

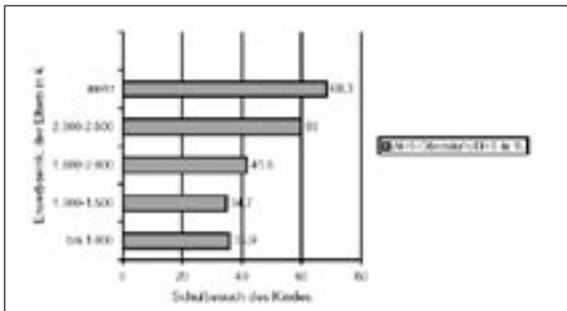
### 3.5 Kein Kind beschämen!

*Zukunft trotz(t) Herkunft: Schule kann ihre Besten für Spitzenleitungen qualifizieren, gleichzeitig aber dafür sorgen, dass der Abstand der schwächsten SchülerInnen zu den besten gering ist.*

Selina hat gerade ihren Hauptschulabschluss gemacht. Vor über einem Jahr war die junge Frau vom österreichischen Schulsystem bereits abgeschrieben worden. Sie wäre es noch immer, wenn es da nicht die Pädagoginnen des Vereins „Jugendchance“ gegeben hätte, die Hauptschulabschlusskurse für benachteiligte Jugendliche anbieten. Die Kurse sind kostenlos, da sich der Verein an junge Menschen wendet, die keine ausreichenden Mittel haben.

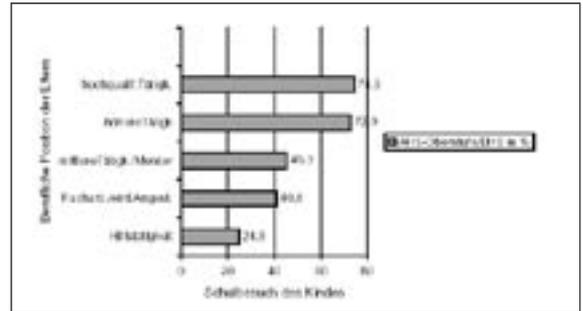
Was zwingt junge Leute ins Out, obwohl sie alle Möglichkeiten in sich tragen, zu lernen und sich zu entwickeln? Selina will jetzt noch eine weitere Ausbildung machen. Sie hat gut und richtig schreiben gelernt, was ihr vorher immer schwer gefallen ist. Da verschwinden offensichtlich Jugendliche bloß wegen ihrer sozialen bzw. ethnischen Herkunft im Bildungs-Abseits. Da hängt die Zukunft von der Herkunft ab. Nirgends wird die soziale Vererbbarkeit von Zukunftschancen – eine Erblichkeit, die nicht genetisch, sondern soziokulturell bestimmt ist – deutlicher als in der Verfasstheit des Schulsystems. Das Haushaltseinkommen bestimmt in Österreich maßgeblich den Bildungsweg der Kinder (siehe Abb1 und 2).

Abb.1: Schulbesuch des Kindes in Abhängigkeit vom Erwerbseinkommen der Eltern:



Quelle: Bacher, Johann (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs.

Abb.2: Schulbesuch des Kindes in Abhängigkeit der beruflichen Position der Eltern:

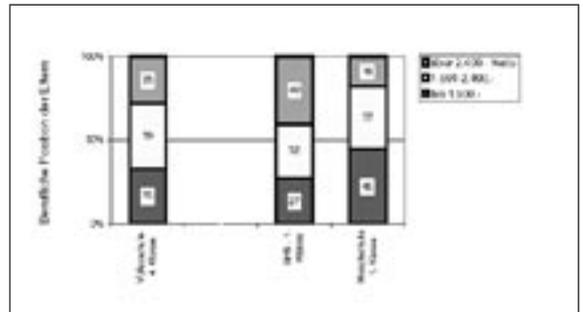


Hilfsarbeiter= ungelernte und angelernte Tätigkeiten, wie z.B. Fabrikhilfsarbeiter(in), Portier(in), Bediener(in)/ Facharbeiter, einfache Angestellte = gelernte Tätigkeiten, Lehrabschluss oder gleichwertige betriebliche Ausbildung im aktuellen Beruf/ Mittlere Tätigkeit, Meister = Vorgesetzte(r) für Arbeiter, qualifizierte Büroberufe, wie (einfache/r) Buchhalter(in), Verkaufsleiter(in) im Kaufhaus, qualifizierte(r) Sekretär(in) usw./ Höhere Tätigkeit = z.B. Lehrer(in), Referent(in), Programmierer(in), Betriebsingenieur(in)/ Hochqualifizierte, führende Tätigkeiten = z.B. Amtsleiter(in), Schulleiter(in), Betriebsleiter(in), Abteilungsleiter(in) einer größeren Abteilung

Quelle: Bacher, Johann (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs.

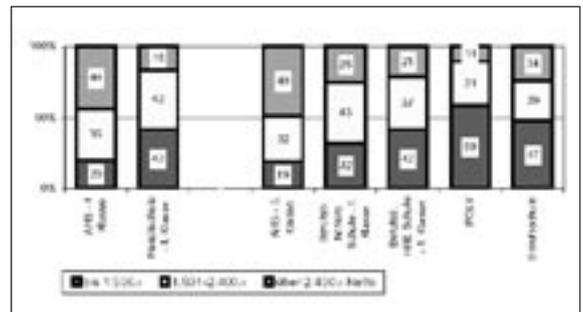
Je weniger die Eltern verdienen, desto eher wechseln die Kinder nicht in die AHS-Unterstufe, - auch wenn sie laut Volksschulzeugnis die AHS-Reife gehabt hätten. Das setzt sich fort über die Oberstufe bis zum Studium<sup>1</sup> (siehe Abb 3 und 4).

Abb.3: Kinder nach Einkommen im Haushalt in der Unterstufe:



Quelle: Schlögl, Peter und Lachmayr, Norbert (2004): Soziale Situation beim Bildungszugang. Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.

Abb.4: Kinder nach Einkommen im Haushalt in der Oberstufe:



**Martin Schenk** ist Sozialexperte der Diakonie Österreich und Mitglied des Koordinationsteams der Armutskonferenz.

Quelle: Schlögl, Peter und Lachmayr, Norbert (2004): Soziale Situation beim Bildungszugang. Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.

Mädchen profitieren von einer höheren Bildungsschicht der Eltern schulisch stärker als Burschen, während sie in unteren Bildungsschichten stärker benachteiligt sind als junge Männer (vgl. Bacher 2004).<sup>2</sup>

Insgesamt hat „die Bildungsexplosion zwar zu einer höheren Bildungsbeteiligung, insbesondere von Mädchen, nicht aber zu einem Verschwinden der Bildungsungleichheit geführt“<sup>3</sup>, fasst Christoph Reinprecht vom Wiener Institut für Soziologie zusammen.

Diese Unterschiede haben sich über Jahrzehnte nicht verändert. „Konnte bis zum Jahrgang 1960 noch ein Anstieg in den unteren Bildungsschichten beobachtet werden, sind ab diesem Zeitpunkt keine wesentlichen Niveauverschiebungen mehr feststellbar“ (Spiellauer, 2003).<sup>4</sup>

Der Sozialstaat österreichischer Prägung schafft es trotz insgesamt guter sozialer Sicherung nicht, die Aufstiegschancen einkommensschwächerer SchülerInnen zu verbessern. Wie ein Fahrstuhl wird die Gesellschaft in die Höhe gefahren, was auch die unteren Schichten zu höherem Lebensstandard führt, die Unterschiede aber relativ konstant und die soziale Durchlässigkeit relativ gering belässt.

### **Mangelnde Aufstiegschancen**

Das Essensgeld ist noch immer nicht gezahlt. Sie kommen in der Früh hungrig in den Kindergarten. Im Winter stapfen sie mit Turnschuhen durch den Schnee. Das sind Kinder, die in knappen finanziellen Verhältnissen aufwachsen. Der Schulanfang macht große Probleme, wenn Zirkel, Hefte, Stifte, Einbände und Werksachen gekauft werden müssen. Die Eltern versuchen zuerst einmal sich selbst einzuschränken, um den Kindern weiter ein normales Leben zu ermöglichen. Das geht auch einige Zeit gut, aber nicht auf Dauer. In Haushalten, die unter der Armutsgrenze leben, muss das vorhandene Einkommen für das Notwendigste ausgegeben werden: Wohnen, Heizen und Ernährung. Für Sozialkontakte, Bildung, gar Nachhilfestunden bleibt da nichts mehr übrig. Dann schlägt die angespannte finanzielle Situation in Armutshaushalten auch auf den Alltag der Kinder durch. Und auf ihre Zukunft. Die Chance aus der Armut herauszukommen, steht in enger Wechselbeziehung zu gesellschaftlicher Ungleichheit insgesamt. Je sozial gespaltener eine Gesellschaft ist, desto mehr Dauerarmut existiert. Je mehr Dauerarmut, desto stärker beeinträchtigt sind die Zukunftschancen sozial benachteiligter Jugendlicher.

„Wo stehst du, wenn du 30 Jahre alt bist?“, wurden die 15-Jährigen in ganz Europa im Rahmen der PISA-Studie gefragt. Ergebnis: In Österreich trauen sich Kinder aus Familien mit geringem sozioökonomischen Status weniger zu als Kinder aus vergleichbaren Familien in Finnland oder Kanada. Man weiß, wer wohin gehört. Auch wer im untersten Stockwerk eingeschlossen bleibt. In Österreich erwarteten sich die 15-Jährigen, die bereits nach ihrer vermeintlichen Leistungsfähigkeit zugewiesen wurden, deutlich weniger von ihrer Zukunft als in Ländern, in denen soziale Aufstiegschancen besser gewährleistet werden. Aus armen Kindern werden arme Eltern, aus reichen Kindern werden reiche Eltern.

„Jeder kann gewinnen, wenn er nur will“, heißt es. Oder umgekehrt: Selber schuld, wer es nicht schafft. Diese Ideologie ist besonders wirkungsvoll, weil sie „VerliererInnen“ beschämt und „GewinnerInnen“ bestätigt. Sie stützt die, die es geschafft haben, und hält die, die „unten“ sind, still. An die „VerliererInnen“ ergeht die Aufforderung fair zu bleiben, die Niederlage mit einer Gratulation an den „GewinnerInnen“ hinzunehmen, sich schlussendlich mit den „GewinnerInnen“ zu identifizieren. Das Leben – ein olympischer Gedanke. „Dabei sein ist alles“, aber bitte im unteren Stockwerk.

### **Spitzenleistungen und geringe Streuung der Ergebnisse schließen einander nicht aus**

„Finnland hat ja nur wenige Kinder, die die Unterrichtssprache nicht beherrschen, da können die leicht PISA-Sieger im Lesen werden“, eine der hundert Ausreden, warum im Schulsystem zwischen „unten“ und „oben“ nichts verändert werden muss. Die kanadische Provinz Alberta mit 21% MigrantInnenkindern liegt in „Mathematik“ vor dem PISA-Sieger Finnland, im „Lesen“ mit Finnland gleich und in „Naturwissenschaften“ unter den besten vier. 13% der PISA getesteten Kinder sprechen in Kanada die Unterrichtssprache nicht zu Hause. 9% in Österreich.<sup>5</sup> Die Spitzenleistungen der 15-Jährigen im Lesen werden in Kanada nicht nur von SchülerInnen, deren Eltern im Inland geboren sind, angeführt, sondern auch von SchülerInnen, die als Nachkommen von EinwandererInnen geboren wurden. Neben den höher qualifizierteren MigrantInnen setzt sich die kanadische Einwanderung zur anderen Hälfte auch aus weniger qualifizierten Familienangehörigen und Flüchtlingen zusammen. „Die zweite Hälfte wird in den europäischen Diskussionen gerne unterschlagen“, so Barbara Herzog-Punzenberger, Bildungsexpertin an der Akademie der Wissenschaften.<sup>6</sup>

Gute Ergebnisse von Kindern, die die Unterrichtssprache nicht zu Hause sprechen, sind nicht nur in Kanada zu beobachten. In „PISA-Ländern“ mit hohem Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund schneiden diese SchülerInnen nicht schlechter ab als in Ländern mit geringem Anteil. Die Größe des Anteils von MigrantInnen an der GesamtschülerInnenzahl kann nicht als Erklärung für die großen Leistungsunterschiede herangezogen werden. Von den 10%, die beim Lesen in Österreich am schlechtesten abgeschnitten haben, kommen mehr als zwei Drittel (68%) aus deutschsprachigen, österreichischen Familien. Rund 14% der SchülerInnen mit Migrationshintergrund erreichten sogar die beiden höchsten Leistungsstufen. Ganze 45 % lagen im Durchschnitt aller getesteten 15-Jährigen. Das heißt: 59% der Migranten lesen gleich gut oder besser als der Durchschnitt der Schüler deutscher Muttersprache. Hier ist nicht der ethnische, sondern der sozioökonomische Hintergrund bestimmend.

In Finnland (6%), Schweden (13%) und den Niederlanden (11%) finden sich deutlich weniger SchülerInnen am unteren Ende der Leistungsverteilung als in Österreich (21%). Gleichzeitig erreichen 15% der finnischen, 11% der schwedischen und 9% der niederländischen SchülerInnen mit Level 5 den obersten Leistungsbereich im Lesen (Österreich 8%). Spitzenleistungen und geringe Streuung der Ergebnisse schließen einander nicht aus. Die Förderung von Spitzenleistungen muss nicht auf Kosten der Förderung von schwachen SchülerInnen gehen. Vielmehr können Schulsysteme ihre Besten für Spitzenleistungen qualifizieren, gleichzeitig aber dafür sorgen, dass der Abstand der schwächsten SchülerInnen zu den besten gering ist. Das zeigt, „dass Schulsysteme, die Risikogruppen möglichst klein halten, allen Kindern bessere Möglichkeiten bieten. Die Förderung von Kindern, die aus armutsgefährdeten Haushalten kommen, geht somit ganz und gar nicht auf Kosten der Entwicklung von Talenten und Fähigkeiten aller Kinder oder besonders begabter Kinder.“ (Herzog-Punzenberger, 2005).

### **Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen**

In den Ländern, in denen die Aufstiegschancen für Kinder aus sozial schwachen Familien besser gewährleistet werden, wird vor allem die starke individuelle Förderung von Kindern in relativ heterogenen Gruppen praktiziert.

In der erfolgreichen kanadischen Provinz Alberta gibt es eine gemeinsame Vorschule für alle Kinder – keine die nach Sprachkönnen selektiert. Auch hier gilt wieder in heterogenen Gruppen individuell fördern. Und nicht: homogene Ausländergruppen mit Sprachunterricht bilden. Spracherwerb erfolgt am besten, wenn in der gemeinsamen Vorschule Muttersprache und Unterrichtssprache gleichzeitig gefördert werden. Denn es ist sprachwissenschaftlich erwiesen, dass, wer seine Muttersprache gut kann, auch viel leichter eine neue Sprache erlernt.

Für die Frühförderung und den sozialen Ausgleich wichtig: eine Vorschule für alle, die spielerisch Kinder ab 3 oder 4 Jahre anregt, die Welt zu entdecken.

„In Alberta gibt es abgesehen von Sondereinrichtungen für schwer behinderte Kinder keine vom Schulsystem vorgesehene Selektion während der Pflichtschulzeit. Es besuchen alle 6- bis 15-Jährigen miteinander die ersten sechs Jahre die Primary School und dann ebenso die nächsten drei Jahre die Junior High School.“ (Herzog-Punzenberger 2005).

Die Schulorganisation allein macht aber noch keine gute und sozial durchlässige Schule. Das hängt immer davon ab, was in der Schule qualitativ passiert. In Alberta gibt es keine starren 50-Minuten-Einheiten, sondern Themenflächen und eine durchgehende Fächerauflösung im Kernunterricht, die Schulen haben ein breites Angebot an Wahlpflichtfächern, Projekt- und Teamarbeiten. Das hilft, individuell Schwächen zu beheben und Stärken auszubauen. Ganze Jahrgänge wiederholen zu lassen findet man pädagogisch dumm, Noten gibt es erst in den letzten Pflichtschuljahren. Und im Team arbeiten ist für die PädagogInnen einfach lustvoller als das Lehrer-EinzelkämpferInnenentum mit seinem hohem Burn-Out Risiko. Für eine andere Schulqualität braucht es auch eine andere Schularchitektur wie die flexibleren Schulräume in Alberta zeigen: Gemeinschaftsräume, „Homerooms“ der PädagogInnen, Ecken zum Arbeiten.

Eine Schule, in der zu wenig gelernt und zu viel gelehrt wird, rechnet fix mit Nachhilfestunden anderswo. Das stellt in jedem Fall eine Benachteiligung für einkommensschwache und ressourcenarme Haushalte dar. Wenn sich SchülerInnen in eine Sache vertiefen, darf sie keine Glocke nach 50 Minuten wieder herausreißen. Das wäre ein anderer Unterricht, der den für alle Beteiligten fatalen Kreislauf (auswendig) Lernen, Prüfung, Vergessen zu durchbrechen versucht; ein Unterricht, der, statt sequen-

tiell angelegte Vergessensabschnitte zu produzieren, Lernprozesse gestaltet.

Anstelle eines defizitorientierten Ansatzes zeichnen sich die sozial erfolgreichen Schulkonzepte durch die Orientierung an den unterschiedlichen Lebenswelten ihrer SchülerInnen aus: in heterogenen Gruppen individuell fördern. Das funktioniert weder mit dem „Trichterkonzept“ (SchülerInnen sind leere Köpfe, in die Wissen für die Zukunft eingefüllt wird) noch mit der „Osterhasenpädagogik“ (LehrerInnen haben Wissen versteckt, das die SchülerInnen suchen müssen), sondern besser mit einem dialogischen Zugang: Eine Schule, in der Lernprozesse initiiert werden, die Vorerfahrungen und Lebenswelten der SchülerInnen zum Ausgang des Arbeitens nimmt. Von einem solchen Setting können Kinder aus ressourcenarmen und benachteiligten Familien profitieren.

Als ich Ende September 2004 in Finnland war, dessen Schulsystem ähnlich dem Kanadas ist, besuchte ich eine Schule im Osten Finnlands, in einer Region mit relativ hoher Arbeitslosigkeit und sozialen Problemen. Als ich die Direktorin fragte, was ihre Schule denn ausmache, zeigte sie auf zwei Bilder hinter sich an der Wand, dort waren in finnisch zwei kurze Sätze gerahmt. Das ist mir wichtig, sagte sie: „Keinen Schüler aufgeben“ und „Kein Kind beschämen“.

Selina ist nicht aufgegeben worden. Sie hat Glück gehabt, dass sie auf die PädagogInnen von „Jugendchance“ gestoßen ist. Aber vom Glück soll es wohl nicht abhängen, dass es für Jugendliche Zukunft gibt - trotz Herkunft.

<sup>1</sup> In einer deutschen Studie zur Schulwahlempfehlung von 13.000 Kindern in der 5. Schulstufe wurde herausgefunden, dass bei gleicher Schulleistung ein Kind bildungsferner Eltern eine ungleich geringere Chance hat, eine Gymnasiumsempfehlung zu erhalten als ein AkademikerInnenkind. Kinder mit bildungsbürgerlichem Hintergrund konnten im Vergleich zu Kindern aus bildungsferneren Elternhäusern ein deutlich niedrigeres Leistungsniveau erreichen, um eine Empfehlung fürs Gymnasium zu erhalten (vgl. Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – Ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere 5. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.)

<sup>2</sup> Bacher, Johann (2004): Geschlecht, Schicht und Bildungspartizipation. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie Vol. 29 (4), 71-96.

<sup>3</sup> Reinprecht, Christoph (2005): Die „Illusion der Chancengleichheit“. Soziale Selektion im Bildungswesen. In: Paulo Freire Zentrum et al. (Hrg.), Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen, 129-153.

<sup>4</sup> Spielauer, Martin (2003): Familie und Bildung. Inter-generationelle Bildungstransmission in Familien und der Einfluss der Bildung auf Partnerwahl und Fertilität. Analysen und Mikrosimulationsprojektionen für Österreich. Österreichisches Institut für Familienforschung.

<sup>5</sup> OECD (2004): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003, S/194, Abb.2.

<sup>6</sup> „Weder sind EinwanderInnen in Kanada alle hochbegabt, noch sprechen sie notwendigerweise die Landes- bzw. Unterrichtssprache. In Kanada wandern jährlich rund 40.000 Kinder unter 15 Jahren ein, die weder Englisch noch Französisch sprechen, das sind 70% der gesamten EinwanderInnen in dieser Altersgruppe und die werden unmittelbar in die Schulklassen integriert. Ebenso sprechen 30% der erwachsenen EinwanderInnen weder Englisch noch Französisch zum Zeitpunkt der Einwanderung. Durch die kostenlosen und freiwilligen Sprachkurse allerdings tun die meisten das nach 3 Jahren. Die EinwanderInnen sind auch nicht alle hochausgebildet, sondern verteilen sich über die beruflichen Positionen ungefähr so wie die ansässige Bevölkerung mit einem leichten Überhang an Polen, d.h. etwas höhere Anteile bei den Wenig- ausgebildeten sowie bei den Hochausgebildeten.“ (Herzog-Punzenberger, 2005: Wie Aufstiegschancen unabhängig von sozialer Herkunft gewährleistet werden können. Presseunterlagen Die Armutskonferenz.)