

# Zur Diversitätsdimension Soziale Herkunft in der PädagogInnenbildung Neu

*Bernhard Schimek<sup>1</sup>, Claudia Kaluza<sup>2</sup>*

---

## *Zusammenfassung*

In diesem Artikel wird die Diversitätsdimension Soziale Herkunft in Verbindung mit den gesetzlichen Vorgaben und Zielsetzungen der PädagogInnenbildung Neu auf unterschiedlichen Ebenen thematisiert. Eingangs wird die Bedeutung der Diversitätsdimension Soziale Herkunft im Österreichischen Bildungs- und Hochschulwesen problematisiert. Es wird gezeigt, dass benachteiligende Effekte in Österreich so deutlich sind, dass von Bildungsvererbung gesprochen werden kann. Darauf aufbauend werden hochschulische Problemlagen und daraus resultierende Handlungsfelder zur Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit von Lehramtsstudien diskutiert. Besonders adressiert werden dabei Entwicklungen in der Zusammensetzung der Studierendenpopulation sowie Phänomene des gespaltenen Habitus und der Selbstelimination von Studierenden. Weiters werden Themenfelder für strategische Curriculaentwicklung zur Vermittlung von Diversitätskompetenz in der Dimension Soziale Herkunft skizziert. Im Fokus steht in diesem Abschnitt der Kompetenzerwerb zur Minimierung von Underachievement-Risiken, zur Vermeidung von schichtspezifischen Stereotypen sowie zur gleichberechtigten Anerkennung unterschiedlicher Lebenslagen und -welten im Unterricht.

---

### *Schlüsselwörter:*

Soziale Herkunft  
Diversität  
Hochschule  
Universität  
Lehramt

---

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.  
Korrespondierender Autor. E-Mail: [bernhard.schimek@phwien.ac.at](mailto:bernhard.schimek@phwien.ac.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

## 1 Diversität im Kontext sozialer Herkunft

Dimensionen von Diversität sind vielfältig, kontextgebunden und für Bildungschancen und -risiken relevant. Diversity-Modelle ermöglichen durch die in ihnen festgelegten sichtbaren und unsichtbaren Differenzen und Gemeinsamkeiten von Menschen einen strukturierten Blick auf die Dimensionen von Diversität, die gesamtgesellschaftlich und in Bildungsinstitutionen mit diskriminierenden und anerkennenden Effekten verbunden sein können. Im vorliegenden Artikel soll Diversität im Kontext sozialer Herkunft näher betrachtet werden. Spezifischer Bezugspunkt ist die hochschulische bzw. universitäre Ausbildung von Pädagog\*innen.

Orientierung bietet das Diversity-Modell der Universität Wien. Dieses beispielhafte Modell einer tertiären Bildungsinstitution wurde in Anlehnung an Gardenswartz & Rowe (2003) erstellt. Bedeutsam erscheint die vorgenommene Erweiterung um den Aspekt der sozialen Herkunft. Diese Modifikation des Modells wird damit begründet, dass die Schichtzugehörigkeit bzw. die soziale Herkunft in Bezug auf die Durchlässigkeit von Bildungssystem mitberücksichtigt werden soll (Iber & Virtbauer, 2008, S. 22).



**Abbildung 1:** Dimensionen von Diversität<sup>1</sup> (Universität Wien, o. J. in Anlehnung an Gardenswartz & Rowe, 2003).

Die Diversitätsdimension Soziale Herkunft bezieht sich auf die Auswirkungen verschiedener sozioökonomischer Lebensrealitäten im Hinblick auf Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg. Soziale Herkunft steht in engem Zusammenhang mit der familiären Sozialisation, die für die Entwicklung eines Kindes zentral ist. Die Familie ist der wichtigste Ort für Vermittlung und Aneignung von „Humanvermögen“ (z. B. Selbstvertrauen, Partizipationsbereitschaft, Empathie usw.) (Brake, 2014, S. 120). Kränzl-Nagl & Beham (2011, S. 226 f.) weisen auf eine „intergenerationale Transmission von kulturellem und sozialem Kapital“ hin. Familiäre Lernausgangs- und Lernunterstützungsbedingungen variieren je nach sozialer Herkunft. Ökonomische und kulturelle Disparitäten sowie die materiellen und sozialen familiären Ressourcen wirken direkt und indirekt auf den individuellen Erfolg im Bildungssystem. (Grundmann, 2011, S. 73 f.)

Die Vielschichtigkeit der Ursachen von Benachteiligungen aufgrund von sozialer Herkunft im Bildungssystem wird über die Unterscheidung in primäre und sekundäre Herkunftseffekte deutlich (Boudon 1974; Uhlig, 2012, S. 31; Dumont et al., 2014, S. 143 f.). Primäre Herkunftseffekte beschreiben die Bedeutung der sozialen Herkunft von Schüler\*innen für deren Kompetenzentwicklung bzw. Schulleistungen, sekundäre Herkunftseffekte die Auswirkungen der sozialen Herkunft von Schüler\*innen auf Leistungsbeurteilungen, Schullaufbahnpfehlungen und Bildungswegentscheidungen (Dumont et al., 2014, S. 145 f.). Sekundäre Herkunftseffekte realisieren sich in schulischen Auslesemechanismen. Diese basieren auf einer relativ starren schulischen Normierung von Fähigkeiten und Kompetenzen. Daraus resultiert eine bevorzugte Behandlung derjenigen, „die dem schulischen Ideal entsprechen“ (Bauer & Vester, 2008, S. 186) bzw. eine benachteiligende für jene, die diesem nicht entsprechen (Niederbacher & Zimmer, 2011, S. 119). Kompensatorische Erziehungskonzepte verstärken diese Effekte. (Bauer & Vester, 2008, S. 198).

Über Konzepte der sozialen Mobilität werden in der Schule soziale Hierarchien vermittelt. Als „Stereotype Threat“ wirkt soziale Herkunft auf die Leistungen von Schüler\*innen (Jones & Vagle, 2013, S. 131 f.). Das Nichterlangen sozialen Aufstiegs wird als persönliches Versagen und in Folge als internalisierte Schande wahrgenommen und nicht als Effekt politischer, sozialer und ökonomischer Faktoren auf die eigene Person und das eigene Leben (Jones & Vagle, 2013, S. 131 f.). Das vermittelte Ideal des sozialen Aufstiegs transportiert gesellschaftliche Wertigkeiten und kann daher psychosoziale Verletzungen und Entfremdungen verursachen, sowohl bei jenen, die dem Ideal des sozialen Aufstiegs entsprechen, als auch bei jenen, die scheitern, da damit die eigene Herkunft und/oder die Milieus, aus denen sie stammen, in jedem Fall abgewertet werden (Jones & Vagle, 2013, S. 131 f.):

„There is sufficient evidence that working-class and poor students are living their school lives in the dangerous waters of middle-classed institutions. They find themselves constantly negotiating the precarious nature of a context where they do not fit; must work to belong;“ (Jones & Vagle, 2013, S. 136)

Das Bildungssystem „als privilegiertes Instrument der bürgerlichen Soziodizee [...] überzeugt [...] die Unterprivilegierten [...], dass ihr soziales Schicksal und ihr Bildungsschicksal auf ihren Mangel an Fähigkeiten oder Verdienst beruhen“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 228) und trägt damit zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten bei. Wenn spezifische individuell realisierte Habitusformen und damit verbundene Persönlichkeitsmerkmale (wie z. B. soziale Herkunft, Ethnie, Geschlecht...) nicht anerkannt, gewürdigt und beachtet (z. B. durch Nichterwähnung in den Curricula) werden, so beeinflusst dies jene, die sich diese Merkmale selbst zuschreiben bzw. denen sie von außen zugeschrieben werden. Die fehlende Passung macht so aus sozialen Ungleichheiten Bildungsungleichheiten (Kramer 2011, S. 342), welche für Österreich weiterhin in hohem Maße festzustellen sind.

Soziale Herkunft im Rahmen der Pädagog\*innenbildung Neu ist folglich auf zwei Ebenen zu diskutieren. Zu adressieren sind sowohl Problemlagen und Handlungsfelder einer diversitätssensiblen Hochschulentwicklung zur Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit von Lehramtsstudien als auch die systematische (Weiter-)entwicklung von Curricula in relevanten Themenfeldern.

## 2 Die Bedeutung der sozialen Herkunft im Österreichischen Bildungswesen

Bereits 1971 beschrieben Bourdieu & Passeron die Zugangschancen zur Universität als ein Ergebnis einer über die gesamte Ausbildungszeit wirksamen Selektion, deren Unerbittlichkeit je nach sozialer Herkunft ganz unterschiedlich ausfällt (Bourdieu & Passeron 1971, S. 11 f.). Die Relevanz der Auseinandersetzung mit benachteiligenden Effekten soziale Herkunft in Verbindung mit der neuen Pädagog\*innenbildung resultiert daraus, dass diese im österreichischen Bildungssystem bis heute in hohem Maße wirksam sind. So zeigt zuletzt auch der Nationale Bildungsbericht 2015 deutliche Hinweise für benachteiligende sozioökonomisch bedingte Effekte in der Bildungslaufbahn. Die familiäre und soziale Herkunft von Kindern wird als ein zentraler Kontextfaktor von Schule beschrieben, da in Österreich zwischen Herkunft und Schulerfolg ein starker Zusammenhang gegeben ist, der im Laufe der Schulzeit nicht hinreichend ausgeglichen wird (Vogtenhuber et al., 2016, S. 28):

„Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, niedrigem sozioökonomischen Status oder Bildungsniveau haben häufig eine schlechtere Ausgangslage, um in der Schule erfolgreich zu sein. Ihre Familien sind oft weniger mit dem schulischen System und dessen Inhalten vertraut und weniger in der Lage Schulwegentscheidungen zu unterstützen.“ (Vogtenhuber et al., 2016, S. 28).

Die Ergebnisse im Nationalen Bildungsbericht zeigen eine Verstärkung von benachteiligenden Effekten aufgrund der Kumulation von Risikofaktoren entlang der Persönlichkeitsmerkmale bzw. Dimensionen von

Diversität. Die soziale Herkunft, d.h. der Bildungshintergrund der Eltern sowie der sozioökonomische Status, kann mit 2 von 3 genannten Risikofaktoren als der zentrale Aspekt für Bildungserfolg bzw. Bildungsrisiko bezeichnet werden. Der Anteil jener Volksschulkinder, die zu mindestens einer der drei genannten sozialen Risikogruppen zugeordnet werden, ist mit einem Drittel eine relativ große Gruppe. 7 % weisen zwei oder mehr Herkunftsrisiken auf, 2 % gehören allen drei Risikogruppen an. In dicht besiedelten Gebieten sind mehr Kinder von Mehrfachzugehörigkeit betroffen als im dünn besiedelten Raum (Vogtenhuber et al., 2016, S. 29 f.). Daraus kann abgeleitet werden, dass die Thematisierung der Bedeutung der sozialen Herkunft in Ballungsräumen (wie z. B. Wien) von gesteigerter Relevanz ist.

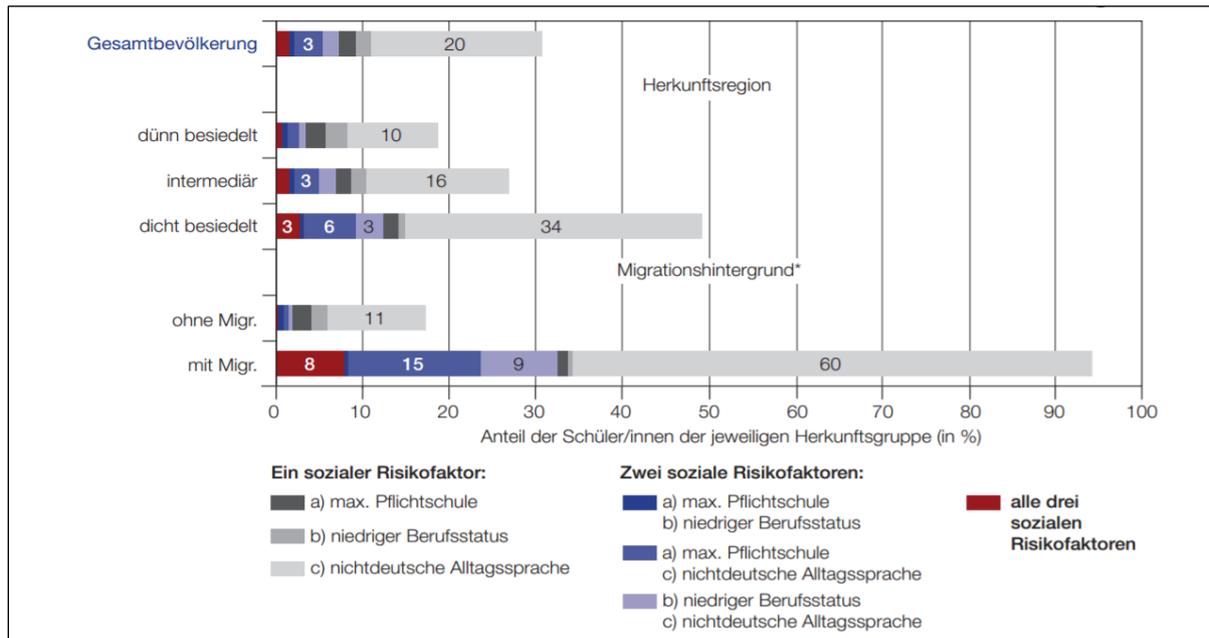


Abbildung 2: Anteil der Schüler\*innen mit Ein- und Mehrfachrisikofaktoren nach Region (Vogtenhuber et al., 2016, S. 31).

Ergänzend zu dieser Darstellung von Ein- und Mehrfachrisikofaktoren werden an dieser Stelle Kompositionseffekte angeführt. Diese beschreiben den Einfluss der Zusammensetzung der Schüler\*innen in einer Schule oder Schulklasse auf schulische Leistungen und entfalten ihre Relevanz im Kontext von Besiedelung bzw. Region und Risikofaktoren. Internationale Befunde weisen auf einen Einfluss der sozialen Komposition von Schulen bzw. Schulklassen auf die Schüler\*innen-Leistungen hin, wobei leistungsschwächere Schüler\*innen durch eine sozial ungünstige Zusammensetzung ihrer Lerngruppe beeinträchtigt sind (Dumont et al., 2013, S. 164 f.). Studien im deutschsprachigen Raum zeigen, dass sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe I die leistungsbezogene Zusammensetzung das bedeutsamste Kompositionsmerkmal ist und in hohem Maße mit der sozialen Zusammensetzung konfundiert ist. In Neuen Mittelschulen ist von einer „kumulativen Wirkung unterschiedlicher Kompositionsmerkmale (niedriges Leistungsniveau, Konzentration von Schüler\*innen aus bildungsfernen Familien mit sozialen und privaten Belastungen, hoher Anteil von Schüler\*innen, die eine Schulstufe wiederholen) auszugehen“, weshalb von einer „doppelten Benachteiligung“ von Schüler\*innen mit sozioökonomisch ungünstigen Ressourcen gesprochen werden kann (Dumont et al., 2013, S. 175; Baumert et al., 2009, S. 43). Es ist anzunehmen, dass sich Kompositionseffekte und die beschriebene „doppelte Benachteiligung“ hinsichtlich der im Nationalen Bildungsbericht 2015 dargestellten Mehrfachrisikofaktoren vor allem in dicht besiedelten Gebieten zusätzlich benachteiligend auswirken. Entsprechende empirische Erhebungen wären anzustreben.

Im Zuge von Schulwegentscheidungen werden die Weichen für den weiteren schulischen und beruflichen Werdegang gestellt. In Österreich findet die erste relevante Schulwegentscheidung und mit ihr einhergehend die erste Selektion bereits nach der 4. Schulstufe statt. Eine Analyse der Bildungswege entlang der sozialen Herkunft und hinsichtlich ihrer Chancengerechtigkeit ist folglich notwendig, um weitere Schlüsse zu ziehen. Becker (2010, S. 181) sieht die frühe Selektionsleistung des Bildungssystems beim frühen Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe als mitentscheidend für die Verteilung von Bildungschancen. Im Nationalen Bildungsbericht 2015 zeigt sich die Verteilung der Schüler\*innen in den Schulformen der Sekundarstufe I und II

gegliedert nach dem höchsten erreichten Bildungsstand der Eltern. Jugendliche, deren Eltern maximal Pflichtschulabschluss haben, wechseln demnach nach der 8. Schulstufe fast fünfmal so häufig in eine Polytechnische Schule als in eine Oberstufe einer Allgemeinbildenden höheren Schule (Bruneforth et al., 2016b, S. 121):

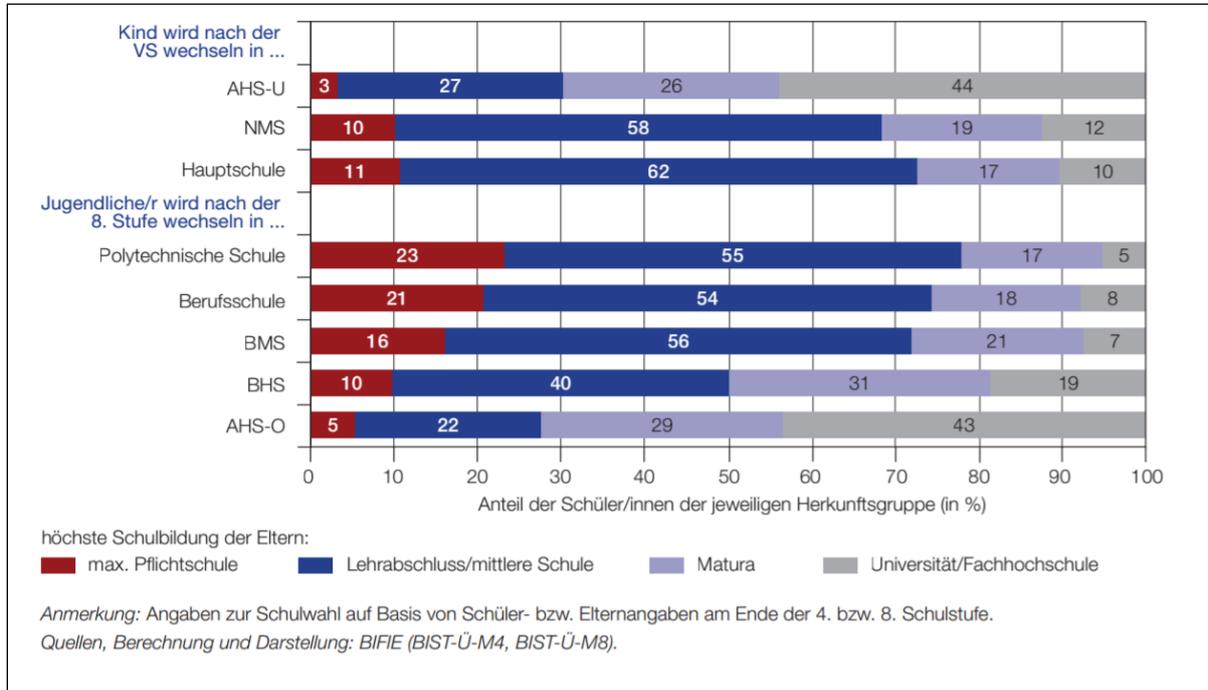
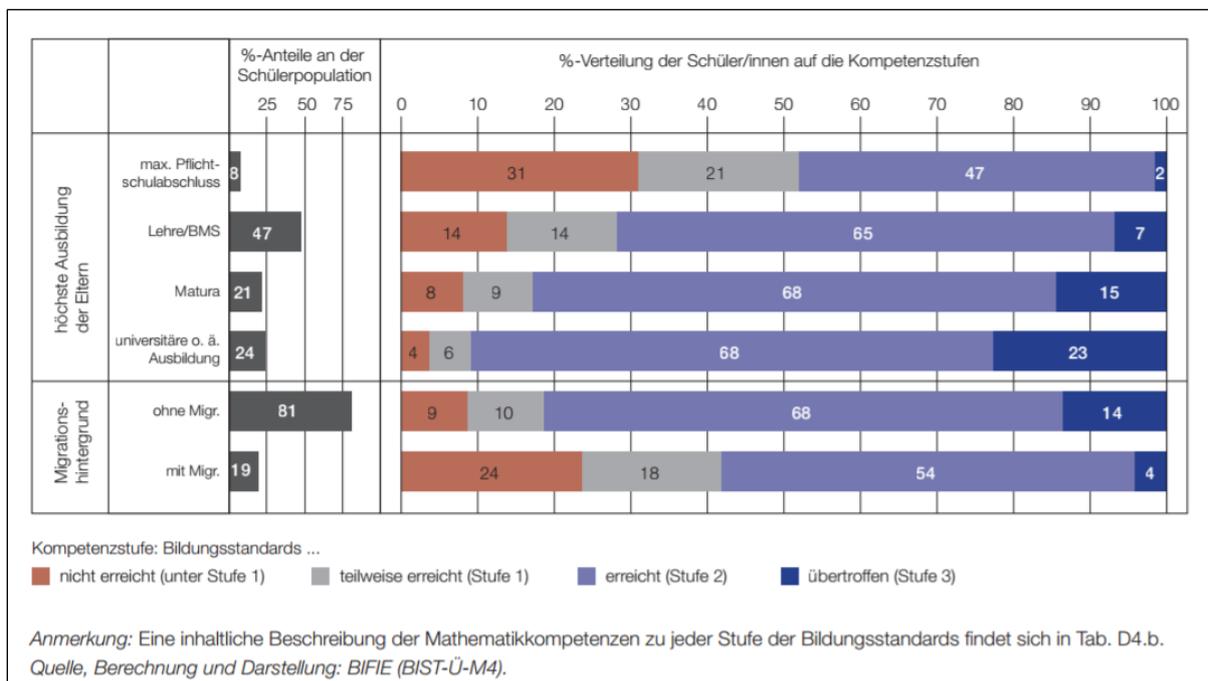


Abbildung 3: Bildungsherkunft in Schulformen der Sekundarstufen I und II (2013, 2012) (Bruneforth et al., 2016b, S. 121).

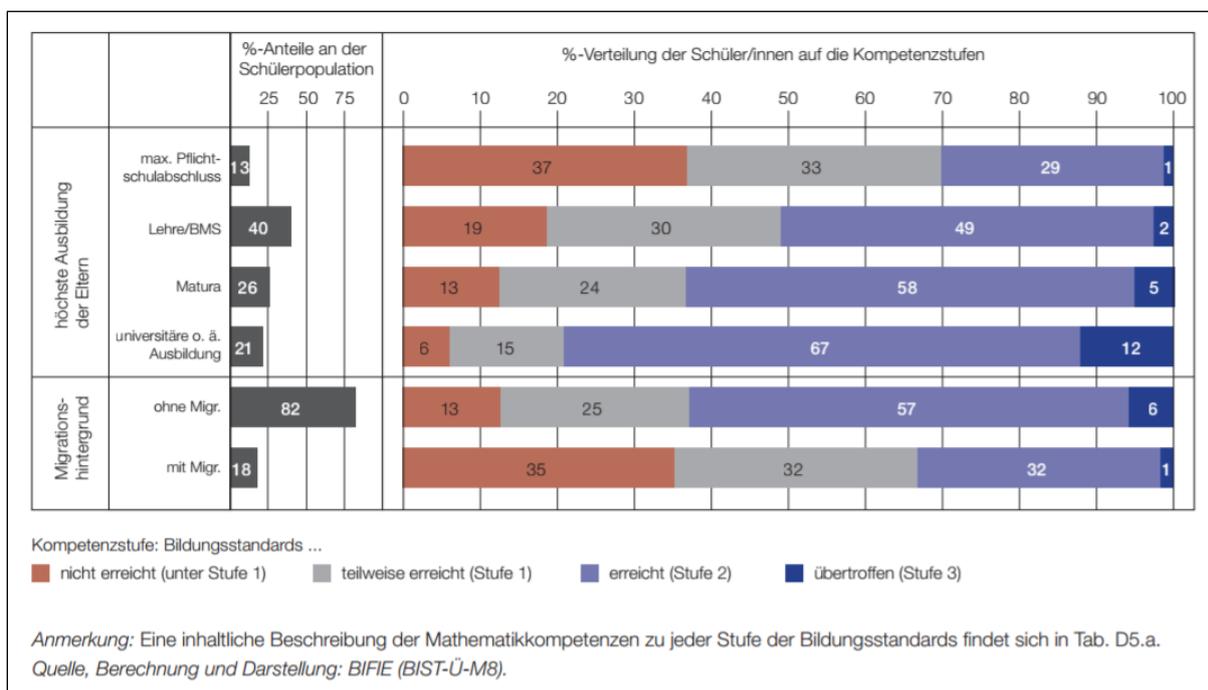
Bildungswegentscheidungen werden folglich nicht losgelöst von der sozialen Herkunft getroffen, sondern sind u.a. durch sie bedingt. Ein Erklärungsmodell für dieses Phänomen stellen primäre und sekundäre Herkunftseffekte dar (Boudon 1974; Bruneforth et al., 2016b, S. 122), deren Bedeutung eingangs bereits skizziert wurde. Primäre Herkunftseffekte tragen darüber hinaus weiterhin zu herkunftsabhängigen Schulleistungen und somit zur Selektion entlang der sozialen Herkunft bei. Das Schulsystem gleicht eine Ungleichverteilung der Startchancen nicht ausreichend aus bzw. verstärkt diese, weshalb sich die soziale Herkunft auf Bildungswegentscheidungen und damit auf die Bildungschancen von Schüler\*innen auswirkt (Becker, 2010, S. 183 f.).

Im Rahmen von Bildungswegentscheidungen nehmen Empfehlungen von Lehrer\*innen vor allem beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I einen hohen Stellenwert ein. Uhlig (2012, S. 32 f.) weist für Deutschland auf die sozial selektive Wirkung Empfehlungen hin, da diese Schüler\*innen bei gleichem Leistungsstand in Abhängigkeit der sozialen Herkunft unterschiedliche Bildungswege eröffnen. Dabei wirkt sich die soziale Herkunft auch indirekt über eine selektive Schulnotenvergabe auf die Bildungsempfehlung aus, da eine mangelnde Sensibilität für soziale Ungleichheit und stereotype Begabungsauffassungen vorliegen, die sozial ungleiche Erfolgseinschätzungen begünstigen. Lehrer\*innen nehmen das Verhalten der Schüler\*innen und ihre Leistungen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft wahr, sodass gleiche Leistungen je nach Elternhaus unterschiedlich benotet werden.

Damit sind Hinweise gegeben, wie das Handeln von Lehrer\*innen über Leistungsbeurteilung und Elternberatung (besonders bei Bildungswegentscheidungen) zur Verstärkung sekundärer Herkunftseffekte beiträgt. Ein weiterer zentraler Aspekt der Beeinträchtigung durch soziale Herkunft wird deutlich, wenn das Bildungsniveau der Eltern in Zusammenhang mit Ergebnissen von Kompetenzmessungen betrachtet wird. In den folgenden Grafiken des Nationalen Bildungsberichts 2015 werden die Ergebnisse der Bildungsstandards für Mathematik in einer Kompetenzstufenverteilung für die 4. und die 8. Schulstufe nach Migrationshintergrund und höchster Ausbildung der Eltern gegliedert dargestellt:



**Abbildung 4:** Kompetenzverteilung nach Migrationshintergrund und Bildungsabschluss der Eltern, Mathematik 4. Schulstufe (2013) (Oberwimmer et al., 2016, S. 183).



**Abbildung 5:** Kompetenzverteilung nach Migrationshintergrund und Bildungsabschluss der Eltern, Mathematik 8. Schulstufe (2013) (Oberwimmer et al., 2016, S. 183).

Bezüglich der Kompetenzverteilung und dem Bildungsabschluss der Eltern ist hervorzuheben, dass sich bereits am Ende der 4. Schulstufe starke Unterschiede zeigen. So bleiben nur 10 % der Kinder, deren Eltern einen akademischen Grad erreicht haben, hinter den Bildungsstandards in Mathematik zurück, während dieser Anteil bei Kindern, deren Eltern keine Matura haben, dreimal höher und bei Kindern, deren Eltern maximal Pflichtschulabschluss haben, fünfmal höher ist. Nach der 8. Schulstufe erreichen nahezu 80 % der Jugendlichen, deren Eltern über einen akademischen Abschluss verfügen, die Bildungsstandards, dieser Anteil liegt bei Jugendlichen, deren Eltern maximal Pflichtschulabschluss haben, hingegen nur bei 30 % (Oberwimmer, 2016,

S. 182). Ein niedriges Bildungsniveau der Eltern wird zum Risikofaktor für die Sicherung zukünftiger gesellschaftlicher Teilhabe, da es im österreichischen Bildungssystem nicht ausreichend gelingt, Benachteiligungen so auszugleichen, dass keine Beeinträchtigungen im Kompetenzerwerb aufgrund von sozialer Herkunft entstehen. Hinsichtlich dieses Zusammenhanges zwischen der Kompetenzverteilung und dem Bildungsabschluss der Eltern scheint die Ergänzung, dass die erzielten schulischen Leistungen auch eine Vermittlungsgröße in der Reproduktion von Bildungsungleichheit sind, sinnvoll. Denn die soziale Herkunft nimmt bei der Notenvergabe über die bestehenden Leistungsunterschiede hinaus eine zentrale Rolle ein und benachteiligt Schüler\*innen aus unteren sozialen Schichten (Ditton, 2010, S. 249). Wie bereits angesprochen, werden Schüler\*innen aus sozioökonomisch bevorzugten Familien bei gleichen Testleistungen im Vergleich zu jenen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien besser beurteilt (Dumont et al., 2014, S. 151 f.). Auch Bildungsaspirationen von Kindern und Jugendlichen sowie das im Lauf der Schulzeit erreichte Bildungsniveau stehen in Zusammenhang mit dem Bildungshintergrund ihrer Eltern. Im Nationalen Bildungsbericht wird festgehalten, dass in Österreich „die Bildungsherkunft so stark [ist], dass in diesem Zusammenhang häufig von einer Bildungsvererbung gesprochen wird.“ (Oberwimmer et al., 2015, S. 140) In Österreich ist die Bildungsmobilität im internationalen Vergleich „als besonders niedrig einzustufen“, weshalb Österreich vergleichsweise schlecht abschneidet (OECD, 2014 zit. n. Oberwimmer et al., 2016, S. 140).

„Mit mehr als einem Fünftel sind überdurchschnittlich viele Jugendliche, deren Eltern nur über Pflichtschulbildung verfügen, nicht mehr in Ausbildung oder mit 17 Jahren noch in Pflichtschulbildung. Der Großteil der Jugendlichen aus niedrigen oder mittleren Bildungsmilieus ist in einer Lehrausbildung, ihr Anteil beträgt bei den Burschen rund 50 %. Der Unterschied zwischen niedriger und mittlerer Bildungsherkunft besteht darin, dass bei mittlerer Bildungsherkunft ein deutlich höherer Anteil eine höhere Schule (insbesondere BHS) besucht als bei niedrigerer Bildungsherkunft.“ (Oberwimmer et al., 2016, S. 140)

Bildungsniveau des Elternteils, der als Repräsentant des Haushalts geführt wird	keine Ausbildung/ max. Pflichtschule	Lehre	BMS/ Meister	AHS- Oberstufe	BHS	alle 17-Jährigen
<b>17-Jährige gesamt</b>						
niedrig (Pflichtschule)	22	45	9	9	15	100
mittel (Lehre/BMS)	7	40	9	14	30	100
hoch (AHS/BHS)	4	16	6	38	36	100
höchste (Hochschule)	2	7	2	64	24	100
alle Eltern	8	33	8	23	28	100
<b>17-Jährige weiblich</b>						
niedrig (Pflichtschule)	21	36	14	13	16	100
mittel (Lehre/BMS)	7	30	10	17	36	100
hoch (AHS/BHS)	2	11	6	45	36	100
höchste (Hochschule)	1	4	3	67	24	100
alle Eltern	7	24	9	28	32	100
<b>17-Jährige männlich</b>						
niedrig (Pflichtschule)	22	52	6	5	14	100
mittel (Lehre/BMS)	8	48	7	12	25	100
hoch (AHS/BHS)	5	22	6	30	37	100
höchste (Hochschule)	3	10	1	60	25	100
alle Eltern	9	41	6	19	25	100

Anmerkung: Elternbildung bezieht sich auf das Bildungsniveau jenes Elternteils, der als Repräsentant des Haushalts geführt wird.  
 Quelle: Statistik Austria (Mikrozensus der Jahre 2012–2014). Berechnung und Darstellung: IHS.

**Abbildung 6:** Bildungsstatus von 17-Jährigen nach Schultyp und Elternbildung (2012-2014) (Oberwimmer et al., 2016, S. 141).

Soziale Herkunft wird an unterschiedlichen Punkten des österreichischen Bildungssystems förderlich bzw. hinderlich wirksam und kann somit einen hohen Risikofaktor darstellen. Zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen sind folglich im Hinblick auf den Umgang mit Bildungsvererbung mit vielschichtigen Herausforderungen und Problemlagen konfrontiert wie z.B. dem Umgang mit Kompositionseffekten (z.B. in

Brennpunktschulen), der eigenen Rolle im Kontext von Leistungsbeurteilungen und Bildungswegentscheidungen, dem Ausgleich von Kompetenzunterschieden sowie dem Umgang mit Bildungsaspirationen der Schüler\*innen und deren Erziehungsberechtigten.

### 3 Soziale Herkunft im Kontext der PädagogInnenbildung Neu

Die Thematisierung sozialer Herkunft in der Pädagog\*innenbildung hat auf zwei Ebenen zu erfolgen. Zum einen ist zu befragen, inwieweit Pädagogische Hochschulen und Universitäten ungeachtet der sozialen Herkunft der Studierenden zugänglich sind bzw. welche besonderen Problemlagen auftreten können. Angesprochen werden dabei die Ebene der Studienorganisation, die Gliederung der Studierendenpopulation nach Aspekten der sozialen Herkunft sowie besondere Herausforderungen und Einschränkungen für Studierende aus sozial benachteiligten Verhältnissen.

Zum anderen sind Überlegungen dazu notwendig, wie Themenfelder sozialer Herkunft curricular in den Lehramtsstudien zu verankern sind. Aufbauend auf den bereits dargelegten Problemlagen im österreichischen Bildungssystem steht die Frage im Raum, in welchen Bereichen Pädagog\*innen über spezifische Teilkompetenzen verfügen müssen, um Diversitätskompetenz in der Dimension soziale Herkunft realisieren zu können. Allem voran steht die Klärung der gesetzlichen Vorgaben und Zielsetzungen, da diese den Rahmen für die weitere Diskussion vorgeben.

#### 3.1 Gesetzlicher Auftrag und Rahmenbedingungen

Die Vielfalt von Schüler\*innen umfasst gemäß der Diversitäts- und Genderkompetenz, verstanden im Sinne der Empfehlungen des Entwicklungsrates bzw. des Qualitätssicherungsrates für PädagogInnenbildung, u.a. die Bereiche sozioökonomischer Status, Bildungshintergrund sowie Erwartung und Anspruch an das Bildungswesen (Braunsteiner & Schnider & Zahalka, 2014, S. 20 f.; Entwicklungsrat, 2013, S. 3). Gemäß § 42 Abs. 1a Hochschulgesetz 2005 werden mit der Einführung des „Bundesrahmengesetzes zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen“ inklusive und interkulturelle Kompetenzen gefordert. § 51 Abs. 2c Hochschulgesetz 2005 sieht vor, dass „hinsichtlich der Auswahl der Studierenden den Zielstellungen des Lehrberufs zu Diversität und Inklusion Rechnung getragen wird.“ Mit dem Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) wurde darüber hinaus für alle Lehramtsstudien anbietende Instituten eine übergeordnete begutachtende und damit qualitätssichernde Instanz eingerichtet. Der QSR hat u.a. die Aufgabe, Curricula dahingehend zu prüfen, inwieweit diese den für den Beruf der Pädagoginnen und Pädagogen notwendigen Kompetenzerwerb vorsehen (§ 74a Abs. 4 Hochschulgesetz 2005 bzw. § 30a Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz 2011). Die gesetzlichen Rahmenvorgaben sowie die dazu verfügbaren vorbereitenden und begleitenden Publikationen räumen dem diversitäts- und inklusionsspezifischen Kompetenzerwerb von zukünftigen Pädagog\*innen einen hohen Stellenwert ein, der auch durch die Einrichtung eines Qualitätssicherungsrates unterstrichen wird (Braunsteiner et al., 2014, S. 20 f.; Entwicklungsrat, 2013, S. 3). Darüber hinaus sehen die Rahmenvorgaben für die Begutachtung der Curricula durch den Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung breiten curricularen Gestaltungsspielraum vor, um inklusions- und diversitätsspezifische Schwerpunktsetzungen (Primarstufe) bzw. Spezialisierungen (Sekundarstufe Allgemeinbildung) zu realisieren (Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4 Hochschulgesetz 2005). Gemäß den dargestellten gesetzlichen Rahmenbedingungen lässt sich für die Gestaltung der Curricula feststellen, dass einerseits die entsprechende Verpflichtung formuliert und andererseits der notwendige Gestaltungsraum vorgesehen wurde.

#### 3.2 Problemlagen und Handlungsfelder diversitätssensibler Hochschulentwicklung in der Dimension Soziale Herkunft

Die Rolle der sozialen Herkunft ist im Bereich der hochschulischen bzw. universitären Pädagog\*innenbildung an unterschiedlichen Punkten zu lokalisieren. Thematisiert werden die Durchlässigkeit und folglich die soziale Durchmischung in den Lehramtsstudien, Belastungen für Studierende aufgrund von Entfremdung durch Bildungsaufwärtsmobilität sowie das Phänomen der Selbstelimination im Kontext von hochschulischen und universitären Bildungswegentscheidungen.

### Soziale Durchmischung in Lehramtsstudien

Faktoren sozialer Herkunft sind auch im tertiären Bildungsbereich in der Pädagogenbildung in Österreich relevant. Detaillierte Aufschlüsse zur Bildungsmobilität gibt die Studierenden-Sozialerhebung 2015. An öffentlichen Universitäten werden 15 % der Studienanfänger\*innen für Lehramtsstudien (deren Eltern in Österreich geboten sind) einer niedrigen Schicht zugeordnet. Diese Gruppe umfasst „insbesondere jene Studierende, deren Eltern eine Lehre absolviert haben und in einer Arbeiter\*in-/Angestellten-Position ohne Leitungsfunktion tätig sind“ (IHS, 2016a, S. 55). Soziale Herkunft wird in diesem Kontext somit als eine Kombination der Merkmale erreichtes Bildungsniveau der Eltern und berufliche Positionierung der Eltern verstanden. Für die Pädagogischen Hochschulen liegt der Anteil der Studienanfänger\*innen, deren Herkunft einer niedrigen Schicht zuzuordnen ist, 2015 bei 24 %. Beim Blick auf die Zusammensetzung der Gesamtpopulation der Studierenden nach sozialer Herkunft zeigt sich für 2015 ein ähnliches Bild:

Studiengruppe	Niedrige Schicht	Mittlere Schicht	Gehobene Schicht	Hohe Schicht
Öffentliche Universitäten				
Lehramtsstudien	16 %	28 %	41 %	15 %
Pädagogische Hochschulen				
LA Volksschulen	18 %	34 %	36 %	11 %
LA NMS	26 %	34 %	31 %	9 %
LA Sonderschulen	22 %	32 %	35 %	11 %
LA Berufsschulen	31 %	36 %	26 %	8 %
LA Religion	29 %	33 %	33 %	5 %
<b>Pädagogische Hochschulen gesamt</b>	<b>23 %</b>	<b>34 %</b>	<b>33 %</b>	<b>10 %</b>

**Abbildung 7:** Anteil von Studierenden nach Schichtzugehörigkeit an öffentlichen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (IHS, 2016b, S. 51).

Die Daten der Studien-Sozialerhebung 2015 beziehen sich auf die letzte Periode vor der schrittweisen Umsetzung der PädagogInnenbildung Neu<sup>2</sup>, d.h., dass ein Lehramt zu diesem Zeitpunkt an einer öffentlichen Universität noch durch ein Diplomstudium (9 Semester Mindeststudiendauer und 1 Jahr Auszubildungsverhältnis im Unterrichtspraktikum, Lehramt für höhere Schulen) an Pädagogischen Hochschulen durch ein Bachelorstudium (6 Semester Mindeststudiendauer, Lehramt für Pflichtschulen) erworben wird.

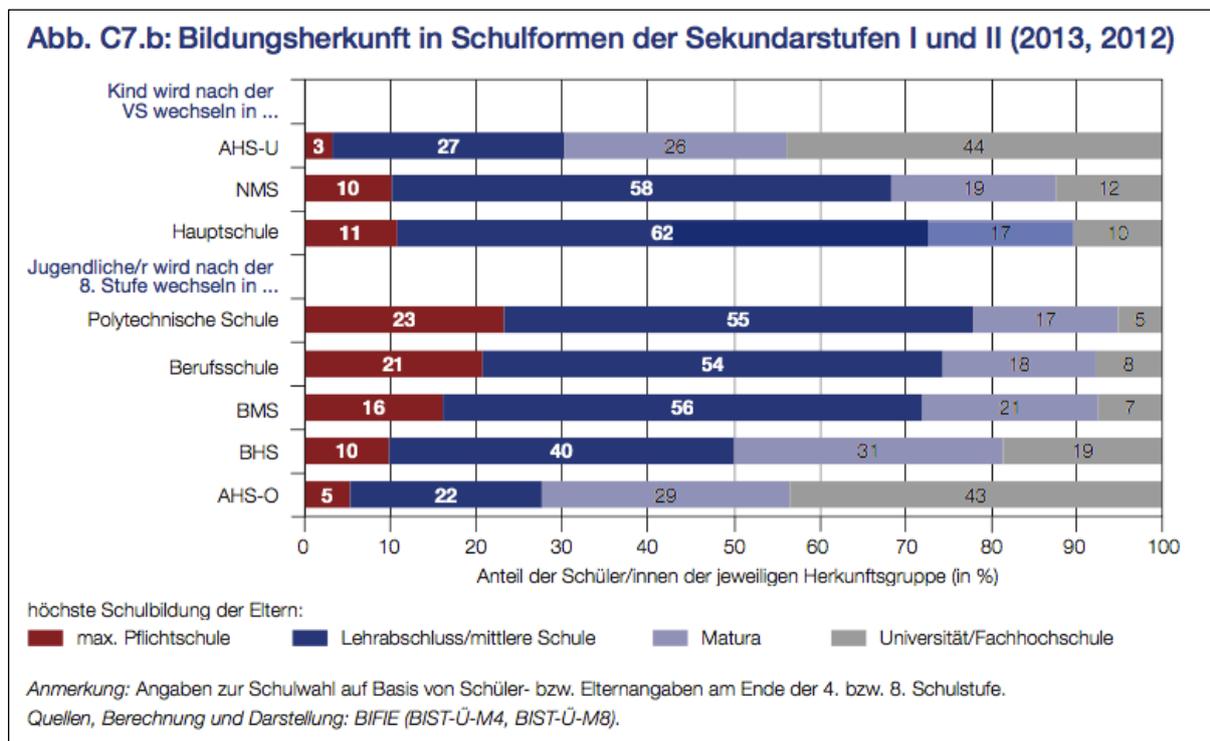
Im Vergleich zu 2011 ist der Anteil an öffentlichen Universitäten von 15,3 % 2011 auf 16 % 2015 geringfügig gestiegen. Bei den Pädagogischen Hochschulen zeigt sich gesamt ein geringer Anstieg von 22,1 % 2011 auf 23 % 2015. Der erhöhte Anteil der Studierenden aus sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen erweist sich ebenso wie der Unterschied zwischen öffentlichen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen als konstant. Der Anteil der mittleren Schicht ist in Pädagogischen Hochschulen am höchsten, an den öffentlichen Universitäten jener der gehobenen Schicht. Somit kann im Fall der Pädagogischen Hochschulen von einer tendenziell mittelschichtorientierten Studierendenpopulation gesprochen werden, für öffentliche Universitäten ist im Bereich der Lehramtsstudien ein Trend zu gehobenen und hohen Schichten in der Studierendenpopulation zu verzeichnen. (IHS, 2016b, S. 51)

Die Studiensozialerhebung 2015 konstatiert, dass „die Wahrscheinlichkeit ein Universitäts- oder Fachhochschul-Studium aufzunehmen, (...) für Personen aus bildungsnahen Schichten 2,4-mal so hoch wie für Bildungsferne ist.“ (IHS, 2016b, S. 53). Darüber hinaus zeigen Auswertungen des Studienverhaltens, dass die Bildungsferne der Eltern die Gefahr eines frühen Studienabbruchs erhöht. Studierende aus bildungsnahen sozialen Verhältnissen hingegen verbleiben „häufiger und länger an Universitäten“ (IHS, 2012, S. 58).

Vor Umsetzung der PädagogInnenbildung Neu war der Anteil der Studierenden aus sozioökonomisch beeinträchtigten Verhältnissen beträchtlich höher als unter Lehramtsstudierenden der öffentlichen Universitäten. Besonders deutlich zeigt sich dies im Bereich der Allgemeinbildung in der Sekundarstufe. Ein Anteil von 16 % Studierenden, die niedrigen Schichten zuordenbar sind, steht einem Anteil von 26 % im

Lehramt für Neue Mittelschulen gegenüber. Gründe für diese Unterschiede können in der unterschiedlichen Studiendauer, der notwendigen Selbstorganisationskompetenz im Studium sowie im unterschiedlichen akademischen Abschlussniveau (Bachelor- vs. Diplomstudium), vermutet werden. Es gilt daher besonderes Augenmerk darauf zu legen, ob bzw. in welchem Ausmaß die PädagogInnenbildung Neu in der Allgemeinbildung (Primarstufe und Sekundarstufe) aufgrund der verlängerten Studiendauer und der höheren akademischen Abschlüsse zur Erlangung des Lehramtes an Pädagogischen Hochschulen (Master- statt Bachelorabschluss in der Primarstufe) sowie aufgrund der starken Verschränkung mit öffentlichen Universitäten in gemeinsam eingerichteten Studien in der Sekundarstufe Allgemeinbildung (höherer Anteil an fachwissenschaftlichen Studieninhalten, höheres Maß an geforderter Selbstorganisationsfähigkeit im Entwicklungsverbund, ...) Einfluss auf den Anteil von Studierenden aus bildungsfernen und sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen hat.

Umso bedeutsamer erscheint dieser Unterschied, wenn er mit den sozioökonomischen Voraussetzungen von Schüler\*innen-Populationen der Sekundarstufe 1 in Verbindung gesetzt wird, da die gemeinsam eingerichteten Studien der Sekundarstufe Allgemeinbildung auch an die Stelle des Lehramtes für Neue Mittelschulen (bisher 6 Semester, Bachelorabschluss an Pädagogischen Hochschulen) treten. Nur 31 % der Schüler\*innen, die in eine Neue Mittelschule wechseln, haben Eltern mit Matura bzw. Universitäts-/ Fachhochschulabschluss:



**Abbildung 8:** Bildungsherkunft in Schulformen der Sekundarstufen I und II (2013, 2012) (Bruneforth et al., 2016b, S. 121).

Im Sinne der sozialen Durchmischung ist somit darauf zu achten, wie sich diese Anteile in der PädagogInnenbildung Neu verändern, um Diversität im Kontext sozialer Herkunft unter den Lehrer\*innen zukünftig sicherzustellen.

### Selbstelimination

Eine wesentliche Auswirkung sozialer Herkunft ist das Phänomen der Selbstelimination. Das österreichische Bildungssystem hält durch den freien Hochschulzugang ein breites Spektrum an tertiären Ausbildungsangeboten bereit. Bereits 1971 konstatieren Bourdieu und Passeron das bis heute relevante Phänomen der Selbsteliminierung (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 175). Bezeichnet wird damit der Vorgang, in dem ein Bildungsweg, z. B. das Studium eines Lehramtes, selbstgewählt als nicht erreichbar ausgeschlossen wird (Bauer & Vester, 2008, S. 189). Diese Entscheidung steht in enger Verbindung mit der Passung des eigenen Habitus und den gesellschaftlichen Verhältnissen. Wird diese Passung – vor allem auch in der pädagogischen

Praxis – von Schüler\*innen wie Studierenden als nicht gegeben wahrgenommen, so werden bestimmte Zukunftsperspektiven als eher nicht erreichbar eingestuft (Kramer, 2011, S. 348 f.).

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt im Hinblick auf die PädagogInnenbildung Neu ist die Verlängerung der Studiendauer in den Lehramtsstudien der Allgemeinbildung (Primarstufe: Wechsel von 3-jährigem Bachelorstudium zu 5- bis 5,5-jährigem Masterstudium; Neue Mittelschule: Wechsel von 3-jährigem Bachelorstudium zu 5,5- bis 6-jährigem Masterstudium für die gesamte Sekundarstufe Allgemeinbildung). Rahel (2008, S. 93 f.) beschreibt für die Schule, dass der zukunftsgerichtete Charakter von Schule im Gegensatz zur Gegenwartsbezogenheit der aufgrund ihrer sozialen Herkunft weniger privilegierten Schüler\*innen steht. Es wäre zum Gegenstand weiterer Forschungsbemühungen zu machen, inwieweit die Verstärkung der Zukunftsgerichtetheit durch die Verlängerung der Studiendauer im Rahmen der PädagogInnenbildung Neu Veränderungen in der Studierendenpopulation hinsichtlich der sozialen Herkunft bedingt.

Ein Handlungsfeld im hochschulischen Bereich sind daher strategische Entwicklungen, z.B. im Rahmen eines institutionalisierten Diversity-Management-Konzepts, zur Realisierung einer besseren sozialen Durchmischung der Studierenden. Anreize für ein Lehramtsstudium müssten dabei bereits in der Unterstufe, d.h. vor der Selektion in die Sekundarstufe II, an Schulen vorgestellt werden, um besonders jene Schüler\*innen, die von dem Phänomen der Selbstelimination betroffen sein könnten, den Lehrberuf als mögliche Entwicklungsperspektive aufzuzeigen. Spezielle finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten wie z.B. besondere Stipendien für sozioökonomisch benachteiligte Studierende, sind eine weitere anzustrebende Maßnahmen.<sup>3</sup> Bezüglich der Zukunftsgerichtetheit scheint das Aufzeigen von langfristigen nachhaltigen Perspektiven, die mit einem Studium verbunden sind, wesentlich.

### *Gespaltener Habitus*

Auch nach dem Beginn eines Studiums bleibt die Bedeutung der sozialen Herkunft für Studierende weiterhin bedeutsam. Aufwärtsmobilität durch hochschulische Bildung hat nicht ausschließlich positiv Wirkungen. Sie kann auch bei jenen, die durch soziale Mobilität profitieren, psychosoziale Verletzungen verursachen. Auf das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu aufbauende Studien zu Prozessen und Problemen der Reformulierung des Habitus von Studierenden mit niedrigem sozioökonomischem Status an US-amerikanischen Eliteuniversitäten zeigen Phänomene der Beeinträchtigung entlang sozialer Mobilität auf. So lässt sich über das Konzept des gespaltenen Habitus (cleft habitus) erläutern, warum diese Gruppe von Studierenden durch ihre soziale Herkunft doppelt beeinträchtigt ist. Zum einen erschwert fehlendes symbolisches Kapital den organisatorischen, kulturellen und sozialen Einstieg ins universitäre Leben, welches sich am mittelständischen Habitus orientiert (Lehmann, 2013, S. 13; Lee & Kramer, 2012, S. 19). Zum anderen wird soziale Mobilität durch universitäre Bildung um den Preis der Entfremdung von Familienmitgliedern und Freunden erlangt, die zurückgelassen wurden (Lee & Kramer, 2012, S. 19 f.; Lehmann, 2013, S. 13 f.). Lee & Kramer (2012, S. 19 f.) bezeichnen mit dem gespaltenen Habitus, das sowohl-als-auch bzw. weder-noch Zugehörigsein in zwei sozialen Welten. Studierende mit niedrigem sozioökonomischem Status erleben stärkere Gefühle von Verlust als jene aus mittleren sozioökonomischen Verhältnissen und erfahren soziale Distanz durch Freunde und Familie (z. B. durch den impliziten oder direkten Vorwurf, sich überlegen zu fühlen). Bewältigungsstrategien sind u. a. das Vortäuschen des alten Habitus, die Vermeidung von Besuchen zuhause sowie strategische Selbstpräsentation (Leugnung von Motiven, Entwicklungen...). Jene Studierenden sind als Außenseiterinnen und Außenseiter an den Universitäten und Entfremdete (Lehmann, 2013, S. 13) zuhause. Sie bilden hybride Identitäten heraus, da sie sich weder der Arbeiterklasse noch der Bildungselite gänzlich zugehörig fühlen (Lee & Kramer, 2012, S. 26 f.). Sowohl die Unterstützung von zuhause als auch die soziale Zugehörigkeit am Campus beeinflussen den Studienerfolg und -abschluss. Der Studienerfolg von Studierenden mit niedrigem sozioökonomischen Status zeigt sich dadurch mehrfach erschwert (Lee & Kramer, 2011, S. 31). Lehmann (2013, S. 3 f.) problematisiert, dass über die Mittelschichtorientierung der Universitäten Werte, Wissen und Lebensstile der Arbeiterklasse (vor allem auch den betroffenen Studierenden) als defizitär, wenn nicht sogar pathologisch erscheinen, da soziale Herkunft an den Universitäten nicht ausreichend im Kontext von gesellschaftlicher Unterdrückung thematisiert wird.

Ein weiteres Handlungsfeld stellt folglich der Umgang mit Studierenden an Hochschulen bzw. Universitäten selbst dar. So ist die Unterstützung von Studierenden vor allem im ersten Semester bei der Orientierung im tertiären Raum (Organisation, Orientierung im Curriculum, Prüfungsordnung, Anlaufstellen...) durch „Welcome-Maßnahmen“ ein erster Schritt, um dem beschriebenen erschweren organisatorischen, kulturellen und sozialen Einstieg ins universitäre Leben entgegen zu wirken. Wesentlich erscheinen darüber hinaus auch räumliche und zeitliche Möglichkeiten für Austausch und Vernetzung der Studierenden. Eine hochschulische bzw. universitäre Kultur der Diversität und damit der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt, die sich in

personellen und curricularen Bereichen widerspiegelt, ist eine weitere Möglichkeit, um auf das Konzept des gespaltenen Habitus zu reagieren.

### 3.3 Verankerung der Diversitätskompetenz in der Dimension Soziale Herkunft in den Curricula der Lehramtsstudien

Für die Sicherstellung von Diversitätskompetenz zukünftiger Pädagog\*innen ist es erforderlich, neben einer vertieften Auseinandersetzung mit aktuellen empirischen Befunden in Verbindung mit relevanten human- und sozialwissenschaftlichen Theorien zur sozialen Herkunft (insbesondere in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen) professionsorientierten Kompetenzerwerb im Umgang mit Underachievement-Risiken, schichtspezifischen Stereotypen sowie zur Anerkennung unterschiedlicher sozialer Lebenslagen und -welten in den Curricula der Lehramtsstudien (im Sinne einer Querschnittsmaterie) zu verankern.

#### *Minimierung von sozial bedingten Underachievement-Risiken*

Sozial ungleiche Bildungschancen werden mit dem Phänomen von Underachievement verbunden. Bezeichnet wird damit die Diskrepanz von „individuell vorhandenen Lernpotenzialen und tatsächlich erzielttem Bildungserfolg“ (Uhlig, 2012, S. 30) sowie die unzureichende Berücksichtigung von kognitiven Voraussetzungen und deren Förderung beim Schulbesuch. Underachievement-Risiken sind sozial ungleich verteilt. Für Schüler/innen aus Familien ohne akademischen Hintergrund sind diese ungleich höher (Uhlig & Solga, 2009, S. 433). Diese Risiken werden vor allem bei Bildungswegentscheidungen relevant, die einerseits durch subjektiv geprägte Empfehlungen von Lehrer\*innen und andererseits schichtspezifische elterliche Haltungen und Erwartungen beeinflusst wird (Uhlig, 2012, S. 33 f.). Darüber hinaus entstehen Underachievement-Risiken in der Leistungsbeurteilung. So werden Schüler\*innen aus sozioökonomisch bevorzugten Familien bei gleichen Testleistungen im Vergleich zu Schüler\*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien besser benotet (Dumont et al., 2014, S. 151 f.).

Diversitätskompetenz in der Dimension soziale Herkunft curricular zu verankern, heißt somit, Methoden für die adäquate Betreuung von Schüler\*innen sowie Eltern für Bildungswegentscheidungen an den Schnittstellen (z. B. Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe) zu vermitteln. Zukünftige Lehrer\*innen sollen im Rahmen ihres Studiums dazu in die Lage versetzt werden Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Schüler\*innen potenzialorientiert und herkunftsneutral beraten zu können. Sie sollen darüber hinaus dazu befähigt werden, Leistungsbeurteilung und Notengebung immer auch im Hinblick auf die Einflüsse sozialer Herkunft zu thematisieren und zu reflektieren. Rahel (2008, S. 93 f.) beschreibt die Gegenwartsbezogenheit als Merkmal der Nichtprivilegierten. Absolvent\*innen von Lehramtsstudien sollen daher über ein Repertoire von unmittelbaren, formativen Leistungsbewertungen (Jones & Vagle, 2013, S. 135) verfügen, da diese für die angesprochene Zielgruppe effektiver ist.

#### *Vermeidung schichtspezifischer Stereotypen*

Für die Ausbildung von Pädagog\*innen ist außerdem eine Auseinandersetzung mit vorhandenen schichtspezifischen Stereotypen von Studierenden bedeutsam. Schuchart & Dunkake (2014, S. 89 f.) befassen sich, ausgehend von Pierre Bourdieus Habitusstheorie und der Stereotypenforschung, damit, inwieweit angehende Lehramtsstudierende über schichtspezifische Stereotype verfügen und inwieweit Überschneidungen mit der Beschreibung leistungsstarker und leistungsschwacher Schüler\*innen gegeben sind. Dazu wurden Studierende gebeten, Adjektive für schichtspezifische Verhaltensweisen zu nennen. Die Ergebnisse geben deutliche Hinweise darauf, dass Studierende bereits vor dem Einstieg in den Lehrberuf schichtspezifische Stereotype haben. So werden zur Beschreibung von Schüler\*innen aus unteren sozialen Sozialgruppen vorwiegend Adjektive genannt, die auf „eine mangelnde Passung zu den schulischen verhaltensbezogenen, zum Teil auch leistungsbezogenen Erwartungen“ verweisen, wie z. B. aggressiv, undiszipliniert, unkonzentriert, unhöflich, uninteressiert/unmotiviert, respektlos (Schuchart & Dunkake, 2014, S. 102 f.). 74 % der befragten Lehramtsstudierenden verfügen über ein einheitliches und differenziert-negatives Stereotypenmuster zu Schüler\*innen aus unteren Sozialgruppen. Bei den Beschreibungen der Schüler\*innen oberer Sozialgruppen liegt hingegen bei etwa der Hälfte der Befragten ein differenziert positives Stereotypenmuster vor. Als Adjektive werden in diesem Zusammenhang vorwiegend positive Konnotationen, wie z.B. motiviert/interessiert, anstrengungsbereit, arbeitet mit, konzentriert, vorbereitet/strukturiert, angegeben (Schuchart & Dunkake, 2014, S. 98 f.). Beachtenswert erscheint, dass Lehramtsstudierende, die aufgrund ihres schulischen Werdeganges oder ihres Migrationshintergrundes zur Minorität gehören, in

geringerem Ausmaß über ausdifferenziert positive Vorstellung gegenüber beiden Schülergruppen verfügen. Im Vergleich zu anderen Studierenden geben Lehramtsstudierende häufiger positive Adjektive für Schüler/innen aus oberen und mehr negative Adjektive für Schüler/innen aus unteren Sozialgruppen an. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund, dass Stereotype das Urteilsverhalten bei Berufsanfängern/Berufsanfängerinnen besonders beeinflussen können, ein relevantes Ergebnis (Schuchart & Dunkake, 2014, S. 103 f.).

Stereotype können zu einer „selbst erfüllenden Prophezeiung“ führen und damit einen „Beitrag zur Reproduktion sozialer Strukturen über die Institution Schule“ leisten. Für Lehramtsstudierende ist daher ist die Analyse und Reflexion der eigenen klassenspezifischen Erfahrungen sowie von bewussten wie unbewussten Einstellungen und Haltungen in einem breiten sozialen und politischen Kontext bedeutsam. Zur Ausbildung von Diversitätskompetenz im Kontext sozialer Herkunft sind Studierenden im Rahmen ihres Lehramtsstudiums die zur Vermeidung von Stereotypen notwendigen Kompetenzen zu vermitteln sowie Methodik und Didaktik und bezugstheoretisches Hintergrundwissen zur Thematisierung mit Schüler\*innen (z. B. durch Hinterfragen gesellschaftlicher Machtstrukturen und Privilegien, wertschätzende Beachtung und Einbezug gesellschaftlicher Randgruppen...). In diesem Zusammenhang sind Verortungen in gesamtgesellschaftlichen Theorien, die Beachtung systemischer Effekte und die darauf basierende Reflexion der eigenen Einstellungen und Haltungen bedeutsam. Die sozialpolitische Auseinandersetzung mit klassenspezifischen Erfahrungen sowohl von Hochschul- bzw. Universitätslehrpersonal und Studierenden muss daher Teil curricularer und hochschuldidaktischer Entwicklungsprozesse sein. Studierende sollen Zusammenhänge zwischen Bildungserfolg und sozioökonomischem Status der Eltern kennen. Sie sollen ein vertiefendes Verständnis und eine erhöhte Reflexivität im eigenen Denken über die Zusammenhänge von Politik, Macht und Ökonomie in Verbindung mit der Existenz sozialer Klassendifferenzen erlangen, um im eigenen Unterricht gegen den Diskurs des persönlichen Scheiterns arbeiten zu können (Jones & Vagle, 2013, S. 131).

Gesonderte Beachtung ist in diesem Rahmen den pädagogisch-praktischen Studien geschuldet, da stereotype Interpretationen und Reaktionen dann wahrscheinlich werden, wenn nicht genügend kognitive Ressourcen zur Verfügung stehen. Um Belastungssituationen entgegen zu wirken und ausreichend kognitive Ressourcen für „informations- und nicht stereotypengeleitete Reaktionen“ sicherzustellen (Schuchart & Dunkake, 2014, S. 104 f.), ist die professionsorientierte Begleitung der pädagogisch-praktischen Studien ein zentrales Handlungsfeld. Durch theoriegeleitete Reflexion sollen „die Bedingungen der Wirkungen von schichtspezifischen Stereotypen auf Interpretationen und Reaktionen von Lehrkräften und Schüler/innen in den Blick genommen werden“ (Schuchart & Dunkake, 2014, S. 105). Dazu müssen curriculare Ausrichtungen getroffen sein. Pädagogisch-praktische Studien sind folglich so zu konzipieren und zu begleiten, dass Überforderungssituationen und damit kognitive Blockaden vermieden werden, und Studierende dadurch über ausreichend Ressourcen für die Entwicklung der eigenen Gender- und Diversitätskompetenz verfügen.

Studierende sollen verstehen und vermitteln können, dass das ökonomische Scheitern von Eltern oder Erziehungsberechtigten nicht mit individuellen, persönlichen Defiziten der Schüler/innen gleichzusetzen ist. Schlüssel dafür ist sowohl auf hochschulischer bzw. universitärer Ebene die Wertschätzung der eigenen und anderen Lebensrealitäten ungeachtet des sozialen Status sowie die Integration marginalisierter und sozialklassenbasierter Perspektiven in die Curricula und Lehrveranstaltungskonzeptionen der Lehramtsstudien (Jones & Vagle, 2013, S. 131).

#### *Gleichberechtigte Anerkennung unterschiedlicher sozialer Lebenslagen und -welten*

Schüler/innen aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen sind in prekären no-win Situationen positioniert. Es besteht die Gefahr, sich selbst in Bildungsinstitutionen als unzureichend zu erleben (z. B. aufgrund eines nicht entsprechenden äußeren Erscheinungsbildes oder aufgrund von sprachlichen Unterschieden). Jones & Vagle (2013, S. 134 f.) weisen auch auf die Rolle der Wahrnehmung des Körpers in Schulen durch pädagogisches Personal, Schüler\*innen sowie deren Familien hin. Soziale Herkunft wird über den Körper subtil wie offensichtlich gelebt und dargestellt und beeinflusst damit die Wahrnehmung und die bewusste und unbewusste sprachliche (z. B. Abwertung der Lebenswelt des Schülers/der Schülerin) wie nonverbale (z. B. Hochziehen der Augenbraue bei sprachlichen Äußerungen...) Interaktion. Körper und Sprache sind Spiegel sozialer, ökonomischer und politischer Ungleichheiten und Wirkungsfeld für deren Reproduktion. Jones & Vagle (2013, S. 135) beschreiben das Dilemma von aufgrund ihrer sozialen Herkunft beeinträchtigten Schüler/innen treffend: „[They] are so rarely read as fine just the way they are.“ Folgen können (wie bereits oben beschrieben) Missinterpretationen und negative Stereotype, Kriminalisierungen (z. B. aufgrund der Hautfarbe, der Armut der Eltern...) sowie falsche Zuschreibung von geringerem Potenzial und damit eingeschränkte Anstrengung und Förderung durch Lehrpersonal sein. Dass von einem Stereotype Threat hinsichtlich sozialer Herkunft in Bildungssystemen auszugehen ist, zeigen Testungen, in denen

Leistungsunterschiede dann auftreten, wenn der Sozialstatus hervorgehoben wird bzw. verschwinden, wenn dieser nicht thematisiert wird (Jones & Vagle 2013, S. 134 f.).

Die Wahrnehmungen von Körpern müssen daher auf allen Ebenen Gegenstand von Reflexion werden. Sie sind partiell, ungeordnet und klassenbezogen vorgeformt und müssen daher laufend auf mittelschichtorientierte Annahmen von Normalität hin befragt werden. Schulische Räume sollen als klassenbezogene Räume verstanden werden (z. B. im Rahmen von darstellendem Spiel und Theater). Lehramtsstudierende sollen Sensitivität für unterschiedliche Lebenswelten und soziale Lebenslagen entwickeln. Daher sollte für Studierende ein hinsichtlich sozialer Herkunft sensitives Feedback (Körperhaltung, Sprachgebrauch, Körperkontakt...) Teil der Reflexion pädagogisch-praktischer Studien sein.

Darüber hinaus kann durch die Auseinandersetzung mit familialen Sozialisationsbedingungen, wie Familienklima, Kommunikationspraxis, Wertvorstellungen, sozialen Handlungsorientierungen, analysiert werden, aus welchen Gründen unterschiedliche Bedingungen im Kontext der Schule unterschiedlich wertgeschätzt werden (Grundmann, 2011, S. 76 f.). Wie für den hochschulischen und universitären Bereich bereits dargestellt, leben auch in der Schule aufgrund ihrer sozialen Herkunft marginalisierte Schüler\*innen oft mit Schande, Wut und anderen komplexen Emotionen (wie z. B. durch Vortäuschen eines Mittelklassehabitus). Lebenslange psychosoziale Folgen sind dadurch möglich.

Studierende sind dazu in die Lage zu versetzen, Wissen und Wertschätzung für das Leben von sozioökonomisch benachteiligten Schüler\*innen durch die Integration spezifischer Inhalte in den Unterricht zu vermitteln wie z. B. durch die Thematisierung unterschiedlicher ökonomischer Formen (Flohmärkte, Sozialsupermärkte, Garagenverkäufe, Online-Märkte, Kunst- und Bauernmärkte), die Ausweitung von Schultexten (Working-class-Literatur, Texte von Schülern/Schülerinnen über ihr Leben, Texte der Populärkultur, Befragung von Schüler\*innen-Interessen), den Einbezug von Wissen, Leben, Orten, Leidenschaften von Schüler\*innen. Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit sollten aber nicht nur auf die Schule fokussieren, sondern auch die Leistungen von Familien, die in Verbindung stehen mit materiellen, zeitlichen und kulturellen Ressourcen, anerkennen und Familien bei der von ihnen erwarteten Leistungserbringung unterstützen (Kränzl-Nagl & Beham, 2011, S. 226 f.). D. h. Studierende sollen im Rahmen ihres Lehramtsstudiums entsprechende Kompetenzen in der Elternberatung (u. a. hinsichtlich der zielgruppenorientierten Kommunikation von schulischen Zielen, Inhalten und Aktivitäten sowie Entwicklungsperspektiven...) sowie Kenntnisse über außerschulische Unterstützungsangebote für Schüler\*innen sowie Eltern bzw. Erziehungsberechtigte (z. B. kostenfreie Lernhilfe...) erwerben. Darüber hinaus soll vermittelt werden, dass bei Schul- und Klassenpraktiken darauf zu achten ist, subtile Exklusion (z. B. durch finanzielle Beiträge für Materialien, Ausflüge, Einrichtung von Begabungsgruppen...) zu vermeiden und antidiskriminierende Maßnahmen zu etablieren.

## 4 Schlussfolgerungen

Dass die Beachtung der Dimension Soziale Herkunft für das österreichische Bildungswesen sehr bedeutsam ist, zeigt sich anhand der empirischen Befunde wie z. B. im Nationalen Bildungsbericht 2015 (Bruneforth et al., 2016a).

Die Dimension Soziale Herkunft (einschließlich der damit verbundenen benachteiligenden Effekte hinsichtlich Bildungserfolg) ist im pädagogischen Feld eine Querschnittsmaterie und reicht von der Elementarpädagogik bis zur Pädagogenbildung. Herzog-Punzenberger kommt im Rahmen einer internationalen Studie zu dem Schluss, dass in Österreich Benachteiligungen von Kindern aus bildungsfernen Familien bereits im Kindergarten schlechter ausgeglichen werden als zum Beispiel in England. Denn es gibt u.a. deutliche Unterschiede in der pädagogischen Ausrichtung der Kindergärten. Sie hebt die Notwendigkeit von Analysen für „effektive und zielgruppenspezifische Maßnahmen“ für gelingende Förderung von sozioökonomisch benachteiligten Kindern hervor (APA, 2016).

Diese Ergebnisse und Entwicklungslinien knüpfen an die thematisierten Problemlagen und Handlungsfelder an, denn Schüler\*innen aus benachteiligten sozioökonomischen Verhältnissen sehen sich im Bildungssystem, wie bereits dargestellt, mehrdimensional benachteiligt. Sie werden ungeachtet ihrer tatsächlichen Leistungen aufgrund ihrer sozialen Herkunft häufiger schlechter beurteilt, erfahren nachteilige Beeinflussung oder mangelnde Unterstützung bei Bildungswegentscheidungen, erreichen geringere Kompetenzniveaus und sehen sich während ihrer gesamten Bildungslaufbahn weitreichenden Bedrohungen durch Stereotypen ausgesetzt. Die Effekte in Österreich sind so deutlich, dass von Bildungsvererbung gesprochen werden kann, d. h. dass die Möglichkeit der gesellschaftlichen Mobilität durch Bildung nur eingeschränkt anzunehmen ist.

Die in Österreich neu eingeführte Pädagogenbildung setzt mit der intendierten weiteren Akademisierung und qualitativen Verbesserung (u.a. durch die Verlängerung der Studiendauer) einen nächsten Schritt. Mit der Definition der Diversitäts- und Genderkompetenz als eine von fünf Grundkompetenzen, die im Zuge des Lehramtsstudiums ausgebildet werden sollen (Braunsteiner et al., 2014, S. 20 f.), werden u. a. der Stellenwert sowie die Brisanz dieses Feldes hervorgehoben und ein klarer gesetzlicher Auftrag an tertiäre Bildungsinstitutionen gegeben.

Im Rahmen tertiärer Bildungsinstitutionen ist daher, wie ausgeführt, auf die angeführten empirischen Befunde und Problemlagen entsprechend zu reagieren. Daraus abgeleitete Handlungsfelder wurden sowohl auf hochschulischer als auch auf curricularer Ebene thematisiert. Hochschulische Strategien sollen sich insbesondere im Bereich der Lehramtsstudien daran ausrichten, den Anteil der Studierenden im Sinne der Durchlässigkeit des Bildungssystems sowie der sozialen Durchmischung der Studierenden und der damit verbundenen Realisierung von Potenzialen von Diversität kontinuierlich zu erhöhen. Über ein österreichweites Monitoring wären dahingehende Entwicklungen festzuhalten.

Es gilt darüber hinaus curricular sicherzustellen, dass Studierende nach erfolgreicher Absolvierung der Ausbildung über ausreichend Wissen und Kompetenzen entlang der Diversitätsdimension Soziale Herkunft verfügen, um auf die beschriebenen spezifischen Herausforderungen adäquat reagieren zu können. Das Bewusstsein der eigenen professionsorientierten Rolle vor dem Hintergrund relevanter Bezugstheorien und empirischer Befunde sowie ein selbstreflexiver Habitus sind dabei besonders wesentlich. Des Weiteren sind Kompetenzen zur Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen auf der systemischen Ebene sowie in Organisations- oder Personal- und Unterrichtsentwicklung relevant. Letztlich stellen die Konzeption und Umsetzung der pädagogisch-praktischen Studien ein zentrales Moment des Gelingens im Hinblick auf die Vermittlung von Inhalten und Anwendung von Kompetenzen im Rahmen von Lehramtsstudien dar. Denn nur in Begegnung mit verschiedenen Schüler/innen-Populationen eröffnet sich die Chance, vielfältige Erfahrungen zu sammeln, die Grundlage für professionsorientierte und theoriegeleitete Reflexionen sind.

Die Einführung der PädagogInnenbildung Neu sollte im Hinblick auf die soziale Durchmischung der Studierenden Gegenstand begleitender Forschung werden. Ebenso wären formative Evaluierungen der neu entwickelten Curricula auch hinsichtlich der Diversitätsdimension Soziale Herkunft als qualitätssichernde und -entwickelnde Maßnahmen anzustreben. Die aufgezeigten Entwicklungsperspektiven sollen dazu beitragen, eine Pädagogik zu realisieren, die „Dispositionen abseits der engen Norm schulischer Bildungsideale nicht nur als Defizite“ abwertet, sondern abweichende Lebensstile akzeptiert und dadurch „egalitäre Potenz freisetzen kann“ (Bauer & Vester, 2008, S. 199).

## Literatur

- Austria Presse Agentur (2016). Kindergarten bringt Unterschicht und Migranten weniger als erwartet. Verfügbar unter: [https://science.apa.at/rubrik/bildung/Kindergarten\\_bringt\\_Unterschicht\\_und\\_Migranten\\_weniger\\_als\\_erwartet/SCI\\_20161020\\_SCI832579768](https://science.apa.at/rubrik/bildung/Kindergarten_bringt_Unterschicht_und_Migranten_weniger_als_erwartet/SCI_20161020_SCI832579768) [Zugriff: 02.11.2016]
- Bauer, U. & Vester, M. (2008). Soziale Ungleichheit und soziale Milieus als Sozialisationskontexte. In: Hurrelmann, K. & Grundmann, M. & Walper, S. (Hg.) (2008). Handbuch Sozialisationsforschung (20087). Weinheim & Basel: Beltz.
- Baumert, J. & Maaz, K. & Stanat, P. & Watermann, R. (2009). Schulkomposition oder Institution – was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. In: Die Deutsche Schule (2009), Heft 1, S. 33 – 46.
- Brake, A. (2014). Der Wandel familialen Zusammenlebens und seine Bedeutung für die (schulischen) Bildungsbiographien der Kinder. In: Rohlf, C. & Harring, M. & Palentien, C. (Hrsg.) (2014). Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Boudon, R. (1974). Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Braunsteiner, M.-L. & Schnider, A. & Zahalka, U. (Hg.) (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. Graz: Leykam.

- Bruneforth, M. & Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. & Schreiner, C. & Breit, S. (Hg.) (2016a). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.
- Bruneforth, M. (2016b). C: Prozessfaktoren. In: Bruneforth, M. & Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. & Schreiner, C. & Breit, S. (Hg.) (2016a). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.
- Dumont, H. & Maaz, K. & Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Nr. 17, S. 141 -165.
- Entwicklungsrat (2013). Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrates vom 3. Juli 2013. Verfügbar unter: [https://www.bmb.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen\\_26988.pdf?5i82rk](https://www.bmb.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen_26988.pdf?5i82rk) [Zugriff 29.10.2016]
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2003). *Diverse Teams at Work*. Alexandria, Va.: Society for Human Resource Management.
- Grundmann, M. (2011). Sozialisation - Erziehung - Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, R. (Hrsg.) (2011): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 63 – 86.
- HG - Hochschulgesetz (o. J.). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at> [Zugriff 29.10.2016]
- HS-QSG – Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (o. J.). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at> [Zugriff 29.10.2016]
- Hurrelmann, K. & Grundmann, M. & Walper, S. (Hg.) (2008). *Handbuch Sozialisationsforschung* (20087). Weinheim & Basel: Beltz.
- IHS - Institut für höhere Studien (2012). *Studierenden-Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende*. Verfügbar unter: <http://www.sozialerhebung.at/index.php/de/ereignisse/2011/kernberichte-2011> [Zugriff 29.10.2016]
- IHS - Institut für höhere Studien (2016a). *Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen*. Verfügbar unter: <http://www.sozialerhebung.at/index.php/de/studierenden-sozialerhebung-2015-band-1-hochschulzugang-und-studienanfaengerinnen> [Zugriff 29.10.2016]
- IHS - Institut für höhere Studien (2016b). *Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende*. Verfügbar unter: <http://www.sozialerhebung.at/index.php/de/studierenden-sozialerhebung-2015-band-2-studierende> [Zugriff 29.10.2016]
- Jones, S. & Vagle, M. D. (2013). *Living Contradictions and Working for Change: Toward a Theory of Social Class – Sensitive Pedagogy*. In: *Educational Researcher*. Vol. 42 (1), 2013, Washington.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kränzl-Nagl, R. & Beham, M. (2011). Die Bedeutung der Familie für den Schulerfolg: Österreichische und internationale Befunde. In: Lange, A. & Xyländer, M. (Hrsg.) (2011). *Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven*. Weinheim & München: Juventa, S. 208 - 235.
- Lee, E. & Kramer, R. (2012). *Out with the old, In with the New? Habitus and Social Mobility at selective Colleges*. In: *Sociology of Education*. Vol. 86 (1), 2013, Washington.
- Lehmann, W. (2013). *Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students*. In: *Sociology of Education*. Vol. 87 (1), 2014, Washington.
- Niederbacher, A & Zimmermann, P. (20114). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oberwimmer, K. et al. (2016). D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Bruneforth, M. et al. (2016a). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> [02.11.2016]

- Uhlig, J. (2012). Ungenutzte Lernpotenziale: Die Bedeutung von Lehrerempfehlung und Elternentscheidung am ersten Bildungsübergang für Underachievement. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 32. Jg., 1. Vj., 2012, S. 29 - 44.
- Uhlig, J. & Solga, H. & Schupp, J. (2009). Bildungsungleichheiten und blockierte Lernpotenziale: Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsstruktur für diesen Zusammenhang? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 38. Jg, Heft 5, S. 418 – 440.
- Universität Wien (o. J.). Dimensionen von Diversität. Verfügbar unter: <https://diversity.univie.ac.at/was-ist-diversitaet/dimensionen-von-diversitaet/> [29.10.2016].
- Vogtenhuber, S. et al. (2016). B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Bruneforth, M. et al. (2016a). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

---

<sup>1</sup> Die Anpassung der "organisationalen Dimensionen" für die Universität Wien sowie die Ergänzung der "inneren Dimensionen" durch „soziale Herkunft“ erfolgte durch K. Iber und N. Pauser.

<sup>2</sup> 2015/2016 spätester Start der Bachelorstudien in der Primarbildung, 2016/2017 spätester Start der Bachelorstudien Sekundarstufe Allgemeinbildung und Sekundarstufe Berufsbildung (§ 80 Abs. 8 Z 3 und Z 4 Hochschulgesetz 2005)

<sup>3</sup> Beispielhaft seien die Projekte „WU@School mit erweitertem Angebot: Meet the Alumni/the Prof & Pre-Study-Workshops“ sowie „Pilotprojekt: Stipendienprogramm WU4You“ der Wirtschaftsuniversität Wien genannt. Verfügbar unter: [https://www.wu.ac.at/universitaet/news-und-events/news/details-news/detail/wu-strebt-bessere-soziale-durchmischung-unter-studierenden-an-1/?tx\\_news\\_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx\\_news\\_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=762735adfe5bbcbae0254db2ae57c95b](https://www.wu.ac.at/universitaet/news-und-events/news/details-news/detail/wu-strebt-bessere-soziale-durchmischung-unter-studierenden-an-1/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=762735adfe5bbcbae0254db2ae57c95b)[02.11.2016].