

# Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften

Christoph Weber, Robert Moosbrugger, Katrin Hasengruber, Herbert Altrichter & Heidi Schrodt

## 1 Problemanalyse

In den letzten Jahren gelangen national wie auch international immer wieder Schulen in den medialen und bildungspolitischen Diskurs, die durch eine Häufung von benachteiligten Schülergruppen (meist festgemacht am Anteil nichtdeutschsprachiger Schüler/innen) charakterisiert werden und Probleme bei der Erreichung von Leistungsstandards haben. Diese als *Brennpunktschulen* bezeichneten Schulen weichen hinsichtlich ihrer Schülerpopulation von anderen Schulen ab. Sie werden vermehrt von sozial schwachen und/oder Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besucht. Der Zusammensetzung dieser Schulen wird in Bezug auf die Leistungsentwicklung ihrer Schüler/innen – in der Form sogenannter *Kompositionseffekte* – eine zentrale Bedeutung beigemessen (Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013). Demnach erzielten Schüler/innen an Brennpunktschulen schlechtere Leistungen, als sie in einer anderen Schule erreichen würden. Es findet hier also eine Kumulation von Bildungsbenachteiligung statt. Kinder, die aufgrund ihrer Herkunft bereits benachteiligt in das Bildungssystem kommen, werden vermehrt in Schulen mit ähnlich benachteiligten Schülerinnen und Schülern unterrichtet, was in der weiteren Folge ihre Bildungschancen schmälern kann. Dadurch rückt die Frage nach dem Ausmaß und den Ursachen der Ungleichverteilung von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Benachteiligungen (Segregation) zwischen Schulen in den Fokus der Forschung. Im Rahmen des Nationalen Bildungsberichts 2015 wurde von Biedermann, Weber, Herzog-Punzenberger und Nagel (2016) das Ausmaß von sozialer und ethnischer Segregation für Österreich beschrieben, wobei besonders urbane Regionen durch ein höheres Ausmaß an Segregation gekennzeichnet sind (siehe auch Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator B7, Kennzahlen B7.1 und B7.2). Des Weiteren wiesen die Analysen insbesondere auf die Bedeutung der Klassenzusammensetzung als unmittelbare Lernumgebung von Schülerinnen und Schülern hin. Dadurch wird die Frage nach jenen Kriterien aufgeworfen, nach denen Klassen innerhalb von Schulen zusammengestellt werden. Auch stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß Zuteilungskriterien inner-schulische Segregation nach sich ziehen: Führen gewisse Zuteilungskriterien dazu, dass sich Klassen innerhalb von Schulen in ihrer Zusammensetzung unterscheiden? Berücksichtigt man des Weiteren die substantielle Bedeutung der Lehrkraft für das Lernen der Schüler/innen (Boonen, Van Damme & Onghena, 2014), landet man unweigerlich bei der Frage nach den Lehrkräften an ungünstig zusammengesetzten Schulen und Klassen.

Vor diesem Hintergrund befasst sich der Beitrag mit der Frage „Wer unterrichtet wen?“. Dabei wird im anschließenden Literaturüberblick auf die Auswirkungen und Ursachen von Unterschieden in der Schul- und Klassenzusammensetzung eingegangen und ein Fokus auf jene Mechanismen gelegt, die für die Auswirkung der Schul- und Klassenzusammensetzung auf die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern verantwortlich sein können. In diesem Zusammenhang wird anschließend die Frage der Lehrkraftqualität – die ungleich zwischen Schulen verteilt ist – als mögliche Erklärung für Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in den Blick genommen. Die darauffolgende Situationsanalyse versucht erste empirische Antworten auf Fragestellungen zu finden, die bisher für Österreich (und zum Teil auch im europäischen Raum) kaum thematisiert wurden. So wird der Frage nachgegangen, nach welchen Kriterien Klassen zusammengestellt werden und ob sich bestimmte Kriterien

Kumulation von Bildungsbenachteiligung in Brennpunktschulen

Frage nach Ausmaß und Ursachen der Ungleichverteilung von Schülerinnen und Schülern

„Wer unterrichtet wen?“ als übergeordnete Fragestellung

der Klassenzusammenstellung auf die innerschulische Segregation auswirken. Des Weiteren wird untersucht, ob Zusammenhänge zwischen der Lehrkraftqualität und der Schul- bzw. Klassenzusammensetzung bestehen. Im abschließenden Abschnitt werden aus den Ergebnissen Möglichkeiten der Steuerung abgeleitet.

### 1.1 Kompositionseffekte – Auswirkungen von Unterschieden in der Schul- und Klassenzusammensetzung

Schul- und Klassen-  
zusammensetzung als  
Einflussfaktoren auf  
Leistungsentwicklung

Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung, die als sogenannte Kompositionseffekte (Biedermann et al., 2016) bezeichnet werden, liegen dann vor, wenn nicht nur ein individuelles Schülermerkmal einen Einfluss auf die Leistung aufweist, sondern auch das auf Klassen- oder Schulebene aggregierte Merkmal für die Leistungsentwicklung der Schüler/innen ausschlaggebend ist. Illustriert am Beispiel eines der am häufigsten untersuchten Kompositionsmerkmale – des sozioökonomischen Status – bedeutet das: Ein Effekt der sozioökonomischen Schul- oder Klassenzusammensetzung liegt vor, wenn die Leistungen der Schüler/innen nicht nur von ihrem individuellen Sozialstatus, sondern auch vom durchschnittlichen Sozialstatus der Schule bzw. der Klasse abhängen. Oder anders formuliert: Zwei Schüler/innen mit gleichem Sozialstatus entwickeln sich unterschiedlich, je nachdem, wer ihre Mitschüler/innen sind. Je mehr Schüler/innen aus sozial starken Familien stammen, desto besser die Leistungsentwicklung.

Studien bestätigen Einfluss  
der sozioökonomischen  
Schul- und Klassen-  
zusammensetzung

In der Forschung werden neben der sozioökonomischen Komposition von Schulen bzw. Klassen häufig auch die ethnische (Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund) und die leistungsbezogene Zusammensetzung in den Blick genommen.<sup>1</sup> Für die sozioökonomische Zusammensetzung zeigen sich weitgehend konsistente Befunde (Dumont et al., 2013; Marks, 2015; Van Ewijk & Slegers, 2010b), wonach Schüler/innen unter sonst gleichen Voraussetzungen (gleicher individueller sozioökonomischer Status und gleiche frühere Schulleistungen) in Schulen bzw. Klassen mit einem höheren durchschnittlichen sozioökonomischen Status bessere Leistungen erzielen.

Keine eindeutige  
Forschungslage  
zu ethnischer und  
leistungsbezogener  
Komposition

Für die ethnische wie auch die leistungsbezogene Komposition fallen die Ergebnisse weniger einheitlich aus. Die ethnische Zusammensetzung wird im europäischen Kontext meist am Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund festgemacht. Dabei geht es um die Frage, ob ein höherer Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf die Leistungsentwicklung aller Schüler/innen der Klasse bzw. Schule einwirkt. Studien kommen in Bezug auf diese Frage zu unterschiedlichen Ergebnissen (Dumont et al., 2013; Van Ewijk & Slegers, 2010a). Stanat, Schwippert und Gröhlich (2010) können etwa für Deutschland weder Effekte des Klassenanteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund noch des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache auf die Lesekompetenz der 7. Schulstufe zeigen (ähnlich auch bei Rjosk et al., 2014). Im Gegensatz dazu kommen Rjosk, Richter, Lüdtke und Eccles (2017) zum Ergebnis, dass Schüler/innen in Klassen (4. Schulstufe) mit zunehmendem Migrationsanteil schlechtere Lese- und Mathematikleistungen erzielen als vergleichbare Schüler/innen in Klassen mit geringerem Migrationsanteil. Für Österreich konnten Biedermann et al. (2016) im Rahmen eines Beitrags zum Nationalen Bildungsbericht 2015 sowohl für die 4. als auch 8. Schulstufe (allgemeinbildende höhere Schulen [AHS] und auch Neue Mittelschulen [NMS]/Hauptschulen) schwache, aber statistisch signifikante Effekte des Schulanteils an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache auf die Mathematikleistung feststellen. Ähnlich zeigen die Analysen von Bacher und Weber (in Druck) ebenfalls für alle drei Schultypen Effekte des Migrationsanteils auf Schulebene auf die Leseleistung der Schüler/innen.<sup>2</sup>

- 1 Daneben ist auch das Geschlecht als häufig untersuchtes Kompositionsmerkmal zu nennen. Auf Befunde zur Geschlechterkomposition wird in diesem Beitrag nicht eingegangen.
- 2 Die divergierenden Ergebnisse zur ethnischen Komposition ergeben sich möglicherweise durch unterschiedliche Analysemodelle (z. B. Längsschnitt vs. Querschnitt, Kontrolle von Eingangsleistungen etc.).

Bis vor Kurzem konstatierten Literaturüberblicke noch eine weitgehend konsistente Forschungslage in Bezug auf die leistungsbezogene Komposition (Biedermann et al., 2016; Dumont et al., 2013), wonach Schüler/innen von einem höheren durchschnittlichen Leistungsniveau ihrer Klassen bzw. Schulen profitieren. Je mehr leistungsstarke Schüler/innen in einer Klasse bzw. Schule sind, desto besser fällt die Leistungsentwicklung der einzelnen Schüler/innen aus. Aktuelle Studien kommen hingegen zu divergierenden Ergebnissen. Während sich etwa die Befunde von Stähler, Dumont, Becker und Baumert (2017) oder auch Nomi und Raudenbush (2016) in den damaligen Forschungsstand einordnen, wurde die Annahme der positiven Wirkung des durchschnittlichen Leistungsniveaus einer Klasse von anderen Studien auch in Frage gestellt. So etwa weisen die Ergebnisse von Dicke et al. (2018) und auch Televantou et al. (2015) darauf hin, dass das durchschnittliche Leistungsniveau von Schulen keinen Einfluss auf die Leistungsentwicklung der einzelnen Schüler/innen aufweist.<sup>3</sup>

Die leistungsbezogene Schul- bzw. Klassenzusammensetzung wird jedoch nicht nur in Zusammenhang mit Schulleistungen gebracht. So befasst sich einer der prominentesten Kompositionseffekte, der sogenannte *Big-Fish-Little-Pond Effect* (Marsh, 1987), mit den negativen Auswirkungen des durchschnittlichen Leistungsniveaus von Klassen und Schulen auf das leistungsbezogene Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern. Demnach entwickeln zwei Schüler/innen mit gleichen Leistungen ein unterschiedliches Selbstkonzept, je nachdem, wer ihre Mitschüler/innen sind. Je mehr Mitschüler/innen hohe Leistungen erzielen, desto schlechter werden die eigenen Fähigkeiten eingeschätzt. Das eingeschränkte Selbstkonzept kann darüber hinaus auch die weitere Leistungsentwicklung beeinträchtigen (Dicke et al., 2018). Auf weitere mögliche negative Auswirkungen des durchschnittlichen Leistungsniveaus von Schulen und Klassen weisen die Ergebnisse von Boone, Thys, Van Avermaet und Van Houtte (2018) hin. Sie zeigen, dass zwei Schüler/innen mit gleichen Leistungen unterschiedliche Empfehlungen ihrer Lehrkräfte bekommen, je nachdem, wer ihre Mitschüler/innen sind. Schülerinnen und Schülern mit mehr leistungsstarken Klassenkolleginnen und -kollegen wird seltener eine akademische Laufbahn empfohlen.

Neben der leistungsbezogenen Komposition wird auch die sozioökonomische und ethnische Zusammensetzung von Schulen im Hinblick auf weitere mögliche Folgen untersucht. So etwa berichten Demanet und Van Houtte (2014) über Effekte der sozioökonomischen Zusammensetzung von Schulen auf schulisches Problemverhalten (z. B. Unterrichtsstörungen), wonach in Schulen mit geringerem sozioökonomischem Status mehr Problemverhalten, vermehrt Gefühle der Sinnlosigkeit (bezogen auf schulische Anstrengungen) sowie ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl gezeigt werden.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass „günstige“ Schul- bzw. Klassenzusammensetzungen (hoher durchschnittlicher Sozialstatus, hohes durchschnittliches Leistungsniveau und geringer Migrationsanteil) mit einer positiven Entwicklung von fachbezogenen Kompetenzen einhergehen und sich auch in anderen Bereichen (schulbezogene Einstellungen, schulisches Problemverhalten) positiv niederschlagen. Jedoch ist gleichzeitig auch von möglichen negativen Auswirkungen (u. a. der *Big-Fish-Little-Pond Effect*) scheinbar günstiger Schul- und Klassenzusammensetzungen auszugehen.

Die oben kurz zusammengefasste Befundlage bezieht sich zum Teil auf die Klassenkomposition und zum Teil auf die Schulkomposition. Die Wahl der Untersuchungsebene ist bei einigen Studien vermutlich rein pragmatisch zu begründen. So etwa lässt sich unter Verwendung von Daten aus dem Programme for International Student Assessment (PISA) nur die Schulkomposition und nicht die Klassenkomposition in den Blick nehmen (Nagengast & Marsh, 2011). Theoretisch ist anzunehmen, dass der Klassenzusammensetzung eine stärkere Bedeutung zukommt. Die Klassenkameradinnen und -kameraden stellen aufgrund der

Leistungsbezogene Komposition relevant für fachliche Selbstkonzeptentwicklung

Weitere Auswirkungen der sozialen und ethnischen Schul- und Klassenkomposition

Klassenzusammensetzung relevanter als Schulzusammensetzung

<sup>3</sup> Die Studien gehen darauf ein, dass die bisherige Befundlage möglicherweise auf statistischen Artefakten – sogenannten *Phantom-Effekten* (Harker & Tymms, 2004) – basiert.

täglichen Interaktionen die relevantere Bezugsgruppe dar als Schüler/innen außerhalb der eigenen Klasse (Van Ewijk & Slegers, 2010b). Jedoch sind auch Effekte der Schulzusammensetzung theoretisch begründbar (siehe dazu Abschnitt 1.3). Die Annahme der stärkeren Bedeutung der Klassenzusammensetzung wird von der Metaanalyse von Van Ewijk und Slegers (2010b) gestützt. Sie kommen zum Ergebnis, dass der Effekt der sozioökonomischen Klassenkomposition stärker als der Effekt der Schulzusammensetzung ausfällt. Dieser Schluss wird ebenso durch die wenigen Studien gestützt, die bisher versucht haben, die Schul- und Klassenkomposition simultan in den Blick zu nehmen. So kommen etwa Marsh, Kuyper, Morin, Parker und Seaton (2014) zum Ergebnis, dass das durchschnittliche Leistungsniveau der Klasse und nicht der Schule ausschlaggebend für das Leistungselbstkonzept ist. Ähnlich berichten Biedermann et al. (2016) im Rahmen des Nationalen Bildungsberichts 2015, dass der durchschnittliche sozioökonomische Status der Klasse (jedoch nicht der Schule) einen Effekt auf die Mathematikleistungen aufweist. Diese Ergebnisse wurden für die Volksschule, die NMS bzw. Hauptschule und die Unterstufe der AHS festgestellt. Daraus folgt also, dass die Leistungen von zwei Schülerinnen/Schülern mit gleichem Sozialstatus unterschiedlich ausfallen, je nachdem, wie ihre Klasse zusammengesetzt ist. Je mehr sozial starke Schüler/innen in der Klasse sind, desto besser die Leistungen. Der sozioökonomischen Zusammensetzung der gesamten Schule kommt keine zusätzliche Erklärungskraft in Bezug auf die Leistungen bei. Daneben konnten jedoch auch für alle Schultypen auf Schulebene leichte Effekte des Migrationsanteils bzw. des Anteils der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache festgestellt werden. Daraus folgt, dass unabhängig vom Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache in der unmittelbaren Bezugsgruppe (der Klasse) der jeweilige Schulanteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache für die Leistung relevant ist. Diese Befunde auf Basis der Bildungsstandardüberprüfungen in Mathematik (Schreiner & Breit, 2012, 2014) können auch mit den Bildungsstandardüberprüfungen in Deutsch (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, 2017) repliziert werden (siehe Weber, 2019). Auch hier zeigt sich die Bedeutung der sozioökonomischen Komposition auf Klassenebene und die Bedeutung des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache auf Schulebene.

Schulische Segregation als nötige Voraussetzung von Effekten der Schul- und Klassenzusammensetzung

Auf Basis dieser Befundlage soll im folgenden Abschnitt darauf eingegangen werden, wodurch Unterschiede in der Schulzusammensetzung bzw. Unterschiede innerhalb von Schulen in der Klassenzusammensetzung entstehen. Solche Unterschiede beziehen sich auf Phänomene schulischer Segregation und stellen eine nötige Voraussetzung für Kompositionseffekte dar. Darüber hinaus wird auch thematisiert, warum sich Unterschiede in der Schul- und Klassenzusammensetzung auf die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirken können.

## 1.2 Schulische Segregation – Unterschiede in der Schul- und Klassenzusammensetzung und deren Ursachen

Innerschulische und zwischenschulische soziale und ethnische Segregation

Im Bereich der schulischen Segregation kann zwischen zwischenschulischer und innerschulischer Segregation unterschieden werden. Zwischenschulische Segregation bezeichnet die ungleiche Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Merkmalen auf Schulen. Innerschulische Segregation bezieht sich auf die ungleiche Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Merkmalen auf Klassen innerhalb von Schulen. In der Literatur dominieren Fragen der sozialen und ethnischen Segregation (Biedermann et al., 2016; Jenkins, Micklewright & Schnepf, 2008; Karsten, 2010), wobei hier ein deutlicher Schwerpunkt auf der zwischenschulischen Segregation liegt. Ethnische zwischenschulische Segregation liegt dann vor, wenn sich Schulen in ihrem Migrationsanteil unterscheiden. Soziale zwischenschulische Segregation besteht, wenn sich Schulen in ihrer sozioökonomischen Zusammensetzung unterscheiden (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator B7, Kennzahlen B7.2 und B7.3). Daneben werden auch Fragen der leistungsbezogenen Segregation, vor allem in Zusammenhang mit Leistungsgruppierungsmaßnahmen, diskutiert (Hattie, 2002).

Leistungsbezogene Segregation ist – sofern sie in Zusammenhang mit Leistungsgruppierungsmaßnahmen stattfindet – bildungspolitisch beabsichtigt. Das zweigliedrige österreichische Schulsystem mit dem leistungsselektiven Übergang nach der Primarstufe in AHS-Unterstufe bzw. NMS kann hier als Beispiel genannt werden. Solchen bildungspolitischen Homogenisierungsmaßnahmen kommt jedoch eine mehrfachsegregierende Funktion bei. Bereits in der Volksschule bestehen deutliche Leistungsunterschiede in Abhängigkeit des sozioökonomischen Status. Folglich wird durch die Leistungsselektion am Übergang in die Sekundarstufe auch soziale Segregation (zwischen Schulen unterschiedlichen Typs) erzeugt. Leistungsstärkere Schüler/innen – unter denen sich vermehrt Kinder mit höherem Sozialstatus befinden – wechseln häufiger in die AHS. Diese Effekte werden auch als sogenannte *primäre Herkunftseffekte* bezeichnet (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator C2, Kennzahl C2.4). Verstärkt wird dieser Effekt dadurch, dass Schüler/innen mit einem geringeren sozioökonomischen Status auch bei gleicher Leistung seltener in eine AHS wechseln als ihre Kolleginnen und Kollegen mit höherem sozioökonomischem Status. Dieses Phänomen wird als sogenannter *sekundärer Herkunftseffekt* bezeichnet (im Detail auch Bruneforth, Weber & Bacher, 2012). Als Folge von primären und sekundären Herkunftseffekten unterscheiden sich AHS-Unterstufe und NMS bzw. früher die Hauptschulen deutlicher im sozioökonomischen Status ihrer Schülerpopulation. In diesem Zusammenhang konnten etwa Biedermann et al. (2016) zeigen, dass rund zwei Drittel der zwischenschulischen sozialen Segregation in der Sekundarstufe I zwischen den Schultypen NMS/Hauptschule und AHS vorzufinden sind (siehe auch Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator B7, Kennzahl B7.2). Ähnlich können auch Schwerpunktklassen innerhalb eines Schultyps der Sekundarstufe und damit verbundene Tests (Sport, Musik etc.) zur Auswahl geeigneter Schüler/innen segregierend wirken. Sofern durch die Aufnahmekriterien<sup>4</sup> Schüler/innen mit bestimmten Hintergrundmerkmalen (z. B. höherer sozioökonomischer Status, kein Migrationshintergrund) begünstigt werden, kann auch dadurch Segregation verstärkt werden (Eder, 2011). Im Gegensatz zu den obigen Ausführungen kann leistungsbezogene Segregation jedoch auch unabhängig von Leistungsgruppierungsmaßnahmen als Begleiterscheinung von sozialer und/oder ethnischer Segregation auftreten. Da Schulleistungen mit sozioökonomischem Status (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator D5, Kennzahl D5.1) und Migrationshintergrund (Kennzahl D5.2) korrelieren bzw. kognitive Fähigkeiten und schulische Vorläuferfähigkeiten sich bereits vor der Einschulung in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status (Bradley & Corwyn, 2002) und dem Migrationshintergrund (Daseking, Bauer, Knievel, Petermann & Waldmann, 2011) unterscheiden, geht mit sozialer und ethnischer Segregation auch leistungsbezogene Segregation einher.

Leistungsbezogene Segregation häufig intendiert

Soziale und ethnische zwischenschulische Segregation, die unabhängig von Leistungsgruppierungsmaßnahmen ist, kann durch zwei weitere mögliche Mechanismen erklärt werden (Karsten, 2010). Einerseits bilden Unterschiede in der Zusammensetzung von Schulen Unterschiede in der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Einzugsgebiete der Schulen ab. Somit spiegelt das Ausmaß der schulischen Segregation einer Region zu einem wesentlichen Teil die bestehende Wohnraumsegregation wider. Unterscheiden sich etwa zwei Stadtteile im Migrationsanteil, so werden sich die Schulen in den Stadtteilen auch im Migrationsanteil unterscheiden (Altrichter, Bacher, Beham, Nagy & Wetzelhütter, 2011). Befunde aus Schweden weisen darauf hin, dass die Wohnraumsegregation die stärkste Determinante von sozialer und ethnischer Segregation darstellt (Böhlmark, Holmlund & Lindahl, 2016). Anzumerken ist jedoch, dass die schulische Segregation auch auf Wohnraumsegregation einwirken kann. Eine Konzentration von benachteiligten Gruppen an Schulen (geringer sozioökonomischer Status, hoher Migrationsanteil) kann zum Wegzug der „autochthonen“ Mittelschicht führen, was die Wohnraumsegregation und somit auch wieder die schulische Segregation verstärken kann (Karsten, 2010). Auf der anderen Seite stellt die Schulwahl durch die Schüler/innen und

Mögliche Ursachen von sozialer und ethnischer zwischenschulischer Segregation

<sup>4</sup> Dies kann auch bei vergleichsweise „unverdächtigen“ Aufnahmekriterien der Fall sein: Wenn Musikklassen eine gewisse Kenntnis eines Musikinstruments verlangen, ist die Aufnahme wahrscheinlich sozial selektiv, da das frühe Erlernen von Instrumenten nach sozialen Schichten unterschiedlich verteilt ist.

deren Eltern eine mögliche Ursache für zwischenschulische Segregation dar. In Österreich ist zwar der Schulbesuch im Pflichtschulalter (mit der Ausnahme der AHS-Unterstufe) in der Volksschule und NMS großteils über die Schulsprengel geregelt, jedoch bestehen in mehreren Städten (z. B. in Linz seit 2008; Altrichter, Bacher et al., 2011) keine Pflichtsprengel<sup>5</sup> mehr; zudem können NMS im Rahmen von Schulprofilbildungsmaßnahmen auch Schüler/innen außerhalb des eigentlichen Pflichtsprengels aufnehmen (siehe dazu auch Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011; Biedermann et al., 2016). Beide Aspekte ermöglichen Eltern mehr Spielraum bei der Schulwahl, der zur Verstärkung von Segregation führen kann. So scheint es plausibel, dass manche Eltern für ihre Kinder Schulen mit einem geringen Migrationsanteil oder hohem sozioökonomischem Status wählen bzw. Schulen mit ungünstiger Zusammensetzung meiden. Des Weiteren lässt sich vermuten, dass attraktive Schulprofile in erster Linie von bildungsnahen Schichten gewählt werden. Die segregierende Wirkung der Ausweitung der Wahlfreiheit findet jedoch empirisch nur teilweise Unterstützung. So etwa konnten Altrichter, Bacher et al. (2011) im Rahmen der Begleitung der Aufhebung der Linzer Pflichtsprengel keine Hinweise auf eine (kurzfristige) Zunahme der zwischenschulischen Segregation finden. Ähnliche Befunde liegen auch für Deutschland vor (Makles & Schneider, 2015). Demgegenüber weisen jedoch Befunde aus Schweden darauf hin, dass eine Ausweitung der Wahlfreiheit zu einer Zunahme der ethnischen Segregation führt (Böhlmark et al., 2016; Yang Hansen & Gustafsson, 2016).<sup>6</sup> Des Weiteren liefern Studien Belege für das Phänomen des *Native Flight* (Betts & Fairlie, 2003). Demnach entscheiden sich Eltern von einheimischen Kindern bei zunehmendem Migrationsanteil an ihren „Sprengel“-Schulen vermehrt für andere Schulen mit einem geringeren Migrationsanteil (Gerdes, 2013; Rangvid, 2010).

Soziale und ethnische  
innerschulische  
Segregation bisher nur  
wenig untersucht

Der zwischenschulischen Segregation wird und wurde in der Forschung große Aufmerksamkeit geschenkt. Im Gegensatz dazu wird die innerschulische Segregation und deren Ursachen nur wenig thematisiert (Conger, 2005; Reardon & Owens, 2014). Eine Ausnahme stellt jedoch die breite Literatur zur Leistungssegregation in Form von Leistungsgruppierungsmaßnahmen dar (siehe u. a. Steenbergen-Hu, Makel & Olszewski-Kubilius, 2016). Analog zur zwischenschulischen Segregation sind (bildungspolitisch intendierte) Leistungsgruppierungsmaßnahmen als Ursache von sozialer und ethnischer Segregation zu erachten. Beispielhaft seien hier die Leistungsgruppen der Hauptschulen oder die geplanten Leistungsgruppierungsmaßnahmen ab der 2. Klasse NMS<sup>7</sup> genannt. Darüber hinaus weisen nationale Befunde darauf hin, dass die Bildung von Schwerpunktklassen im Rahmen von Schulprofilierungsprozessen durch unterschiedliches Wahlverhalten bzw. Aufnahmekriterien, die spezifische Gruppen bevorzugen, innerschulische Segregation fördern kann (Eder, 2011; Specht, 2011). Daneben gibt es kaum internationale, noch nationale Befunde dazu, nach welchen Kriterien Klassen zusammengesetzt werden (Ausnahme für Österreich etwa Sertl & Leditzky, 2016) bzw. ob und wie sich etwaige Zuteilungskriterien auf die innerschulische Segregation auswirken. Dieses Forschungsdesiderat ist insofern problematisch, als Befunde zu Kompositionseffekten auf die Bedeutung der Klassenebene hinweisen (siehe Abschnitt 1.1).

5 Bzw. stellt das gesamte Stadtgebiet einen Pflichtsprengel dar.

6 Unterschiede zwischen Studien resultieren möglicherweise aus dem unterschiedlichen Time-Lag, d. h., in Schweden wurden Auswirkungen nach über 15 Jahren nach der Einführung untersucht, in Österreich und Deutschland sehr zeitnah an der Maßnahme. In Linz wurden etwa die Auswirkungen im relativ kurzen Beobachtungszeitraum von 2 Jahren nach der Sprengelaufhebung untersucht. Damit drängt sich die Frage auf, welche Auswirkungen auf Segregation in Linz etwa 10 Jahre danach gefunden werden können.

7 Siehe Pädagogik Paket 2018 (Ministerialentwurf; 83/ME XXVI. GP; siehe [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME\\_00083/index.shtml#tab-Uebersicht](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME_00083/index.shtml#tab-Uebersicht)).

### 1.3 Wirkmechanismen schulischer Segregation – Erklärungsansätze zur Wirkung von Unterschieden in der Schul- und Klassenzusammensetzung

Während das Ausmaß von zwischenschulischer Segregation national und international und auch deren Ursachen weitgehend gut dokumentiert sind, ist die Frage nach jenen Mechanismen, die hinter Kompositionseffekten stehen – d. h., Effekte, die für eine unterschiedliche Entwicklung je nach Zusammensetzung der Schülerschaft verantwortlich sind –, empirisch weitgehend unbeantwortet. Es lassen sich u. a. folgende mögliche Erklärungen für Kompositionseffekte unterscheiden, für die bisher jedoch empirisch nur wenig Unterstützung vorliegt (siehe dazu auch Dumont et al., 2013).<sup>8</sup>

Frage nach Mechanismen hinter Effekten der Schul- und Klassenzusammensetzung weitgehend offen

Peereffekte stellen eine mögliche Erklärung dar. Diese können, je nachdem, welcher Aspekt der Schul- oder Klassenkomposition bzw. welcher Aspekt der Entwicklung der Schüler/innen in den Blick genommen wird, unterschiedlich ausfallen. So wird angenommen, dass etwa ein hohes Leistungsniveau oder auch ein hoher durchschnittlicher sozioökonomischer Status einer Klasse bzw. Schule eine lernförderliche, motivierende Umgebung darstellt, von der alle Schüler/innen profitieren. Häufen sich etwa motivierte, leistungsstarke Schüler/innen aus sozial starken Elternhäusern, wirkt das – so die Annahme – auf die restlichen Mitschüler/innen „ansteckend“, wodurch alle bessere Leistungen erzielen. Umgekehrt können ein geringes Leistungsniveau oder ein geringer sozioökonomischer Status von Klassen bzw. Schulen ein lernhinderliches Klima fördern (Demanet & Van Houtte, 2014; Harker & Tymms, 2004). Folge eines solchen Klimas kann auch vermehrtes schulisches Problemverhalten sein (Demanet & Van Houtte, 2011), wodurch die nutzbare Unterrichtszeit reduziert wird und somit auch die Schülerleistungen darunter leiden. Im Hinblick auf den Big-Fish-Little-Pond Effect werden soziale Vergleichsprozesse innerhalb der Schule bzw. Klasse als relevant erachtet (Dicke et al., 2018). Demnach orientiert sich die Entwicklung des leistungsbezogenen Selbstkonzepts am Leistungsniveau der Peers. Je besser die Leistungen der Klassenkolleginnen und -kollegen ausfallen, desto schlechter wird die eigene Leistung eingeschätzt. Im Hinblick auf den Migrationsanteil an Schulen wird auch angenommen, dass sich Kompositionseffekte durch Sprachdefizite erklären lassen (Rjosk et al., 2017). Demnach können etwa Schüler/innen, welche die Unterrichtssprache nicht als Erstsprache erlernt haben, sich gegenseitig fachlich weniger unterstützen.

Peereffekte als mögliche Erklärung

Neben Peereffekten wird in der Literatur auch angenommen, dass Lehrkräfte – beabsichtigt oder auch unbeabsichtigt – ihren Unterricht an die Klassenzusammensetzung anpassen. So wird etwa angenommen, dass Lehrkräfte in Klassen mit einem hohen Leistungsniveau vermehrt kognitiv herausfordernde Aktivitäten setzen, was der Kompetenzentwicklung förderlich ist (Harker & Tymms, 2004). Auch wird vermutet, dass die Erwartungen der Lehrkräfte an die Leistungen der Schüler/innen ebenso von der Klassenzusammensetzung abhängen. Ein hoher Migrationsanteil, ein geringer sozioökonomischer Status und ein geringeres Leistungsniveau gehen möglicherweise mit geringeren Leistungserwartungen einher (Ready & Wright, 2011), die wiederum weniger leistungsförderliche Aktivitäten im Unterricht nach sich ziehen (Rjosk et al., 2017). Diese Argumentationslinie impliziert also, dass Unterrichtsqualität zwischen Schulen und Klassen ungleich verteilt ist und dass diese Unterschiede in der Unterrichtsqualität mit Unterschieden in der Klassen- und Schulzusammensetzung einhergehen. In diesem Zusammenhang hat Eder (2011) beispielsweise an österreichischen Musikhauptschulen festgestellt, dass in schwerpunktbildenden Klassen weniger Unterrichtsentfall und mehr fachliche Supplierung stattfinden<sup>9</sup> als in den „Restklassen“, die wiederum

Unterschiede in der Unterrichtsqualität als weitere Erklärungsansätze

<sup>8</sup> Einerseits wurde der Frage nach dem Bestehen von Kompositionseffekten in der Forschung eine vielfach höhere Aufmerksamkeit geschenkt als den Mediatoren von Kompositionseffekten (Ausnahmen sind u. a. Rjosk et al., 2014). Auf der anderen Seite können Studien, die auf die Erklärung von Kompositionseffekten abzielen, ebendiese nicht zeigen (z. B. Boonen, Speybroeck et al., 2014).

<sup>9</sup> Sowohl fachliche Supplierung als auch weniger Unterrichtsentfall können als Indikatoren der Unterrichtsqualität betrachtet werden.

von Schülerinnen und Schülern mit schlechteren Leistungen und häufigerer Klassenwiederholung besucht werden. Während die obige Argumentation davon ausgeht, dass die Unterrichtsqualität eine Reaktion der Lehrkräfte auf die Klassen- bzw. Schulzusammensetzung darstellt, liegen auch internationale Befunde vor, wonach gute und qualifizierte Lehrkräfte ungleich auf Schulen und Klassen verteilt sind (Allen & Sims, 2018; Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006; Mansfield, 2015). Somit rückt die Frage in den Mittelpunkt: Wer unterrichtet warum an welcher Schule bzw. in welcher Klasse?

#### 1.4 Der Lehrkörper an segregierten Schulen und Klassen – Unterschiede in der Lehrkraftqualität in Abhängigkeit von der Schul- und Klassenzusammensetzung

Lehrkraftqualität ungleich auf Schulen verteilt: segregierte Schulen benachteiligt

Lehrkraftqualität – u. a. festgemacht an fachlicher Qualifikation und/oder beruflicher Erfahrung (Allen & Sims, 2018) – ist nicht gleich über Schulen verteilt. So weisen aktuelle Befunde von Luschei und Jeong (2018) auf Basis des Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 darauf hin, dass es sich bei dieser Ungleichverteilung von Lehrkraftqualität um ein globales Phänomen handelt. Die vor allem aus den USA und England stammende Forschung zeigt auf, dass die Verteilung der Lehrkraftqualität mit Merkmalen der Schulzusammensetzung korrespondiert. Segregierte Schulen – also Schulen, die im Vergleich zu anderen Schulen einen vergleichsweise hohen Migrationsanteil in der Schülerschaft bzw. einen vergleichsweise hohen Anteil von sozial schwachen Schülerinnen und Schülern aufweisen – haben vermehrt Probleme, einen guten, effektiven und stabilen Lehrkörper aufzubauen und zu halten. Segregierte Schulen rekrutieren vermehrt unqualifizierte Lehrkräfte, fachfremd unterrichtende Lehrkräfte und weniger erfahrene Lehrkräfte (Allen & Sims, 2018; Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2011). Darüber hinaus sind segregierte Schulen vermehrt durch eine höhere Instabilität im Lehrkörper gekennzeichnet (Allen, Burgess & Mayo, 2018; Allen & Sims, 2018; Danhier, 2016; Holme, Jabbar, Germain & Dinning, 2017), die daraus resultiert, dass an diesen Schulen Lehrkräfte vermehrt dazu neigen, von der Schule in einen anderen Beruf (Borman & Dowling, 2008) oder an eine andere Schule zu wechseln (Danhier, 2016). Schließlich ist auch anzumerken, dass länderübergreifende Analysen (Akiba, LeTendre & Scribner, 2007) darauf hinweisen, dass der Zusammenhang zwischen Schulzusammensetzung und Lehrkraftqualität sich durchwegs zwischen Ländern unterscheidet. Das Phänomen, wonach sozial stärkere Schüler/innen einen breiteren Zugang zu höherer Lehrkraftqualität haben, ist etwa in den USA stark ausgeprägt. In manchen Ländern findet sich kaum ein Zusammenhang zwischen Schulzusammensetzung und Lehrkraftqualität (z. B. Italien, Israel, Japan), in anderen Ländern hingegen haben sozial schwache Schüler/innen vermehrt Zugang zu qualifizierten Lehrkräften (z. B. Korea, Neuseeland, Ghana).

Mögliche Ursachen der ungleichen Verteilung der Lehrkraftqualität

Aus diesen Befunden ergibt sich einerseits die Frage nach den Ursachen von Systemunterschieden im Zusammenhang zwischen Schulzusammensetzung und Lehrkraftqualität. Dabei werden etwa Systemmerkmale, wie eine zentrale Lehrkraftzuteilung oder ein Anreizsystem für die Arbeit an segregierten Schulen, als Erklärungen für einen besseren Zugang zu qualifizierten Lehrkräften von sozial schwachen Schülerinnen und Schülern in manchen Ländern herangezogen (Luschei & Jeong, 2018).

Auf der anderen Seite ergibt sich die Frage nach jenen Mechanismen, die innerhalb von Ländern zur Ungleichverteilung der Lehrkraftqualität führen. Der höhere Anteil an weniger erfahrenen Lehrkräften an segregierten Schulen kann etwa durch Präferenzen von jungen Lehrkräften erklärt werden. Zu Beginn der Karriere spielt die Möglichkeit, benachteiligten Schülerinnen und Schülern zu helfen, eine größere Rolle (Allen & Sims, 2018). Des Weiteren ergeben sich durch die Personalfluktuationen an segregierten Schulen vermehrt freie Stellen für frisch ausgebildete, unerfahrene Lehrkräfte. Denkbar ist auch, dass Schulen mit vielen freien Stellen ihre Anstellungserfordernisse senken und somit zur Besetzung der offenen Stellen auch vermehrt Lehrkräfte anstellen, die fachfremd unterrichten müssen (Allen & Sims,



2018). Zudem weisen Ergebnisse aus den USA (Lankford, Loeb & Wyckoff, 2002) darauf hin, dass höher qualifizierte Lehrkräfte vermehrt selbst anstreben, Schulen mit schwierigen Arbeitsbedingungen (d. h. ungünstigen Zusammensetzungen) zu verlassen. Somit ist anzunehmen, dass die Ungleichverteilung zum Teil die Folge einer Selbstselektion ist, im Rahmen derer sich qualifizierte Lehrkräfte bessere Arbeitsumgebungen – im Sinne von günstiger zusammengesetzten Schulen – suchen.

Neben Unterschieden zwischen Schulen lassen sich auch innerhalb von Schulen Zusammenhänge zwischen der Klassenkomposition und der Qualität von Lehrkräften finden. Studien aus den USA weisen darauf hin, dass Klassen mit vermehrt benachteiligten Schülerinnen und Schülern häufiger von weniger qualifizierten bzw. weniger erfahrenen Lehrkräften des Kollegiums unterrichtet werden (Bieler, Holmes & Wolfe, 2017; Clotfelter et al., 2006; Grissom, Kalogrides & Loeb, 2015b; Kalogrides, Loeb & Bêteille, 2013). Allen und Sims (2018) können diese Befunde für England replizieren: Sie kommen zum Ergebnis, dass weniger erfahrene Lehrkräfte vermehrt Klassen mit höheren Anteilen benachteiligter Schüler/innen unterrichten. Hinweise auf eine solche selektive Zuordnung von Lehrkräften zu Klassen lassen sich für Österreich auch in einer qualitativen Studie zum Berufseinstieg von Lehrkräften finden (Stumpner, 2014). Berufseinsteiger/innen berichten hier etwa davon, dass Stundenpläne häufig nach einem Anciennitätsprinzip verteilt werden und sie (auf Basis ihrer Wahrnehmung) die schwierigeren Klassen bekommen. Solche Befunde können unter anderem dadurch erklärt werden, dass erfahrenere Lehrkräfte innerhalb von Schulen über mehr soziales (u. a. Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen und zur Schulleitung) und organisationales Kapital (Wissen über den Ablauf innerschulischer Entscheidungsprozesse) verfügen (Grissom et al., 2015b). Auch besteht die Möglichkeit, dass Eltern auf den Zuteilungsprozess Einfluss zu nehmen versuchen (Kalogrides et al., 2013).

Lehrkraftqualität auch innerhalb von Schulen ungleich verteilt

## 1.5 Zusammenfassung der Problemstellung und daraus resultierende Fragestellungen

Aus den obigen Ausführungen ergibt sich die Möglichkeit einer multiplen kumulativen Benachteiligung von spezifischen Schülergruppen. Schüler/innen, die bereits aufgrund ihres familiären Hintergrunds benachteiligt in das Schulsystem kommen (erste Benachteiligung), landen in Schulen bzw. auch Klassen, in denen sich vermehrt Schüler/innen mit ähnlichen Voraussetzungen finden (zweite Benachteiligung), und werden schließlich vermehrt von weniger guten Lehrkräften (dritte Benachteiligung) unterrichtet. Diese Annahmen basieren größtenteils auf Studien aus den USA und England. Somit stellt sich die Frage, ob diese Annahmen bzw. welche dieser Annahmen auch in Österreich empirische Unterstützung finden.

Mögliche multiple kumulative Benachteiligung von spezifischen Schülergruppen

Zuerst ist die Frage nach dem Ausmaß solcher Benachteiligungen in Österreich zu stellen. Dabei sind grundsätzlich die zwischen- und innerschulische Segregation (zweite Benachteiligung) und die Verteilung von Lehrkräften (dritte Benachteiligung) in den Blick zu nehmen, da diese im Bildungssystem verwurzelt sind. Das Ausmaß der zwischen- und innerschulischen Segregation und deren Auswirkung wurden bereits im Nationalen Bildungsbericht 2015 (Biedermann et al., 2016) wie auch im Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018 (Indikator B7, Kennzahlen B7.1 und B7.2) behandelt und werden nachfolgend nicht mehr thematisiert. Jedoch soll die Frage nach den Kriterien, nach denen die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern auf Klassen erfolgt, in den Blick genommen werden, da diesbezüglich national wie auch international kaum Befunde vorliegen. Insbesondere gilt es dabei einen Fokus auf mögliche segregierende Zuteilungskriterien zu legen. Schließlich soll im Rahmen des Beitrags auch der Frage nach der Verteilung der Lehrkraftqualität nachgegangen werden.

### Fragestellungen des Beitrags

Ein zentraler Fokus der nachfolgenden Situationsanalyse soll insbesondere im Hinblick auf die Zuteilung von Schülerinnen und Schülern auf jenen Faktoren liegen, die im Einflussbereich von Akteurinnen und Akteuren der lokalen Steuerungsebene (insbesondere Schulleiter/innen), d. h. auf innerschulischer Ebene liegen. Zusammenfassend können folgende Fragestellungen formuliert werden:

1. Nach welchen Kriterien werden Klassen zusammengestellt?
2. Welchen Zusammenstellungskriterien kann ein segregierendes Potenzial beikommen?
3. Lassen sich Hinweise auf eine segregierende Wirkung einzelner Zusammenstellungskriterien finden?
4. Besteht ein Zusammenhang zwischen Schul- und Klassenkomposition und der Lehrkraftqualität?

Die folgenden Abschnitte geben einen Überblick zu diesen Fragestellungen auf Basis unterschiedlicher Datenquellen, die später beschrieben werden.

## 2 Situationsanalyse

### 2.1 Zusammenstellung von Klassen – Nach welchen Kriterien werden Klassen zusammengestellt?

#### Bildungsstandard- überprüfung als Datenbasis

Im Hinblick auf die erste Fragestellung, nach welchen Kriterien Klassen zusammengestellt werden, kann auf die Daten der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik, 4. Schulstufe, aus dem Jahr 2013 (BIST-Ü-M4 2013; Schreiner & Breit, 2014) sowie Deutsch, 8. Schulstufe, aus dem Jahr 2016 (BIST-Ü-D8 2016; Breit et al., 2017) zurückgegriffen werden. Die Bildungsstandardüberprüfungen sind Vollerhebungen der jeweiligen Jahrgangsstufe. Im Rahmen der Überprüfungen werden neben den Kompetenzen der Schüler/innen auch weitere Informationen u. a. zum familiären Hintergrund der Schüler/innen (Migrationshintergrund, Sozialstatus etc.), zum Unterricht und zur Schule mittels Schüler- und Schulleiterfragebogen erhoben. Bei den Überprüfungen BIST-Ü-M4 2013 und BIST-Ü-D8 2016 wurden im Rahmen der Schulleiterbefragung insbesondere auch unterschiedliche Kriterien erfasst, die bei der Zusammenstellung der getesteten Klassen eine Rolle spielen. Somit kann ein erster Einblick in die Zusammenstellungskriterien von Klassen gelegt werden. Im Zuge der BIST-Ü-M4 2013 wurden rund 74.000 Schüler/innen aus 3.050 Schulen getestet, in der BIST-Ü-D8 2016 waren es ca. 73.000 Schüler/innen aus rund 1.400 Schulen. Für die Analysen wurden nur Schulen mit mindestens zwei getesteten Klassen berücksichtigt (BIST-Ü-M4 2013: 1.248 Schulen; BIST-Ü-D8 2016: 1.234 Schulen), da sich nur bei zwei oder mehr Klassen die Frage der innerschulischen Aufteilung stellt.

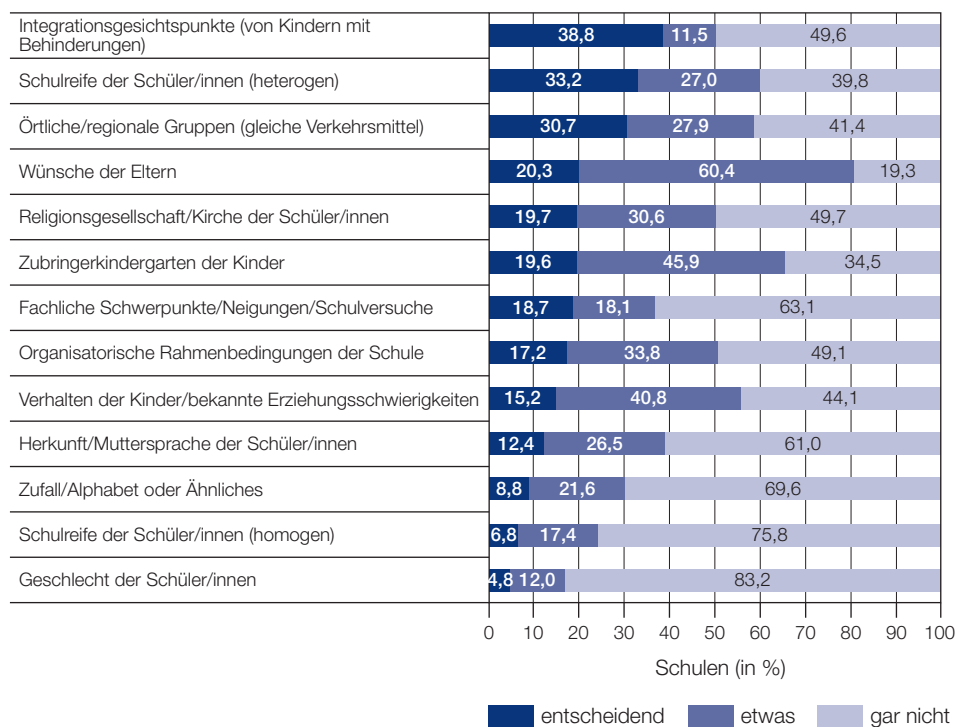
#### Kriterien der Klassenzusammenstellung

Bei den Schulleiterbefragungen im Kontext der Bildungsstandardüberprüfungen wird erhoben, welche Kriterien bei der Zusammenstellung der Klassen eine Rolle spielen. Konkret wurde gefragt: „Wie stark beeinflussten bei Schuleintritt der Schüler/innen aus den getesteten Klassen ... [anhand angeführter] Kriterien die Zusammenstellung in Stammklassen?“ (Wortlaut am Beispiel der BIST-Ü-M4 2013; siehe Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens [BIFIE], 2013, S. 6 f.). Die Schulleitungen sollten angeben, ob die genannten Kriterien „entscheidend“, „etwas“ (entscheidend) oder „gar nicht“ (entscheidend) waren. In den nachfolgenden Abbildungen 4.1 und 4.2 werden die Ergebnisse für die 4. und 8. Schulstufe getrennt für NMS/Hauptschule und AHS dargestellt. In der Primarstufe (Abbildung 4.1) erweisen sich Integrationsgesichtspunkte (39 % „entscheidend“) als ein wichtiges Kriterium der Klassenzusammenstellung. Ebenso spielt die Schulreife der Schüler/innen mit einem Fokus auf heterogene Klassenzusammensetzungen eine wichtige Rolle (33 % „entscheidend“). Auch berichten 3 von 10 Schulleiterinnen und Schulleitern, dass örtliche bzw. regionale Gruppen entscheidend bei der Klassenzusammenstellung sind (Kinder aus denselben Orts-/Stadtteilen bzw. aus den glei-

chen Dörfern sollten zusammenbleiben, auch wegen der gleichen Verkehrsmittel). Betrachtet man die Ergebnisse im Hinblick darauf, ob die Kriterien zumindest „etwas“ entscheidend für die Klassenzusammenstellung sind, kommt den Wünschen der Eltern eine zentrale Bedeutung zu. Nur 19 % der Schulleiter/innen berichten, dass die Wünsche der Eltern „gar nicht“ entscheidend für die Klassenzusammenstellung sind. Ähnliches zeigt sich bei der Bedeutung des Zubringerkindergartens der Kinder (Kinder aus denselben Kindergärten sollten möglichst zusammenbleiben).

Volksschule: Integration, Heterogenität und Region bedeutsame Zusammenstellungskriterien

Abb. 4.1: Einfluss von Kriterien auf die Klassenzusammenstellung in der Volksschule (2013)



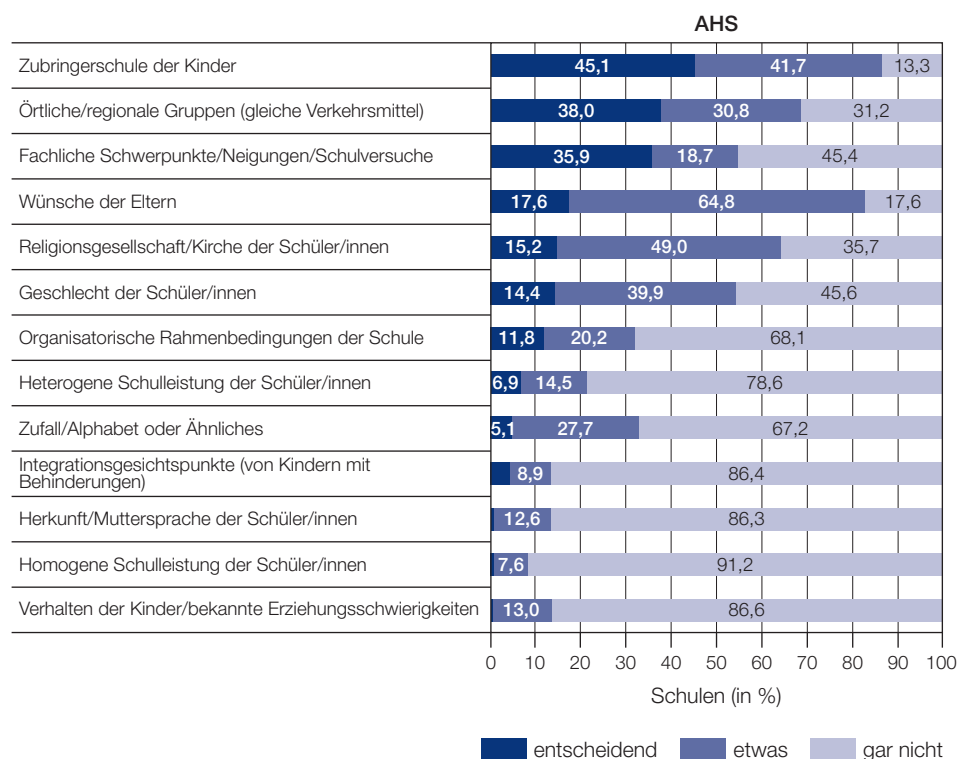
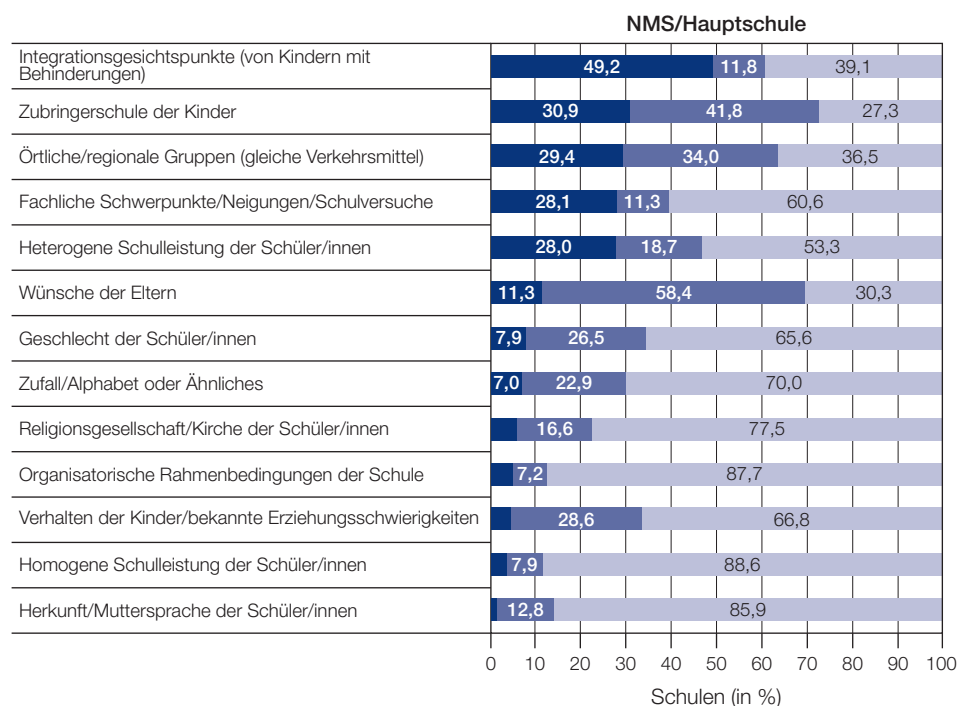
Anmerkungen: Aufgrund von Rundungen weichen die Summen in einzelnen Kategorien geringfügig von 100 % ab. N = 1.248 Schulen mit mindestens zwei Klassen im getesteten Jahrgang.

Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M4 2013). Eigene Berechnung und Darstellung.

Abbildung 4.2 zeigt die Ergebnisse für die AHS und NMS/Hauptschule. Analog zum Zubringerkindergarten spielt in der Sekundarstufe die Zubringervolksschule sowohl in der AHS als auch in der NMS/Hauptschule eine wichtige Rolle (45 % bzw. 31 % „entscheidend“). Damit verbunden kommt der Beibehaltung von örtlichen/ regionalen Gruppen in beiden Schultypen eine entscheidende Bedeutung bei der Klassenzusammenstellung zu (38 % bzw. 29 % „entscheidend“). Ebenso werden in der Sekundarstufe mehrheitlich Wünsche der Eltern bei der Klassenzusammenstellung zumindest etwas berücksichtigt (82 % bzw. 70 % „etwas“ [entscheidend]). Schließlich spielen auch noch fachliche Schwerpunkte bzw. Neigungen und Schulversuche vor allem in der AHS (36 % „entscheidend“) eine bedeutsame Rolle und in der NMS/Hauptschule wird Integrationsgesichtspunkten eine zentrale Bedeutung bei der Klassenzusammenstellung beigemessen (49 % „entscheidend“).

AHS und NMS/ Hauptschule: Region und Zubringerschule relevant bei Klassenzusammenstellung

Abb. 4.2: Einfluss von Kriterien auf die Klassenzusammenstellung in der Sekundarstufe I (2016)



Anmerkungen: Aufgrund von Rundungen weichen die Summen in einzelnen Kategorien geringfügig von 100 % ab. N = 970 (NMS/Hauptschule) bzw. 264 (AHS) Schulen mit mindestens zwei Klassen im geteseten Jahrgang. AHS: allgemeinbildende höhere Schule. NMS: Neue Mittelschule.

Quelle: BIFIE (BIST-Ü-D8 2016). Eigene Berechnung und Darstellung.

### 2.1.1 Handlungslogiken – Wieso werden welche Kriterien herangezogen?

Während die obigen Ergebnisse einen Überblick über die Bedeutung unterschiedlicher Kriterien bei der Klassenzusammenstellung bieten, bleiben die Handlungslogiken und Begründungen hinter den Entscheidungskriterien zum Teil verborgen. Auch ist bei manchen abgefragten Kriterien die Implikation für die Klassenzusammensetzung zum Teil offen. So etwa kann die Frage, welche Begründungen und Logiken hinter der Berücksichtigung der Herkunft bzw. Muttersprache stehen bzw. was die Berücksichtigung dieses Kriteriums für die Klassenzusammensetzung bedeutet (homogene Klassen vs. heterogene Klassen?), derzeit nicht beantwortet werden. Zur Erhellung dieser offenen Fragen – bzw. auch zur Identifikation etwaiger weiterer Zuteilungskriterien – wurden Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern geführt. Aus den Ergebnissen der Interviews werden mögliche segregierende Mechanismen abgeleitet und auch – sofern möglich – mit bisherigen österreichischen Befunden in Beziehung gesetzt.

Frage nach Logiken der  
Klassenzusammenstellung

Insgesamt wurden 20 leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen aus Oberösterreich und Wien durchgeführt. Bei den für die Interviews ausgewählten Schulen wurde darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum an unterschiedlichen Rahmenbedingungen abzudecken. So wurden Volksschulen, NMS und AHS berücksichtigt. Daneben wurden die Schulen auch nach Lage (ländlich, städtisch) und vermuteter Zusammensetzung der Schülerschaft (z. B. hoher Migrationsanteil) ausgewählt.<sup>10</sup>

Als Analyserahmen wird das Konzept der institutionellen Diskriminierung herangezogen (Gomolla & Radtke, 2007), das sich auf „Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung von sozialen Gruppen und ihnen angehörigen Personen auf der Ebene von Organisationen und der in ihnen tätigen Professionen“ (Gomolla, 2017, S. 134) bezieht. Die zentrale Annahme dabei ist, dass „Mechanismen institutioneller Diskriminierung unabhängig von individuellen Vorurteilen oder negativen Absichten operieren und aufrechterhalten werden können“ (Gomolla, 2017, S. 134). Potenzielle Benachteiligungen können sowohl über institutions-/organisationsimmanente Normen, Regeln, Routinen als auch durch kollektiv verfügbare Begründungen (Hasse & Schmidt, 2012, S. 883) und so auch an der bewussten Wahrnehmung vorbei – z. B. über für selbstverständlich erachtete Praktiken und über wohlmeinende Handlungen von Akteurinnen und Akteuren – entstehen (Gomolla, 2017, S. 134).

Basis für die Datenanalyse bildeten die 20 Transkripte der Interviews. Ausgehend vom Forschungsinteresse wurde eine qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) im Sinne einer induktiven Kategorienbildung auf Basis des verfügbaren Datenmaterials unter Berücksichtigung theoretischer Vorüberlegungen durchgeführt und das Kategorienschema in einem iterativen Prozess verfeinert und erweitert.

Interviews mit  
Schulleitungen zur  
Frage der Klassen-  
zusammenstellung

Auf Basis der Auswertungen der Interviews mit Schulleitungen lassen sich Anhaltspunkte für Handlungslogiken finden, die hinter der Klassenzusammenstellung stehen. Diese sind eingebettet in die jeweiligen Rahmenbedingungen der Schule, verfolgen Zielsetzungen, sind mit intendierten bzw. tatsächlichen Wirkungen verbunden und werden unterschiedlich begründet. Anzumerken ist, dass es sich bei den folgenden Beschreibungen um idealtypische Darstellungen handelt, die sich um eine spezifische Handlungslogik gruppieren. In der Realität ist es nicht nur eine Handlungslogik, die von einer Schulleitung bei der Klassenzusammenstellung angewendet wird, vielmehr kommen Handlungslogiken an den verschiedenen Standorten in Mischformen mit unterschiedlicher Betonung vor. Die Schulleitungen bewegen sich beim Prozess der Klassenzusammenstellung in verschiedenen Spannungsfeldern zwischen der Gewährleistung des funktionalen Ablaufs, der Berücksichtigung der Vorstellungen ver-

<sup>10</sup> So ist etwa davon auszugehen, dass in einer Gemeinde mit einer einzigen Schule (z. B. Volksschule) die Schülerpopulation heterogener ist als in einer städtischen Schule, da im städtischen Bereich eine höhere Homogenität der Schülerpopulation durch Wohnraumsegregation zu erwarten ist.

schiedener Akteurinnen/Akteure sowie der Findung der idealen Lerngruppe. Die folgenden Ausführungen auf Basis der Interviews können aus Platzgründen nur exemplarisch bleiben. Eine detaillierte Beschreibung zur Vorgehensweise und detailliertere Ergebnisse finden sich bei Moosbrugger und Hasengruber (2019).

### Schulische Realität und deren Wahrnehmung: Grenzen und Möglichkeiten bei der Klassenzusammenstellung

Rahmenbedingungen beeinflussen Spielraum bei Klassenzusammenstellung

Schulen sind, was die Zusammenstellung ihrer Schülerschaft betrifft, mit unterschiedlichen Realitäten konfrontiert. Angesichts der Schülerpopulation ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten, aber auch Notwendigkeiten, Einfluss auf die Zusammensetzung von Klassen zu nehmen. Speziell Schulen, deren Schülerschaft homogen im Hinblick auf eher ungünstige Eigenschaften ist, sind mit besonderen (sozial-)pädagogischen Herausforderungen konfrontiert, haben aber bei der Zusammenstellung der Klassen weniger subjektiv wahrgenommenen Handlungsspielraum, wie nachfolgendes Zitat zeigt:

Heterogenität ist ein wichtiges Prinzip, das sich im Stadtteil schwer verwirklichen lässt. [In einem anderen Stadtteil] schaut das ganz anders aus als [hier]. Wenn jetzt dann auch noch aus [diesem Stadtteil] die Kinder, die ... Zugpferde sind, ins Gymnasium gehen ..., dann habe ich ein Problem. (Schulleitung NMS 2, persönliche Kommunikation, 14.05.2018; Großstadt, hoher Migrationsanteil unter den Schülerinnen und Schülern)

Aufgrund des Standorts, aber auch aufgrund des Schultyps und etwaiger Schwerpunktsetzungen sind andere Schulstandorte wiederum in der Situation, dass die Schülerschaft in gewisser Weise vorsortiert ist und günstige Rahmenbedingungen mitbringt. Aus der jeweiligen Situation ergeben sich aber nicht nur unterschiedliche Handlungsspielräume, sondern der Klassenzusammenstellung selbst wird unterschiedliche Bedeutung zugemessen bzw. werden dabei andere Kriterien in den Vordergrund gerückt. Einer Schulleitung mit eher heterogener Zusammensetzung der Schülerschaft fällt es leichter, organisatorische Aspekte in den Vordergrund zu rücken, als einer Schulleitung mit ungünstiger Zusammensetzung. Hier wird (muss) dem Ausgleich zwischen den Lerngruppen mehr Gewicht beigemessen (werden).

### Funktionaler Fokus: Klassenzusammensetzung als organisatorische Notwendigkeit

Effiziente Gestaltung inner- und außerschulischer Abläufe

Die Zusammenstellung von Klassen bzw. auch die Zuteilung von Lehrkräften zu den Klassen wird als pragmatisch administrativer Akt gesehen. Funktional ist eine Klassenzusammenstellung dann, wenn es dadurch möglich wird, Abläufe innerhalb und außerhalb der Schule möglichst effektiv zu gestalten. In den Vordergrund gerückt werden funktionale Aspekte für die innerschulische (z. B. stundenplantechnische Aspekte für die Abhaltung von Religions- oder Turnunterricht), aber auch außerschulische (z. B. Busverbindungen) Organisation, diesbezügliche Entscheidungen werden damit unter anderem begründet. Speziell im Hinblick auf Unterrichtsgegenstände, in denen der Klassenverband aufgelöst wird (erwähnt werden des Öfteren Religionsunterricht, Sport, Sprachunterricht, aber auch Werken/textiles Gestalten etc.), rücken dafür relevante Merkmale in den Vordergrund: das Geschlecht, das Religionsbekenntnis sowie Sprachkenntnisse. Die Komplexität des Prozesses der Klassenzusammenstellung umschreibt eine Schulleitung zusammengefasst wie folgt:

[Wir] ... schauen uns jeden Schüler einzeln an. Anmeldeformular, das vom Kind mit den Eltern ausgefüllt wird. ... Die Eltern kreuzen die Schwerpunkte an. Diese beginnen ab der dritten Klasse. Bedarf an Nachmittagsbetreuung wird angekreuzt und eine Kopie des Semesterzeugnisses. Dann werden Kategorien aufgrund der Leistung gebildet und die Formulare danach geordnet. Aber zuerst werden noch die Kinder [aus einem Ort] aussortiert, weil der Privatbus erst ab drei Kindern fährt und die, damit sie gleichzeitig aushaben, in die gleiche Klasse müssen. Ich muss schauen, dass die

Kinder nachhause kommen. ... Dann die Religionsschüler und dann nach gut, mittel, wenig. Und den sonderpädagogischen Förderbedarf, wenn ich eine Integrationsklasse habe, kommen die alle in dieselbe Klasse. ... Und dann schauen wir wegen Mädeln und Buben, wegen Turnen. (Schulleitung NMS 5, persönliche Kommunikation, 24.05.2018; städtisch, durchmischte Schülerzusammensetzung)

Speziell an Schulen mit einem sich über mehrere Gemeinden erstreckenden Einzugsgebiet wird auch die geografische Herkunft – beispielsweise im Zuge der Gewährleistung der Heimfahrt von Schülerinnen und Schülern oder im Hinblick auf die Nutzung von Nachmittagsbetreuungsangeboten – als funktional relevant erachtet. Dies spielt bei der Handlungslogik, die darauf abzielt, bestehende Beziehungen zu erhalten, eine Rolle.

Geografische Herkunft für die Zusammenstellung relevant

Es geht an und für sich darum, dass Schüler, die in einem Ort wohnen, zum Nachbarn gehen können und fragen können, was haben wir zur Hausübung, ich kenne mich nicht aus – und die Heimfahrzeiten gleich sind. (Schulleitung NMS 1, persönliche Kommunikation, 07.05.2018; ländlich, durchmischte Schülerzusammensetzung)

Für Schulleitungen ergibt sich mitunter eine Diskrepanz zwischen erwünschter Klassenzusammensetzung und organisatorischen Notwendigkeiten:

Durchmischung ist mir wichtig, aber vom Stundenplan her wäre es viel einfacher, alle islamischen Kinder in eine Klasse zu geben. Dann wären mit hoher Wahrscheinlichkeit auch alle Kinder mit türkischer Muttersprache in einer Klasse. Wir haben muttersprachlich Türkisch und muttersprachlich Serbokroatisch. Bei Zweiterer [sic] können sowohl katholische als auch islamische Kinder drinnen sitzen. Die Kinder müssen alle schulstufenübergreifend greifbar sein. Der Stundenplan ist fast nicht machbar. Zum Beispiel könnte römisch-katholische Religion parallel zum muttersprachlichen Türkischunterricht stattfinden, aber das geht nicht, weil ich da islamische Religion mache. Dann verschiebt sich der Muttersprachenunterricht. Dann muss man auf die Mittagspause schauen. Und wie geht sich dann der Förderunterricht aus? Evangelischen Religionsunterricht gibt es auch noch. (Schulleitung Volksschule 6, persönliche Kommunikation, 29.05.2018; städtisch, durchmischte Schülerzusammensetzung)

Entscheidungsrelevant für die Klassenzusammenstellung sind zum Teil auch vorhandene Ressourcen bzw. die Möglichkeit, zusätzliche Ressourcen zu erhalten (wenn beispielsweise eine Mindestanzahl an Schülerinnen und Schülern mit einem gewissen Merkmal erreicht wird):

Gerade mit außerordentlichen Schülern, weil die haben ja eine extra Sprachförderung, da muss ich dann auch schauen. Zum Beispiel in der [einen Klasse] ist niemand mit Sprachförderung, in [einer anderen] Klasse sind fünf Leute, dann tue ich sie trotzdem da noch dazu, weil ja die dann die Sprachförderung [haben]. (Schulleitung NMS 7, persönliche Kommunikation, 08.06.2018; Großstadt, durchmischte Schülerzusammensetzung)

### **Merkmalsbezogener Fokus: „ideale“ Lerngruppe**

Funktionalen Aspekten stehen teilweise diametral Zuteilungskriterien gegenüber, die sich an individuellen Merkmalen der Schüler/innen orientieren. Die dahinterliegende Idee ist eine – aus Schulleitungssicht – ideale Lerngruppe:

Formung idealer Lerngruppen

Es geht immer um die Durchmischung der Klasse. Es geht immer darum, ausgeglichene Sachen zu haben. Einerseits, was Geschlecht betrifft, was teilweise Religion betrifft, aber vor allem auch, was die Leistungsfähigkeit der Kinder betrifft. (Schulleitung NMS 4, persönliche Kommunikation, 16.05.2018; Großstadt, hoher Migrationsanteil unter den Schülerinnen und Schülern)

Die Kollegen wünschen sich immer sehr homogene Gruppen. Ich glaube, dass man gut lernen kann, wenn man sehr unterschiedlich ist. Heterogen auch vom Leistungsprofil, mit innerer Differenzierung. Ich wünsche mir dann auch Lehrer, die die ganz Geschickten mitnehmen können, wie die Schwachen fördern. (Schulleitung AHS 1, persönliche Kommunikation, 16.05.2018; Großstadt, eher homogene Schülerzusammensetzung)

#### Fokus auf heterogene Gruppen

Es wird angestrebt, Schüler/innen nach verschiedenen Merkmalen (meist) möglichst gleichmäßig zu verteilen und keinen Überhang einer Gruppe in einer Klasse zu haben. Solche Merkmale sind beispielsweise Entwicklungsstand, Leistungsfähigkeit, Verhalten(-sauffälligkeiten), Sprachkenntnisse, aber auch Geschlecht.

Versucht wird – sofern dies am Standort für notwendig erachtet wird – eine Akkumulation von als ungünstig wahrgenommenen Eigenschaften in einer Klasse zu vermeiden. Begründet wird dies unter anderem mit Bezug auf Chancengleichheit, aber auch funktional in dem Sinn, dass damit (reibungloser) Unterricht in allen Klassen möglich ist. Hierfür sind Schulleitungen auf Informationen über die Schüler/innen angewiesen, welche sie aus Vorbildungsgängen, Elterngesprächen, aber auch Schulaufnahmegesprächen beziehen. Begründet wird eine solche Vorgehensweise mitunter damit, die „Intensität für die Lehrkraft“ ausgeglichen zu verteilen, „damit nicht einer überfordert ist und der andere die gemütliche Klasse hat“ (Schulleitung Volksschule 7, persönliche Kommunikation, 11.06.2018; Großstadt, hoher Migrationsanteil unter den Schülerinnen und Schülern). Das anschließende Zitat beschreibt die Thematik nochmals im Überblick.

Wer ist gemeldet, wer ist befundet, wer war ein I[ntegrations]-Kind im Kindergarten, wo gab es im Kindergarten schon Probleme? Dann teilen wir als Erstes die interessanten Kinder auf. Wir haben ja in jeder Klasse, wo wir die Kinder schon kennen, ... interessante Kinder. Das heißt, wir haben einige Kinder, die der Betreuungslehrerin gemeldet sind, wir haben einige Kinder, die Einzelintegration SPF [Sonderpädagogischer Förderbedarf] haben oder so, die werden einmal alle markiert ... Und dann kommen die Kinder, ... die auch solche Probleme haben. Das sind meistens soziale Probleme. Manchmal haben wir Befunde, manchmal haben wir Informationen vom ZIS [Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik], ich bin sehr viel im Kindergarten, im Austausch mit Eltern, wenn es da irgendetwas gibt, denn was man versucht zu verhindern ... ist, dass man immer wieder eine Strizziklasse hat. Und diese Strizziklasse alles aufarbeitet und die Lehrerinnen krank werden in dieser Klasse, und die Eltern sagen „um Gottes Willen, diese Klasse“ und das versucht man halt zu verhindern. (Schulleitung Volksschule 2, persönliche Kommunikation, 03.05.2018; Großstadt, durchmischte Schülerzusammensetzung)

#### Bestimmte Zuschreibungen mit Zusammenstellungskriterien verbunden

Weitere Merkmale, die für die Klassenzusammenstellung herangezogen werden und die meist im Kontext einer angestrebten „Durchmischung“ genannt werden, sind Geschlecht, Alter sowie Migrationshintergrund und damit oft verbunden die Sprachkenntnisse. Damit gehen unter anderem auch Askriptionen einher, die mit diesen Merkmalen verbunden sind:

Es sind immer die [Kinder aus einem bestimmten Ort] die anstrengenderen. ... Vielleicht ist es eine gewisse Wohlstandsverwahrlosung, die man da spürt. Leistungsmäßig passt es gut, aber es ist wirklich das Verhalten ein Problem. (Schulleitung Volksschule 3, persönliche Kommunikation, 07.05.2018; ländlich, eher homogene Schülerzusammensetzung)



Zudem sind, je nach Rahmenbedingungen, die Möglichkeiten für eine heterogene Klassenzusammenstellung auf Basis relevant erachteter Kriterien begrenzt:

Natürlich will ich es aufteilen, aber was soll man aufteilen, wenn 70, 80 Prozent türkisch Sprechende sind. (Schulleitung NMS 3, persönliche Kommunikation, 16.05.2018; Großstadt, hoher Migrationsanteil unter den Schülerinnen und Schülern)

### Sozialer Fokus: Beziehungen

In den Fokus gerückt wird auch die Bedeutung von sozialen Beziehungen, die durch die Klassenzusammenstellung möglichst aufrechterhalten werden sollen. Im Umkehrschluss gilt, dass dysfunktionale Beziehungen aufgelöst werden. Die Klassenzusammenstellung orientiert sich an sozialen Beziehungen. Es wird als zentral erachtet, bestehende Beziehungen nicht auseinanderzureißen: „Das Wichtigste ist der Freund, der gute Freund, der in der Klasse sitzt“ (Schulleitung Volksschule 1, persönliche Kommunikation, 02.05.2018; ländlich, durchmischt). Dieses Anliegen wird gegebenenfalls auch anderen Aspekten untergeordnet.

Bedeutung sozialer  
Beziehungen bei  
Klassenzusammenstellung

Dem Fokus auf Beziehungen inhärent ist die Gefahr institutioneller Diskriminierung. Wie in Zusammenhang mit den funktionalen Aspekten angesprochen, kann so bestehende Segregation (beispielsweise Freundschaften aus dem vorangegangenen Bildungsgang) innerschulisch fortgeschrieben werden. Dieser Umstand ist Schulleitungen mitunter bewusst, dem Erhalt sozialer Beziehungen wird aber dennoch mehr Bedeutung zugemessen:

Das war schon eher immer die schwächere Gruppe in der Klasse. Ein paar sind so ins Mittelfeld aufgestiegen und ein paar sind wirklich, mit viel Förderung, schwache Kinder. ... Am Anfang dachte ich, das wird nichts. ... Ich glaube, die Schwächen sind einfach da. Das war uns schon bewusst, ... aber wir haben sie beisammen gelassen, das hat ihnen gutgetan. (Schulleitung 3, persönliche Kommunikation, 07.05.2018; Volksschule, ländlich, eher homogene Schülerzusammensetzung)

### Fokus Eltern: Miteinbezug und Einflussnahme

Im Bereich Beziehungen wird auch der wesentliche Inhalt von Elternwünschen verortet: dass das Kind mit Freunden in der Klasse ist. Elternwünsche werden von vielen Schulleitungen explizit eingeholt und bei der Zusammenstellung von Klassen – nach Möglichkeit – auch berücksichtigt. Mitunter wird davon berichtet, dass es schwierig ist, Eltern zu kommunizieren, nach welchen Kriterien die Klassenzusammenstellung erfolgt. Neben der expliziten Miteinbeziehung von Eltern wird aber auch von aktiver Einflussnahme seitens der Eltern auf die Klassenzuteilung des eigenen Kindes berichtet:

Die Rolle der Eltern

Vor ein paar Jahren ... gab es ein Problem. Die Eltern, Akademiker, hatten das Gefühl, in der anderen Klasse sind mehr Akademiker. Und sie hätten gerne einen Klassenwechsel gehabt. (Schulleitung Volksschule 4, persönliche Kommunikation, 16.05.2018; Großstadt, geringer Migrationsanteil)

In den vierten Klassen gibt es eine Klasse, die sich vom Niveau her schon von den anderen Klassen unterscheidet. Da haben sich ganz viele Eltern diese Lehrkraft ausgesucht. Viele Geschwisterkinder, sozial besser gestellte Elternschaft. (Schulleitung Volksschule 1, persönliche Kommunikation, 02.05.2018; ländlich, durchmischte Schülerzusammensetzung)

## Fokus Schwerpunkte

### Curriculare Schwerpunkte

An Schulen, die einen curricularen Schwerpunkt haben (z. B. AHS mit Schwerpunkt Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik [MINT]) bzw. in denen es eine interne Differenzierung nach Schwerpunkten gibt, kommt ein zusätzliches Kriterium bei der Klassenzusammenstellung zum Tragen. Schüler/innen bzw. deren Eltern treffen ihre Wahl für eine Schule bzw. eine Klasse aufgrund der verfügbaren Angebote. Die Klassenzusammenstellung wird damit durch die Schwerpunktsetzung gesteuert. Zwei Schulleitungen berichten beispielhaft:

Wir hatten eine Zeit lang drei Parallelklassen, eine Integrationsklasse, eine [Schwerpunkt-]Klasse und eine dritte Regelklasse. Das Konzept für die [Schwerpunkt-]Klasse war sehr gut, es wurde ein Lehrplan von der ersten bis zur vierten Klasse erstellt, ... und hatten dann eine hervorragende [Schwerpunkt-]Klasse, in die wollten alle gehen, aber in die Regelklasse wollte keiner gehen, weil die Klasse extrem schwierig, leistungsschwach war. Alle, wo [sic] die Eltern irgendwie dahinter waren, haben sich in der [Schwerpunkt-]Klasse angemeldet, und dann sind halt welche übriggeblieben. Und das war jedenfalls ganz schlecht. (Schulleitung NMS 2, persönliche Kommunikation, 14.05.2018; Großstadt, hoher Migrationsanteil unter den Schülerinnen und Schülern)

Wir hatten einen einzigen Durchgang mit einer reinen [Schwerpunkt-]Klasse. Die Kinder sind derartig arrogant geworden, den anderen gegenüber, es war unerträglich. Das waren lauter intelligente Kinder ohne soziale Kompetenz. Das hat sich bis ins Elternhaus fortgesetzt, das wollte ich nicht mehr und auch die Lehrkräfte haben das so empfunden. (Schulleitung NMS 5, persönliche Kommunikation, 24.05.2018; städtisch, durchmischte Schülerzusammensetzung)

## 2.2 Mögliche Konsequenzen von unterschiedlichen Zusammenstellungskriterien – Welchen Zusammenstellungskriterien kann ein segregierendes Potenzial beikommen?

Mit den oben skizzierten Logiken der Klassenzusammenstellung sind unterschiedliche segregierende bzw. auch desegregierende Potenziale verbunden. Die Logiken, die damit verbundenen Kriterien der Klassenzusammenstellung, deren Begründungen und die damit verbundenen Potenziale sind in Tabelle 4.1 zusammenfassend dargestellt.

### Klassenzusammenstellung nach Religionsbekenntnis als mögliche Ursache innerschulischer Segregation

Die Berücksichtigung des Religionsbekenntnisses soll das Zustandekommen von Religionsunterricht gewährleisten bzw. dessen Organisation reibungslos gestalten. Die Beachtung der Konfession der Kinder kann zu Unterschieden zwischen Klassen und somit zu innerschulischer Segregation führen. Einerseits ist speziell ein islamisches Religionsbekenntnis vermehrt mit Migrationshintergrund und einer nichtdeutschen Alltagssprache verbunden. Somit kann die Berücksichtigung des Religionsbekenntnisses zu innerschulischer ethnischer Segregation beitragen. Auf der anderen Seite weisen jedoch auch Schüler/innen mit Migrationshintergrund bzw. nichtdeutscher Alltagssprache durchschnittlich einen geringeren sozioökonomischen Status auf (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator A.3), wodurch sich neben ethnischer Segregation auch eine innerschulische soziale Segregation ergibt. Allerdings sind hier nicht nur Unterschiede zwischen muslimischen Schülerinnen und Schülern und nichtmuslimischen Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen, sondern auch Unterschiede zwischen anderen Konfessionen. So zeigen etwa Analysen mit den österreichischen Daten der „International Civic and Citizenship Education Study“ (ICCS) aus dem Jahr 2009 (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010), dass Schüler/innen mit evangelischem Religionsbekenntnis häufiger aus Akademikerfamilien kommen (42 %) als Schüler/innen mit katholischem (32 %) und muslimischem (23 %) Religionsbekenntnis.

Tab. 4.1: Übersicht über Handlungslogiken im Kontext der Klassenzusammenstellung, deren Kriterien und Begründungen sowie Potenziale institutioneller Diskriminierung

Logiken	Kriterien	Begründung	Potenzial
Organisatorisch	Religion	Stundenplan	Ethnische Segregation aufgrund des Zusammenhangs von Migration und Konfession; soziale Segregation aufgrund von Unterschieden im sozioökonomischen Status zwischen Konfessionen.
	Leistungsniveau, Sprachkenntnisse	Sprach-/ Förderunterricht, Stundenplan	Konzentration von Kindern mit spezifischen Bedarfen in einer Klasse bzw. Herausnahme aus Klassengemeinschaft.
	Örtliche Herkunft	An- und Abfahrt, Stützsysteme	Transformation von Wohnraumsegregation in innerschulische Segregation.
Ideale Lerngruppen	Leistung, Sprachkenntnisse etc.	Chancengleichheit, Entlastung der Lehrkräfte	Potenzial der Desegregation und Beitrag zu Chancengleichheit.
Sozialer Fokus	Beziehungen	Klassenklima, Stützsysteme	Durch die Beachtung von bereits bestehenden Beziehungen besteht auch hier das Potenzial, Wohnraumsegregation innerhalb der Schule fortzuführen.
Akteursbezogen	Elternwünsche (vereinzelt: Lehrkraftwünsche)	Arbeitsbeziehungen	Schulrelevantes Wissen ist ungleich nach sozialer Herkunft verteilt.
Schwerpunkte	Spezifische Kompetenzen für Schwerpunkt	Organisatorisch	Selektion und Hierarchisierung innerhalb der Schule.

Die Berücksichtigung von organisatorischen Gesichtspunkten bringt auch weitere segregierende Potenziale mit sich. So kann die Berücksichtigung gleicher Busverbindungen zur Transformation von Wohnraumsegregation in innerschulische Segregation führen. Unterscheidet sich etwa ein Einzugsgebiet bzw. eine Einzugsgemeinde einer Schule in der ethnischen und/ oder sozialen Zusammensetzung von anderen, werden sich diese Gemeinde- bzw. Gebietsunterschiede als Klassenunterschiede widerspiegeln.

Der Aufrechterhaltung bzw. Erleichterung organisatorischer Abläufe, bei denen bestimmte Merkmale Beachtung finden, ist demnach das Potenzial institutioneller Diskriminierung inhärent, da bereits bestehende Segregation dadurch – unbewusst – in der Schule reproduziert werden kann. Zentral ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass es von der Schülerschaft und auch von äußeren Rahmenbedingungen abhängt, ob die Berücksichtigung organisatorischer Aspekte bei der Klassenzusammenstellung Segregation verstärkt. Eine mögliche segregierende Wirkung der Zusammenstellung einer Klasse aufgrund gleicher Busverbindungen setzt das Bestehen von Wohnraumsegregation voraus und hängt auch von den Gruppengrößen ab. Zwei Schüler/innen, die die gleiche Busverbindung nutzen und aus einer segregierten Wohngegend kommen, werden zu keinen großen Ungleichheiten bei der Klassenzusammensetzung führen. Ähnliches gilt auch für den Religionsunterricht: Zwei evangelische Schüler/innen werden keine wesentliche innerschulische soziale Segregation bewirken.

Mit der Logik der Bildung idealer Lerngruppen geht ein möglicher Ausgleich von potenzieller institutioneller Diskriminierung einher. Sofern Schulleitungen versuchen, Akkumulationen von als ungünstig erachteten Merkmalen in Lerngruppen zu vermeiden, kann ein Fokus auf heterogene Klassen innerschulischer Segregation entgegenwirken. Denkbar ist natürlich auch, dass ein Ideal homogener Lerngruppen (wie es in den Interviews jedoch kaum zum Ausdruck gebracht wurde) Segregation verstärken kann. Wie eine ideale Lerngruppe aussieht bzw. welche Kriterien für deren Zusammenstellung relevant sind, wird einerseits von Schulleitungen selbst unterschiedlich definiert und andererseits der Spielraum hierfür durch die Rahmenbedingungen am Standort bestimmt.

Segregierendes Potenzial von Zuteilungskriterien hängt von Rahmenbedingungen ab

## Bedeutung von Elternwünschen

Wie aus den Ergebnissen aus Abschnitt 2.1 hervorgeht, sind Elternwünsche ein nicht unwesentliches Kriterium für die Klassenzusammenstellung. Elternwünsche (bis hin zu aktiver Einflussnahme) und der Umgang damit war auch in den qualitativen Interviews mit den Schulleitungen fast durchgehend Thema. Nach Hofstetter (2017) ist schulrelevantes Wissen unter Eltern unterschiedlich verteilt. Eltern verfügen je nach sozioökonomischem Status über unterschiedliches schulrelevantes Wissen und setzen dieses unterschiedlich ein. Hofstetter (2017) arbeitet zudem heraus, dass Lehrkräfte auf verschiedene Arten mit Eltern interagieren, je nachdem, welche „Elternkonstruktionen“ zugrunde gelegt werden, in welche beispielsweise sozialer Status und Umfeld miteinfließen. Wenn es Eltern tatsächlich gelingt, Prozesse zu beeinflussen, so ist anzunehmen, dass durch die Berücksichtigung von Elternwünschen unterschiedliche soziale Gruppen davon unterschiedlich profitieren.

Mit Schwerpunkten sind meist Aufnahmekriterien verbunden. Dadurch wird die Schülerschaft aber auch innerhalb der Schule sortiert bzw. segregiert (Altrichter, Heinrich et al., 2011). Die Gefahr der Restklassen besteht, die sich in Zusammensetzung und Wahrnehmung unterscheiden (Eder, 2011; Specht, 2011). Es ergeben sich Hierarchien unter den Klassen.

### 2.3 Kriterien der Klassenzusammenstellung und innerschulische Segregation – Lassen sich Hinweise auf eine segregierende Wirkung einzelner Zusammenstellungskriterien finden?

#### Unterschiede in der innerschulischen Segregation in Abhängigkeit von Zuteilungskriterien

Es kann also angenommen werden, dass unterschiedliche Kriterien bei der Klassenzusammenstellung mit einem unterschiedlich hohen Ausmaß innerschulischer sozialer und ethnischer Segregation in Zusammenhang stehen. Insbesondere bei der Berücksichtigung von organisatorischen Rahmenbedingungen, der Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen und schulischen Schwerpunktsetzungen lassen sich Auswirkungen auf die innerschulische Segregation vermuten. Diese Annahme wurde mit Daten der BIST-Ü-M4 2013 (Schreiner & Breit, 2014) und BIST-Ü-D8 2016 (Breit et al., 2017) überprüft (für Infos zu den Datenquellen siehe auch Abschnitt 2.1). Dazu wurde untersucht, ob sich Schulen, in denen ein jeweiliges Klassenzusammenstellungskriterium von der Schulleitung als entscheidend bezeichnet wurde, von Schulen, in denen das Zuteilungskriterium keine Rolle spielte, im Ausmaß der innerschulischen Segregation unterscheiden. Analog zur Kennzahl B7.2 (Indikator B7) in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018 wurde eine Variante der zwischen 0 und 1 normierten Intraklassenkorrelation (ICC) als Maßzahl der innerschulischen Segregation verwendet. Die ICC wurde so berechnet, dass sie den Anteil der innerschulischen Varianz des Sozialstatus der Schüler/innen abbildet, der durch die Klassenzugehörigkeit erklärt wird.<sup>11</sup> Je höher die ICC, desto stärker unterscheiden sich Klassen im durchschnittlichen Sozialstatus bzw. desto ähnlicher sind sich die Schüler/innen innerhalb der Klasse in ihrem Sozialstatus, oder anders ausgedrückt, desto höher ist die innerschulische soziale Segregation. In Anlehnung an konventionelle Bewertungsrichtlinien der ICC (Wenger, Lüdtke & Brunner, 2018) können Werte zwischen .01 und .1 als geringe Segregation, zwischen .1 und .25 als mittlere Segregation und Werte über .25 als starke Segregation bezeichnet werden. Als Maßzahl der innerschulischen ethnischen Segregation wurde der Dissimilaritätsindex (DI; Duncan & Duncan, 1955) herangezogen. Der DI ist zwischen 0 und 1 normiert. Der DI gibt an, wie viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Schnitt die Klasse wechseln müssten, damit eine Gleichverteilung herrscht, also in jeder Klasse der gleiche Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besteht. Werte unter .3 können als schwache Segregation, Werte zwischen .3 und .6 als mittlere und Werte über .6 als starke Segregation bezeichnet werden (Leckie, Pillinger, Jones & Goldstein, 2012). Ein Wert von .3 bedeutet etwa, dass 30 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund die Klasse wechseln müssten, um die bestehende Segregation auszugleichen.

#### Intraklassenkorrelation und Dissimilaritätsindex als Maßzahlen innerschulischer Segregation

<sup>11</sup> Auf Basis eines Dreiebenenmodells wurde die Varianz des Sozialstatus in Varianzkomponenten innerhalb von Klassen ( $\sigma^2_{\text{u}}$ ), zwischen Klassen ( $\sigma^2_{\text{c}}$ ) und zwischen Schulen ( $\sigma^2_{\text{s}}$ ) zerlegt. Die ICC wurde berechnet als  $\sigma^2_{\text{u}} / (\sigma^2_{\text{u}} + \sigma^2_{\text{c}})$ . Das methodische Vorgehen ist im Detail in Weber (2019) beschrieben.

Bevor auf Unterschiede in der innerschulischen Segregation in Abhängigkeit von Zusammenstellungskriterien eingegangen wird, sollen kurz allgemeine Ergebnisse zur innerschulischen Segregation berichtet werden. Kennzahl B7.2 (Indikator B7) im Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018 zeigt, dass die soziale innerschulische Segregation in der Primarstufe schwach (ICC um .05), in dichtbesiedelten Regionen jedoch mittelstark (ICC um .1) ausfällt. Für die Sekundarstufe zeigt sich gesamt gesehen eine schwache soziale innerschulische Segregation (ICC um .05). Die innerschulische ethnische Segregation fällt sowohl in der Primar- als auch Sekundarstufe schwach aus (DI zwischen .1 und .2). Jedoch muss zur besseren Einordnung der nachfolgenden Ergebnisse darauf hingewiesen werden, dass grundsätzlich keine allzu große innerschulische Segregation zu erwarten ist, wie am folgenden Beispiel illustriert wird: Angenommen wird eine Schule mit drei Klassen und jeweils 20 Schülerinnen und Schülern. Von den 60 Schülerinnen und Schülern haben 10 Schüler/innen einen Migrationshintergrund. Gehen in eine Klasse 6 Schüler/innen mit Migrationshintergrund (d. h. Migrationsanteil von 30 %) und in die beiden anderen Klassen jeweils 2 Schüler/innen mit Migrationshintergrund (jeweils 10 %) ergibt sich ein DI von rund .3, was an der Grenze von der schwachen zur mittleren Segregation ist. So gesehen wäre es beachtlich, wenn über alle Schulen eine mittlere Segregation von .3 vorzufinden wäre. In dem Fall würden im Schnitt alle Schulen durch die oben beschriebene Ungleichverteilung zwischen den Klassen gekennzeichnet sein.

Innerschulische  
Segregation in Primar-  
und Sekundarstufe

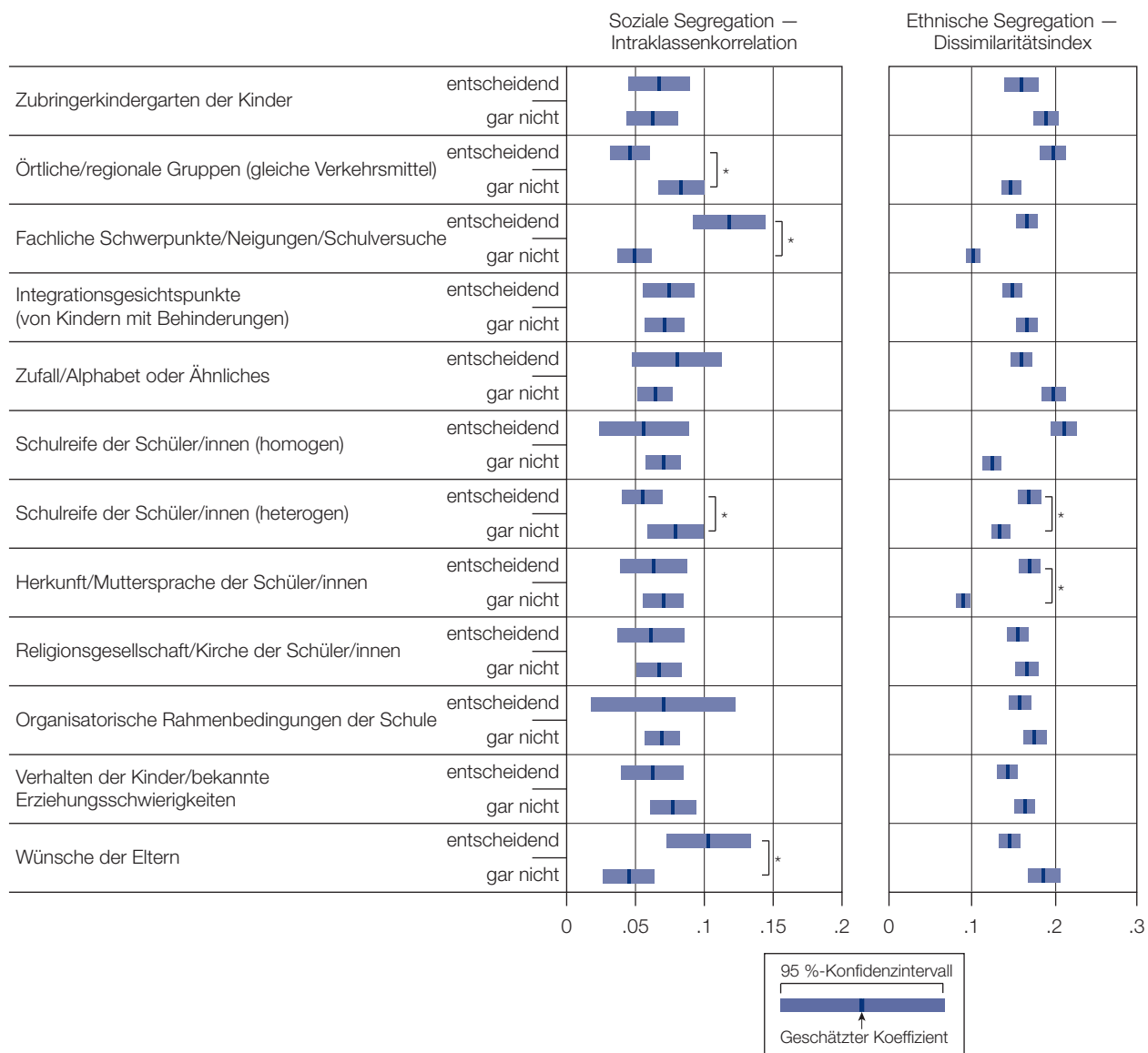
4

Konform mit bisherigen Befunden (Eder, 2011; Specht, 2011) zeigen die Ergebnisse für die Sekundarstufe (siehe Abbildungen 4.4 und 4.5), dass bei jenen Schulen, die fachlichen Schwerpunkten, Neigungen und Schulversuchen bei der Klassenzusammenstellung eine entscheidende Bedeutung beimessen, die innerschulische ethnische Segregation mit  $DI = .24$  (AHS) bzw.  $DI = .28$  (NMS/Hauptschule) vergleichsweise stärker ausfällt als in Schulen, bei denen Schwerpunkte keine Bedeutung bei der Klassenzusammenstellung spielen ( $DI$  jeweils .19). Ähnlich dazu fällt in der Primarstufe (siehe Abbildung 4.3) die innerschulische soziale Segregation mit  $ICC = .12$  (versus .05) dort stärker aus, wo fachliche Schwerpunkte, Neigungen bzw. Schulversuche als entscheidendes Kriterium bei der Klassenzusammenstellung genannt wurden. In der Primarstufe geht des Weiteren die Berücksichtigung von Elternwünschen bei der Klassenzusammenstellung mit einer höheren innerschulischen sozialen Segregation ( $ICC = .10$ ) einher. Ebenso fällt in Schulen, in denen die Herkunft der Kinder bzw. deren Muttersprache als Kriterium der Klassenzusammenstellung herangezogen wird, die ethnische Segregation stärker aus. Demgegenüber zeigt sich, dass ein Fokus auf heterogene Klassenzusammensetzungen sowohl mit einer geringeren sozialen als auch ethnischen Segregation assoziiert ist. Auch kann festgehalten werden, dass für die NMS/Hauptschule Unterschiede in der innerschulischen ethnischen Segregation in *Abhängigkeit von der Berücksichtigung des Zufalls* bestehen. Zufällige Klassenzusammenstellungen gehen mit einem geringeren Ausmaß an innerschulischer ethnischer Segregation einher.

Klassenzusammenstellung  
nach fachlichen  
Schwerpunkten in  
Zusammenhang mit  
stärkerer innerschulischer  
Segregation

Schließlich zeigen die Analysen auch zwei unerwartete Ergebnisse: Organisatorische Zusammenstellungskriterien (örtliche/regionale Gruppen in der Volksschule bzw. Zubringerschulen in der AHS und NMS/Hauptschule) sind mit einem geringeren Ausmaß an sozialer Segregation verbunden und die Berücksichtigung der Religion der Schüler/innen ist in der AHS mit einem geringeren Ausmaß an ethnischer Segregation verbunden.

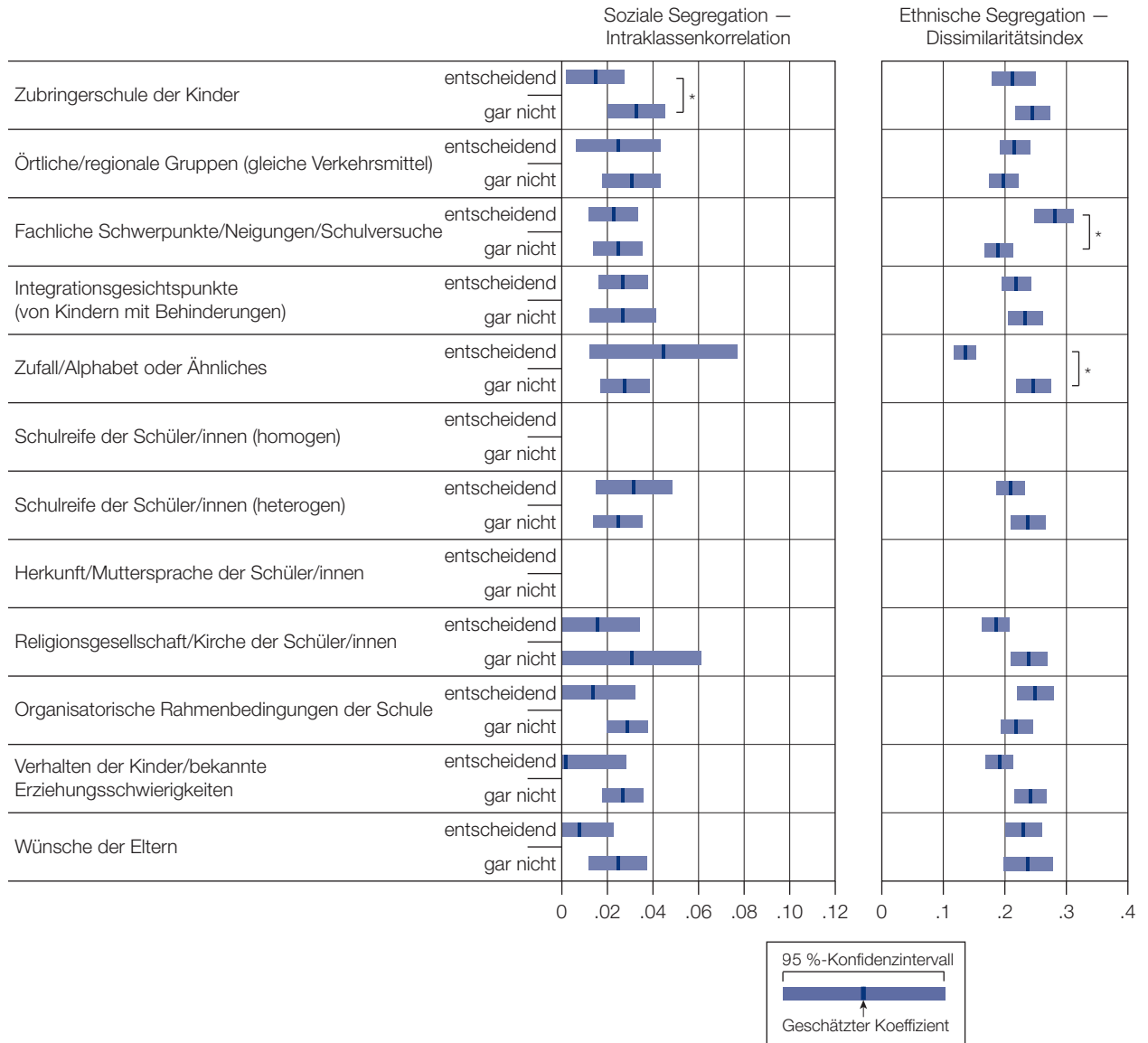
**Abb. 4.3: Innerschulische Segregation nach Zusammenstellungskriterien in der Volksschule (2013)**



*Anmerkungen:* Dargestellt sind Maßzahlen der innerschulischen Segregation. Dabei werden Schulen, in denen ein entsprechendes Zusammenstellungskriterium als entscheidend bezeichnet wurde, mit Schulen verglichen, in denen das Zusammenstellungskriterium gar nicht entscheidend war. Der Dissimilaritätsindex (DI) basiert auf der Simulationsmethode von Leckie et al. (2012). Das dargestellte 95-Prozent-Intervall bildet nur die Variation durch die Simulation des DI ab, jedoch nicht die Unsicherheit durch die Schätzung. Im Detail dazu siehe Weber (2019). \*p < .05.

*Quelle:* BIFIE (BIST-Ü-M4 2013). Eigene Berechnung und Darstellung.

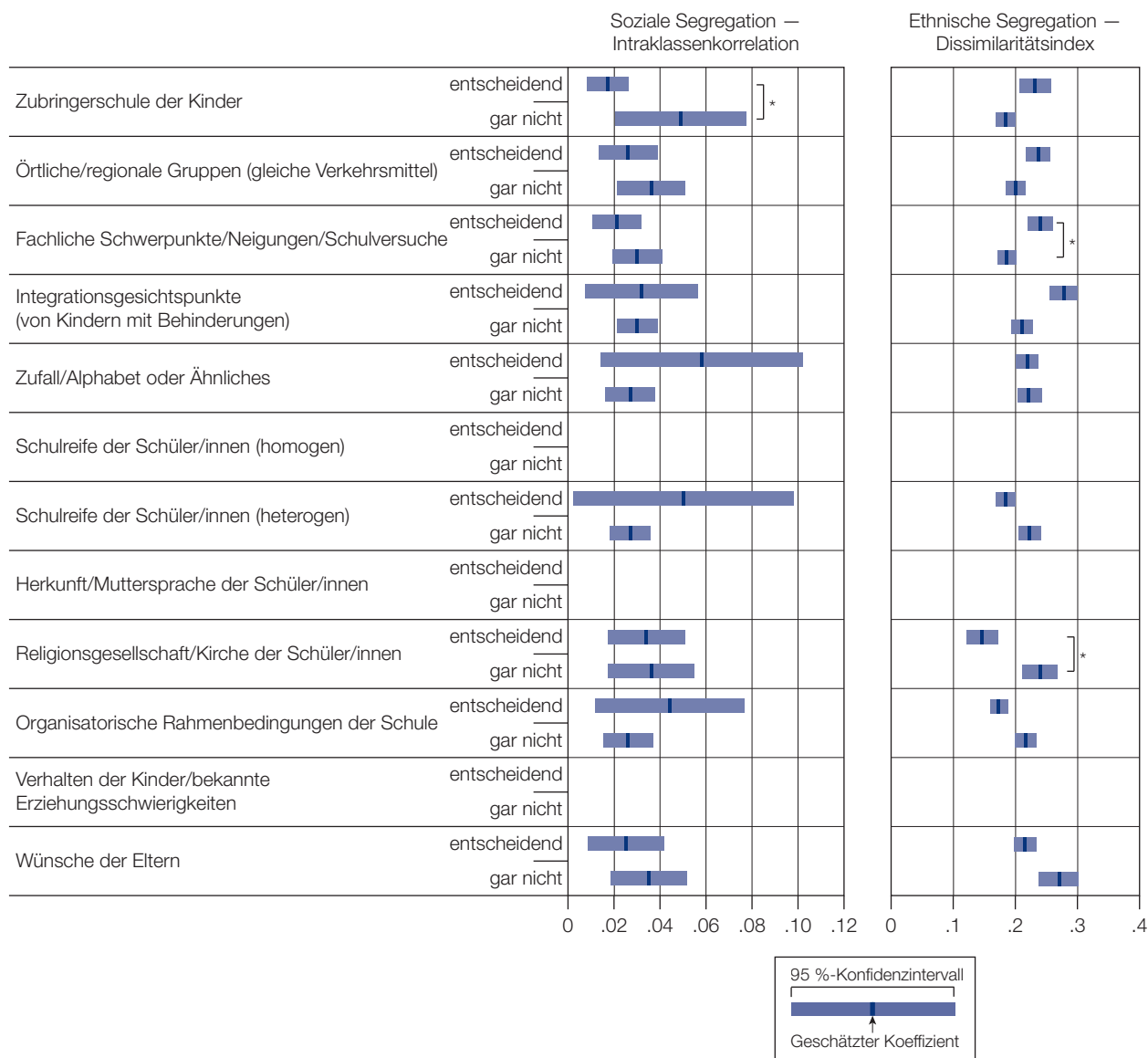
Abb. 4.4: Innerschulische Segregation nach Zusammenstellungskriterien in der NMS/Hauptschule (2016)



Anmerkungen: Dargestellt sind Maßzahlen der innerschulischen Segregation. Dabei werden Schulen, in denen ein entsprechendes Zusammenstellungskriterium als entscheidend bezeichnet wurde, mit Schulen verglichen, in denen das Zusammenstellungskriterium gar nicht entscheidend war. Keine Balken: Kriterium ist in keiner Schule bzw. in nur sehr wenigen (einstellige Anzahl an) Schulen entscheidend. Daher werden keine Vergleiche berechnet. Der Dissimilaritätsindex (DI) basiert auf der Simulationsmethode von Leckie et al. (2012). Das dargestellte 95-Prozent-Intervall bildet nur die Variation durch die Simulation des DI ab, jedoch nicht die Unsicherheit durch die Schätzung. Im Detail dazu siehe Weber (2019). \*p < .05. NMS: Neue Mittelschule.

Quelle: BIFIE (BIST-Ü-D8 2016). Eigene Berechnung und Darstellung.

Abb. 4.5: Innerschulische Segregation nach Zusammenstellungskriterien in der AHS (2016)



Anmerkungen: Dargestellt sind Maßzahlen der innerschulischen Segregation. Dabei werden Schulen, in denen ein entsprechendes Zusammenstellungskriterium als entscheidend bezeichnet wurde, mit Schulen verglichen, in denen das Zusammenstellungskriterium gar nicht entscheidend war. Keine Balken: Kriterium ist in keiner Schule bzw. in nur sehr wenigen (einstellige Anzahl an) Schulen entscheidend. Daher werden keine Vergleiche berechnet. Der Dissimilaritätsindex (DI) basiert auf der Simulationsmethode von Leckie et al. (2012). Das dargestellte 95-Prozent-Intervall bildet nur die Variation durch die Simulation des DI ab, jedoch nicht die Unsicherheit durch die Schätzung. Im Detail dazu siehe Weber (2019). \* $p < .05$ . AHS: allgemeinbildende höhere Schule.

Quelle: BIFIE (BIST-Ü-D8 2016). Eigene Berechnung und Darstellung.



## 2.4 Die Verteilung von Lehrkräften – Besteht ein Zusammenhang zwischen der Schul- und Klassenkomposition und der Lehrkraftqualität?

Für die Beantwortung der Fragen zur Verteilung der Lehrkräfte zwischen und innerhalb von Schulen wurde auf die TALIS-Daten (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010) aus dem Jahr 2008 zurückgegriffen. Die Studie befasst sich mit den Arbeitsbedingungen und dem Lernumfeld von Lehrkräften der Sekundarstufe I. Für Österreich liegen Daten von 248 Schulen vor, in denen die Schulleitungen und insgesamt rund 4.300 Lehrkräfte befragt wurden. Die relativ alten Daten aus dem Jahr 2008 werden verwendet, da zum Zeitpunkt der Arbeit an diesem Beitrag keine aktuelleren Daten für Österreich verfügbar waren.<sup>12</sup> Die Verwendung dieser Daten scheint dennoch gerechtfertigt, weil die Fragestellung der Verteilung von Lehrkräften für Österreich bisher nicht behandelt wurde. Des Weiteren ist anzunehmen, dass sich jene Mechanismen, die vor allem zu einer innerschulischen ungleichen Verteilung von Lehrkraftqualität führen können (u. a. Anciennitätsprinzip, Einsatz von sozialem und organisationalem Kapital von erfahrenen Lehrkräften; siehe auch Abschnitt 1.4), auch durch jüngere Entwicklungen (vor allem durch die NMS-Reform) nicht geändert haben und somit die Ergebnisse einen ersten Einblick zu den Fragen der Lehrkraftverteilung für Österreich liefern.<sup>13</sup>

Im Zentrum der Analysen steht die Frage, ob Zusammenhänge zwischen der Verteilung von Lehrkraftqualität zwischen Schulen bzw. innerhalb von Schulen und Aspekten der Klassenzusammensetzung bestehen. Der Fokus liegt dabei auf der Deskription der Verteilung der Lehrkraftqualität. Es soll also beschrieben werden, ob und in welchem Ausmaß Unterschiede in der Lehrkraftqualität in Abhängigkeit der Schul- bzw. Klassenzusammensetzung bestehen. Es ist nicht das Ziel der Analysen, auf mögliche Erklärungen einer etwaigen ungleichen Verteilung von Lehrkraftqualität einzugehen. Die Analysen folgen dabei der Vorgehensweise von Allen und Sims (2018), die u. a. unter Verwendung der TALIS-2013-Daten die gleichen Fragestellungen für England untersuchten. Als ein Indikator der Lehrkraftqualität wird dabei die Berufserfahrung (gemessen in Jahren) verwendet, da Studien darauf hinweisen, dass mit zunehmender Berufserfahrung Lehrkräfte (gemessen am Lernerfolg der Schüler/innen) erfolgreicher unterrichten (Papay & Kraft, 2015; Wiswall, 2013). Als zweiter Indikator der Lehrkraftqualität wird die fachliche Qualifikation – d. h., sind Lehrkräfte im jeweiligen Unterrichtsfach ausgebildet – verwendet. Die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte erweist sich insbesondere im Fach Mathematik als Einflussfaktor auf die Leistungen der Schüler/innen (Baumert et al., 2010). Als Aspekte der Schulzusammensetzung werden auf Basis der Schulleiterangaben der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache<sup>14</sup> und der Anteil an Schülerinnen und Schülern, bei denen zumindest ein Elternteil einen akademischen Abschluss, eine Meisterprüfung o. Ä. (ISCED-1997-Niveau 5) aufweist, verwendet. Auf Klassenebene stehen die Lehrkraftangaben zum Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache mit zumindest einem Elternteil mit einem ISCED-1997-Abschluss 5 (oder höher) und zur Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Klasse (im Vergleich zu anderen Klassen der Schule) zur Verfügung. Die Angaben der Lehrkräfte zur Klassenzusammensetzung beziehen sich auf eine zufällig gewählte Referenzklasse.<sup>15</sup> Sofern verfügbar, werden nachfolgend auch Ergebnisse aus den qualitativen Interviews mit den Schulleitungen berücksichtigt.

TALIS 2008 als Datenbasis

Frage nach Zusammenhängen von Schul- und Klassenzusammensetzung und Lehrkraftqualität

12 Österreich nahm in den Jahren 2008 und 2018 an der TALIS-Studie teil.

13 Darüber hinaus wurde die Frage der Lehrkraftzuteilung auch im Rahmen der Schulleitungsinterviews (siehe Abschnitt 2.1) thematisiert.

14 Daten zum Migrationsanteil, der bisher im Zusammenhang mit der ethnischen Segregation verwendet wurde, sind bei TALIS nicht verfügbar.

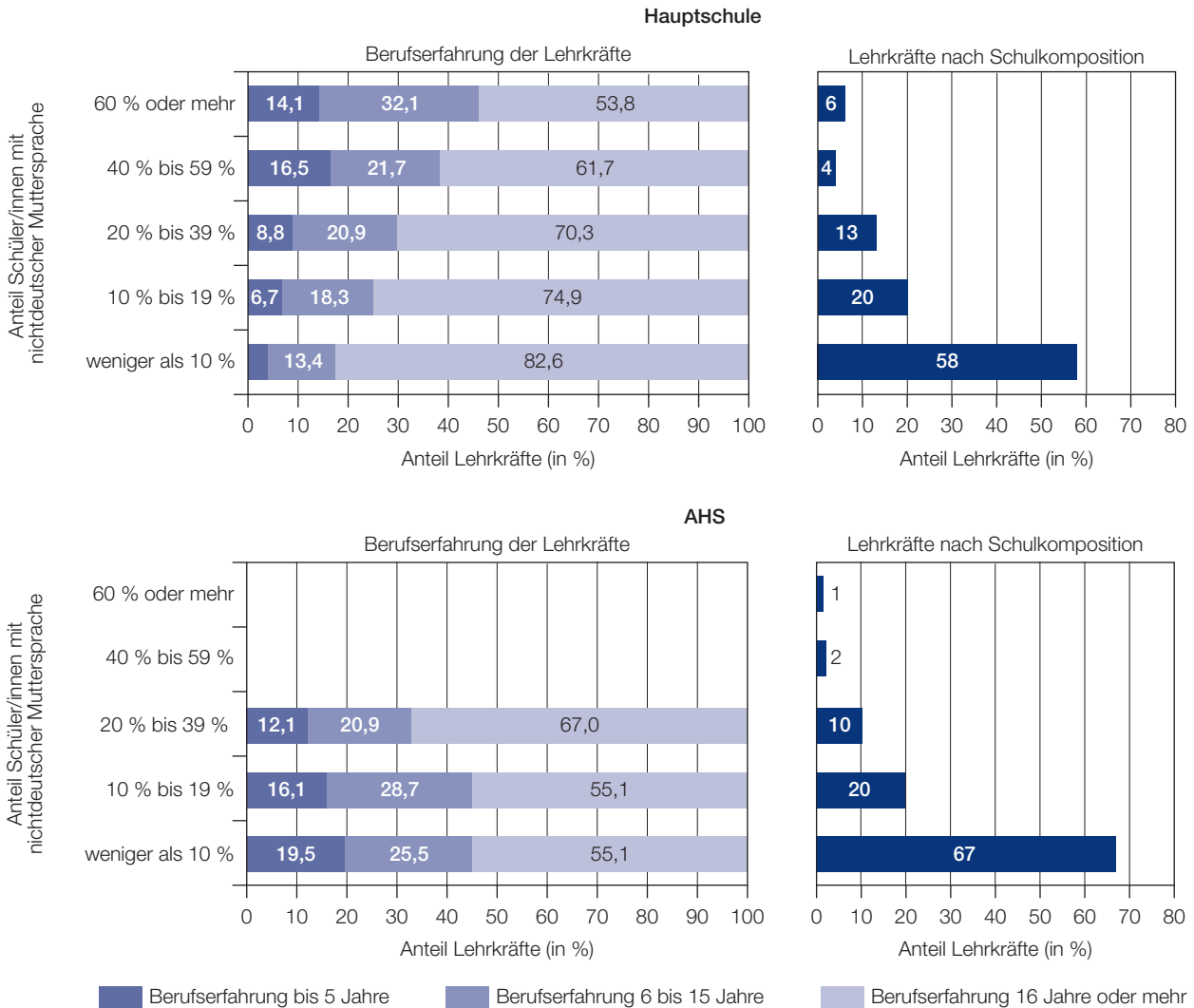
15 Zu wählen war jene Klasse der Sekundarstufe I, die dienstags nach 11:00 Uhr unterrichtet wird.

## 2.4.1 Verteilung der Lehrkraftqualität zwischen Schulen

Vermeehrt weniger erfahrene  
Lehrkräfte an ethnisch  
segregierten Hauptschulen

Die Ergebnisse aus TALIS 2008 zeigen, dass in der Hauptschule (im Jahr 2008 gab es noch keine NMS) ein Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung der Lehrkräfte und dem Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache besteht (siehe Abbildung 4.6). Je höher der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache, desto höher ist der Anteil der Lehrkräfte mit geringer Berufserfahrung.

Abb. 4.6: Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache in Zusammenhang mit der Dauer der Berufserfahrung der Lehrkräfte in der Hauptschule und AHS-Unterstufe (2008)



Anmerkungen: „Anteil Lehrkräfte nach Schulkomposition“ gibt jeweils an, wie viel Prozent der befragten Lehrkräfte in Schulen mit unterschiedlichen Anteilen an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache unterrichten. Rund 67 % der AHS-Lehrkräfte unterrichten an Schulen mit einem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache von weniger als 10 %. Aufgrund von Rundungen weichen die Summen in einzelnen Kategorien geringfügig von 100 % ab. Für die AHS werden aufgrund der geringen Fallzahlen bei Schulen mit 40 % oder mehr keine Werte berichtet. Die Gruppierungsvariable bezieht sich auf die Lehrerfahrung. Korrelation bei Hauptschulen  $r = -.55$ ,  $p < .001$ . Korrelation bei AHS  $r = .36$ ,  $p < .01$ . AHS: allgemeinbildende höhere Schule.

Quelle: BIFIE (TALIS 2008). Eigene Berechnung und Darstellung.

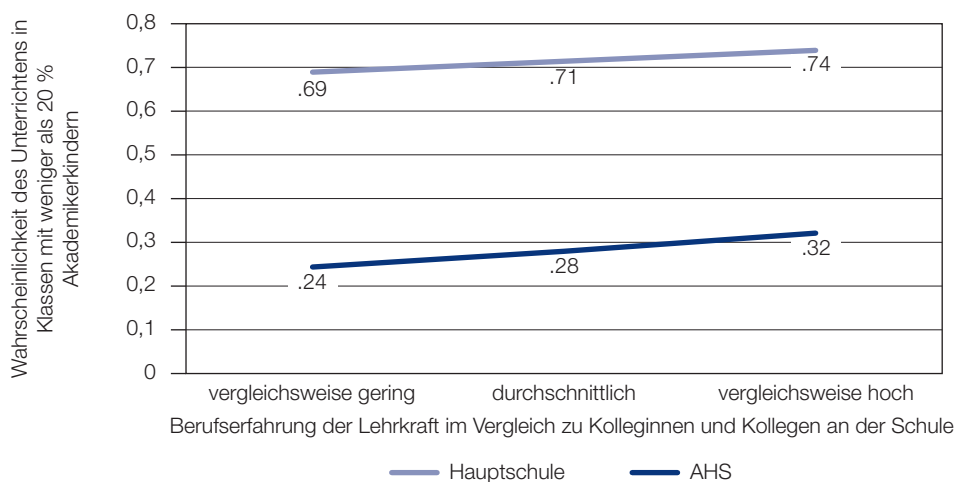
Im Hinblick auf die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte zeigt sich einerseits, dass nur sehr geringe Schulunterschiede im Anteil der für das Unterrichtsfach nicht qualifizierten Lehrkräfte bestehen ( $ICC = .014$ ). Es zeigt sich jedoch, dass an Hauptschulen mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache etwas häufiger fachfremd unterrichtet wird ( $r = .42$ ;  $p < .05$ ). Von fachfremdem Unterricht (d. h. Lehrkräfte unterrichten ein Fach, in dem sie nicht ausgebildet wurden) berichten 11 % der Lehrkräfte aus Schulen mit einem Anteil von weniger als 20 % an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache; an Schulen mit höheren Anteilen an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache berichten dies nur rund 16 % der Lehrkräfte. Im Hinblick auf den Schüleranteil, deren Eltern eine Ausbildung auf ISCED-1997-Niveau 5 abgeschlossen haben, zeigen sich keine Zusammenhänge mit den Lehrkraftqualitätsindikatoren. Für die AHS-Unterstufe zeigen sich gegensätzliche Befunde. Hier ist der Anteil der erfahrenen Lehrkräfte (mit einer Berufserfahrung von mindestens 16 Jahren) in Schulen mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache höher (siehe Abbildung 4.6). Weitere Zusammenhänge zeigen sich für die AHS nicht.

#### 2.4.2 Verteilung der Lehrkraftqualität innerhalb von Schulen

Im Hinblick auf die Frage, ob innerhalb von Schulen Lehrkraftqualität in Abhängigkeit von der Klassenzusammensetzung verteilt wird, wurde untersucht, ob Unterschiede in der Klassenzusammensetzung<sup>16</sup> innerhalb von Schulen durch die Qualitätskriterien erklärt werden können. Die Ergebnisse aus TALIS 2008 zeigen sowohl für AHS als auch Hauptschule einen Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schüler/innen, bei denen zumindest ein Elternteil eine akademische Ausbildung (oder andere Ausbildung auf ISCED-1997-Niveau 5) abgeschlossen hat und der Berufserfahrung der Lehrkräfte. Erfahrene Lehrkräfte berichten im Vergleich zu ihren weniger erfahrenen Kolleginnen und Kollegen an ihrer Schule vermehrt von geringeren Anteilen an Schülerinnen und Schülern, deren Eltern eine Ausbildung auf ISCED-1997-Niveau 5 abgeschlossen haben. Oder anders formuliert: Erfahrene Lehrkräfte unterrichten häufiger in Klassen mit einem geringen Anteil an Akademikerkindern (siehe Abbildung 4.7).

Erfahrene Lehrkräfte eher in Klassen mit geringerem Anteil an Akademikereltern

**Abb. 4.7: Wahrscheinlichkeit des Unterrichtens in Klassen mit weniger als 20 % Akademikerkindern in Abhängigkeit der Berufserfahrung der Lehrkraft (2008)**



*Anmerkungen:* Dargestellt sind konditionale Wahrscheinlichkeiten, berechnet auf Basis der Ergebnisse von Zweiebenen-Logit-Modellen für ordinale abhängige Variablen. Die unabhängigen Variablen auf Lehrkräfteebene (Berufserfahrung) wurden am Schulmittelwert zentriert. AHS: allgemeinbildende höhere Schule. *Quelle:* BIFIE (TALIS 2008). Eigene Berechnung und Darstellung.

<sup>16</sup> Es handelt sich nicht um die tatsächliche Klassenzusammensetzung, sondern die durch die Lehrkraft eingeschätzte Klassenzusammensetzung.

Zusammenhang zwischen fachlicher Qualifikation und Merkmalen der Klassenzusammensetzung in Hauptschulen

Des Weiteren fällt für die Hauptschule auf, dass Lehrkräfte ohne fachliche Qualifikation im jeweiligen Unterrichtsfach etwas häufiger davon berichten, in Klassen mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache zu unterrichten, als es bei ihren Kolleginnen und Kollegen mit fachlicher Qualifikation der Fall ist (siehe Tabelle 4.2). Zudem charakterisieren diese Lehrkräfte die Leistung der Referenzklasse vermehrt als unterdurchschnittlich (24 %). Hier ist jedoch in Betracht zu ziehen, dass die schlechtere Leistung bereits die Folge der fehlenden Qualifikation sein kann und nicht unbedingt bedeutet, dass Lehrkräfte mit fehlender Qualifikation vermehrt vermeintlich leistungsschwächeren Klassen zugeordnet werden. Einschränkend muss auch angemerkt werden, dass alle Analysen auf subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte zur Klassenzusammensetzung basieren, die nicht notwendigerweise die tatsächliche Klassenzusammensetzung widerspiegeln.

Tab. 4.2: Fachliche Qualifikation der Lehrkräfte und durch sie eingeschätzte Klassenzusammensetzung in Hauptschulen (2008)

Fach ist Teil der Ausbildung <sup>a</sup>	Leistungsfähigkeit der Klasse wird als unterdurchschnittlich beschrieben <sup>b</sup>	Mehr als 20 % der Schüler/innen mit anderer Muttersprache als die Unterrichtssprache
Ja	17 %	26 %
Nein	24 %	29 %

Anmerkungen: Die dargestellten Prozentwerte entsprechen konditionalen Wahrscheinlichkeiten, berechnet auf Basis der Ergebnisse von Zweiebenen-Logit-Modellen für ordinale abhängige Variablen. Die unabhängigen Variablen auf Lehrkräfteebene (fehlende fachliche Qualifikation) wurden am Schulmittelwert zentriert.

<sup>a</sup> Das in der Referenzklasse unterrichtete Fach war Teil der Ausbildung der Lehrkraft. <sup>b</sup> Die Leistungsfähigkeit der Klasse wird als „viel niedriger“ bzw. „ein wenig niedriger“ als der Durchschnitt an der Schule beschrieben.

Quelle: BIFIE (TALIS 2008). Eigene Berechnung und Darstellung.

Hinweise auf Probleme der Lehrkraftakquirierung auch in Interviews

In der qualitativen Ergänzungsstudie (siehe Abschnitt 2.1.1) finden sich Hinweise darauf, dass es speziell für Schulstandorte mit schwierigen Rahmenbedingungen schwer ist, Lehrkräfte zu akquirieren bzw. über einen längeren Zeitraum zu halten. Damit sind auch Herausforderungen für die Schulentwicklung allgemein verbunden.

Viele kommen ..., um einfach einmal im Schuldienst drinnen zu sein ..., haben [aber] nicht die Absicht zu bleiben. Da stellt sich die Anteilnahme an der Schulentwicklung völlig anders, als wenn jemand vorhat zu bleiben. Bei Ausschreibungen rufen die jungen Kolleginnen und Kollegen an und fragen nach den Aufgaben und nach der Schule. Das ist eine Art Vorselektion, weil wenn ich die Rahmenbedingungen beschreibe und jemand damit nicht kann, wird es gar nicht zur Bewerbung kommen. ... Wenn sich die Direktoren das Personal aussuchen könnten, wäre das gut für den Standort. Aber wenn man jetzt nicht nur an die eigene Schule denkt, sondern an alle denkt, dann weiß man, dass das nicht funktionieren kann. Da kommt der Gedanke auf, dass es dann eine Vorselektion, wie es bei den Eltern bei der Schulanmeldung gibt, auch bei den Kolleginnen und Kollegen bei der Bewerbung gibt. Dann habe ich schwierige Kinder, die nicht Deutsch können, und Kolleginnen und Kollegen, die nicht motiviert sind, und dann kann ich zusperren. (Schulleitung NMS 2, persönliche Kommunikation, 14.05.2018; Großstadt, hoher Migrationsanteil unter den Schülerinnen und Schülern)

Einig sind sich die interviewten Schulleitungen dahingehend, dass Lehrkräften eine hohe Bedeutung zukommt (*die Schüler/innen werden wie ihre Lehrer/innen*). Hinweise darauf, dass bei der Zuteilung von Lehrkräften zu (eher) herausfordernden Klassen Qualifikationen bzw. bestimmte Qualitäten berücksichtigt werden, finden sich nur vereinzelt. Vergleichsweise öfter wird Beziehungsqualität hervorgehoben, nicht nur in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehung, sondern auch innerhalb von Lehrpersonenteams. Auch Wünsche der Lehrpersonen finden in diesem Prozess Berücksichtigung, womit das Ergebnis potenziell, wie in Abschnitt 1.4. beschrieben, vom vorhandenen sozialen und organisationalen Kapital der involvierten Lehrkräfte abhängig ist.

## 2.5 Forschungsdesiderate und Ausblick

Zu den untersuchten Fragestellungen, insbesondere zur Klassenzusammenstellung innerhalb von Schulen und der Lehrkräfteverteilung zwischen Schulen als auch innerhalb von Schulen, liegen kaum Befunde für Österreich bzw. für den europäischen Raum vor. Insofern soll an dieser Stelle kurz auf weitere Forschungsbedarfe im Zusammenhang mit den untersuchten Fragestellungen eingegangen werden.

In Bezug auf die Klassenzusammenstellung gilt es, insbesondere weiter auf die hier skizzierten segregierenden Potenziale von Zusammenstellungskriterien einzugehen. Dabei sollten einerseits nicht nur – wie in diesem Beitrag – einzelne Kriterien der Klassenzusammenstellung in den Blick genommen werden. Es stellt sich etwa die Frage, ob bestimmten Zusammenstellungsmustern (d. h. gewisse Kombinationen von Zusammenstellungskriterien, z. B. Berücksichtigung von Schwerpunkten und Elternwünschen) ein besonders segregierendes Potenzial beikommt. Auf der anderen Seite sollte in Zukunft auch der Schulkontext bei den Analysen berücksichtigt werden. So ist es denkbar, dass sich pragmatische Zugänge der Klassenzusammenstellung in Abhängigkeit der gesamten Schulzusammensetzung unterschiedlich auswirken. Wenn Religion als Zusammenstellungskriterium verwendet wird und die Schule einen hohen Anteil an muslimischen oder auch evangelischen Schülerinnen und Schülern aufweist, sind andere Auswirkungen auf die innerschulische Segregation zu erwarten, als wenn die Schule nur sehr geringe Anteile an den jeweiligen Konfessionen aufweist.

In Bezug auf die Verteilung der Lehrkraftqualität gilt es die durchgeführten Analysen auf Basis der TALIS-2008-Daten mit den zum Zeitpunkt der Erstellung des Beitrags noch nicht verfügbaren TALIS-2018-Daten zu erweitern. Auch können Daten anderer (internationaler) Studien (PISA, Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS], Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) herangezogen werden, um die Befundlage zur Frage der Verteilung von Lehrkraftqualität für Österreich zu erweitern. Daneben sollte über eine einfache Deskription des Zusammenhangs von Lehrkraftqualität und Schul- und Klassenzusammensetzung – wie sie das Ziel dieses Beitrags war – hinausgegangen werden. Die Frage nach den Ursachen einer ungleichen Verteilung von Lehrkraftqualität ist essenziell für die Entwicklung von Steuerungsmöglichkeiten.

Schließlich erhalten die untersuchten Aspekte und die Fragestellung „Wer unterrichtet wen?“ durch rezente bildungspolitische Entwicklungen eine stärkere Bedeutung. Folglich sollten (unintendierte) Auswirkungen von Sprachklassen allgemein und von den geplanten Leistungsgruppierungsmaßnahmen in der NMS auf die innerschulische Segregation in den Blick genommen werden. Daneben sind etwaige Folgen der partiellen Autonomisierung der Lehrerekrutierung (speziell gepaart mit anstehenden Pensionierungswellen) und der (neuen) breiteren Möglichkeiten für Lehramtsstudierende, an NMS und AHS zu unterrichten, für die Verteilung von Lehrkraftqualität und auch -quantität in den Blick zu nehmen. Speziell der Versorgung von segregierten Schulen mit Lehrkräften – sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht – muss auf wissenschaftlicher und bildungspolitischer Ebene besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Forschungsdesiderate  
zu den untersuchten  
Fragestellungen

4

Fokus auf  
bildungspolitische  
Entwicklungen

### 3 Politische Analysen und Entwicklungsoptionen – Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen für die Praxis

Der Beitrag greift die national (wie auch international) noch wenig untersuchten Fragen nach den Mechanismen der Zuteilung von Schülerinnen und Schülern zu Klassen und den damit verbundenen segregierenden Potenzialen und der Verteilung von Lehrkräften auf Schulen und Klassen auf. Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst. Des Weiteren werden die mit den Ergebnissen verbundenen Implikationen für die Praxis diskutiert, wobei hier zum Teil auch Ergebnisse von Interviews mit Personen der Schulaufsicht einfließen.<sup>17</sup>

#### 3.1 Zusammenstellung von Klassen

Die Ergebnisse der Situationsanalyse zeigen, dass die Zusammenstellung von Klassen innerhalb von Schulen nach unterschiedlichen Logiken erfolgt.

*Pragmatische Zugänge*, die u. a. die Gestaltung des Stundenplans erleichtern sollen (z. B. gemeinsamer Schulweg/Bus, Religionsunterricht), weisen dabei das Potenzial auf, innerschulische Segregation zu erzeugen, da mit den Zuteilungskriterien (gemeinsame Nachbarschaft, Religionsbekenntnis) auch Unterschiede im sozioökonomischen Status oder der ethnischen Herkunft einhergehen können. Diese Annahme kann jedoch durch Analysen mit den BIST-Daten nicht gestützt werden. Entgegen den Erwartungen zeigt sich, dass jene Schulen (NMS/Hauptschule, AHS), bei denen die „Zubringerschule“ ein bedeutsames Kriterium bei der Klassenzusammensetzung darstellt, eine etwas geringere innerschulische soziale Segregation aufweisen. Volksschulen, die bei der Klassenzusammensetzung den „Zubringerbus“ als Kriterium berücksichtigen, sind durch eine geringere soziale Segregation charakterisiert. Zentral ist hier jedoch, dass diese Befunde auch immer im Kontext der jeweiligen Schule betrachtet werden müssen. So etwa spielen diese Kriterien (Zubringerbus, Zubringerschule) in ländlichen Regionen eine deutlich größere Rolle als im urbanen Bereich. Jedoch ist Wohnraumsegregation, die im urbanen Bereich stärker ausgeprägt ist, eine nötige Voraussetzung, damit Zubringerbus bzw. -schule eine segregierende Wirkung zukommen kann. Im Hinblick auf das Segregationspotenzial des Zuteilungskriteriums Religion gilt es Ähnliches festzuhalten. Hier sind die Häufigkeiten einzelner Konfessionen am Schulstandort ausschlaggebend. Vereinzelte Schüler/innen mit islamischem oder protestantischem Religionsbekenntnis werden keine wesentliche innerschulische Segregation nach sich ziehen.

Mehrmalige Belege für die segregierende Wirkung von Schwerpunktklassen

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass im Einklang mit bisherigen Befunden aus Österreich (Eder, 2011; Specht, 2011) *innerschulische Schwerpunkte als Ergebnis von Schulprofilierung* („Klassenprofile“ als Kriterium der Klassenzusammensetzung) sowohl in der Volksschule als auch der Sekundarstufe (NMS/Hauptschule und AHS) mit einem höheren Ausmaß an innerschulischer Segregation einhergehen.

Schließlich weisen die Analysen auch auf ein segregierendes Potenzial von weiteren Zuteilungskriterien (Elternwünsche und Herkunft/Muttersprache in der Volksschule) hin. Demgegenüber lassen sich für die Volksschule auch Indizien für eine desegregierende Wirkung von gezielt heterogener Klassenzusammenstellung finden.

Sensibilisierung im Hinblick auf Folgen der Klassenzusammenstellung

Aus diesen Befunden lassen sich unterschiedliche Implikationen für die Praxis ableiten. Auf der einen Seite ist eine Sensibilisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern durch die Schulaufsicht (Dienstbesprechungen) und auch im Rahmen von Fortbildungen in den Blick

<sup>17</sup> Es wurden sechs leitfadengestützte Interviews mit Personen der Schulaufsicht (Wien und Oberösterreich) geführt, die sich mit der Frage der Steuerung von Schülerströmen bzw. mit der Zuteilung von Lehrkräften befassen.

zu nehmen. Insbesondere die potenziellen Folgen von pragmatischen Zugängen der Klassenzusammenstellung sollten thematisiert werden, da hier auch mit besten Absichten (z. B. Aufrechterhaltung von Freundschaften, Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung bei Mitschülerinnen und Mitschülern im gleichen Ort) für unterschiedliche Schülergruppen ungleiche Startbedingungen erzeugt werden können. Eine Bewusstseinsbildung und Steigerung von Transparenz bei der Zuteilung könnten dadurch erreicht werden, dass die Kriterien der Klassenzusammensetzung und deren Ergebnis zu einem regelmäßigen Punkt der Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche zwischen Schulleitung und Schulaufsicht oder der Entwicklungspläne der Schulen gemacht werden.

Mit einem Fokus auf innerschulische Schwerpunkte könnte angedacht werden, Schwerpunkte – wenn möglich – klassenübergreifend anzubieten. In Fällen, in denen sich Schwerpunkte auf einzelne unterrichtliche Zusatzangebote beschränken, sollte die Anmeldung zum Schwerpunkt keine Rolle für die Klassenzuteilung spielen. Wenn Schwerpunkte nicht klassenübergreifend geführt werden können, wäre eine gewisse Anzahl an Plätzen je Schwerpunktklasse für Schüler/innen anzudenken, die nicht den Schwerpunkt gewählt haben. Hier könnte durch gezielte Informationen durch die Schulleitung soziale und ethnische Heterogenität in den Schwerpunktklassen gefördert werden. Ein ähnliches Modell wurde im Rahmen der Berliner Strukturreform mit dem Schuljahr 2010/11 auf Schulebene eingeführt. Hier sind etwa 60 % der Plätze für Schüler/innen reserviert, die Schulen aufgrund ihres Schulprofils auch über Aufnahmetests auswählen können. 30 % der Plätze werden bei Übernachtung per Losentscheid vergeben und 10 % werden im Rahmen einer sogenannten Härtefallregelung vergeben (Baumert, Maaz, Neumann, Becker & Dumont, 2017).

Schließlich soll hier auch noch auf die Schwerpunktsetzung im Rahmen von Schulprofilierungsprozessen und der Frage der zwischenschulischen Schülerstromsteuerung eingegangen werden. Ungünstig zusammengesetzte Restschulen (Specht, 2011) – die Verlierer des bisherigen Profilierungswettbewerbs – können durch strategische Schwerpunktsetzung versuchen, attraktiver für breitere Schülergruppen zu werden. Jedoch sind hier, vor dem Hintergrund der schwierigen Ausgangslage, zusätzliche Ressourcen im Sinne einer indexbasierten Finanzierung zu bedenken.

### 3.2 Die Verteilung von Lehrkraftqualität in Abhängigkeit von der Schulkomposition

Befunde aus den USA und England weisen weitgehend konsistent darauf hin, dass segregierte Schulen vermehrt Probleme haben, gut ausgebildete, effektive Lehrkräfte zu rekrutieren, und dass sie ein höheres Ausmaß an Personalmangel und Personalwechsel aufweisen. Erste Befunde auf Basis der TALIS-2008-Daten legen nahe, dass solche Phänomene auch in Österreich bestehen. So zeigt sich, dass an Hauptschulen mit steigendem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache auch der Anteil der wenig erfahrenen Lehrkräfte steigt.

Folgende Implikationen für die Praxis gilt es in den Blick zu nehmen. Die Lehrkraftzuteilung erfolgte bisher in Österreich zentralisiert (auf der Ebene der Schulaufsicht und der Personalabteilung der regionalen Schulbehörden). In der Regel erfolgte die Bewerbung beim Landesschulrat bzw. Stadtschulrat; dort werden bzw. wurden Lehrkräfte dann (optional in Absprache mit der Schulleitung) Schulen zugeteilt. Die „Gleichversorgung der Schulen mit sachlichen und personellen Ressourcen“ (Fend, 2001, S. 41) durch zentrale bürokratische Entscheidung war jedoch ein Element des traditionellen Modells der Sicherstellung von Qualität und Chancengerechtigkeit. Wenn durch die partielle Autonomisierung der Lehrerrekutierung auf Schulebene ab Herbst 2018 die Steuerungsmöglichkeiten der Schulaufsicht verringert werden, wird dieses Steuerungselement, das für einigermaßen vergleichbare Qualität zwischen Schulen sorgen sollte, geschwächt. Dadurch kann die Lehrerverteilung stärker durch

Klassenübergreifende Schwerpunkte als möglicher Ansatz

4

Internationale Befunde auch teilweise für Österreich replizierbar

Mögliche Ansätze im Hinblick auf Ungleichverteilung von Lehrkraftqualität zwischen Schulen

Marktmechanismen beeinflusst werden. Somit kann es zu einer Verstärkung der ungleichen Verteilung von Lehrkraftqualität kommen, da segregierte Schulstandorte wenig attraktiv für Lehrkräfte sind. Ein Ansatz zur Erhöhung der Attraktivität von segregierten Schulen besteht in der Ausweitung der indexbasierten Finanzierung (Bacher, Altrichter & Nagy, 2010) auf die Gestaltung von Lehrergehältern. Durch ein höheres Gehalt kann versucht werden, gut ausgebildete Lehrkräfte an jene Schulen zu bringen, an denen sie am meisten gebraucht werden. Ähnliche Ansätze finden sich sowohl in England („The London Challenge“)<sup>18</sup> als auch in den USA (Clotfelter et al., 2011). Des Weiteren sind zusätzliche Systeme zur Unterstützung von segregierten Schulen in den Blick zu nehmen. Beispielhaft seien hier zivilgesellschaftliche Ansätze wie „Teach for Austria“<sup>19</sup> genannt, die benachteiligte Schulen unterstützen können. Darüber hinaus gilt es einen Fokus auf die Arbeitsbedingungen an segregierten Schulen zu legen (Allen & Sims, 2018). Mentoring kann Junglehrer/innen in der Induktionsphase unterstützen und kann „Abwanderung“ (Turnover) entgegenwirken. Ähnliches gilt für stabile Rahmenbedingungen. So kann eine geringere Variation bei den zu unterrichtenden Altersgruppen bzw. bei den zu unterrichtenden Fächern den Einstieg von Junglehrerinnen und -lehrern erleichtern und sie dadurch vermehrt an den Schulstandort binden. Wenn Junglehrer/innen an segregierten Schulen gehalten werden können und somit ein stabiler Lehrkörper aufgebaut wird, kann erfolgreiche Schulentwicklung erfolgen (Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010). Auf diese Problematik wurde etwa auch im Rahmen der qualitativen Interviews hingewiesen, wo eine Schulleitung betont hat, dass Schulentwicklung unter der Bedingung, dass Junglehrer/innen nur an die Schule kommen, um einmal ins System einzusteigen und dann bei der ersten Gelegenheit wieder wechseln, schwierig ist. Schließlich sollte schon in der Lehrerbildung Praxis an segregierten Schulen als Pflichtelement berücksichtigt werden. Auch sind erwerbzbare Zusatzqualifikationen mitzudenken, die Vorteile bei Anstellungen mit sich bringen.

### 3.3 Die Verteilung von Lehrkraftqualität innerhalb von Schulen

TALIS-Daten bestätigen teilweise die innerschulische Ungleichverteilung der Lehrkraftqualität

Das international berichtete innerschulische Phänomen, wonach in benachteiligten Klassen weniger qualifizierte Lehrkräfte unterrichten, kann mit den TALIS-Daten für Österreich nur teilweise bestätigt werden. Auf der einen Seite beschreiben Lehrkräfte, die fachfremd unterrichten (in einem Fach, in dem sie nicht ausgebildet sind), die Leistung ihrer Klasse vermehrt als unterdurchschnittlich (die Kausalität bleibt dabei offen, d. h., die fehlende Qualifikation kann schlechtere Leistungen nach sich ziehen oder fachfremde Lehrkräfte werden unterdurchschnittlichen Klassen zugeordnet) und mit dem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache steigt der Anteil an fachfremd unterrichtenden Lehrkräften (vgl. Tabelle 4.2). Auf der anderen Seite zeigt sich jedoch auch, dass innerhalb von Schulen erfahrenere Lehrkräfte vermehrt benachteiligte Klassen (festgemacht am Anteil Eltern mit ISCED-5-Abschluss oder höher) unterrichten.

Mögliche Implikationen für Zuteilung von Lehrkräften innerhalb von Schulen

Trotz dieser zum Teil positiven Befunde (erfahrenere Lehrkräfte in benachteiligten Klassen) ergeben sich Implikationen für die Praxis, welche vor allem im Hinblick auf die Verteilung der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte zu beachten sind, jedoch unabhängig davon auch eine gewisse Allgemeingültigkeit aufweisen. Dabei müssen mögliche Ursachen für die ungleiche Verteilung von Lehrkräften innerhalb von Schulen berücksichtigt werden. Einerseits ist es denkbar, dass hinter den Befunden ein Phänomen des „Strategic Staffing“ (Grissom, Kalogrides & Loeb, 2015a) steht. Demnach wählen Schulleitungen möglicherweise die besten Lehrkräfte (mit fachlicher Qualifikation) für ihre Aushängeschilder (Profilklassen) aus. In diesem Zusammenhang bedarf es einer Sensibilisierung von Schulleitungen im Hinblick auf die Auswirkungen solcher Entscheidungen.

18 Siehe <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20070101091332/http://www.dfes.gov.uk/londonchallenge/>.

19 Siehe <http://www.teachforaustria.at/>.



Auf der anderen Seite spiegeln die Befunde möglicherweise den Einfluss von Lehrkräften auf den Entscheidungsprozess der Klassenzuteilung wider. Vor diesem Hintergrund ist eine Objektivierung von Zuteilungskriterien in den Blick zu nehmen. Lehrerwünsche nach den „besten Klassen“ sollten weniger beachtet werden und die Lehrkraftzuteilung sollte stärker durch die Schulleitungen erfolgen. Entscheidungsprozesse sollten transparent gemacht werden. Weiters bedarf es einer Bewusstseinsbildung in der Lehrerschaft, dass bei der Zuteilung von Lehrkräften die Interessen der Schüler/innen im Vordergrund stehen sollten. Diesbezüglich könnten Schulleitungen auch als gute Beispiele vorangehen und in „schwierigen Klassen“ unterrichten.

Auch könnten innerschulische Anreizsysteme die Bereitschaft zum Unterricht in „segregierten“ Klassen (z. B. Regelklasse) erhöhen. Möglich wäre etwa eine Reduktion von Gangaufsichten, um mehr Zeit für Teambesprechungen zu haben. Auch kann Klassen mit schwierigen Bedingungen mehr Supportpersonal zur Verfügung gestellt werden. Schließlich ist der Aufbau eines professionellen Ethos in den Blick zu nehmen. Die erfahrensten Lehrpersonen unterrichten, weil sie Erfahrung und Können haben, in den schwierigsten Klassen. Eine solche Bewusstseinsbildung könnte auch durch strukturelle Maßnahmen unterstützt werden. Wenn in den Bundesländern oder Bildungsregionen eine Gruppe von besonders erfahrenen, qualifizierten und besser bezahlten Lehrpersonen eingerichtet wird, die bei längerfristigen Supplierungen, z. B. aufgrund von längerer Krankheit, einspringt (statt diese Aufgabe den jüngsten „Springerinnen und Springern“ zu übertragen) oder in besonderen Klassensituationen (z. B. Tod eines Kindes, Gewalt) aktive Unterstützung anbietet, würde davon ein Signal ausgehen, dass Kompetenz und Erfahrung als Lehrperson anerkannt werden und sich lohnen.

Innerschulische  
Anreizsysteme

## Literatur

Akiba, M., LeTendre, G. K. & Scribner, J. P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, 36 (7), 369–387. <http://doi.org/10.3102/0013189X07308739>

Allen, R., Burgess, S. & Mayo, J. (2018). The teacher labour market, teacher turnover and disadvantaged schools: New evidence for England. *Education Economics*, 26 (1), 4–23. <http://doi.org/10.1080/09645292.2017.1366425>

Allen, R. & Sims, S. (2018). Do pupils from low-income families get low-quality teachers? Indirect evidence from English schools. *Oxford Review of Education*, 44 (4), 441–458. <http://doi.org/10.1080/03054985.2017.1421152>

Altrichter, H., Bacher, J., Beham, M., Nagy, G. & Wetzelhütter, D. (2011). The effects of a free school choice policy on parents' school choice behaviour. *Studies in Educational Evaluation*, 37 (4), 230–238. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.12.003>

Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.). (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (Educational Governance, Band 8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8>

Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 384–400.

Bacher, J. & Weber, C. (in Druck). Der hohe Anteil an Zuwandererkindern in den Schulen reduziert die Qualität der Ausbildung. In M. Haller (Hrsg.), *Migration & Integration – Fakten oder Mythen? Siebzehn Schlagwörter auf dem Prüfstand*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 133–180. <http://doi.org/10.3102/0002831209345157>

Baumert, J., Maaz, K., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (2017). Die Berliner Schulstrukturreform: Hintergründe, Zielstellungen und theoretischer Rahmen. In M. Neumann, M. Becker, J. Baumert, K. Maaz & O. Köller (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin* (S. 9–38). Münster: Waxmann.

Betts, J. R. & Fairlie, R. W. (2003). Does immigration induce „native flight“ from public schools into private schools? *Journal of Public Economics*, 87 (5–6), 987–1012. [http://doi.org/10.1016/S0047-2727\(01\)00164-5](http://doi.org/10.1016/S0047-2727(01)00164-5)

Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 133–174). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-4>

Bieler, D., Holmes, S. & Wolfe, E. W. (2017). Patterns in the initial teaching assignments of secondary English teachers: Implications for teacher agency and retention. *The New Educator*, 13 (1), 22–40. <http://doi.org/10.1080/1547688X.2016.1144119>

Böhlmark, A., Holmlund, H. & Lindahl, M. (2016). Parental choice, neighbourhood segregation or cream skimming? An analysis of school segregation after a generalized choice reform. *Journal of Population Economics*, 29 (4), 1155–1190. <http://doi.org/10.1007/s00148-016-0595-y>

Boone, S., Thys, S., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2018). Class composition as a frame of reference for teachers? The influence of class context on teacher recommendations. *British Educational Research Journal*, 44 (2), 274–293. <http://doi.org/10.1002/berj.3328>

Boonen, T., Speybroeck, S., Bilde, J. de, Lamote, C., Van Damme, J. & Onghena, P. (2014). Does it matter who your schoolmates are? An investigation of the association between school composition, school processes and mathematics achievement in the early years of primary education. *British Educational Research Journal*, 40 (3), 441–466. <http://doi.org/10.1002/berj.3090>

Boonen, T., Van Damme, J. & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most? *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (1), 126–152. <http://doi.org/10.1080/09243453.2013.778297>

Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78 (3), 367–409. <http://doi.org/10.3102/0034654308321455>

Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015 Deutsch/ Lesen/Schreiben, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016 Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

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. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-5>

Bryk, A. S., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2013). *Schulleiterfragebogen. Standardüberprüfung Mathematik 4. Schulstufe 2013. Online-Fragebogen*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/erhebungsmaterialien-und-frageboegen/>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2015). *Schulleiterfragebogen. Standardüberprüfung 2016 Deutsch, 8. Schulstufe. Online-Fragebogen*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/erhebungsmaterialien-und-frageboegen/>

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. & Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41 (4), 778–820. <http://doi.org/10.3368/jhr.XLI.4.778>

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. & Vigdor, J. L. (2011). Teacher mobility, school segregation, and pay-based policies to level the playing field. *Education Finance and Policy*, 6 (3), 399–438. [http://doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00040](http://doi.org/10.1162/EDFP_a_00040)

Conger, D. (2005). Within-school segregation in an urban school district. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27 (3), 225–244. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/3699570>

Danhier, J. (2016). Teachers in schools with low socioeconomic composition: Are they really that different? *European Education*, 48 (4), 274–293. <http://doi.org/10.1080/10564934.2016.1248231>

Daseking, M., Bauer, A., Knievel, J., Petermann, F. & Waldmann, H.-C. (2011). Kognitive Entwicklungsrisiken bei zweisprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund im Vorschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60 (5), 351–368. <http://doi.org/10.13109/prkk.2011.60.5.351>

Demant, J. & Van Houtte, M. (2011). Social-ethnic school composition and school misconduct: Does sense of futility clarify the picture? *Sociological Spectrum*, 31 (2), 224–256. <http://doi.org/10.1080/02732173.2011.541343>

Demant, J. & Van Houtte, M. (2014). Social-ethnic school composition and disengagement: An inquiry into the perceived control explanation. *The Social Science Journal*, 51 (4), 659–675. <http://doi.org/10.1016/j.soscij.2014.09.001>

Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Pekrun, R., Guo, J. & Televantou, I. (2018). Effects of school-average achievement on individual self-concept and achievement: Unmasking phantom effects masquerading as true compositional effects. *Journal of Educational Psychology*, 110 (8), 1112–1126. <http://doi.org/10.1037/edu0000259>

Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60 (3), 163–183. <http://doi.org/10.2378/peu2013.art14d>

Duncan, O. D. & Duncan, B. (1955). Residential distribution and occupational stratification. *American Journal of Sociology*, 60 (5), 493–503. <http://doi.org/10.1086/221609>

Eder, F. (2011). Wie gut sind Musikhauptschulen? In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (Educational Governance, Band 8, S. 165–193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [http://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8\\_5](http://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8_5)

Fend, H. (2001). Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Beiheft, 37–48. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7913/pdf/Fend\\_2001\\_Bildungspolitische\\_Optionsen\\_fuer\\_die\\_Zukunft.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7913/pdf/Fend_2001_Bildungspolitische_Optionsen_fuer_die_Zukunft.pdf)

Gerdes, C. (2013). Does immigration induce „native flight“ from public schools? *The Annals of Regional Science*, 50 (2), 645–666. <http://doi.org/10.1007/s00168-012-0514-4>

Gomolla, M. (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 133–156). Wiesbaden: Springer VS. [http://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9\\_9-1](http://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_9-1)

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grissom, J. A., Kalogrides, D. & Loeb, S. (2015a). *Strategic staffing? How performance pressures affect the distribution of teachers within schools and resulting student achievement* (CEPA Working Paper, 15-15). Stanford: Center for Education Policy Analysis. Verfügbar unter <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/wp15-15-v201511.pdf>

Grissom, J. A., Kalogrides, D. & Loeb, S. (2015b). The micropolitics of educational inequality: The case of teacher-student assignments. *Peabody Journal of Education*, 90 (5), 601–614. <http://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1087768>

Harker, R. & Tymms, P. (2004). The effects of student composition on school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 177–199. <http://doi.org/10.1076/sesi.15.2.177.30432>

Hasse, R. & Schmidt, L. (2012). Institutionelle Diskriminierung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 883–899). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [http://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4\\_52](http://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_52)

Hattie, J. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37 (5), 449–481. [http://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00015-6](http://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00015-6)

Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.

Holme, J. J., Jabbar, H., Germain, E. & Dinning, J. (2017). Rethinking teacher turnover: Longitudinal measures of instability in schools. *Educational Researcher*, 47 (1), 62–75. <http://doi.org/10.3102/0013189X17735813>

Jenkins, S. P., Micklewright, J. & Schnepf, S. V. (2008). Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries? *Oxford Review of Education*, 34 (1), 21–37. <http://doi.org/10.1080/03054980701542039>

Kalogrides, D., Loeb, S. & Bêteille, T. (2013). Systematic sorting. *Sociology of Education*, 86 (2), 103–123. <http://doi.org/10.1177/0038040712456555>

Karsten, S. (2010). School segregation. In Organisation of Economic Co-operation and Development (OECD; Hrsg.), *Equal opportunities? The labour market integration of the children of immigrants* (S. 193–209). Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264086395-8-en>

Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (1), 37–62. <http://doi.org/10.3102/01623737024001037>

Leckie, G., Pillinger, R., Jones, K. & Goldstein, H. (2012). Multilevel modeling of social segregation. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 37 (1), 3–30. <http://doi.org/10.3102/1076998610394367>

Luschei, T. F. & Jeong, D. W. (2018). Is teacher sorting a global phenomenon? Cross-national evidence on the nature and correlates of teacher quality opportunity gaps. *Educational Researcher*, 47 (9), 556–576. <http://doi.org/10.3102/0013189X18794401>

- Makles, A. & Schneider, K. (2015). Much ado about nothing? The role of primary school catchment areas for ethnic school segregation: Evidence from a policy reform. *German Economic Review*, 16 (2), 203–225. <http://doi.org/10.1111/geer.12048>
- Mansfield, R. K. (2015). Teacher quality and student inequality. *Journal of Labor Economics*, 33 (3), 751–788. <http://doi.org/10.1086/679683>
- Marks, G. N. (2015). Are school-SES effects statistical artefacts? Evidence from longitudinal population data. *Oxford Review of Education*, 41 (1), 122–144. <http://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006613>
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 280–295. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Marsh, H. W., Kuyper, H., Morin, A. J. S., Parker, P. D. & Seaton, M. (2014). Big-fish-little-pond social comparison and local dominance effects: Integrating new statistical models, methodology, design, theory and substantive implications. *Learning and Instruction*, 33, 50–66. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.04.002>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Moosbrugger, R. & Hasengruber, K. (2019). *Schul- und Klassenzusammensetzung: Potenziale institutioneller Diskriminierung bei der Klassenzusammensetzung? Logiken hinter der Zuteilung von Schülerinnen und Schülern zu Schulklassen aus Schulleitungssicht* (Onlinedokument zum Beitrag „Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften“ im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2018). <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-4-1>
- Nagengast, B. & Marsh, H. W. (2011). The negative effect of school-average ability on science self-concept in the UK, the UK countries and the world: The big-fish-little-pond-effect for PISA 2006. *Educational Psychology*, 31 (5), 629–656. <http://doi.org/10.1080/01443410.2011.586416>
- Nomi, T. & Raudenbush, S. W. (2016). Making a success of „Algebra for all“. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38 (2), 431–451. <http://doi.org/10.3102/0162373716643756>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *TALIS 2008 technical report*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf>
- Papay, J. P. & Kraft, M. A. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, 130, 105–119. <http://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>
- Rangvid, B. S. (2010). School choice, universal vouchers and native flight from local schools. *European Sociological Review*, 26 (3), 319–335. <http://doi.org/10.1093/esr/jcp024>
- Ready, D. D. & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities. *American Educational Research Journal*, 48 (2), 335–360. <http://doi.org/10.3102/0002831210374874>
- Reardon, S. F. & Owens, A. (2014). 60 years after Brown: Trends and consequences of school segregation. *Annual Review of Sociology*, 40, 199–218. <http://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043152>

Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme, E. & Stanat, P. (2014). Socio-economic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction, 32*, 63–72. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007>

Rjosk, C., Richter, D., Lüdtke, O. & Eccles, J. S. (2017). Ethnic composition and heterogeneity in the classroom: Their measurement and relationship with student outcomes. *Journal of Educational Psychology, 109* (8), 1188–1204. <http://doi.org/10.1037/edu0000185>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012 Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014). *Standardüberprüfung 2013 Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Verfügbar unter [https://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/ICCS\\_2009\\_International\\_Report.pdf](https://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf)

Sertl, M. & Leditzky, C. (2016). Schulpflicht, Leistung und Wettbewerb: Was bei der Zusammensetzung einer ersten Volksschulklasse eine Rolle spielt. *Erziehung und Unterricht, 166* (5–6), 387–398.

Specht, W. (2011). Restschulen und Restklassen. Ein vernachlässigtes Phänomen im Gefolge neuer Steuerungsformen. In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (Educational Governance, Band 8, S. 141–163). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [http://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8\\_4](http://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8_4)

Stäbler, F., Dumont, H., Becker, M. & Baumert, J. (2017). What happens to the fish's achievement in a little pond? A simultaneous analysis of class-average achievement effects on achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 109* (2), 191–207. <http://doi.org/10.1037/edu0000135>

Stanat, P., Schwippert, K. & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik, 55. Beiheft*, 147–164. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6952/pdf/Stanat\\_Schwippert\\_Groehlich\\_Einfluss\\_des\\_Migrantenanteils.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6952/pdf/Stanat_Schwippert_Groehlich_Einfluss_des_Migrantenanteils.pdf)

Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C. & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K-12 students' academic achievement. *Review of Educational Research, 86* (4), 849–899. <http://doi.org/10.3102/0034654316675417>

Stumpner, S. (2014). Als prioritär erlebte Bedrohungen und Belastungen von Berufseinstiegsrinnen und Berufseinstiegern in das Pflichtschullehramt. In G. Beer, I. Benischek, O. Dangel & C. Plaimauer (Hrsg.), *Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts* (S. 159–190). Wien: LIT.

Televantou, I., Marsh, H. W., Kyriakides, L., Nagengast, B., Fletcher, J. & Malmberg, L.-E. (2015). Phantom effects in school composition research: consequences of failure to control biases due to measurement error in traditional multilevel models. *School Effectiveness and School Improvement*, 26 (1), 75–101. <http://doi.org/10.1080/09243453.2013.871302>

Van Ewijk, R. & Sleegers, P. (2010a). Peer ethnicity and achievement: A meta-analysis into the compositional effect. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3), 237–265. <http://doi.org/10.1080/09243451003612671>

Van Ewijk, R. & Sleegers, P. (2010b). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5 (2), 134–150. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>

Weber, C. (2019). *Schul- und Klassenzusammensetzung: Methodisches Vorgehen und Zusatz-ergebnisse* (Onlinedokument zum Beitrag „Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften“ im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts Österreich 2018). <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-4-2>

Wenger, M., Lüdtke, O. & Brunner, M. (2018). Übereinstimmung, Variabilität und Reliabilität von Schülerurteilen zur Unterrichtsqualität auf Schulebene. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 929–950. <http://doi.org/10.1007/s11618-018-0813-3>

Wiswall, M. (2013). The dynamics of teacher quality. *Journal of Public Economics*, 100, 61–78. <http://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2013.01.006>

Yang Hansen, K. & Gustafsson, J.-E. (2016). Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22 (1–2), 23–44. <http://doi.org/10.1080/13803611.2016.1178589>