, übertragen werden und sie für die Misere ihrer Lage verantwortlich gemacht werden. Für viele Schüler:innen sozial niedriger Schichten ist allein schon ein kostenpflichtiger Lehrausgang eine finanzielle Belastung. Von zusätzlichem Taschengeld, um sich (relativ gesehen überbezahlte) Souvenirs zu kaufen ganz zu schweigen. Dass es zwischen der Lebensrealität der Lehrerin und der der beschriebenen Schüler:innen eine Fallhöhe gibt, hat die Lehrerin in ihrer Rezeption nicht beachtet, geschweige denn Verständnis dafür zeigen können.

Diesem Orientierungsmuster liegt die Erwartung zugrunde, dass Schüler:innen einem „idealen“ Muster zu entsprechen haben. Jegliche Abweichungen der „Norm“ kann für die Lehrer:innen als Herausforderung gesehen werden. Entlang jener „Abweichungen“ entstehen auch Diskriminierungen. Zu diesen Normalitätserwartungen zählen nicht nur „Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten

Mittelschicht-Kindern entsprechen“³⁶⁴, sondern auch „soziale Integration, Elternmitarbeit, ein anregungsreiches häusliches Milieu etc., vor allem dass die Kinder nicht durch besondere Schwierigkeiten und Lernbedürfnisse die Homogenität in den Klassen gefährden.“³⁶⁵

Der Vergleich den die Lehrer:innen, die vorwiegend aus der Mittelschicht stammen³⁶⁶, zu ihren Schüler:innen ziehen ist nicht zuletzt auch deshalb ungleichheitsfördernd, da dieser Stigmatisierung fördert.

7.2. Orientierungsmuster: Selbstschutz

Dieses Orientierungsmuster ergibt sich aus der bereits beschriebenen Überlastung der Lehrer:innen aufgrund von Zeit- und Ressourcenmangel an den Schulen. Verantwortungsübernahme und unterstützendes Handeln gehen oft mit psychischen Belastungen und Überforderung der Lehrer:innen einher,³⁶⁷ was sich auch in meinem erhobenen Material zeigt. Aus der qualitativen Kleinstudie von Behrmann, die sich mit den biographischen Erfahrungen von Lehrer:innen im Hinblick auf ihre Rolle als Aufstiegshelfer:innen beschäftigt, geht hervor, dass die Aufgabenüberlastung Lehrer:innen dazu verleitet, benötigte Hilfestellungen für die Schüler:innen zum Selbstschutz zu verweigern.³⁶⁸ Eine ähnliche Beobachtung lässt sich auch in meinem Sample feststellen.

Fast alle Interviewpartner:innen beklagen sich, wie bereits dargestellt, über zu viele Aufgabenfelder und zu wenig Zeit und deuten auf Erschöpfungszustände hin. Dass sich daraus eine unterstützungstrimmende Haltung bzw. eine Handlungshemmung ergibt, zeigt sich beispielsweise an Semas Aussage, in der sie klar angibt, dass sie gewisse Hilfestellungen nicht mehr übernehmen kann:

„Ich kann einem Kind die Ordnung in der Schultasche nicht mehr zeigen. [...] Ich muss mich, sollte das nicht mehr jede Stunde erklären, sondern eine Mutter oder ein Vater oder ein Erziehungsberechtigter, wer auch immer sollte das dem Kind weitergeben.“ (Sema, S. 17)

Auch Eva weist im Interview klar darauf hin, dass sie die nötige Unterstützung, um fachliche Schwächen ihrer Schüler:innen auszugleichen, aus Kapazitäten- und Zeitmängel schlichtweg nicht erbringen kann. Ganz klar zum Ausdruck bringt es Eren, der seine Herangehensweise in der Schule zum Selbstschutz von Grund auf verändert hat:

³⁶⁴ Gomolla 2013, S. 95.

³⁶⁵ Ebd.

³⁶⁶ Vgl. Behrmann 2021, S. 95.

³⁶⁷ Vgl. ebd., S. 101.

³⁶⁸ Vgl. Behrmann 2021.

„Ich habe auch einen anderen Zugang zu meiner Arbeitsweise, weil ich immer sehr viel von mir abverlangt habe die ersten zwei Jahre und versuche, mich da, da selber zu entwickeln und mich ein bisschen auch zu schützen.“ (Eren, S. 3)

Die Folgen der Überlastung sind, wie anhand der Interviews ersichtlich, dass Lehrer:innen an ihre Grenzen kommen und Änderungen in ihrem unterstützenden Handeln vornehmen oder wie im Falle Elisabeths, pragmatische Entscheidungen treffen, die ihren Arbeitsaufwand so klein wie möglich halten, um sich selbst vor zusätzlicher Überarbeitung zu schützen, anstatt sich das Schüler:innenwohl als Maxime zu setzen.

7.3. Orientierungsmuster: Resignation

Das resignierende Orientierungsmuster lässt sich sowohl bei jungen als auch bei älteren Interviewpartner:innen wieder finden. Es zeichnet sich allen voran dadurch aus, dass Lehrer:innen die beschriebenen Herausforderungen hinnehmen, ohne Anspruch zu erheben ihnen entgegen zu wirken, an einer Ohnmacht im Umgang mit diesen Herausforderungen, so wie Zweifel an der Wirksamkeit des eigenen Handelns.

Bei Edelwich und Bronsky stellt die Resignation von Lehrer:innen die 4. Stufe in einem 5 stufigen Burn-out-Modell dar. Nach ihnen lässt sich die Resignation darin erkennen, dass sich Lehrer:innen vor weiterer Frustration und Enttäuschung durch „Zynismus, emotionalem Rückzug und Vermeidung von Kontakten zu Schülern, Eltern, Kollegen und Schulleitern“³⁶⁹ schützen. Zudem werden im Zuge dieser Resignation ursprüngliche Ideale aufgegeben. Dass sich Resignation also negativ auf Bildungsgleichheit auswirkt bzw. aktiv zu Bildungsungleichheit beiträgt, liegt auf der Hand. Ein Blick in die Interviews lässt uns all jene von Edelwich und Bronsky beschriebenen Symptome von Resignation und darüberhinaus wiederfinden:

Von Ohnmacht und fehlender Überzeugung von der Wirksamkeit des eigenen Handelns spricht die Aussage Evas, die die Probleme an der Schule für nicht bewältigbar hält:

„Und diese Probleme, die da eigentlich da sind, sind für mich nicht in der Form nicht bewältigbar“ (Eva, S. 10)

Auch Katharina äußert ihre Ohnmacht im Umgang mit Herausforderungen, wie auch andere Interviewte (Elisabeth, Sema, Eva, Katharina, Nina) kurz und knapp:

„manchmal weiß ich nicht, wie ich es anfangen soll.“ (Katharina, S. 10)

³⁶⁹ Vgl. Edelwich, Jerry/ Bronsky, A. (1984): Ausgebrannt. Das Burnout Syndrom in den Sozialberufen. Salzburg: AVM.

Und genau jene scheinbar ausweglosen Situationen stellen für Gerhard die schwierigsten Situationen dar:

„Die schwierigsten Situationen sind immer die, wo mir nichts mehr einfällt.“ (Gerhard, S. 17)

Dabei bezieht sich Gerhard auf Schüler:innen, die es nicht mehr schaffen, mit dem Bildungssystem zurecht zu kommen, nicht mehr in die Schule kommen und ihre Schullaufbahn abbrechen. Es ist ein schmaler Grat zwischen fehlender Selbstwirksamkeit der Lehrer:innen und der Hoffnungslosigkeit in die Schüler:innen und deren Zukunftsperspektiven. Elisabeth beklagt sich im Interview darüber, dass sie es nicht mehr schaffe, die Schüler:innen zu erreichen und sie von der Wichtigkeit ihrer Bildung zu überzeugen und denkt, dass Lehrer:innen dies auch nicht mehr schaffen werden. Fortsetzend sagt sie:

„Vielleicht bei einzelnen Schülern. Und ich glaube, wenn wir von 25 noch bei einem schaffen, sind wir gut drauf. Viel mehr Hoffnung habe ich nimmer [lacht sarkastisch].“ (Elisabeth, S. 9)

Weniger zynisch bringt Eren einen ähnlichen Aspekt zur Sprache. Er erklärt, dass er seine Ideale, die er am Anfang, vor knapp drei Jahren, in den Beruf mitbrachte, den Umständen anpasste:

„Ich würde mal sagen, die Motivation ist gleich hoch. Aber dieses Idealistische, das ich am Anfang hatte, das hat sich schon ein bisschen geändert.“ (Eren, S. 2)

Eva erkannte für sich, dass sie gewisse Herausforderungen, wie die sozialen Probleme, die die Schüler:innen mitbrachten, lediglich so annehmen kann:

Ich habe die Burschen und Mädchen, die einfach viele unterschiedliche Rucksäcke mitbringen. Natürlich haben sie ihre Familiengeschichten, ja. [.....] Ja, ich kann nur einfach sagen ich kann es nur nehmen, wie es jetzt ist. (Eva, S. 4)

In den erhobenen Interviews zeigt sich, dass der Auslöser von resigniertem Orientierungsmuster oft die große Schere zwischen dem, was die Schülerinnen und Schüler tatsächlich fachlich leisten können und den Erwartungen der Lehrer:innen, sowie den Erwartungen der Gesellschaft (durch die Lehrpläne) an die Lehrer:innen ist. Eva sagt dazu:

„Ich finde diese Schere ja was ist möglich und wo soll ich hin? Das ist für mich unmöglich zu machen?“ (Eva, S. 13)

Zwischen dem, wo die Kinder (teilweise) hinwollen und dort, wo die Lehrer:innen sie durch die Lehrpläne hinbringen sollten und der bitteren Realität bzw. die Kompetenzen und Mittel, die

die Lehrer:innen und die Schüler:innen haben, ist eine große Diskrepanz. Diese überbrücken zu wollen, löst bei den Lehrer:innen zunächst einmal Frustration und als Folge Resignation aus. Die fortwährende Ernüchterung, oft durch systembedingte Mechanismen trimmt die Lehrer:innen in ihrer Selbstwirksamkeit.

„Demotiviert und müde fühlen wir uns und sind eigentlich traurig darüber und das wirkt sich natürlich auch auf uns aus. Und wir sagen dann auch nach einiger Zeit ja, wir können nicht mehr.“ (Sema, S. 6)

Es zeigt sich im Hinblick darauf, wie und warum sich Resignation äußert ein Unterschied zwischen den zwei Interviewgruppen entlang des (Dienst-) Alters. Bei Junglehrer:innen (die 5 Interviewten zwischen 25-39 Jahren) nehmen demotivierte Aussagen eher den Anschein der Frustration über Geschehnisse, auf die sie (im Studium) unzureichend vorbereitet wurden. Die Herausforderungen scheinen den Lehrer:innen sehr nahe zu gehen und sie verzweifeln zu lassen, was sich an Aussagen wie „ich weiß nicht mehr weiter“ und „fühle mich ins kalte Wasser geworfen“ zeigt. Wohingegen sich Resignation noch stärker bei älteren Kolleg:innen zeigt, die Herausforderungen zynisch darstellen und als unveränderbare Missstände deuten. Es wird deutlich, dass der Anspruch sie zu ändern, längst nicht mehr gegeben ist.

7.4. Orientierungsmuster: sozial angeleitetes Handeln

Sozial angeleitetes Handeln als Orientierungsmuster beschreibt Interviewpartner:innen, die in ihrer Wahrnehmung der Schüler:innen und der Herausforderungen, sowie in Handlungsintentionen und -strategien Aspekte sozialer Ungleichheiten berücksichtigen und dementsprechend entgegen der Reproduktion von Bildungsungleichheit arbeiten, sei das nun bewusst oder unbewusst. Den Handlungsstrategien der Lehrer:innen liegt also in gewisser Hinsicht eine sozial relationale Wahrnehmung und Diagnose zu Grunde.

Der erste Schritt dafür besteht darin, dass die Lehrer:innen überhaupt soziale Unterschiede wahrnehmen. Dies allein reicht jedoch nicht aus, um sozial informierte Unterstützung zu leisten. So gibt es Lehrer:innen, die soziale Unterschiede wahrnehmen, jedoch wie anhand des oberen Beispiels ersichtlich, kein Verständnis dafür zeigen und sich auf meritokratische Prinzipien berufen, die davon ausgehen, dass Individuen mit Leistung ihren eigenen Erfolg bestimmen.

Grundlage sozial informierter Handlungen ist die Überzeugung, dass die festgestellten sozial bedingten Hemmnisse für Bildungserfolg bearbeitbar und überwindbar sind.³⁷⁰ Im Gegensatz

³⁷⁰ Vgl. Behrmann 2021, S. 101.

zu resigniertem Orientierungsmuster, in dem die Lage der Schüler:innen sowie Missstände im Schulsystem als unveränderbar hingenommen werden und dadurch Kommentare von den Lehrer:innen fallen, wie „die Probleme sind unbewältigbar“ (Eva), „sie [die Schüler:innen] sind einfach schwach“ (Katharina) und „es wird von Jahr zu Jahr nur schlimmer“ (Elisabeth), ist dieses Orientierungsmuster von der Überzeugung von der Wirksamkeit des eigenen Handelns gekennzeichnet und davon, dass ein eigener Beitrag geleistet werden kann, um Herausforderungen entgegen zu wirken.

Lehrer:innen, die zumindest ein grundsätzliches Verständnis für die sozialen Herkunftsdifferenzen ihrer Schüler:innen zeigten, gibt es in den erhobenen Interviews einige. So spricht Katharina in dem Zitat beispielsweise davon, wie sie gezielt auf Schüler:innen eingeht, die nicht Deutsch als Muttersprache haben:

„Wir haben über 90 Prozent Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache bei uns in der Schule. [...] Und dann finde ich es wichtig, dass man ihnen in der Schule so viel wie möglich mitgibt, was sie dann auch brauchen können. Ähm, ich denk mir, das jetzt 10 Synonyme für Sessel kennen ist vielleicht weniger wichtig, als dass sie wissen, wie sie einen formalen Brief schreiben oder solche Dinge. Und das sind halt Dinge, die ähm Leute [andere Lehrer:innen], die Deutsch nicht studiert haben, vielleicht anders sehen. Und dann eben sehr vehement auf gewissen Dingen herum pochen, wie wenn da zwei Rechtschreibfehler in dem Text sind, dann gebe ich keine volle Punktezahl mehr für Rechtschreibung und ich stehe so da und denke mir, das kannst du nicht machen.“ (Katharina, S. 6)

Katharina sieht, dass die Schüler:innen, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, einen anderen Zugang beim Erwerb der Sprache benötigen. Ihre Handlungsstrategie zeichnet sich dadurch aus, dass sie bewusst Inhalte priorisiert, die ihrer Ansicht nach den Schüler:innen in Zukunft helfen werden. Außerdem zeigt Katharina großes Verständnis für die Schüler:innen, wenn sie über die Rechtschreibfehler hinwegsieht, bzw. nicht auf gewisse Dinge „herum pocht“. Unabhängig davon, ob diese Priorisierung nun fachlich sinnvoll ist oder nicht, richtet sich der Gedanke Katharinas daran, den Schüler:innen „so viel wie möglich“ mitzugeben und das vor dem Hintergrund dessen, dass sie nicht Deutsch als Erstsprache haben.

In einem weiteren Teil des Interviews spricht Katharina davon, dass die Schüler:innen Schwierigkeiten dabei haben am Nachmittag Hausübungen zu machen und nimmt sich vor ihnen weniger Hausübungen zu geben.

„Ähm, jetzt versuche ich so wenig Hausübung wie möglich zu geben, damit sie am Nachmittag auch mal was anderes tun können. Und das wird halt für mich dann bedeuten,

dass in der Stunde mehr gearbeitet wird oder zumindest konsequent gearbeitet wird.“

(Katharina, S. 8)

Auf die Frage nach Unterschieden bei seinen Schüler:innen antwortet Eren, dass er sehr wohl Unterschiede merkt.

„Unterschiedlich. Ja, definitiv. Man muss differenzieren. [...] Am Anfang habe ich mir gedacht, jedes Kind gleich. Fair. [...] Wenn jedes Kind das Gleiche bekommt, dann ändert sich ja nichts. Also unterschiedlich. Man muss sich das Kind anschauen und auch dann erklären. Dann verstehen die Kinder es auch. Also so hey, ich mach das bei dir so, weil so und so und bei ihm weil so und so. Und dann verschiedene Unterstützung erbringen.“

(Eren, S. 13)

Basierend auf seiner Wahrnehmung geht Eren seine Unterstützung den Schüler:innen gegenüber auch unterschiedlich an. Er erwähnt in seinem Zitat auch den Kern der Aussage Bourdieus: Wenn jedem Kind dasselbe zu kommt, dann ändert sich – im Hinblick auf die Bildungsungleichheit – nichts. Es bedarf individuell unterschiedlicher Unterstützungsleistungen.³⁷¹ Erens Handlungsstrategie liegt ein Verständnis von „Fairness“ zu Grunde, die darauf ausgerichtet ist, Ungleichheit bei den Schüler:innen zu kompensieren, anstatt standardisierten Unterricht zu machen.

Auch Sema zeigt in ihrem Interview Bereitschaft, ihre Handlungen den Herausforderungen der Schüler:innen anzupassen und eigeninitiativ zu handeln. So erzählt die junge Lehrerin von einer Schülerin, die sexuellen Missbrauch erlebte und dadurch schwer traumatisiert war. Das veranlasste Sema dazu sich mit dem Thema auseinander zu setzen und Bücher dazu zu lesen, um der Schülerin optimal weiterhelfen zu können. Wirft man einen Blick auf die Motivation Semas, Lehrerin zu werden, findet man genau jenes sozial informierte Unterstützungshandeln. Dabei hat sich die Lehrerin vorgenommen, gerade marginalisierten Schüler:innen unter die Arme zu greifen, da sie selber als Schülerin mit Migrationshintergrund Diskriminierungserfahrungen erlebte.

Nina möchte ihre Schüler:innen unterstützen, indem sie ihnen mehr Lob ausspricht, damit sie ihre Motivation nicht verlieren. Mit einem sensiblen Umgang möchte sie verhindern, dass sie entmutigt werden:

„Dass man da auf jeden Fall sensibel umgeht und immer auch sagen auch motivierend und sagen, lass dich nicht entmutigen. Und dass man wirklich da seelischen Beistand auch

³⁷¹ Vgl. Iser 1983, S. 162.

leistet. Ja, das ist eigentlich so die wichtigste, dass sie nicht selber die Motivation verlieren, sondern dass man sie wirklich lobt.“ (Nina, S. 15)

Es ist anhand der erhobenen Interviews zu beobachten, dass Lehrer:innen, die sozial informierte Unterstützung leisten, oft auch jene sind, die von einer Überforderung durch das System sprechen. Das erklärt sich dadurch, dass strukturelle Gegebenheiten des österreichischen Schulbetriebs (zu große Klassen, zu viele Aufgabenfelder, Konzentration sozialer Probleme in gewissen Schulen etc.) einzelfallbezogene Aufmerksamkeit und gezielte Förderung erschweren. Wenn der Anspruch unterstützende Handlungen zu tätigen mit den Arbeitsbedingungen der Lehrer:innen zusammenstößt, entstehen, wie bereits dargestellt, Anzeichen von Überforderung und Frustration.

Zudem erfolgt sozial informiertes Unterstützungshandeln aus der Wahrnehmung der Lehrer:innen oft als Zusatzaufgabe, die die Lehrer:innen „unterm Strich“ freiwillig leisten. Solange dies sowohl von den Lehrer:innen selbst als auch von der Gesellschaft als solches wahrgenommen wird, bleibt die Unterstützungsleistung, die für die Schüler:innen doch so bedeutend ist, inkonsequent und willkürlich. Eine Verankerung von bildungsungleichheitsbewusstem pädagogischen Handeln im Aufgabenfeld der Lehrer:innen bedeutet, eine Verankerung von Ungleichheitsbewusstsein im Lehramtsstudium. Darüber hinaus müssen die zeitlichen Ressourcen und die Mittel für die Lehrer:innen geschaffen werden, um dieser Aufgabe nach zu gehen. Andernfalls laufen wir Gefahr, bereits überlastete Lehrer:innen noch mehr zu überlasten und Lehrer:innen den Preis dafür zahlen zu lassen, was eigentlich das Produkt des gesamten Systems und seiner Mechanismen ist, nämlich die stetige – wenn nicht steigende – Bildungsungleichheit.

Abschlussgedanken

Es ist bemerkenswert, dass sich die euphorische Phase sogar bei neuen Lehrer:innen in Grenzen hält. Interviewte, die erst seit wenigen Monaten unterrichten, zeigen in den Interviews Anzeichen von Frustration (Katharina, Nina). Ihre Ausdrücke, wie „ins Kalte Wasser geworfen“, „nicht wie erwartet“, „das Idealistische dass ich am Anfang hatte“ deuten darauf hin, dass die Lehrer:innen doch ziemlich früh von der Realität des Schulalltags eingeholt wurden und dass sich Euphorie vermutlich noch eher bei Lehramtsstudent:innen wieder finden lässt.

Wie anhand der Zitatausschnitte ersichtlich, können auf der/dem ein/-en und der-/demselben Interviewpartner:in mehrere Orientierungsmuster zutreffen. Katharina beispielsweise weist im Gespräch sowohl sozialgeleitete (wirkt gegen Bildungsungleichheit) als auch resignierende Orientierungsmuster (kann Bildungsungleichheit reproduzieren) in ihrem Handeln auf. Was vermeintlich als Widerspruch erscheint, zeigt nur, wie verkettet die Orientierungsmuster und wie vielschichtig die Abhandlung des Themas ist. Während es nicht Ziel der Arbeit war, die Lehrer:innen als Personen in Typen und Kategorien von ungleichheitshemmend / fördernd einzuteilen, ging es in der Arbeit mehr darum, ungleichheitsfördernde Orientierungsmuster ausfindig zu machen und darüber zu diskutieren, ohne sie per se an Personen fest zu machen. Die Verkettung der Orientierungsmuster zeigt sich auch daran, dass unterschiedliche Orientierungsmuster einander bedingen. Wenn Lehrer:innen beispielsweise ihre eigene Lebensrealität als Maßstab hernehmen, laufen sie Gefahr, Schüler:innen noch viel leichter zu stigmatisieren und sie als „schwach“, „unwillig“ und „von den Eltern verwahrlost“ etc. an zu sehen. Das verstärkt, wie anhand der Theorie und des Forschungsstandes dargestellt, die Exklusionsmechanismen jenen Schüler:innen gegenüber und reproduziert soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Außerdem löst das Selbst als Maßstab durch den unrechtmäßigen Vergleich Frustration und Resignation bei den Lehrer:innen aus.

Exkurs: Zum wechselwirkenden Handeln zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen

So verkettet die Orientierungsmuster scheinen, so verkettet sind die Handlungen und Wahrnehmungen der Lehrer:innen und Schüler:innen, die miteinander in Wechselwirkung stehen. Eine überspitze Veranschaulichung, basierend auf den Interviews, soll diesen Punkt verkörpern:

Schüler:innen aus einer sozio-ökonomisch schwachen und bildungsfernen Schicht landen durch Ungleichheitsmechanismen des Bildungssystems in Schulen mit geclusterten Herausforderungen. Die Arbeitshaltung der Schüler:innen, der eine Reihe von systemischen Faktoren zugrunde liegt, wird von den Lehrer:innen als „faul, desinteressiert“ wahrgenommen und verleitet diese dazu, ihre Unterrichtslust und Begeisterung entsprechend zu trimmen (z.B. Jasmin), also werden die Schüler:innen erst recht nicht zu einer „besseren“ Arbeitshaltung animiert. So ähnlich ist es mit der Verachtung und der Stigmatisierung. Wenn Lehrer:innen schon im Vorfeld eine stigmatisierende Haltung ihren Schüler:innen gegenüber aufweisen (u.a. beeinflusst von medialen, politischen und gesellschaftlichen Diskursen) hat das zur Auswirkung, dass die Schüler:innen sich verachtet fühlen, resignieren oder gar deviant

werden.³⁷² Die Lehrer:innen fühlen sich in ihrer Verachtung bestätigt, ohne zu merken, dass sie Teil des Problems und der spiralartigen Dynamik sind.

8. Fazit

Angeregt von der bisherigen sozialwissenschaftlichen Forschung zu Bildungsungleichheit ist die vorliegende Arbeit der Forschungsfrage zur Reproduktion der Bildungsungleichheit durch Lehrer:innen nachgegangen. Dabei standen vor allem die Herausforderungen an Wiener Mittelschulen und der Umgang damit durch die Lehrkräfte im Vordergrund.

Aus dem Forschungsstand geht eindeutig hervor, dass Bildungsungleichheit aufgrund unterschiedlicher Mechanismen durch das Bildungssystem selbst wiederhergestellt wird.³⁷³ Dies erfolgt, indem das Schulsystem sozioökonomisch bedingte Unterschiede der Schüler:innen und ihre vererbte individuelle Ausstattung an Kapitalsorten systematisch ausblendet und diese Unterschiede im Sinne meritokratischer Ansätze als individuelle Begabungsunterschiede abtut.³⁷⁴ Hinzu kommt die frühe Selektion der Schüler:innen entlang der Aufteilung in verschiedene Bildungspfade (AHS/MS), die hierarchisch geordnet sind. Damit zusammenhängend entsteht ein erhöhtes Stigmatisierungs- und Exklusionsrisiko jener Schüler:innen, die als vermeintlich schwächer erscheinen.³⁷⁵ Die Orientierung des Bildungssystems hinsichtlich Aufbau, Methodik und Inhalt an die Mittel- und Oberschicht stellt die untere Schicht der Bevölkerung vor zusätzliche Hürden.³⁷⁶ Es scheint, als würden sich die Nachteile für die bedürftigste Schicht der Bevölkerung im Laufe des Bildungsweges geradewegs akkumulieren. Dass Lehrer:innen bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen, geht ebenfalls eindeutig aus dem Forschungsstand hervor.³⁷⁷ An dieser knüpfte die Empirie der vorliegenden Arbeit an.

Die Masterarbeit hat den Versuch unternommen, ein relevantes Stück der Mechanismen, die Bildungsungleichheit reproduzieren, näher zu beleuchten und deren verborgene Strukturen herauszustellen. Durch die analytische Betrachtung von 11 Lehrer:inneninterviews und anhand konkreter Beispiele wurde aufgezeigt, durch welche Mechanismen Bildungsungleichheit über

³⁷² Vgl. Wellgraf 2012.

³⁷³ Vgl. Bourdieu/Passeron 1971.

³⁷⁴ Vgl. u.a. Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 2001; Valls/Flecker 2023 u.v.m.

³⁷⁵ Vgl. Ditton 2010; Valls/Flecker 2023; Wellgraf 2012.

³⁷⁶ Vgl. Kramer/Helsper 2010.

³⁷⁷ Vgl. Rolff 1997; Maaz/Baeriswyl/Trautwein 2013.

die Lehrpersonen reproduziert werden kann und damit kann an bestehende Forschung mit Daten aus Wien angeschlossen werden.

Die Analyse zeigte, wie Lehrer:innen – bewusst oder unbewusst – schichtspezifische Unterschiede und die damit einhergehenden unterschiedlichen Startpunkte ihrer Schüler:innen systematisch verschleierten. Dies zeigte sich an ihrer Rezeption, Wahrnehmung und Deutung der Herausforderungen an der Schule und ihrer Schüler:innen besonders deutlich. Die Interviewpartner:innen sprachen eine Reihe von sozioökonomisch bedingten Herausforderungen an, die sich aus ihrer Sicht in „mangelnde Schüler:innenmotivation“, einem „niedrigen fachlichen Niveau“ und Devianz äußerten. Dabei wurden Aussagen getätigt, die die Schüler:innen in „gute“ und „schwache“ sowie „brave“ und „Problemfälle“ unterteilten. Die Interpretation der Aussagen und die soziologische Einordnung der Herausforderungen ergaben, dass diese herkunftsbedingt sind und gleichzeitig systemisch vorangetrieben werden, was von den Interviewpartner:innen oft nicht erkannt wurde.

Aus den Interviews gehen zudem Herausforderungen hervor, die die Lehrer:innen speziell in Zusammenhang mit (post-)migrantischen Schüler:innen brachten. Diese betreffen beispielsweise die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen und ihre Heterogenität. Im Zuge der Interpretation der Interviewausschnitte wurde deutlich, dass die Lehrer:innen von der Mehrsprachigkeit der Schüler:innen herausgefordert sind und es an mangelnder Ausbildung im Umgang damit fehlt, was sich mit den restlichen Mechanismen des Bildungssystems deckt, die ebenfalls nicht auf Heterogenität ausgerichtet sind. Außerdem konnten anhand der Interviews kulturalistische Wertungen durch die Lehrer:innen identifiziert werden. Dies legt – dem Forschungsstand entsprechend - nahe, dass kulturelle Ungleichheiten in die subjektive Bewertung und Beurteilung der Schulleistung durch die Lehrer:innen einfließen.

Als Ergebnis der vorliegenden Arbeit konnten Orientierungsmuster rekonstruiert werden, nach denen die Lehrer:innen Herausforderungen deuten, ihre Schüler:innen wahrnehmen und dementsprechende Handlungsstrategien ansetzten. Diese Orientierungsmuster konnten unter Berufung auf den Forschungsstand als bildungsgleichheitshemmend bzw. -fördernd, eingestuft werden. So stellte sich heraus, dass Lehrer:innen oftmals ihre eigene Lebensrealität und ihre individuellen Erfahrungen mit denen der Schüler:innen verglichen und dadurch soziale und schichtspezifische Ungleichheiten ausblendeten, was sie dazu verleitete die Defizite der Schüler:innen als Begabungsdefizite zu deuten. Dadurch verfielen Lehrer:innen leichter darin, Schüler:innen zu stigmatisieren und Leistungsunterschiede als „Schwäche“, Zurückhaltung als

„Desinteresse“ und verhaltensauffällige Schüler:innen als „Problemfälle“ wahrzunehmen und dementsprechend reaktiv zu handeln, was die negative Dynamik lediglich verstärkt.

Des Weiteren ergab die Untersuchung, dass die Überlastung durch ein breites Aufgabenfeld die Lehrer:innen zum Orientierungsmuster *Selbstschutz* verleiteten, bei dem die Interviewpartner:innen gezielte Unterstützungshandlungen für die Schüler:innen vermieden, um sich selbst vor weiterer Überlastung zu schützen. Ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren führte schließlich zu einem *resignierenden Orientierungsmuster*. Interviewpartner:innen, die davon betroffen waren, begegneten den Herausforderungen an der Mittelschule mit einer nüchternen Hingabe, gaben mit der Zeit ursprüngliche Ideale auf und fühlten sich ohnmächtig darin, zu einer positiven Veränderung beitragen zu können. Im Gegensatz zu anderen Orientierungsmustern fehlte den Interviewpartner:innen hierin die Überzeugung von der Wirksamkeit des eigenen Handelns und der Glaube an die Schüler:innen war von Zweifeln überschattet.

Ein weiteres identifiziertes Orientierungsmuster wurde als *sozialinformiertes Unterstützungshandeln* bezeichnet. Diese Lehrer:innen hatten gemeinsam, dass sie die unterschiedlichen sozioökonomischen und bildungsspezifischen Herkunftsfamilien ihrer Schüler:innen wahrnahmen, Verständnis dafür zeigten und den Versuch unternahmen, die eine oder andere Lücke zu kompensieren. Dem liegt die Überzeugung zugrunde, dass schichtspezifischen Herausforderungen, unter anderem hervorgerufen durch institutionelle Hürden, durch das eigene Handeln ein Stück weit entgegengewirkt werden kann. Doch auch die wenigen Lehrer:innen, die ungleichheitssensibel waren, führten wahrgenommene Defizite bei ihren Schüler:innen auf die soziale Herkunft zurück, so dass Ausschlussmechanismen durch das eigene Handeln oder durch das Bildungssystem und die gesellschaftlichen Strukturen weitgehend verschleiert blieben.

Zusammenfassend konnte anknüpfend an bisherige Studien aufgezeigt werden, auf welche Weise Lehrer:innen zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit beitragen. Es zeigte sich, dass die Verschleierung der Ungleichheitsmechanismen im Handeln der Lehrer:innen Niederschlag fand. Zudem erwiesen sich die Herausforderungen an der Mittelschule als ideales Tool, anhand dessen die Orientierungsmuster der Lehrer:innen hinsichtlich der Reproduktion von Bildungsungleichheit ans Licht gebracht werden konnten.

Die vorliegende Arbeit schließt an bestehende Forschung an und trägt insofern zur wissenschaftlichen Diskussion bei, als dass sie eine (weitere) Tür zu latenten Ungleichheitsmechanismen ausgetragen von den Lehrer:innen öffnet. Anknüpfend daran können Forschungen getätigt werden, die sich beispielsweise mit der Habitusanalyse von

Lehrer:innen beschäftigen und eine Korrelation der Habiti zu bildungsungleichheitshemmenden bzw. -fördernden Orientierungsmustern untersuchen. Interessant wäre diese Untersuchung auch im Längsschnittformat, um gegebenenfalls Veränderungen der Orientierungsmuster im Umgang mit Herausforderungen zu untersuchen. Das Forschungsfeld der Bildungsungleichheit bleibt trotz bisheriger Erkenntnisse von anhaltender Relevanz. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass weiterhin viel zu untersuchen bleibt, insbesondere im Hinblick auf die latenten Ungleichheitsstrukturen des Bildungssystems und seiner Akteur:innen. Es bedarf weiterer Forschung, um ein umfassendes Verständnis für die Komplexität und Dynamik dieser Thematik zu erlangen und geeignete Maßnahmen zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten zu entwickeln.

Ausblick

In Ausblick auf Lehrer:innen, die in ihrem professionellen Handeln ungleichheitsbewusst sind, ist das Stichwort *Habituussensibilität* ein wesentliches:

Habituussensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, den Habitus einer Person oder einer sozialen Gruppe wahrzunehmen, zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Die Habituussensibilität fordert eine bewusste Aufmerksamkeit und Sensibilität für die Vielfalt der sozialen und ethischen Hintergründe, sozialen Praktiken und Wertesysteme, die verschiedene Menschen aufgrund ihres Habitus mitbringen.³⁷⁸ Auch geht es darum, die unterschiedliche Ausstattung der Menschen mit Kapitalsorten anzuerkennen, zu respektieren und in Interaktionen und Kommunikation in pädagogischen Kontexten angemessen zu berücksichtigen.³⁷⁹ Das Verstehen der sozialen Unterschiede muss Anwendung in den Interaktionen, den Erwartungshaltungen und den alltagsstrukturellen Deutungen der Lehrkräfte finden. Dies zeigt sich an „kleinen“ Alltagshandlungen, mögen sie noch so unbedeutend erscheinen, wie ein positiver Kommentar, die Ermutigung der Schüler:innen, das Entgegenkommen bei Aufgaben oder das gezielte Fördern in einem Fach. Es sind jene Handlungen, die in Summe Chancen ermöglichen, Türen öffnen sowie Wege bereitstellen und den systemischen Ungleichheitsmechanismen ein kleines Stück weit entgegenwirken.

Im Hinblick auf die Herausforderung an den Schulen und die Resignationsanzeichen der Lehrer:innen wirken die Formulierungen zur Entgegenwirkung von Bildungsungleichheit wie Anmaßungen. Hier ist erneut auf die systemische und bildungspolitische Verantwortung zur

³⁷⁸ Vgl. Pape, Natalie (2023): Habitusmuster von Lehrkräften und Habituussensibilität als Querschnittsaufgabe einer inklusiven Lehrkräftebildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion. 6(1), 252-268.

³⁷⁹ Vgl. Iser 1983, S. 163.

Entgegenwirkung von Bildungsungleichheit hinzuweisen, bei der die Lehrer:innen eine kleine, aber sehr wohl bedeutsame Rolle spielen. Doch damit sie diese erfüllen können, braucht es passende institutionelle Rahmenbedingungen, eine Entlastung der Lehrer:innen auf vielen Ebenen und eine Ausbildung und Vorbereitung dieser auf einen ungleichheitssensiblen Umgang mit Herausforderungen speziell an Mittelschulen, die am stärksten von Bildungsungleichheit betroffen sind. Allem voran braucht es jedoch die gesellschaftliche und mediale Wertschätzung dieser bedeutenden Rolle, denn:

„Lehrer gering zu schätzen ist ein grober Fehler; sie sind zu wichtig im Leben der Kinder. Sie sind – nach den Eltern – die zweite Chance für ein seelisches und geistiges Wachstum. Beide Chancen kann man sich nicht aussuchen, wohl aber nützen“.³⁸⁰

³⁸⁰ Zwetter-Otte 2015, S. 6.

Literaturverzeichnis

- Altreiter, Carina (2019): Woher man kommt, wohin man geht. Über die Zugkraft der Klassenherkunft am Beispiel junger IndustriearbeiterInnen. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Anastasiadis, Maria/ Bachmann, Gerhild (2006): Das Tagebuch als Reflexions- und Forschungsinstrument. In: Flaker, Vito/ Schmid, Tom (Hrsg.): Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 485-496.
- Anders, Yvonne (2013): Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer.
- Astleithner, Franz/ Vogl, Susanne/ Parzer, Michael (2021): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang zwischen Herkunft, Migration und Bildungsaspiration. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Wiesbaden: Springer.
- Auernheimer, Georg (2013): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer.
- Bacher, Johann/ Leitgoeb, Heinz/ Weber, Christoph (2012): Bildungsungleichheiten in Österreich. Vertiefende Analysen der PISA 2009-Daten. In: Eder, Ferdinand (Hrsg.): PISA 2009. Nationale Zusatzanalyse für Österreich. Münster: Waxmann, S. 195-206.
- Bagheri, Rojin/ Schels, Brigitte (2023): Soziale Unterschiede in der Lehrer_innenempfehlung und deren Bedeutung für den weiteren Bildungsweg nach der NMS. In: Flecker, Jörg/ Schels, Brigitte/ Wöhrer, Veronika (Hrsg.): Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittanalyse über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule. Wien: Vienna University Press, S. 129–152.
- Ball, Stephan (2003): Urbane Auswahl und urbane Ängste. Zur Politik elterlicher Schulauswahlmöglichkeiten. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 23, 89, S. 59-74.
- BAMF (Hrsg.) (2010): Bundeskongress Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Kongressdokumentation Nürnberg.
- Baumert, Jürgen/ Trautwein, Ulrich/ Artelt, Cordula (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, Jürgen/ Artelt, Cordula/ Eckhard, Klieme/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske&Budrich. S. 261–333.
- Becker, Rolf/ Hadjar, Andreas (2009): Meritokratie. Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-59.
- Becker, Rolf/ Haunberger, Sigrid/ Schubert, Frank (2010): Studienfach als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, 42 (4), S. 292-310.

- Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (³2016): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer.
- Behrmann, Laura (2021): Biographische Erfahrungen und soziale Einbettung. Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen? BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufanalysen, 1-2021, S. 92-114.
- Beierleh, Sara/ Hoch, Carolin/ Reißig, Birgit (2019): Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen. Deutsches Jugendinstitut. Augsburg: Himmer.
- Biermann, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandel angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer.
- Billings, Stephan B./ Deming, David J./ Rockoff, Jonah (2014): School segregation, educational attainment, and crime: Evidence from the end of busing in Charlotte-Mecklenburg. The Quarterly Journal of Economics, Volume 129, Issue 1. S. 435-476.
- BMBWF: Sprachstandsfeststellung mit MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse - Deutsch). Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html (zugegriffen: 11.11.23)
- Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd Michael (³2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2018): Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre/ Boltanski, Luc/ De Saint Martin, Monique/ Maldidier, Pascal (⁴1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, John C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bourdieu, Pierre/ Wacquant, Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braches-Chyrek, Rita/ Röhner, Charlotte/ Sünker, Heinz/ Hopf, Michaela (2014): Handbuch frühe Kindheit. Obladen/Berlin/Toronto: Jasmin Budrich.
- Breen, Richard/ Luijckx, Ruud/ Müller, Walter/ Pollak, Reinhard (2009): Non-persistent inequality in education attainment: Evidence from eight European countries. In: American Journal of Sociology 114, S. 1475-1521.
- Breitenbach, Eva/ Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die dokumentarische Interpretation von biografischen Interviews und narrativen Episoden aus dem pädagogischen Alltag. Möglichkeiten der Begleitung von Professuinalisierungsprozessen in (früh-) pädagogischen Studiengängen. In: Loos,

- Peter/ Nohl, Arnd-Michael/ Przyborski, Aglaja/ Schäffer, Burkhard (2013): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Berlin: Barbara Budrich, S- 337-353.
- Brügelmann, Hans (2006): Sind Noten nützlich - und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine Expertise der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen im Auftrag des Grundschulverbands e. V., Frankfurt. In: Bartnitzky, Horst/ Brügelmann, Hans/ Hecker, Ulrich/ Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 17-46.
- Brunefoth, Michael/ Weber, Christoph/ Bacher, Johann (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich, ed. Herzog-Punzenberger, Barbara. Bd. 1. Graz: Leykam.
- Bude, Heinz (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: Carl Hanser Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Wien.
- Burzan, Nicole/ Lökenhoff, Brigitta/ Schimank, Uwe/ Schöneck, Nadine M. (2008): Das Publikum der Gesellschaft. Inklusionsverhältnisse und Inklusionsprofile in Deutschland. Wiesbaden: Springer.
- Ceylan, Rauf/ Ottersbach, Markus/ Wiedermann, Petra (Hrsg.) (2015): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation. Wiesbaden: Springer.
- Denzel, Stefan/ Fiechter, Ursula/ Wolter, Stefan C. (2005): Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 (4), S. 576-594.
- Diefenbach, Heike (³2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietrich, Fabian/ Heinrich, Martin/ Thieme, Nina (2013): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Wiesbaden: Springer.
- Ditton, Hartmut (2010): Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: Quenzel, Gudrun/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Wiesbaden: Springer, S. 53-71.
- Ditton, Hartmut (⁵2016): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, S. 281-314.
- Duncan, Michael (2019): Männliche Orientierungen in der Jugend. Eine Untersuchung von Zukunftsvorstellungen männlicher Jugendlicher der NMS in Wien. Masterarbeit. Wien: Universität Wien.
- Edelwich, Jerry/ Bronsky, A. (1984): Ausgebrannt. Das Burnout Syndrom in den Sozialberufen. Salzburg: AVM.

- Eder, Ferdinand (1995): Lebensbereich Familie. In: Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck: Studienverlag, S. 114-123.
- Enzelberger, Sabina (2007): Wandel der Lehrerrolle. Sozialgeschichtliche Überlegungen zum Lehrerbild. In: Ricken, Norbert: Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen, Materialien, Perspektive. Wiesbaden: Springer, S. 249-273.
- Erkurt, Melisa (2020): Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben. Wien: ZSonlay.
- Fabel-Lamla, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Biographie und Profession, Bd. 2. Wiesbaden: Springer.
- Fereidooni, Karim (Hrsg.) (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer.
- Flaake, Karin (1989): Berufliche Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main: Campus.
- Flecker, Jörg/ Wöhrer, Veronika/ Rieder, Irene (2020): Jugendliche am Ende der NMS: Heterogenität, soziale Ungleichheit und Agency. In: Flecker, Jörg/ Wöhrer, Veronika/ Rieder, Irene (2020): Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Flecker, Jörg/ Zartler, Ulrike (2020): Reproduktion von Ungleichheit und Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf Jugendlicher: Thematische und theoretische Rahmung der Untersuchung „Wege in die Zukunft“. In: Flecker, Jörg/ Wöhrer, Veronika/ Rieder, Irene (2020): Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.13-32.
- Flick, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt.
- Flicker, Eva/ Forster, Rudolf (2013): Forschungs- und Anwendungsfelder der Soziologie. Wien: facultas.
- Fölker, Laur/ Hertel, Thorsten/ Pfaff, Nicolle (Hrsg.) (2015): Brennpunkt (-) Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Foroutan, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.
- Frick, Ingrid (2003): Soziale Bildungsungleichheit im Wandel. Eine theoretische und empirische Untersuchung mit Berücksichtigung der neueren Entwicklungen des universitären Sektors in Österreich. Wien: Dissertation Universität Wien.
- Friedrichs, Jürgen/ Triemer, Sascha (2009): Gespaltene Städte? Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten. Wiesbaden: Springer.
- Fuchs, Marek (2008): Schulklasse und Schulumwelt als Determinanten der Gewalt an Schulen. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der

- Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt am Main: Campus, S. 4545-4559.
- Fuchs, Marek/ Lamnek, Siegfried/ Luedtke, Jens/ Baur, Nina (2009): Gewalt an Schulen. 1994 – 1999– 2004. Wiesbaden: Springer.
- Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luedtke, Jens (2001): Tatort Schule. Gewalt an Schulen 1994 – 1999. Opladen: Leske & Budrich.
- Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luedtke, Jens/Baur, Nina (2005): Gewalt an Schulen. 1994 – 1999– 2004. Opladen: Leske & Budrich.
- Georgi, Viola B./ Ackermann, Lisanne/ Karakas, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild (2013): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem. In: Auernheimer, Georg (2013): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer, S. 87-102.
- Gomolla, Mechtild/ Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Springer.
- Grundmann, Matthias/ Groh-Samberg, Olaf/ Bittlingmayer, Uwe H./ Bauer, Ullrich (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, V. 6, S. 25-45.
- Häußermann, Hartmut (2002): Berlin. Von der geteilten zur gespaltenen Stadt? Sozialräumlicher Wandel seit 1990. Wiesbaden: Springer.
- Häußermann, Hartmut (2012): Wohnen und Quartier. Ursachen sozialräumlicher Segregation. In: Huster, Ernst-Ulrich/ Boeckh, Jürgen/ Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.) (2012): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 383-397.
- Häußermann, Hartmut/ Siebel, Walter (2004): Stadtsoziologie. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Heimlich, Ulrich (2017): Zwischen Inklusion und Exklusion. Armut und soziale Benachteiligung als Herausforderung an die Pädagogik bei Lernschwierigkeiten. In: Gereck, Magdalena/ Opalinski, Saskia/ Thonagel, Tim (2017): Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen. Wiesbaden: Springer, S. 87-98.
- Herzog-Puzenberger, Barbara (2017): Selektion in der Bildungslaufbahn. Policy Brief. 6, Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.
- Hitpass, Josef (1965): Einstellung der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung. Ratingen: Henn.
- Hormel, Ulrike (2018): Sarrazin musste das Bild der bildungsfernen Migrant*innen nicht erst erfinden. Schule und institutionelle Diskriminierung. In: Foitzik, Andreas/ Hezel, Lukas (Hrsg.): Diskriminierungskritische Schulentwicklung. Weinheim: Beltz, S. 150-164.

- Huss, Susanne (2007): Von der Bildungsexpansion zur Ware Bildung. Bildung im Netz von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Klagenfurt: Dissertation Alpen-Adria-Universität.
- Iser, Maria (1983): Der Habitus als Illegitimer Normalfall gesellschaftlicher Reproduktion. Die soziale Bedeutung von symbolischer Gewalt und strukturgesteuertem Lernen und Handeln in der Theorie von Pierre Bourdieu. Wien: Dissertation der Wirtschaftsuniversität Wien.
- Ismail, Nermin (2021): Hoffnung. Wien: Kremayr und Scheriau.
- Jackson, Michelle/ Jonsson, Jan O./ Rudolphi, Frida (2012): Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden. *Sociology of Education* 85 (2), S. 158–178.
- Kao, Grace/ Tienda, Marta (1998): Educational Aspirations of Minority Youth. *American Journal of Education* 106 (3), S. 349–384.
- Kappler, Christa (2013): Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrer. Eine qualitative Studie aus geschlechter- und berufsbiographisch vergleichender Perspektive. Bern: Hauptverlag.
- Kemmler, Lilly (1967): Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen: Hogrefe.
- Kilb, Rainer (²2011): Jugendgewalt im städtischen Raum. Strategien und Ansätze im Umgang mit Gewalt. Wiesbaden: Springer.
- King, Vera/ Koller, Hans-Christoph (Hrsg.) (²2009): Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer.
- Klemm, Klaus (2019): Alles für die Katz? Neue Belastungen durch den aktuellen Lehrermangel. 8. Auflage. In: *Zeitschrift Pädagogik*. Weinheim: Belz, S. 72-75.
- Klib, Rainer (2011): Jugendgewalt im städtischen Raum. Strategien und Ansätze im Umgang mit Gewalt. Wiesbaden: Springer.
- Kohlbacher, Josef/ Reeger, Ursula (2006): Die Dynamik ethnischer Wohnviertel in Wien. Eine sozialräumliche Longitudinalanalyse 1981 und 2005. Wien: ISR-Forschungsberichte, Heft 33.
- König, Alexandra (2019): Spielfelder des Selbst. Eine Längsschnittstudie zu jungen Erwachsenen in Handwerksbetrieben, Hochschulen und Kunstakademien. Weinheim: Belz.
- Krais, Beate/ Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld: transcript.
- Kramer, Rolf-Torsten/ Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Rabe-Kleberg, Ursula/ Kramer, Rolf-Torsten/ Budde, Jürgen (2010): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103-126.
- Kunze, Katharina (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt, Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. *Schule und Gesellschaft*, Bd. 49. Wiesbaden: Springer.

- Küsters, Ivonne (2022): Narratives Interview. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (2022): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 893-900.
- Lauterbach, Wolfgang (2012): Sekundäre Bildung in Deutschland. In: Bauer, Ulrich/ Bittlingmayer, Uwe H./ Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 573-593.
- Lee, Bommi (2014): The influence of school tracking systems on educational expectations: a comparative study of Austria and Italy. In: Comparative Education, 50/2, S. 206-228.
- Lenger, Alexander/ Schneickert, Christian/ Schumacher, Florian (Hrsg.) (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer.
- Lichtenberger, Elisabeth (1984): Gastarbeiter. Leben in zwei Gesellschaften. Köln: Böhlau.
- Lorenzen, Jule-Marie (2012): Pierre Bourdieu. La distinction. In: Leggewie, Claus/ Zifonun, Darius/ Lang, Anne-Katrin/ Siepmann, Marcel/ Hoppen, Johanna (2012): Schlüsselwerke der Kulturwissenschaften. Bielefeld: transcript, S. 109-112.
- Luciak, Mikael Carl (1999): Soziale Schicht, Ethnizität und Bildungsbarrieren. Vergleichende Analyse ethnographischer Studien von John U. Ogbu, Paul Willis, Richard Jenkins, Jay MacLeod und Signithia Fordham. Wien: Universität Wien.
- Maaz, Kai/ Baeriswyl, Franz/ Trautwein, Ulrich (2013): „Herkunft zensiert?“ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. II. Studie. In: Deißner, David (Hrsg.): Chancen bilden. Wiesbaden: Springer, S. 187 – 307.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik, Weinheim: Basel.
- Müller, Christoph M./ Begert, Thomas/ Hofmann, Verena/ Studer, Felix (2013): Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles schulisches Problemverhalten. Welche Rolle spielt das Verhalten der Gesamtklasse, der "Coolen", der "Extremen" und der persönlichen Freunde? - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 722-742.
- Müller, Hans-Peter (2014): Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung. Berlin: Suhrkamp.
- Müller, Walter; Dietmar, Haun (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 1-42.
- Naplava, Thomas (2023): Soziale Ungleichheit und Kriminalität im urbanen Raum. Bd. 78, Heft 1. Berlin: De Gruyter.
- Neuenschwander, Markus P./ Grunder, Hans-Ulrich (2010): Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektive. Zürich: Rüegger Verlag.
- Nieskens, Birgit (2009): Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier.
- Nohl, Arnd-Michael (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews - In: Bildungsforschung 2 2, S. 19-39.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Oberwimmer, Konrad/ Baumegger, David/ Vogtenhuber, Stefan (Hrsg.) (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Graz: Leykam.
- OECD (2018): Education at a Glance, OECD Indicators.
- Österreichische Integrationsfond (2021): Schule und Integration. Fact-Sheet 36. Wien: ÖIF.
- Pape, Natalie (2023): Habitusmuster von Lehrkräften und Habitussensibilität als Querschnittsaufgabe einer inklusiven Lehrkräftebildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion. 6(1), S. 252-268.
- Pham Xuan, Robert (2022): Die feinen Unterschiede in der Schullaufbahn. Rekonstruktionen zum Schüler*innenhabitus beim Übertritt von der Mittelschule in ein Gymnasium. Innsbruck: Leopold-Franzens-Universität.
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. In: Mohr, Arno: Lehr- und Handbücher der Soziologie. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Quenzel, Gudrun/ Hurrelmann, Klaus (2020): Lebensphase Jugend. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Richter, Rudolf (2001): Soziologische Paradigmen. Eine Einführung in klassische und moderne Konzepte. Wien: facultas.
- Rolff, Hans-Günther (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim: Juventa.
- Roth, Heinrich (1972): Einleitung und Überblick. In: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 17-67.
- Rothe, Klaus (1981): Chancengleichheit, Leistungsprinzip und soziale Ungleichheit. Zur gesellschaftlichen Fundierung der Bildungspolitik. Berlin: Duncker & Humboldt.
- Rothland, Martin/ König, Johannes/ Drahm, Martin (2015): Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. Wiesbaden: Springer.
- Rothland, Martin/ Terharf, Ewald (2010): Forschung zum Lehrerberuf. In: Tippelt, Rudolf/ Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 791-810.
- Rotter, Anita (2022): Postmigrantische Generation. Intergenerationale Artikulation familialer Migrationserfahrungen. Dissertation. Innsbruck: Leopold-Franzens-Universität.
- Schaeffer, Doris (2011): Das narrative Interview. In: Kromery, Helmut/ Schreier, Margrit (Hrsg.): Die Online-Enzyklopädie der Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.
- Scheller, Reinhold (1970): Messung psychologischer Berufswahldeterminanten: Ergebnisse einer Untersuchung über Studienanfänger. Erlangen-Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, Dissertation.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozial Psychologie, 52, S. 636–669.

- Schindler, Steffen/ Reimer, David (2010): Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. Wiesbaden: Springer, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62: S. 623-653.
- Schirilla, Nausikaa (2012): Bildungsgerechtigkeit für Migrantinnen und Migranten – zu einigen aktuellen politischen Ansätzen und ihren Grenzen. In: Fereidooni 2012, S. 133-140.
- Schroer, Markus (2017): Soziologische Theorien. Von den Klassikern bis zur Gegenwart. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Schütze, Fritz (2014): Das narrative Interview in der interpretativen Sozialforschung. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. S. 437-454.
- Schütze, Yvonne (2008): Die feinen Unterschiede der Liebe. Pierre Bourdieu – Liebe als Habitusverwandschaft. In: Leviathan, Vol. 36, No.1. Wiesbaden: Springer, S. 76-84.
- Solga, Heike/ Becker, Rolf (2012): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Stancel-Piatak, Agnes (2017): Effektivität des Schulsystems beim Abbau sozialer Ungleichheit: latentes Mehrebenenmodell individueller und institutioneller Faktoren der sozialen Reproduktion (PIRLS). Münster: Waxmann.
- Stancel-Piatak, Agnes Simona (2017): Effektivität des Schulsystems beim Abbau sozialer Ungleichheit: latentes Mehrebenenmodell individueller und institutioneller Faktoren der sozialen Reproduktion (PIRLS). Münster: Waxmann.
- Statistik Austria (2021): Tabellenband EU-SILC 2020 und Bundestabellen mit Dreijahresdurchschnitt EU-SILC 2018 bis 2020. Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Wien: Statistik Austria.
- Tepecik, Ebru (2010): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thomson, Rachel/ Bell, Robert/ Holland, Janet/ Henderson, Sheila/ McGrellis, Sheena/ Sharpe, Sue (2002): Critical Moments. Choice, Chance and Opportunity in Young People's Narratives of Transito. In: Sociology, Jg. 36, Nr. 2, S. 335-345.
- Ulrich, Klaus (2004): „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim: Belz.
- Valls, Ona/ Flecker, Jörg (2023): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Wer profitiert von der Durchlässigkeit des Bildungssystems? In: Flecker, Jörg/ Schels, Brigitte/ Wöhrer, Veronika (Hrsg.): Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittanalyse über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule. Wien: Vienna University Press, S. 79–102.
- Van Ackeren, Isabella/ Racherbäumer, Kathrin/ Funke, Christina/ Clausen, Marten (2016): Herausforderungen für und Bewältigungsstrategien von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungssysteme im Schulwesen. Bildungsforschung Band 43, S. 138-160.

- Van de Werfhorst, Herman G. (2019): Early Tracking and Social Inequality in Educational Attainment: Educational Reforms in 21 European Countries. In: American Journal of Education.
- Weiss, Rudolf (1965): Zensur und Zeugnis. Beiträge zu einer Kritik der Zuverlässigkeit und Zweckmäßigkeit der Ziffernbenotung. Linz: Haslinger.
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript.
- Westritschnig, Karl Josef (2015): Bildungskatastrophe frühe Schultrennung: Gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen für Österreich. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Wohlkönig, Patrick (2015): Segregation im Städtischen Raum. Kritische Untersuchung eines Konzepts und seiner Operationalisierungen mit einer empirischen Anwendung auf die Stadt Graz. Graz: Karl-Franzens-Universität.
- Yildiz, Erol (2019): Postmigrantische Lebensentwürfe jenseits der Parallelgesellschaft. In: Böttcher, Alexander/ Hill, Marc/ Rotter, Anita/ Schacht, Frauke/ Wolf, Maria A./ Yildiz, Erol (2019): Migration bewegt und bildet. Kontrapunktische Betrachtungen. Innsbruck: innsbruck university press, S. 13-28.
- Zwetter-Otte, Silvia (2015): Warum Lehrer Lehrer wurde. Niederösterreich: ikon.

Internetquellen

- Bundes-Verfassungsgesetz, Artikel 14, Absatz 5a. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138&Artikel=14&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=> (zugegriffen: 18.01.24).
- Bundestministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021): Volksschule. Übertritt in eine weiterführende Schule. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/vs.html> (zugegriffen: 16.01.24).
- Digitales Wien: Wien macht Schüler*innen und Schulen fit für die Zukunft. Online unter: <https://digitales.wien.gv.at/projekt/schule-digital/> (zugegriffen: 03.11.2021).
- Disselbacher, Franziska (2020): Soziale Mobilität in Österreich: Illusion Chancengleichheit? Online unter: <https://awblog.at/soziale-mobilitaet-in-oesterreich/> (zugegriffen: 17.5.2022).
- Langenscheidt. Latein – Deutsch. Begriff „habitus“. Online unter: <https://de.langenscheidt.com/latein-deutsch/habitus> (zugegriffen: 23.11.2023).
- Mercer (2019): Vienna tops Mercers 21st Quality of living ranking. Online unter: <https://www.mercer.com/newsroom/2019-quality-of-living-survey.html> (zugegriffen: 16.1.24).
- O.A. (11.06.2021): 14-Jähriger bedroht Mitschüler in der Klasse mit Messer. In: Heute. Online unter: <https://www.heute.at/s/14-jaehriger-bedroht-mitschueler-in-der-klasse-mit-messer-100146638> (zugegriffen: 01.07.2023).
- O.A. (17.10.23): Warnung vor Terror-propaganda in Brennpunktschulen. In: Kronen Zeitung. Online unter: <https://www.krone.at/3140947> (zugegriffen: 06.01.24).

- O.A. (31.05.18): Brennpunktschulen: Viele Kinder leben nur in ihren eigenen Communitys. In: Die Presse. Online unter: <https://www.diepresse.com/5438565/brennpunktschulen-viele-kinder-leben-nur-in-ihren-eigenen-communitys> (zugegriffen: 01.07.22).
- O.A. (o.D): Warum wie aufgehört haben “Brennpunktschulen“ zu sagen. In: Teach For Austria. Online unter: <https://www.teachforaustria.at/story/warum-wir-aufgehoert-haben-brennpunktschulen-zu-sagen/> (zugegriffen: 07.01.24).
- Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik: Habitus. Online unter: <https://lexikon.stangl.eu/1971/habitus> (zugegriffen: 26.11.23).
- Schönherr, Alexander (21.10.2022): Drogen, Gewalt und Co.: Die Brennpunkte in Wien. Wien: Die Kronenzeitung. Online unter: <https://www.krone.at/2838300> (zugegriffen: 7.01.2024).
- Stadt Wien (2016): Wohnsegregation in Wien – sozioökonomische Durchmischung 1981-2016. Online unter: <https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/grundlagen/stadtforschung/soziologie-oekonomie/wohn-segregation.html> (zugegriffen: 06.01.2024).
- Stadt Wien: Segregation in Wien. Online unter: <https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/grundlagen/stadtforschung/soziologie-oekonomie/segregation.html> (zugegriffen: 06.01.2024).
- Statistik Austria (2018): Vererbung von Teilhabechancen. Statistics Brief. Online unter: https://www.statistik.at/fileadmin/pages/338/Statistics_Brief_Teilhabechancen.pdf (zugegriffen: 16.1.24).
- Statistik Austria (2022): Lehrpersonalstatistik. Online unter: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/lehrpersonen> (zugegriffen: 14.11.23).
- Taschwer, Klaus (16.01.21): Brennpunktschulen sind eher Corona-Hotspots als andere Schulen. In: DerStandard. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000122960810/brennpunktschulen-sind-eher-corona-hotspots-als-andere-schulen> (zugegriffen: 01.07.21).
- Verantwortlichkeit für die Erfüllung der Schulpflicht und Strafbestimmungen. (2021): https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/Seite.110004.html (zugegriffen: 12.10.23)
- Witzeling, Daniel (28.07.2020): Wien als lebenswerteste Stadt oder Cluster sozialer Brennpunkte?. Wien: Der Standard. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000118988135/wien-als-lebenswerteste-stadt-oder-cluster-sozialer-brennpunkte> (zugegriffen: 07.01.2024).

Abstract

(DE)

Es ist wissenschaftlich unumstritten, dass Bildung die Lebenschancen der Menschen, ihre Positionierung in der Gesellschaft und ihre Teilhabe an dieser direkt beeinflusst. Ebenso ist sich der Forschungsstand einig, dass Bildung in der Gesellschaft ungleich verteilt ist und eine starke Korrelation zwischen sozialer Herkunft und den Bildungschancen eines Menschen besteht. Österreich weist im europäischen Vergleich eine hohe Bildungsvererbung auf. Die Ursachen dafür liegen unter anderem in unsichtbaren Mechanismen, die Bildungsungleichheit legitimieren und sie über das Bildungssystem reproduzieren.

Während herkunftsbedingte Ursachen für Bildungsungleichheit in der Forschung einhellig beleuchtet werden, rückt die Rolle der Lehrer:innen als Akteur:innen des Bildungssystems oft in den Hintergrund. Genau hier setzt die vorliegende Masterarbeit an, die anhand von 11 qualitativen Interviews mit Mittelschullehrer:innen latente Orientierungsmuster, nach denen Lehrer:innen handeln und durch die sie Bildungsungleichheit reproduzieren können, ausfindig macht. Dazu wird folgende Forschungsfrage gestellt: Wie gestaltet sich der Umgang der Lehrer:innen mit den Herausforderungen einer „Brennpunktschule“ und welche Rolle spielt dieser in Bezug zur bestehenden Bildungsungleichheit – am Beispiel der Mittelschule in Wien?

Die Analyse zeigt, dass Lehrer:innen ihre eigene Lebensrealität und ihre individuellen Erfahrungen mit denen der Schüler:innen vergleichen, somit sozioökonomisch bedingte Unterschiede ausblenden und sie als individuelle Begabungsunterschiede abtun. Des Weiteren ergibt die Untersuchung, dass die Überlastung durch ein breites Aufgabenfeld die Lehrer:innen zum Orientierungsmuster des Selbstschutzes verleitet, bei dem die Interviewpartner:innen gezielte Unterstützungshandlungen für die Schüler:innen vermeiden, um sich selbst vor weiterer Überlastung zu schützen. Ein resignierendes Orientierungsmuster zeigt sich zudem durch die fehlende Überzeugung der Lehrer:innen von der Wirksamkeit ihres Handelns. Zuletzt weist die Untersuchung auch auf Orientierungsmuster hin, die der Bildungsungleichheit entgegenwirken können. Lehrer:innen, die sozial informiertes Unterstützungshandeln an den Tag legen, kennzeichnen sich beispielsweise durch eine hohe Habitussensibilität.

(E)

It is scientifically undisputed that education directly influences people's life chances, their positioning in society, and their participation in it. Furthermore, the research consensus acknowledges that education is unevenly distributed in society, with a strong correlation between social background and educational opportunities. Austria, in comparison with other European countries, exhibits a high degree of educational inheritance. The causes lie, among other factors, in invisible mechanisms that legitimize educational inequality and reproduce it through the education system.

While the research extensively examines the socio-economic causes of educational inequality, the role of teachers as actors within the education system often fades into the background. This is precisely where the current Master's thesis intervenes, conducting 11 qualitative interviews with secondary school teachers to identify latent orientation patterns that influence teachers' actions and contribute to the reproduction of educational inequality. The research question posed is: How do teachers navigate the challenges of a "high-priority school," and what role does this play in relation to existing educational inequality, using the example of secondary schools in Vienna?

The analysis reveals that teachers often compare their own life experiences with those of their students, thereby overlooking socio-economic differences and attributing them to individual differences in talent. Furthermore, the study indicates that the burden of a wide range of tasks leads teachers to adopt a self-protection orientation pattern, wherein they avoid providing targeted support to students to shield themselves from further strain. A resigning orientation pattern is also evident from teachers' lack of conviction in the effectiveness of their actions. Finally, the research identifies orientation patterns that counter educational inequality. Teachers who demonstrate socially informed supportive actions, for example, are characterized by a high level of habitus sensitivity.

Anhang

Interviewleitfaden

1. Biographischer/narrativer Einstieg

Erzähle mir alles, was in deiner Biografie/Laufbahn dazu geführt hat, dass du Lehrer:in geworden bist!

- Wie war deine Bildungslaufbahn, welche Schulen hast du besucht?
- Welche Ausbildung hast du noch gemacht? evt. Wie bist du drauf gekommen Lehramt zu studieren?
- Wie bist du zu deinem jetzigen Schulstandort gekommen und an welchen anderen Schulen hast du noch gearbeitet?
- Wieso arbeitest du ausgerechnet an einer Mittelschule? War das deine Wahl, hat es deine Ausbildung und/oder Platzierung vorgegeben?
- Erzähl mir, was dir von deiner Motivation Lehrer:in zu werden für deinen Einstieg geholfen hat und was sich im Laufe der Jahre daran auch verändert hat?

2. Arbeitsalltag

Erzähle mir von einer typischen Arbeitswoche!

- Gerne auch alle Details; mit welcher Schulstufe du arbeitest, welche Fächer du unterrichtest etc.

3. Herausforderungen

Kannst du mir von Erfahrungen in deinem Job erzählen, die du als besonders herausfordernd erlebst? (nach konkreten Beispielen und Situationen fragen)

Welche Herausforderungen siehst du darin an einer Mittelschule zu arbeiten?

Was sind die schwierigsten Situationen, die dir in der Arbeit begegnen?

(Bei länger arbeitenden LehrerInnen): Gibt es eine Veränderung, die du an deinem Job, seitdem du angefangen hast zuarbeiten, bemerkt hast? Falls ja, welche Veränderungen sind es und was können die Gründe dafür sein?

4. Coping Strategien

Welche Erlebnisse mit Schüler:innen oder Kolleg:innen halten dich trotz dieser Herausforderungen motiviert deiner Arbeit nachzugehen? Gibt es sonst noch andere „Kraftquellen“?

5. Schüler:innen

Kannst du mir von den Schüler:innen erzählen, die du unterrichtest? Was unterscheidet sie von Schüler:innen anderer Schultypen?

Gibt es Unterschiede zwischen den Schüler:innen? Wie gehst du damit um?

Kannst du mir von den Möglichkeiten erzählen, die du hast, um deine Schüler:innen zu motivieren/fördern?

Gibt es bestimmte pädagogische Konzepte, die du gerne anwendest?

6. Kolleg:innen

Kannst du mir erzählen, wie die Zusammenarbeit mit den Kolleg:innen läuft? Welche Herausforderungen, Konfliktpunkte gibt es? Beispiele?

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und wie stehst du generell zur Schulorganisation?

7. Diskurs/Bildungssystem

(Falls bereits vom IP angesprochen): Wie stehst dazu, dass die Mittelschule in den Medien teilweise als „Brennpunktschule“ dargestellt wird (Gewalt, Missstände, ...)?

Wie stehst du zum Bildungssystem in Österreich?

Welche politischen/gesellschaftlichen Veränderungen sind deiner Meinung nach sinnvoll?