



Teachers' upskilling aiming at a holistic inclusivity in learning

Spezialisierungsmodul 3

Einheit 3.1 Sozioökonomische Benachteiligungen



3.1.1 Soziale Gerechtigkeit im Kontext von Schule und Bildung	3
Recap: Was ist eine inklusive Lernumgebung?	4
3.1.2. Was bedeutet sozioökonomische Benachteiligung?	5
Wie ist die Situation in Österreich?	6
Wie beeinflusst soziale Herkunft den Bildungserfolg?	7
Reflexionsimpuls: Wo stehen Sie?	10
Referenzen	10

3.1.1 Soziale Gerechtigkeit im Kontext von Schule und Bildung

Wie gerecht ist Schule eigentlich? Warum erreichen manche Kinder ihre Ziele scheinbar mühelos, während andere trotz großer Anstrengung scheitern? Diese Fragen berühren das Grundversprechen moderner Bildungsgesellschaften: gleiche Chancen für alle."

Bildung gilt international als Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe, individuelle Entwicklung und soziale Mobilität, also die Möglichkeit, den eigenen sozialen Status zu verbessern und gesellschaftlich aufzusteigen. Diese zentrale Bedeutung betonen internationale Organisationen wie die OECD (2023), die Bildung als gesellschaftliche Voraussetzung für Chancengerechtigkeit und Zusammenhalt hervorheben.

Dennoch zeigen nationale und internationale Studien immer wieder: **Die soziale Herkunft eines Kindes beeinflusst nach wie vor maßgeblich seine Bildungschancen.** Kinder aus armutsbetroffenen oder bildungsfernen Familien haben von Anfang an schlechtere Startbedingungen – nicht, weil sie weniger talentiert oder intelligent wären, sondern weil sie strukturellen Barrieren begegnen, die ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten einschränken. Dazu zählen finanzielle Belastungen, eingeschränkte Wohn- und Lernbedingungen sowie geringere familiäre Unterstützung (BMSGPK & OECD, 2023; Bruneforth et al., 2012). Dieses Problem steht im **Widerspruch zum verfassungsrechtlichen Auftrag Österreichs**, der in Art. 14 Abs. 5a B-VG verankert ist: **Alle Kinder und Jugendlichen sollen unabhängig von ihrer Herkunft die bestmögliche Bildung erhalten und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt werden.** Auch die UN-Kinderrechtskonvention sowie die Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen (insbesondere SDG 4: Hochwertige Bildung für alle) betonen das Recht jedes Kindes auf chancengleichen Zugang zu Bildung und Teilhabe. Bildungsgerechtigkeit ist damit nicht nur ein pädagogisches Ideal, sondern ein menschenrechtliches und verfassungsrechtliches Gebot.

Soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen bedeutet, dass alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem ökonomischen Status oder anderen sozialen Merkmalen – gleichberechtigte Chancen auf hochwertige Bildung und persönliche Entfaltung erhalten. Doch genau das ist derzeit nicht ausreichend verwirklicht. Zahlreiche Studien belegen, dass Kinder und Jugendliche aus sogenannten „bildungsfernen“ oder „armutsbetroffenen“ Familien systematisch benachteiligt sind (Bruneforth et al., 2012; BMSGPK & OECD, 2023). Die OECD (2023) spricht von der **Gefahr der "Vererbung von Benachteiligung", wenn soziale Ungleichheit durch das Bildungssystem nicht aktiv abgebaut wird.** Die internationale NGO Action Education¹ (2023) betont in diesem Zusammenhang die zentrale Rolle von Bildung als Menschenrecht und als wichtigstes Instrument, um Armut zu bekämpfen und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Dabei verweist sie auf eine Vielzahl von Barrieren, die weltweit – und auch in wohlhabenden Ländern – bestehen: finanzielle Hürden, diskriminierende Strukturen oder soziale Normen, die den Zugang zu Bildung erschweren.

Schulen sind nicht nur Orte der Wissensvermittlung, sondern soziale und kulturelle Räume, in denen gesellschaftliche Machtverhältnisse sichtbar und spürbar werden. Sie prägen das Selbstbild von Kindern und Jugendlichen, vermitteln Werte und eröffnen – oder verschließen –

¹ <https://action-education.org/>

Zukunftsperspektiven. Bereits Anyon (1980) zeigte in ihrer Feldforschung gezeigt, wie unterschiedlich Schulen Kinder je nach sozialer Herkunft behandeln – oft unbewusst und strukturell verankert. Aktuelle Bildungsforschung (Rubie-Davies et al., 2015) bestätigt, dass die **Erwartungen von Lehrpersonen eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg spielen**. Niedrige Erwartungen gegenüber Kindern aus armutsbetroffenen Familien können sogenannte self-fulfilling prophecies auslösen und zu Selbstzweifeln und Bildungsrückzug führen.

Recap: Was ist eine inklusive Lernumgebung?

Bevor wir uns vertieft mit dem Thema der sozioökonomischen Benachteiligung beschäftigen, lohnt ein kurzer Blick auf zentrale Grundlagen inklusiver Bildung, die Sie im Einführungsmodul kennengelernt haben:

- **Inklusive Lernumgebungen aktiv gestalten:** Inklusives Lernen bedeutet, allen Schüler:innen – unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen – gleiche Chancen auf Teilhabe, Entwicklung und Bildungserfolg zu ermöglichen. Dies gelingt durch entsprechende Schutz- und Präventionskonzepte auf Schulebene, und auf Klassenebene u.a. durch differenzierte Lernangebote, wertschätzende Beziehungen, sichtbar machen von Vielfalt als Ressource. Inklusive Lernumgebungen sind dabei kein Zustand, sondern ein laufender Prozess der Reflexion und Weiterentwicklung (BMSGPK & OECD, 2023).
- **Intersektionalität – Mehrfachdimensionen von Benachteiligung erkennen:** Merkmale wie soziale Herkunft, Geschlecht, Migration, Behinderung oder sexuelle Orientierung können sich überlagern und gegenseitig verstärken. Mehrfachdiskriminierung betrifft besonders Kinder, die mehrere Benachteiligungsfaktoren gleichzeitig erleben (Meyer, 2003; Bruneforth et al., 2012)
- **Normen und Werte bewusst reflektieren:** Pädagogisches Handeln wird von Normen und Werten geprägt – oft unbewusst. Reflexion über implizite Leitbilder und bewusste Gestaltung von Erwartungen hilft, Ausschlüsse zu vermeiden und alle Kinder anzuerkennen.
- **Die Macht der Sprache nutzen:** Sprache prägt Wahrnehmungen und kann wertschätzen oder ausgrenzen. Bewusst gewählte Sprache stärkt das Klassenklima und fördert das Gefühl von Zugehörigkeit für alle Lernenden.

4

Diese Grundlagen sind nun auch für die Auseinandersetzung mit sozioökonomischer Benachteiligung von Bedeutung. Sie helfen Ihnen, Armut und soziale Ungleichheit nicht als individuelles Versagen, sondern als strukturelle Herausforderung zu verstehen – und Ihr pädagogisches Handeln darauf auszurichten, alle Schüler:innen zu stärken.

Lehrkräfte, Schulleitungen und das gesamte Schulteam spielen dabei eine Schlüsselrolle: Sie gestalten den schulischen Alltag und tragen durch ihre Haltung und ihr Handeln wesentlich dazu bei, ob Schule ein Ort der Teilhabe und des Lernens für alle wird – oder ob bestehende Ungleichheiten weiterwirken.

Um diese Aufgabe verantwortungsvoll wahrzunehmen, ist es wichtig, zentrale Begriffe und Zusammenhänge zu verstehen: Was genau bedeutet eigentlich „sozioökonomische



Benachteiligung“? Welche Formen kann Armut annehmen – und wie zeigen sich diese im Schulalltag?

Im nächsten Abschnitt erhalten Sie einen Überblick über zentrale Begriffsdefinitionen sowie über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen. Zudem wird erläutert, warum Bildungsgerechtigkeit nicht nur ein pädagogisches, sondern auch ein verfassungsrechtliches und menschenrechtliches Ziel ist.

3.1.2. Was bedeutet sozioökonomische Benachteiligung?

Sozioökonomische Benachteiligung beschreibt eine **strukturell bedingte, anhaltende Einschränkung von materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen, die für ein gelingendes Leben und insbesondere für Bildungserfolg zentral sind**. Sie beschreibt dabei vorrangig materielle, soziale und bildungsbezogene Ressourcen, also z.B. geringes Haushaltseinkommen, niedriger Bildungsabschluss und/oder Arbeitslosigkeit der Eltern. Es handelt sich also um ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren, das die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen – und damit auch ihre Chancen im Bildungssystem – massiv beeinflusst.

Der Begriff „sozioökonomisch“ verweist auf die **Wechselwirkung von sozialen (z.B. Bildungsstand, gesellschaftliche Teilhabe) und ökonomischen (z.B. Einkommen, Erwerbsstatus) Aspekten**. Studien zeigen, dass Kinder aus sogenannten „bildungsfernen“ oder „armutsgefährdeten“ Familien häufiger schlechtere Startbedingungen mitbringen, etwa weil:

- das Einkommen der Familie nicht für notwendige Lernmaterialien, Freizeitaktivitäten oder Nachhilfe reicht,
- ein beengter Wohnraum das konzentrierte Lernen erschwert,
- Eltern aufgrund geringer eigener Bildungserfahrungen wenig Unterstützung im Schulalltag geben können,
- soziale Isolation oder Scham den Zugang zu Angeboten verhindert (vgl. Bruneforth et al., 2012; Action Education, 2023).

Wie ist die Situation in Österreich?

Um diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen sichtbar zu machen, verwendet Österreich den **Index sozialer Faktoren**. Dieser bildet die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulstandorten ab.

Was ist der Index sozialer Faktoren?

Der Index sozialer Faktoren (ISF) ist ein Steuerungsinstrument, das vom Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS)² entwickelt wurde. Er zeigt, wie stark Schulen von sozialen Herausforderungen betroffen sind, indem er die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft in drei zentralen Dimensionen abbildet:

- **Bildungsabschluss der Eltern**
Wie hoch ist das Bildungsniveau im Elternhaus?
- **Erwerbsstatus und Einkommen der Eltern**
Wie viele Eltern sind arbeitslos oder in prekären Beschäftigungsverhältnissen?
- **Migrationshintergrund und Erstsprache der Schüler:innen**
Wie viele Kinder sprechen eine andere Erstsprache als Deutsch?

Ein hoher ISF-Wert weist auf einen hohen Anteil an Schüler:innen mit Benachteiligungen hin – und zeigt damit an, wo Schulen besonders herausgefordert sind, Ungleichheiten auszugleichen und Teilhabe zu ermöglichen (BMSGPK & OECD, 2023)

Der ISF wird zentral auf Basis von Registerdaten berechnet und den Schulen vom IQS in aggregierter Form zur Verfügung gestellt. Er dient als Reflexions- und Steuerungsgrundlage für Schulentwicklungsprozesse und soll dabei helfen, Ressourcen gezielt dort einzusetzen, wo die Herausforderungen am größten sind.

Wichtig: Der ISF allein sagt noch nichts über die konkreten Bedürfnisse einzelner Schüler:innen aus. Er sollte daher immer durch die Alltagserfahrungen des Schulteam und qualitative Standortanalysen ergänzt werden. Hier setzt die Toolbox an, die Schulen dabei unterstützt, den ISF-Wert mit Leben zu füllen und gezielt Maßnahmen zu entwickeln.

Aktuelle Daten zeigen: Etwa **21 % aller Kinder - also jedes 5. Kind! - in Österreich gelten als armuts- oder ausgrenzungsgefährdet** (Statistik Austria, 2025). Besonders betroffen sind:

- Alleinerziehende Familien,
- Familien mit mehreren Kindern,
- Familien mit Migrationsgeschichte (vgl. auch BMSGPK & OECD, 2023).

Auch der aktuelle Sozialbericht des Sozialministeriums (BMSGPK, 2024) weist darauf hin: dass Benachteiligung nicht allein durch fehlendes Geld entsteht, sondern dass es auch eine Vielzahl

² <https://www.iqs.gv.at>

nicht-finanzieller Hürden gibt, die den Zugang zu Unterstützungsangeboten einschränken können. Dazu zählen fehlendes Wissen über verfügbare Hilfen, mangelndes Vertrauen in die Qualität der Angebote oder schwer erreichbare Dienstleistungen, etwa aufgrund großer Entfernungen zwischen Wohnort und Unterstützungsstellen. Besonders Minderheiten oder benachteiligte Gruppen könnten aus Angst vor Stigmatisierung davor zurückschrecken, Leistungen in Anspruch zu nehmen. Zudem erschweren sprachliche, rechtliche oder kulturelle Barrieren den Zugang für viele Familien mit Migrationsgeschichte, etwa bei der Nutzung von Kinderbetreuung oder Sozialleistungen.

Während Bildung eigentlich Chancenausgleich leisten sollte, **zeigt die Forschung, dass das österreichische Bildungssystem bestehende soziale Ungleichheiten häufig verstärkt, statt sie zu überwinden** (Bruneforth et al., 2012; OECD, 2023). Kinder aus armutsbetroffenen Haushalten erreichen im Schnitt geringere Leistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften und haben niedrigere Chancen auf höhere Bildungsabschlüsse (IQS, o. J.).

Sozioökonomische Benachteiligungen überschneiden sich oft mit anderen Formen der Diskriminierung – etwa aufgrund von Geschlecht, Herkunft, Hautfarbe oder Behinderung. Diese **intersektionalen Verschränkungen und Mehrfachdiskriminierungen** verschärfen die Belastungen für betroffene Kinder zusätzlich (Meyer, 2003; Bruneforth et al., 2012).

Wie beeinflusst soziale Herkunft den Bildungserfolg?

Dass **Bildungserfolg stark von der sozialen Herkunft abhängig ist**, belegen zahlreiche nationale und internationale Studien. Diese zeigen übereinstimmend, dass in Österreich – wie auch in vielen anderen OECD-Ländern – Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien systematisch geringere Bildungschancen haben. Dieser Zusammenhang hat sich trotz zahlreicher bildungspolitischer Reformbemühungen über Jahrzehnte hinweg als stabil erwiesen. Die Forschung spricht hier von der **Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem**. So zeigen etwa Daten des Nationalen Bildungsberichts 2012, dass die Schullaufbahn in Österreich immer noch eng mit der sozialen Stellung der Eltern verknüpft ist: Kinder aus Elternhäusern mit geringem Bildungsabschluss und niedrigem Einkommen erreichen seltener höhere Schulabschlüsse und verfügen über geringere Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (Bruneforth et al., 2012).

Auch die OECD-Studie „Sozioökonomische Benachteiligung in der Kindheit in Österreich“ (BMSGPK & OECD, 2023) zeigt, dass der Bildungserfolg in Österreich stark durch die soziale Herkunft geprägt ist. **Während Österreich bei der Reduktion von materieller Deprivation insgesamt besser abschneidet als viele andere europäische Länder, bleibt der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg problematisch**. Besonders betroffen sind Kinder, deren Eltern über geringe formale Bildungsabschlüsse verfügen oder die von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Diese Kinder haben laut der OECD eine **signifikant geringere Wahrscheinlichkeit, Bildungsziele wie den erfolgreichen Pflichtschulabschluss oder weiterführende Abschlüsse zu erreichen**. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zeigt sich nicht nur in den Endergebnissen, sondern **bereits in den frühen Bildungswegen: Kinder aus benachteiligten Familien besuchen seltener hochwertige frühkindliche Bildungsangebote, wechseln seltener in höhere Schulformen und brechen häufiger ihre Schullaufbahn vorzeitig ab** (BMSGPK & OECD, 2023).



Eine zentrale Rolle in diesem Prozess spielt das Phänomen der **sozialen Selektion**. Studien zeigen, dass Kinder aus einkommensstarken und bildungsnahen Familien bereits im frühen Bildungsweg durch bewusste oder unbewusste Entscheidungen der Eltern sowie durch institutionelle Mechanismen bevorzugt werden. Diese frühen Weichenstellungen verstärken sich im weiteren Bildungsverlauf. **Besonders kritisch ist dabei die frühe Trennung der Schüler:innen nach der Volksschule in unterschiedliche Schulformen, die in Österreich bereits im Alter von etwa zehn Jahren erfolgt.** Diese Struktur der frühen Differenzierung, die im Nationalen Bildungsbericht ausführlich analysiert wird, trägt maßgeblich dazu bei, dass soziale Herkunft ein entscheidender Faktor für den weiteren Bildungsverlauf bleibt (Bruneforth et al., 2012).

Dabei sind es nicht nur strukturelle Barrieren wie fehlende finanzielle Mittel oder ein geringes Bildungsniveau der Eltern, die den Bildungserfolg beeinflussen. Auch die Erwartungen von Lehrkräften und das schulische Umfeld spielen eine zentrale Rolle. Forschungsergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte häufig – bewusst oder unbewusst – **niedrigere Erwartungen an Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stellen.** Diese sogenannten „self-fulfilling prophecies“ können dazu führen, dass betroffene Schüler:innen geringere Leistungen erbringen, weil ihnen weniger zugetraut wird oder sie sich selbst weniger zutrauen (Rubie-Davies et al., 2015). Gerade im österreichischen Kontext, wo das Bildungssystem stark auf Selektion ausgerichtet ist, können solche Mechanismen dazu beitragen, dass bestehende Ungleichheiten nicht ausgeglichen, sondern verstärkt werden.

Obwohl der Diskurs über soziale Benachteiligung häufig auf Defizite fokussiert, **zeigen zahlreiche Studien, dass Kinder aus armutsbetroffenen Familien auch über vielfältige persönliche und soziale Ressourcen verfügen können. Dazu zählen Resilienz, Mehrsprachigkeit, kulturelle Vielfalt, soziale Kompetenzen oder kreative Problemlösefähigkeiten, die im schulischen Alltag jedoch häufig übersehen oder unterschätzt werden** (Rubie-Davies et al., 2015). Es liegt an den Schulen, diese Potenziale bewusst zu erkennen und gezielt zu fördern, anstatt Kinder und Jugendliche auf ihre vermeintlichen Defizite zu reduzieren. Ein ressourcenorientierter Blick auf die Lebenswelten und Stärken aller Lernenden ist daher eine zentrale Voraussetzung für mehr Bildungsgerechtigkeit. Genau hier setzt inklusive Schulentwicklung an – mit dem Ziel, alle Potenziale sichtbar zu machen und zu stärken.

Zusammenfassend zeigt sich, dass soziale Herkunft den Bildungserfolg in Österreich nach wie vor stark beeinflusst. Umso wichtiger ist es, dass Schulen – unterstützt durch geeignete politische Maßnahmen – aktiv daran arbeiten, diese Ungleichheiten zu erkennen und zu überwinden. Bildungsgerechtigkeit ist keine Selbstverständlichkeit, sondern eine gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe, die alle Akteur:innen im Bildungssystem betrifft.

Welche konkreten Barrieren erleben benachteiligte Schüler:innen im Schulalltag?

Sozioökonomische Benachteiligung zeigt sich nicht nur in abstrakten Zahlen oder Indizes. Für die betroffenen Kinder und Jugendlichen bedeutet sie ganz konkrete Einschränkungen, die ihre Lernmöglichkeiten massiv beeinträchtigen können. Diese Barrieren sind oft vielschichtig, betreffen verschiedene Lebensbereiche – und sie sind von außen häufig nur schwer erkennbar, wirken aber dennoch stark auf die Bildungschancen ein.

Eine zentrale Herausforderung ist der **Mangel an Ressourcen im familiären Umfeld**. Viele Kinder haben zu Hause keinen ruhigen Arbeitsplatz, keinen verlässlichen Zugang zum Internet oder zu Lernmaterialien. Auch die Unterstützung durch die Eltern ist oft eingeschränkt – sei es, weil die Eltern selbst nur geringe Bildungserfahrungen haben, wenig Deutsch sprechen oder aufgrund von Mehrfachbelastungen (wie Schichtarbeit, Alleinerziehung, psychische Belastungen oder Krankheiten) wenig Kapazität für die Begleitung des Lernens bleibt.

Hinzu kommen können **gesundheitliche Belastungen**. Schlechte Ernährung, unsichere Wohnverhältnisse oder ein eingeschränkter Zugang zu medizinischer Versorgung können die Konzentration und das allgemeine Wohlbefinden beeinträchtigen. Kinder, die hungrig oder gesundheitlich belastet in die Schule kommen, haben es deutlich schwerer, ihre Lernpotenziale zu entfalten. Auch chronische Erkrankungen oder psychische Belastungen wie Angststörungen führen bei manchen Jugendlichen zu häufigen Fehlzeiten – häufig unbehandelt, weil der Zugang zu medizinischer oder therapeutischer Versorgung fehlt (Graham et al., 2017).

Ein weiterer Aspekt ist die **regelmäßige Anwesenheit und Pünktlichkeit in der Schule**. Sozioökonomisch benachteiligte Schüler:innen übernehmen zu Hause oft Verantwortung, etwa für jüngere Geschwister oder den Haushalt – was dazu führen kann, dass sie Unterricht versäumen oder dauerhaft belastet bleiben (Baker, 2016). Die Herausforderung beginnt oft schon am Morgen – ein instabiles häusliches Umfeld, unregelmäßige Schlafzeiten oder nächtliche Verpflichtungen, etwa zur Unterstützung der Familie durch Nebenjobs, erschweren pünktliches Erscheinen (Becker & Luthar, 2002; Duncan & Brooks-Gunn, 1997). Pünktlichkeitsprobleme werden im Schulalltag manchmal vorschnell als Desinteresse gedeutet, obwohl sie strukturell bedingt sind.

Auch das **Verhalten im Unterricht** kann Ausdruck solcher Belastungen sein. Erlebter Stress, traumatische Erfahrungen oder ständiger Druck führen bei manchen Schüler:innen zu Rückzug, Gereiztheit oder auffälligem Verhalten. Diese Reaktionen sind oft Überlebensstrategien – aber sie werden im schulischen Alltag leicht als Disziplinprobleme interpretiert. Stress und Traumatisierung infolge von Armut, Gewalt oder instabilen Lebensverhältnissen können die soziale Selbstregulation erheblich beeinträchtigen (Hawkins et al., 2014). Gleichzeitig fehlt vielen betroffenen Jugendlichen der Zugang zu sozial-emotionaler Unterstützung, die helfen könnte, angemessene Verhaltensstrategien zu entwickeln (Berkowitz & Bier, 2005).

Daneben liegt eine weitere Hürde im sogenannten **kulturellen und sozialen Kapital**. Die Schule ist häufig von Normen und Erwartungen geprägt, die sich an den Erfahrungen und Lebensrealitäten der Mittelschicht orientieren. Kinder aus einkommensschwachen Familien erleben sich hier oft als „anders“ oder „nicht passend“. Sie fühlen sich von der Schulkultur entfremdet, was ihr Selbstwertgefühl und ihre Lernmotivation negativ beeinflussen kann. Diese

Prozesse beschreibt der Soziologe Pierre Bourdieu (1986) als „kulturelle Passungsprobleme“, die zu Gefühlen der Ausgrenzung führen können – selbst wenn die Kinder über hohe Potenziale verfügen.

Auch **soziale Barrieren** spielen eine Rolle. Manche Kinder leben in instabilen Familiensituationen oder erfahren soziale Isolation. Sie haben es schwerer, sich in die Gemeinschaft der Schule zu integrieren, und zeigen mitunter Lernvermeidung oder destruktive Beziehungsmuster. In einigen Fällen kommen psychische Belastungen oder gesundheitliche Einschränkungen hinzu, die den Schulbesuch zusätzlich erschweren – oder das Vertrauen in schulische Institutionen schwächen.

Diese verschiedenen Barrieren wirken oft nicht isoliert, sondern in Kombinationen. Kinder, die zum Beispiel sowohl von Armut betroffen sind als auch eine andere Erstsprache haben oder mit einer Behinderung leben, erleben eine Mehrfachbelastung, die ihre Teilhabechancen zusätzlich einschränkt. Solche **intersektionalen Herausforderungen** erfordern von Lehrkräften und Schulteams einen sensiblen, differenzierten Blick auf die Lebensrealitäten der Schüler:innen.

Um diesen Herausforderungen wirkungsvoll begegnen zu können, ist es wichtig, dass Schulen ihre eigene Situation reflektieren: Welche Barrieren prägen den Schulalltag an meinem Standort? Und welche Unterstützung brauchen unsere Schüler:innen wirklich?

Reflexionsimpuls: Wo stehen Sie?

- Welche unbewussten Bilder von „benachteiligten“ Schüler:innen trage ich vielleicht selbst in mir?
- Wie oft gelingt es mir, Potenziale und Stärken dieser Kinder bewusst zu erkennen und zu fördern?
- Welche Normen und Erwartungen prägen mein pädagogisches Handeln – und schließen sie manche Kinder möglicherweise aus?
- Welche Barrieren betreffen meine Schüler:innen?:
 - Wirtschaftliche Schwierigkeiten (Armut, Arbeitslosigkeit, unsichere Wohnverhältnisse)
 - Fehlender Zugang zu Lern- und Gesundheitsressourcen
 - Langer oder schwieriger Schulweg
 - Vereinbarkeit von Schule und familiären Verpflichtungen
 - Fehlende Unterstützung durch das familiäre Umfeld
 - Kulturelle Barrieren und sprachliche Herausforderungen
 - Stereotypen und Diskriminierung aufgrund des sozialen Status
 - Institutionelle Hürden im Bildungssystem

Welche Unterstützungsbedarfe ergeben sich daraus?

Referenzen

Action Education. (2023). *Education is the most powerful weapon to fight poverty*. Action Education. <https://action-education.org/en/education-is-the-most-powerful-weapon-to-fight-poverty/>



Kofinanziert von der
Europäischen Union

Von der Europäischen Union finanziert. Die geäußerten Ansichten und Meinungen entsprechen jedoch ausschließlich denen des Autors bzw. der Autoren und spiegeln nicht zwingend die der Europäischen Union oder der Europäischen Exekutivagentur für Bildung und Kultur (EACEA) wider. Weder die Europäische Union noch die EACEA können dafür verantwortlich gemacht werden.

- Anyon, J. (1980). *Social class and the hidden curriculum of work*. Journal of Education, 162(1), 67–92.
- Baker, C. N. (2016). *The effects of poverty on academic achievement*. Educational Research and Reviews, 11(10), 1052–1058. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/31F3BFB6129>
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). *Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap*. Educational Psychologist, 37(4), 197–214. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3523355/>
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Character Education Partnership. <http://c001af38d1d46a976912-b99970780ce78ebdd694d83e551ef810.r48.cf1.rackcdn.com/orgheaders/2523/what%20works%20in%20character%20education.pdf>
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (pp. 241–258). Greenwood Press. https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf
- Bruneforth, M., Weber, C., & Bacher, J. (2012). *Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich*. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012 – Band 2 (S. 189–228). Leykam. https://nbb.bildung.gv.at/wp-content/uploads/NBB2012_Band2_Kapitel05_20121217.pdf
- Bruneforth, M., & Zintl, R. (2020). *Entwicklung eines Indexes zur Sozialkomposition von Schulen aus der Datenbasis Chancenindex der Statistik Austria*. IQS. https://www.iqs.gv.at/fileadmin/Downloads/IQS_Entwicklung_Sozialindex_Bericht.pdf
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. (2024). *Sozialbericht 2024. Band II: Daten und Analysen zur sozialen Lage in Österreich*. Wien: BMSGPK. https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:5c52548c-54ab-413e-aec2-f48500c32a83/BMSGPK_Sozialbericht2024_Band-II_pdfUA.pdf
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of growing up poor*. Russell Sage Foundation.
- Fraillon, J., & Schulz, W. (2021). *ICCS 2016 European Report: Young People's Citizenship Competence in Europe*. IEA. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/iccs-2016-european-report>
- Graham, H., Power, C., & Nam, Y. (2017). *Explaining health inequalities in adolescents*. Sociology of Health & Illness, 19(4), 468–491.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (2014). *Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood*. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 153(3), 226–234.

IQS. (o. J.). *Index sozialer Faktoren (ISF) – Methoden und Berechnungsgrundlagen*. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen.

<https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-sekundarstufe/glossar-lehrpersonen-schulleitungen/index-sozialer-faktoren>

Meyer, I. H. (2003). *Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations*. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674–697. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674><https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>

OECD. (2023). *Equity and Inclusion in Education*. OECD Publishing.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/01/equity-and-inclusion-in-education_e8cfc768/e9072e21-en.pdf

Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G., & Rosenthal, R. (2015). *A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers*. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72–85. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.003>

Statistik Austria. (2025). *Armut und soziale Eingliederung – FAQs*. EU-SILC 2024.

https://www.statistik.at/fileadmin/pages/338/FAQs_zum_Thema_Armut_und_soziale_Eingliederung.pdf