

George, Ann Cathrice; Schwab, Susanne

Österreichs Integrationsklassen: Kompetenzdefizite durch soziale Benachteiligung? Ein Vergleich zwischen Integrations- und Regelklassen

George, Ann Cathrice [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Wiesner, Christian [Hrsg.]; Pointinger, Martin [Hrsg.]; Pacher, Katrin [Hrsg.]: *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*. [1. Auflage]. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 103-114. - (Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven; 1)



Quellenangabe/ Reference:

George, Ann Cathrice; Schwab, Susanne: Österreichs Integrationsklassen: Kompetenzdefizite durch soziale Benachteiligung? Ein Vergleich zwischen Integrations- und Regelklassen - In: George, Ann Cathrice [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Wiesner, Christian [Hrsg.]; Pointinger, Martin [Hrsg.]; Pacher, Katrin [Hrsg.]: *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*. [1. Auflage]. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 103-114 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-178044 - DOI: 10.25656/01:17804

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-178044>

<https://doi.org/10.25656/01:17804>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

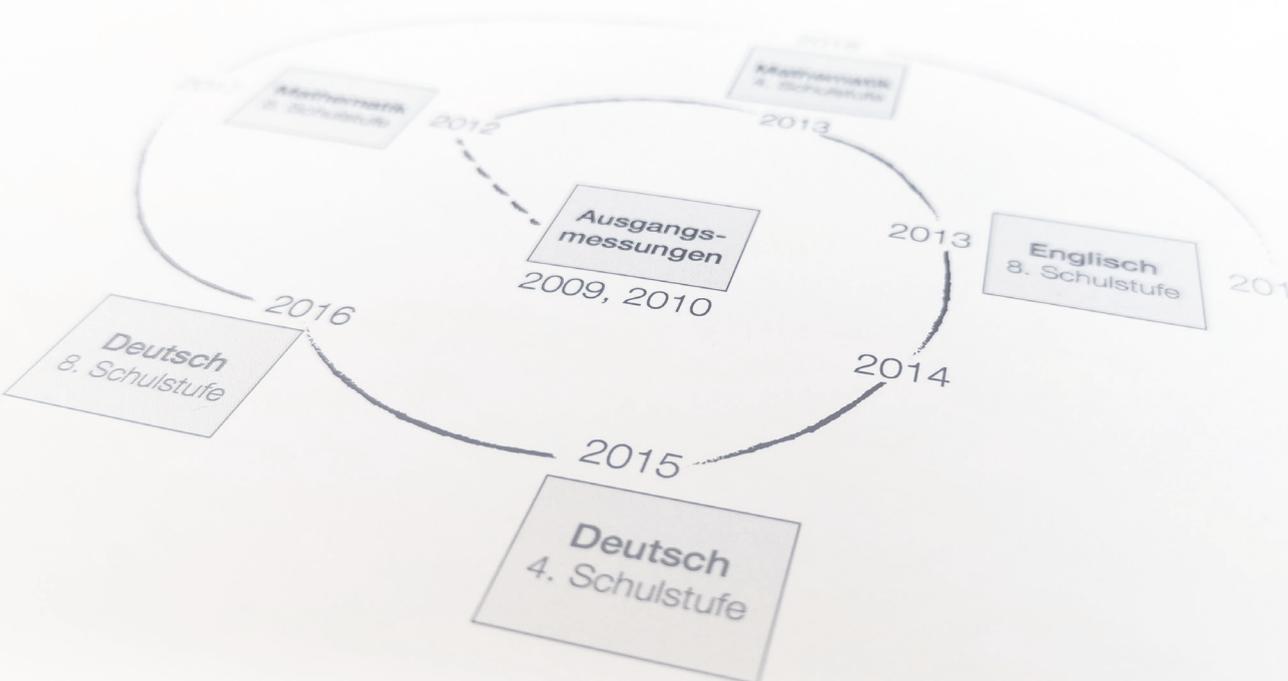
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Ann Cathrice George, Claudia Schreiner, Christian Wiesner,
Martin Pointinger, Katrin Pacher (Hrsg.)

Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich

Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016



WAXMANN



Bundesinstitut
bifie

Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven

herausgegeben vom
Bundesinstitut für Bildungsforschung,
Innovation und Entwicklung des
österreichischen Schulwesens (BIFIE)

Band 1

Ann Cathrice George, Claudia Schreiner,
Christian Wiesner, Martin Pointinger, Katrin Pacher (Hrsg.)

Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich

Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven, Bd. 1

ISSN 2628-9598

Print-ISBN 978-3-8309-3925-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2019

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Hannes Kaschnig-Löbel, Salzburg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort der Direktorin des BIFIE	7
--	---

Einleitung

<i>Claudia Schreiner und Christian Wiesner</i>	
1 Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem	13
<i>Maria Neubacher, Michael Ober, Christian Wimmer und Martina Hartl</i>	
2 Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus	55

Fokussierte Analysen auf Ebene der Schulen und Klassen

<i>Roman Freunberger, Lisa Mayrhofer und Judith Sauerwein</i>	
3 Die Situation von Klein- und Kleinstschulen in der Volksschule.....	89
<i>Ann Cathrice George und Susanne Schwab</i>	
4 Österreichs Integrationsklassen: Kompetenzdefizite durch soziale Benachteiligung? Ein Vergleich zwischen Integrations- und Regelklassen	103
<i>Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Thomas Kiefer, Christoph Helm, Mishela Ivanova, David Kemethofer, Marcel Illetschko, Margit Freller-Töglhofer und Daniel Paasch</i>	
5 Merkmale des fachlichen Unterrichts und Schülerkompetenzen	115

Fokussierte Analysen auf Ebene der Schüler/innen

<i>Claudia Schreiner, Burkhard Gniewosz, Christian Wiesner, Alexander Steiger, Andrea Kulmhofer-Bommer und Maximilian Egger</i>	
6 Einstellung der Schüler/innen zum Fach und zum Lernen: Freude am Fach, fachbezogenes Selbstkonzept und ihr Zusammenhang mit den fachlichen Leistungen	139

	<i>Daniel Paasch, Christine Schmid, Andrea Kallinger-Aufner und Robert Knollmüller</i>	
7	Noten und Kompetenzen in verschiedenen Fächern, Schulstufen und Schulformen.....	161
	<i>Simone Breit, Barbara Herzog-Punzenberger, Silvia Salchegger und Philipp Schnell</i>	
8	Mehrsprachige Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe: Kompetenzen und familiäres Sprachumfeld	179
	<i>Konrad Oberwimmer, Norbert Lachmayr und Silke Luttenberger</i>	
9	Bildungsaspiration und Berufsberatungsmaßnahmen.....	199

Ausblick und Diskussion von Ergebnissen aus dem ersten Zyklus

	<i>Ann Cathrice George, Alexander Robitzsch und Claudia Schreiner</i>	
10	Eine Diskussionsgrundlage zur Weiterentwicklung von Rückmeldungen aus standardisierten Kompetenzmessungen am Beispiel Mathematik.....	225
	<i>Christian Wiesner, Claudia Schreiner, Daniel Paasch, Simone Breit und Roman Freunberger</i>	
11	Der kompetenzorientierte Unterricht in Mathematik in der österreichischen Volksschule aus Sicht der Schüler/innen: Impulse für eine reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung.....	239
	Autorinnen und Autoren.....	259

Die Analysen im vorliegenden Bericht wurden an Daten durchgeführt, die weitestgehend in der Forschungsdatenbibliothek (FDB) des BIFIE dokumentiert, archiviert und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern über ein Antragsverfahren zugänglich gemacht werden.

Neben Beschreibungen zum Antragsverfahren werden auf der Webseite der FDB (<https://www.bifie.at/fdb>) die Daten zur Vorbereitung von Forschungsanträgen transparent gemacht. Für jeden Forschungsdatensatz finden sich dort Kontextfragebögen, Codebücher und Almanache (univariate deskriptive Statistiken der verfügbaren Variablen).

Die Wahrung der Anonymität der Untersuchungseinheiten und der Grundsatz der Datenminimierung sind im BIFIE-Gesetz¹ bzw. in der DSGVO² einerseits gesetzlich verankert und tragen andererseits einen wesentlichen Anteil zur Akzeptanz der Erhebungen bei. Die Weiterverarbeitung der BIST-Daten im Rahmen wissenschaftlicher Fragestellungen ist unter Einhaltung dieser Bedingungen nicht nur gestattet,³ sondern sogar gewünscht.

Die FDB gewährleistet die Anonymität der Untersuchungseinheiten durch ihr Sicherheitskonzept, indem klare Verantwortlichkeiten festgelegt werden, sowie durch die Bereitstellung von technisch anonymisierten Forschungsdaten.

Mit dem R-Paket BIFIEsurvey (BIFIE, 2018; siehe auch Bruneforth, Oberwimmer & Robitzsch, 2016) und den BIFIE-SPSS-Makros stellt die FDB Werkzeuge zur Verfügung, die speziell für die Analysen von FDB-Forschungsdaten entwickelt wurden.

¹BGBI. I Nr. 25/2008 i.d.F. I 32/2018, § 3 Abs. 1 Z. 5, § 6 Abs. 3 bzw. § 7b Abs. 1.

²Art. 5 lit c VO (EU) 2016/679

³Art. 5 lit b und 89 VO (EU) 2016/679 sowie § 2d Abs 4 FOG

Literatur

BIFIE (2018). BIFIEsurvey: Tools for survey statistics in educational assessment. R package version 3.0-14 [Software]. Verfügbar unter <https://CRAN.R-project.org/package=BIFIEsurvey>

BIFIE (2017). SPSS-Makros. Version v1.6 [Software]. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/fdb>

Bruneforth, M., Oberwimmer, K. & Robitzsch, A. (2016). Reporting und Analysen. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen*. (S. 333–362). Wien: facultas.

Abbildung 1: Informationen zur Forschungsdatenbibliothek des BIFIE.

Information für in Grafiken dargestellte Ergebnisse:

In der Regel wurden die angegebenen Kennwerte (Punktwerte, Prozentangaben etc.) in diesem Bericht unter Berücksichtigung entsprechender Nachkommastellen berechnet und dann auf ganze Zahlen gerundet. Daher kann es vorkommen, dass die Summe der gerundeten Prozentangaben nicht exakt 100 ergibt oder Summen von Werten inkonsistent erscheinen mögen.

Ann Cathrice George und Susanne Schwab

4 Österreichs Integrationsklassen: Kompetenzdefizite durch soziale Benachteiligung? Ein Vergleich zwischen Integrations- und Regelklassen

Zusammenfassung

Im Rahmen des vorliegenden Kapitels wurde anhand der österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen im Fach Deutsch für Schüler/innen der vierten und achten Schulstufe untersucht, inwiefern sich Regel- und Integrationsklassen voneinander unterscheiden. Zum einen zeigen die Ergebnisse, dass in Integrationsklassen (d.h. Klassen, in denen auch Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden) eine stärkere soziale Benachteiligung vorherrscht als in Regelklassen. Zum anderen zeigt sich, dass leistungsschwache Schüler/innen eher Integrationsklassen besuchen. Ein Ausblick auf die Fragestellungen für das Fach Mathematik zeigt, dass die berichteten Hauptergebnisse, wenn auch in leicht veränderter Form, übertragbar sind. Basierend auf den Analysen werden für Regelschüler/innen die Auswirkungen von Heterogenität im Zusammenhang mit Klassenkompositionseffekten als Gelingensbedingung von Integrationsklassen zur Diskussion gestellt.

4.1 Bestehende Befunde zur schulischen Inklusion mit Schwerpunkt Österreich

Österreich befindet sich, gleichsam wie viele andere Länder in Europa, auf dem Weg zur schulischen Inklusion (European Agency Statistics on Inclusive Education, 2014): Zum einen werden immer mehr Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in gemeinsamen Schulklassen mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet. Zum anderen werden verstärkt inklusive Inhalte in den Curricula der neuen Lehrerausbildung verankert (z. B. Studienkommission der Pädagogischen Hochschule Steiermark, 2013). Dies ist mitunter stark politisch initiiert, da sich Österreich im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2007) seit 2008 gesetzlich zur schulischen Inklusion verpflichtet hat. Gemäß dem engen Inklusionsbegriff wird in der österreichischen Forschung maßgeblich mit der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs gearbeitet. Im (weiten) Inklusionsverständnis steht dagegen die Diversität und Individualität aller Schüler/innen im Vordergrund. Dabei spielen weit mehr Heterogenitätsdimensionen

wie z. B. der sprachliche, kulturelle oder soziale Hintergrund eine Rolle. Gemäß der Auffassung von Inklusion in Österreich bezeichnen wir im folgenden Artikel Integrationsklassen als Klassen, in denen Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Davon abgegrenzt bezeichnen wir Regelklassen als Klassen, die nur Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf besuchen.

Blickt man auf die Einstellungsforschung, so zeigt sich für Österreich, dass sowohl Lehrkräfte und Eltern als auch Schüler/innen eine eher positive Einstellung gegenüber schulischer Inklusion zeigen. Allerdings gibt es auch starke Bedenken in Bezug auf die praktische Umsetzung (für einen Überblick siehe Schwab, 2018). In diesem Zusammenhang stellt sich für die Forschung insbesondere die Frage, welche Auswirkungen schulische Inklusion auf die Schüler/innen und deren Entwicklung hat. Internationale Forschung konnte dahingehend folgende Ergebnisse zeigen: Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf weisen in Integrationsklassen im Vergleich zu jenen in der Sonderschule stärkere Fortschritte in ihrer Schulleistung auf. Schüler/innen ohne Förderbedarf entwickeln sich in Integrationsklassen ähnlich gut wie Schüler/innen aus Regelklassen. In manchen Studien zeigte sich, dass Peers ohne Förderbedarf in Integrationsklassen von der geänderten Didaktik (z. B. mehr individualisierter Unterricht, weniger Frontalunterricht) sogar profitierten und sich in ihrer Schulleistung besser als die Vergleichsgruppe der Regelschüler/innen entwickelten (für einen Überblick siehe z. B. Oh-Young & Filler, 2015; Ruijs & Peetsma, 2009). Für Österreich gibt es allerdings kaum Studien, welche die kognitive Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf oder auch jene von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Integrationsklassen im Vergleich zu Regelklassen systematisch untersuchten. Lediglich die SILKE-Studie (Schulische Integration im Längsschnitt Kompetenz-Entwicklung) befasste sich mit dem Vergleich von kognitiven und sozial-emotionalen Variablen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrations- und Sonderschulklassen. Die Stichprobe in dieser Studie (187 Schüler/innen, davon 43 Schüler/innen mit Förderbedarf) ist allerdings deutlich zu klein, um aussagekräftige Schlüsse für Österreich ziehen zu können. Zudem wurden keine Regelklassen in die SILKE-Studie einbezogen (Gebhardt, 2013; Schwab, 2014).

Als ein weiteres Integrationsklassen befürwortendes Argument wird die Konfrontation mit der Realität genannt, denn in der Realität befinden sich nicht alle Menschen innerhalb einer definierten Norm (Schwab, 2018). In der Praxis ist jedoch fraglich, ob Integrations- und Regelklassen in Österreich realitätsnahe Schülerzusammensetzungen aufweisen. Ergebnisse aus aktuellen österreichischen Studien sprechen eher dagegen. So betonten die für die Evaluation der inklusiven Modellregionen in Kärnten, der Steiermark und Tirol befragten Personen (Personen mit Entscheidungskompetenz und Steuerungsfunktion innerhalb des Schulwesens und in den außerschulischen Unterstützungssystemen), dass die Zusammensetzung der Schülerschaft in Bezug auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen (Migrationshintergrund, Behinderung) stärker berücksichtigt werden sollte (Svecnik, Sixt & Pieslinger, 2017). Weber, Danninger und Feyerer (2016, S. 226f.) merken an, dass „die ungleiche Verteilung

von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Merkmalen (z. B. Migrationshintergrund oder Sozialstatus) auf Schulen, [...] in sogenannten sozialen Brennpunktschulen gipfelt“ und damit Inklusion und Chancengleichheit entgegenwirkt.

Für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurde bereits mehrfach nachgewiesen, dass diese sowohl in Österreich als auch international einer großen sozialen Benachteiligung unterliegen. Beispielsweise ist bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Vergleich zu jenen ohne Förderbedarf ein höherer Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sowie auch ein höherer Anteil an Schülerinnen und Schülern aus Haushalten mit niedrigerem sozioökonomischem Status vorzufinden (Schwab, 2014). Ob nun in Integrationsklassen zusätzlich zu den (oft sozial benachteiligten) Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf verstärkt auch weitere Schüler/innen mit sozialer Benachteiligung unterrichtet werden, wurde bislang nicht erforscht. Allerdings wäre im Falle des Zutreffens dieser Hypothese bekannt, dass ein hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sozialer Benachteiligung die Schulleistungen in einer Klasse negativ beeinflusst und weiters eine niedrige mittlere Schulleistung in der Klasse die individuelle Schülerleistung negativ beeinflusst (siehe z. B. Hornstra, van der Veen, Peetsma & Volman, 2015). Sollten also Integrationsklassen niedrigere Leistungen aufzeigen als Regelklassen, so ist dies evtl. nicht der schulischen Inklusion geschuldet, sondern auf die höhere soziale Benachteiligung der Integrationsklassen zurückzuführen. Schließlich wird (theoretisch) davon ausgegangen, dass Inklusion unter anderem genau durch die gesteigerte Heterogenität funktioniert: Heterogenität rufe mitunter inklusivere Unterrichtsmethoden und eine inklusive Didaktik hervor (Svecnik et al., 2017) und Eigenschaften der Peers (z. B. hohe Schulleistung oder Sprachfertigkeiten) könnten beispielsweise benachteiligte Schüler/innen positiv beeinflussen.

4.2 Ausweitung der Befundlage durch das aktuelle Kapitel

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, evidenzbasierte Schlüsse für zukünftige Schulentwicklungsprozesse im Bereich Inklusion zu ermöglichen. Dazu werden Ergebnisse der Bildungsstandards im Fach Deutsch aus dem ersten Erhebungszyklus genauer analysiert. Für das vorliegende Kapitel wurde entschieden, die Auswertungen lediglich auf Kompetenzen im Bereich Deutsch zu beschränken. Dies ist dadurch zu begründen, dass die dazugehörigen Fähigkeiten im Fach Deutsch als Basisfähigkeiten bezeichnet werden können, welche grundlegend für die Kompetenzentwicklung in allen Unterrichtsfächern sind.

Der Fokus des vorliegenden Kapitels liegt auf dem Vergleich zwischen Integrations- und Regelklassen. Allerdings wurden, ähnlich wie in vielen internationalen Schulleistungsstudien (z. B. IGLU 2011, siehe dazu Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012) auch im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich, Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus der Kompetenzerhebung aus-

genommen.¹ Bei den Bildungsstandarterhebungen liegt für jede Schulklasse lediglich die Information vor, ob Schüler/innen mit Förderbedarf in der jeweiligen Schulklasse unterrichtet werden. Demnach sind in dem vorliegenden Kapitel Integrationsklassen als Klassen definiert, aus denen mindestens ein Schüler bzw. eine Schülerin aufgrund der Zuordnung zum Lehrplan Deutsch der allgemeinen Sonderschule oder einem Lehrplan Deutsch einer niedrigeren Schulstufe von der Erhebung ausgenommen wurde. In Regelklassen wurden hingegen keine Schüler/innen aufgrund sonderpädagogischen Förderbedarfs von der Erhebung ausgenommen.

Um die aktuelle Befundlage zur schulischen Integration in Österreich zu erweitern, wird in dem vorliegenden Kapitel zunächst die soziale Zusammensetzung der Schüler/innen in Integrations- und Regelklassen verglichen (Fragestellung 1). Zusätzlich wird herausgestellt, ob sich die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern im Fach Deutsch in Abhängigkeit ihres schulischen Settings (Integrations- vs. Regelklasse) voneinander unterscheiden (Fragestellung 2). Abschließend werden die beiden ersten Aspekte verbunden, um zu analysieren, ob Leistungsunterschiede ggf. auch durch Unterschiede in der sozialen Benachteiligung erklärbar sind (Fragestellung 3). Für alle Fragestellungen werden die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Primarstufe (4. Schulstufe = 4. Klasse Volksschule) und für die Sekundarstufe (8. Schulstufe = 4. Klasse allgemeinbildende Pflichtschule) getrennt analysiert, um ggf. schulstufenspezifische Effekte zu identifizieren.

4.2.1 Datengrundlage

Die Analysen basieren auf den Bildungsstandardüberprüfungen im Fach Deutsch der 4. Schulstufe (BIST-Ü D4 2015) und der 8. Schulstufe (BIST-Ü D8 2016); für Details zu den Erhebungen siehe Breit, Bruneforth und Schreiner (2016, 2017) sowie Kapitel 1 des vorliegenden Bandes. Die Gesamtzahl der Primarstufenschüler/innen lag bei 80.442, wobei 2,7% (2160 Schüler/innen) aufgrund eines Förderbedarfs in Deutsch ausgeschlossen wurden (d.h., diese Schüler/innen wurden in Deutsch nach dem Lehrplan der allgemeinen Sonderschule oder nach einem Lehrplan einer niedrigeren Schulstufe unterrichtet). Von den insgesamt 4937 Schulklassen können 3814 als Regelklassen bezeichnet werden, da diese von keinem Schüler bzw. keiner Schülerin mit Förderbedarf besucht werden. Bei der Erhebung auf der 8. Schulstufe wurden für das vorliegende Kapitel alle Klassen an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) ausgeschlossen, da in dieser Schulform nur vier Integrationsklassen vorlagen. Demnach wird auf die Daten von 54.751 Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS) aus 3006 Schulklassen zugegriffen. Davon sind 2289 Schulklassen als Regelklassen zu betrachten.

1 Zum Beispiel zeigen Südkamp, Pohl, Hardt, Jordan und Duchhardt (2015) sowie Südkamp, Pohl und Weinert (2015), dass Kompetenzmessungen (insb. im Bereich Lesen) mit dem identen Erhebungsinstrument bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf nicht valide oder vergleichbare Ergebnisse erzielen.

4.2.2 Instrumente

Fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten werden im vorliegenden Kapitel über die Erhebungen der Bildungsstandardüberprüfungen aus dem Fach Deutsch operationalisiert (siehe dazu Kapitel 1 in diesem Band). Im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfungen wurden folgende Kompetenzbereiche in der Vollerhebung erfasst:² Hören/Zuhören, Lesen, Rechtschreiben, Verfassen von Texten/Schreiben und Sprachbetrachtung/Sprachbewusstsein. Die Kompetenzwerte der Schüler/innen wurden auf Klassenebene aggregiert.

Um soziale Benachteiligung zu operationalisieren, wurde für das vorliegende Kapitel der Index der sozialen Benachteiligung nach Bruneforth, Weber und Bacher (2012) verwendet. Dieser Index ist auf Ebene der Schüler/innen definiert und inkludiert den Beruf der Eltern, den Bildungsstand der Eltern, den Migrationshintergrund und die Erstsprache. Für das vorliegende Kapitel wurde der Index der sozialen Benachteiligung für jede Klasse aggregiert. Dem Index obliegt eine vierstufige Gruppierung in Klassen mit geringer, mittlerer, hoher oder sehr hoher sozialer Benachteiligung. Klassen mit sehr hoher sozialer Benachteiligung sind z. B. definiert als solche, in denen die Eltern der Schüler/innen im Mittel einen Pflichtschulabschluss aufweisen, der elterliche Berufsstand gemessen am Highest International Socio-Economic Index of occupational status (HISEI; Ganzeboom, 2010) im Mittel niedrig ist, viele der Schüler/innen einen Migrationshintergrund aufweisen und die Erstsprache der meisten Schüler/innen nicht Deutsch ist.

Die im Folgenden berichteten Statistiken (Anteile und Standardfehler) wurden auf Grundlage der zehn imputierten und auf Klassenebene aggregierten Plausible-Value-Datensätze jeder Studie ermittelt (siehe auch Bruneforth, Oberwimmer & Robitzsch, 2016).

4.3 Befunde zur Inklusion und sozialen Benachteiligung aus den Bildungsstandards

Um die soziale Zusammensetzung der Schüler/innen in Integrations- und Regelklassen zu vergleichen (Fragestellung 1), wird getrennt für beide Arten von Klassen die Höhe der sozialen Benachteiligung bestimmt (siehe Tabelle 1). Sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe ist die soziale Benachteiligung in Integrationsklassen höher als in Regelklassen.³ In der Primarstufe sind beispielsweise 14 % der Integrationsklassen einer sehr hohen sozialen Benachteiligung ausgesetzt, demgegenüber stehen 9 % der Regelklassen. In der Sekundarstufe ist diese Differenz etwas größer,

2 Detaillierte Beschreibungen des überprüften Konstrukts und Beispiele für Items finden sich beispielsweise in den Bundesergebnisberichten für die vierte Schulstufe (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016) und die achte Schulstufe (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2017). Für Überlegungen zur Konzeption der Überprüfung der Bildungsstandards siehe auch Schreiner und Breit (2016).

3 Der insgesamt höhere Anteil an Klassen mit hoher und sehr hoher sozialer Benachteiligung in der 8. Schulstufe kommt durch den Ausschluss der AHS-Klassen zustande.

hier sind 23 % der APS-Integrationsklassen und 16 % der APS-Regelklassen mit hoher sozialer Benachteiligung. Umgekehrt ist in beiden Schulstufen der Anteil an Regelklassen mit geringer sozialer Benachteiligung höher als jener an Integrationsklassen. Wiederum ist diese Differenz für die Sekundarstufe im Vergleich zur Primarstufe größer.

Tabelle 1: Anteile (in Prozent) an Regel- und Integrationsklassen (mit Standardfehlern in Klammern) nach sozialer Benachteiligung in der BIST-Ü D4 2015 und BIST-Ü D8 2016.

	4. Schulstufe (Volksschule)		
Soziale Benachteiligung	Regelklassen (N = 3814)	Integrationsklassen (N = 1123)	Differenz
Gering	66,7 (0,18)	61,9 (0,27)	4,8 (0,29)
Mittel	17,6 (0,21)	16,5 (0,29)	1,1 (0,31)
Hoch	6,5 (0,12)	7,9 (0,38)	-1,4 (0,42)
Sehr hoch	9,2 (0,06)	13,7 (0,19)	-4,5 (0,22)

	8. Schulstufe (Allgemeinbildende Pflichtschule)		
Soziale Benachteiligung	Regelklassen (N = 2289)	Integrationsklassen (N = 717)	Differenz
Gering	56,7 (0,20)	41,7 (0,35)	15,0 (0,42)
Mittel	20,0 (0,25)	24,0 (0,59)	-4,0 (0,63)
Hoch	8,3 (0,20)	11,4 (0,40)	-3,1 (0,35)
Sehr hoch	15,1 (0,22)	22,8 (0,40)	-7,7 (0,40)

Tabelle 2 stellt die Leistungen der Schüler/innen von Regel- und Integrationsklassen in den sechs erfassten Kompetenzbereichen des Fachs Deutsch in der Primar- und Sekundarstufe dar. Hierbei ist zu erkennen, dass die Schüler/innen der Regelklassen bei der Schulstufen im Vergleich zu jenen der Integrationsklassen in allen Bereichen höhere Kompetenzen aufweisen. Darüber hinaus sind (mit Ausnahme der Kompetenz in Sprechen) die Kompetenzunterschiede zwischen Regel- und Integrationsklassen in der Sekundarstufe deutlich größere als jene in der Primarstufe. In der Sekundarstufe beträgt der mittlere Leistungsvorsprung von Regel- gegenüber Integrationsklassen je nach sozialer Benachteiligung zwischen etwa einem halben und einem dreiviertel Lernjahr (OECD, 2016).

Tabelle 2: Kompetenzwerte (mit Standardfehlern in Klammern) der Schüler/innen in den sechs Kompetenzbereichen des Fachs Deutsch getrennt nach Regel- und Integrationsklassen für die BIST-Ü D4 2015 und die BIST-Ü D8 2016. Zusätzlich wird die Differenz zwischen den Kompetenzwerten der Regel- und Integrationsklassen berichtet.

Kompetenzbereich	4. Schulstufe (Volksschule)		
	Regelklassen (N = 3814)	Integrationsklassen (N = 1123)	Differenz
Hören	505 (0,14)	495 (0,51)	10 (0,44)
Sprachbetrachtung	528 (0,14)	519 (0,37)	9 (0,43)
Lesen	528 (0,25)	518 (0,47)	10 (0,60)
Rechtschreiben	506 (0,16)	497 (0,34)	9 (0,40)
Verfassen von Texten	503 (0,12)	493 (0,19)	10 (0,28)

Kompetenzbereich	8. Schulstufe (Allgemeinbildende Pflichtschule)		
	Regelklassen (N = 2289)	Integrationsklassen (N = 717)	Differenz
Zuhören	473 (0,29)	448 (0,37)	25 (0,56)
Sprachbewusstsein	496 (0,13)	473 (0,35)	23 (0,30)
Lesen	504 (0,25)	479 (0,27)	25 (0,28)
Rechtschreiben	470 (0,29)	446 (0,47)	24 (0,61)
Schreiben	477 (0,13)	457 (0,32)	20 (0,42)

Für die dritte Fragestellung werden für Regel- und Integrationsklassen die soziale Benachteiligung (Tabelle 1) und die Kompetenzwerte (Tabelle 2) gemeinsam betrachtet. Die Darstellung erfolgt exemplarisch an der Kompetenz im Lesen. Für die weiteren Kompetenzbereiche zeigen sich ähnliche Effekte, deswegen wird auf eine ausführliche Darstellung aus Platzgründen verzichtet.

Insgesamt zeigen die Kompetenzwerte im Lesen (Tabelle 3), dass auch bei Kontrolle der sozialen Benachteiligung noch Unterschiede in der Leseleistung von Schülerinnen und Schülern aus Regel- und Integrationsklassen bestehen. Allerdings sind die Differenzen zugunsten der Regelschüler/innen zumeist geringer. So lag der Kompetenzunterschied im Lesen zwischen Regel- und Integrationsklassen in der Primarstufe ohne Kontrolle der sozialen Benachteiligung bei 10 Punkten. Bei Kontrolle der sozialen Benachteiligung zeigen sich Differenzen zwischen Regel- und Integrationsklassen von 3 Punkten (sehr hohe soziale Benachteiligung) bis 12 Punkten (hohe soziale Benachteiligung). In der Sekundarstufe sinkt die berechnete Differenz von 25 zwischen APS-Regel- und -Integrationsklassen ohne Kontrolle der sozialen Benachteiligung auf Werte zwischen 4 (sehr hohe soziale Benachteiligung) und 22 (geringe soziale Benachteiligung).

Tabelle 3: Kompetenzwerte der Schüler/innen im Bereich Lesen aus der BIST-Ü D4 2015 und der BIST-Ü D8 2016, getrennt für die vier Stufen der sozialen Benachteiligung (Standardfehler in Klammern). Zusätzlich ist die Differenz zwischen Regelklassen und Integrationsklassen angegeben.

	4. Schulstufe (Volksschule)		
Soziale Benachteiligung	Regelklassen (N = 3814)	Integrationsklassen (N = 1123)	Differenz
Gering	541 (0,31)	536 (0,51)	5 (0,65)
Mittel	520 (0,51)	513 (1,37)	7 (1,54)
Hoch	498 (0,86)	486 (2,49)	12 (2,82)
Sehr hoch	461 (0,67)	458 (1,58)	3 (1,84)

	8. Schulstufe (Allgemeinbildende Pflichtschule)		
Soziale Benachteiligung	Regelklassen (N = 2289)	Integrationsklassen (N = 717)	Differenz
Gering	534 (0,37)	512 (0,91)	22 (1,11)
Mittel	488 (0,64)	482 (1,27)	6 (1,38)
Hoch	474 (1,38)	457 (2,91)	17 (3,62)
Sehr hoch	433 (0,38)	429 (0,76)	4 (0,94)

4.4 Ausblick: Integrationsklassen im Fach Mathematik

Die vorgestellten Analysen wurden in gleicher Weise auch für das Fach Mathematik berechnet. Datengrundlage hierzu waren die flächendeckenden Bildungsstandardüberprüfungen Mathematik in der Volksschule 2013 (BIST-Ü M4; Schreiner & Breit, 2014) und Mathematik in der Sekundarstufe 2012 (BIST-Ü M8; Schreiner & Breit, 2012). Analog zum Fach Deutsch wurden Integrationsklassen als Klassen definiert, in denen mindestens eine Schülerin oder ein Schüler mit Förderbedarf in Mathematik unterrichtet wurde. Auch wurden in der Sekundarstufe wiederum nur APS-Klassen in die Auswertungen aufgenommen. Vergleichbar zu den Ergebnissen für das Fach Deutsch wurde im Hinblick auf die soziale Zusammensetzung der Klassen (Fragestellung 1) auch für Mathematik festgestellt, dass sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe die soziale Benachteiligung in Integrationsklassen höher als in Regelklassen ist. Auch der Vergleich der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern aus Regelklassen im Vergleich zu jenen aus Integrationsklassen (Fragestellung 2) lieferte ähnliche Ergebnisse wie im Fach Deutsch: Schüler/innen der Regelklassen beider Schulstufen wiesen im Vergleich zu jenen der Integrationsklassen in allen Kompetenzbereichen höhere Kompetenzen auf. Darüber hinaus sind die Kompetenzunterschiede zwischen Regel- und Integrationsklassen in der Sekundarstufe mit im Mittel 59 Punkten deutlich größer als jene in der Primarstufe mit ca. 8 Punkten. Die Unterschiede in der Primarstufe sind somit vergleichbar mit jenen im Fach Deutsch in der Primar-

stufe, die Unterschiede in der Sekundarstufe fallen deutlich höher aus als in Deutsch. Ebenso analog zu den Ergebnissen im Fach Deutsch bleiben die Unterschiede in den Kompetenzen zwischen Schülerinnen und Schülern aus Regel- und Integrationsklassen auch bei Kontrolle der sozialen Benachteiligung bestehen, fallen aber kleiner aus als die unkontrollierten Werte. In der Primarstufe sinken die Kompetenzunterschiede bei geringer bis hoher sozialer Benachteiligung auf zwischen 2 und 4 Punkte, während bei hoher sozialer Benachteiligung ein Unterschied von 4 und 9 Punkten (je nach Kompetenzbereich) bestehen bleibt. Für die APS-Klassen in der Sekundarstufe zeigt sich ein anderes Bild: Hier sind die um die soziale Benachteiligung kontrollierten Unterschiede zwischen Regel- und Integrationsklassen mit zwischen 13 und 20 Punkten (je nach Kompetenzbereich) bei sehr hoher sozialer Benachteiligung am geringsten. Am höchsten fallen die Unterschiede bei niedriger sozialer Benachteiligung aus.

4.5 Zusätzliche Belastung in Integrationsklassen oder Integrationsklassen als Belastung?

Um die Bildungschancen aller Schüler/innen möglichst optimal zu gewährleisten, sollten Brennpunktklassen vermieden werden (siehe dazu z. B. Weber et al., 2016). Die Ergebnisse des vorliegenden Kapitels zeigen jedoch, dass in Österreichs Integrationsklassen neben Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufiger auch Schüler/innen mit hoher bzw. sehr hoher sozialer Benachteiligung unterrichtet werden (d. h. Schüler/innen mit Migrationshintergrund, Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und auch Schüler/innen, deren Eltern maximal Pflichtschulabschluss aufweisen und deren Eltern einen niedrigen beruflichen Status besitzen).

Schüler/innen mit höherer sozialer Benachteiligung weisen im Mittel zudem auch niedrigere Kompetenzen in Deutsch auf (Breit et al., 2016, 2017). So zeigt auch das vorliegende Kapitel, dass Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Integrationsklassen (die gemeinsam mit Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und bei im Mittel höherer sozialer Benachteiligung unterrichtet werden) in allen Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Mathematik niedrigere Kompetenzen aufweisen als Schüler/innen in Regelklassen (die eine im Mittel niedrigere soziale Benachteiligung aufweisen). Dieser Effekt ist in der Sekundarstufe größer als in der Primarstufe.

Vergleicht man die Kompetenzen der Schüler/innen zwischen Regel- und Integrationsklassen mit gleicher sozialer Benachteiligung, so nehmen die Leistungsdifferenzen tendenziell ab. Über die verschiedenen Studien hinweg lässt sich dabei allerdings kein einheitliches Bild projizieren: Während in Deutsch in der Primarstufe nach Kontrolle der sozialen Benachteiligung Regel- und Integrationsklassen mit geringer und sehr hoher sozialer Benachteiligung die kleinsten Unterschiede aufzeigten, war in Mathematik bei sehr hoher sozialer Benachteiligung der größte verbleibende Unterschied zwischen den Klassenarten zu verzeichnen. In der Sekundarstufe zeigten sich

in beiden analysierten Fächern bei Kontrolle der sozialen Benachteiligung die kleinsten Unterschiede zwischen den Klassenarten bei sehr hoher sozialer Benachteiligung.

Insgesamt bestätigen die Daten die Ergebnisse aus dem Beitrag von Svecnik et al. (2017) und weisen verstärkt darauf hin, dass Österreichs Integrationsklassen häufig gleichzeitig soziale Brennpunktklassen sind. Durch die überzufällige Anhäufung von Risiken in der Entwicklung fehlt es Schülerinnen und Schülern beispielsweise an Vorbildern unter den Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrkräfte stoßen an ihre Grenzen und die positiven Effekte schulischer Inklusion, welche sich über eine heterogenere Schülerschaft entwickeln könnten, werden verhindert. Möglicherweise ist die Idee der Schulleitungen, dass durch die stärkere Ressourcenzuweisung in Integrationsklassen und der damit oft einhergehenden besseren personellen Situation (in Integrationsklassen unterrichten oftmals zwei Lehrkräfte pro Klasse) auch weitere „Risikoschüler/innen“ unterrichtet werden sollten. Weiters zeigen die Daten Schwierigkeiten von Integration besonders in gering belasteten Klassen auf. Es könnte angenommen werden, dass Lehrpersonen in mittel bis hoch belasteten Klassen den Umgang mit Heterogenität gewohnter sind und somit auch die richtigen Fähigkeiten besitzen, mit Inklusion positiv umzugehen.

Insgesamt gilt es im Sinne der schulischen Inklusion auf eine natürliche Zusammensetzung der Schülerschaft abzu zielen und dem Entstehen von Sammelklassen aktiv entgegenzuwirken. Die Ergebnisse legen also nahe, dass das Gelingen von Integrationsklassen stark von den äußeren Gegebenheiten wie beispielsweise der sozialen Klassenkomposition abhängig ist. In weiteren Analysen wäre es notwendig, die Gelingensbedingungen von Integrationsklassen näher zu analysieren. Hierbei sollte nicht nur auf das Gelingen im Hinblick auf Kompetenzerwerb fokussiert werden, sondern auch motivationale und sozial-emotionale Faktoren (wie z.B. Lernfreude) beachtet werden.

Literatur

- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.pdf
- Bruneforth, M., Oberwimmer, K. & Robitzsch, A. (2016). Reporting und Analysen. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 333–362). Wien: Facultas.

- Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). Graz: Leykam.
- European Agency Statistics on Inclusive Education (2014). *Dataset Cross-Country Report*. Verfügbar unter <https://www.european-agency.org/publications/ereports/easie-2014-dataset-cross-country-report>
- Ganzeboom, H. (2010). *Questions and answers about ISEI-08*. Verfügbar unter <http://www.harryganzeboom.nl/isco08/qa-isei-08.htm>
- Gebhardt, M. (2013). *Integration und schulische Leistungen in Grazer Sekundarstufenklassen. Eine empirische Pilotstudie*. Berlin: Lit Verlag.
- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T. & Volman, M. (2015). Does classroom composition make a difference: effects on developments in motivation, sense of classroom belonging, and achievement in upper primary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 26, 125–152.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2016). *PISA 2015 Ergebnisse: Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. Band 1*. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267879-de>
- Oh-Young, C. & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80–92.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67–79.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_M8_2012_Bundesergebnisbericht.pdf
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014). *Standardüberprüfung 2013. Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_M4_2013_Bundesergebnisbericht.pdf
- Schreiner, C. & Breit, S. (2016). Konzeption der Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 1–19). Wien: Facultas.
- Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. Wien: Lit Verlag.
- Schwab, S. (2018). *Attitudes towards inclusive schooling. A study on students', teachers' and parents' attitudes* (Beiträge zur Bildungsforschung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, Band IV). Münster: Waxmann.
- Studienkommission der Pädagogischen Hochschule Steiermark, (2013). *Curriculum für das Lehramt für Sonderschulen. Studiengang Sonderschule (Version 4.2)*. Verfügbar unter https://www.ph-online.ac.at/phst/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=823&pDocNr=191224&pOrgNr=1
- Südkamp, A., Pohl, S., Hardt, K., Jordan, A.-K. & Duchhardt, C. (2015). Kompetenzmessung in den Bereichen Lesen und Mathematik bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 243–272). Wiesbaden: Springer.

- Südkamp, A., Pohl, S. & Weinert, S. (2015). Competence assessment of students with special educational needs. Identification of appropriate testing accommodations. *Frontline Learning Research*, 3 (2), 1–26.
- Svecnik, E., Sixt, U. & Pieslinger, C. (2017). *Wissenschaftliche Begleitung der Inklusiven Modellregionen. Einschätzung der Ausgangssituation durch Schulaufsichtsorgane, Schulleiter/innen, Leiter/innen von ZIS/PBZ und regionale Leitungspersonen von (außerschulischen) Unterstützungseinrichtungen*. Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/Inklusive_Modellregionen_final.pdf
- United Nations (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York, NY: UN.
- Weber, C., Danninger, D. & Feyrerer, E. (2016). Segregation und Chancengerechtigkeit: Eine Mehrebenen-Cross-Country-Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6, 225–243.