



PRIVATE  
PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE  
DER DIÖZESE LINZ

## **MASTERARBEIT**

zum Abschluss des

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe mit einer  
Erweiterung des Altersbereiches auf 10- 15 Jahre im  
Schwerpunkt Inklusive Pädagogik

**Schulische Herausforderungen für Kinder und  
Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien.**

vorgelegt von

**Selina Sperl BEd.**

Betreuung

Med. Dr. MA Hollick Daniéle

*(Allgemeine Bildungswissenschaften)*

Matrikelnummer:

01591660

Wortanzahl:

18.622

Linz, 23.11.2021



## Vorwort

Ich möchte mich auf diesem Wege bei meiner Betreuerin Med. Dr. MA Hollick Daniéle bedanken. Sie betreute mich mit viel Engagement im Prozess meiner Masterarbeit und ermutigte mich auch bei der rechtzeitigen Abgabe meiner Arbeit, die aufgrund meiner Berufstätigkeit in der Schule nur mit der viel Disziplin einzuhalten war.

Außerdem möchte ich mich auch bei den drei Interviewteilnehmerinnen für ihre Zeit und ihre Bemühungen bedanken. Nur durch ihren Beitrag konnte die Forschung so durchgeführt werden.

Ein weiterer Dank geht an meinen künftigen Schwiegervater Klaus, der sich bereiterklärte, die Arbeit mit strengen und kritischen Blick Korrektur zu lesen. Ich möchte mich auch bei meinen Eltern bedanken, die mich bei der Entscheidung einen zweiten Bildungsweg einzuschlagen bestärkt haben, bei meiner Schwester und meinen Freunden die mich während meines Studiums, indem ich auch immer nebenbei berufstätig war, immer unterstützt haben und bei den besten Studienkolleginnen, ohne die das Studium nicht das gewesen wäre, was es war, nämlich eine unvergessliche Zeit mit unvergesslichen Menschen. Vor allem aber möchte ich mich bei meinem Partner Stefan bedanken, der mir immer den Rücken gestärkt hat und mich an Tagen der Nörgeleien ausgehalten hat.

Danke!



## **Abstrakt**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Auswirkungen von schulischen Herausforderungen von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien und wie der Entstehung dieser schulischen Herausforderungen gezielt entgegengewirkt werden kann. Durch Interviews mit drei Teilnehmerinnen aus unterschiedlichen Jugendbereichen (KJH, Berufsberatung AMS und BFI), wurde eine qualitative Forschung zur Untersuchung der Thematik durchgeführt. Um die Fragestellung zu beantworten, werden die unterschiedlichen Erfahrungen der Teilnehmerinnen zusammengefasst und analysiert. Es zeigen sich einheitliche, aber auch sehr unterschiedliche Sichtweisen zu dieser Thematik.

Es konnte aufgezeigt werden, dass der familiäre Hintergrund der Kinder und Jugendlichen sich als maßgeblicher Einfluss für den weiteren Bildungsverlauf zeigt, da die Familie ein Ort ist, an dem junge Menschen ihre individuelle Prägung in Form von Werten und Handlungsräumen erfahren und diese auch über Generationen hinweg weitergegeben werden.

Außerdem zeigte sich, dass aufgrund der vermittelten Werte und Handlungsräume des Umfeldes, die meist von Armut in unterschiedlicher Form geprägt sind, Bildung häufig einen geringeren Stellenwert hat. Der Armutsaspekt wirkt sich damit negativ auf den schulischen Alltag aus. Die Kinder und Jugendlichen sind außerdem von Ausschluss durch andere, oder durch den eigenen Rückzug aufgrund Versagensangst und mangelndem Selbstwert belastet.

Vor allem in der derzeitigen Corona Pandemie werden soziale Ungleichheiten und Bildungsungleichheiten in der Gesellschaft, sowie Armutszustände von Kindern und Jugendlichen, in verschiedensten Formen sichtbar. Anhand der gewonnenen Erkenntnisse konnte festgestellt werden, dass sich die Familie als entscheidender Einflussfaktor für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen darstellt. Hinsichtlich der Thematik sollte sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen mehr Beachtung geschenkt werden, um so die Abwärtsspirale für betroffene Familien zu durchbrechen.

## **Abstract**

This thesis deals with the effects of school challenges of children and adolescents from socially disadvantaged families and how the emergence of these school challenges can be specifically counteracted. Through, interviews with three participants from different youth backgrounds qualitative research was conducted to investigate the topic. In response to the research question, the different experiences of the participants are summarized and analyzed. Consistent, but also very different views on this topic are revealed.

It was demonstrated that the family background of children and adolescents has a decisive influence on the further course of education, since the family is a place where young people experience their individual imprint in the form of values and spheres of action, which are also passed on over generations.

Furthermore, it was revealed that education often has a lower priority due to the values and spheres of action conveyed by the environment, which are usually characterized by poverty in various forms. Thus, the poverty aspect has a negative impact on everyday school life. The children and young people are also burdened by exclusion by others, or by their own withdrawal due to fear of failure and lack of self-worth.

Especially in the current Corona pandemic, social inequalities, and educational inequities in society, as well as poverty conditions of children and adolescents, become visible in various forms. Based on the results, it was determined that the family is a decisive influencing factor for the educational success of children and adolescents. In this context, more attention should be paid to socially disadvantaged children and adolescents in order to break the downward spiral for affected families.

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>THEORETISCHE GRUNDLAGEN</b>	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>SOZIALE UNGLEICHHEIT – DIE KLASSIKER DER UNGLEICHHEITSFORSCHUNG</b>	<b>15</b>
2.1.1	KARL MARX – DAS KLASSENMODELL	17
2.1.2	MAX WEBER – KLASSEN UND STÄNDE	19
2.1.3	THEODOR GEIGER – DAS SCHICHTMODELL	23
2.1.4	EINFÜHRUNG IN DIE THEORIE DER SOZIALEN UNGLEICHHEITEN DURCH BILDUNG	24
2.1.4.1	Der „soziale Raum“ nach Pierre Bourdieu	26
<b>2.2</b>	<b>THEORIE UND KONZEPT VON CHANCENGLEICHHEIT IM BILDUNGSSYSTEM</b>	<b>30</b>
2.2.1	SOZIALE GERECHTIGKEIT	34
2.2.2	BILDUNGSGERECHTIGKEIT IM INTERNATIONALEN VERGLEICH	37
<b>2.3</b>	<b>BILDUNGSORT FAMILIE – HERAUSFORDERUNGEN FÜR KINDER UND JUGENDLICHE IN SCHWIERIGEN LEBENSLAGEN</b>	<b>41</b>
2.3.1	DIMENSIONEN SCHWIERIGER LEBENSLAGEN	44
2.3.2	EXKLUSION UND SOZIALE BENACHTEILIGUNG	52
2.3.3	BILDUNG UND ARMUT	53
<b>3</b>	<b>METHODIK</b>	<b>58</b>
<b>3.1</b>	<b>STICHPROBE &amp; KONTEXT</b>	<b>58</b>
<b>3.2</b>	<b>DURCHFÜHRUNG</b>	<b>59</b>
<b>3.3</b>	<b>DATENAUSWERTUNG</b>	<b>61</b>
3.3.1	SPEZIFIZIERUNG DER KATEGORISIERUNG	62
3.3.2	BESCHREIBUNG DER KATEGORIEN	63
<b>3.4</b>	<b>ANALYSEMETHODE</b>	<b>66</b>
<b>4</b>	<b>RESULTAT</b>	<b>67</b>
<b>4.1</b>	<b>SOZIALPÄDAGOGIN DER KJH</b>	<b>67</b>
4.1.1	FAMILIÄRER HINTERGRUND	68
4.1.2	SCHULISCHE LAUFBAHN	68
4.1.3	ARMUT	69



4.1.4	AUSWIRKUNGEN VON ARMUT AUF DEN SCHULALLTAG .....	71
4.1.5	VISIBILITÄT SOZIALER UNGLEICHHEITEN.....	71
4.1.6	AUSSCHLUSS.....	72
4.1.7	EINGESCHRÄNKTE ZUKUNFTSVORSTELLUNGEN.....	73
4.1.8	MAßNAHMEN.....	73
<b>4.2</b>	<b>BERUFSBERATERIN DES AMS .....</b>	<b>75</b>
4.2.1	FAMILIÄRER HINTERGRUND.....	75
4.2.2	SCHULISCHE LAUFBAHN .....	76
4.2.3	ARMUT .....	76
4.2.4	AUSWIRKUNGEN VON ARMUT AUF DEN SCHULLALLTAG.....	77
4.2.5	VISIBILITÄT SOZIALER UNGLEICHHEITEN.....	77
4.2.6	AUSSCHLUSS.....	78
4.2.7	EINGESCHRÄNKTE ZUKUNFTSVORSTELLUNGEN.....	79
4.2.8	MAßNAHMEN.....	80
<b>4.3</b>	<b>FREIBERUFLICHE TRAINERIN DES BFI .....</b>	<b>81</b>
4.3.1	FAMILIÄRER HINTERGRUND.....	81
4.3.2	SCHULISCHE LAUFBAHN .....	81
4.3.3	ARMUT .....	82
4.3.4	AUSWIRKUNGEN VON ARMUT AUF DEN SCHULLALLTAG.....	82
4.3.5	VISIBILITÄT SOZIALER UNGLEICHHEITEN.....	83
4.3.6	AUSSCHLUSS.....	84
4.3.7	EINGESCHRÄNKTE ZUKUNFTSVORSTELLUNGEN.....	84
4.3.8	MAßNAHMEN.....	84
<b>4.4</b>	<b>VERGLEICHSANALYSE DER POSITIONIERUNGEN.....</b>	<b>85</b>
4.4.1	FAMILIÄRER HINTERGRUND.....	85
4.4.2	SCHULISCHE LAUFBAHN .....	85
4.4.3	ARMUT .....	86
4.4.4	AUSWIRKUNGEN VON ARMUT AUF DEN SCHULALLTAG .....	86
4.4.5	VISIBILITÄT SOZIALER UNGLEICHHEITEN.....	87
4.4.6	AUSSCHLUSS.....	87
4.4.7	EINGESCHRÄNKTE ZUKUNFTSVORSTELLUNGEN.....	88
4.4.8	MAßNAHMEN.....	88
<b>5</b>	<b>DISKUSSION.....</b>	<b>89</b>

<b>6 FAZIT .....</b>	<b>99</b>
<b>7 ANHANG.....</b>	<b>102</b>
<b>7.1 LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>102</b>
<b>7.2 TABELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>109</b>
<b>7.3 INTERVIEWLEITFADEN.....</b>	<b>110</b>
<b>7.4 EIDESSTAATLICHE ERKLÄRUNG .....</b>	<b>113</b>

# 1 Einleitung

Unsere Gesellschaft ist in unterschiedliche soziale Schichten aufgeteilt und das rund um den Globus. Vor allem Kinder und Jugendliche werden von dieser gesellschaftlichen Gliederung hinsichtlich Chancen und Möglichkeiten der Lebensgestaltung stark beeinflusst und geprägt. Aus diesem Grund ist die gesellschaftliche Gliederung auch Angelegenheit der Schule (UNICEF Innocenti Report Card 15, 2018).

Der familiäre Hintergrund hat maßgeblichen Einfluss auf den Bildungsvorlauf und die Lebensgestaltung von Kindern und Jugendlichen. Doch nicht nur der Handlungsraum des Umfeldes nimmt Einfluss auf individuelle Zukunftsvorstellungen. Es gibt vielfältige Formen für Ungleichheiten wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität, Leistung, Alter, Kultur, Migration, Religion, Sprache und die Intersektionale Verknüpfung in der persönlichen Biografie (Skorsetz, Bonanati & Kucharz, 2020).

Diese Formen von Ungleichheit sind ausschlaggebend für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen und müssen von der Institution Schule wahrgenommen werden. Viele junge Menschen, die in schwierigen Lebenslagen leben, sind von sozialen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten hinsichtlich Bildung betroffen. Häufig entsteht so eine Abwärtsspirale für weitere Generationen.

Auf Grund dieser Problematik hat sich für die vorliegende Masterarbeit folgende Fragestellung ergeben: Wie wirken sich schulische Herausforderungen auf Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien aus und wie kann der Entstehung dieser Herausforderungen gezielt entgegengewirkt werden?

In drei Interviews mit Teilnehmerinnen aus unterschiedlichen Jugendbereichen werden die schulischen Herausforderungen für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien unter kritischem Blick genau betrachtet. Es ist anzunehmen, dass der Bildungsbereich bereits im frühen Alter der Kinder und Jugendlichen dazu beiträgt, dass soziale Ungleichheiten und Bildungsungleichheiten weitergetragen werden. In

unserer Gesellschaft herrscht eine drastische soziale Ungleichheit, die dem Begriff Chancengleichheit stark entgegensteht. Vor allem in der derzeit aktuellen Covid-19 Pandemie wird der Gegensatz zwischen Chancengleichheit und sozialer Ungleichheit in den Bildungsinstitutionen und dem Leistungsdruck der Familien deutlich. (Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider & Pruitt, 2020)

Der erste Abschnitt des Theorieteils gibt einen allgemeinen Überblick über die Ungleichheitsforschung der letzten 30 Jahren und stellt dabei die Klassiker der Ungleichheitsforschung vor. Im Anschluss daran wird eine Einführung in die Theorie der sozialen Ungleichheit durch Bildung vorgenommen, wobei der „Soziale Raum“ nach Pierre Bourdieu genauer vorgestellt wird.

Im zweiten Kapitel wird auf die Theorie und das Konzept der Chancengleichheit im Bildungssystem eingegangen. Zu Beginn folgt eine Begriffsdefinition. Anschließend wird ein internationaler Vergleich von Bildungsgerechtigkeit vorgenommen. Ergebnisse der letzten PISA Studien in Österreich werden vorgelegt und kritisch beleuchtet. Bei diesen Überprüfungen wurden die Lesekompetenz, der Bereich Mathematik und Naturwissenschaften in Augenschein genommen. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler konnten dabei mit dem sozioökonomischen Status der Familien in Zusammenhang gebracht werden.

Das dritte und letzte Kapitel des Theorieteiles beschäftigt sich mit den Herausforderungen von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen und geht dabei verstärkt auf den Bildungsort Familie ein. In diesem Kapitel wird geklärt, was schwierige Lebenslagen eigentlich sind und welche Dimensionen es gibt. Im Bezug darauf widmet sich dieses Kapitel der Exklusion sozial benachteiligter Menschen. Weiter werden Formen von Armut und deren Auswirkungen auf den Bildungsbereich beschrieben.

Im zweiten Teil der Arbeit zur empirischen Forschung wird die Vorgehensweise der empirischen Untersuchung anhand der Interviews, die im Juni 2021 durchgeführt wurden, nachvollziehbar dargestellt. Die gewonnenen Resultate werden in der Diskussion in den aktuellen Stand der Forschung eingegliedert und mit Literatur verknüpft. Im letzten Kapitel werden die Vor- und Nachteile der durchgeführten Forschung beschrieben und die Wichtigkeit der gewonnenen Erkenntnisse für den Lehrberuf erläutert.

## 2 Theoretische Grundlagen

Dieses Kapitel widmet sich den Begriffen soziale Ungleichheit und Chancengleichheit im Bildungssystem. Zu Beginn werden die Klassiker der Ungleichheitsforschung vorgestellt und miteinander verglichen. Dazu zählt der Ungleichheitsforscher Karl Marx, der Mitte des 19. Jahrhunderts das Klassenmodell entwickelte. Max Weber, der ebenfalls zu den Klassikern der Ungleichheitsforschung gehört, fügt zu seinem Klassenbegriff Besitz-, Erwerbs- und soziale Klassen hinzu. Zu guter Letzt wird der Ungleichheitsforscher Theodor Geiger vorgestellt, der sich mit der Klassen- und Schichtstruktur in einer Gesellschaft beschäftigte. (Burzan, 2001)

Weiter wird eine kurze Einführung in die Thematik der sozialen Ungleichheit im Bildungsbereich vorgenommen, um im Anschluss das Konzept der Chancengleichheit im Bildungssystem genau in Betracht nehmen zu können. In den Unterkapiteln zur Chancengleichheit im Bildungssystem wird außerdem der Begriff Gerechtigkeit definiert. In einem weiteren Unterkapitel wird ein internationaler Vergleich von Bildungsgerechtigkeit, anhand der PISA Studie vorgenommen.

Abschließend wird auf der Grundlage der ersten beiden Kapitel die Familie als Bildungsort genauer betrachtet. Im ersten Unterkapitel werden schwierige Lebenslagen und schulische Herausforderungen für Familien und deren Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Verhältnissen beschrieben und kritisch durchleuchtet. In den beiden letzten Unterkapiteln wird zum einen der Begriff Exklusion geklärt und mit sozialer Benachteiligung in Verbindung gebracht. Zum anderen werden verschiedene Armutformen und ihre Auswirkungen auf den Bildungsbereich beschrieben.

## 2.1 Soziale Ungleichheit – Die Klassiker der Ungleichheitsforschung

Bei dem Begriff der sozialen Ungleichheit handelt es sich um eine „ungleiche Verteilung von Lebenschancen“ (Burzan, 2011, S. 8).

Ausgemacht wird soziale Ungleichheit beispielsweise durch die Höhe des Einkommens oder unterschiedlich verteilte Chancen auf Grund des Geschlechts. Die Ursprünge und Merkmale der sozialen Ungleichheit können im Wandel der Zeit und in den unterschiedlichen Gesellschaften variieren. Sie werden in einer Gesellschaft zu einem spezifischen Zeitpunkt unterschiedlich gesehen. Wichtige Faktoren können dabei die Herkunft, Stadt oder Land sowie die Wohnsituation, welche gegebenenfalls mit der individuellen Bildung oder dem Beruf einhergehen, sein. Soziale Ungleichheit ist ein Konstrukt, von der Gesellschaft erschaffen und an den Wandel der Zeit gebunden. So erkennt man in der frühen Geschichte der Gesellschaft bereits klare Formen der sozialen Ungleichheit. Im antiken Griechenland wurde soziale Ungleichheit als natürlich angesehen. Aristoteles legt in seiner politischen Handlung dar, dass Herren und Sklaven oder Männer und Frauen von Natur besser oder schlechter bzw. entweder zum Herrschen oder zum Dienen bestimmt sind. Im Wandel der Zeit legitimiert sich so soziale Ungleichheit in der Gesellschaft. In der religiösen Begründung ist soziale Ungleichheit von Gott gegeben. Die Begründung der gottgegebenen Ungleichheit tritt in einer strengen Variante in der Kastengesellschaft auf. Der hierarchische Aufbau der Gesellschaft wird als unveränderbar angesehen und wird über strenge Bestimmungen über Heirat und Kommunikationsgrenzen kontrolliert. In der feudalistischen Ständegesellschaft wurden Menschen durch Geburt und Herkunft in bestimmte Ränge (z.B. Adel, Geistlichkeit, Bürger oder Bauer) gegliedert. Diese geschichtliche Reise soll nur kurz den zeitlichen Werdegang der sozialen Ungleichheit zeigen. Durch gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Entwicklungen der Aufklärung vollzog sich der Wandel mit

der Auflösung der Ständegesellschaft und der Industrialisierung. Das Gleichheitspostulat wurde im 18. Jahrhundert in die Unabhängigkeitserklärung der USA aufgenommen. (Burzan, 2011)

Rousseau (1981) erklärt den Beginn der sozialen Ungleichheit unter den Menschen wie folgt:

„Der erste, welcher ein Stück Landes umzäunte, sich in den Sinn kommen ließ zu sagen: dieses ist mein, und einfältige Leute antraf, die es ihm glaubten, der war der wahre Stifter der bürgerlichen Gesellschaft“ (S. 93).

Daraus lässt sich ableiten, dass soziale Ungleichheiten von Menschen hergestellt wurden, die sich wichtige Güter zu eigen machten. Rousseau (1981) ist weiter der Meinung, dass sich Krieg und Elend verhindern, hätte lassen, hätte es Menschen gegeben, die sich gegen diese Ungerechtigkeit aufgelehnt hätten, so schreibt er weiter:

„Wie viel Laster, wie viel Krieg, wie viel Mord, Elend und Gräuel hätte einer nicht verhüten können, der die Pfähle ausgerissen, den Graben verschüttet und den Mitmenschen zugerufen hätte: „Glaubt diesem Betrüger nicht; ihr seid verloren, wenn ihr vergesst, dass die Früchte euch allen, der Boden aber niemandem gehört“ (S. 93).

Aufgrund der frühen Ansichten von sozialer Ungleichheit, ergab sich die Frage, ob soziale Ungleichheiten ungerecht seien und ob diese von der Gesellschaft überwunden werden müssen, oder ob sie unter bestimmten Bedingungen teilweise sogar notwendig seien. Theoretiker der Ungleichheitsforschung haben auf diese Fragen Antworten gesucht und diese, abhängig vom jeweiligen historischen Kontext, unterschiedlich beantwortet. Seit dem 19. Jahrhundert beschäftigt sich die Wissenschaft vermehrt mit dem Begriff der sozialen Ungleichheit. Die Klassiker der Ungleichheitsforschung bilden zu dieser Zeit Karl Marx, Max Weber und Theodor Geiger. Ihre Modelle werden in den folgenden Kapiteln genauer



beschrieben, um so ein klareres Verständnis für den Begriff der sozialen Ungleichheit an sich zu erlangen. (Burzan, 2011)

Dies ist sinnvoll, da anschließend „soziale Ungleichheit in, durch und in Abhängigkeit von Bildung“ (Steiner, 2019, S. 23) thematisiert wird.

### **2.1.1 Karl Marx – Das Klassenmodell**

In der Mitte des 19. Jahrhunderts entwarf Karl Marx seine Klassentheorie, die mittlerweile zwar als nicht genügend zur Analyse der Ungleichheitsstrukturen moderner Gesellschaften betrachtet wird, dessen zentrale Erkenntnisabsichten aber auch von modernen Klassenkonzepten verfolgt werden. (Burzan, 2011/ Groß, 2015)

Das Marxsche Klassenmodell ist zweigliedrig und bestimmt sich infolge durch die Position der Personen im Fertigungsprozess. Kapitalisten und Proletarier (Arbeiter) stehen sich in der Industriegesellschaft gegenüber. Die Kapitalisten verfügen über alle Fertigungsmittel wie beispielsweise Maschinen, aber auch über Länder. Die Proletarier sind die Produzenten des gesellschaftlichen Konsums. Ihnen gehören keine Fertigungsmittel. Sie besitzen nur ihre Arbeitskraft. Beide Parteien, Kapitalisten und Proletarier sind somit voneinander abhängig. Beide Seiten können mit ihren jeweiligen „produktiven Kapazitäten allein keine Waren oder Dienstleistungen bereitstellen“ (Groß, 2015, S. 16): Die Arbeitskraft der Proletarier wird von den Kapitalisten benötigt, die Fertigungsmittel der Kapitalisten werden von den Proletariern benötigt. Die Proletarier sind somit gezwungen ihre Arbeitskraft an die Kapitalisten zu verkaufen. Sie erhalten nur einen geringen Lohn und werden auch sozial und politisch unterdrückt. Die privilegierten Kapitalisten sind in der Lage durch die erworbene Arbeitskraft und die modernen Produktionsmaschinen, Waren herzustellen und Dienstleistungen anzubieten, die daraufhin auf den entsprechenden Märkten abgesetzt werden können. (Burzan, 2011)

Nach dem Marxschen Klassenkonzept begründet sich der Aspekt von Besitz oder Nicht-Besitz von Fertigungsmitteln in einer „fundamentalen Macht-symmetrie, die die Ausbeutung der Proletarier durch die Kapitalisten ermöglicht“ (Groß, 2011, S. 16).

Laut Burzan (2011) ist es notwendig zu betonen, dass die herrschenden Klassen auf ökonomischen Grundlagen ruhen, allerdings nicht der wirtschaftliche Aspekt als zentral für die Herrschaft angesehen werden kann. Die Bereiche Politik, Ethnie, Recht und Religion bilden den „Überbau“ (S. 16). Die ökonomische Lage wirkt sich unterbewusst auf die Lebensverhältnisse der Einzelnen und die gesellschaftlichen Verhältnisse aus. Nach Marx reicht es deshalb aus, Klassen nach den Aspekten Besitz oder dem des Nicht-Besitzes von Fertigungsmitteln einzuteilen. Solange sich die Akteure einer Klasse sachlich in der gleichen Klasse befinden, gestalten sie „die Klasse an sich“ (S. 17). Daraus erfolgt ein gemeinsames Bewusstsein, sowie soziale Handlungsweisen, die die Klasse für sich bestehen lässt. Im Laufe der Entwicklung führt der Interessenskonflikt der gegensätzlichen Klassen zu starken Klassenkonflikten, da die Anzahl der privilegierten Kapitalisten, die zudem immer reicher werden, schrumpft und das Proletariat immer stärker wächst und verarmt.

Die wichtigsten Aspekte des Marx'schen Klassenkonzept werden nach Burzan (2011) an dieser Stelle zusammengefasst:

- Der Klassenbegriff hat eine wirtschaftliche Basis. Der Besitz oder Nicht-Besitz von Fertigungsmitteln hat entscheidenden Einfluss auf die Klassenzugehörigkeit und damit auch auf die soziale Lage und die Machtverhältnisse in einer Gesellschaft.
- Durch gegensätzliche Interessen entstehen Klassenkonflikte. Das Hauptaugenmerk liegt dabei aber auf zwei relevanten Klassen, die sich im Kampf uneins gegenüberstehen.
- Unter bestimmten Voraussetzungen gliedern sich die Personen einer Klasse durch ein gemeinsames Bewusstsein des Seins, das soziales Handeln ermöglicht, d.h. sie handeln nach gleichen Werten.

Kritiker des Marxschen Klassenkonzepts stellen in Frage, ob wirtschaftliche Gründe allein die Lebenslage sowie die Machtverhältnisse in der Gesellschaft und die gesellschaftlichen Teilbereiche erklären. Bezweifelt wird weiterhin, ob die Berücksichtigung von zwei Hauptklassen ausreiche, um eine „sinnvolle Sozialstrukturanalyse“ (Burzan, 2011, S. 18) durchführen zu können. Aufgrund der Existenz der neuen Mittelklassen, in der weiteren Entwicklung der Gesellschaft, meinen die Kritiker ferner, dass eine Sozialstrukturanalyse, die das 19. Jahrhundert erklärt, mit der neuen Mittelklasse heute nicht mehr kompatibel wäre. Einen wichtigen Unterschied zu Marx beschreibt Max Weber in seiner Konzeptionierung sozialer Ungleichheit. (Burzan, 2011)

### **2.1.2 Max Weber – Klassen und Stände**

Laut Burzan (2011) geht Weber bei seinem Modell detaillierter und auch vielschichtiger an den Klassenbegriff heran. Er betont nicht mehr allein den wirtschaftlichen Aspekt. Er zieht außerdem zum bestehenden Klassenbegriff, zur Charakterisierung der Sozialstruktur der Machtverteilung in einer Gesellschaft, Stände und Parteien als soziale Strukturen heran.

Weiter beschränkt er sich nicht auf zwei relevante Klassen (Kapitalisten und Proletariern), sondern unterscheidet unterschiedliche Besitz-, Erwerbs- und soziale Klassen.

Weber beschreibt Klassen nach der Art und Weise wie sie über Besitz verfügen und welche Chancen sie dadurch auf dem jeweiligen Markt haben. Laut Weber (1983) gliedern sich „Besitzklassen“ (S. 117) zum einen in „privilegierte Besitzklassen“ (S. 117), z.B. Besitzer von Bergwerken, Immobilien, Land oder Maschinen, die durch Vermietung an ihr Geld kommen. Zum anderen in „nicht-privilegierte Besitzklassen“ z.B. Verschuldete oder arme Personen, deren Lagen sich dadurch zeigen, dass sie zum Überleben zu wenig besitzen. (Groß, 2011)

Je nach Art und Menge der zur Verfügung stehenden Ressourcen, lassen sich zwischen bevor- und benachteiligten Klassen auch die „Mittelstandsklassen“ (Weber, 1983, S. 177) feststellen. Diese lassen sich auch in den „Erwerbsklassen“ (Weber, 1983, S. 177) finden, in denen hauptsächlich die Möglichkeiten der Marktstruktur von Gütern oder Leistungen die Klassenlage bestimmen. Als bevorteilte Klassen gelten hier Unternehmer unterschiedlicher Arten. Anders als bei den Besitzklassen sind es hier Arbeiter, die die benachteiligten Erwerbsklassen beschreiben. Der Mittelstand der Erwerbsklassen wird von selbstständigen Bauern und Handwerkern gebildet. (Groß, 2011)

Besitz- und Erwerbsklassen sind nicht als zwei voneinander unabhängige Klassen zu verstehen, da durchaus Überschneidungen auftreten können. Die Klassenlage von Unternehmern kann nur zum Teil an ihrem Besitz festgemacht werden. Es spielt auch die Erwerbstätigkeit des Unternehmers eine Rolle. Wie unterscheiden sich nach Weber nun Stände von seinem Verständnis der Klassen? Während Klassen demnach aus wirtschaftlicher Sicht definiert werden, finden sich Stände in einer sozialen Ordnung wieder. Der Stand drückt sich in einer bestimmten

Lebensführung aus, an dem spätere Lebensstilansätze der Ungleichheitsforschung anknüpfen. (Burzan, 2011)

Das soziale Umfeld oder die Verfolgung bestimmter Werte charakterisieren die Lebensführung. Stände sind Gemeinschaften deren Mitglieder sich allerdings nicht persönlich kennen müssen. Beispiele für Stände sind „Berufsstände“, „Geburtsstände“ oder „politische Stände“ (Weber, 1983, S. 180).

Giddens (1979) erläutert zum Verständnis von Klasse und Stand:

„(...) dass es sich nicht allein um objektive und subjektive Aspekte der Differenzierung handelt, sondern dass auch der Unterschied zwischen Produktion (Klassen) und Konsumtion (in Form einer spezifischen Lebensführung bei den Ständen) relevant ist“ (S. 48).

Studenten, Ärzte und Beamte können beispielsweise dem gleichen Stand angehören, dies bedeutet jedoch nicht, dass sie sich in der gleichen Klassenlage befinden. Es kann sich aber dennoch eine bestimmte ständische Lebensführung zeigen, die sich unter anderem im jeweiligen Konsumverhalten ausdrückt. (Burzan, 2011)

Hradil (1987) weist darauf hin, dass beide Prinzipien im Spannungsverhältnis zueinanderstehen. Er meint, dass manifestierte Ständekonstellationen den Markt, welcher die Basis für die Gliederung der Klassen ist, behindert.

Kreckel (1982) ist der Meinung, das Konstrukt des Standes sei „ein Erbe der vorkapitalistischen Zeit“ (S. 623), dennoch würde es nicht mit dieser untergehen, sondern fortwährend bestehen.

Zu den Begriffen Klasse und Stand zieht Weber (1980) den Begriff der Partei hinzu. Laut ihm sind Parteien in erster Linie in den Kreisen der Macht zu finden. Das Handeln der Partei ist soziale Macht, das heißt,

dass Parteien großen Einfluss auf das gesellschaftliche Handeln haben. Parteien können ebenso gut ein angenehmer, fröhlicher Club, als auch Gegenstand des Staates sein. Das Handeln der Gemeinschaft durch Parteien ist, anders als bei Klassen und Ständen, immer eine Kollektivierung der Gesellschaft.

Gleichrangig neben Klasse und Stand stellt Hradil (1987) die Partei, weil diese, nach der wirtschaftlichen und sozialen Dimension, nun die politische Komponente der sozialen Ungleichheit vertrete.

Kreckel (1982) und Giddens (1979) meinen, dass Macht nicht als dritte Komponente sozialer Ungleichheit gesehen werden darf. Macht sollte eher als Oberbegriff verstanden werden, da alle drei Komponenten Klassen, Stände und Parteien der Machtverteilung zu Grunde liegen. Diese ist also weder auf wirtschaftliche noch soziale oder politische Ebenen beschränkt.

Durch die differenzierten Ansätze von Weber kristallisiert sich, im Unterschied zu Marx, heraus, dass nicht der Klassenbegriff als entscheidendes Merkmal des neuen Kapitalismus verstanden wird, sondern, so Giddens (1979), die steigende „Bedeutung der Zweckrationalität mit bürokratischen Organisationen“ (S. 58).

Weber definiert Zweckrationalität als das menschliche Handeln, das von bestimmten Erwartungen an die Gesellschaft ausgeht und zur Durchführung dieser Erwartungen bestimmte Mittel einsetzt, um zu dem angestrebten Erfolg zu gelangen. (Burzan, 2011)

Der Ungleichheitsforscher Theodor Geiger grenzt sich von Karl Marx und Max Weber ab und setzt ihnen ein eigenes Schichtmodell entgegen.

### 2.1.3 Theodor Geiger – Das Schichtmodell

Theodor Geiger beschäftigte sich mit dem Thema der „Klassen- und Schichtstruktur“ (Burzan, 2011, S. 26).

Nach Geiger (1930) beschreibt der Begriff Schicht eine spezifische soziale Lage und wird als Oberbegriff für die soziale Struktur einer Gesellschaft gesehen. Der Schichtbegriff wird in drei Kategorien eingeteilt. Er unterscheidet zwischen dem „Objektiven“ und dem „Subjektiven“, sowie dem „Gemischten“ (S. 213) Schichtbegriff.

Geiger (1930) beschreibt den „Objektiven“ (S. 213) Schichtbegriff und meint dazu, dass sich dieser auf von außen einwirkenden Merkmalen der sozialen Lage richtet. Dazu gehört etwa das Einkommen eines Menschen. „Subjektiv“ (S. 213) bedeutet in diesem Fall die gemeinsamen Werte und die Art und Weise des Denkens der Mitglieder dieser Schicht. Diese Aspekte sind nicht an die soziale Lage der Menschen gebunden. „Gemischte“ (S. 213) Begriffe stellen nun einen Zusammenhang zwischen der sozialen Lage und der Haltung her. Diese Ansicht wird allerdings als unbefriedigend angesehen, da zu den Schichten nur jene Menschen gehören würden, die sich auch solidarisch verhalten würden. So meint Geiger (1955), dass eine bestimmte Haltung als typisch für eine gewisse Schicht gesehen werden kann, wenn man die Lage und Haltung miteinander vergleicht. Die Haltung, oder die nach Geiger (1967) sogenannte „Mentalität“ (S. 77), wird einer Schicht also erst im Nachhinein zugeteilt. Das wiederum bedeutet, dass ein Mitglied aus einer Schicht nicht zwangsläufig die Einstellungsmuster der zugehörigen Schicht teilen muss.

Es ist auch möglich, dass Gruppen aus ähnlichen sozialen Lagen weitere Schichten bilden. So entstanden nach Geiger die sozialen Schichten in Deutschland. Dazu gehörten der alte Mittelstand und der neue

Mittelstand, die sich in der gleichen sozialen Lage befanden, aber in ihrer Mentalität unterschiedlich waren. (Groß, 2015)

Das Schichtmodell von Theodor Geiger bleibt nicht bei der Klassifikation sozialer Lagen stehen, sondern verbindet diese mit typischen Haltungen. (Burzan, 2011)

#### **2.1.4 Einführung in die Theorie der sozialen Ungleichheiten durch Bildung**

Durch die zahlreichen Veröffentlichungen von nationalen Armuts- und Bildungsberichten sowie internationaler Leistungsvergleichsstudien in den vergangenen Jahren, haben Diskussionen auf gesellschafts- und sozialpolitischer Ebene zum Thema soziale Ungleichheit und die dadurch entstehende Benachteiligung im Bildungsbereich stark zugenommen und an Intensität gewonnen. (Jürgens & Miller, 2013)

Burzan (2007) definiert soziale Ungleichheiten als ungleich verteilte Lebenschancen in einer Gesellschaft.

Hradil (2001) teilt diese Ansicht und meint zur Definition von sozialer Ungleichheit, dass diese dann vorliegt, wenn Personen aufgrund ihres Status in sozialen Beziehungskonstellationen von den hochwertigen Gütern einer Gesellschaft konstant mehr als andere erhalten. Was als hochwertiges Gut definiert wird, ist dem gesellschaftlichen Wandel unterworfen. Zum jetzigen gesellschaftlichen Zeitpunkt gehören ein hohes Einkommen und ein hoher Bildungsabschluss zu den hochwertigen Gütern unserer Gesellschaft. Dies läge an einer hohen Wechselwirkung der Güter, da durch sie eine große Vielfalt an Möglichkeiten für ein erfülltes Leben ermöglicht werden.



Brake & Büchner (2012) haben sich die Frage gestellt, ob jeder Bildungsunterschied bereits als Gegenstand einer ungerechten Bildungsungleichheit zu verstehen ist. Oder anders formuliert: Unter welchen Aspekten werden Bildungsdifferenzen zu Ungleichheiten in der Bildung, die die Chancen auf Bildungsgerechtigkeit verletzen? Um diese Frage klären zu können, ist es von Bedeutung herauszufinden, welche Arten von ungleicher Bildungsteilhabe als soziale Benachteiligungen im Bildungsbereich sichtbar werden. Bildungsungerechtigkeiten haben viele Gesichter. Nicht alle Unterschiede im Bildungsbereich erweisen sich als Grundlage für Benachteiligung. Vor allem, wenn Ungleichheiten in der Bildung nicht am Besitz, sowie der subjektiven Bewertung von Zeugnissen und den damit verbundenen Zugangsmöglichkeiten festgemacht werden. Unterschiedliche Bildungsverläufe werden auch über all-gemein ungleiche Fähigkeiten eines Menschen, wie z. B. Lesen, Schreiben, mathematische Fertigkeiten oder ungleichen Fähigkeiten für die individuelle Wissensaneignung, wie z.B. Fremdsprachen oder Sachwissen zu bestimmten Themen, festgemacht.

Bourdieu (1983) formuliert diese Ungleichheiten durch Bildung etwas allgemeiner. Er erklärt, dass Bildungsungleichheiten eine ungleiche Verteilung des kulturellen und sozialen Kapitals signalisieren, deren Aneignung unter sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen erfolgen und eine ungleiche soziale Anerkennung erfahren werden kann.

Brake und Büchner (2012) stellen fest, dass der Begriff Bildungsungleichheiten stets im Plural verwendet wird, da er mehrere soziale Dimensionen, wie etwa die soziale Herkunft, das Geschlecht oder die ethnische Zugehörigkeit eines Menschen, beinhaltet. Auf Tatsache dieser Dimensionen stellen sich die Autoren die Frage, ob nun jede dieser Formen für sich bereits zwangsläufig zu einer Bildungsungerechtigkeit wird oder einfacher ausgedrückt, ist ein Kind aus einer Familie mit Migrationshintergrund allein deshalb benachteiligt, weil es nur auf eine Mittelschule

geht. Ist die Tochter eines Ärztepaares bereits deswegen ungerechtfertigt bildungsprivilegiert, weil sie ein Hochschulstudium absolviert? Es liegt nicht in der Hand des Kindes in welche Familie es hineingeboren wird. Die Autoren sind außerdem der Meinung, dass es reine Glückssache sei, ob man in eine Familie mit vorteilhaften Ausgangsbedingungen geboren wird, oder ob man in eine Familie geboren wird, welche ihre Biografie hinsichtlich Bildung unter erschwerten Bedingungen (wie z.B. Arbeitslosigkeit der Eltern oder Alkoholismus) aufbauen muss.

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat ein Modell entworfen, welches die soziale Herkunft und die damit einhergehenden Rahmenbedingungen in Bezug auf Bildung genauer erklärt.

#### **2.1.4.1 Der „soziale Raum“ nach Pierre Bourdieu**

Das Modell des „Sozialen Raumes“ nach dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu führt, die zu seiner Zeit bestehenden Klassenmodelle der bereits vorgestellten Ungleichheitsforscher weiter und integriert Lebensstile als wichtigen Bestandteil. (Burzan, 2011)

Durch seine Erkenntnisse entwickelte Bourdieu das „Konzept des Habitus“ (Ecarius & Wahl, 2009, S.14), welches sich durch das tägliche Miteinander in der Familie und deren Grundmustern in der spezifischen Familienpraxis konstruiert.

Thürriedl (2011) erläutert die Verteilung und Zusammensetzung von ökonomischem und kulturellem Kapital. Diese Vorgänge bestimmen die Position im sozialen Raum, der in Verbindung mit dem Habitus soziale Unterschiede natürlich wirken lässt. Der Habitus ist eine manifestierte Handlung und kann auch als Raum von persönlichen Schranken verstanden werden. Pierre Bourdieu sieht die soziale Welt als vielschichtigen sozialen Raum. Dieser Raum gliedert sich zum einen in rangfolgende

zueinander in Beziehung stehende Klassen und zum anderen in geradlinig zueinander in Beziehung stehenden Feldern. Das Feld soll die soziale Welt erklären, wie sie objektiv gegliedert ist und subjektiv erlebt wird. Jedes Feld hat eigene Regeln. Dabei sind bestimmte Fähigkeiten erforderlich. Außerdem ist jedes Feld geprägt von der Konkurrenz unter den Beteiligten, die alle durch soziale Wettbewerbe nach der bestmöglichen Stellung auf dem Feld streben. Dafür müssen die Beteiligten über bestimmte Formen von Kapital verfügen. Bourdieus Kapitalbegriff geht über den des ökonomischen Kapitals hinaus. Er beschreibt für ihn alle sozial notwendigen Ressourcen für die Handlungsentscheidungen der Beteiligten. Neben dem bereits erwähnten ökonomischen Kapital werden noch drei weitere Kapitalformen beschrieben: das kulturelle Kapital, das soziale Kapital und das symbolische Kapital.

Das kulturelle Kapital, auch als „Bildungskapital“ (Bourdieu, 1983, S. 186) bezeichnet, wird wiederum in drei Elemente gegliedert:

Dazu gehört das inkorporierte Kapital, welches Bildung und damit nicht allein in der Schule erworbenes Wissen beinhaltet. Der Erwerb dieser Bildung erfordert Zeit. Die Auswirkungen dieses Kapitals prägen die Person beispielsweise in der Art und Weise wie jene spricht. (Burzan, 2011)

Meist wird das inkorporierte Kapital in der Familie weitergegeben und so Teil des Habitus. Das objektivierte kulturelle Kapital, welches ebenso ein Element des kulturellen Kapitals darstellt, zeichnet sich in materiellen Gütern, wie beispielsweise Büchern und Bildern, aber auch Techniken, als Besitz aus. Dieses Kapital ist einfacher auf andere übertragbar, allerdings erlangt es nur dann an Bedeutung, wenn es in Bezug auf das inkorporierte Kapital eingesetzt werden kann. Das bedeutet, dass die Person aufgrund ihres inkorporierten Bildungskapitals beispielsweise ein Gemälde auch als hochwertig erkennen kann. (Thürriedl, 2011; Burzan, 2011)

Die dritte und letzte Kapitalform, die das kulturelle Bildungskapital bildet, ist das institutionalisierte kulturelle Kapital. Das, einfach beschrieben, schulische Abschlüsse und akademische Titel meint. Bildungsinstitutionen vergeben dieses Kapital und machen somit das inkorporierte Kapital nach außen hin sicht- und messbar, sowie auch untereinander vergleichbar. (Thürriegl, 2011)

Das soziale Kapital beruht auf der Zugehörigkeit zu einem Netzwerk, einer Gruppe oder es beschreibt Beziehungen. Nur durch Beziehungsarbeit, die aufgebaut und erhalten werden muss, können bestimmte Ziele erreicht werden. Dies wiederum erfordert Zeit und Geld, und zeigt somit, dass es nie frei vom ökonomischen und kulturellen Kapital ist, jedoch einen Verdopplungs-effekt auf die anderen Kapitalformen hat. Das symbolische Kapital kann als Zusammenspiel der anderen drei Kapitalformen gesehen werden. Denn alle drei Formen können zur Durchsetzung von Anerkennung und Macht führen. Außerdem beinhaltet das symbolische Kapital Akzeptanz im Allgemeinen. (Thürriegl, 2011)

Die Stellung einer Person wird nach Pierre Bourdieu im sozialen Raum durch die Vielfalt und die Zusammensetzung des Kapitals bestimmt. Die erworbenen Titel durch Bildung schaffen eine hierarchische Ordnung, die den sozialen Raum strukturiert. (Bourdieu, 1998)

Damit lässt sich erschließen, dass der Wert eines akademischen Titels, vor dem der Qualifikation steht. Das kulturelle Kapital wird zwar innerhalb der Familie weitergegeben jedoch wird es durch weitere Investition in Bildung gestärkt. Es schafft allerdings keine besseren Voraussetzungen für den schulischen Erfolg. (Thürriegl, 2011)

Im konkreten Bezug auf Familien beschreiben Ecarius & Wahl (2009) die Erkenntnisse von Bourdieu wie folgt:

„Bourdieu erkannte im Rahmen seiner Arbeit die Familie zunehmend als einen Ort, von dem gesellschaftliche Positionierungschancen ihren Ausgang nehmen und an dem sie ihre ursprüngliche Prägung erfahren“ (S. 14)

Durch die ergänzenden und ineinander verwobenen Kapitalformen zeigte Bourdieu, dass Bildung für verschiedene Klassen unterschiedliche Bedeutung hat. In höheren Schichten ist die Angst vor Misserfolg geringer als in niedrigeren Schichten, da der Verlust vom sozialen Kapital und vom ökonomischen Kapital leichter aufgefangen werden kann. (Krais, 2001)

Kinder aus privilegierteren Familien empfinden die Absolvierung einer Universität eher als normal, als Kinder aus sozial niedrigeren Familien, die den Wert einer Universität eher als unnötig und nicht erreichbar einstufen. (Bourdieu & Passaron, 1971)

Bourdieu (1971) ist der Ansicht, dass Kinder aus niedrigeren Schichten bereits vorher auf den Besuch von höheren Bildungseinrichtungen verzichten und sich somit selbst ausgliedern.

Durch die damalige Seltenheit von akademischen Titeln stieg für Bourdieu die Bedeutung des kulturellen Kapitals. Im heutigen Bildungssystem hat allerdings die Forderung nach Chancengleichheit dazu geführt, dass Personen vermehrt ihren Abschluss an Universitäten absolvieren und einen Bildungsabschluss vorweisen können. Das Resultat ist, dass der Bildungsabschluss heute weniger Wert ist als er das noch vor 30 Jahren (zu Zeiten Bourdieus) war. Pierre Bourdieu sieht Bildung als fundamentalen Baustein für soziale Ungleichheit. Durch das inkorporierte Kapital, das durch die Familie weitergegeben wird, würden die Chancen auf das Erlangen von besserer Bildung zwar geschaffen, allerdings müsse man

die Gesamtheit des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals sehen, die den Weg durch das Bildungssystem ebnen. Er steht dem Bildungssystem sehr skeptisch und pessimistisch gegenüber und zieht daraus den Schluss, dass Chancengleichheit durch Bildung nicht erreicht werden kann. Bildung erzeugt demnach Ungleichheit. (Thürriedl, 2011)

Bourdieu's Urteil bezüglich Chancengleichheit im Bildungssystem wird im nächsten Kapitel genauer betrachtet. Zu Beginn wird der Begriff Chancengleichheit kurz erläutert, um anschließend genauer die Theorie und das Konzept im Kontext Schule betrachten zu können.

## **2.2 Theorie und Konzept von Chancengleichheit im Bildungssystem**

Laut Brenner (2010) wird der Begriff Chancengleichheit erst seit dem 20. Jahrhundert ernsthaft diskutiert. In den 60er Jahren war der Begriff Chancengleichheit Leitbild der Bildungspolitik in den westlichen Ländern. Der Begriff hat an politischer Durchschlagskraft gewonnen und wurde Gegenstand für die Formierung der Bildungseinrichtungen.

Steiner (2019) definiert Chancengleichheit im einfachsten Verständnis ausgedrückt, als eine generelle Gleichbehandlung im Zugang zu Bildungsinstitutionen. Höhere Bildungseinrichtungen mit bürokratisch gleichen Zugangsmöglichkeiten für alle, lassen Chancengleichheit im Rahmen dieses Ansatzes als gegeben erscheinen. Dies wäre aus Sicht der Gerechtigkeit, gegenüber anderen Gesellschaften bereits als Fortschritt zu werten. Dem Bildungssystem kommt die Funktion der Reproduktion vorherrschender Verhältnisse zu, da für verschiedene soziale „Schichten“ (S. 40) verschiedene Bildungsformen bestimmt sind. Bestimmte Bevölkerungsgruppen können dadurch grundsätzlich von Bildung ausgeschlossen werden. Dieses simple Konzept von Chancengleichheit beinhaltet jedoch aber, dass Rahmenbedingungen, einer gleichen

Beteiligung in den verschiedenen Ausbildungsangeboten entgegenstehen. Wenn die Kosten einer bestimmten Ausbildung zu hoch sind, hat ein Kind aus einem einkommensschwachen Elternhaus nicht die gleichen Voraussetzungen wie ein privilegiertes Kind aus einem einkommensstarken Elternhaus. Wenn nun finanzielle Beiträge für die Ausbildung eines Kindes seitens der Ausbildungsinstitution verlangt werden, überfordert dies oftmals die finanzielle Situation im Elternhaus und somit sinkt die Wahrscheinlichkeit der Fortsetzung bzw. des Abschlusses der Ausbildung. Das Konzept der Chancengleichheit ist somit nicht besonders griffig, da die Chancen zwar bestehen, es aber individuell unterschiedlich ist, ob diese Chancen auch ergriffen werden können. Es gilt also die unterschiedlichen Ausgangslagen und die verschiedenen Einflüsse von innen sowie von außen zu berücksichtigen. Dies beinhaltet zwei logische Folgerungen: Zum einen verändert sich der Begriff Chancengleichheit in den der Chancengerechtigkeit. Diese Begriffsänderung lässt zu, dass minderprivilegierte Bevölkerungsgruppen eine bessere Unterstützung erfahren als privilegiere Bevölkerungsgruppen, da die Hürden, auch bei bürokratisch gleichem Aufwand höher sind. Zum anderen geht es um das Leistungsniveau nach einer bestimmten Zeit des Schulbesuches, also rückt das Resultat stärker in die Mitte der Aufmerksamkeit.

Steiner (2019) kommt somit zu der Frage, ob damit nach wie vor von Chancengleichheit gesprochen werden kann, wenn sich zwischen Anfangs- und Ergebnisunterschieden die Differenzen zwischen privilegierten und nicht privilegierten Schülerinnen und Schülern im Bildungsverlauf nochmals vervielfacht, nach.

Schnitzlein (2013) meint, dass Chancengleichheit nicht „Aufstieg für alle“ (S. 3) bedeutet. Es beschreibe eher, dass jeder in seinem individuellen Lebenslauf eine, durch seine individuellen Fähigkeiten „faire Möglichkeit zum Aufstieg“ hat. Der soziale Status eines Menschen soll von

verschiedenen Faktoren abhängen. Diese Faktoren können den jeweiligen Begabungen und Befähigungen zugeschrieben werden und liegen somit im Handlungsbereich des Einzelnen. Äußere Einflüsse sollten keine Faktoren für den eigenen Erfolg oder Misserfolg darstellen. Der Status der Herkunftsfamilie stellt einen Faktor dar, den die Person nicht beeinflussen kann. Wenn nun der eigene Werdegang von dem Faktor der Herkunft abhängt, so ist das Resultat für die Gesellschaft eine niedrige soziale Anpassungsfähigkeit wodurch das Ziel der Chancengleichheit nur unzureichend eingelöst wird.

Kinger, Knapp & Sauer (2007) sind der Meinung, dass der familiäre Hintergrund in allen Ländern ein deutlicher Faktor für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen ist. Der Berufsstand der Eltern hat starken Einfluss auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen der Kinder. Doch nicht nur der Berufsstand der Eltern beeinflusst die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung.

Es gibt vielfältige Aspekte der Ungleichheit, wie Milieu, Geschlecht, Ethnie, Leistung, Alter, Kultur, Herkunft, Religion, Sprache und die intersektionale Verknüpfung in der individuellen Biografie.“ (Skorsetz, Bonanati & Kucharz, 2020)

Kampshoff & Lumer (2002) beschreiben dazu die stark angestiegene Entwicklung von sozialer Ungleichheit zwischen deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund. Diese Ungleichheit soll sich seit den 60er Jahren, infolge der Arbeitsmigration zu einem neuen und deutlich präsenten Aspekt sozialer Ungleichheit entwickelt haben.

Kampshoff (2010) ist der Ansicht, dass Chancengleichheit im Bildungssystem dann erreicht ist, wenn alle Schülerinnen und Schüler anhand leistungsbezogener Aspekte beurteilt werden. Damit ist gemeint, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer unterschiedlichen



schulischen Leistungen verschiedenen Schulformen zugeteilt werden und somit alle die gleiche Chance haben, bessere Zeugnisse zu erhalten. Andererseits ist Chancengleichheit nicht erreicht, wenn diskriminierende Prinzipien der Verteilung gegeben sind oder Kinder aufgrund des Stellenwertes ihrer Herkunft diskriminiert werden.

Auf Grund dieser „Ungerechtigkeiten des Lebens“, wie es Brake und Büchner (2012, S. 223) formulieren, konzentriert man sich bildungspolitisch auf die Herstellung von mehr Gerechtigkeit im Bildungsbereich. Die Ausgangslagen auf die Bildungsteilhabe und den Bildungserfolg sollen beispielsweise durch kostenlose Angebote vorschulischer Förderungen für Kinder mit Migrations-hintergrund oder finanzielle Unterstützung gefördert werden.

Experten sind sich uneins darüber, wie Chancengleichheit als allgemein gültiger Begriff verstanden werden soll. Geht es dabei um die Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler, oder sollen sie individuell, entsprechend ihren Bedürfnissen gefördert werden? Diese Frage konnte unter den Experten nicht geklärt werden. Außerdem handelt es sich bei dem Begriff Chancengleichheit um einen Vorgängerbegriff, da sich im Zuge der PISA Studie der Begriff Bildungsgerechtigkeit durchgesetzt hat und so Gegenstand für die politische Debatte wurde. Aus diesem Grund wurde Chancengleichheit als Begriff am Ende vom Konzept der Bildungsgerechtigkeit verdrängt. Klare Definitionen der Bildungsgerechtigkeit gibt es kaum. Mit wagen Beispielen wird versucht Gerechtigkeit im Bildungsbereich zu erklären, jedoch wurde eine tatsächliche Definition bislang nicht erreicht. (Brenner, 2010)

Im folgenden Kapitel soll, losgelöst vom Bildungsbereich, geklärt werden, was genau unter dem Begriff Soziale Gerechtigkeit an sich verstanden werden soll.

## 2.2.1 Soziale Gerechtigkeit

Ist soziale Ungleichheit gerecht, oder muss sie von der Gesellschaft überwunden werden? Ist sie dort und da unter bestimmten Voraussetzungen sinnvoll und sogar notwendig für das gesellschaftliche Miteinander? (Miller, 2008)

Gerechtigkeit ist als Grundprinzip des sozialen Fortschritts zusehen. Die Auseinandersetzung mit dem Gerechtigkeitsgedanken beginnt jedoch bereits mit Plato und Aristoteles. (Steiner, 2019/ Aistleitner et al. 2015)

Steiner (2019) erklärt den Gerechtigkeitsgedanken von Plato, der 427-347 v. Chr. lebte. Plato teilte den Gerechtigkeitsgedanken in zwei Säulen. Zum einen in die individuelle Säule und zum anderen in die soziale Säule. Die individuelle Säule der Gerechtigkeit soll eine harmonische Balance zwischen den unterschiedlichen „Seelenkräften“ (S. 34) bedeuten, über die jeder Mensch verfügt. Die gesellschaftliche oder soziale Säule soll ein harmonisches Zusammenleben in der Gesellschaft beinhalten. Um diese Harmonie halten zu können, braucht es Tätigkeiten, die ausgeübt werden können, die den eigenen Seelenkräften entsprechen. In der modernen Gesellschaft heute wären diese Tätigkeiten beispielsweise die Möglichkeit und der Zugang zum Arbeitsmarkt oder eine Ausbildung, die den eigenen Interessen und Kompetenzen zusagt. Außerdem braucht eine harmonische Gesellschaft auch eine Grenze zwischen der Splittung von armen und reichen Menschen, um so die Harmonie nicht durch Missgunst zu gefährden. Aristoteles (384-322 v. Chr.) teilt den Begriff ebenfalls auf. Er gliedert Gerechtigkeit zum einen, in die „universale“ (S. 34) Gerechtigkeit, welche die positive Grundeinstellung, von sich aus den geforderten Gesetzen und Sitten nachzukommen, bedeutet. Zum anderen, in die „partikulare“ (S. 34) Gerechtigkeit. Diese steht für die Verbindung der unterschiedlichen Grundrechte der Menschen. Demnach ist es gerecht, wenn beispielsweise Macht, gesellschaftliche

Anerkennung und Besitz sowie der soziale Status abhängig von der Achtbarkeit der einzelnen Personen ungleich verteilt ist, d.h. es ist also gerecht, wenn jede/ jeder Einzelne, das jeweils Zustehende im Rahmen sozial vertretbarer Grenzen bekommt. Aristoteles legitimiert somit soziale Ungleichheit in einer Gesellschaft. Dies unterscheidet ihn von Plato, der die Harmonie und die Balance als Grundstock für Gerechtigkeit sieht.

Rawls (1975) stellt die Gleichverteilung als zu erlangendes Ziel in den Raum. Er verfolgt den Gedanken der Begrenzung sozialer Ungleichheit sowie der Umverteilung. In seiner Gerechtigkeitstheorie stehen zwei Prinzipien: das Freiheitsprinzip und das Chancenprinzip. Das Freiheitsprinzip meint, dass alle Menschen über Grundfreiheiten verfügen sollen, die so weit gehen, dass sie nicht die Freiheit anderer Menschen beeinträchtigt. Für das Chancenprinzip gilt, dass soziale und ökonomische Ungleichheiten nur dann noch annehmbar sind, wenn sie dem Wohlergehen aller Menschen dienen und die Vorteile aus den Ungleichheiten allen zugänglich sind. Anzustreben ist allerdings die absolute Gleichverteilung. Dabei soll das Wohlergehen aller in den Blickpunkt genommen und Gleichverteilung gefordert werden. Die Einflüsse der Natur, wodurch Menschen über vielfältige körperliche und sozioökonomische Grundvoraussetzungen und Schaffungschancen von Lebensläufen verfügen, sollen ausgeglichen werden, indem sie mit einem vergleichbaren Maß an Grundlagen ausgestattet werden.

Rawls (1975) ist außerdem der Meinung, dass Chancengleichheit nur dann herrschen kann, wenn sich die Gesellschaft mehr um jene kümmern würde, die in gesellschaftlich ungünstige Positionen geboren wurden und weiter meint er:

„Der Gedanke ist der, die zufälligen Unterschiede möglichst auszugleichen. Nach diesem Prinzip würde man vielleicht mehr für die Bildung der weniger Begabten als der Begabten aufwenden“ (S. 121).

Nach Nussbaum & Sen (1993) definiert sich Gerechtigkeit darüber, inwieweit es Menschen möglich ist, Tätigkeiten auszuüben, die sie gerne tun bzw. inwieweit es für sie möglich ist, ein glückliches und sinnerfülltes Leben zu führen. Die Grundfähigkeiten dazu sind ungleich verteilt, dies liegt an den unterschiedlichen Voraussetzungen der Menschen, die mit diversen sozialen Umständen und Lebenslagen verknüpft sind und persönliche Interessen haben. Alle Menschen haben das Recht auf minimale Ausstattung an Möglichkeiten der Verwirklichung, die sie für ein erfülltes Leben brauchen. Die Aufgabe der Gesellschaft ist es, dafür zu sorgen, dass die Aufteilung dieser Verwirklichungschancen (z.B. die Wahl des Berufes oder der Ausbildung) alle Menschen erhalten.

Sen (2010) geht bei den Grundfähigkeiten von Gerechtigkeit in die Richtung der individuellen Verwirklichung, also Dinge zu tun, die man gerne tun möchte.

Nussbaum (1997) sieht in der Gerechtigkeitsfrage eher die eigenen Befähigungen. Er geht von allgemein gültigen Grundwerten und Grundbefähigungen aus, die für ein erfülltes Leben notwendig sind.

Miller (2008) unterscheidet elf Rahmenbedingungen der Gerechtigkeit. Diese Bedingungen der Gerechtigkeit beinhalten verschiedene politische, soziale, materielle und kulturelle Bereiche der modernen Gesellschaft. Laut Miller müssen zuerst Geld, Güter, Macht und Einfluss aufgeteilt werden. Allerdings werden in der modernen Gesellschaft höhere Ansprüche gestellt, nämlich die der Sicherheit und Bildung. Es kommt jedoch darauf an, in welchem gesellschaftlichen Bereich die Frage der Gerechtigkeit entsteht. Miller unterscheidet Bedarf, Leistung und Gleichheit als Prinzipien. Diese Prinzipien werden wiederum auf unterschiedliche Sphären der Gesellschaft aufgeteilt. Dort wo das Prinzip des Bedarfs zum Tragen kommt, sind Gemeinschaften mit solidarischen Grundsätzen gemeint. Damit ist beispielsweise die ungleich verteilte Aufmerksamkeit

einer Mutter zu ihren Kindern gemeint. Aus Sicht der Mutter hat das jüngere Kind mehr Bedarf an Aufmerksamkeit. Das ältere Kind könnte dies aber als Ungerechtigkeit wahrnehmen. Das Prinzip der Leistung vollstreckt sich in Zweckgemeinschaften wie etwa in Firmen. Der Mitarbeiter wird anhand seiner erbrachten Leistung entsprechend entlohnt. Gleichheit als Grundlage der Verteilung ist schließlich eine Staatsangelegenheit so Miller. Erwachsene Bürgerinnen und Bürger sollen gleichbehandelt werden. Beispielsweise beinhaltet dies das Wahlrecht oder den Zugang zum öffentlichen Dienst.

Im Kontext Bildung ist die Unterscheidung zwischen Grundbefähigungen und der Realisierung dieser Fähigkeiten wichtig, so Steiner (2019).

Während für die Grundbefähigungen die Gesellschaft verantwortlich ist, liegt es bei der Realisierung der Fähigkeiten an der Person selbst. Für den Bildungsbereich bedeutet das, dass der Staat die Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen muss, die Wahl jedoch bei der Person selbst liegt. Bildung ist ein Gut, das eine grundsätzliche Rolle bei der Verteilung von Lebenschancen spielt. Andererseits lässt es sich nicht einfach verteilen, da es nur für jene Personen zugänglich wird, die es sich aus eigener Anstrengung verdienen bzw. deren sozioökonomischer Status es zulässt. (Brenner, 2010)

### **2.2.2 Bildungsgerechtigkeit im internationalen Vergleich**

Ehmke und Jude (2010) sind der Meinung, dass zu den größten Herausforderungen des Bildungssystems die Chancengleichheit für alle Mitglieder einer Gesellschaft in Bezug auf Lernen und der Entwicklung von Kompetenzen gehört. Messen lässt sich dieser Anspruch daran, ob auch alle Mitglieder über genügend Grundkompetenzen verfügen und welche Stellung die familiären Hintergründe für den Erwerb der Kompetenzen und den Bildungserfolg haben. Aus politischer Sicht wäre eine geringe

Verknüpfung dieser Aspekte wünschenswert, so die Autoren. Hohe soziale Ungleichheiten im Kompetenzerwerb sind Merkmal dafür, dass die vorhandenen Ressourcen in der Gesellschaft nicht optimal genutzt werden. Außerdem können ungleiche Verteilungen für die Bildungsteilhabe dazu führen, dass über Generationen hinaus soziale Ungleichheit weiter gefördert wird.

Das umfassende Diagnoseinstrument PISA ermöglicht international ausgezeichnete Möglichkeiten für Untersuchungen. Ziel der PISA Studie im Allgemeinen ist, anhand der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler herauszufinden, ob sie in der Lage sind ihr Wissen in neuen Zusammenhängen einzusetzen. Zudem werden in der Testung Daten zum persönlichen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, der Schulen, der Eltern und der Schulleitung sowie vom gesamten Bildungssystem des jeweiligen Landes erfasst, um die Leistungsergebnisse mit der Qualität und der Bildungsgerechtigkeit verbinden zu können. Durch diese Testungen kann herausgefunden werden, inwieweit es in den Ländern gelingt, die Verknüpfung zwischen der sozialen Herkunft und den erworbenen Kompetenzen so gering wie möglich zu halten. Daten zu Schülerinnen und Schülern aus vielen Ländern der Welt können gesammelt und verglichen werden. (Jürgens & Miller, 2010)

Darüber hinaus können Erhebungen zu unterschiedlichen Zeiten nachverfolgt werden, um herauszufinden, ob sich soziale Ungleichheiten langfristig durch bestimmte Maßnahmen verringern konnten, stabil geblieben sind oder ob diese gestiegen sind. (Ehmke & Jude, 2010)

In der PISA Untersuchung 2009, in der zuletzt die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler überprüft wurden, zeigte sich in den Auswertungen, dass die Leistungen in einigen Ländern sehr ungleich verteilt waren. Außerdem zeigte sich die soziale Herkunft als sehr einflussreich auf die Leistungen der Kinder und Jugendlichen. (Jürgens & Miller, 2013)

In Deutschland beispielsweise wurde durch die PISA- Studie 2000, im Bereich der Lesekompetenz erfasst, dass die soziale Lage der Familie eng mit dem Kompetenzerwerb der nachkommenden Generationen verknüpft ist. (Brenner, 2010)

Auch im Bereich der Mathematik und der Naturwissenschaften zeigte sich dieser Zusammenhang. Im internationalen Vergleich zeigten sich, in allen Mitgliedsländern Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. (Ehmke & Jude, 2010/ Jürgens & Miller, 2013)

Ehmke & Jude (2010) erklären wie die Indikatoren zur Erfassung der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schüler ermittelt werden. In der PISA Studie geben die Schülerinnen und Schüler im Fragebogen bekannt, welche Berufstätigkeiten die Eltern ausüben. Der soziale Hintergrund wird in der Forschung im Bildungsbereich über den sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie bestimmt. Der Status der Familie ist an die Stellung einer sozialen Rangfolge gebunden. In der Wissenschaft wird diese durch die Berufstätigkeit der Eltern ermittelt, welche wiederum Aufschluss über finanzielle Mittel, Macht und Geltung geben kann.

Die PISA Studie 2009 zeigt in allen Mitgliedsstaaten, in denen Jugendliche im Alter von 15 Jahren getestet wurden, einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den erreichten Kompetenzen. In keinem der Staaten zeigt sich eine Entkoppelung der beiden Komponenten. In den Ländern Finnland, Island, Japan, Kanada und Korea zeigt sich bei einem hohen Durchschnittsniveau in der Lesekompetenz die geringste Verknüpfung mit dem sozioökonomischen Status der Eltern. In der Tschechischen Republik, Ungarn, Luxemburg und in Belgien lässt sich eine enge Verknüpfung des sozioökonomischen Status und der Lesekompetenz im niedrigen Niveaufeld feststellen.

Die Ergebnisse der PISA Studie 2015 in Österreich, bei der die drei Kernbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften überprüft wurden, legt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020, verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/impresum>) vor. Auf der Lese- Gesamtskala erreichen die Schülerinnen und Schüler einen Mittelwert von 470 Punkten und liegen somit 23 Punkte unter dem Durchschnitt von 493 der Mitgliedsstaaten. Dies bedeutet Rang 31 von 34 Ländern. Die Spitzengruppe beim Lesen bilden die Schülerinnen und Schüler mit den Lesekompetenzstufen 5 und 6. Der Wert der Risikoschülerinnen und Risikoschüler in Österreich, die am Ende der Pflichtschulzeit unzureichend sinnerfassend lesen können, liegt bei problematischen 28 %, so das Bundesministerium (BMBWF). Diese Kinder sind in ihrem privaten und gesellschaftlichen Umfeld stark beeinträchtigt. Österreich hat im Vergleich zu Korea beinahe fünfmal so viele Risikoschülerinnen und Schüler. Jeder fünfte Jugendliche gehört somit zur Leserrisikogruppe. Weiter hat die Auswertung ergeben, dass Mädchen in allen beteiligten Ländern im Lesen besser abschneiden als Jungen. Große Leseprobleme zeigen Jugendliche mit Migrationshintergrund: Die Differenz zu den einheimischen Jugendlichen beträgt 68 Punkte. Damit gehört Österreich zu den drei Mitgliedsländern mit den höchsten Leistungsdifferenzen. 16 % der österreichischen Schülerinnen und Schüler gehören mit Abschluss der Pflichtschule in einem der drei Kompetenzbereiche zur „Spitzengruppe“. Jeder dritte Jugendliche gehört in mindestens einem Kompetenzbereich zur „Risikogruppe“ (34%), 15 % der Schülerinnen und Schüler zeigen in allen drei Bereichen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) mangelhafte Basiskompetenzen. Außerdem heißt es laut BMBWF, dass die familiären Defizite in anderen Ländern besser kompensiert werden, als es das Bildungssystem in Österreich tut. Österreich befindet sich mit Deutschland auf der gleichen Stufe, wenn es um die Verknüpfung der Leistungen und dem Bildungsniveau der Eltern ginge. Der Kurier (2019) berichtet, dass bei der Studie 2018, in der die gleichen Kompetenzbereiche (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) wie



bei der Studie 2015 getestet wurden, das Ergebnis ähnlich ausgefallen ist. In allen drei Bereichen fällt jedes fünfte Kind in die Kategorie der „Risikogruppe“. Großer Handlungsbedarf wird wieder einmal bei der Chancengleichheit im Bildungsbereich gesehen. In allen getesteten Schulen konnte festgestellt werden, dass eine bessere Bildung der Eltern mit besseren Leistungen der Schülerinnen und Schüler, verbunden ist. Die Nationalratsabgeordnete der Grünen Partei, Magister Sibylle Haman, ist laut der Zeitung Kurier der Meinung, dass die Vererbung von Bildung in Österreich, neben einigen anderen Ländern stark ausgeprägt sei. Hamann sieht auch in den großen Differenzen der Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund eine „grundsätzliche Schwäche unseres Bildungssystems“. Eine große Rolle spielt auch die Sprachbarriere bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Laut der Zeitung KURIER (2019, verfügbar unter: <https://kurier.at/politik/inland/schwerpunkt-lesen-neue-pisa-ergebnisse-werden-praesentiert/400692233>) forderte die Arbeiterkammer mehr Mittel für Schulen in denen Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern mit den schulischen Anforderungen überfordert sind und darum ringen müssen, dass die Kinder im Unterricht mitkommen.

## **2.3 Bildungsort Familie – Herausforderungen für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen**

Für Kinder und Jugendliche ist die Familie die erste und lebenslang andauernde Bildungsinstanz. Die Herkunftsfamilie legt maßgeblich den Grundstein für Neugierde, sprachlichen Ausdruck und die Bereitschaft für das Lernen im Unterricht von Schülerinnen und Schülern. Dies hängt von den Spielräumen des Handelns und der Gestaltung der Familie ab und ist somit Fundament für Zukunftsentscheidungen und

Zukunftshandlungen. Dieses Fundament betrifft allerdings nicht ausschließlich die Schule. (Brake & Büchner, 2012)

Auch Brake (2006) ist der Meinung, dass es wichtig sei, den familiären Hintergrund von Schülerinnen und Schülern nicht nur als Rahmenbedingung schulischer Bildung zu thematisieren. Bildung findet nicht nur in der Schule statt und aus diesem Grund ist die Bildungsbedeutsamkeit der Familie viel weiter zu denken, als häufig getan wird.

Dieser Meinung schließt sich auch Böhnisch (2004) an. Der Autor sieht die Notwendigkeit einer sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung, die sich nicht nur auf die schulischen Bildungseinrichtungen und die Familie als Grundinstanz für die schulischen Bildungserfolge der Kinder und Jugendlichen beschränkt.

Wie bereits erwähnt, bildet die Familie die erste Bildungsinstanz im Leben eines Kindes. Alle anschließenden Bildungsverläufe sind eng mit den Erfahrungen in der Familie verbunden und bauen auf diesen Erfahrungen auf. Daraus lässt sich ableiten, dass Kinder aus unterschiedlichen Herkunftsfamilien im Lern – und Bildungsprozess auf sehr unterschiedliche Ausgangsfähigkeiten treffen. Außerdem ist die Familie nicht nur die erste, sondern auch die Instanz, die das Kind am längsten begleitet und beeinflusst. Die Familie bleibt für alle Mitglieder ein Leben lang und auch über Generationen hinweg bildungsrelevant. In einer Familie werden die Mitglieder in allen Bereichen ihrer körperlichen, sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung geprägt. Diese ganzheitliche Beziehung beeinflusst die Form der Bildungsverläufe. Durch die Teilhabe am gemeinsamen Alltag und die vorgelebten Verhaltensweisen und Werte erfolgt ein situationsabhängiges Lernen. Somit unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler nicht nur in den Kulturtechniken, die sie am Beginn des Bildungsprozesses mitbringen, sondern auch in der Art und Weise welche Möglichkeiten zur Erschließung der Lebenswelt von der

Familie mitgegeben wurden. Die Bildungsprozesse innerhalb der Familie sind von materiellen, räumlichen, zeitlichen, sozialen und kulturellen Ressourcen abhängig und werden unbewusst gelebt. Grundlegende Orientierungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind relevante Faktoren für die ungleichen Chancen im Bildungsbereich. Die Kopplung zwischen familiären Lebensverhältnissen und dem schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler ist gegeben. Dennoch wird diese Tatsache unterschätzt. Dieser Bezug wurde von den Ergebnissen der PISA Studie über Jahre hinweg bestätigt. (Brake & Büchner, 2012)

Der Arbeitsstab Forum Bildung (2001) fordert faire Chancen für alle im Bildungsbereich und meint, dass das Bildungssystem dafür Sorge zu tragen hat alle Rahmenbedingungen zu schaffen, damit Menschen, egal welcher sozialen, ökonomischen, religiösen oder kulturellen Herkunft sie angehören und welche persönlichen Kompetenzen sie auch aufweisen, Angebote im Bildungsbereich wahrnehmen können. Dies bedeutet vor allem, barrierefreier Zugang und eine gleichberechtigte Teilhabe. Außerdem müssen hier auch die Bereiche Persönlichkeitsbildung, gesellschaftliche Teilhabe und der Zugang zum Arbeitsmarkt mit einbezogen werden, denn dies „erschließt Potentiale für die Gesellschaft und ist ein konstitutives Element der Demokratie“ (S. 4).

Doch welche Kinder und Jugendlichen sind von Bildungs- (Un)gerechtigkeiten und den damit einhergehenden Herausforderungen betroffen? Auf diese Frage soll in den anschließenden Kapiteln eine Antwort gefunden werden. Um die Herausforderungen im Bildungsbereich für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen genauer betrachten zu können, ist es wichtig zuvor die Dimensionen schwieriger Lebenslagen zu definieren.

### 2.3.1 Dimensionen schwieriger Lebenslagen

Schwierige Lebenslagen sind auf die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft zurückzuführen. Die Benachteiligung ist vor allem in der gestiegenen Arbeitslosigkeit zu sehen, die sich in Verbindung mit mehr Flexibilität und durch die Vereinfachung von Gesetzen in der Erwerbsarbeit, auswirkt. Als Beispiele können hier Dienstzeiten, die Arbeitsplatzsicherheit und untypische Beschäftigungsverhältnisse wie etwa Leiharbeit aufgelistet werden. (Burzan, 2011)

Konkrete Lebenslagen von armen Kindern und Jugendlichen und deren zukünftigen Verläufe sind von verschiedenen Einflusebenen abhängig. Die Einflusebenen werden laut Holz (2004) wie folgt beschrieben:

- I. Rahmenbedingungen in der Gesellschaft: Hier spielt vor allem die Situation am Arbeitsmarkt eine wesentliche Rolle. Der Abbau von Arbeitsplätzen und die damit verbundene Arbeitslosigkeit erhöhen das Armutsrisiko von Familien. Die Arbeitslosigkeit der Eltern hat auf Kinder und Jugendliche einen großen Einfluss. Vor allem wirkt sich aber die Langzeitarbeitslosigkeit enorm auf das Kind aus.
- II. Lebensumstände der Familie: Neben einem geringen Einkommen der Eltern kommen hier auch materielle Faktoren hinzu, wie beispielsweise die Wohnsituation, die Wohnumgebung und weiter die sozialen und kulturellen Kompetenzen der Eltern. Damit sind die Erziehungsstile, das Klima in der Familie und die emotionale Zuwendung gemeint.

- III. Umfeld: Das individuelle Umfeld dient als Ort zur Stärkung. Es soll Rückhalt und Unterstützung bieten. Der Freundes- und Bekanntenkreis, sowie Verwandte und Nachbarn können Hilfe bieten und Auswirkungen von Armut kompensieren. Andererseits kann das Umfeld auch zu einer Verstärkung der Situation führen.
  
- IV. Unterstützung und professionelle Hilfe: Es spielt eine große Rolle, welches Angebot an sozialen Hilfen besteht und ob dieses auch gute Zugangsmöglichkeiten bietet. In dieser Hinsicht erscheinen Kindergärten und Schulen als bedeutsam, da es darauf ankommt, wie diese Institutionen mit den Armutsproblemen der Familien umgehen. Ein richtiger Umgang, kann die Auswirkungen auf die Kinder wesentlich beeinflussen.

Hradil (1987) hat ein Konzept entwickelt, das von sozialen Lagen handelt. Das Konzept hat das Ziel, sich von Schichten und Klassen – welche bereits in den vorigen Kapiteln beschrieben wurden – abzuheben. Es soll mehrere Dimensionen der sozialen Ungleichheit einbinden und alle relevanten Merkmale für erwachsene Gesellschaftsmitglieder berücksichtigen. Soziale Lagen werden nach Hradil als klassische Begleitumstände von Handlungsgrundlagen definiert. Diese weisen entweder gute oder schlechte Chancen zur Erfüllung allgemein bedeutsamer Bedürfnisse auf.

Burzan (2011) beschreibt die spezifischen Merkmale eines Lagemodells und zählt dabei folgende Punkte auf:

- Ein Lagemodell ist vielschichtig. Die Grunddimensionen beinhalten wirtschaftliche Ungleichheiten. Damit sind die sozialen Bedingungen in Bezug auf Sicherheit, Arbeit und Freizeit, sowie soziale Ungleichheiten (Beziehungen, Benachteiligungen und Privilegien) gemeint.
- Diese Dimensionen sind nicht fest miteinander verknüpft. In einer Lebenslage kann Geld eine primäre Ressource sein, in einer anderen Lebenslage ist es die Bildung, die die dominierende Dimension darstellt.
- Lagen sind „objektive“ Lebensumstände und müssen nicht „hierarchisch“ (S. 139) angeordnet sein.

Hradil (1987) definiert soziale Lagen in einem Modell mit primären und sekundären Dimensionen. Tabelle 1 soll die ungleichen Lebensumstände und ihre Charakteristiken genauer verdeutlichen. Die Skalen reichen von 1 = sehr gut bis 6 = sehr schlecht.

<b>Name der Lage</b>	<b>Primäre Dimensionen</b>	<b>Sekundäre Dimensionen</b>
<b>Macht-Elite</b>	Formale Macht 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geld 1-2</li> <li>• Formale Bildung 1-2</li> <li>• Prestige 1-2</li> </ul>
<b>Reiche</b>	Geld 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formale Bildung 1-3</li> <li>• Prestige 1-2</li> <li>• Formale Macht 1-3</li> </ul>
<b>Bildungselite</b>	Formale Bildung 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geld 2-3</li> <li>• Prestige 1-2</li> <li>• Formale Macht 2-3</li> </ul>
<b>Manager</b>	Formale Macht 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geld 1-2</li> <li>• Formale Bildung 1-2</li> <li>• Prestige 2</li> <li>• Arbeitsbedingungen 2-4</li> <li>• Freizeitbedingungen 3-4</li> </ul>
<b>Experten</b>	Formale Bildung 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geld 1-3</li> <li>• Prestige 2-3</li> <li>• Formale Macht 2-4</li> <li>• Arbeitsbedingungen 2-4</li> <li>• Freizeitbedingungen 2-4</li> </ul>

**Studenten**

Formale Bildung 3

- Geld 3-5
- Arbeitsbedingungen 1-3
- Freizeitbedingungen 1-3

**„Normalverdiener“  
mit geringen  
Risiken**

Geld 3-4  
Risiken 1-2

- Formale Bildung 3-4
- Prestige 3-4
- Formale Macht 3-4
- Arbeitsbedingungen 1-3
- Freizeitbedingungen 1-2
- Wohnbedingungen 2-3

**„Normalverdiener“  
mit mittleren  
Risiken**

Geld 3-4  
Risiken 3-4

- Formale Bildung 3-4
- Prestige 3-4
- Formale Macht 3-4
- Arbeitsbedingungen 2-4
- Freizeitbedingungen 2-4
- Wohnbedingungen 2-4
- Soziale Absicherung 2-4

**„Normalverdiener“ mit hohen  
Risiken**

Geld 3-4  
Risiken 5-6

- Formale Bildung 4-5
- Prestige 4-5
- Formale Macht 4-5
- Arbeitsbedingungen 3-5
- Freizeitbedingungen 2-4
- Wohnbedingungen 3-4
- Soziale Absicherung 3-5



<b>Rentner</b>	Geld 2-4 Soziale Rollen 5-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestige 4</li> <li>• soziale Absicherung 3-5</li> <li>• Freizeitbedingungen 3-4</li> <li>• Wohnbedingungen 2-5</li> <li>• Demokratische Institution 4-5</li> <li>• Soziale Beziehungen 3-5</li> </ul>
<b>Arbeitslose (langfristige)</b>	Geld 4-5 Risiken 5-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formale Bildung 4-5</li> <li>• Prestige 4-5</li> <li>• soziale Absicherung 4</li> <li>• Wohnbedingungen 2-5</li> <li>• Demokratische Institutionen 4-5</li> <li>• Soziale Beziehungen 3-5</li> <li>• Soziale Rollen 4-5</li> </ul>
<b>Arme (keine Erwerbsperson)</b>	Geld 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestige 5</li> <li>• soziale Absicherung 4-5</li> <li>• Freizeitbedingungen 3-5</li> <li>• Wohnbedingungen 4-5</li> <li>• Demokratische Institutionen 4-5</li> <li>• Soziale Beziehungen 3-5</li> </ul>

## **Randgruppen**

Diskriminierung  
5-6

- Geld 3-5
- Formale Bildung 4-5
- soziale Absicherung 3-5
- Wohnbedingungen 3-6
- Demokratische Institutionen 4-6
- Soziale Rollen 4-6

Table 1: Soziale Lagen (nach Hradil 1987, S. 82)

Schwenk (1999) versucht das Modell der sozialen Lage nach Hradil (1987) in einer Sekundäranalyse zu erweitern. Er fügt mehrere Kategorien für eine Clusteranalyse sozialer Lagen hinzu. Die Kategorien beinhalten Bildung, Einkommen, Wohnverhältnis- und Ausstattung, Umwelt, soziale Integration sowie die mangelhafte gesellschaftliche Integration innerhalb eines sozialen Gefüges. Schwenk fügt Lagen nicht zu einem ausschließlichen Ungleichheitsmodell, aufgrund seiner Komplexität zusammen. Er unterteilt die Lebensbedingungen in günstige, hinderliche und in eine Kombination aus beiden.

Habich & Noll (2008) verstehen soziale Lagen als Schichten oder Klassen, wenn mehrere Ungleichheitsdimensionen, auch „neue“ (S. 173) soziale Ungleichheiten, die bestehenden Ungleichheiten übertreffen, vermehren oder mindern können. Die Autoren betrachten nicht nur die objektiven Merkmale der Benachteiligung, sondern auch die subjektiven Merkmale. Sie differenzieren auch die Berufstätigkeit, das Geschlecht, das Alter sowie die Region, in der die Menschen leben.

Kritiker Hradils verweisen darauf, dass das Modell der sozialen Lage zwar für eine empfindsame Darstellung von empirischen Lebensumständen gut gewählt ist, dass dieses Modell allerdings keinen Beitrag zur Aufklärung leiste, d.h. dass das Modell keine Aussage darüber trifft, wie Lagen und Milieus miteinander verknüpft sind. (Müller, 1992)

Geißler (1998) ist der Ansicht, dass die Milieus über den Lagen stehen und die Verbindung zwischen Struktur- und Handlungsebene durch Hradils Modell nicht hergestellt wird.

Lebensstilmodelle und Milieumodelle erläutern häufig den Einfluss von Alter und Geschlecht. In der Intersektionalitätsforschung wird das Geschlecht eines Menschen unter ausdrücklicher Vielschichtigkeit berücksichtigt. Formen von Diskriminierung wie Klasse, Geschlecht und Ethnie überschneiden sich, d.h. sie stehen additiv zueinander. Hinzu kommen Aspekte wie etwa Attraktivität, Beeinträchtigung oder das Alter, welche auf den drei Ebenen der Sozialstruktur, der Repräsentation und der Identität liegen. (Klinger, Knapp & Sauer, 2007)

Kreckel (2006) ist der Meinung, dass eine mehrdimensionale Erfassung auf internationalen Ebenen durchgeführt werden sollte. Es sollten nicht nur Länder verglichen werden, sondern es sollte auch staatenübergreifend Ungleichheitsforschung betrieben werden. Wenn die soziale Ungleichheitsforschung ihren empirischen Fokus auf lokale oder nationale Ungleichheitsbedingungen legt, darf die internationale Abhängigkeit nicht außer Acht gelassen werden.

Mehrdimensionale Ungleichheitsmodelle, wie das Modell der sozialen Lage oder die Intersektionalitätsforschung, streben die in Kenntnisnahme von vielfältigen Ungleichheitsmerkmalen und eine differenzierende Bestimmung von Lebensumständen an. Mehrdimensionale Modelle haben dadurch auch gegenüber neuen Schichtmodellen, die sich nach wie vor auf die Berufstätigkeit und eine lotrechte Ebene sozialer Ungleichheit konzentrieren, einen Vorteil. (Burzan, 2011)

Vester (2005) und auch Castel & Dörre (2009) sehen eine Rückkehr sozialer Klassenunterschiede. In den Diskussionen über Ungleichheit

widmen sich die Autoren dem Prekariat (Wortkombination aus prekär und Proletariat), sowie der Exklusion sozial benachteiligter Menschen. Es werden benachteiligte soziale Lagen beschrieben.

Das anschließende Kapitel soll den Begriff Exklusion kurz genauer definieren und es soll eine Verbindung zu sozialer Benachteiligung hergestellt werden.

### **2.3.2 Exklusion und soziale Benachteiligung**

Der Begriff Exklusion oder auch Ausgrenzung zielt nicht auf den Ausschluss im Allgemeinen hin, sondern weisen darauf hin, dass eine Schranke übertreten worden ist. Hinter dieser geht es den Betroffenen nicht erkennbar schlechter. Sie werden jedoch nicht mehr eindeutig in die Gesellschaft eingliedert, sind also von vielen möglichen Konsummöglichkeiten und der gesellschaftlichen Teilhabe in vielen Bereichen ausgeschlossen. Außerdem werden Betroffene für das einwandfreie Funktionieren des gesellschaftlichen Bestehens nicht unbedingt benötigt. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die Nachfrage für die Arbeitskraft am Arbeitsmarkt dauerhaft entfällt. (Burzan, 2011)

Die Armutsforschung zielt meist darauf ab, Exklusion als häufige Benachteiligung zu erfassen. Wenn beispielsweise eine verlorene Arbeitsstelle dazu führt, dass diese Person oder eine ganze Familie in eine kleinere Wohnung umziehen muss, das Auto verkauft werden muss und schließlich weniger soziale Kontakte möglich sind, bedeutet das schlechtere Chancen, um auf dem Arbeitsmarkt erneut Fuß fassen zu können. (Barlösius & Ludwig-Mayerhofer, 2001)

Burzan (2011) ist der Ansicht, Exklusion bedeutet im engeren Sinn, dass Menschen aus einem bestimmten „Teilsystem“ (S. 148) hinsichtlich ihrer individuellen Herkunft, ihres „binären Codes“ (S. 148), nur in einer

bestimmten Art und Weise wahrgenommen und inkludiert werden. Schwierige Lebenslagen und Exklusion erzeugen auffällige Benachteiligungen in der Gesellschaft. Dies geschieht einerseits durch die vorherrschenden Ausschlussverfahren und andererseits durch die Betroffenheit von Verunsicherung und Abstiegsangst.

Schwierige Lebenslagen der Familien haben große Auswirkungen auf das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen. Dies betrifft nicht nur die materielle Versorgung, die an das finanzielle Kapitel der Familie gebunden ist, sondern auch Bereiche wie etwa Bildung, Gesundheit oder die soziokulturelle Teilhabe in einer Gesellschaft. Im Prozess der Sozialisation können bereits im frühen Kindesalter Handlungsräume minimiert werden. Damit wird die Chance auf Teilhabe nachhaltig eingeschränkt. Daraus lässt sich ableiten, dass bereits Kinder mit dem Problem des Ausschlusses und der sozialen Inklusion konfrontiert werden. Die Schule stellt einen Ort dar, an dem sich Kinder und Jugendliche in Peergroups eingliedern können. Für sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler fehlt häufig die Möglichkeit zum Aufbau von Beziehungen zu gleichaltrigen Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft. Diese Beziehungen könnten allerdings dazu beitragen, dass die Armutsfolgen der betroffenen Kinder und Jugendlichen kompensiert werden. (Chassé, Rasch & Rahn, 2003)

### **2.3.3 Bildung und Armut**

Studien von UNICEF belegen, dass Kinderarmut in vielschichtiger Weise diskutiert wird. Es konnte eindeutig gezeigt werden, dass Kinderarmut deutlich höher ist als die Armut bei Erwachsenen. (UNICEF/RWI, 2005)

Holz (2004) ist der Ansicht, dass Kinder häufig als Ursache für Familienarmut sowie als Angehörige von armen und sozial benachteiligten

Haushalten gesehen werden. Nicht aber als Eigenständige in ihrer Armutsbetroffenheit.

Über das Einkommen der Eltern wird die Kinderarmut erfasst. Als arm werden diejenigen bezeichnet, die weniger als die Hälfte des Durchschnittseinkommens zum Leben zur Verfügung haben. In den Studien zur Armutforschung ist auffallend, dass immer wieder dieselben Personengruppen, wie etwa Alleinerziehende, Familien mit Migrationshintergrund, arbeitslose Elternteile und die überschuldete Mittelschicht, genannt werden. (BMASK, 2011; UNICEF/RWI, 2005; Lange 2002; Butterwegge 2002)

Materielle Aspekte von Kinderarmut werden häufig genannt, aber auch soziale, kulturelle, sowie physische und psychische Aspekte werden betrachtet. Kinder und Jugendliche, die in schwierigen Lebensumständen leben, fehlt es häufig an Zuneigung, Erziehung und Bildung. Häufig leben die Kinder und Jugendlichen in beengten Wohnverhältnissen oder auch in vernachlässigten Stadtteilen mit wenig Sozialangeboten. Es werden zwei wichtige Gründe für den Bildungsbereich genannt:

- I. Die Armutslage des Kindes oder des Jugendlichen beeinflusst die Schulbildung.
- II. Parallel zur Kinderarmut besteht häufig eine familiäre Bildungsarmut.

(Kampshoff, 2010)

Der AWO Bundesverband (2000) beschreibt die Folgen von Kinder- und Jugendarmut für die Schulbildung. Es zeigte sich, dass Kinder und Jugendliche in Armutslagen häufiger als nichtarme Probleme im Sprachverhalten, sowie im Spiel- und Arbeitsverhalten aufweisen. Grund dafür, sind verschiedene Belastungen in der Familie und im nahen Umfeld. Förderangebote werden nur sehr selten in Anspruch genommen, da diese

mit Kosten verbunden sind. Außerdem sind die Familien häufig in der Ausführung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben oder in der Finanzierung anderer Betreuungsformen eingeschränkt.

Holz (2003) ist der Ansicht, dass Kinder Armut unterschiedlich verarbeiten und dies nicht zwangsläufig zu Defiziten führen muss. Dennoch zeigt sich, dass der Anteil der Kinder in Armutslagen, stärker benachteiligt ist als der, der nichtarmen Kinder. Diese Kinder beginnen meist verspätet die Schulbildung und haben Probleme bei der Eingliederung in den Schulalltag.

Familien mit langandauernden Einkommenseinbußen reduzieren die Ausgaben für Bildung und Kultur. Häufig ziehen die Familien in angebotsarme Wohnumgebungen und zeigen ein eher geringes Streben nach Bildung für ihre Kinder. Dies trifft meist auf Familien mit geringem Bildungsstand oder auf Familien aus sozial benachteiligten Schichten zu. Je länger Kinder und Jugendliche in unsicheren finanziellen Verhältnissen leben, desto stärker sind die Auswirkungen auf den Bildungsbereich. (Lange, Lauterbach & Becker, 2002)

Kinder aus armen Familien setzen nach der Grundschulzeit ihren Bildungsweg meist in Hauptschulen und Sonderschulen fort. In Gymnasien sind Kinder aus armutsbetroffenen Familien stark unterrepräsentiert. Häufig sind diese Kinder und Jugendlichen auch unter denjenigen zu finden, die keinen Schulabschluss erzielen. Jugendliche aus unvollständigen Familien sind oftmals ohne Schulabschluss. Meist ist ein Elternteil arbeitslos und das Bildungsniveau ist eher niedrig, dazu kommt eine meist hohe Kinderzahl in der Familie und ein geringes Einkommen, das die Situation verschärft. Jugendliche mit Migrationshintergrund bilden dabei einen überdurchschnittlich hohen Anteil. (Solga, 2003)

Dennoch besteht kein zwangsläufiger Zusammenhang zwischen der finanziellen Armutslage von Kindern und Jugendlichen und deren

Bildungserfolg. Die Auswirkungen von schulischen Benachteiligungen zeigen sich zwar häufiger, allerdings nicht bei allen jungen Menschen, die in Armut leben. Es wird davon ausgegangen, dass die Armutslage bereits bestehende Defizite in Bildung und sozialem Verhältnis verstärkt. Armut tritt immer noch verstärkt in den niedrigeren Bildungs- und Sozial-schichten auf. Nicht die finanzielle Situation, sondern die soziale Herkunft bestimmen den Bildungsverlauf der Kinder und Jugendlichen. (Lange et al., 2002)

Ohne Schulabschluss sind die Berufschancen für junge Menschen schwierig. Sie haben schlechtere Startbedingungen im Berufsleben als Jugendliche aus nichtarmen Verhältnissen. Häufig setzt sich eine Spirale in Gang, die die Armut von Generation zu Generation weiterträgt. (Kampshoff, 2010)

Allmendinger & Leibfried (2003) sind der Ansicht, dass Kinderarmut in vielfältiger Weise mit Bildungsarmut verbunden ist. Es kann zwischen aktiver und passiver Bildungsarmut unterschieden werden. Die aktive Bildungsarmut kennzeichnet sich durch die Handlungsebenen der Kinder und Jugendlichen ab. Damit ist die Alphabetisierung und das Erreichen bestimmter Kompetenzen, der Haupt- und Berufsschulpflicht gemeint. Mit passiver Bildungsarmut sind die Stellung aller Menschen im gesellschaftlichen Bildungsbereich und die dafür vorhandenen Ressourcen gemeint. Auch im internationalen Vergleich zeigt sich eine passive Bildungsarmut, indem die Armut im eigenen Land mit dem Verhältnis von Armut in anderen Ländern verglichen wird. Werkzeug dafür ist die bekannte PISA Studie.



Solga & Powell (2006) verweisen auf die PISA Studien, die die Tatsache bestätigen, dass Kinder und Jugendliche mit unterschiedlicher sozioökonomischer Herkunft im Bildungsbereich unter spezifischer „Kompetenzarmut“ (S. 182) leiden.

Wie bereits in einem vorhergegangenen Kapitel genauer erläutert wurde, wird in der PISA Studie deutlich, dass nicht nur Kinderarmut und Bildungsarmut eng miteinander verbunden sind, sondern auch die soziale Ungleichheit, die durch die soziale Herkunft der Kinder und Jugendlichen geprägt wird. (Geißler, 2004)

Soziale Ungleichheit und Kinderarmut sind auf unterschiedliche Weise miteinander verbunden. Allerdings gelingt es dem Bildungssystem bis heute nicht, das Potenzial aller Kinder und Jugendlichen auszuschöpfen. Chancengleichheit im Bildungssystem würde Kindern und Jugendlichen aus prekären Verhältnissen helfen, ihre Abwärtsspirale hinsichtlich Armut zu durchbrechen. (Kampshoff, 2010)

Chassé & Rahm (2005) erläutern, dass Armut von Kindern und Jugendlichen immer in Beziehung zum familiären Hintergrund zu betrachten und unter Berücksichtigung der dominierenden Lebenslage zu sehen ist. Außerdem sind die Autoren der Ansicht, dass Kinder, die in schwierigen Lebenslagen leben, nicht die gleichen Möglichkeiten an der Teilhabe in einem sozialen Gefüge haben. Für Kinder, die nicht integriert sind oder Peergroups nicht zur Integration nutzen können, ist mehr nötig als eine gemeinsame Schule für Kinder und Jugendliche unterschiedlicher sozialer Herkunft. Vielmehr wäre ein Ort wichtig, an dem ihre Lebenswelt und ihre Bildungskompetenzen, Stärken und Interessen wahr- und ernstgenommen werden.

## **3 Methodik**

Um einen Überblick über den Ablauf der Untersuchung zu schaffen, werden in den folgenden Kapiteln die Durchführung und die Analysemethode genauer beschrieben. Die Theoretische Grundlage, auf die sich der empirische Forschungsteil der Arbeit bezieht, ist angelehnt an Mayring (2015). Zunächst werden Informationen zu den Interviews sowie eine kurze Beschreibung der Teilnehmerinnen dargelegt.

### **3.1 Stichprobe & Kontext**

Um die Fragestellung „Wie wirken sich schulische Herausforderungen auf Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien aus und wie kann der Entstehung dieser Herausforderungen gezielt entgegen gewirkt werden?“ beantworten zu können, wurde das Forschungsfeld im Bereich der Jugendarbeit festgelegt. Demnach wurde die qualitative Forschung dieser Masterarbeit mit Fachkräften aus drei verschiedenen Bereichen der Jugendarbeit durchgeführt.

Die Teilnehmerinnen wurden aus dem Bekanntenkreis gewählt und um die Bereitschaft zur Teilnahme an der qualitativen Forschung gebeten. Nach Einverständnis der Teilnehmerinnen und Abklärung des Termins, wurde der Ablauf sowie der Leitfaden für die Interviews ausgesendet, damit sich die Teilnehmerinnen mit den Interviewfragen vertraut machen konnten. Die Befragten sind alle weiblich und die Altersspanne reicht von 22 bis 54 Jahre. Zwei der Befragten wohnen in Oberösterreich, eine in Salzburg.

Als Datenerhebungsmethode wurden Interviews festgelegt. Die Datenerhebung konnte bei zwei der Teilnehmerinnen bei einem Treffen am jeweiligen Arbeitsplatz erfolgen. Mit einer Teilnehmerin wurde die Datenerhebung online durchgeführt, da diese in Salzburg lebt. Die Treffen mit

Teilnehmerin 1 und Teilnehmerin 2 wurden unter Einhaltung der COVID-19 Bestimmungen durchgeführt.

Im Folgenden werden die Teilnehmerinnen aufgelistet und kurz beschrieben:

- *Teilnehmerin 1*: weiblich, 22 Jahre alt, aus Wels, arbeitet seit vier Jahren in einem sozialpädagogischen Tageswohnen (Tagesbetreuung für Kinder und Jugendliche), in der Kinder und Jugendhilfe.
- *Teilnehmerin 2*: weiblich, 54 Jahre alt, aus Wels, arbeitet seit 30 Jahren als Berufsberaterin beim AMS
- *Teilnehmerin 3*: weiblich, 51 Jahre alt, aus Salzburg, arbeitet seit 10 Jahren als freiberufliche Trainerin am BFI

## 3.2 Durchführung

Der Kontakt zu den Teilnehmerinnen erfolgte über den Bekanntenkreis. Auf Basis des grundsätzlichen Einverständnisses der Teilnehmerinnen an der qualitativen Forschung durfte das Forschungsprojekt bei zwei persönlichen Treffen und einer Online- Befragung, unter Einhaltung der COVID-19 Bestimmungen, stattfinden.

Die Teilnehmerinnen wurden telefonisch über die Bereitschaft zur Teilnahme befragt und die Termine für die Datenerhebung wurde sogleich festgelegt.

Per Mail erhielten die Teilnehmerinnen den Interviewleitfaden bereits im Vorhinein, um erste Vorüberlegungen bezüglich der Thematik vorbereiten zu können. Dies wurde von den Teilnehmerinnen so gewünscht, um einen flüssigen Gesprächsverlauf während des Interviews zu garantieren.

Während der Verschriftlichung der vorliegenden Masterthese wurde der Interviewleitfaden vorbereitet. Der Leitfaden ist in dieser Arbeit im Anhang einsehbar. Er hat als Strukturhilfe für das Interview gedient und die Beantwortung der Forschungsfrage sichergestellt. Der Leitfaden wurde nach Themenschwerpunkten gegliedert und während der Befragung an die jeweiligen Situationen während des Gespräches angepasst.

Im Folgenden werden die Interviews kurz beschrieben:

Die Interviews mit Teilnehmerin 1 und 2 fanden am jeweiligen Arbeitsplatz der Teilnehmerinnen statt. Das Interview mit Teilnehmerin 3 fand über die Online- Plattform Zoom statt. Am Vortag wurde der Link, der für den Beitritt zur Videokonferenz benötigt wurde, per Mail versendet. Zu Beginn gab es technische Schwierigkeiten mit der Verbindung, was sich auf Ton und Bild auswirkte, dies konnte jedoch rasch behoben werden. Zu Beginn der einzelnen Befragungen stellten sich die Teilnehmerinnen kurz vor. Anschließend wurde direkt mit der Befragung begonnen. Zuerst wurde allgemein über das Tätigkeitsfeld der Teilnehmerinnen gesprochen. Dieses erwies sich als sehr unterschiedlich und vielseitig. Es wurde über familiäre Hintergründe und die schulische Laufbahn der Kinder und Jugendlichen gesprochen. Die Thematiken Armut und soziale Ungleichheit erwiesen sich als allgegenwärtig.

Alle Gesprächssituationen wurden per Sprachmemo-App aufgezeichnet, worüber die Teilnehmerinnen anfangs informiert wurden. Die Aufzeichnungen wurden auf dem Datenträger gespeichert und stellen die Grundlage der Transkription dar. Die Dauer der Interviewgespräche variierte zwischen dreißig und neunzig Minuten.

### 3.3 Datenauswertung

Das Ziel einer Inhaltsanalyse ist, niedergeschriebenes Material, einer zuvor durchgeführten Art der Kommunikation, auszuarbeiten und zu analysieren. Nicht nur die Analyse allein spielt hierbei eine Rolle, sondern auch die formgerechten Aspekte der Kommunikation. Diese müssen beachtet und berücksichtigt werden. Die Inhaltsanalyse wird als Untersuchungsinstrument zur Analyse von Sprache und Texten beschrieben. (Mayring, 2015)

Um die gewonnenen Daten der Interviews auswerten zu können, mussten die aufgenommenen Audiodateien transkribiert werden. Mayring (2002) beschreibt die Tätigkeit des Transkribierens als „Verschriftlichung von gesprochener Sprache“ (S. 89).

Es werden Audio- oder Videoaufzeichnungen als Textdokument festgehalten. Dieser Vorgang ist für eine genaue Datenauswertung essenziell. Als Ziel erwähnen Dressing und Pehl (2015), „die Überwindung der Flüchtigkeit, da es schwierig ist, mündliche Aussagen lückenlos in Erinnerung zu behalten“ (S. 17). Die Gesprächssituation soll durch die Verschriftlichung für die Leserin oder den Leser nachvollziehbar gemacht werden. Das Gesprochene sollte dabei so detailreich wie möglich verschriftlicht, allerdings auch immer wieder auf Sinnhaftigkeit überprüft werden. In der vorliegenden Untersuchung wurde darauf geachtet, den Kern der Aussage nicht zu verändern.

Als erster Schritt erfolgte die wörtliche, aber nicht lautsprachliche Übertragung des Textes. Formulierungen im Dialekt, wurden möglichst wortgenau in österreichisches Standarddeutsch übersetzt. Überflüssige Wortmeldungen, wie Räuspern, Seufzer, Stottern, Füllwörter etc. wurden nicht niedergeschrieben. In der zweiten Verarbeitung der Transkription wurden Satzbaufehler korrigiert und der Still bearbeitet.

Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt, da das Verständnis der subjektiv geäußerten Meinungen zum Thema „Schulische Herausforderungen für Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien“ im Zentrum der Analyse steht. Für die Analyse der Transkripte wurde die induktive Kategorienbildung angewendet, um schrittweise, theoriegeleitet und systematisch analysieren zu können.

Die inhaltlich strukturierte Inhaltsanalyse wurde für die vorliegende Masterarbeit gewählt.

Ziel der nach Mayring (2015) inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse ist:

*„bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (S. 67).*

### **3.3.1 Spezifizierung der Kategorisierung**

Im ersten Schritt der Materialbearbeitung wurden die Transkripte mit unterschiedlichen Farben, die den Kategorien zugeteilt wurden, strukturiert, um festzustellen, welche Kategorien in welchen Textstellen zu finden sind. Irrelevante Textteile wurden gestrichen. Anschließend erfolgte ein zweiter Durchlauf, in dem das Kategoriensystem überarbeitet wurde. In weiterer Folge wurden die markierten Textteile nach der Z1-Regel paraphrasiert. Dabei wurden die Regeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse angewendet (Mayring 2015, S. 13).

Basierend auf den folgenden Daten, folgte die Formulierung eines Abstraktionsniveaus. Alle Paraphrasen, die unter das Abstraktionsniveau fallen, wurden verallgemeinert (Z2-Regeln). Inhaltlich gleiche Textstellen, die durch das Verallgemeinern entstanden sind, wurden wie irrelevante Paraphrasen gestrichen (Z3-Regeln) (Mayring 2015, S.72).

Zum Schluss mussten alle neu formulierten Aussagen noch einmal mit dem Ausgangsmaterial verglichen werden. Dabei kann die Situation entstehen, dass ein weiterer Durchgang durchgeführt werden muss, bei dem das Abstraktionsniveau auf eine andere Ebene verlegt werden muss und die bereits erläuterten Schritte erneut durchgeführt werden müssen.

### **3.3.2 Beschreibung der Kategorien**

Im folgenden Abschnitt werden nun jene acht Kategorien vorgestellt, die sich während des Analyseprozesses als gleichbleibend herausstellten. Das Datenmaterial entspricht dem Ausgangsmaterial und ist durch die Reduktion übersichtlich.

#### **I. Familiärer Hintergrund**

Da in dieser Untersuchung im Bereich Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien geforscht wurde, war diese Kategorie anzunehmen. Der familiäre Hintergrund spielt eine wesentliche Rolle in der Weiterentwicklung eines jeden Kindes. Die Familie ist die erste und die am längsten bestehende Instanz, in der Identitäts- und Bildungsprozesse entstehen. In einer Familie werden die Mitglieder in allen Bereichen ihrer körperlichen, sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung geprägt. Diese Prägung wird über Generationen hinweg weitergetragen.

#### **II. Schulische Laufbahn**

Kategorie 2 soll den schulischen Werdegang von jungen Menschen aus sozial benachteiligten Familien erklären. Die schulische Laufbahn beginnt mit der Einschulung in die Grundschule. Alle weiteren Ausbildungen können, mit Ausnahme der Unterstufe, freigewählt werden. In Hinblick auf die, in dieser Masterarbeit durchgeführte Forschung, ist der schulische Werdegang verbunden mit dem familiären Hintergrund eines jungen Menschen.

Dieser Hintergrund beeinflusst den Bildungsverlauf bezüglich Bereitschaft und Ausdauer.

### **III. Armut**

Armut kann als das Fehlen von wichtigen Gütern für das (Über-) Leben und der Teilhabe in einer Gesellschaft gesehen werden. Neben finanzieller Armut, die am häufigsten mit der Situation eines armen Menschen in Verbindung gebracht wird, spielen auch emotionale Armut und Bildungsarmut eine wichtige Rolle, welche zu Kategorie 3 führten.

### **IV. Auswirkungen von Armut auf den Schulalltag**

Kategorie 4 bildet einen wichtigen Teil der Forschung. In den Befragungen stellten sich verschiedene Armutsfaktoren heraus, die die Teilhabe am schulischen Alltag erschweren können.

### **V. Visibilität sozialer Ungleichheiten**

Kategorie 5 soll die Sichtbarkeit der sozialen Stellung von Jugendlichen in der Gesellschaft klären. In einigen Ländern ist die Schere privilegierter und nicht privilegierter Menschen groß und somit klar ersichtlich, beispielsweise durch die Wohnumgebungen der Menschen. In einigen anderen Ländern, darunter auch Österreich, ist soziale Ungleichheit erst bei genauem Blick zu erkennen. Diese Kategorie soll Aufschluss darüber geben, wodurch sich soziale Ungleichheit bei jungen Menschen in Österreich zeigt.



## **VI. Ausschluss**

Kategorie 6 meint den Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe, aufgrund mangelnder Güter, die das gesellschaftliche Miteinander bestimmen. Ausschluss kann in unterschiedlichen Bereichen des Lebens und auf unterschiedliche Weise entstehen. Welche Faktoren bei Kindern und Jugendlichen zum Ausschluss führen, soll diese Kategorie klären.

## **VII. Eingeschränkte Zukunftsvorstellungen**

Kategorie 7 beschreibt die Zukunftsvorstellungen von jungen Menschen hinsichtlich Ausbildung und Beruf. Welcher Weg eingeschlagen wird, hängt vom jeweiligen Handlungsraum einer Person ab. Dieser Handlungsraum wird wiederum geprägt vom individuellen Umfeld, der sozialen Herkunft. Der individuelle Handlungsraum kann demnach eingeschränkt oder offen erfahren werden. In welchem Handlungsraum sich Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien bewegen, wird durch diese Kategorie beschrieben.

## **VIII. Maßnahmen**

Die Fragestellung dieser Forschungsarbeit beinhaltet mögliche Maßnahmen, die dem Entstehen schulischer Herausforderungen entgegenwirken sollen. Kategorie 8 zählt mögliche Maßnahmen auf, die zu einer positiven und langfristigen Veränderung, für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien, führen können.

### 3.4 Analysemethode

Die Auswertung der gesammelten Daten wurde nach dem Ablaufmodell der inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt. Diese inhaltsanalytische Technik, hat das Ziel, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (S. 97).

Das Transkript, wird durch Kategorien gegliedert. Dabei sind folgende Regeln zu beachten:

- I. Durch die Definition der Kategorien wird genau bestimmt, welche Textteile unter eine Kategorie fallen.
- II. Ankerbeispiele dienen als Beispiele jeweiliger Kategorien, um eine inhaltliche Vorstellung zu gewährleisten.
- III. Regeln des Kodierens werden angewendet, um eine eindeutige Zuordnung von Textteilen und Kategorien zu sichern (Mayring 2015, S. 97).

Die Kodiereinheit, die Kontexteinheit und die Auswertungseinheit gehören zu den Analyseeinheiten, die im Auswertungsprozess festgelegt werden müssen. Mayring (2015) definiert die Kodiereinheit als „kleinsten Textbestandteil, der einer Kategorie zugeteilt werden darf“ (S. 61). In der vorliegenden Masterarbeit werden bedeutende Elemente aus dem Transkript als Kodiereinheit festgelegt. Die Kontexteinheit legt den größten Bestandteil des Textes fest, der unter eine Kategorie fallen kann. Kontexteinheiten sind vollständige Antworten, die zu einer Fragestellung festgelegt werden. Das vollständige Transkript der Interviewgespräche wird als Auswertungseinheit definiert.

## **4 Resultat**

Der folgende Abschnitt stellt nun jene Kategorien vor, welche sich während der Analyse des Transkriptes als beständig erwiesen haben. Die Ergebnisse werden pro Teilnehmerin als Hauptkategorien dargelegt und nach Wichtigkeit zur Beantwortung der Forschungsfrage hierarchisch geordnet. Die Kategorienbildung stellt ein wesentliches Merkmal für die qualitative Inhaltsanalyse dar. Während der Analyse der Transkripte wurde, deutlich, dass die Befragten, aufgrund ihrer Tätigkeit sehr unterschiedliche Positionierungen zur Thematik aufweisen. Deshalb konnten größere Textteile nicht eindeutig kategorisiert werden. Da die jeweiligen Positionierungen für die Forschung zu dieser Masterthese aber als relevant erachtet werden, werden diese nun in die Ergebnisdarstellung aufgenommen und verknüpft mit den einzelnen Kategorien, genau beschrieben. Dabei werden die Aussagen der Teilnehmerinnen zu jeder Kategorie einzeln dargelegt.

Um die Anonymität der Interviewteilnehmerinnen zu gewährleisten, wurden die Probandinnen in den wörtlichen Zitaten beispielsweise „Befragte 1“ genannt.

### **4.1 Sozialpädagogin der KJH**

Befragte 1 arbeitet seit 4 Jahren als Sozialpädagogin. Seit dreieinhalb Jahren ist sie im Tageswohnen in der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) tätig. Es handelt sich dabei um eine Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die auf Grund ihrer familiären Situation Unterstützungsbedarf aufweisen. Der größte Teil der Tätigkeit besteht aus Sozialkompetenztraining und Selbstwertstärkung. Neben der Alltagsbewältigung, in der basale Tätigkeiten wie beispielsweise das Zähne putzen und das richtige Kleiden geübt werden, wird auch Lernbegleitung angeboten.

### **4.1.1 Familiärer Hintergrund**

Aus Sicht der Befragten sind die Familien mit ihren Erziehungs- und Betreuungsaufgaben meist überfordert, da häufig mehrere schulpflichtige Kinder zu betreuen sind. Außerdem ist die der Ansicht, dass es keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen Großfamilie und Migrationshintergrund gibt:

„Manche haben einen Migrationshintergrund, andere wieder nicht- also man könnte gar nicht sagen, dass es hierbei eine Tendenz gibt.“ (Befragte 1, S.2)

Allgemein handelt es sich laut der Befragten, um Familien, in denen die Eltern kognitiv benachteiligt sind. Sie weisen Schwierigkeiten in der Selbstorganisation auf und können sich kaum um die Versorgung ihrer Kinder kümmern. Auch Gewalt, Verwahrlosung und Armut sind ein großes Thema in ihrer Arbeit.

„Meist wird die Schule darauf aufmerksam, wenn Kinder ungewaschen kommen, keine Jause mitbringen oder blaue Flecken haben- also Bereiche wie Gewalt, Verwahrlosung und Armut sind auch Thema.“ (Befragte 1, S.2)

### **4.1.2 Schulische Laufbahn**

Hauptsächlich betreut die Befragte Kinder und Jugendliche aus der Primar- und Sekundarstufe. 8 von 10 weisen einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf, wobei bei den anderen Kindern der Antrag auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf bereits im Gespräch ist. 1 von 10 Kinder geht weiter ins Gymnasium. Die Befragte spricht hier aber von einer Ausnahme. Die meisten besuchen nach der Grundschule eine Neue Mittelschule. Schulverweigerung spielt ebenfalls eine Rolle.

Generell gibt es im Kontext Schule von Beginn an Schwierigkeiten bei den Kindern und Jugendlichen.

### 4.1.3 Armut

Die Befragte beschreibt drei unterschiedliche Formen von Armut. Aus dem Interview geht hervor, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien von finanzieller Armut, Bildungsarmut sowie emotionaler Armut betroffen sind. Sie beschreibt, wie sich die einzelnen Armutsformen in ihrer Tätigkeit mit den Kindern und Jugendlichen zeigen. Durch regelmäßige Hausbesuche hat die Befragte Einblick in die Familien im häuslichen Umfeld.

Zur finanziellen Armut schildert die Befragte, dass die Eltern in sehr prekären Arbeitsverhältnissen tätig sind und deshalb das Geld nicht reicht. Familien mit mehreren Kindern können teilweise die basale Versorgung, wie Nahrung, Kleidung etc. nicht ausreichend sicherstellen.

„Die Kinder kommen mit Hunger und wir versuchen das mit den zwei Mahlzeiten, die sie bei uns bekommen auszugleichen“ (Befragte 1, S. 3).

Auch in der Wohnsituation schlägt sich finanzielle Armut nieder. Die Familien leben in kleinen Wohnungen, mit wenig Ausstattung.

„Nicht jedes Kind hat ein eigenes Zimmer oder einen Schreibtisch, sondern es gibt im besten Fall einen Ess- oder Couchtisch. (Befragte 1, S. 3)

Aus dieser Aussage geht hervor, dass finanzielle Armut auf Grund prekärer Arbeitsverhältnisse und dadurch entstehenden Geldmangel, sich auf Grundbedürfnisse ausschlägt. Auch schulische Kosten können häufig nur schwer bereitgestellt werden. Die finanzielle Armut spiegelt sich auch in den Wohnverhältnissen der Familien wider. Es ist nicht genügend Platz und Ausstattung vorhanden, um schulische Aufgaben gut erledigen zu können.

Zu Bildungsarmut sagt die Befragte, dass die meisten Eltern einen Pflichtschulabschluss aufweisen können. Dies ist aber nicht bei allen Eltern so, denn viele haben die Pflichtschule abgebrochen. Die berufliche

Situation ist alles andere als leicht. Es wird schnell der Job gewechselt, oder gekündigt und es kann auch vorkommen, dass „an der Grenze zum Illegalen“ (Befragte 1, S. 3) gearbeitet wird. Da die Eltern nur wenig Bildung erfahren haben, können sie ihre Kinder bei schulischen Aufgaben nicht oder nur unzureichend unterstützen.

Es wird deutlich, dass die Bildung der Eltern eng mit dem Bildungsverlauf der Kinder in Verbindung steht. Die Eltern können ihren Kindern häufig keine Unterstützung in schulischen Angelegenheiten bieten. Selbst wenn Bemühungen dahingehend gezeigt werden, haben die Eltern große Schwierigkeiten Aufgaben selbst zu verstehen. Dies wirkt sich auf die Kinder aus. Auf die Frage, ob Bildungsarmut vererbbar ist, antwortet die Befragte so:

„Das glaube ich auf jeden Fall, weil in Familien, in denen die Situation schwierig ist, kann Bildung gar nicht so eine große Rolle spielen. Da geht es eher um die Existenz (...) Das Bildungslevel der Eltern wird somit weitergegeben“ (Befragte 1, S. 5).

Die Befragte schließt bei der Beantwortung dieser Frage auf die Existenz, also auf die finanzielle Armut, der Familie. Demnach spielen für Eltern, die sich verstärkt um die Existenz kümmern müssen, und finanzielle Schwierigkeiten aufweisen, schulische Angelegenheiten, bzw. Bildungsangelegenheiten ihrer Kinder keine Rolle.

Die Form der emotionalen Armut äußert sich laut der Befragten wie folgt:

„(...) die Kinder bekommen da wenig von zu Hause mit – nicht bei allen. Vereinzelt versuchen die Eltern ihren Kindern etwas mitzugeben, aber viele Kinder holen sich bei uns beispielsweise viel körperliche und emotionale Zuneigung“ (Befragte1, S.4).

Emotionale Armut zeigt sich also in der Forderung von körperlicher und emotionaler Nähe, der Kinder.

#### **4.1.4 Auswirkungen von Armut auf den Schulalltag**

In den Interviews mit den Befragten, stellte sich heraus, dass es verschiedenste Auswirkungen von Armut auf den Schulalltag der Kinder und Jugendlichen gibt.

Befragte1 schilderte dazu bereits in Kategorie 3 die unvorteilhafte Lernumgebung auf Grund prekärer Wohnverhältnisse, die durch finanzielle Armut entsteht. Ein weiterer finanzieller Faktor für die Befragte, sind nicht leistbare Förderangebote. Dazu erläutert sie:

„(...) das [Förderangebote] wäre aber sehr von Nöten, da bereits von Geburt an von den Eltern zu wenig Förderung passiert und Störungen in der Wahrnehmung und der Orientierung im Raum vorkommen können“ (Befragte1, S. 4).

„(...) Kinder mit Migrationshintergrund haben Schwierigkeiten mit der Sprachentwicklung. Dadurch wird der Abstand zu den anderen immer größer“ (Befragte1, S. 4).

Aus der Beantwortung kann herausgelesen werden, dass Befragte1 die Finanzielle Armut für den schulischen Alltag in den Vordergrund stellt.

#### **4.1.5 Visibilität sozialer Ungleichheiten**

Bezüglich der Visibilität oder auch der Sichtbarkeit sozialer Ungleichheiten schildert die Probandin, dass man sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche anhand ihres Auftretens erkennt.

„Man merkt es an der materiellen Versorgung, wenn Kinder es in der Schule schwer haben, weil sie nicht das neueste Gewand oder die neuesten Schuhe tragen, sondern das Gewand der Geschwister bekommen, weil es einfach nicht anders geht“ (Befragte1, S. 4).

#### 4.1.6 Ausschluss

Da diese Kinder nicht die neuesten Kleidungsstücke tragen, entsteht laut der Befragten ein weiteres Problem. Laut ihr wird Mobbing zum Thema.

„Man kennt ja Kinder und Jugendliche und wie sie auf solche Dinge reagieren. Da wird Mobbing dann ein Thema“ (Befragte1, S. 4).

Nicht leistbare Schulveranstaltungen führen zu Ausschluss, da die Kinder den Anschluss, durch versäumte Schulveranstaltungen, zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern verlieren.

„Schwierig ist es auch bei Dingen wie Projektwochen, Kennelern-Tage, denn das kostet Geld. Wir versuchen das mit Spenden zu finanzieren, aber es geht nicht immer“ (Befragte 1, S.5).

Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien stoßen auch auf das Problem mangelnder sozialer Kontakte, so sieht die Befragte hier ebenso einen Faktor für Ausschluss. Sie spricht davon, dass sich die Eltern häufig unter Druck gesetzt fühlen, wenn ihr Kind beispielsweise auf ein Geburtstagsfest eingeladen wird. Es kann sein, dass kein Auto zur Verfügung steht, um das Kind zur Geburtstagsfeier zu fahren, oder das Geld reicht nicht mehr aus, um dem Kind ein Geburtstagsgeschenk zu besorgen. Weiter erklärt die Befragte, dass Eltern, die nachts arbeiten müssen, meist große Schwierigkeiten haben, die Freizeit ihrer Kinder zu organisieren.

Der Ausschluss, den Kinder und Jugendliche laut der Befragten erfahren, kann als Ausschluss von außen betrachtet werden, da die Kinder hier keinen Einfluss darauf haben. Sie schließen sich nach den Aussagen der Befragten also nicht selbst aus



Ausschluss kann aber auch von Kind selbst erzeugt werden, dies geschieht laut der Befragten aus Selbstwertmangel und Versagensangst der Kinder und Jugendlichen. So schildert sie im Interview folgendes:

„Ich merke durchaus, dass Jugendliche zu uns mit der Einstellung kommen, dass sie sowieso zu blöd sind. (...) Sie sind einfach mit dem Glauben aufgewachsen, dass können sowieso nur die Gescheiten, die Studierten. Solche Aussagen hören wir oft“ (Befragt 1, S.6).

#### **4.1.7 Eingeschränkte Zukunftsvorstellungen**

Der Selbstwertmangel und die Versagensangst, von denen viele Kinder und Jugendliche betroffen sind spiegeln sich auch in den Zukunftsvorstellungen wider. Häufig wird das Vorgelebte der Eltern weiterverfolgt und andere Möglichkeiten werden gar nicht erst in Erwägung gezogen.

„Man kennt das von sich selbst, wenn man die Matura macht, zieht jeder an einen anderen Ort und verfolgt seine individuellen Ziele und das steckt an. (...) Es fehlen einerseits die finanziellen Mittel und andererseits kommt eine solche Situation im Umfeld auch einfach nicht vor“ (Befragte 1, S. 6).

Die Befragte ist der Ansicht, dass das Umfeld eine wichtige Rolle in der Zukunftsgestaltung junger Menschen spielt.

#### **4.1.8 Maßnahmen**

Als mögliche Maßnahme, um der Entstehung von sozialen Ungleichheiten im Kontext Schule entgegenzuwirken, sieht die Befragte die Auflösung der Einstufung in Neue Mittelschule und Gymnasium.

„Mit zehn Jahren ist es zu bald, um sich zu entscheiden, in welche Schule man gehen will. Das würde auch mit 14 oder 15 Jahren reichen, wenn nochmal viel in der Entwicklung passiert“ (Befragte 1, S.6).

„Ich denke Bildungsinstitutionen erzeugen hier Ungleichheit, weil sie immer einordnen müssen. Wenn man in das eine Schema nicht passt, dann wird man in das andere gesteckt“ (Befragte 1, S. 6).

„Jugendliche lernen auch viel voneinander und ich finde es dann schwierig, diejenigen zusammenzustecken, die ohnehin einen ähnlichen Hintergrund haben (...) man könnte eigentlich viel voneinander profitieren“ (Befragte 1, S. 7).

Um eine solche Einstufung zu vermeiden, schlägt die Befragte eine generelle Schule für Alle vor, mit dem Konzept der Ganztagschule.

„Ich fände es wichtig, wenn es eine Ganztagschule gäbe, gerade für Familien, für die es keine Förderung gibt. Die Kinder sollten die Möglichkeit haben, ihren Nachmittag wo verbringen zu können. Nicht nur für schulische Angelegenheiten, sondern auch um ihren Horizont zu erweitern“ (Befragte 1, S.7).

Durch sinnvolle Freizeitaktivitäten und dem Austausch mit anderen Kindern und Jugendlichen könnten sich junge Menschen selbstbewusster und mit mehr Vertrauen zu sich selbst entwickeln.

„Das würde dazu beitragen, dass man sich im Alter von 14, 15 mehr zutraut und man viel selbstbewusster ist (...) Ganztagschule könnte auch für Kinder und Jugendliche sinnvoll sein, die auf keine Förderung angewiesen sind“ (Befragte 1, S. 7).

Die Befragte meint hier nicht die schulische Förderung im Mathematik- und Deutschunterricht, sondern das Entdecken unterschiedlicher Bereiche, sei es die Freizeitgestaltung Einblicke in das Vereinsleben, Sport oder Musik.

## 4.2 Berufsberaterin des AMS

Die Befragte 2 arbeitet seit über 30 Jahren im Arbeitsmarktservice (AMS) in Wels. Vor ca. 20 Jahren hat sie ihren Schwerpunkt als Berufsberaterin im Berufsinformationszentrum (BIZ) gelegt. Ihre Hauptaufgabe ist Berufsinformation, d. h. sie betreut Jugendliche, die eine Lehrstelle suchen. Die Betreuung von Schulklassen gehört ebenfalls zu ihrem Bereich. Lehrstellensuchende Schülerinnen und Schüler, die bereits im Sommer eine Lehrstelle benötigen, werden unterstützt und bei Firmen vorgemerkt. Jugendliche ohne Pflichtschulabschluss werden direkt nach Abbruch der Schulausbildung an einen Jugend-Coach vermittelt und an die Berufsberatung, des BIZ weitergeleitet. Ziel ihrer Arbeit ist es, Lehrstellensuchende zu vermitteln.

### 4.2.1 Familiärer Hintergrund

Die Einsicht in familiäre Hintergründe gestaltet sich schwierig. Die Befragte erläutert dazu, dass Jugendliche nur selten von ihren Eltern zu Beratungsgesprächen begleitet werden.

„Im Idealfall ist beim Erstgespräch ein Elternteil dabei. Wenn jemand mitkommt, ist es meistens die Mutter. Ist aber auch oft leider nicht der Fall, denn viele Jugendliche kommen allein und man sieht die Eltern nie“ (Befragte 2, S.2).

Aus dem Interview geht hervor, dass viele Jugendliche keine Unterstützung der Eltern haben. Formale Arbeiten, die das Bewerbungsverfahren betreffen, müssen von den Jugendlichen häufig ohne Unterstützung der Eltern erledigt werden. Da die Jugendlichen Lebensläufe und Bewerbungen bei den Berufsberaterinnen und Berufsberatern vorlegen müssen, bekommen diese schnell einen Überblick darüber, wer Hilfe benötigt, so Befragte 2.

Es kommen auch Jugendliche von der Kinder- und Jugendhilfe zur Berufsberatung. Das sind meist Jugendliche, die in Jugendwohngruppen oder anderen sozialpädagogischen Einrichtungen leben. Die Jugendlichen werden von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern begleitet.

### **4.2.2 Schulische Laufbahn**

Die Probandin erklärt, dass der Schwerpunkt in der Betreuung von Schulklassen liegt. Häufig kommen auch Jugendliche kurz vor Beendigung ihrer Schulpflicht, die bereits im Sommer eine Lehrstelle benötigen. Jugendliche, die die Pflichtschule abgebrochen haben, werden meist durch einen Jugend-Coach an das BIZ weitervermittelt.

### **4.2.3 Armut**

Hier geht die Befragte zuerst auf die finanzielle Armut ein und erwähnt dabei die Corona Pandemie. Viele Jugendliche verfügen nur über eine geringe digitale Ausstattung. In der Zeit der Lock down, in der die Schulen längere Zeit geschlossen waren, hatten viele der Jugendlichen keine Möglichkeit auf digitalem Wege ihre Beratungsgespräche zu führen, oder Mails zu beantworten. Einige berichteten auch, dass sie die Geräte während des Homeschooling mit mehreren schulpflichtigen Geschwistern teilen mussten.

Auch Schicksalsschläge können plötzlich zu finanzieller Armut führen, so schildert die Befragte folgendes Szenario:

„Dieses Jahr habe ich einen Jugendlichen, der zwar weiter in die Schule gehen will, aber eine Lehrstelle braucht, da sein Vater im vorherigen Jahr verstorben ist und er sich in gewisser Hinsicht seinen jüngeren Geschwistern verpflichtet sieht arbeiten zu gehen“ (Befragte 2, S. 5).

Bildungsarmut spielt in ihrer Arbeit mit den Jugendlichen ebenfalls eine Rolle. Sie stellt fest, dass es von Vorteil ist, wenn Eltern beim Bewerbungsverfahren helfen können. Sprachlicher Ausdruck, Rechtschreibung und die richtige Verwendung des Internets sind wichtige Bereiche, um Jugendliche beim Start ins Berufsleben erfolgreich unterstützen zu können.

#### **4.2.4 Auswirkungen von Armut auf den Schullalltag**

Nennenswerte Faktoren für die Auswirkungen von Armut auf den Schulalltag sind für die Probandin die Wohnsituation und die Wohngegend, in der die Jugendlichen leben, sowie das Arbeitsverhältnis der Eltern.

„Es gibt überall gewisse Gegenden, die keinen guten Ruf haben (...) Das ist im Vorhinein bereits eine Benachteiligung“ (Befragte 2, S. 6).

„(...) oder auch Jugendliche, deren Eltern den ganzen Tag in der Arbeit sind – stellt auch keine ideale Situation dar“ (Befragte 2, S.6).

Wie sich diese Faktoren auf den Schulalltag auswirken, konnte von der Befragten nicht beantwortet werden.

#### **4.2.5 Visibilität sozialer Ungleichheiten**

Ungleichheiten werden stark wahrgenommen. In der Betreuungsarbeit mit Schulklassen stellt die Befragte den Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern aus städtischen Schulen und jenen die aus ländlichen Gegenden kommen fest. Hierbei geht sie auf die Zusammensetzung der Klassen aus Kindern mit Migrationshintergrund und österreichischen Kindern ein. In Klassen aus städtischen Schulen, sind laut ihr zwei bis drei Jugendliche, die einen österreichisch klingenden Namen haben. Klassen, die von ländlichen Gebieten kommen haben zwei bis drei Jugendliche die einen nicht österreichischen Namen haben. Sie ist der

Auffassung, dass es einen Unterschied in der Berufswelt macht, ob ein Kind einen österreichischen Namen hat oder nicht.

Aus den oben angeführten Aussagen der Befragten, kann abgeleitet werden, dass diese einen Zusammenhang zwischen sozialen Ungleichheiten und der Herkunft der Jugendlichen sieht.

Weiter erklärt die Probandin, dass es auch Unterschiede bezüglich des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern gibt. Sie geht dabei auf Jugendliche aus Neuen Mittelschulen und Jugendlichen aus Gymnasien ein. Zu Jugendlichen, die das Gymnasium besuchen sagt sie, „das ist ein (...) ganz anderes Klientel, aber auffällige Schüler gibt es überall“ (Befragte 2, S. 7).

#### **4.2.6 Ausschluss**

Befragte 2 beschreibt zum Thema Ausschluss der Kinder und Jugendlichen, dass es durchaus vorkommen kann, dass Firmen jugendliche Bewerber aus „irrationalen Gründen“ (Befragte 2, S. 8) ablehnen. Das kann sein, wenn eine Schülerin oder ein Schüler einen ausländischen Namen hat. Neben Noten und Auftreten entscheidet aber am häufigsten die Sympathie über eine Einstellung. Firmen werden aber auch mit „gewissen Anreizen“ (Befragte 2, S. 8) in Form von Förderungen dazu bewegt, sozial benachteiligte Jugendliche einzustellen.

Die Befragte stellt außerdem fest, dass zwischen den Schülerinnen und Schülern ein gewisser Konkurrenzgedanke vorhanden ist. Viele Jugendliche kommen auch mit der Einstellung, sowieso nie eine Lehrstelle zu finden. Es wird klargestellt, dass alle Jugendlichen gleichbehandelt werden, aber „manche schließen sich selbst aus, oder stellen sich selbst in Abseits (...) aufgrund ihres Benehmens.“ (Befragte 2, S. 8)

Finanzielle Armut kann auch zu Ausschluss in gewissen Bereichen führen. Für die Jobsuche sind digitale Geräte heutzutage nicht mehr weg zu denken. Dazu schildert die Probandin Folgendes:

„Es wird kaum mehr etwas mit der Post geschickt – sie müssen online erreichbar sein. Firmen rufen, (...) gerne zu jeder Stunde an oder melden sich per E-Mail“ (Befragte 2, S. 9).

Jugendliche stellen sich aber auch selbst ins „Abseits“ (S.9), wenn sie auf Anrufe und E-Mails der Firmen nicht reagieren, so die Befragte.

#### **4.2.7 Eingeschränkte Zukunftsvorstellungen**

Bezüglich eingeschränkter Zukunftsvorstellungen schildert Befragte 2, dass einige Jugendliche ohne konkrete Berufsvorstellungen in die Beratungsstelle kommen.

„(...) wir klären, was die Jugendlichen genau wollen, was sie für Berufswünsche haben. Wenn dies noch unsicher ist oder sie noch keinen Plan haben, müssen wir über einen Interessenstest oder über mehrere Gespräche irgendwo in eine Richtung kommen, die passt“ (Befragte 2, S. 3).

Weiter erklärt sie, dass Jugendliche auch unrealistische Berufsvorstellungen haben, wenn beispielsweise aufgrund schlechter Noten, davon auszugehen ist, dass die/ der Jugendliche die Berufsschule nicht schaffen wird, oder es in einem Bereich keine Lehrstellen gibt. Dazu sagt die Probandin: „Wir müssen auch oft Jugendliche, die einen Berufswunsch haben, auf den Boden der Realität holen.“ (Befragte 2, S. 3)

Es kommt auch vor, dass Jugendliche überhaupt keine Bemühungen anstellen, eine Lehrstelle zu finden. Meist ist das der Fall, wenn sie in ihrem Umfeld sehen, dass man auch ohne Arbeit zu Geld kommt.

„Für manche Jugendliche ist das attraktiver, als sich die Mühe zu machen, sich wo zu bewerben“ (Befragte 2, S. 12).

#### **4.2.8 Maßnahmen**

Die Probandin äußert den Wunsch, Kinder nicht mehr in „Gut“ und „Schlecht“ (Befragte 2, S. 10) aufzuteilen. Damit meint die Befragte die Einstufung in Neue Mittelschulen und Gymnasien.

„Es gibt schon lange die Tendenz, dass Eltern, bevor sie ihr Kind in die Mittelschule schicken, mit allen Mitteln versuchen, das Kind in ein Gymnasium zu bekommen“ (Befragte 2, S. 10).

Hilfreich würde die Befragte eine „gemeinsame Unterstufe“ (Befragte 2, S. 10) finden.

Generell ist die Probandin der Meinung, dass „Eltern in unterschiedlichen Bereichen mehr verpflichtet werden müssen“ (Befragte 2, S. 10).

Neben schulischen Aufgaben brauchen Kinder sinnvolle Freizeitbeschäftigungen, so die Befragte. Als sinnvolles Konzept stuft sie die Ganztagschule ein.



## **4.3 Freiberufliche Trainerin des BFI**

Befragte 3 arbeitet seit mehr als 20 Jahren als freiberufliche Trainerin am BFI. Sie wird zu unterschiedlichen Inhalten und Projekten gebucht. Dabei sind soziale, schulische oder auch kognitiv schwache Jugendliche involviert. Die Befragte arbeitet mit ihren Jugendlichen interkulturell, da ihre Klienten unterschiedlicher Herkunft sind. Ihr Tätigkeitsfeld besteht aus Workshops zu Themen wie sexuelle Bildung, Gewaltprävention und Körperwahrnehmung.

### **4.3.1 Familiärer Hintergrund**

Da Befragte 3 als Referentin arbeitet hat sie keinen direkten Einblick in die familiären Hintergründe der Jugendlichen. In den Arbeitsprozessen ihrer Workshops, in denen sie auf der systemischen Ebene arbeitet, bekommt sie aber durchaus Einblicke durch die Schilderungen der Jugendlichen.

„Dort wo wir (...) hineingeboren werden, wo wir Beziehungen lernen, ob das Eltern, Bezugspersonen oder andere Begleiter sind, ist sehr wohl der Nährboden für einen jungen Menschen“ (Befragte 3, S. 5).

### **4.3.2 Schulische Laufbahn**

Befragte 3 arbeitet mit Jugendlichen, die bereits in Österreich ihre Pflichtschulzeit abgeschlossen haben oder noch zur Schule gehen. Weiter sind Jugendliche in den Workshops, die die Pflichtschule abgebrochen haben, oder das österreichische Schulsystem gar nicht durchlaufen haben. Auch Jugendliche aus Strafanstalten werden betreut.

### **4.3.3 Armut**

Auf die Frage, ob die Kinder und Jugendlichen, mit denen die Befragte arbeitet von Armut betroffen seien, geht sie auf die emotionale Armut ein. Sie meint dazu, dass nicht der Eindruck entstehen soll, „dass nur Jugendliche mit solchen Problemen [Emotionale Armut] damit konfrontiert werden, die aus sozial unteren Schichten stammen“ (Befragte 3, S. 6). Emotionale Armut betrifft alle und hat nichts mit der sozialen Stellung der Jugendlichen zu tun.

Die Befragte stellt außerdem Bildungsarmut fest. Sie ist der Ansicht, dass es dabei um Lernwiedergabe geht. Das was im Familiensystem gemacht oder auch nicht gemacht worden ist, spiegelt sich in den Kindern wider. Sie ist der Meinung, dass das Bildungsniveau der Eltern zum Bildungsniveau der Kinder wird.

Finanzielle Armut ist ein Thema, wenn es um die Wohnsituation der Jugendlichen geht. Sie wohnen häufig in beengten Wohnungen und haben keine Rückzugsmöglichkeiten. Auch die digitale Ausstattung ist nicht immer optimal.

### **4.3.4 Auswirkungen von Armut auf den Schullalltag**

Aus Gesprächen mit anderen Betreuern, konnte die Probandin erfahren, dass viele Jugendliche nicht die finanziellen Möglichkeiten haben, um sich digital auszustatten. Während des Homeschooling in der Corona Pandemie, führte das zu Problemen:

„(...) es gab hier durchaus Jugendliche, die das Equipment für die virtuelle Teilnahme nicht zu Hause hatten oder einen Platz, an dem sie sich zurückziehen konnten“ (Befragte 3, S. 7).

Die Familien leben in beengten Verhältnissen und nicht alle Jugendlichen haben ein eigenes Zimmer. Außerdem werden manche für die Betreuung der Geschwister herangezogen und haben so nur eingeschränkt Zeit, um sich um schulische Aufgaben zu kümmern. Die Befragte erzählt dazu:

„Eine Jugendliche aus meiner Gruppe muss andauernd auf ihre kleinen Geschwister aufpassen. Die kommt gar nicht zu ihren eigenen Sachen, weil sie die Mutter wie eine Kinderbetreuung behandelt“ (Befragte 3, S. 7).

#### **4.3.5 Visibilität sozialer Ungleichheiten**

Befragte 3 sieht Österreich als offenes Land, um Menschen aus anderen Ländern aufzunehmen, aber die Situation verliert schnell an Kontrolle, wenn die Menschen tatsächlich im Land sind. Sie meint, dass hier bereits die soziale Ungerechtigkeit beginnt. Weiter sagt sie, dass Inklusion nicht möglich ist, wenn die Sprache nicht beherrscht wird und somit auch kein Beruf ausgeübt werden kann.

„Integration ist (...) eine Aufgabe zu haben und einen Sinn im Leben zu sehen. Dies ist oft nicht gegeben. Da sehe ich die soziale Zugehörigkeit nicht“ (Befragte 3, S. 8).

Die meisten Jugendlichen, mit denen die Befragte arbeitet, sind aus ihrem Herkunftsland geflüchtet und haben ihre Traditionen beibehalten. Sie sind geprägt durch ihre Herkunft und Vergangenheit.

„Man muss sich vor Augen führen, dass diese Menschen aus einer Gesellschaft enturzelt wurden, die sie geprägt hat. Dann kommen sie nach Österreich und sehen, dass alles ganz anders funktioniert“ (Befragte 3, S. 8).

### **4.3.6 Ausschluss**

In welchen Bereichen sich Jugendliche ausgeschlossen fühlen, bzw. aus welchen Bereichen sich Jugendliche selbst ausschließen, konnte von der Befragten nicht beantwortet werden.

### **4.3.7 Eingeschränkte Zukunftsvorstellungen**

Die Probandin meint, dass sich das Angebot für Ausbildung und Beruf so vervielfacht hat, dass sich viele Jugendliche überfordert fühlen. Deshalb würden viele den Beruf ihrer Eltern ergreifen.

Eltern müssen sich mit der Thematik auseinandersetzen und mit ihrem Kind Gedanken machen, welche Stärken, Qualitäten und Interessen der Jugendliche hat. Diese sollten während des Erwachsenwerdens noch weiter gestärkt werden.

Andererseits kann es auch sein, dass ein Jugendlicher ohne Einfluss der Eltern sich für eine Beschäftigung interessiert und diese ausüben will.

### **4.3.8 Maßnahmen**

Laut der Befragten 3 geht das Problem vom Bildungssystem aus. Sie ist der Meinung, dass Kinder und Jugendliche „in ein System hineingeschmissen werden und im besten Fall uniformiert wieder herauskommen sollen“ (S. 12).

Wie auch Befragte 1 und 2 sieht die Probandin die Aufteilung in Neue Mittelschule und Gymnasium als problematisch und sagt, „es gibt einen Parameter, was gut und was schlecht ist“ (S. 12).

## **4.4 Vergleichsanalyse der Positionierungen**

Im Folgenden werden die Aussagen der drei Interviewteilnehmerinnen zu den jeweiligen Kategorien zusammengefasst.

### **4.4.1 Familiärer Hintergrund**

Zwei der drei Befragten sind sich einig, dass Eltern aus sozial benachteiligten Familien häufig mit ihren Erziehungs- und Betreuungsaufgaben überfordert sind und die Kinder und Jugendlichen deshalb nur wenig, bis keine Unterstützung erfahren.

Kognitive Benachteiligung, schwierige Arbeitsverhältnisse, Armut und die daraus resultierenden Schwierigkeiten in der Selbstorganisation der Eltern, werden hier als Gründe aufgezählt (Befragte 1&2).

Eine der drei Befragten konnte dazu keine genauen Angaben machen.

### **4.4.2 Schulische Laufbahn**

Dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien von Beginn an Schwierigkeiten in der Schulausbildung haben, steht für alle der Befragten fest. Aus den Befragungen geht hervor, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien, häufig einen sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) aufweisen. Die Pflichtschule wird eher als bei Kindern und Jugendlichen aus sozial starken Familien, abgebrochen. Außerdem besucht kaum ein Kind oder Jugendlicher aus einem sozial benachteiligten Elternhaus ein Gymnasium.

### **4.4.3 Armut**

Zwei Armutsformen stellten sich als signifikant heraus. Finanzielle Armut sowie Bildungsarmut wurden von allen Teilnehmerinnen genannt. Gründe für finanzielle Armut in sozial benachteiligten Familien, sind schwierige Arbeitsverhältnisse und Arbeitslosigkeit der Eltern. Auch Schicksalsschläge führen zu finanzieller Armut.

Bezüglich Bildungsarmut sind sich die Teilnehmerinnen einig und erläutern, dass viele Eltern häufig selbst zu wenig Bildung erfahren haben, um diese ihren Kindern weiterzugeben.

Zwei der drei Befragten, gehen auf die emotionale Armut ein und erklären, dass sich viele Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien, nach körperlicher und emotionaler Nähe sehnen. Dies ist allerdings unabhängig von der sozialen Stellung der Familien.

### **4.4.4 Auswirkungen von Armut auf den Schulalltag**

Aus den Interviews ist ablesbar, dass sowohl finanzielle Armut als auch Bildungsarmut großen Einfluss auf den Schullalltag von Kindern und Jugendlichen haben. Finanzielle Armut und Bildungsarmut führen zu:

- Prekären Wohnverhältnissen. Kleine Wohnungen mit wenig Ausstattung bilden eine unvorteilhafte Lernumgebung.
- Keine oder geringe digitale Ausstattung.
- Wenig Unterstützung bei schulischen Aufgaben, wegen geringem Bildungsniveau, sprachlichen Schwierigkeiten oder nicht familienfreundlichen Arbeitsverhältnissen der Eltern.

#### **Folgen für die Kinder und Jugendlichen:**

- Mobbing
- Eigner Ausschluss oder Rückzug
- Versagensangst und mangelnder Selbstwert

#### **4.4.5 Visibilität sozialer Ungleichheiten**

Zwei der Teilnehmerinnen stellen fest, dass soziale Ungleichheit im Vergleich zwischen städtischen und ländlichen Schulen sichtbar wird. Beide gehen dabei auf den Migrationsanteil in den unterschiedlichen Klassen ein.

Alle Teilnehmerinnen beschreiben, dass das Auftreten und das Verhalten der Kinder und Jugendlichen viel über die soziale Stellung der Familien aussagen. Der materielle Besitz oder Nicht-Besitz geben vor allem in der Corona Pandemie Aufschluss darüber.

#### **4.4.6 Ausschluss**

Eine der Teilnehmerinnen konnte dazu keine Angaben machen.

Die anderen Beiden stellen fest, dass unter den Kindern und Jugendlichen Konkurrenzverhalten zu beobachten ist. Häufig kommt es zu Mobbing, wenn Kinder nicht die neueste Kleidung oder das neueste digitale Gerät haben. Nicht leistbare Schulveranstaltungen führen zu Ausschluss, da die Kinder und Jugendlichen so den Anschluss an ihre Mitschülerinnen und Mitschüler verlieren. Versagensangst und mangelnder Selbstwert führen zum Rückzug.

#### **4.4.7 Eingeschränkte Zukunftsvorstellungen**

Die Befragten sind sich einig darüber, dass viele Kinder und Jugendliche im Handlungsraum ihrer Eltern bleiben. Dies liegt häufig an Versagensangst und mangelndem Selbstvertrauen, sowie in der Unwissenheit über eigene Stärken und Interessen. Das Umfeld von Kindern und Jugendlichen spielt eine entscheidende Rolle hinsichtlich Zukunftsvorstellungen.

#### **4.4.8 Maßnahmen**

Alle drei Teilnehmerinnen sehen als mögliche Maßnahmen:

- Die Auflösung von Neuer Mittelschule und Gymnasien, dafür eine einheitliche Unterstufe für alle Kinder und Jugendlichen.
- Ganztagschulen, mit vielfältigen Freizeitangeboten und Einblicke in verschiedene Bereiche wie z. B. Vereinsleben, Musik und Sport.



## 5 Diskussion

In unserer heutigen Gesellschaft sind unterschiedliche soziale Stellungen vertreten. Vor allem Kinder und Jugendliche werden von diesen gesellschaftlichen Unterschieden hinsichtlich Chancen und Möglichkeiten der Lebensgestaltung stark beeinflusst und geprägt. Durch die Interviews, mit Teilnehmerinnen aus unterschiedlichen Jugendbereichen werden schulische Herausforderungen für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien mit kritischem Blick durchleuchtet.

Die vorliegende Arbeit versucht zu klären, wie sich schulische Herausforderungen auf Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien auswirken und wie dieser Entstehung gezielt entgegengewirkt werden kann. Dabei wurde in der Untersuchung der Fokus speziell auf soziale Ungleichheiten, Armut und Bildungsgerechtigkeit gelegt. Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine qualitative Forschung durchgeführt. In drei Interviews, mit je einer Teilnehmerin wurde das Datenmaterial für die Auswertung erhoben, welches im Anschluss durch die inhaltlich strukturierte, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet wurde.

Die drei Teilnehmerinnen aus der Kinder- und Jugendhilfe, dem Arbeitsmarktservice (AMS) und dem Berufsförderungsinstitut (BFI) teilten in der Untersuchung eigene Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien mit. Aus den unterschiedlichen Erfahrungen resultierend aus den Bereichen, in denen die Teilnehmerinnen tätig sind, ergeben sich allgemein gültige Feststellungen, aber auch individuelle Positionierungen zu der Thematik.

Die zentralen Resultate der vorliegenden Studie zeigen, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien sich tatsächlich eher schulischen Herausforderungen stellen müssen als jene aus sozial starken Familien. Hierzu ist zu erwähnen, dass diese Herausforderungen durch diverse Faktoren erzeugt werden, deren Ursprung in der heutigen

Gesellschaft liegt. Zu diesen Faktoren, zählen Armutsformen, wie etwa die finanzielle Armut, die Bildungsarmut und die emotionale Armut von betroffenen Familien. Laut Bourdieu (1998) sind Familien ein Ort, von dem gesellschaftliche Positionierungschancen ausgehen sowie ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche ihre individuelle Prägung erfahren.

Generell muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass laut Hradil (2001) soziale Ungleichheiten dann vorliegen, wenn Personen aufgrund ihres Status in sozialen Beziehungskonstellationen von den hochwertigen Gütern einer Gesellschaft konstant mehr erhalten als andere. Als hochwertige Güter in der heutigen Gesellschaft werden ein hohes Einkommen und ein hoher Bildungsabschluss genannt.

Aus diesen Aspekten ergibt sich ein komplexes Zusammenspiel mit erheblichem Einfluss, auf den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien.

In Tabelle 2 wurden die wichtigsten Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage nach Kategorien aufgelistet, welche durch die Interviews entwickelt wurden:

<b><i>Kategorie</i></b>	<b><i>Ergebnisse</i></b>
<b><i>Familiärer Hintergrund</i></b>	Eltern: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sind überfordert mit Erziehungs- und Betreuungsaufgaben</li> <li>• können nur wenig/ keine Unterstützung geben</li> <li>• sind kognitiv benachteiligt</li> <li>• arbeiten in schwierigen Arbeitsverhältnissen</li> <li>• haben Schwierigkeiten in der Selbstorganisation</li> </ul>

**Schulische  
Laufbahn**

Kinder und Jugendliche:

- weisen häufiger einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf
- brechen eher die Pflichtschule ab
- besuchen meistens die NMS

**Armut**

Finanzielle Armut entsteht durch:

- schwierige Arbeitsverhältnisse
- Arbeitslosigkeit
- Schicksalsschläge

Bildungsarmut entsteht durch:

- Eltern haben selbst zu wenig Bildung erfahren
- ist vererbbar

Emotionale Armut entsteht durch:

- keine körperliche- und emotionale Nähe

**Auswirkungen  
von Armut auf  
den Schulalltag**

hervorgerufen durch:

- prekäre Wohnverhältnisse erzeugen unvorteilhafte Lernumgebung
- wenig Ausstattung
- geringes Bildungsniveau der Eltern
- zu hohe schulische Kosten

**Visibilität  
sozialer  
Ungleichheit**

erkennbar an:

- Unterschiede zwischen Stadt und Land
- materieller Besitz/ Nicht-Besitz
- Auftreten und Verhalten
- Corona Pandemie

<b>Ausschluss</b>	entsteht durch: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobbing von Mitschüler/-innen</li> <li>• Nichtteilnahme an Schulveranstaltungen wegen zu hoher Kosten</li> <li>• Versagensangst und mangelnder Selbstwert</li> </ul>
<b>Eingeschränkte Zukunftsvorstellungen</b>	aufgrund von: <ul style="list-style-type: none"> <li>• eingeschränktem Handlungsfeld des Umfeldes</li> <li>• Versagensangst sowie mangelndem Selbstwert</li> </ul>
<b>Maßnahmen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auflösung von NMS und AHS, hin zu einheitlicher Unterstufe</li> <li>• Konzept der Ganztagschule</li> </ul>

*Tabelle 2: Zentrale Erkenntnisse der Entstehung schulischer Herausforderungen für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien und Maßnahmen, um diesen Entstehungen entgegenzuwirken, Quelle: Eigene Darstellung*

Dabei konnte festgestellt werden, dass die Probandinnen den familiären Hintergrund von Kindern und Jugendlichen häufig als überfordert erleben. Erziehungs- und Betreuungsaufgaben wurden diesbezüglich als Überforderungsfaktoren genannt. Außerdem werden aufgrund kognitiver Benachteiligung, schwieriger Arbeitsverhältnisse und Schwierigkeiten in der Selbstorganisation die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern als eingeschränkt wahrgenommen. Dies wird auch vom AWO Bundesverband (2000) bestätigt.

Brake (2006) ist der Meinung, dass es wichtig sei, den familiären Hintergrund von Schülerinnen und Schülern nicht nur als Rahmenbedingung schulischer Bildung zu sehen. Bildung findet nicht nur in der Schule statt und aus diesem Grund ist die Bildungsbedeutsamkeit der Familie viel weiter zu denken, als häufig getan wird.

Die Familie ist die erste Bildungsinstanz im Leben eines Kindes. Alle weiteren Bildungsverläufe sind eng mit den Erfahrungen in der Familie verbunden und bauen auf diesen Erfahrungen auf. Daraus kann abgeleitet werden, dass Kinder aus unterschiedlichen Herkunftsfamilien im Lern- und Bildungsprozess auf sehr unterschiedliche Ausgangsfähigkeiten treffen. (Brake & Büchner, 2012)

Die Interviewteilnehmerinnen sind sich einig, dass von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien die schulische Laufbahn im Pflichtschulbereich häufiger abgebrochen wird als von Jugendlichen aus sozial starken Familien. Die Kinder und Jugendlichen weisen ein geringeres Leistungsniveau und häufiger, einen damit verbundenen sonderpädagogischen Förderbedarf auf.

Der AWO Bundesverband (2000) beschreibt die Folgen von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien für die Schullaufbahn. Es zeigt sich, dass diese Kinder und Jugendlichen häufiger als andere Probleme im Sprachverhalten sowie im Arbeitsverhalten aufweisen. Belastungen in der Familie sowie im nahen Umfeld werden hier als Gründe genannt. Die Probandinnen gehen davon aus, dass auch das geringe Bildungsniveau der Eltern für den Schulerfolg maßgeblich ist. Außerdem wird angenommen, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien eher eine Neue Mittelschule besuchen.

Solga (2003) teilt diese Ansicht und meint, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien ihren Bildungsweg nach der Grundschulzeit meist in Neuen Mittelschulen und Sonderschulen fortsetzen. In Gymnasien sind betroffene Kinder und Jugendliche stark unterrepräsentiert.

Materielle Aspekte von Kinderarmut werden am häufigsten genannt, so auch bei den Untersuchungsteilnehmerinnen. Kampshoff (2010)

erläutert dazu, dass diese Kinder und Jugendlichen häufig in beengten Wohnverhältnissen oder auch in vernachlässigten Stadtteilen mit wenig sozialem Angebot leben. Diese Ansicht deckt sich mit den Antworten der Probandinnen. Armut wurde von jeder der Untersuchungsbeteiligten in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wahrgenommen. Vor allem die finanzielle Armut wurde thematisiert. Diese würde sich z.B. durch unvorteilhafter Wohnverhältnisse, wie zu kleine Wohnungen zeigen und durch die geringe oder nicht vorhandene Ausstattung. Beengte Wohnverhältnisse und dadurch bedingte geringe Ausstattung bilden eine unvorteilhafte Lernumgebung für Kinder und Jugendliche, welche den schulischen Alltag erschweren können. Außerdem erklären die Teilnehmerinnen, dass zu hohe Kosten für Schulveranstaltungen, häufig von den Eltern nicht bezahlt werden können. Wodurch der Anschluss zu den Mitschülerinnen und Mitschülern der Klasse gefährdet wird. Aus diesen Faktoren lässt sich ableiten, dass die Armutslagen von Kindern und Jugendlichen, die Schulbildung stark beeinflussen.

Lange (et al., 2002) ist der Ansicht, dass nicht die finanzielle Situation, sondern die soziale Herkunft den Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen bestimmt. Kinder und Jugendliche, die in schwierigen Lebensumständen leben, fehlt es aber meist auch an Zuneigung, Erziehung und Bildung.

Bildungsarmut wurde von jeder der drei Interviewteilnehmerinnen thematisiert. Sie erläuterten, dass die Eltern häufig selbst zu wenig Bildung erfahren haben, um ihren Kindern eine Stütze bei schulischen Aufgaben sein zu können. Sie sind sich einig, dass Bildungsarmut über Generationen vererbbar ist.

Laut Lange (et al., 2002) steht finanzielle Armut eng in Verbindung mit Bildungsarmut. Familien mit langandauernden Einkommenseinbußen reduzieren die Ausgaben für Bildung und Kultur. Häufig ziehen die Familien

in angebotsarme Wohnumgebungen und zeigen ein eher geringes Streben nach Bildung für ihre Kinder. Je länger Kinder und Jugendliche in unsicheren finanziellen Verhältnissen leben, desto stärker sind die Auswirkungen auf den Bildungsbereich.

Dies bestätigt auch Kampshoff (2010) und beschreibt, dass parallel zur Kinderarmut häufig eine familiäre Bildungsarmut besteht.

Aus der Befragung geht hervor, dass sich soziale Ungleichheit stark im Erscheinungsbild und Auftreten einer Person widerspiegelt. Geiger (1955) meint dazu, dass eine bestimmte Haltung als typisch für eine gewisse Schicht gesehen werden kann, wenn man die Lage und Haltung miteinander vergleicht. Er erwähnt allerdings auch, dass ein Mitglied aus einer Schicht nicht zwangsläufig die Einstellungsmuster der zugehörigen Schicht teilen muss. Das bedeutet, dass die Wahrnehmung der Befragten nicht verallgemeinert werden darf. Auch der Besitz und Nicht-Besitz materieller Güter soll laut der Befragten soziale Ungleichheit sichtbar machen. Weiter soll diese in städtischen Gebieten eher erkennbar sein als in ländlichen Gebieten. Dies wird mit dem höheren Migrationsanteil in Städten in Verbindung gebracht. Außerdem wird die soziale Ungleichheit durch sozial schwache Stadtteile sichtbar.

Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien sind häufiger von Ausschluss betroffen. Die Interviewteilnehmerinnen berichten, dass unter Schülerinnen und Schülern ein starkes Konkurrenzverhalten zu beobachten ist. Mobbing ist demnach ein immer häufigeres Thema. Vorwiegender Grund dafür, ist der Nicht-Besitz von Kindern und Jugendlichen aus finanziell schwächer gestellten Familien. Die Nichtteilnahme an Schulveranstaltungen kann ebenso zum Ausschluss führen, bzw. Zugehörigkeit in der Klassengemeinschaft gefährden. Viele Kinder und Jugendliche leiden, laut der Erfahrungen der Probandinnen an Versagensangst und mangelnden Selbstwert. Aus ihrer Sicht führt dies bei den

Kindern und Jugendlichen zum eigenen Rückzug aus der Klassengemeinschaft führt.

Rückzug geschieht laut Burzan (2011) einerseits durch die vorherrschenden Ausschlussverfahren und andererseits durch die Betroffenheit von Verunsicherung und Abstiegsangst.

Aus den Erfahrungen der Interviewteilnehmerinnen geht weiter hervor, dass Kinder und Jugendliche, die in schwierigen Lebenslagen aufwachsen eingeschränkte Zukunftsvorstellungen haben. Dies liegt laut ihnen am jeweiligen Umfeld. Das Umfeld eines jungen Menschen beeinflusst maßgeblich den Handlungsraum hinsichtlich ihrer Zukunftsvorstellungen. Sozial benachteiligte junge Menschen bleiben deshalb auch häufiger im Handlungsraum der Eltern, d.h. sie wählen eher einen Beruf, der von den Eltern ausgeübt wird.

Kinger, Knapp & Sauer (2007), dass der Berufsstand der Eltern starken Einfluss auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen der Kinder und Jugendlichen hat.

Warum junge Menschen nicht aus diesem Handlungsraum austreten, liegt laut den Befragten an der Unwissenheit über eigene Stärken und Interessen, sowie an Versagensangst und mangelndem Selbstwert.

Die Herkunftsfamilie legt maßgeblich den Grundstein für Neugierde, sprachlichen Ausdruck und die Bereitschaft für das Lernen. Dies hängt von den Spielräumen des Handelns und der Gestaltung der Familie ab und ist somit Fundament für Zukunftsentscheidungen. (Brake & Büchner, 2012)

Um Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten, sehen die Probandinnen die Auflösung der Einstufung in Neue Mittelschule und Gymnasium, hin zu einer einheitlichen Unterstufe für alle Kinder und Jugendlichen,



unabhängig der sozialen Stellung. Eine Einstufung im frühen Alter von 10 Jahren sei zu früh und würde soziale Ungleichheit begünstigen. Die Einstufung die Schule hier vornimmt hat negativen Einfluss auf die gesellschaftliche Stellung der Kinder. Aus der Untersuchung geht hervor, dass die Neue Mittelschule als Schule für die „Schlechten“ angesehen wird, und das Gymnasium als Schule für die „Guten“.

Dem Bildungssystem kommt die Funktion der Reproduktion vorherrschender Verhältnisse zu, da für verschiedene sozial gestellte Kinder und Jugendliche verschiedene Bildungsformen bestimmt sind. So wird bereits in jungen Jahren soziale Ungleichheit erzeugt und das Ziel der Bildungsgerechtigkeit wird nicht erreicht. (Steiner, 2019)

Die Interviewteilnehmerinnen sind der Meinung, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten sowie sozial starken Familien voneinander profitieren können. Diese Ansicht lässt sich auch in der Literatur wiederfinden.

So beschreiben Chassé, Rasch & Rahn (2003), dass für sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler häufig die Möglichkeit zum Aufbau von Beziehungen zu gleichaltrigen Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft fehlt. Diese Beziehungen könnten allerdings dazu beitragen, dass die Armutfolgen der betroffenen Kinder und Jugendlichen kompensiert werden.

Eine einheitliche Unterstufe, mit dem Konzept der Ganztagschule, in der Kinder und Jugendliche egal welcher sozialen Stellung voneinander profitieren können ist eine gewünschte Maßnahme der Probandinnen. Mit diversen Freizeitangeboten und Einblicken in unterschiedliche Bereiche, wie etwa Vereinsleben, Musik und Sport könnten junge Menschen Erfahrungen sammeln und ihren eigenen Handlungsraum erweitern. Vor allem Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien haben häufig

wenig Einblick in unterschiedliche Möglichkeiten der Freizeitgestaltung. Dies wäre eine Chance, die eigenen Stärken und Interessen kennenzulernen und bewusst wahrzunehmen.

Kampshoff (2010) ist der Ansicht, dass Chancengleichheit im Bildungssystem Kinder und Jugendlichen aus prekären Verhältnissen helfen würde, ihre „Armutsspirale“ zu durchbrechen.

## 6 Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die gewonnenen Forschungserkenntnisse der drei Interviews in der dazu vorhandenen Literatur wiederfinden. Die Untersuchung muss allerdings unter einer großen Anzahl von Begrenzungen betrachtet werden, was auf die qualitative Datenerfassung zurückzuführen ist. Aufgrund der geringen Teilnehmerinnenanzahl wurde die Gültigkeit eingeschränkt und die Ergebnisse können lediglich als Orientierungsraum gesehen werden. Des Weiteren wird bezüglich der Auswirkungen von schulischen Herausforderungen auf sozial benachteiligte Familien ein uneinheitliches Bild gezeichnet, so dass sich die Erkenntnisse nicht verallgemeinern lassen. Als Nachteil der Interviews, die als Datenerhebungsmethode gewählt wurde, ist die Beeinflussung der beruflichen Tätigkeit der Teilnehmerinnen zu nennen. Die Teilnehmerinnen hatten Schwierigkeiten das Thema allgemein und ohne Einfluss ihrer Tätigkeit zu betrachten. So liegt beispielsweise der Fokus von Teilnehmerin 2 (AMS) in der Berufsberatung. Demnach nimmt die Probandin eher Bezug auf den Berufseinstieg von Jugendlichen. Ganz anders ist wiederum das Tätigkeitsfeld von Teilnehmerin 3 (freiberufliche Trainerin am BFI) die ihre Tätigkeit systemisch ausübt, d.h. sie geht auf unterschiedliche Probleme der Jugendlichen ein und versucht durch energetische Arbeit an den Ursprung der Schwierigkeiten der Jugendlichen zu gelangen.

Die Befragung mit Teilnehmerin 3 stellte sich im Laufe des Gespräches als schwierig heraus. Die Teilnehmerin versuchte durch das Beschreiben ihrer Tätigkeit die Fragen zu beantworten und konnte sich nicht offen auf die Thematik einlassen. Für die Beantwortung der Fragen mussten sich die Teilnehmerinnen aber losgelöst von ihrer tatsächlichen Tätigkeit mit dem Thema auseinandersetzen. Eine Beschreibung des jeweiligen Tätigkeitsfeldes wurde nur zu Beginn erwünscht, um einen Einblick zu geben. Anschließend sollte das Thema aber allgemein in seiner Vielfalt

betrachtet werden. Teilnehmerin 1 konnte sich auf Grund sehr allgemein und vielseitig auf das Thema einlassen.

Weiter ist es wichtig zu erwähnen, dass die Interviewteilnehmerinnen stark auf die Corona Pandemie fokussiert waren, wodurch sich viele Inhalte darauf beziehen. Beispielsweise wurde die Visibilität sozialer Ungleichheit, genauso wie die Auswirkungen von Armut auf den Schulalltag, mit der finanziellen Armut während der Pandemie begründet. Für ausführlichere und allgemeingültige Erkenntnisse müsste die Forschung mit einer größeren Anzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchgeführt werden. Dafür wäre eine quantitative Anschlussstudie geeignet, in der eine größere Stichprobe möglich wäre. Es könnten schriftliche Befragungen mittels Fragebogen gewählt werden. In dieser Studie wurden die Erfahrungen der Teilnehmerinnen zum Thema schulische Herausforderungen für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien gesammelt und stellen den Kern des Forschungsgegenstandes dar. Interessant wäre dazu eine zusätzliche qualitative Forschung mit Lehrenden aus der Sekundarstufe oder mit den Jugendlichen selbst.

Durch das Verfassen dieser Arbeit wurde das Bewusstsein geschärft, dass Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Erfahrungen und Prägungen in den Klassen vertreten sind. Mit diesem Bewusstsein sollte auf die Kinder und Jugendlichen und auf deren Familien auch sensibel eingegangen werden. Durch die Interviews mit den Teilnehmerinnen konnte gezeigt werden, wie unterschiedlich soziale Ungleichheiten gesehen und definiert werden und vor allem welchen Stellenwert dieses Problem in unserer Gesellschaft einnimmt. In der Gesellschaft ist soziale Ungleichheit vor allem durch die Corona Pandemie wieder bewusst sichtbar und zum Thema geworden.

Abschließend muss erwähnt werden, dass schon allein die kritische Beleuchtung des Themas und die intensive Auseinandersetzung mit dem Bereich der sozialen Ungleichheiten und der Bildungsgerechtigkeit, die wertvollsten Gewinne der vorliegenden Arbeit darstellen. Durch die Teilnehmerinnen der Interviews wurde der Grundstein zu einer kritischen Haltung gegenüber der Transition in die Sekundarstufe und die damit entstehende gesellschaftliche Spaltung gelegt.

Die frühe Einstufung der Kinder nach der Grundschule sollte als Lehrperson kritisch betrachtet werden. Die Institution Schule beginnt hier bereits eine gesellschaftliche Einteilung, dabei sollte jedes Kind die gleichen Chancen auf Bildung haben und vor allem sollten die Kinder und Jugendlichen viel länger voneinander profitieren können. In der Gesellschaft hat sich der schlechte Ruf der NMS stark verbreitet. So sind viele der Meinung, dass Kinder mit geringerem Leistungsniveau ihre schulische Laufbahn an einer NMS fortsetzen, während Kinder mit einem hohen Leistungsniveau eine AHS besuchen. Dies ist nicht nur bei den Eltern, sondern auch bei den Kindern zu beobachten. Eine allgemeine Unterstufe mit dem Konzept der Ganztagschule könnte die Bildungsgerechtigkeit für Kinder und Jugendliche gewährleisten und mit Vorurteilen aufräumen.

## 7 Anhang

### 7.1 Literaturverzeichnis

Aistleithner, M., Fölker, M., Kapeller, J., Mohr, F. X., Pühringer, S. (2015). Verteilung und Gerechtigkeit. In: Philosophische Perspektiven.

Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2003). Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschehen (S. 3).

Arbeitsstab Forum Bildung (2001). Förderung von Chancengleichheit. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung (S.4). Bonn.

AWO Bundesverband (2000). Gute Kindheit- schlechte Kindheit. Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen. Bonn.

Barlösius, E. & Ludwig – Mayerhofer, W. (2001). Die Armut der Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) (2011). Alleinerziehende in Österreich. Lebensbedingungen und Armutsrisiken.

Burzan, N. (2011). Soziale Ungleichheit: eine Einführung in die zentralen Theorien. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Butterwegge, C. (2002). Demographischer Wandel, Kinderarmut und Generationengerechtigkeit.

Böhnisch, L. (2004). Stichwort: Soziale Benachteiligung und Bewältigung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.) Soziale Ungleichheit. Soziale Welt. Göttingen: Otto Schwartz & Co.

Bourdieu, P. (1987). Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bourdieu, P. (1998). Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs (1. Auflage). Stuttgart: Klett.

Brake, A. (2006). Das Sichtbare und das Unsichtbare. Bildungsstrategien als Strategien des Habitus. In: Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.) Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Brake, A. & Büchner, P. (2012). Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart.

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. (2018). Schulrecht, Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>

Bundesinstitut für Bildung, Wissenschaft und. Forschung (2020). PISA 2009. Verfügbar unter: <https://www.igs.gv.at/impressum>

Chassé, K. A, Rasch K. & Rahm, P. (2003). Aneignung von Lebenswelten und Bewältigungsstrategien von Kindern in benachteiligten Lebenslagen. Projektbericht Jena.

Castel, R. & Dörre, K. (2009). Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Campus.

Daniel, S. (2013). Wenig Chancengleichheit in Deutschland: Familienhintergrund prägt eigenen ökonomischen Erfolg. In: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Econstor: Berlin

Dressing, T. & Pehl, T. (2015). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg. Abrufbar unter: Quelle: [www.audiotranskription.de/praxisbuch](http://www.audiotranskription.de/praxisbuch) (01. Dezember 2020)

Ecarius, J., & Wahl, K., (2009). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, J., Groppe, C. & Malmede, H. (Hrsg.). Familie und öffentliche Erziehung (S. 14). Verlag für Sozialwissenschaften.

Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., et al. (Hrsg.). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.

Geiger, T. (1930). Zur Theorie des Klassenbegriffs und der proletarischen Klasse. In: Trappe, P. (Hrsg). (1962). Arbeiten der Soziologie (S. 213). Neuwied/ Berlin: Luchterhand.

Geiger, T. (1955). Theorie der sozialen Schichtung. In: Trappe, P. (Hrsg). (1962). Arbeiten der Soziologie (S.194). Neuwied/ Berlin: Luchterhand.



Geiger, T. (1967). Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage. Stuttgart: Enke

Geißler, R. (2002). Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung (6. Auflage). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Geißler, R. (2004). Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften.

Giddens, A. (1979). Die Klassenstruktur fortgeschrittener Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Groß, M. (2015). Klassen, Schichten, Mobilität. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Habich, R. & Noll, H. H., (2008). Sozialstruktur und soziale Lage (S. 173). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 34. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Herz, T. (1983). Klassen, Schichten, Mobilität. Stuttgart: Teubner.

Holz, G. (2003). Kinderarmut verschärft Bildungsmisere.

Holz, G. (2004). Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen. Kinderarmut im Vorschulalter. In: Zander, M. (Hrsg.). (2010). Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. (2 Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hradil, S. (1987). Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen, Milieus. Opladen: Leske+Budrich.

Hradil, S. (2001). Soziale Ungleichheit in Deutschland (S. 27). Opladen: Leske+Budrich.

Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. & Pruitt, J. (2020). COVID- 19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann

Jürgens, E. & Miller, S. (2013). Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kampshoff, M. (2010). Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis (2. Auflage). Springer: Wiesbaden.

Klinger, C., Knapp, G. A. & Sauer, B. (2007). Achsen der Ungleichheit: Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt am Main: Campus.

Krais, B. (2001). Die feministische Debatte und die Soziologie Pierre Bourdieus: Eine Wahlverwandtschaft. In: Knapp, G & Wetterer, A. (Hrsg.). Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Kreckel, R. (1982). „Class, Status and Power?“ Begriffliche Grundlagen für eine politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.

Kreckel, R. (2004). Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit (3. Auflage). Frankfurt/ New York: Campus Verlag.

KURIER (2019). PISA: Österreich bleibt im Mittelfeld. Fehlt die Chancengleichheit? Verfügbar unter: <https://kurier.at/politik/inland/schwerpunkt-lesen-neue-pisa-ergebnisse-werden-praesentiert/400692233>

Lange, A., Lauterbach, W. & Becker, R. (2002). Armut und Bildungschancen. Auswirkungen von Niedrigeinkommen auf den Schulerfolg am Beispiel des Übergangs von der Grundschule auf weiterführende Schulstufen. In: Butterwegge, C. & Klundt, M. (Hrsg.). Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demographischen Wandel (S. 153 – 170). Opladen.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. (5. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz

Miller, D. (2008). Grundsätze sozialer Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Campus.

Müller, H. P. (1992). Sozialstruktur und Lebensstile. Der theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nussbaum, M. C. (1997). Capabilities and Human Right. In: Fordham Law Review.

Nussbaum, M. C. & Sen, A. K. (1993). The Quality of Life. Oxford.

Rawls, J. (1975). Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt.

Rehbein, B. (2011). Die Soziologie Pierre Bourdieus (2. Auflage). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Rousseau, J. (1981). Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. In: Sozialphilosophische und politische Schriften (S. 93). München: Winkler

Schwinn, T. (2007). Soziale Ungleichheit. Transcript Verlag: Bielefeld.

Schwenk, O. G. (1999). Soziale Lagen in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

Sen, A. K. (2010). Die Idee der Gerechtigkeit. München.

Solga, H. (2003). Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. In: Zeitung für Erziehungswissenschaft.

Solga, H. & Powell, J. (2006). Gebildet – Ungebildet. In: Lessenich, S. & Nullmeier, F. (Hrsg). Deutschland. Eine gespaltene Gesellschaft (S. 182). Frankfurt am Main: Campus.

Steiner, M. (2019). Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung: Ein sozialer Fortschritt durch Bildung? Eine theoretische und empirische Aufarbeitung. Waxmann: Münster.

Thürriedl, K. (2012). Soziale Ungleichheit durch Bildung. Reinhard Kreckel und Pierre Bourdieu im Vergleich (1. Ausgabe). Studentisches Soziologie Magazin.

UNICEF Innocent Report Card 15, (2018). An Unfair Start – Inequality in Children´s Education in Rich Countries. Florence.

UNICEF/ RWI (2005). Kinderarmut in reichen Ländern. Zusammenfassung der UNICEF- Studie.

Weber, M. (1980). Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie (5. Auflage). Tübingen: Mohr.

Vester, M. (2005). Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger, P. A. (Hrsg.) (2005). Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim.

## **7.2 Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Soziale Lagen (nach Hradil 1987, S. 82)..... 50

Tabelle 2: Zentrale Erkenntnisse der Entstehung schulischer Herausforderungen für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien und Maßnahmen, um diesen Entstehungen entgegenzuwirken, Quelle: Eigene Darstellung ..... 92

## 7.3 Interviewleitfaden

Thema: Schulische Herausforderungen für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien.

Fragestellung: Wie wirken sich schulische Herausforderungen auf Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien aus und wie kann der Entstehung dieser Herausforderungen gezielt entgegengewirkt werden?

Teilnehmerinnen:
○ Interview 1:
○ Interview 2:
○ Interview 3:
○ Interview 4:

- Hauptfragen
- Teilfragen

### Informationen, zu den Teilnehmerinnen:

- Bitte beschreiben Sie kurz ihre Tätigkeit.
- Wie lange arbeiten Sie in diesem Beruf?
- Warum haben Sie sich für diese Tätigkeit entschieden?

### Allgemeine Verhältnisse der Jugendlichen: (Familie)

Der Soziologe Pierre Bourdieu hat das Konzept des Habitus entwickelt. Dieses Konzept beinhaltet das familiäre Gefüge. Er geht davon aus, dass die Familie ein Ort ist, von dem alle gesellschaftlichen

Positionierungschancen ausgehen und in die Kinder, ihre ursprüngliche Prägung erfahren.

- Woher kommen die Jugendlichen, mit denen Sie arbeiten? Familiärer Hintergrund.
  - Wie sieht die schulische Laufbahn der Jugendlichen aus?
  - Ist Armut ein Thema? Wenn ja, in welcher Form? (Finanzielle Armut, Bildungs-armut)
  - Inwieweit spielt Armut eine Rolle, wenn es um schulische Herausforderungen der Jugendlichen geht?

### Soziale Ungleichheit:

- Spielen soziale Ungleichheiten eine Rolle in Ihrer Arbeit mit Jugendlichen? Wenn ja, wie werden diese Ungleichheiten sichtbar?
  - Begriff Exklusion. In welchen Bereichen fühlen sich aus Ihrer Sicht Jugendliche aus-geschlossen?
  - Welche Bereiche gibt es, von denen sich Jugendliche Ihren Erfahrungen oder Vermutungen nach selbst ausschließen?

### Bildungsgerechtigkeit/ Chancengleichheit:

Der Soziologe Pierre Bourdieu ist der Ansicht, dass der Bildungsbereich Ungleichheiten erzeugt.

- Inwiefern werden Bildungsungerechtigkeiten von den Jugendlichen erfahren?
  - Was sollte Institution Schule leisten, um Bildungsungerechtigkeiten zu mindern bzw. wie könnte ihrer Meinung nach präventiv dabei vorgegangen werden?  
(*Beispiel: Ganztagschule, Ausbau der Nachmittagsbetreuung, Freizeitangebote etc. ...*)

## Maßnahmen:

„*Jeder ist seines eigenen Glückes Schmied.*“ Trifft diese Aussage Ihrer Meinung nach zu?

- Wen sehen Sie in der Verantwortung bzgl. der Thematik? Ist es Sache der Bildungsinstitutionen?
  - Welche Wünsche/ Forderungen würden sie im Namen der Kinder und Jugendlichen stellen?



## 7.4 Eidesstaatliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt“ (Satzung der PPHDL).

---

Datum, Unterschrift