

Ungleichheit und ethnisch-sprachliche Diversität im österreichischen Schulsystem

Oliver Gruber

Einleitung

Österreichs Gesellschaft ist von Diversität geprägt, die Vielfalt der ethnischen sowie sprachlichen Hintergründe prägt auch ihre Schulen. Ein Siebtel der gesamten SchülerInnenpopulation hat im Ausland geborene Eltern, ein Viertel spricht eine andere Familiensprache als Deutsch. In der öffentlichen Debatte dominiert jedoch oft ein verallgemeinerndes Bild von „den SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ als einer vermeintlich homogenen Gruppe, was durch einen unreflektierten Gebrauch dieser Analysekategorie befördert wird. Zudem wird der Migrationshintergrund regelmäßig für das schlechtere Abschneiden bei Bildungsverläufen verantwortlich gemacht, ohne dahinterliegende Ursachen der Bildungsungleichheit sowie deren Konservierung durch Mechanismen des Schulsystems ausreichend zu berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund setzt sich der vorliegende Beitrag mit Bildungsungleichheit unter besonderer Berücksichtigung ethnischer und sprachlicher Diversität in Österreich auseinander. Zunächst diskutiert er allgemeine Ursachen sowie Folgen sozioökonomischer Ungleichheit für schulische Karrieren und stellt Österreich anhand vergleichender Statistiken in einen Kontext mit anderen OECD-Ländern. Im Anschluss daran bietet er einen differenzierteren Blick auf die heterogene Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund und demonstriert den Zusammenhang zwischen deren Schulleistungen sowie sozioökonomischen Merkmalen, schulsystemischer Selektion und Segregation. Das Kapitel schließt mit bildungspolitischen Maßnahmenvorschläge zur Steigerung der Chancengleichheit für SchülerInnen, die ein erhöhtes Risiko der Bildungsbenachteiligung aufweisen, unter besonderer Berücksichtigung des Faktors ethnisch-sprachlicher Diversität.

Bildungsungleichheit in Österreich

Bildungsmobilität und sozioökonomische Ungleichheitsmuster

Die Auseinandersetzung mit Ungleichheit aus bildungswissenschaftlicher und -politischer Perspektive geht der Frage nach, inwieweit Bildungssysteme für alle Lernenden, trotz deren unterschiedlicher Ausgangsvoraussetzungen, gleiche Lernchancen bereitstellen. Kernanspruch einer egalitaristischen Gerechtigkeitsperspektive ist

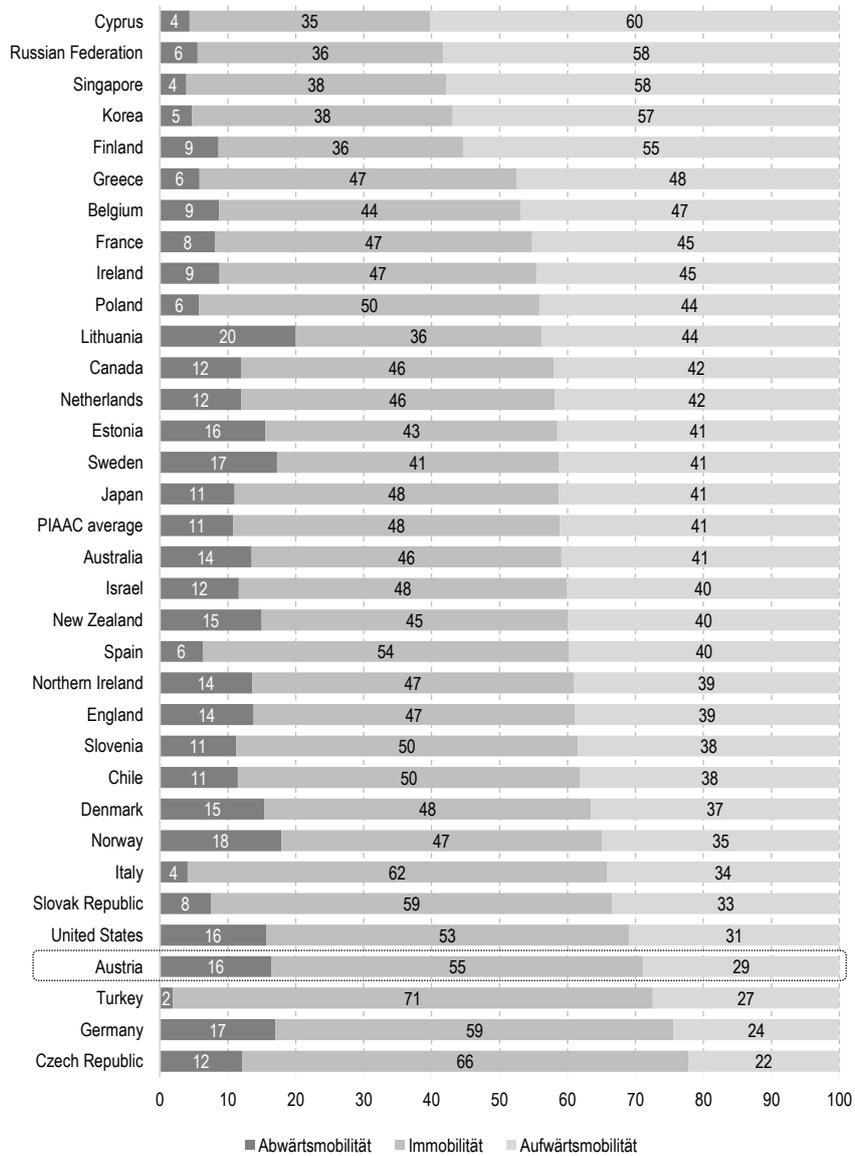


Abbildung 1 Bildungsmobilität im Ländervergleich, 2015 (Anteil der über 26jährigen, die eine niedrigere, dieselbe oder eine höhere Ausbildung als ihre Eltern abgeschlossen haben)

Quelle: OECD 2018, Berechnungen auf Basis der PIAAC 2015 Erhebungen. Eigene Darstellung

dabei, dass Lernende mit verschiedenen askriptiven Eigenschaften – also mitgebrachten Merkmalen wie z.B. der sozialen Herkunft, dem Geschlecht oder dem

Migrationshintergrund, auf die sie keinen Einfluss haben – die selbe Wahrscheinlichkeit haben, gute Bildungsabschlüsse zu erreichen. Unterschiedliche Bildungserfolge bestehen zwar weiterhin, sollten jedoch das Ergebnis individueller Leistungen und Kompetenzen sein und nicht durch die oben genannten Faktoren vorbestimmt werden (OECD 2018).

Dieser Anspruch ist natürlich in keinem Bildungssystem faktisch vollständig eingelöst, dennoch unterscheiden sich Bildungssysteme deutlich darin, inwieweit ihnen die Förderung einer solchen Chancengleichheit gelingt. Gerade mit der Herausbildung flächendeckender staatlicher Schulwesen, der Durchsetzung allgemeiner Schulpflicht sowie der sukzessiven Ausweitung der vorgeschriebenen Schuljahre stieg auch der Anspruch, gesellschaftliche Ausgangsunterschiede auszugleichen und so zu mehr sozialer Durchlässigkeit von Gesellschaften beizutragen (Pechar 2011, OECD 2018)

Vergleicht man Österreich mit anderen OECD-Ländern, so liegt es in Bezug auf die Aufwärtsmobilität bei Bildungsabschlüssen im unteren Bereich. D.h. die Anzahl jener über 26-jährigen, die einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern aufweisen ist mit 29% am unteren Ende jener Länder, die regelmäßig an der von OECD durchgeführten PIAAC-Studie zur Erhebung von Erwachsenenkompetenzen teilnehmen (Abbildung 1).¹ Bei der blockierten Aufwärtsmobilität spielen zahlreiche Faktoren eine Rolle, allen voran solche, die im Schulsystem angesiedelt sind. Denn Schulsysteme können in unterschiedlichem Maße auf die Realisierung bildungspolitischer Chancengleichheit ausgerichtet sein, also besondere Strukturen zur Bewältigung von Ausgangungleichheiten vorsehen.

Ein zentraler Faktor ist dabei das Ausmaß der schulischen Segregation – also die räumliche Trennung unterschiedlicher SchülerInnengruppen – und die damit einhergehenden unterschiedlichen schulischen Lernumgebungen, in denen sich diese SchülerInnen befinden. Vergleicht man etwa anhand der PISA-Erhebungen die Segregation von SchülerInnen nach ihrer sozialen Herkunft (gemessen am Einkommen der Eltern) zwischen den schlechter gestellten 50% und den besser gestellten 50% über den Zeitraum von 2000 bis 2015, so müssten in Österreich 41% der SchülerInnen die Schule wechseln, um eine Gleichverteilung dieser beiden Gruppen zu erreichen (Gutiérrez/Jerrim/Torres 2017). Diese „Dissimilarität“ (Unähnlichkeit) liegt im OECD-Durchschnitt bei 37%. Österreich bewegt sich damit auch hier im am stärksten segregierten Drittel der OECD-Länder, während vor allem nordeuropäische Länder ein relativ geringes Ausmaß der Segregation aufweisen.

¹ Dieser Befund ist freilich auch abhängig von der jeweiligen nationalen Verteilung des Bildungsstands der Eltern, da Aufwärtsmobilität in bereits höher gebildeten Ländern naturgemäß niedriger ausfällt als in weniger hoch gebildeten Ländern. Betrachtet man die einzelnen Gruppen für Österreich genauer, so lag in der PIAAC-Erhebung 2012 die Aufwärtsmobilität bei Personen, deren Eltern maximal Pflichtabschluss aufwiesen, im Mittelfeld der Teilnehmerländer (70% der in Österreich Befragten schnitten hier besser als ihre Eltern ab), bei jenen deren Eltern Sekundarabschluss aufwiesen jedoch am unteren Ende (nur 17% schafften hier den Sprung zu einem Tertiärabschluss).

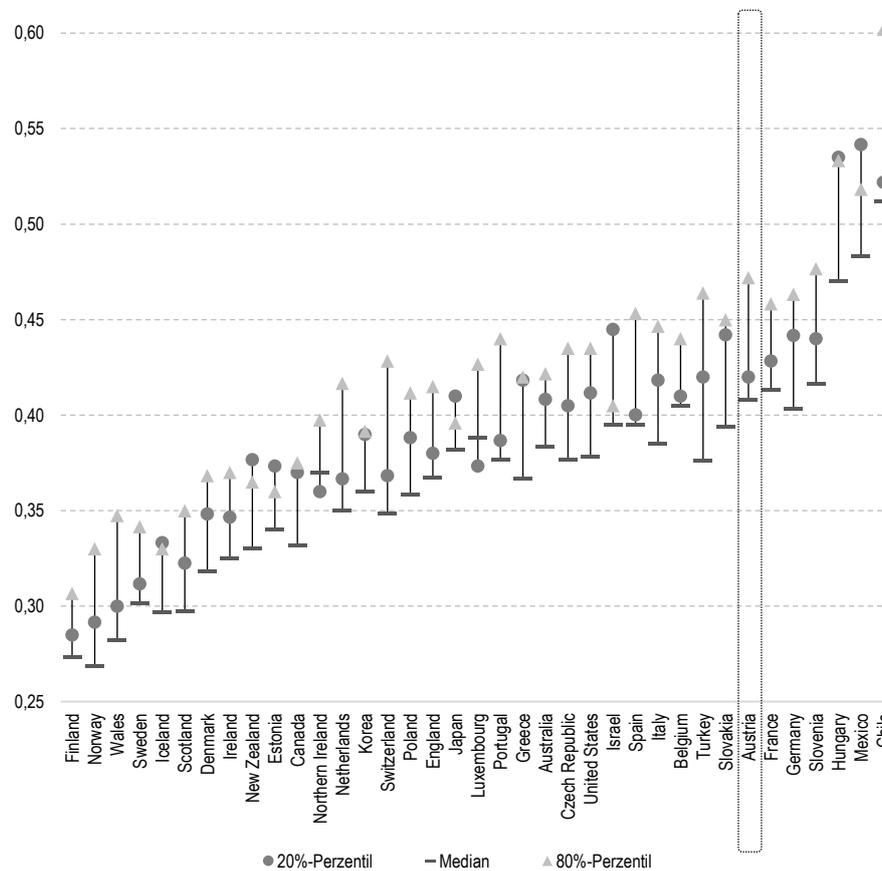


Abbildung 2 SchülerInnensegregation zwischen Schulen nach sozialer Herkunft (unterste 20%, unterste 50%, oberste 20%) – OECD-Ländervergleich auf Basis des nationalen Durchschnittswerts der PISA-Erhebungen 2000-2015. Der Dissimilaritätsindex vergleicht jeweils zwei Gruppen, hier die sozioökonomisch schlechter gestellten 20% (20er-Perzentil), die sozioökonomisch schlechter gestellten 50% (Median) sowie die sozioökonomisch bestgestellten 20% (80er-Perzentil) mit den übrigen Getesteten. Der Indexwert gibt den Anteil der SchülerInnen an, der jeweils für eine Gleichverteilung der beiden Gruppen zwischen den Schulen ausgetauscht werden müsste. Werte liegen zwischen 0 (keine Segregation) und 1 (maximale Segregation), Werte unterhalb 0,3 werden als geringe, zwischen 0,3 und 0,6 als mittelstarke und über 0,6 als starke Segregation interpretiert.

Quelle: Gutiérrez/Jerrim/Torres 2017 bzw. Biedermann et al 2016. Nationale Durchschnittswerte auf Basis der PISA-Erhebungen 2000-2015, Eigene Darstellung

Noch stärker fällt die Segregation aus, betrachtet man ausschließlich die untersten und die obersten 20% der sozioökonomischen Hierarchie. Unter ihnen müssten sogar 42% bzw. 47% der SchülerInnen wechseln, um eine Gleichverteilung mit den übrigen vier Fünftel der Gesellschaft zu erreichen. Hier rangiert Österreich also

noch weiter unten in der Rangliste der am geringsten segregierten OECD-Länder (Abbildung 2).

Schulische Segregation und damit einhergehende Bildungsfolgen

Ursachen für die schulische Segregation sozioökonomischer Gruppen können außerhalb der Institution Schule begründet sein. So etwa in der Wohnraumsegregation der Bevölkerung (z.B. führen fixe Schulsprengelzuteilungen zu umso stärker segregierten öffentlichen Schulen, je stärker die Wohnbevölkerung selbst segregiert ist – Biedermann et al 2016), was sich vor allem in der Segregation zwischen Schulen gleichen Typs widerspiegelt (Vogtenhuber et al 2016). Aber auch die ungleichen Mobilitätsbedingungen zwischen Bevölkerungsgruppen und die damit verbundene Erreichbarkeit eines breiteren sowie räumlich entfernteren Schulangebots können hierfür eine Rolle spielen.

Zudem können auch gezielte Steuerungseingriffe des Schulsystems diese Segregation mitbeeinflussen, so etwa die vorgesehene Dauer des gemeinsamen Schulbesuchs vor der ersten Trennung in unterschiedliche Schulzweige oder auch die Selektion durch privat betriebene Schulen, welche ihre SchülerInnen nach unterschiedlichen Kriterien (nicht zuletzt sozioökonomischen) auswählen können. Der Zeitpunkt und das Ausmaß der „äußeren Differenzierung“, also die Trennung von SchülerInnen in unterschiedliche Schulzweige aufgrund von Schulleistungen, gehört traditionell zu den umstrittensten Aspekten schulpolitischer Steuerung in Österreich. Sie wird vor allem unter dem Gesichtspunkt der sozialen Ungleichheit von Gesellschaft und der Verteilungsgerechtigkeit diskutiert. Dies hat nicht zuletzt damit zu tun, dass Österreich im OECD-Vergleich mit Abstand am frühesten eine solche Trennung vorsieht und damit die geringste Dauer gemeinsamer Schulerfahrung für alle SchülerInnen aufweist. Bereits nach 4-jährigem Besuch der gemeinsamen Primarstufe erfolgt im Alter von zehn Jahren eine Trennung in Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) sowie Haupt- bzw. Neue Mittelschulen (HS/NMS). Im Unterschied dazu besuchen SchülerInnen in Australien, Kanada, Neuseeland oder dem Vereinigten Königreich fast zehn Jahre eine gemeinsame Schule, bevor es zur Trennung in weiterführende Bildungseinrichtungen kommt (Abbildung 3).

Wie der Nationale Bildungsbericht 2015 zeigt, können österreichweit „66 % der interschulischen sozialen Segregation durch Segregation zwischen der AHS und der HS/NMS erklärt werden“. Dahingegen macht die Segregation zwischen Schulen des gleichen Typs – also etwa zwischen verschiedenen NMS – lediglich 33% der gesamten sozioökonomischen Segregation aus (Biedermann et al 2016, 151).

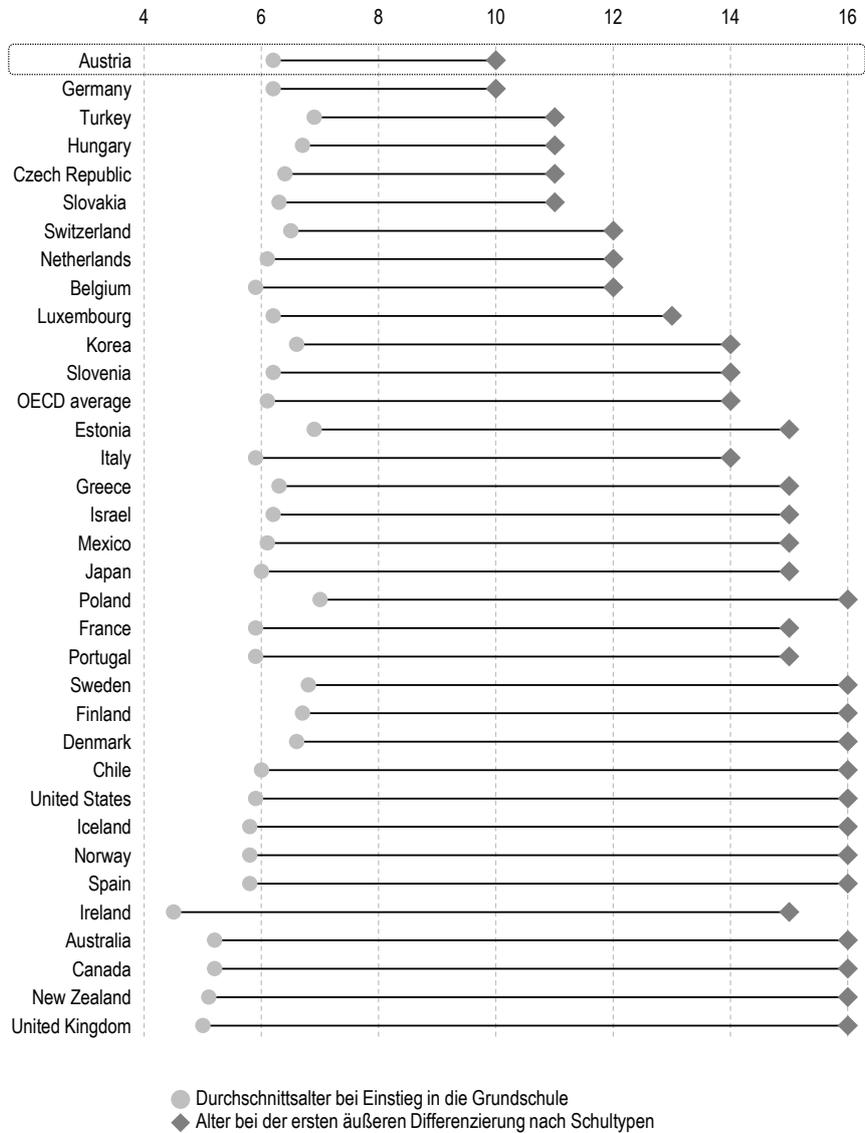


Abbildung 3 Durchschnittliches Einstiegsalter ins Schulsystem & Zeitpunkt der ersten äußeren Differenzierung nach unterschiedlichen Schultypen, Ländervergleich 2012.

Quelle: OECD 2013, Angaben auf Basis der PISA 2012 Erhebungen, Eigene Darstellung

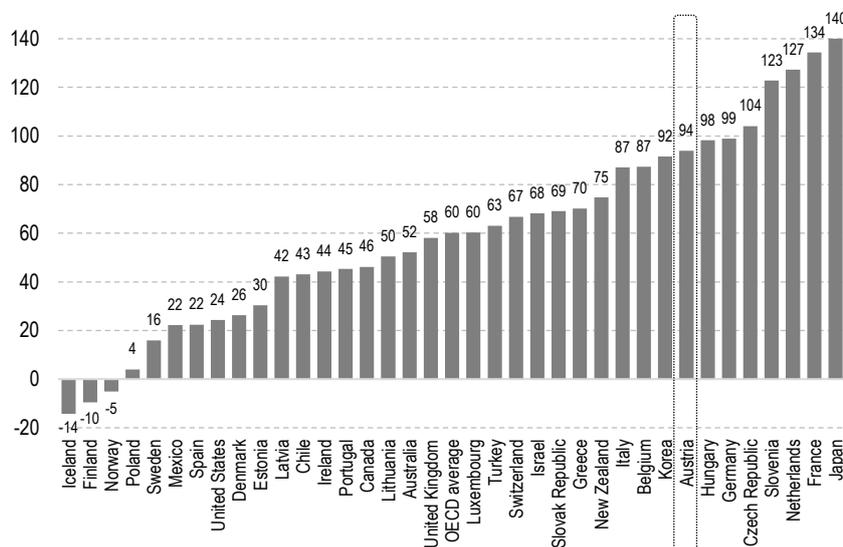


Abbildung 4 Leistungsdifferenz sozioökonomisch benachteiligter SchülerInnen in naturwissenschaftlichen Fächern bei Anstieg des durchschnittlichen sozioökonomischen Profils der Schule um eine Einheit des ESCS-Index (der aus Indikatoren zu Bildungshintergrund, beruflicher Stellung sowie Haushaltsgütern der Eltern gebildet wird) in den PISA-Erhebungen, Ländervergleich 2015.

Quelle: OECD 2018, Berechnungen auf Basis der PISA 2015 Erhebungen, Eigene Darstellung

Diese – durch schulsystemische Selektion verstärkte – Segregation hat auch weitreichende Folgen für die Bildungskarrieren von Jugendlichen. Denn das Schulumfeld – also die SchülerInnenzusammensetzung, die Unterrichtsformen, die habituellen und milieuspezifischen Erfahrungen, etc., welche SchülerInnen an ihrer Schule vorfinden – prägen die Lernmöglichkeiten des/der einzelnen Schülers/Schülerin signifikant. Anhand der PISA-Ergebnisse 2015 lässt sich zeigen, dass benachteiligte SchülerInnen an sozioökonomisch begünstigten Schulstandorten im OECD-Durchschnitt um 78 Punkte mehr in naturwissenschaftlichen Fächern erzielen als SchülerInnen, die an sozioökonomisch benachteiligten Schulstandorten lernen. Selbst an sozioökonomisch durchschnittlich zusammengesetzten Schulstandorten erreichen benachteiligte SchülerInnen immer noch um 36 Punkte – also einem Vorsprung von einem Lernjahr – mehr als an Schulstandorten, die sozioökonomisch stark benachteiligt sind (OECD 2018).

Dieser Effekt ist jedoch wiederum von Schulsystem zu Schulsystem verschieden stark ausgeprägt, wie Abbildung 4 verdeutlicht. Sie zeigt für SchülerInnen aus benachteiligten Verhältnissen, um wieviele Punkte sie mit jeder Steigerung des sozioökonomischen Profils der Schule auch in ihren naturwissenschaftlichen Schulleistungen besser/schlechter abschneiden. Österreich liegt auch hier im unteren OECD-Drittel, d.h. hier nimmt das sozioökonomische Profil der Schule (also wie hoch oder gering der sozioökonomische Status der SchülerInnen im Durchschnitt ist) besonders

starken Einfluss darauf, wie gut benachteiligte SchülerInnen abschneiden. Eine Erhöhung des sozioökonomischen Profils um nur eine Stufe bringt hier für SchülerInnen bereits einen Leistungszuwachs von über 90-Punkten, was einem Vorsprung von über zwei Lernjahren entspricht.

Bildungsungleichheit im Kontext ethnischer Diversität

Die Kumulation bildungsbenachteiligender Faktoren

Schulische Segregation aufgrund sozioökonomischer Ungleichheit hat also signifikante Folgen für die Bildungskarrieren von SchülerInnen. Diese ungleichheitskonservierenden Strukturen des Schulwesens sind gerade für die bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit ethnischer Diversität von besonderer Bedeutung. Sozioökonomische Erklärungsansätze für die Schlechterstellung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund verweisen auf die ihren Familien zur Verfügung stehenden geringeren Fördermöglichkeiten zu Hause, die geringeren Ressourcen für außerschulische Förderung, den geringeren Informationsgrad über Bildungswegentscheidungen, die geringere Vernetzung mit informierten Eltern bzw. Beratungspersonen sowie einen mit sozioökonomischer Benachteiligung tendenziell verbundenen Habitus (Oleschko/Lewandowska 2017).

Freilich sind die sozioökonomischen Voraussetzungen auch innerhalb der heterogenen Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund unterschiedlich verteilt. Besonders augenfällig wird das Wechselverhältnis daher erst dann, wenn Zuwanderungsgruppen unter- oder überdurchschnittlich stark von sozioökonomischer Benachteiligung betroffen sind (d.h. sich sozioökonomischer Status und herkunftsbezogene Differenzierungen überlagern). Bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund kommen zudem noch weitere Faktoren zum Tragen, die eine allgemeine Bildungsbenachteiligung aufgrund sozioökonomischer Bedingungen verstärken können: Dazu gehört gerade bei Zugewanderten der ersten Generation die Aufgabe alter Netzwerke im Herkunftsland bei gleichzeitig erschwertem Aufbau neuer, äquivalenter Netzwerke im Zielland (Haug 2007). Das Fehlen solcher Netzwerke und der daraus resultierenden Informationen bzw. der sozialen und institutionellen Eintrittshilfen auf Seiten der Erziehungsberechtigten kann vor allem bei Bildungswegentscheidungen und -zugängen aber auch bei der familiären Lernunterstützung eine benachteiligende Rolle für deren Kinder spielen.

Hinzu kommen linguistische Faktoren, wie die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen von SchülerInnen für ihre Bildungserwerbslaufbahn. Vor allem die zentrale Rolle der Bildungssprache des Landes – in Österreich ‚Deutsch‘ – kann für Lernende mit anderen Erstsprachen benachteiligende Folgen mit sich bringen. Je stärker der „monolinguale Habitus“ eines Bildungssystems ausgeprägt ist, desto stärker fällt die Benachteiligung dieser SchülerInnen aus, wenn ihre Mehrsprachigkeit nicht frühzeitig gefördert wird. Ohne diese Förderung erhöht sich für sie das Risiko, in beiden Sprachen keine hohe bildungssprachliche Kompetenz zu erreichen

(Apeltauer 2001).² Dies ist umso bedenklicher als die Mehrsprachigkeitsforschung sehr deutlich zeigt, dass bei frühzeitiger Förderung der mehrsprachigen Anlagen von Kindern nicht nur kognitive Fähigkeiten (wie Konzentration, Flexibilität, Lesefähigkeit) steigen und dadurch langfristige Lernvorteile – nicht nur in sprachlicher Hinsicht – gegenüber einsprachigen Kindern entstehen, sondern selbst bestimmte gesundheitliche Vorteile (wie späteres Risiko an Alzheimer zu erkranken) damit einhergehen (Herzog-Punzenberger/Schnell 2012).

Nicht zuletzt werden in der bildungswissenschaftlichen Forschung auch psychologische Faktoren nachgewiesen, die bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund wirken können. Zum einen können stereotype Urteilmuster von Lehrpersonen und Schulleitungen mehr oder weniger bewusst ihren Umgang mit SchülerInnen verschiedener Herkunftsgruppen bzw. die an sie gerichteten Erwartungen unabhängig von deren Kompetenzen beeinflussen (Fürstenau/Gomolla 2011). Andererseits kann auch das Selbstbild und die Eigenmotivation betroffener SchülerInnengruppen infolge wiederholt erlebter Stereotypisierung negativ beeinflusst werden und – ebenfalls bewusste sowie unbewusste – Strategien zur Vermeidung produzieren (Schofield/Alexander 2011).

Diese Effekte kumulieren sich bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund im ungünstigen Fall – also bei niedrigem sozioökonomischen Status, keiner (frühzeitigen) Förderung der Mehrsprachigkeit, früher schulischer Selektion und segregiertem Schulumfeld sowie fehlender sozial-psychologischer Begleitung bei Erfahrungen der Chancenlosigkeit oder der Diskriminierung – zu einer besonders nachteiligen Konstellation. Auch diese sich gegenseitig verstärkenden Effekte sind jedoch unter SchülerInnen mit Migrationshintergrund sehr unterschiedlich verteilt, können also mehr oder weniger stark ausgeprägt sein und können – bei günstigen Vorzeichen für alle oben genannten Faktoren – sogar den gegenteiligen Einfluss haben, sich also als Vorteil gegenüber SchülerInnen ohne Migrationshintergrund erweisen (Vogtenhuber et al 2016).

Dies unterstreicht die Notwendigkeit, die sehr grobe Kategorie des ‚Migrationshintergrunds‘ in der wissenschaftlichen und politischen Auseinandersetzung nachhaltig zu überdenken. Denn mit ihr werden die sehr unterschiedlichen Bedingungen unterschiedlicher Zuwanderungsgenerationen (1. vs. 2. Generation), verschiedener Herkunftsländer sowie verschiedener Auswanderungsursachen/-motive (Flucht, Arbeitsmigration, Familiennachzug, Bildungsaufenthalt, etc.) vermischt, und dies allein aufgrund des Umstandes, dass es in der Familiengeschichte zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Wanderungserfahrung gegeben hat (Perchinig/Troger 2010).

² Unter „Bildungssprache“ wird im bildungswissenschaftlichen Kontext einerseits jene Sprache verstanden, in der innerhalb von Bildungsinstitutionen die Vermittlung von Bildung erfolgt (also in Österreich vor allem „Deutsch“), andererseits jedoch auch das in diesen Institutionen verwendete spezifische „sprachliche Register“, in dem Lernprozesse sprachlich gestaltet werden (und das sich damit von anderen sprachlichen Registern, wie der Umgangssprache oder der Wissenschaftssprache, unterscheidet). (Gogolin 2011b)

So unterscheiden sich allein schon die drei aktuell größten Zuwanderungsgruppen in Österreich (aus Deutschland, aus Bosnien-Herzegowina sowie aus der Türkei stammende Personen) massiv voneinander: Während erstere sowohl sprachlich als auch sozioökonomisch günstige Ausgangscharakteristika für hohen Bildungserfolg im österreichischen Schulsystem aufweisen und als EU-BürgerInnen zudem weitgehende rechtliche Gleichstellung genießen, fehlen der zweitgrößten Gruppe, jener aus Bosnien-Herzegowina als einem europäischen Drittstaat, diese rechtlichen Vorzüge und viele von ihnen kamen als Bürgerkriegsflüchtlinge in den 1990er-Jahren unter sehr schwierigen Bedingungen nach Österreich. Die drittgrößte Gruppe, türkische Zuwanderer, ist schließlich noch von der Gastarbeiteranwerbung der 1960er- und 1970er-Jahre geprägt, sie genießt aufgrund völkerrechtlicher Verträge privilegierte Rechte in Österreich, unterscheidet sich jedoch hinsichtlich ihres sozioökonomischen Profils wiederum markant von den anderen beiden Gruppen. Dass diese gravierenden Gegensätze sich auch in unterschiedlichen Bildungsbilanzen niederschlagen, zeigt sich im folgenden Abschnitt bei näherer empirischer Betrachtung.

Ethnische Diversität und Bildungsbenachteiligung – Österreichische Befunde

Wie dargestellt, weist das österreichische Schulsystem eine starke Segregation nach sozioökonomischen Gesichtspunkten auf. Doch inwieweit deckt sich dies mit der Segregation nach unterschiedlicher Herkunft bzw. ethnischen Hintergrund? Für die Darstellung dieser Unterschiede wird im Rahmen der Schulstatistik neben der Kategorie des Migrationshintergrundes (also dem eigenen Geburtsland bzw. jenem der Eltern) auch auf die Kategorie der Familien- oder Umgangssprache zurückgegriffen. Dies nimmt den für schulische Lernprozesse relevanteren Faktor in den Blick, da die Aneignung von Unterrichtsstoff über weite Teile über das Medium der Sprache erfolgt. Dennoch ist auch das Merkmal der Familiensprache für sich genommen vorsichtig zu interpretieren, da es grundsätzlich weder etwas über die erstsprachlichen Kompetenzen eines Kindes noch dessen Fertigkeiten in seiner Zweitsprache Deutsch aussagt. Was es jedoch erlaubt ist ein Blick auf das sprachliche Umfeld, indem sich mehrsprachige SchülerInnen (hier verstanden als SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache) gegenüber muttersprachlich deutschsprachigen SchülerInnen befinden.

Die Analyse der Schulstatistik 2013/14 zeigt dabei für alle Schulstufen eindeutig die Segregation nach sprachlichen Gesichtspunkten: Während über 50% der SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache in Klassen sitzen, in denen mehr als die Hälfte ihrer KlassenkameradInnen ebenfalls eine andere Muttersprache spricht, gilt dies unter der Gesamtheit aller SchülerInnen gerade einmal für 17% (Abbildung 5). Bricht man diese Gesamtbefunde auf die unterschiedlichen Schultypen herunter, so zeigt sich das Ineinandergreifen segregierender Faktoren:

In der gemeinsam geführten Volksschule sitzen – ähnlich dem Gesamttrend – noch 51% aller SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache (im Gegensatz zu lediglich 18% bei der Betrachtung aller SchülerInnen gemeinsam) in überwiegend

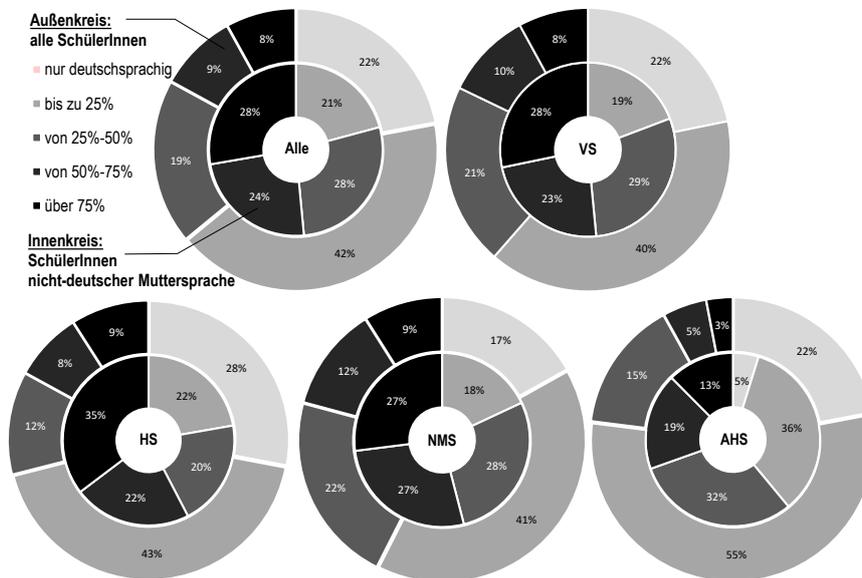


Abbildung 5 SchülerInnenverteilung nach dem Klassenanteil der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in verschiedenen Schultypen – Vergleich alle SchülerInnen vs. SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch

Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2015 (Vogtenhuber et al 2016) auf Basis von Berechnungen der Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Darstellung.

mehrsprachigen Klassen (also Klassen mit mehr als 50% der SchülerInnen, die eine andere Erstsprache sprechen). D.h. auf eine/n willkürlich gewählte/n SchülerIn aus der Gesamtheit kommen drei nicht-erstsprachig deutschsprachige SchülerInnen, die in eine überwiegend mehrsprachige Volksschulklasse gehen. Nach der schulischen Selektion auf der Sekundarstufe I verschärft sich dieses Verhältnis in der AHS-Unterstufe von 1:3 auf 1:4. Hier sitzen zwar insgesamt weniger, nämlich nur 32% der nicht-erstsprachig Deutschsprachigen in überwiegend mehrsprachigen AHS-Klassen, in der Gesamtbetrachtung aller SchülerInnen sind davon aber in der AHS-Unterstufe gar nur noch rund 8% betroffen). Für Haupt- und Neue Mittelschulen bleibt hingegen ähnlich der Volksschule ein Verhältnis von 1:3 zu bestehen, wenngleich auf einem geringfügig höheren Gesamtniveau an überwiegend mehrsprachigen Schulklassen (HS: 57%:17%, NMS 54%:21%). D.h. eine grundsätzlich bereits durch die Wohnsegregation induzierte Segregation von SchülerInnen mit Deutsch als Erst- von jenen mit Deutsch als Zweitsprache zwischen einzelnen Volksschulen wird in der Sekundarstufe durch die Trennung in HS/NMS und AHS nochmals verstärkt.

Eine noch genauere Gegenüberstellung unterschiedlicher Gruppen erlaubt eine jüngst durchgeführte Analyse der Bildungsstandard-Testungen (BIST-Testungen) 2012/13 mit dem Titel "Migration und Mehrsprachigkeit" (Herzog-Punzenberger

2017).³ Sie zeigt den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund, schulsystemischer Selektion und Segregation mit den letztlichen schulischer Leistungen noch augenscheinlicher anhand von drei unterscheidbaren Clustern an SchülerInnengruppen auf (Abbildung 6):

Im oberen Testleistungsbereich der durch die BIST-Testungen überprüften Mathematik- und Englisch-Kompetenzen findet sich zunächst ein Cluster aus deutsch-, polnisch-, slowakisch-, tschechisch- und ungarischsprachigen SchülerInnen. Ihre Testergebnisse bewegen sich innerhalb eines gemeinsamen Lernjahres und entsprechen einem Niveau, bei dem die Mathematik-Bildungsstandards als erreicht gelten. In Englisch erreichen einige Sprachgruppen hier sogar teilweise bessere Ergebnisse als die deutschsprachige Referenzgruppe. Die Eltern dieses Clusters unterscheiden sich hinsichtlich ihres sozioökonomischen Hintergrunds insofern deutlich von den übrigen Gruppen, als sie am geringsten von niedrigen Bildungsabschlüssen bis maximal Pflichtschulabschluss betroffen sind (Mütter: 5-17%; Väter: 8-19%), seltener einer Beschäftigung unterhalb des Niveaus einer Fachkraft nachgehen (Mütter 0-16%; Väter: 2-6%), den geringsten Anteil an Müttern mit lediglich mittelmäßigen bis gar keinen Deutschkenntnissen aufweisen (0-35%) und zu maximal 27% lediglich zehn Kinderbücher oder weniger zu Hause besitzen. Die SchülerInnen selbst sind in diesem Cluster am seltensten von Klassenwiederholungen betroffen (7-14%), haben die geringsten Anteile an Zuweisungen zu Vorschulstufen (1. Gen: 18-28%; 2. Gen: 14-18%) und besuchen tendenziell auch seltener als die übrigen Gruppen eine HS/NMS statt einer AHS (1. Gen: 54-74%; 2. Gen: 40-64%).

Im mittleren Testleistungsbereich bewegt sich hingegen ein Cluster aus erstsprachig russisch-, slowenisch-, kroatisch-, rumänisch-, arabisch- und bosnisch-, mit einigem Abstand serbischsprachigen SchülerInnen. Sie liegen in etwa ein Lernjahr hinter dem erstgenannten Cluster, haben aber entsprechend der BIST-Klassifikation für Mathematik die Bildungsziele zumindest teilweise erreicht. Ihr sozioökonomischer Hintergrund hebt sich bereits merklich von der zuvor genannten Gruppe ab: d.h. ihre Eltern weisen bereits in etwas höherem Ausmaß maximal Pflichtschulabschluss auf (Mütter: 18-37%; Väter: 15-35%), vor allem die Mütter gehen hier öfter lediglich einer Beschäftigung unterhalb des Niveaus einer Fachkraft nach (11-38%), die Mütter besitzen auch bereits zu höherem Anteil lediglich mittelmäßige bis gar keine Deutschkenntnisse (40-47%) und auch die Zahl der zu Hause verfügbaren Kinderbücher bewegt sich zu einem höheren Anteil im lediglich einstelligen Bereich (22-55%). Die SchülerInnen dieses Clusters weisen geringfügig öfter Klassenwiederholungen auf (7-20%), wurden zudem etwas häufiger Vorschulstufen zugewiesen (1. Gen: 18-34%; 2. Gen: 15-22%) und sie besuchen nicht zuletzt häufiger eine HS/NMS als die zuvor genannten Gruppen (1. Gen: 57-80%; 2. Gen: 40-74%).

³ Die Bildungsstandardstestungen stellen eine vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) durchgeführte, bundesweite Vollerhebung der Testleistungen in den Fächern Mathematik, Englisch sowie Deutsch dar. Jährlich wird jeweils ein Fachgegenstand sowie eine Schulstufe (4. Schulstufe oder 8. Schulstufe) standardisiert überprüft, berücksichtigt werden alle ordentlichen SchülerInnen der betreffenden Schulstufe im betreffenden Schuljahr.

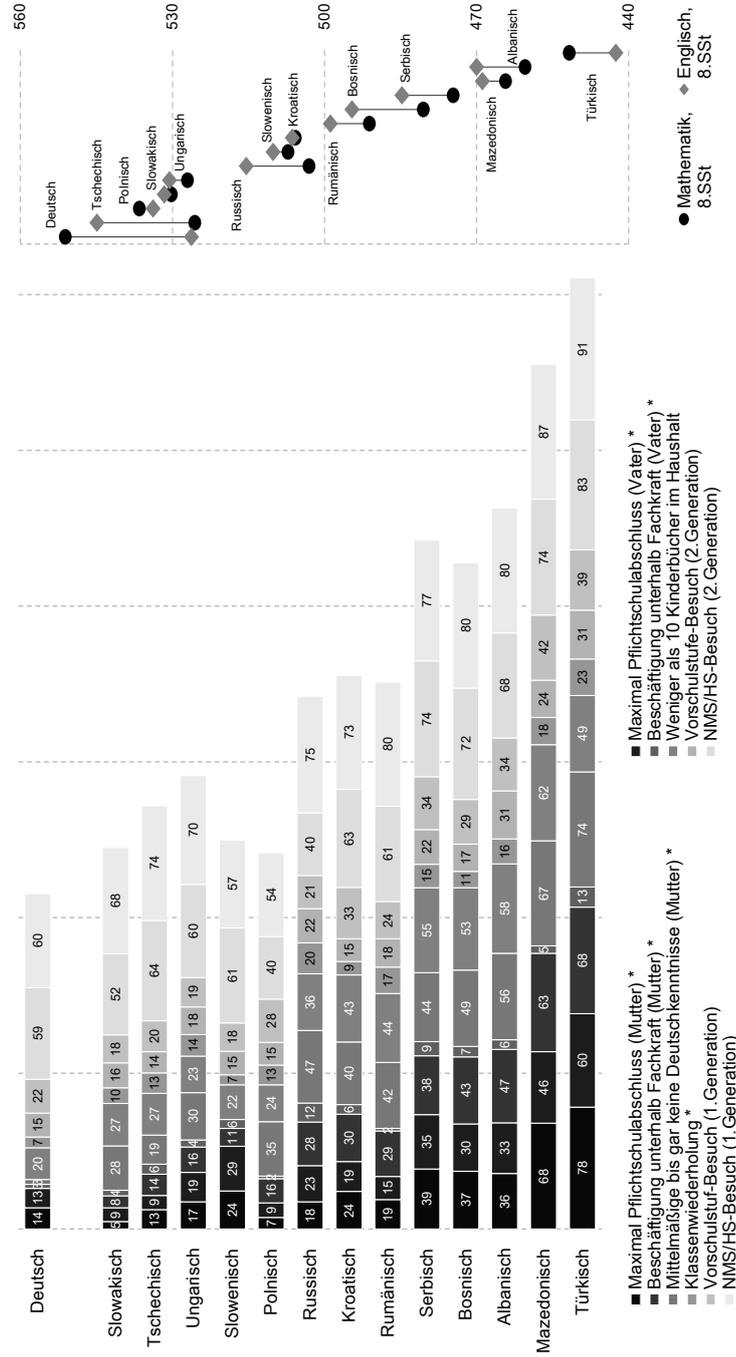


Abbildung 6 Sozioökonomische und schulelektionsbedingte Benachteiligung (kumulierte Balken links) sowie BIST-Testleistungen in Mathematik und Englisch (Punkteskala rechts) nach unterschiedlichen Sprachgruppen, 2012/13.

Quelle: Herzog-Punzenberger 2017. BIST-Standardtestungen Mathematik und Englisch, 8. Schulstufe (2012/13). Eigene Darstellung, berücksichtigt wurden ausschließlich jene Sprachgruppen, bei denen auch eine eindeutige Zuordnung zu einem Herkunftsland möglich war.
 * Herkunftsland der Mutter für Zuordnung zu Sprachgruppen verwendet

Im unteren Bereich der getesteten Ergebnisse bewegt sich schließlich ein Cluster aus erstsprachig albanisch-, mazedonisch- und türkischsprachigen SchülerInnen. Sie liegen mehr als ein Lernjahr hinter den Leistungsstärksten zurück, womit sie sich an bzw. unterhalb jener Grenze der BIST-Klassifikation für Mathematik befinden, bei der die Bildungsstandards als nicht mehr erreicht gelten. Dieser Cluster unterscheidet sich auch in den sozioökonomischen Hintergründen und der Betroffenheit von schulischer Selektion am stärksten von allen übrigen Gruppen. So weisen vor allem Eltern mit türkischem (Mütter: 78%; Väter: 60%) und mazedonischem (Mütter: 68%; Väter: 46%) Migrationshintergrund am häufigsten eine geringe formale Bildung mit maximal Pflichtschulabschluss auf. Hinsichtlich der beruflichen Tätigkeit sind bei diesen beiden Gruppen vor allem die Mütter überdurchschnittlich stark von gänzlich fehlender Beschäftigung bzw. einer Tätigkeit unterhalb des Niveaus einer Fachkraft betroffen (47-68%) und auch ihre Deutschkenntnisse werden überdurchschnittlich oft als lediglich mittelmäßig bis unzureichend beschrieben (56-74%). Die sozioökonomischen Ausgangsnachteile spiegeln sich auch in der hohen Zahl an Haushalten wieder, in denen weniger als zehn Kinderbücher vorhanden sind (49-62%). Diese Starthürden gehen in der Folge auch mit einer besonderen Betroffenheit von schulischen Selektionsmechanismen einher. So sind SchülerInnen dieses Clusters überdurchschnittlich oft von Klassenwiederholung betroffen (16-23%), werden in der 2. Generation deutlich häufiger (24-31%) aber auch in der 1. Generation öfter (34-42%) Vorschulstufen zugewiesen als die übrigen Gruppen und besuchen nach der 4. Schulstufe mit Abstand am häufigsten eine HS/NMS statt einer AHS (1. Gen: 80-91%; 2. Gen: 68-83%).

Diese Gegenüberstellung verdeutlicht demnach den starken Zusammenhang der sozioökonomischen Stellung verschiedener Herkunftsgruppen mit schulpolitischen Selektionsmaßnahmen und letztlich den Unterschieden in den fachlichen Testergebnissen. Sie zeigt, in welchem Ausmaß den Leistungsrückständen einzelner Herkunftsgruppen eine grundsätzliche sozioökonomische Benachteiligung zugrunde liegt, die durch spezifische sprachliche oder herkunftsbedingte Merkmale lediglich verstärkt wird und dass nur eine differenziertere Betrachtung jener heterogenen Gruppe von SchülerInnen mit Migrationshintergrund der schulischen Realität gerecht wird. Daraus leiten sich grundsätzliche bildungspolitische Handlungsempfehlungen ab, die im folgenden Abschnitt abschließend diskutiert werden.

Bildungspolitische Ansatzpunkte

Dem oben dargestellten Zusammenwirken von sozioökonomischer Benachteiligung mit schulstruktureller Selektion und segregierter SchülerInnenzusammensetzung kann freilich nur mit einem Maßnahmenbündel begegnet werden, das zudem auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen muss.

Dazu zählen besonders allgemeine Maßnahmen zur Bekämpfung sozioökonomisch bedingter Bildungsungleichheit. Eine grundsätzlich integrativere Wohnraum- und Sozialpolitik müsste der räumlichen Segregation benachteiligter Gruppen systematisch entgegenwirken, unabhängig von deren Herkunftshintergrund. Das verlangt nach einer noch gezielteren Berücksichtigung sozialer Durchmischung bei der Wohnbauplanung sowie bei der Vergabe von gefördertem Wohnraum. Dazu gehören aber auch im schulpolitischen Einflussbereich Maßnahmen zur Desegregation: Die gezielte Verwendung und Verschiebung von Schulsprengelgrenzen jenseits wohnräumlicher Segregationslinien, die integrativere Planung von Schulneubauten oder die gezielte Rekrutierung von sozioökonomisch besser gestellten SchülerInnen (etwa durch Schulschwerpunkte) lassen sich hier als einige Beispiele anführen (Karsten 2010; Bonal/Bellei 2018). Das Überdenken früher segregierender Schulselektionsmaßnahmen (wie Deutschklassen, äußere Differenzierung ab der 5. Schulstufe, Klassenwiederholungen) sind weitere Ansatzpunkte, um einer allzu raschen Verfestigung von Bildungspfaden entgegenzuwirken (Eder/Dämon 2010; Biedermann et al 2016).

Angesichts des in Österreich gegenwärtig fehlenden politischen Mehrheitswillens für derartige international praktizierte Maßnahmen ist allerdings eher eine Kontinuität derzeitiger raum- und schulpolitischer Segregationsmuster zu erwarten, weshalb Maßnahmenvorschläge für höhere Bildungsgerechtigkeit derzeit an anderen Punkten ansetzen müssen. Allen voran betrifft dies eine bessere Ressourcenausstattung der Schulen mit hohem Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Kindern, um Standorte und ihre PädagogInnen in die Lage zu versetzen, Startnachteile von Kindern systematisch auszugleichen. Dafür liegen bereits internationale Erfahrungen zu index-basierten Schulfinanzierungsmodellen vor (Groot-Wilken et al 2016). Für Österreichs Schulwesen hat die Arbeiterkammer Wien ein Chancen-Index-Modell entwickelt, welches kalkuliert wie zusätzliche Ressourcen an Schulen nach dem Grad der elterlichen Bildung sowie der Alltagssprache ihrer SchülerInnen vergeben werden könnten. Auf diese Weise sollen jene Schulen mit der höchsten sozioökonomisch und unterrichtssprachlichen Belastung auch die höchsten zusätzlichen Schulressourcen erhalten, um diese Herausforderungen zu bewältigen (vgl. Schüchner et al. 2018). Ein weiteres Instrument zur Bewältigung sozioökonomisch bedingter Bildungsbenachteiligung stellt der Ausbau von Angeboten der Ganztagsbetreuung bzw. Ganztagschulen dar, sofern diese qualitativ hochwertig und pädagogisch strukturiert gestaltet sind. In dieser Form vermögen sie dann den fehlenden familiären Unterstützungsressourcen der SchülerInnen entgegenzuwirken (Hörl et al. 2012).

Neben den schulorganisatorischen Rahmenbedingungen werden auch didaktische Innovationen vorgeschlagen. Insbesondere der monolingualen Prägung des Schulunterrichts werden durchgängige Sprachfördermodelle gegenübergestellt. Sie sehen eine gleichzeitige Förderung von Erst- und Zweitsprachen vor, integrieren Sprachförderung und Fachunterricht durch die Anwendung sprachsensibler Unterrichtselemente und plädieren für einen kontinuierlichen Förderansatz, der über

Schulstufen und -typen hinweg abgestimmt ist, um Lernbrüche weitgehend zu vermeiden (vgl. Gogolin 2011a). Dies setzt natürlich eine verstärkte Aus-, Fort- und Weiterbildung aller PädagogInnen in sprach- und diversitätssensiblem Unterricht voraus, die – anders als derzeit – im Lehramtscurriculum verpflichtend verankert werden sollte. Auch in diesem Bereich besteht in Österreich trotz durchaus vorhandener grundsätzlicher Zustimmung und zunehmender Entwicklung bzw. Implementierung im letzten Jahrzehnt noch wesentliches Ausbaupotential in puncto bundesweiter Realisierung.

Nicht zuletzt sollen auch Eltern und außerschulische Partner als wesentliche Ressource fungieren, um die schulischen Fördermaßnahmen mitzutragen oder nach Möglichkeit sogar fortzuführen. Gezielte Unterstützung durch (interkulturelle) ElternbegleiterInnen (wo möglich auch in aufsuchender Form) können wichtige Brücken zwischen Lehrkraft und Eltern darstellen. Wesentlicher Erfolgsfaktor für die Elterneinbindung ist dabei stets auch die Berücksichtigung der Erstsprache der Eltern. Schon jetzt stehen Lehrkräfte des muttersprachlichen Unterrichts vielfach als wichtige Ansprechpersonen für Eltern mit anderen Erstsprachen als Deutsch zur Seite, diese Betreuung müsste jedoch intensiviert bzw. professionalisiert werden und sollte nicht auf Kosten der Zeit für die Sprachförderung gehen.

Conclusio

Österreichs Schulsystem gehört im internationalen Vergleich der OECD-Staaten zu jenen Ländern, dessen SchülerInnen als stärker segregiert gelten und das am frühesten mit der Selektion der SchülerInnen in unterschiedliche Schultypen (äußere Differenzierung) beginnt. Dies wirkt sich besonders für SchülerInnen aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen in Form einer geringeren Zahl an schulischen Optionen (vor allem ab der Sekundarstufe) und einem schwierigeren schulischen Lernumfeld aus – was in Summe zu stark ungleichen Bildungschancen führt.

Wie der vorliegende Beitrag deutlich macht, sind SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in unterschiedlichem Maße von sozioökonomischer Benachteiligung betroffen. Dort wo sich jedoch eine solche sozioökonomische Benachteiligung und die damit einhergehende wohnräumliche Segregation auch mit einer unzureichenden Förderung von Erst- und Zweitsprachen sowie den selektiven und zusätzlich segregierenden Mechanismen des nach wie vor monolingual geprägten österreichischen Schulsystems kumuliert, dort mündet dies auch in niedrigere fachliche Testleistungen, wie sich an den dargestellten BIST-Testungen zeigt. Dagegen schneiden SchülerInnen aus Sprachgruppen mit höherem sozioökonomischem Status ähnlich gut oder sogar besser ab als die SchülerInnen mit deutscher Muttersprache.

Diese Befunde sind eindringliche Hinweise für den schulischen Reformbedarf: Dieser betrifft einerseits Maßnahmen zur allgemeinen Bekämpfung der Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch das Schulsystem, wie die Hinwendung zu Desegregationsmaßnahmen, gezieltere Zuteilung zusätzlicher Ressourcen für Schulen

mit besonderen Förderherausforderungen auf Basis eines Chancen-Index, die Ausweitung gemeinsamer Schulzeit, die höhere Durchlässigkeit zwischen Schultypen, den Ausbau ganztägiger Schulformen mit individualisierten Förderprofilen sowie intensivierete Elternbegleitung.

Es gilt jedoch andererseits auch, für den Ausbau spezifischer Förderstrukturen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch (die ein Viertel der SchülerInnen ausmachen) zu sorgen. Dazu sollte künftig insbesondere eine stärkere Hinwendung zu einer durchgängigen Sprachförderung aller Kinder erfolgen ebenso wie eine stärkere und verpflichtende Verankerung sprach- und diversitätssensibler Pädagogik in Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen. Gerade Sprachlernprozesse – unabhängig von der Muttersprache eines Kindes – sollten schon in frühen Jahren vor Erreichen des schulpflichtigen Alters begleitet und bedarfsgerecht gefördert werden, weshalb die Elementarpädagogik als wesentlicher Baustein sprachsensibler Förderung eingebunden und mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet werden sollte. Das Bekenntnis zu einem Bildungssystem, welches Chancengleichheit für alle SchülerInnen – unabhängig ihres sozioökonomischen Status und ihrer Erstsprache – aktiver und gezielter fördert, ist dafür freilich die notwendige Voraussetzung.

Literatur

- Apeltauer, Ernst (2001) Bilingualismus und Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (de Gruyter, Berlin) 628–638.
- Biedermann, Horst / Weber, Christoph / Herzog-Punzenberger, Barbara / Nagel, Arvid (2016) Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In: Bruneforth, Michael / Eder, Ferdinand / Krainer, Konrad / Schreiner, Claudia / Seel, Andrea / Spiel, Christiane (Hrsg.) *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (Leykam, Graz) 133-174.
- Bonal, Xavier / Bellei, Cristián (Hrsg.) (2018) *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (Bloomsbury, London).
- Eder, Ferdinand / Dämon, Konrad (2010) Leistungsvergleiche zwischen Hauptschule und AHS-Unterstufe. In: Eder, Ferdinand / Hörl Gabriele (Hrsg.). *Schule auf dem Prüfstand*, (LIT, Wien) 13-56.
- Fürstenau, Sara / Gomolla Mechtild (Hrsg.) (2011) *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (Springer, Wiesbaden).
- Gogolin, Ingrid (2011a) Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms* (Waxmann, Münster).
- Gogolin, Ingrid (2011b) Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara / Gomolla Mechtild (Hrsg.) (2011) *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (Springer, Wiesbaden) 107-127.
- Groot-Wilken, Bernd / Isaac, Kevin / Schräpler, Jörg-Peter (Hrsg.) (2016) *Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung* (Waxmann, Münster und New York).
- Gutiérrez, Gabriel / Jerrim, John / Torres, Rodrigo (2017) *School segregation across the world. Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor?* (University

- College, London). Download: https://johnjerrim.files.wordpress.com/2017/12/working_paper_international_segregation1.pdf
- Haug, Sonja (2007) Soziales Kapital als Ressource im Kontext von Migration und Integration. In: Lüdicke, Jörg / Diewald, Martin (Hrsg.) Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit (VS Verlag, Wiesbaden) 85-111.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2017) Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt? (Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Wien). Download: https://wien.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/Migration_und_Mehrsprachigkeit.html (25.6.2018).
- Herzog-Punzenberger, Barbara / Schnell, Philipp (2012) Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (Leykam, Graz) 229–267.
- Hörl, Gabriele / Dämon, Konrad / Popp, Ulrike / Bacher, Johann / Lachmayr, Norbert (2012) Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. (Leykam, Graz) 269–312.
- Karsten, Sjoerd (2010) School segregation. In: Equal opportunities? The labour market integration of the children of immigrants. (OECD, Paris) 193-209.
- OECD (2013) PISA 2012 results. What makes schools successful? Resources, policies and practices (OECD Publishing, Paris).
- OECD (2018) Equity in Education. Breaking down barriers to social mobility. (OECD Publishing, Paris).
- Oleschko, Sven / Lewandowska, Zuzanna (2017) Soziale Exklusion und ihr Einfluss auf Bildungsungleichheit im Kontext von Migration und Raum. In: Geisen, Thomas et al. (Hrsg.): Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten. (Springer, Wiesbaden) 279–298.
- Pechar, Hans (2011) Bildungsgerechtigkeit in der Wissensgesellschaft. In: Wirtschaftspolitische Blätter 2/2011, 225–237.
- Perchinig, B. & T. Troger (2010) Migrationshintergrund als Differenzkategorie. Vom notwendigen Konflikt zwischen Theorie und Empirie in der Migrationsforschung. In: Polak, R. et al. (Hrsg.): Europäische Wertestudie 2008–2010. Österreich im Europäischen Kontext. Wien: Böhlau, 283–323.
- Schofield, Janet W. / Alexander, Kira M. (2011) Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung. Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Fürstenau, S. & M. Gomolla (Hrsg.) Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung (Springer, Wiesbaden) 65-88.
- Schüchner, V., P. Schnell & I. Schwarzenbacher (2018) Schulen gerecht finanzieren: Ein Chancen-Index-Modell für Österreich. In: Schulheft 168, 67–84.
- Vogtenhuber, Stefan / Lassnigg, Lorenz / Bruneforth, Michael / Edelhofer-Lielacher, Edith / Siegle, Thilo (2016) Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Bruneforth, Michael / Eder, Ferdinand / Krainer, Konrad / Schreiner, Claudia / Seel, Andrea / Spiel, Christiane (Hrsg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. (Leykam, Graz) 37-70.