

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Der Einfluss von Herkunftseffekten auf die Leistung von Schüler:
innen mit und ohne SPF-Status.
Eine Untersuchung der Merkmale Familiensprache,
Unterstützung bei den Hausaufgaben und besuchter
Klassentyp.

verfasst von | submitted by
David Vincent Binder BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 511 599 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Geschichte und Politische Bildung Spezialisierung
Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen)

Betreut von | Supervisor:

Dr. Katharina-Theresa Lindner BEd BA MA

Abstract: Diese Masterarbeit befasst sich mit der Auswirkung von Herkunftseffekten auf die schulischen Leistungen von Schüler:innen mit und ohne SPF-Status. Untersucht wurden dabei die Merkmale Familiensprache, Unterstützung bei den Hausaufgaben und der Besuch von Integrations- bzw. Inklusionsklassen. Im theoretischen Teil dieser Arbeit erfolgte eine Betrachtung primärer und sekundärer Herkunftseffekte im Kontext des sozioökonomischen Status, ein Diskurs zu den verschiedenen Begriffen und Kategorien im Feld Migration sowie der Hausaufgabenforschung. Zudem erfolge die Darstellung von Ergebnissen wichtiger Leistungserhebungen und anderen Studien. Im empirischen Teil dieser Arbeit wurde quantitativ geforscht, wobei die Stichprobe 386 Schüler:innen umfasste, 82 davon mit SPF-Status. Verglichen wurden dabei Mittelwerte von Leistungserhebungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Mathematik. Die Signifikanz wurde mittels T-Test überprüft. Zudem wurde mittels Chi-Quadrat Test eine mögliche Korrelation zwischen den Merkmalen SPF-Status und Familiensprache sowie der Unterstützung bei den Hausaufgaben überprüft. Signifikante Zusammenhänge konnten zwischen der Leseleistung und dem Merkmal Familiensprache, zwischen der Leistung im Bereich Rechtschreibung sowie zwischen der Leseleistung und dem besuchten Klassentyp (Regelschulklasse VS I-Klasse) gefunden werden. Zudem waren Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch unter den Schüler:innen mit SPF-Status signifikant überrepräsentiert. Bei der Untersuchung des Merkmales Unterstützung bei den Hausaufgaben zeigte sich, dass eine rein quantitative Beforschung des Themas nicht ausreicht, um einen Einblick in die Hausaufgabenunterstützung zu bekommen. Die Ergebnisse dieser Arbeit unterstreichen die Notwendigkeit die Vergabep Praxis von SPF-Status kritisch zu beforschen, qualitative Hausaufgabenforschung mit soziokulturellen Merkmalen zu verknüpfen und den Bereich Sprachförderung in der Schule sowie in elementaren Bildungseinrichtungen zu stärken.

Abstract: This master's thesis examines the impact of origin effects on the academic performance of students with and without special educational needs (SPF) status. The study investigated the characteristics of family language, homework support, and attendance in integration or inclusion classes. The theoretical part of this work includes an examination of primary and secondary origin effects in the context of socioeconomic status, a discussion of various terms and categories in the field of migration and homework research. Additionally, the results of important performance assessments and other studies are presented. The empirical part of this work involved quantitative research, with a sample of 386 students, 82 of whom had SPF status. The mean values of performance assessments in reading, spelling, and mathematics were compared. Significance was tested using the t-test. Furthermore, a possible correlation between the characteristics of SPF status and family language, as well as homework support, was examined using the chi-square test. Significant correlations were found between reading performance and the characteristic of family language, between spelling performance, and between reading performance and the type of class attended. Additionally, students with a family language other than German were significantly overrepresented among students with SPF status. The investigation of the characteristic of homework support showed that purely quantitative research on the topic is not sufficient to gain insight into homework support. The results of this work underscore the need to critically research the allocation practice of SPF status, to link qualitative homework research with sociocultural characteristics, and to strengthen language support in schools and elementary educational institutions.

Inhalt

Einleitung.....	1
Theoretischer Teil.....	4
1. Begriffliche Grundlagen.....	4
1.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)	4
1.2 Inklusion-Integration-Segregation	6
1.2.1 Inklusion vs Integration	7
1.2.2 Segregation.....	8
1.3 Migrationsbiografie, Migrationshintergrund, Erstsprache & Familiensprache	8
1.4 Sozioökonomischer Status	11
1.5 Intersektionalität	13
2. Herkunftseffekte	14
2.1 Primäre Herkunftseffekte.....	14
2.2 Sekundäre Herkunftseffekte	16
2.3 Unterstützung bei den Hausaufgaben	17
2.4 Herausforderungen und Reformen im österreichischen Bildungssystem	19
3. Inklusion und Sonderpädagogik in Wien.....	20
3.1 Rechtliche Grundlagen	20
3.2 Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik in Wien	22
3.3 Zahlen für Wien.....	23
4. Forschungsstand.....	25
5. Hypothesen	29
Empirischer Teil	32
6. Empirie	32
6.1 Forschungsprojekt PATHWAY	32
6.2 Stichprobe	33
6.3 Erhebung	34
6.4 Erhobene Merkmale.....	35
6.4.1 Unterstützung bei den Hausaufgaben	35
6.4.2 Familiensprache	36
6.4.3. SPF-Status	36
6.4.4. Klassentyp	37

6.5 Datenauswertung	37
7. Ergebnisse	38
7.1 Familiensprache und sonderpädagogischer Förderbedarf	38
7.2 Unterstützung bei den Hausaufgaben und sonderpädagogischer Förderbedarf	41
7.3 Schulische Leistungen & Erstsprache	42
7.3.1 Erstsprache & Lesen	42
7.3.2 Erstsprache und Rechtschreibung	45
7.3.3 Erstsprache und Rechnen	48
7.4 Schulische Leistung & Unterstützung bei den Hausaufgaben	50
7.4.1 Unterstützung bei den Hausaufgaben und Lesen	51
7.4.2 Unterstützung bei den Hausaufgaben und Rechtschreibung	53
7.4.3 Hilfe bei den Hausaufgaben und Rechnen	55
7.5 Regelschulklassen und Integrations- bzw.-Inklusionsklassen	57
7.5.1 Klassentyp und Lesen	58
7.5.2 Klassentypen und Rechtschreibung	58
7.5.3 Klassentypen und Rechnen	59
7.6 Überblick	60
8. Diskussion und Einbettung in den Forschungsstand	65
8.1 SPF-Status im Zusammenhang mit der Familiensprache	65
8.2 SPF-Status im Zusammenhang mit der Unterstützung bei den Hausaufgaben	67
8.3 Leistungen in Lesen, Rechtschreibung und Mathematik im Zusammenhang mit der Familiensprache	67
8.4 Leistungen in Lesen, Rechtschreibung und Mathematik im Zusammenhang mit der Unterstützung bei den Hausaufgaben	70
8.5 Leistungen in Lesen, Rechtschreibung und Mathematik im Zusammenhang mit dem Klassentypen	71
9. Fazit	72
Literatur	77
Abbildungsverzeichnis	85
Tabellenverzeichnis	85

Einleitung

Herkunftseffekte spielen im österreichischen Schulsystem eine besonders große Rolle, wie beispielsweise die Ergebnisse der aktuellen PISA-Studie zeigen (Toferer, Lang & Salchegger 2023). Faktoren wie die Erstsprache der Schüler:innen oder der sozioökonomische Status der Eltern haben einen großen Einfluss auf die Bildungskarriere von Schüler:innen in Österreich. Eine Besonderheit der Schulsysteme im deutschsprachigen Raum ist dabei, dass die Schüler:innen bereits ab der fünften Schulstufe unterschiedlichen Schultypen und Lehrpläne zugeteilt werden, womit vermeintliche (Leistungs-)Homogenität unter den Schüler:innen geschaffen werden soll. Diese Zuteilung geschieht auf der Basis unterschiedlicher Faktoren wie den Schulnoten sowie die Aussprache der Eignung für die AHS (BMBWF 20XX). Jedoch zeigt sich gerade an dieser Übertrittsschwelle die Auswirkung primärer und sekundären Herkunftseffekte besonders stark (z.B. Mayrhofer et al. 2019).

In dieser Arbeit sollen die potenziellen Auswirkungen von Herkunftseffekten bei Schüler:innen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Rechnen untersucht werden. Untersucht werden dabei die Merkmale Familiensprache, Unterstützung bei den Hausaufgaben und der besuchte Klassentyp. In der Untersuchung eingeschlossen sind ebenfalls Schüler:innen mit einem sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF). Ein SPF kann in Österreich ausschließlich an Schüler:innen vergeben werden, welche aufgrund einer andauernden „körperlichen, geistigen oder psychischen Beeinträchtigung nicht in der Lage sind, dem Unterricht ohne sonderpädagogische Förderung zu folgen“ (BMBF 2022). Diese gesetzliche Vorgabe deutet darauf hin, dass die Gruppe von Schüler:innen mit SPF-Status eine ähnliche soziale Herkunft aufweisen sollten, wie Schüler:innen ohne SPF-Status. Jedoch zeigt die Vergabep Praxis von sonderpädagogischen Förderbedarfen in Österreich, dass beispielsweise Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch überproportional oft einen SPF-Status verliehen bekommen (vgl. Gasteiger-Klicpera et al. 2023).

Oft fehlen Daten, welche einen tiefergehenden Blick auf die soziale Herkunft von Schüler:innen mit SPF-Status ermöglichen würden. Der sozioökonomische Status der Eltern von Schüler:innen mit SPF-Status wurde in Österreich noch nicht erhoben. Auch über die schulischen Leistungen von Schüler:innen mit SPF-Status im Zusammenhang mit ihrer sozialen Herkunft gibt es in Österreich

keine Studie. Dies ist auch teilweise dem Umstand geschuldet, dass Schüler:innen mit SPF aus Bildungserhebungen wie dem Nationalen Bildungsstandard oder der IKMplus Testung ausgeschlossen werden (vgl. George & Schwab 2019, 105f). Somit können die Auswirkungen von Herkunftseffekten auf Schüler:innen mit SPF-Status kaum festgemacht werden.

Österreichweit werden mittlerweile 62,2% der Schüler:innen mit SPF-Status gemeinsam mit Schüler:innen ohne SPF-Status in sogenannten Integrations- bzw. Inklusionsklassen unterrichtet (vgl. Statistik Austria 2023). Diese Klassen erhalten zusätzliche personelle Ressourcen für Schüler:innen mit SPF-Status. George und Schwab wiesen jedoch nach, dass Integrations- bzw. Inklusionsklassen in Österreich häufiger von sozialer Benachteiligung betroffen sind als sogenannte Regelschulklassen (vgl. George & Schwab 2019, 108f). Dies führt potenziell dazu, dass positive Effekte eines inklusiven Settings nicht zur Geltung kommen können (vgl. ebd. 112). So erzielten Schüler:innen ohne SPF-Status aus Integrations- oder Regelschulklassen schwächere Ergebnisse bei der letzten Bildungsstandartüberprüfung im Fach Deutsch als Schüler:innen aus Regelschulklassen (vgl. ebd. 108f).

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, den vorhandenen Forschungslücken entgegenzutreten und einen Einblick zu gewinnen, inwiefern Herkunftseffekte einen Einfluss auf die Leistung von Schüler:innen mit und ohne SPF-Status in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Rechnen haben. Dabei erfolgt eine Untersuchung der Merkmale Familiensprache und Unterstützung bei den Hausaufgaben. Des Weiteren soll untersucht werden, inwiefern sich der besuchte Klassentyp (Regelschulklasse VS integrative bzw. Inklusive Klasse) auf die Leistungen von Schüler:innen ohne SPF-Status auswirkt.

Hierzu ergeben sich folgende Forschungsfragen, welche dieser Arbeit zu Grunde liegen sollen:

Forschungsfrage 1: Hat das Merkmal Familiensprache einen Einfluss auf die Häufigkeit eines SPFs innerhalb der Stichprobe?

Forschungsfrage 2: Hat das Merkmal Unterstützung bei den Hausaufgaben einen Einfluss auf die Häufigkeit eines SPFs innerhalb der Stichprobe?

Forschungsfrage 3: Gibt es signifikante Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF-Status hinsichtlich der Familiensprache Deutsch in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Rechnen?

Forschungsfrage 4: Gibt es signifikante Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF-Status, die zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben bekommen und jenen, welche keine Hilfe erhalten?

Forschungsfrage 5: Gibt es signifikante Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen ohne SPF-Status in Integrationsklassen und Schüler:innen ohne SPF-Status in Regelschulklassen?

Die Forschungsfragen sollen mittels Methoden der deskriptiven Statistik beantwortet werden. Dazu werden Mittelwerte verglichen und mittels T-Test oder Korrelationsanalyse auf ihre Signifikanz überprüft. Die Datengrundlage stammt aus dem Forschungsprojekt PATHWAY (Schwab & Linder 2024), im Zuge dessen diese Masterarbeit entstanden ist.

Diese Arbeit besteht aus einem einleitenden, theoretischen Teil sowie aus einem empirischen Teil, in welchem die aus dem Projekt PATHWAY gewonnenen Daten aufbereitet, präsentiert und in den Forschungsstand eingebettet werden. In dem theoretischen Teil sollen zunächst jene Begriffe erläutert und abgegrenzt werden, welcher dieser Arbeit zur Grunde liegen. Diese umfassen den sonderpädagogische Förderbedarf (SPF), die Abgrenzung von Inklusion zu Integration und Segregation, Begriffe im Forschungsfeld Migration und sozioökonomischer Status, sowie Intersektionalität im Kontext der letztgenannten Kategorien. Des Weiteren sollen Herkunftseffekte beschrieben und in primäre und sekundäre Herkunftseffekte aufgegliedert werden. Weiterer Bestandteil des theoretischen Teils ist ein Blick auf den Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik in Wien. Abschließend soll der aktuelle Forschungsstand zu den genannten

Forschungsfeldern wiedergegeben werden. Im empirischen Teil dieser Arbeit erfolgt zunächst die Vorstellung der Datengrundlage, welche im Zuge des Projektes „PATHWAY“ gewonnen wurde. Anschließend werden die Methodik sowie die Forschungsfragen mit den dazugehörigen Hypothesen dargelegt. In den nächsten Kapiteln folgt die Darstellung der Ergebnisse sowie deren Einordnung dieser in den Forschungsstand. Zudem erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse. In einem abschließenden Fazit sollen die wichtigsten Erkenntnisse aus dieser Arbeit präsentiert und ein Ausblick gegeben werden.

Theoretischer Teil

1. Begriffliche Grundlagen

In diesem Kapitel werden jene Begriffe erläutert, mit welchen in den folgenden Kapiteln gearbeitet werden soll. Die folgenden Unterkapitel befassen sich mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF), dem Inklusionsbegriff sowie den Unterschieden zwischen Inklusion, Integration und Segregation sowie Begriffe in den Feldern Migration und sozioökonomischer Status. Zudem soll ein Blick auf mögliche intersektionale Muster geworfen werden, welche zu mehrfacher sozialer Benachteiligung führen.

1.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)

Der sonderpädagogische Förderbedarf (SPF) ist in Österreich das zentrale Mittel zur Zuteilung sonderpädagogischer Ressourcen. Ein SPF wird in Form eines amtlichen Bescheides verliehen und ist untrennbar mit dem Merkmal Beeinträchtigung verbunden, wie aus der gesetzlichen Grundlage hervorgeht (BMBWF 2019, 1):

Gemäß § 8 Abs. 1 Schulpflichtgesetz 1985 liegt dann ein sonderpädagogischer Förderbedarf vor, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler infolge einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen dem Unterricht in der Volksschule, Neuen Mittelschule oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag und nicht gemäß § 15 Schulpflichtgesetz 1985 vom Schulbesuch befreit ist.

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf kann demnach ausschließlich vergeben werden, wenn eine Beeinträchtigung vorliegt, welche wiederherum kausal damit zusammenhängen muss, dass der/die Schüler:in den Unterricht nach einem Regelschullehrplan nicht bewältigen kann. In Anlehnung an das Behindertengleichstellungsgesetz gilt eine Behinderung als Funktionsbeeinträchtigung, welche mindestens sechs Monate andauert, wobei diese Kategorie als Rechtsbegriff verstanden wird (vgl. BMBWF 2019, 1). Je nach Beeinträchtigung gibt es unterschiedliche Förderschwerpunkte, welche im SPF-Status festgehalten werden. Diese umfassen die Bereiche Lernen, erhöhten Förderbedarf (SEF), Sehen, Hören, Sprechen, körperliche und motorische Entwicklung sowie außerhalb Wiens in den anderen Bundesländern Österreichs den Bereich Verhalten (vgl. BMBWF 2024). Der Antrag auf einen SPF wird von den Eltern gestellt, wobei die Schule in der Praxis oft eine beratende Rolle einnimmt und auch von Amtswegen ein Verfahren eingeleitet werden kann. Ohne der expliziten Zustimmung der Eltern ist ein Verfahren zur Feststellung eines SPFs nicht möglich. Für Eltern, die über wenig Wissen über das System Schule verfügen, ist es jedoch schwierig einen Einblick in die Funktionsweise des Verfahrens bzw. eines SPFs zu erhalten. Im weiteren Verlauf werden notwendige schulpsychologische oder medizinische Gutachten eingeholt, der Lehrplan festgelegt, nach dem der/die Schüler:in unterrichtet werden soll, sowie der Schulstandort ausgewählt (vgl. BMBWF 2019, 3f). Die Eltern haben dabei das Recht, eine gemeinsame Beschulung ihres Kindes mit Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf einzufordern (vgl. BMBWF 2024).

Den Nutzen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs definiert das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung wie folgt (BMBWF 2019, 5):

Sonderpädagogische Förderung unterstützt Kinder und Jugendliche mit physischen oder psychischen Behinderungen beim Erwerb einer ihren individuellen Möglichkeiten entsprechenden Bildung und Erziehung mit dem Ziel schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung. Sie orientiert sich an der jeweiligen individuellen und sozialen Situation und schließt die persönlichkeits- und entwicklungsorientierte Vorbereitung auf zukünftige Lebenssituationen ein. Sie erfordert die Gestaltung von Lernumwelten, die Schülerinnen und Schülern – ausgehend von ihren individuellen Fähigkeiten und Stärken – den Erwerb größtmöglicher

Autonomie sowie die Aneignung von Lerninhalten, Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen ermöglicht.

Auch wenn Inklusion als solche nicht genannt ist, scheint Teilhabe in der Gesellschaft, im Beruf oder in der Lebensgestaltung als wichtigstes Ziel der sonderpädagogischen Förderung auf. Zudem wird auch explizit auf die schulische Eingliederung verwiesen. Doch auch wenn mit der Verleihung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs die gesellschaftliche Teilhabe des/der Schüler:in angestrebt wird, muss der SPF-Status auch als Barriere angesehen werden, da zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF-Status unterschieden wird. Denn durch die Verbindung eines SPFs und dem daraus resultierenden Zugang personenbezogener, sonderpädagogischen Ressourcen besteht die Gefahr, dass Schüler:innen etikettiert und marginalisiert werden. Nach wie vor kommt es vor, dass eine hierarchisierende Unterteilung zwischen den „Regelschüler:innen“ und „I-Schüler:innen“ entsteht und beide Lerngruppen räumlich getrennt werden und separat voneinander lernen (vgl. Buchner & Axmann- Leibetseder 2019, 132). In den folgenden Kapiteln soll von Schüler:innen mit bzw. ohne SPF-Status gesprochen werden, da es sich beim sonderpädagogischen Förderbedarf um einen amtlich verliehenen Status per Bescheid handelt, welcher getrennt von der jeweiligen Person betrachtet werden soll.

1.2 Inklusion-Integration-Segregation

Inklusion ist ein international verwendeter Leitbegriff, welcher oft auf den intentionellen Wandel innerhalb von Schulen abzielt. Ziel ist die Schaffung einer Schule für alle, an der niemand aufgrund überindividueller Merkmale von gleichberechtigter Teilhabe ausgeschlossen wird (vgl. Buchner & Axmann- Leibetseder 2019, 130). Dem Inklusionsbegriff von Prengel (2001) folgend soll hierbei eine *egalitäre Differenz* geschaffen werden, im Zuge derer „Differenzen wie soziale Herkunft, Geschlecht, dis/ability oder sexuelle Orientierung anerkannt und ermächtigend bearbeitet werden sollen“ (Prengel 2001, 94). Als Zielgruppe von Inklusion können alle Menschen gesehen werden, welche von Ausschluss und Marginalisierung bedroht sind (Biewer, Proyer & Kremser 2019, 22). Inklusive Pädagogik umfasst dabei einerseits pädagogisches Handeln, jedoch auch ein theoretisches Fundament, welches Biewer (2017) wie folgt charakterisiert (Biewer 2017, 204):

Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierung und Klassifizierung ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.

Vorhandene Institutionen sollen demnach so verändert werden, dass sie den Bedürfnisse aller Nutzer:innen entsprechen. Zudem wird Etikettierung marginalisierter Menschen abgelehnt, womit etwa die Funktionsweise des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Frage gestellt werden muss. Zudem geht aus der theoretischen Konzeption von Inklusion hervor, dass sich diese nicht nur auf den Bereich Schule beschränkt, sondern Partizipation in allen Lebensbereichen ermöglichen soll.

Wird der internationale Diskurs zum Thema Inklusion mit jenem in Österreich verglichen, lässt sich feststellen, dass zwischen einem *weiten* und einem *engen* Verständnis von Inklusion unterschieden werden kann (vgl. Biewer, Proyer & Kremser 2019, 23). Der *weite* Inklusionsbegriff ist als gesamtgesellschaftliches Konzept zu verstehen, welches sich über alle Lebensbereiche erstreckt und all jene Gruppen umfasst, die von gesellschaftlichem Ausschluss bedroht sind. Auf das Schulsystem umgemünzt, steht hierbei die Diversität der Schüler:innenschaft im Vordergrund und zahlreiche Heterogenitätsdimensionen wie der sprachliche oder sozioökonomische Hintergrund rücken in den Fokus (vgl. George & Schwab 2019, 103f). In Österreich wird hingegen häufig ein „enger“ Inklusionsbegriff verwendet, welcher sich ausschließlich an Schüler:innen mit Behinderung richtet. Dieser ist stark mit der Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf verbunden und zielt darauf ab, dass Schüler:innen mit und ohne SPF gemeinsam unterrichtet werden.

1.2.1 Inklusion vs Integration

Die Begriffe Inklusion und Integration werden in Österreich nach wie vor häufig nebeneinander bzw. als Synonym verwendet. Besonders schwierig ist es, den *engen* Inklusionsbegriff von jenem der Integration zu unterscheiden. So werden Unterrichtssettings, in denen Schüler:innen mit und ohne SPF-Status gemeinsam unterrichtet werden, in der Literatur sowie im Schulsystem nach wie vor sowohl als Integrationsklassen (z.B. George & Schwab 2019) als auch als inklusiver Unterricht

bezeichnet (z.B. BMBWF 2022). Jedoch gibt es in der Konzeption der beiden Begriffe Unterschiede, mit denen sie sich klar trennen lassen. Während Integration lediglich darauf abzielt, von Sondereinrichtungen abzuweichen und Schüler:innen mit SPF-Status in Regelschulen zu unterrichten, forciert Inklusion den Umbau bestehender Regeleinrichtungen, um den Bedürfnissen marginalisierter Gruppen, wie z.B. Schüler:innen mit SPF-Status, gerecht zu werden (vgl. Biewer 2017, 126-128). Inklusiver Unterricht will nicht nur Schüler:innen mit SPF-Status in den bestehenden Regelunterricht hineinholen, sondern die didaktischen Methoden so anpassen, dass sie den Bedürfnissen aller Schüler:innen gerecht werden, ohne dass es zu einem Ausschluss einzelner Schüler:innen(-gruppen) kommt.

1.2.2 Segregation

Segregative Unterrichtssettings haben ihren Ursprung im Konzept der Normalisierung, einer Denkrichtung, die Menschen mit Behinderung ein an der „Normalgesellschaft“ orientiertes Leben ermöglichen sollte (vgl. Biewer 2017, 122). Längst vom Konzept der Inklusion abgelöst soll der Begriff hier dennoch Erwähnung finden, da in Wien noch etwa 40% der Schüler:innen mit SPF eine Sonderschule besuchen und damit separiert unterrichtet werden (vgl. Gasteiger-Klicpera, Buchner & Frank 2023, 165). Zahlreiche Sonderschulen in Wien wurden dabei in den letzten Jahren zu Schulzentren umgestaltet, die neben rein sonderpädagogisch geführten Klassen auch Integrations- und Regelschulklassen führen.

1.3 Migrationsbiografie, Migrationshintergrund, Erstsprache & Familiensprache

In der Migrationsforschung wird aktuell häufig der Begriff Migrationsbiografie als Untersuchungsgegenstand verwendet (z.B. Apitzsch 2023, 21). Durch diesen Begriff wird stärker auf die individuelle Migrationserfahrung einer Person eingegangen. Die Bezeichnung Migrationshintergrund wird eher dazu verwendet, Gruppen von Menschen mit Migrationserfahrung zu kategorisieren. Diese steht unter Kritik, weil sie stark auf die Herkunft reduziert und stigmatisierend wirkt, indem sie betroffene Personen markiert und einer differenzierten Betrachtungsweise im Wege steht (vgl. ebd., 22f). Die Bezeichnung Migrationshintergrund ist jedoch in vielen statistischen Publikationen vorherrschend. Die Statistik Austria unterscheidet hierbei in ihrer Publikation Migration & Integration zwischen „ausländischen Staatsangehörigen und Bevölkerung mit

Migrationshintergrund“ (2022, 22). Zu der ersten Gruppe zählen dabei Menschen, die in Österreich leben und nicht über eine österreichische Staatsbürger:innenschaft verfügen. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund umfasst jene Menschen, „deren beiden Eltern im Ausland geboren wurden, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit“ (Statistik Austria 2022, 22). Hierbei wird noch zwischen Menschen der ersten sowie der zweiten Generation mit Migrationshintergrund unterschieden, wobei Menschen der ersten Generation selbst im Ausland geborgen wurden, während die zweite Generation die Nachkommen von zwei Eltern stellen, die jeweils im Ausland geboren wurden. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist die Erstsprache von Schüler:innen. Auch wenn die drei genannten Kategorien oft als Synonym verstanden werden ist es wichtig, sie je nach Erhebung getrennt voneinander zu lesen.

Neben dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern, nennt der nationale Bildungsbericht die Erstsprache als prägendes Merkmal, welches mit dem Bildungsverlauf der Schüler:innen verbunden ist (vgl. Mayrhofer et al. 2019, 243). Dieser Zusammenhang kann durch zahlreiche statistische Fakten belegt werden. So liegt der Anteil der Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die eine Sonderschule besuchen bei 42%, während der Anteil der Schüler:innen ohne Deutsch als Erstsprache im gesamten Schulsystem bei lediglich 27,2% liegt (Statistik Austria 2022, 43). Werden jene Schultypen betrachtet, welche mit einer Matura abschließen, ist eine gegenläufige Verteilung erkennbar. Hier sind Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch stark unterrepräsentiert. 11% der Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch schaffen den Abschluss der Pflichtschule nicht (Statistik Austria 2022, 46).

Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei Schüler:innen mit einer ausländischen Staatsbürger:innenschaft. Auch sie stellen einen mit 27,6 % überproportionalen Anteil an der Schüler:innenschaft in Sonderschulen (Statistik Austria 2022, 43). Auffällig ist hierbei zusätzlich, dass zwei Drittel der Schüler:innen eine Staatsangehörigkeit von Ländern außerhalb der EU besitzen. Wird die Bildungsstruktur der österreichischen Bevölkerung betrachtet, verfügen 23% der Menschen ohne österreichischer Staatsbürger:innenschaft über maximal einen Pflichtschulabschluss, während dieser Anteil unter der Bevölkerung mit österreichischer Staatsbürger:innenschaft lediglich 10,9% ausmacht. Bei den Universitäts- und Maturabschlüssen bilden Menschen mit

ausländischer Staatsangehörigkeit hingegen einen überproportional hohen Anteil (Statistik Austria 2022, 43). Letzterer Fakt kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass Österreich ein beliebter Studienstandort für ausländische Studierende ist (vgl. Statistik Austria 2022, 48).

Folgend dem nationalen Bildungsbericht muss die Kategorie Migrationshintergrund im Zusammenhang mit der Erstsprache und dem sozioökonomischen Status der Eltern betrachtet werden. Dabei zeigt sich beispielweise, dass Eltern mit deutscher und türkischer Herkunft signifikant unterschiedliche Anteile an tertiären Bildungsabschlüssen aufweisen (vgl. Mayrhofer et al. 2019, 175). Migration wird insbesondere dann zum Risikofaktor, wenn sie mit einer anderen Erstsprache, niedrigen Bildungsabschlüssen und einem niedrigen beruflichen Status der Eltern kombiniert wird (vgl. Mayrhofer et al. 2019, 177). So kommt es im Bildungsverlauf zu einer systematischen Benachteiligung, da Schüler:innen mit Migrationsbiografie und/oder einer anderen Erstsprache als Deutsch zusätzlich häufig von sozioökonomischen Benachteiligungen betroffen sind und das gegenwärtige Schulsystem nicht in der Lage ist, Chancengleichheit zu schaffen. Apitzsch betont zudem, dass die bloße Betrachtung des Faktors Migration zu kurz greift und eine komplexere Deutung notwendig ist, welche die biographische Reflexivität und generationsübergreifende Perspektiven berücksichtigt (vgl. Apitzsch 2023, 22f).

Wie bereits dargelegt, kommt es zu einer Abwendung der Betrachtung der Kategorien „Migrationshintergrund“ oder „Staatsangehörigkeit“ zu Gunsten einer biographischen Sichtweise (vgl. Apitzsch 2023, 23). Der Grund dafür ist, dass es die ersten beiden Kategorien einer multikulturellen und pluralistischen Gesellschaft kaum gerecht werden können, weil sie wenig Aussagekraft besitzen. In den Fokus rücken dabei Merkmale wie „Generationenstatus, Zuwanderungsalter, Sprache und Religionszugehörigkeit“ (Kotzyba 2021, 4). So erfolgt häufig eine Betrachtung der Herkunftssprache(n). Besonders der Begriff Erstsprache findet hierbei Verwendung. Die Statistik Austria (2022, 123) definiert diese als: „Im Alltag und im privaten Umfeld hauptsächlich verwendete Sprache.“ Bremer & Mehlhorn (2018) beschreiben die Erstsprache als jene Sprache, welche von Geburt an gelernt wird (vgl. 2018, 19). Dabei können auch mehrere Sprachen simultan erlernt werden (vgl. ebd. 19). Die Erstsprache stellt die Grundlage für den weiteren Spracherwerb da, weshalb der Erfolg des Erstspracherwerbs eng verbunden mit dem Erwerb einer Zweitsprache

ist (vgl. Schmidt 2014, 13). Der Begriff Erstsprache löst immer stärker den Begriff der Muttersprache ab. Gründe hierfür sind, dass der Begriff Muttersprache suggeriert, die Sprache würde ausschließlich von der Mutter erlernt werden und dass es nur eine (Erst-)Sprache geben könne, in der ein Kind hohe sprachliche Kompetenzen aufbauen könnte (vgl. Barkowsky 2010, 69).

Im Zuge des Projektes PATHWAY, auf dessen Datengrundlage diese Arbeit basiert, wurde das Merkmal Familiensprache erhoben. Bremer & Mehlhorn (2018) grenzen diese insofern vom Begriff der Erstsprache ab, als dass hierbei eine größere sprachliche Vielfalt vorherreschen kann. Diese kann neben der standardsprachlichen Erstsprache(n) unterschiedliche Dialekte sowie die Sprache der Mehrheitsgesellschaft umfassen und bildet eine Polyphonie, welche im Spracherwerb herausfordernd wirken kann (vgl. ebd. 22). Hierbei ist eine gewisse Nähe zu der Definition von Erstsprache der Statistik Austria zu erkennen, wobei die potenzielle sprachliche Vielfalt von der Statistik Austria ausgeklammert wird. Auch wenn, wie beschrieben, Erstsprache(n) und Familiensprache(n) vielfältig auftreten können, sollen der Einfachheit halber in dieser Arbeit nur Singularformen verwendet werden. Zudem beschränkt sich die Untersuchung in dieser Arbeit bei dem Merkmal Familiensprache darauf, ob Deutsch angegeben wurde oder nicht.

Mit der Einführung der Deutschförderklassen im Jahr 2019 erfolgte ein Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem. Anstelle von integrativen Beschulungsformen werden Schüler:innen mit als unzureichend klassifizierten Deutschkenntnissen in separaten „Deutschförderklassen“ unterrichtet. Deutschförderklassen stehen unter Kritik, weil diese trotz fehlender Evidenz eingeführt wurden, die Schüler:innen gesellschaftlich isoliert werden und die Schüler:innen die Segregation nachweislich wahrnehmen und Schüler:innen aus Deutschförderklassen in Folge der Segregation und automatischen Klassenwiederholungen häufig geringere Bildungserfolge aufweisen (vgl. Schwab & Schweiger 2023, 52-61).

1.4 Sozioökonomischer Status

Der sozioökonomische Status (SES) ist ein Bündel an Merkmalen, welche die sozialen Lebensumstände eines Menschen repräsentiert und einen wichtigen Faktor bei der Untersuchung von sozialer Ungleichheit darstellt (vgl. Bauer 2016, 318). Soziale Ungleichheit spiegelt sich in vielen

Lebensbereichen wieder, etwa bei den Bildungschancen, dem sozialen Umfeld oder der körperlichen Gesundheit (vgl. Falk, Kosse & Stötzer 2023, 272f). Der sozioökonomische Status ist dabei kein fixer Wert, sondern setzt sich aus unterschiedlichen Domänen zusammen, welche je nach Untersuchung unterschiedlich gewichtet werden. Grund hierfür ist, dass im deutschsprachigen Raum noch kein einheitlicher Index existiert, mit dem der sozioökonomische Status gemessen wird. Als drei maßgebliche Indikatoren für den SES gelten dabei Beruf, Bildung und Einkommen. Wird der sozioökonomische Status über unterschiedliche Lebensphasen betrachtet, spielt der Faktor „Bildung“ im jungen Alter die größte Rolle, während der berufliche Status die Stellung innerhalb der Gesellschaft widerspiegelt. Der Faktor „Einkommen“ wird am häufigsten für die Bestimmung des sozioökonomischen Status herangezogen (vgl. Bauer 2016, 218). Für die Untersuchung des sozioökonomischen Status von Kindern können etwa die „Bildung der Eltern, der Beruf der Eltern, das Haushaltseinkommen sowie die Wohnsituation“ betrachtet werden (ebd., 218).

Der sozioökonomische Status spiegelt nicht nur den Wohlstand einer Person wieder, sondern wirkt sich statistisch gesehen auf andere Lebensbereiche aus. Für erwachsene Personen ist hierbei vor Allem der gesundheitliche Zustand zu nennen (vgl. Bauer 2016, 218). Bei Kindern und Jugendlichen wirkt sich der sozioökonomische Status der Eltern vor allem auf die Bildungschancen aus. Große Unterschiede zeigen sich dabei bei Fähigkeiten und Personenmerkmalen, die für eine erfolgreiche Bildungskarriere wichtig sind, etwa bei den „Kognitiven Fähigkeiten und Präferenzen wie Prosozialität, Geduld oder Risikoneutralität“ (Falk, Kosse & Stötzer 2023, 272). Eine große Rolle bei der Entwicklung der Bildungskarriere spielen auch Herkunftseffekte, welche im nächsten Kapitel erläutert werden und stark mit dem sozioökonomischen Status verbunden sind. Jedoch konnten Falk, Kosse & Stötzer ebenfalls zeigen, dass sozioökonomische Unterschiede zum Teil ausgeglichen werden können. Am Beispiel der Quote an Schüler:innen, die nach dem Abschluss der Primarstufe in ein Gymnasium wechseln, zeigte sich, dass durch Mentoringprogramme Kinder mit niedrigem sozioökonomischen Status der Eltern mit jenen aus Haushalten mit hohem sozioökonomischen Status stärker mithalten können (vgl. Falk, Kosse & Stötzer 2023, 273).

1.5 Intersektionalität

Seit den frühen 2000er Jahren rückt das Konzept der Intersektionalität immer stärker in den Fokus der Sozialwissenschaften im deutschsprachigen Raum. Die Forderung, das Zusammenspiel mehrere überindividuelle Differenzlinien zu betrachten, um mehrfache Diskriminierung offen zu legen, geht dabei auf die Feministin Kimberlé Crenshaw zurück (z.B. 1994). Bei der Betrachtung dieser Differenzlinien kann zwischen Gruppen unterschieden werden, welche von den gegebenen Machtverhältnissen profitieren und jenen, welche durch diese marginalisiert werden (vgl. Biewer, Proyer & Kremser 2019, 19). Diese Differenzlinien umfassen zahlreiche Kategorien, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt werden kann. Helma Lutz hat hierzu 15 bipolare Differenzlinien herausgearbeitet, welche hierarchisch betrachtet werden können: Geschlecht, Sexualität, Hautfarbe, Ethnizität, Staatsangehörigkeit, Sozialstatus, Religion, Sprache, Kultur, Körper, Generation, Herkunft, Besitz, regionales/ globales Gefälle und gesellschaftlicher Entwicklungsstand (Leiprecht & Lutz 2015, 287). In der Inklusiven Pädagogik, welche die Untersuchung von Machtverhältnissen als einen zentralen Gegenstand aufweist, rücken vor Allem die Kategorien Geschlecht, soziale Herkunft, Sprache/Ethnie und Beeinträchtigung in den Fokus (vgl. Biewer, Proyer & Kremser 2019, 19).

Intersektionalität als Denkmuster hat ihren Ursprung in der US-amerikanischen Geschlechterforschung und hat zum Ziel, das gemeinsame Auftreten unterschiedlicher Differenzkategorien aufzuzeigen und zu untersuchen (vgl. Leiprecht & Lutz 2015, 288). So kann ein Schulkind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und mit einer Lernbeeinträchtigung gleich verstärkte von gesellschaftlicher Benachteiligung betroffen sein. Soziale Ungleichheit und Herrschaftsverhältnisse werden bei einer intersektionalen Sichtweise entlang der genannten Differenzlinien nicht mehr isoliert betrachtet, sondern gezielt Überlappungen und Wechselwirkungen untersucht (vgl. Walgenbach 2017, 54f). Leiprecht und Lutz (2015, 288) fassen die Arbeitsweise des Konzeptes Intersektionalität wie folgt zusammen:

- Es muss mehr als eine Differenzlinie betrachtet werden.
- Soziale Gruppen sind nicht homogen, sondern von den oben genannten Differenzen markiert.
- Es muss untersucht werden, in welcher Weise verschiedene Differenzlinien wechselseitig zusammenspielen

2. Herkunftseffekte

Schüler:innen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft weisen im Schnitt unterschiedliche schulische Leistung und Bildungsaspirationen auf. Diese Unterschiede können auf sogenannte Herkunftseffekte bzw. soziale Effekte der Herkunft zurückgeführt werden (vgl. Schnell & Gruber 2023, 139). Herkunftseffekte sind eng mit der sozioökonomischen Lage der Eltern eines Kindes verbunden und führen zu einer unterschiedlichen Verteilung bildungsrelevanter Ressourcen. Zusätzlich machen sich Herkunftseffekte auch durch sozioökonomisch bedingten Unterschieden und bei den Bildungsambitionen der Schüler:innen bemerkbar (vgl. Vogtenhuber 2023, 454). Nach dem Konzept von Boudon (1974, 36f) wird zwischen primären und sekundären Effekten der Herkunft unterschieden. Primäre Effekte wirken sich direkt auf die schulische Leistung des Kindes aus, sekundäre Effekte umfassen die Einstellung zu Bildung. In diesem Kapitel sollen primäre und sekundäre Herkunftseffekte erläutert werden. Zudem soll das Merkmal „Unterstützung bei den Hausaufgaben“ im Kontext von Herkunftsmerkmalen betrachtet werden, da dieses Merkmal als in dieser Arbeit untersucht wird. In einem weiteren Unterkapitel soll es um die aktuellen Herausforderungen und Reformen innerhalb des österreichischen Schulsystems gehen, die mit Herkunftseffekten zusammenhängen.

2.1 Primäre Herkunftseffekte

Primäre Herkunftseffekte führen zu einer direkten Benachteiligung von Schüler:innen aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status. Die sozialen Unterschiede machen sich im Bildungsweg dadurch bemerkbar, dass Familie mit geringem sozioökonomischen Status weniger ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital vorhanden ist als in sozial privilegierten Familien (vgl. Schnell & Gruber 2023, 139). Der Kapitalbegriff geht dabei auf Pierre Bourdieu zurück und ermöglicht es, soziale Unterschiede zu benennen (Bourdieu 1983). Ökonomisches Kapital umfasst hierbei den materiellen Besitz, welcher in Geld umgewandelt werden kann (vgl. Fuchs-Heinritz & König 2014, 129). Schüler:innen aus Familien mit einem geringen ökonomischen Kapital fehlt es oft an Bildungsressourcen wie Lernmaterialien, Lern- und Nachhilfeangeboten, Freizeitmöglichkeiten oder einem Arbeitsplatz, an dem sie ungestört arbeiten können (vgl. Schnell & Gruber, 139). Kulturelles Kapital lässt sich zwischen dem objektivierten, dem inkorporierten

sowie dem institutionalisierten Zustand unterschieden. Objektiviertes kulturelles Kapital umfasst materielle Güter wie Bücher, Bilder oder Instrumente und ist mit dem ökonomischen Kapital verbunden. Inkorporiertes kulturelles Kapital ist nicht übertragbar und besteht in Form von Kenntnissen und Fähigkeiten bzw. von formalen Bildungsabschlüssen (vgl. Heinritz & König 2014, 130f). Benachteiligungen entstehen hierbei beispielsweise, wenn Eltern ihre Kinder beim Lernprozess bzw. bei den Hausaufgaben nicht oder nur unzureichend unterstützen können oder das Grundwissen über Abläufe im Schulsystem fehlt (vgl. Schnell & Gruber 2023, 139). Unterschiede bezüglich des sozialen Kapitals äußern sich durch das Netz an sozialen Beziehungen, in dem sich eine Familie befindet. Dieses umfasst neben der Familie und Freund:innenschaften auch Geschäftsbeziehungen und Kontakte zu verschiedenen Organisationen (vgl. Heinritz & König 2014, 133). Je nachdem, wie stark das soziale Netz einer Familie ausgebaut ist, desto eher kann die Familie auf Unterstützung in schwierigen Situationen zurückgreifen.

Primäre Herkunftseffekte müssen in Kombination mit der Funktionsweise des vorhandenen Bildungssystems betrachtet werden. Zunächst entstehen durch primäre Herkunftseffekte ungleiche Startvoraussetzungen. Wächst ein Kind in einer Umgebung auf, in welcher es kognitiv nicht ausreichend gefördert bzw. stimuliert wird, ist es später schwerer in der Lage, komplexe Informationen zu verarbeiten und sprachliche Strukturen zu entwickeln, welche wichtig sind, um die Bildungssprache im Unterrichtsalltag zu verstehen (vgl. Kuhlmann 2024, 456). Hinzu kommt, dass die Bildungssysteme in Deutschland und Österreich nicht in der Lage sind die Chancengleichheit zu erhöhen, sondern reproduzierend wirken (vgl. Toferer, Lang & Salchegger 2023, 73). Dies führt zusätzlich zu einer Benachteiligung auf der systemischen Ebene. Kuhlmann (vgl. 2024, 61f) fordert daher mehrere Maßnahmen, um die Chancengleichheit zu stärken. Zu diesen zählen der Ausbau frühkindlicher Betreuung und Sprachförderung besonders für Familien, die von Risikofaktoren betroffen sind, einen Ausbau der Schulsozialarbeit und der Begleitung von Familien sowie die Schaffung einer neuen Lernkultur an Schulen mit kompensatorischer Förderung und einer Stärkung der Lernmotivation.

2.2 Sekundäre Herkunftseffekte

Primäre Herkunftseffekte erklären zwar die Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen unterschiedlicher sozioökonomischer Herkunft, jedoch genügen sie nicht, die Unterschiede in den jeweiligen Bildungskarrieren zu erklären. So zeigt sich für den deutschsprachigen Raum, dass Schüler:innen aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status bei gleicher Leistung häufiger in ein Gymnasium wechseln als Schüler:innen aus Familien, die über weniger soziokulturelle Ressourcen verfügen (z.B. Mayrhofer et. al 2019, 147). Die Gründe hierfür können in den sekundären Herkunftseffekten ausgemacht werden. Diese zeigen sich einerseits in den Bildungsentscheidungen der Familie selbst und andererseits auf systemischer Ebene.

Bei gleichen schulischen Leistungen zeigen Schüler:innen bzw. deren Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status häufig höhere Bildungsambitionen (vgl. Vogtenhuber 2019, 454). Dies geschieht aus mehreren Gründen: Zum einen verfügen Eltern mit weniger soziokulturellen Ressourcen oftmals über weniger Informationen über das Schulsystem und können sich längere oder teurere Schulausbildungen schlechter leisten (vgl. Schnell & Gruber 2023, 140). Zum anderen sind Entscheidungen über den Bildungsweg der Kinder oft stark von der eigenen Bildungskarriere geprägt. Dabei steht die Vermeidung von sozialer Abwärtsmobilität und der Erhalt des sozialen Status bei allen sozialen Schichten im Vordergrund, weshalb Risiken bezüglich der Schullaufbahn bei gleichen schulischen Leistungen unterschiedlich bewertet werden (vgl. Vogtenhuber 2019, 454).

Etwas anders verhält es sich bei Schüler:innen mit Migrationsbiografie. Sie haben tendenziell höhere Bildungsaspirationen als Schüler:innen ohne Migrationsbiografie (vgl. Astleithner, Vogl & Parzer 2021, 234). Jedoch gibt es bei Schüler:innen mit Migrationsbiografie eine stärkere Diskrepanz zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen (vgl. ebd., 244).

Auf systemischer Ebene existieren institutionelle Diskriminierungsfaktoren, von denen Schüler:innen aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status überproportional betroffen sind. Zu den Diskriminierungsfaktoren zählen etwa die Benotung und vor Allem die Schulwegempfehlungen, welche von den Lehrkräften am Ende der Primarstufe gegeben werden (vgl.

Schnell & Gruber 2023, 140). Dazu kommen noch Faktoren wie die Werte und Sprachkodes einer Gesellschaft, die dazu führen, dass Lehrpersonen, welche meist selbst aus sozioökonomisch gut gestellten Familien stammen, bei gleicher schulischer Leistung eher Gymnasiumsempfehlungen an Kinder vergeben, deren Eltern ebenfalls einen höheren sozioökonomischen Status aufweisen (vgl. Majcen, Döll & Huber 2023, 71).

2.3 Unterstützung bei den Hausaufgaben

Unterstützung bei den Hausaufgaben von Seiten familiärer Mitglieder spielt eine große Rolle in den deutschsprachigen Schulwesen (z.B Pag & Bennewitz 2022, Bräu 2023). Dabei ist immer noch umstritten, ob Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben prinzipiell überhaupt vorgesehen ist, oder ob sie der Selbstständigkeit der Schüler:innen im Wege steht (vgl. Bräu 2023, 192). Dabei gibt es mehrere Dilemmata zu beobachten. Von den Seiten der Eltern gilt es abzuwägen, ob für die Unterstützung der Kinder eigene berufliche oder häusliche Tätigkeiten vernachlässigt werden sollen, von Seiten der Kinder besteht oft ein Widerspruch zwischen dem Zulassen von Unterstützung und der Vermeidung von Kontrolle (vgl. ebd. 193).

Die Erhebungen, welche zur Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit herangezogen werden, wurden unter anderem in den Jahren 2021 und 2022 durchgeführt. Deren Ergebnisse müssen daher auch mit dem Blickwinkel auf die damalige COVID-19 Pandemie betrachtet werden. Während der Schulschließungen nahmen die Eltern eine noch stärkere Rolle bei der Unterstützung des Lernprozesses ihrer Kinder ein (vgl. Sander 2020, 75). Bei der Betrachtung von Chancengleichheit gewann dadurch auch die Ressourcenlagen der Familien an Bedeutung, was sowohl die räumlichen Gegebenheiten als auch die fachlichen Kompetenzen der Eltern betraf (vgl. ebd. 76f).

Sander, Schäfer und Van Ophuysen (2021) unterschieden bei ihrer Untersuchung von Lernunterstützung während der Schulschließung im Zuge der COVID-19 Pandemie zwischen prozessbezogener und strukturierender Unterstützung. Erstere beschreibt die direkte Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung, zweitere beschreibt die Schaffung eines förderlichen Lernumfeldes (vgl. ebd., 421f). Diese Unterscheidung ist insofern wichtig, weil nur „autonomiefördernde und

unterstützende Hausaufgabenbegleitung“ mit einem positiven Lernerfolg verbunden ist, während Hausaufgabenbegleitung, die von Kontrolle und Einmischung geprägt ist, den Lernprozess hemmen kann (ebd., 421f). Zudem machten sie unterschiedliche Faktoren der elterlichen bzw. familiären Unterstützung bei den Hausaufgaben aus. Bei den Eltern zählten zu diesen zeitliche Ressourcen, der sozioökonomische Status und der sprachliche Hintergrund (vgl. Sander, Schäfer & Van Ophuysen 2021, 422f). Merkmale des Kindes betrafen die schulischen Leistungen, selbst-regulative Fähigkeiten und das Geschlecht (vgl. ebd., 423f). Zudem spielte auch die wahrgenommene schulische Unterstützung der Lernbegleitung eine Rolle (vgl. ebd., 425). Das Autor:innen-team kam in ihrer Untersuchung über Lernunterstützung während der COVID-19 Pandemie zu folgenden Ergebnissen (ebd. 430-438):

- Jüngere Eltern mit weniger Arbeitszeit unterstützen mehr.
- Eltern mit niedrigem kulturellen bzw. sozioökonomischen Kapital (erfasst über die Anzahl an Büchern) unterstützen weniger bei der Strukturierung, geben aber verstärkt prozess-bezogene Unterstützung.
- Bei einer anderen oder weiteren Familiensprache als Deutsch, erfolgt häufiger prozess-bezogene Unterstützung.
- Geringere prozessbezogene Unterstützung bei niedrigem höchstem Schulabschluss der Eltern.
- Geringere Unterstützung bei Schüler:innen mit hohen selbstregulativen Fähigkeiten, Mädchen und Schüler:innen, die auf das Gymnasium gehen.
- Soziodemographische Merkmale der Eltern haben einen geringeren Einfluss als die Merkmale des Kindes und die wahrgenommene schulische Unterstützung.

Ein weiterer Blickwinkel, der für diese Arbeit von Bedeutung ist, ist die elterliche Unterstützung von Schüler:innen mit Lernbeeinträchtigung. Diese Eltern haben häufig ein besonders hohes Belastungserleben (vgl. Fritzler & Nehrig 2024, 3). In ihrer Studie fanden Fritzler & Nehrig heraus, dass die elterliche Unterstützung von Kindern mit Lernbeeinträchtigung von unterschiedlichen Faktoren, wie der elterlichen Belastung, Zweifel an der eigenen Kompetenz und dem Vorhandensein eines fixed mindset (Überzeugung, dass Fähigkeiten stabil und schwer veränderbar sind)

abhängig sind (vgl. ebd. 4f). Dabei führt eine starke Belastung zu mehr Unterstützung, während Zweifel an der eigenen Kompetenz bzw. ein fixed mindset hemmend wirken (vgl. ebd., 5f). Implikationen sollten laut den Autorinnen also darauf abzielen, fixe Denkmuster zu überwinden und die Kompetenz der Eltern zu stärken (vgl. ebd., 7f).

2.4 Herausforderungen und Reformen im österreichischen Bildungssystem

Im internationalen Vergleich vermag es das österreichische Schulsystem kaum, Herkunftseffekte auszugleichen. Bei den Faktoren sozioökonomischer Hintergrund und Erstsprache zeigen sich Leistungsunterschiede, wie in kaum einem anderen Schulsystem Europas (vgl. Toferer, Lang & Salchegger 2023, 73 und 81-84). Einer der Gründe ist dabei der frühe Selektionsprozess am Ende der 4. Schulstufe, der Kinder in (zumindest) zwei Schultypen trennt (vgl. Schnell & Gruber 2023, 141). Schüler:innen aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien sind hierbei nicht nur bei den Startvoraussetzungen benachteiligt, sondern auch bei der Bildungsempfehlung der Lehrkräfte, wie im vorhergehenden Kapitel dargelegt wurde. Ein weiterer verstärkender Faktor ist die Halbtagschule als primär vorherrschende Beschulungsform, anstelle eine Ganztagschule mit verschränktem Unterricht. Ganztagschulen führen insbesondere zu mehr Bildungsgerechtigkeit, wenn die Reduktion bildungsbenachteiligter Faktoren in den Fokus aller Akteur:innen rückt (Rother & Buchna 2020, 385).

Politisch wurde in Österreich auf die wachsende sozioökonomische Ungleichheit darauf reagiert, dass der Schultyp der Hauptschule im Jahr 2012/2013 durch die Neue Mittelschule (NMS) ersetzt wurde, welche seit dem Schuljahr 2018/2019 einheitlich als Mittelschule (MS) bezeichnet wird. Dabei wurden die Leistungsgruppen abgeschafft und eine Beurteilung nach dem AHS-Lehrplan möglich. Schulstandorte erhielten zudem eine stärkere Autonomie und es wurde die Möglichkeit geschaffen, den sozio-ökonomischen Hintergrund bei der Verteilung von Personalressourcen zu berücksichtigen (vgl. Schnell & Gruber 2023, 145). Im Jahr 2019 kam es zur Einführung der vielseits kritisierten Deutsch-Förderklassen, während gleichzeitig Ressourcen für Sprachförderung und der Schulsozialarbeit gestrichen wurden. Die letzten Jahre der Bildungspolitik waren zudem von der Bewältigung der Corona-Pandemie sowie den Folgen des Ukraine-Kriegs

gekennzeichnet, wobei zusätzliches Budget für Personalressourcen bereitgestellt wurde. Schnell und Gruber (2023) sehen ein „in seiner Grundstruktur konservatives sowie sozioökonomische Verhältnisse und Schichtungen stark reproduzierendes Schulsystem“ und benennen „frühe Selektion, Halbtagschule, fehlende Schulfinanzierung nach schulischem Herausforderungsgrad als die wichtigsten Herausforderungen, um die Bildungsgerechtigkeit in Österreich zu erhöhen“ (ebd. 2023, 146).

3. Inklusion und Sonderpädagogik in Wien

In diesem Kapitel soll die inklusive Bildungslandschaft in Wien erläutert werden. Zunächst erfolgt ein Überblick über die rechtlichen Grundlagen. Anschließend soll der Aufbau des Wiener Schulsystems im Bereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik erfolgen, ehe aktuelle Zahlen in den Fokus rücken.

3.1 Rechtliche Grundlagen

Die bildungsrechtlichen Grundlagen für Schüler:innen mit Behinderung in Österreich bestehen auf der UN-Behindertenrechtskonvention, welche 2008 in Kraft trat. Die Konvention sowie das Fakultativprotokoll sind Bestandteil der österreichischen Gesetzgebung (vgl. BMSGPK 2016, 3). Der Bereich Bildung umfasst den Artikel 24 der Konvention und hält unter anderem folgende Rechte fest. Die Vertragsstaaten sollen dabei: (BMSGPK 2016, 20):

24 (1) c) Menschen mit Behinderung zu einer wirksamen Teilhabe an der freien Gesellschaft [...] befähigen.

Und sicherstellen, dass...

24 (2) b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention erfolgt dabei über den Nationalen Aktionsplan Behinderung (NAP-Behinderung), welcher im Rhythmus von acht Jahren den aktuellen Problemaufriss skizziert, die politischen Zielsetzungen der Länder und des Bundes wiedergibt und 150 Indikatoren formuliert, anhand derer das Erreichen der Ziele gemessen werden kann (vgl.

BMSGPK 2020a). Im aktuellen NAP-Behinderung wird für den Bereich Schule festgehalten, dass fast zwei Drittel der Schüler:innen mit SPF-Status integrativ in Regelschulen beschult werden. In diesem Kontext besteht eine gesetzlich verankerte Wahlmöglichkeit für Eltern, die damit entscheiden können, ob ihr Kind in einer Regelschule oder in einer Sonderschule unterrichtet werden soll (vgl. BMSGPK 2022, 81). Als zentrale Forderung wird im NAP der *quantitative und qualitative Ausbau* des inklusiven Schulsystems genannt, wobei die starke Variation zwischen den einzelnen Bundesländern kritisiert wird (ebd. 81). Um die Unterschiede bezüglich der SPF-Quoten zwischen den einzelnen Bundesländern zu untersuchen, erfolge eine im NAP geforderte Evaluierung der Vergabep Praxis von SPF-Bescheiden, welche 2023 publiziert wurde (Gasteiger-Klicpera et al. 2023). Weitere Maßnahmen, welche bis 2030 getroffen werden, umfassen unter Anderem (BMSGPK 2022, 85f):

- Die Verankerung inklusiver Bildung in den Ressourcen-, Ziel und Leistungsplänen der Bildungsdirektionen
- Pilotprojekte zu Kompetenzzentren für inklusive Pädagogik
- Ausbau nach dem biosozialen Modell (Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Schulpsychologie)
- Entwicklung von Lehrplänen, welche aus inklusionspädagogischer Perspektive kompetenzorientiertes Lernen ermöglichen
- Verstärkte Einbindung von Sonderschulen bei Schulclusterbildungen

Nicht zu finden sind im NAP- Behinderung quantitativ messbare Ziele, wie etwa eine Zielquote für inklusive Beschulung oder eine Vergabequote für SPF-Status.

In der Evaluation der vorgehenden Periode des NAPs im Zeitraum von 2012 bis 2020 wurde festgehalten, dass es bezüglich der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Schulsystem „eher Rückschritte als Fortschritte gab“ (BMSGPK 2020b, 26). Kritisiert wurde unter Anderem der damals forcierte Ausbau der Sonderschulen, eine stagnierende Quote von Schüler:innen mit SPF, welche Sonderschulen besuchen, sowie ein Mangel an Konzepten und Anreizsystemen, welche zur einer bundesweiten Umsetzung von Inklusion führen. Positiv wurde die Verankerung der Inklusiven Pädagogik in der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte angesehen (vgl. BMSGPK 2020b, 26).

3.2 Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik in Wien

Im Zuge der Schaffung der Bildungsdirektionen im Jahr 2017 wurde auch der Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS) eingerichtet (BMSGPK 2022, 83). In den letzten Jahren kam es dabei in Wien zu einer Öffnung der Sonderschulen für Schüler:innen ohne SPF-Status, welche in inklusive Schulzentren umgewandelt wurden. Diese umfassen sowohl Regel-, Integrations- und Sonderschulklassen innerhalb einer Schule und sind „Kompetenzzentren für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik“ (Bildungsdirektion Wien 2023). Es existieren weiterhin Kleinklassen, in denen fast ausschließlich nach sonderpädagogischen Lehrplänen unterrichtet wird, in Form von Familienklassen in der Primarstufe sowie von Aufbaulehrgängen in der Sekundarstufe. Beide Klassentypen gelten schulrechtlich als Klassen der allgemeinen Sonderschule. Zudem gibt es noch ambulante sowie mobile Supportsysteme. Außerhalb der Schulzentren werden zahlreiche Integrationsklassen an verschiedensten Standorten geführt. In diesen Klassen arbeiten Lehrkräfte mit einer Ausbildung bzw. einer Spezialisierung im Bereich Inklusion oder Sonderpädagogik, welche von den Schulzentren koordiniert werden.

Der Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik der Bildungsdirektion Wien entwarf zudem auch ein inklusives Leitbild für Wiener Schulen. Als Grundpfeiler dieses Leitbildes werden fünf Grundgüter einer gerechten Gesellschaft genannt. Diese umfassen „Gedanken und Gewissensfreiheit, Selbstachtung, Freiheit des Ortswechsels und der Berufswahl, ausreichend materielle Basis für persönliche Unabhängigkeit und die freie Ausübung von Positionen und Ämtern“ (Bildungsdirektion für Wien 2023). Innerhalb eines Schulsystems, welches für sich beansprucht, inklusiv zu sein, stellt sich die Frage, ab wann Inklusion innerhalb eines Unterrichtssettings vorherrscht. Hierzu hat die Bildungsdirektion folgenden Grundsatz formuliert (ebd. 2023):

Bloße soziale Partizipation ist nicht ausreichend für eine wirklich erfüllte schulische Inklusion. Nur wenn auch kognitive Lernprozesse eine reale Partizipation am Unterrichtsgeschehen ermöglichen, darf man von Inklusion sprechen. Wie gut das gelingen kann, bleibt die große pädagogische Herausforderung.

Damit liegt laut dem Verständnis der Bildungsdirektion der Schlüssel für Inklusion nicht nur in den institutionellen Rahmenbedingungen und den vorhandenen Klassensettings, sondern vor allem in den Händen der Lehrkräfte sowie in der gelebten Schulkultur.

Dem durchaus ambitionierten Anspruch an schulische Inklusion steht ein gewisser Spagat auf systemischer und begrifflicher Ebene gegenüber. Besonders bezüglich der als Spezialklassen betitelten Familienklassen und Aufbaulehrgängen muss in Frage gestellt werden, inwiefern die Umsetzung von Inklusion in separaten Klassen möglich ist, auch wenn diese gemeinsam mit Regelschul- und Integrationsklassen innerhalb einer „inklusive Schule“ Platz finden (vgl. Bildungsdirektion Wien 2023). Dies gilt ebenfalls für einige verwendete Bezeichnungen. So werden Klassen, in denen Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zusammen lernen als Integrationsklassen und die zusätzlich dort unterrichtenden Lehrpersonen entweder als Sonderpädagog:innen und oder als Inklusivpädagog:innen bezeichnet (ebd. 2023). Begriffe, welche in der Bildungswissenschaft bereits klar voneinander abgegrenzt wurden, werden also teilweise noch parallel verwendet und es fehlt an Trennschärfe.

3.3 Zahlen für Wien

Die aktuellsten Zahlen bezüglich Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Pflichtschulen stammen aus dem Schuljahr 2022/23 und wurden von der Statistik Austria im Dezember 2023 unkommentiert als Tabelle publiziert (Statistik Austria 2023). Insgesamt besuchten in Wien rund 123.800 Schüler:innen die allgemeinen Pflichtschulen, wovon 6459 Schüler:innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufwiesen. Dies entspricht einem Anteil von 5,4%, was etwas über dem österreichischen Durchschnitt liegt (siehe Abbildung 1). Die Spanne der SPF-Quote lag dabei von 6,8% in Salzburg bis 2,6% in Tirol.

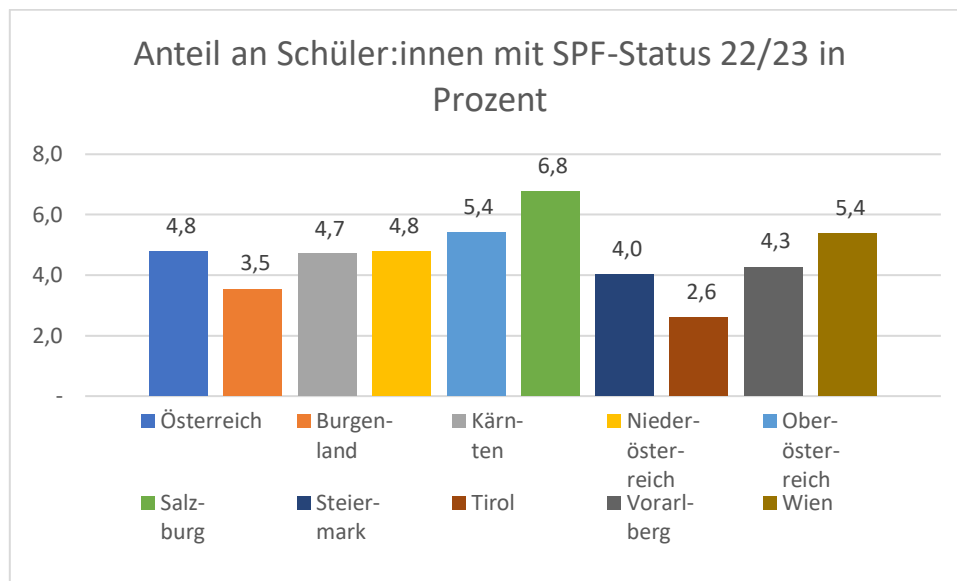


Abbildung 1: Anteil an Schüler:innen mit SPF-Status 22/23 (Datengrundlage: Statistik Austria 22/23; eigene Darstellung)

Für die Betrachtung spannend ist ebenfalls die Quote an Schüler:innen mit SPF-Status, welche gemeinsam mit Schüler:innen ohne SPF-Status unterrichtet werden. Aus Gründen der Vereinfachung soll dies an dieser Stelle als inklusive Beschulung bezeichnet werden, obwohl in den Erhebungen sowie in der Praxis oftmals der Begriff Integrationsklassen verwendet wird (z.B. Gasteiger-Klicpera et al. 2023 oder Mayrhofer et al. 2019). Zudem ist eine gemeinsame Beschulung nicht alleiniger Garant für gelungene Inklusion. Wie in Abbildung 2 zu erkennen ist, betrug die Quote der inklusiven Beschulung von Schüler:innen mit SPF in Wien im Schuljahr 2022/23 55%. Vergleichsweise ist diese Quote gering, beträgt diese doch im in Österreich 62,2 % und in der Steiermark, dem Bundesland mit der höchsten Quote, sogar 83,8%.

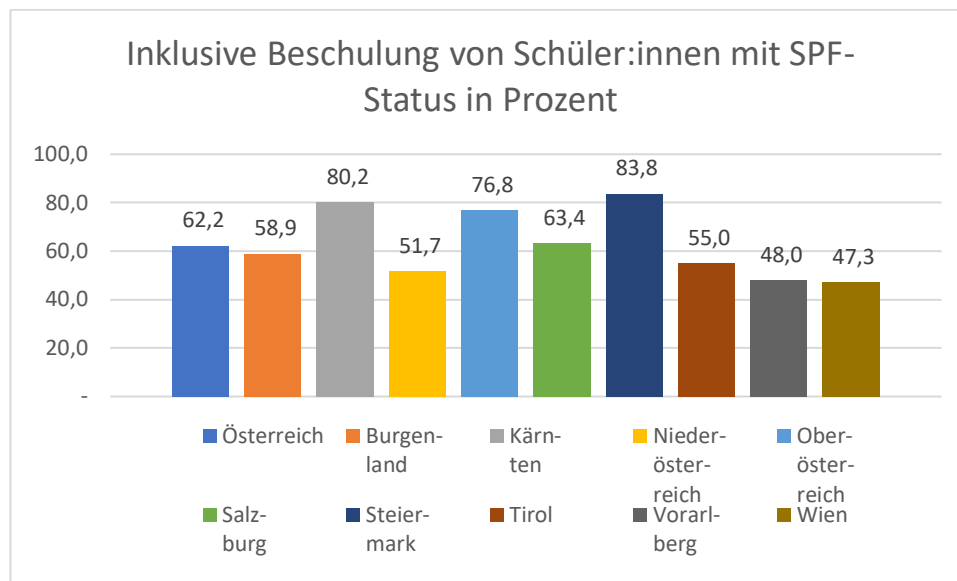


Abbildung 2: Anteil an inklusiv beschulten Schüler:innen mit SPF-Status (Datengrundlage Statistik Austria 2023; eigene Darstellung)

Bis in das Schuljahr 2019/2020 war Wien sogar das einzige Bundesland, in welchem mehr Schüler:innen mit SPF-Status in einer Sonderschulklasse unterrichtet wurden, als in einer inklusiven Regelschulklasse (vgl. Mayrhofer et al. 2019, 276). Stieg die Quote der inklusiven Beschulung in Wien zwar in den letzten drei Jahren, ist seit dem Schuljahr 2006/07 eine Stagnation zu erkennen. So betrug damals bereits die Quote über 50%, stieg bis ins Jahr 2010/11 an und rutschte im Schuljahr 2017/18 auf unter 50% (ebd. 276). Ein Grund für die vergleichbar niedrige Inklusionsquote in Wien könnte der hohe Urbanisierungsgrad sein. Im Nationalen Bildungsbericht wurde festgehalten, dass dieser einen Einfluss auf die Inklusionsquote hat. So betrug in dünn besiedelten Gebieten die Inklusionsquote 74%, während sie in dicht besiedelten Gebieten lediglich 53% ausmachte (Mayrhofer et al. 2019, 276). Wien ist dabei das einzige Bundesland, welches eine durchgängige dichte Besiedlung und die damit verbundene flächendeckende sonderpädagogische Infrastruktur aufweist.

4. Forschungsstand

Der Zusammenhang zwischen der Migrationsbiografie bzw. dem sozioökonomischen Status der Eltern von Schüler:innen und deren Leistungen in der Schule wurde vielfach nachgewiesen, wie etwa bei der letzten PISA-Studie (z.B. Toferer, Lang & Salchegger 2023). Dabei vermag es kein

Schulsystem der OECD- Länder, Herkunftseffekte vollkommen auszugleichen, jedoch sind diese gerade im österreichischen Schulsystem besonders stark ausgeprägt. Die Ergebnisse von PISA 2022 zeigten, dass es innerhalb der OECD mit Rumänien, Israel und der Slowakei nur drei Länder gibt, in denen die gemessenen Kompetenzunterschiede zwischen niedrigem und hohem sozioökonomischem Status weiter auseinanderliegen als in Österreich (vgl. Toferer, Lang & Salchegger 2023, 73). Überdurchschnittlich hohe Kompetenzunterschiede waren bei dieser Studie auch zwischen Schüler:innen mit bzw. ohne Migrationsbiografie zu erkennen (vgl. Toferer, Lang & Salchegger 2023, 81-84).

Auf nationaler Ebene liefern etwa die Bildungsstandards (BIST) Ergebnisse, die den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und der schulischen Leistung bestätigen. So erreichten 2018 43% der Schüler:innen, deren Eltern über einen Pflichtschulabschluss verfügten, am Ende der 4. Schulstufe die Bildungsstandards im Fach Mathematik nicht, während der Anteil bei Schüler:innen mit Eltern mit tertiärer Ausbildung bei lediglich 10% lag (vgl. Schnell & Gruber 2023, 139). Herkunftseffekte können sich in Krisensituationen zusätzlich verstärken, wie beispielsweise die COVID-19 Pandemie mit den mit ihr verbundenen Schulschließungen gezeigt hat. Neben zahlreichen internationalen Studien konnten auch Weber, Helm & Kemethofer (2021) eine Zunahme der sozialen Disparitäten der Lesekompetenzen während der Schulschließungen im Zuge der COVID-19 Pandemie in Österreich nachweisen (vgl. 2021, 83). Helm, Huber & Postlauer (2021) untersuchten insgesamt 32 relevante Studien bezüglich der Schulschließungen während der COVID-Pandemie (59-81). Dabei machten sie die mangelnde kognitive Aktivierung aufgrund von reduzierter Lernzeit als zentralen Wirkungsmechanismus für Lerneinbußen aus (vgl. ebd., 61f). Bei der Betrachtung der Studien ergab sich ein differenziertes Bild. Zwar kam es zu Lerneinbußen und einer verstärkten Bildungsbenachteiligung bei Schüler:innen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status, jedoch konnten auch in einigen Studien keine Lerneinbußen erkannt werden (vgl. ebd., 75). Das Autor:innen Team führt ausbleibende Lernrückstände einerseits auf kompensierende Maßnahmen zurück (Notbetreuung, Nachhilfe und die Sommerschule), hält es aber auch für denkbar, dass Eltern mit niedrigem sozioökonomischen Status ihre Kinder besser unterstützen konnten als zunächst angenommen (vgl. ebd., 76). In diesem Kontext ist ebenfalls die Betrachtung des Aspekts wichtig, inwiefern Schüler:innen zu dieser

Zeit Unterstützung bei den Hausaufgaben bzw. bei der Erledigung der Aufgaben während der Schulschließungen erhielten. Wie Bereits in Kapitel 2.3 beschrieben, ist die familiären Lernunterstützung von mehreren Faktoren abhängig. Zu diesen zählen bei den elterlichen Faktoren das Alter der Eltern, die Arbeitszeit, das kulturelle und sozioökonomische Kapital und der sprachliche Hintergrund (vgl. Sander, Schäfer & Van Ophuysen 2021, 422f). Bedeutender waren dabei jedoch die Faktoren, welche die Schüler:innen selbst betrafen. Dabei erhielten bzw. benötigen weibliche Schülerinnen, Schüler:innen, die ein Gymnasium besuchten sowie Schüler:innen mit hohen selbstregulativen Fähigkeiten weniger Unterstützung (vgl. ebd., 423f).

Auch sogenannte sekundäre Effekte der sozialen Herkunft spielen im österreichischen Bildungssystem eine bedeutende Rolle. Bei diesen werden Schüler:innen mit niedrigem sozioökonomischem Status der Eltern trotz gleicher Leistung benachteiligt, beispielweise beim Übergang zur Sekundarstufe (vgl. Schnell & Gruber 2023, 140) . So wurde im Nationalen Bildungsbericht herausgearbeitet, dass die AHS-Übertrittsquote bei einer leicht unterdurchschnittlichen Leseleistung bei Kindern mit Eltern mit tertiärem Abschluss bei 60% liegt, während bei derselben Leistung lediglich 28% der Kinder mit Eltern mit maximal einem Pflichtschulabschluss den Übergang ins Gymnasium schaffen (vgl. Mayrhofer et al 2019, 147). Eine interessante Perspektive für diese Arbeit lieferte auch Vogtenhuber durch eine Sekundäranalyse, im Zuge derer er der Frage nachging, ob Herkunftseffekte auch in Wiener Mittelschulen festzustellen sind, obwohl diese Schüler:innengruppe bereits am Ende der Primarstufe einen Segregationsprozess durchliefen. Hierbei konnten sowohl primäre als auch sekundäre Herkunftseffekte beobachtet werden, wobei die sekundären Effekte eine größere Bedeutung hatten und mit höher werdenden MS- Anteil an Wiener Bezirken weiter stiegen (vgl. Vogtenhuber 2023, 451).

Eine Schüler:innengruppe, welche für diese Arbeit eine wichtige Bedeutung hat, ist jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Herkunftseffekte sind innerhalb dieser Gruppe schwer auszumachen, weil der sozioökonomische Status der Eltern in Studien oft nicht erhoben wurde. Ein Beispiel hierfür ist die Evaluierung der Vergabepaxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Österreich (Gasteiger- Klicpera et al. 2023). Hier wurde zwar der Faktor Erstsprache erhoben, jedoch keine außerschulischen Faktoren wie die sozioökonomische Lage (2023, 129). Der Anteil

der gesamten Schüler:innen in Österreich mit einer anderen Erstsprache als deutsch lag im Schuljahr 2021/22 bei 26,9% (vgl. Statistik Austria 2022, 184). Im Vergleich dazu lag der Anteil an Schüler:innen mit SPF und einer anderen Erstsprache bei 49,4% und in Wien sogar bei 76,4 % (vgl. Gasteiger- Klicpera et al. 2023, 128). Hierbei ist also eine hohe Überrepräsentation zu erkennen, wobei gerade der hohe Anteil an Schüler:innen mit SPF-Status und einer anderen Erstsprache im Ballungsraum Wien, mit einem hohen sozialen Gefälle, ein Hinweis für ein intersektionales Diskriminierungsmuster sein könnte, bei denen Schüler:innen mehrfach benachteiligt werden. Auch bei der Studie von Blumenthal & Blumenthal (2021), welche unter anderem die Akzeptanz und die Partizipation von Schüler:innen mit SPF-Status in der emotionalen und sozialen Entwicklung untersuchte, konnten aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Daten zur sozialen Herkunft gewonnen werden (vgl. 2021, 74).

Was den Zusammenhang zwischen der Leistungsfähigkeit von Schüler:innen mit SPF-Status und ihrer sozialen Herkunft betrifft, gibt es keine Studien, welche zu diesem Thema in Österreich durchgeführt wurden. Viele Erhebungen wie etwa die Informelle Kompetenzmessung (IKM) zielen nicht auf Schüler:innen mit SPF-Status ab (vgl. George & Schwab 2019, 105f). In Deutschland gibt es eine Studie von Koncay et al. (2020), in der zumindest für das Fach Deutsch ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen dem mittleren sozioökonomischen Index (HISEI), einer Skala, die den höchsten Bildungsgrad und das Einkommen der Eltern verbindet und den individuellen Kompetenzen nachgewiesen wurde (vgl. Koncay et al. 2020, 233f). Im Fach Mathematik waren hierbei auch Zusammenhänge erkennbar, auch wenn diese statistisch nicht signifikant waren (2020, 234). Diese Erkenntnisse sind jedoch lediglich ein Nebenprodukt dieser Studie, welche primär Klassenkompositionen und deren Auswirkungen im Fokus hatte.

Zuletzt soll sich diese Arbeit auch mit dem Vergleich zwischen Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf hinsichtlich des Klassensettings beschäftigen. George & Schwab (2019) untersuchten hierbei die Ergebnisse der letzten Bildungsstandartüberprüfung im Fach Deutsch und kamen zu dem Schluss, dass Schüler:innen, welche Integrationsklassen besuchten, schwächere Ergebnisse im Fach Deutsch erzielten als jene Schüler:innen, welche eine Regelschulklasse besuchten (George & Schwab 2019, 108f). Ähnlich verhielt es sich beim Faktor soziale

Benachteiligung. Hier waren Schüler:innen aus Integrationsklassen deutlich häufiger betroffen als ihre Kolleg:innen in den Regelschulklassen (ebd.). George & Schwab führen dies darauf zurück, dass „Risikoschüler:innen“ mit schwachen schulischen Leistungen und/oder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status oft in Integrationsklassen untergebracht werden. Der Grund hierfür könnten die höheren personellen Ressourcen in den Integrationsklassen sein. Diese überproportionale Belastung von Integrationsklassen führe jedoch dazu, dass „die positiven Effekte schulischer Inklusion, welche sich über eine heterogene Schülerschaft entwickeln könnte“, verhindert werden (George & Schwab 2019, 112). So kann auch der Besuch einer Integrations- bzw. Inklusionsklasse mit Herkunftseffekten verbunden sein.

5. Hypothesen

Ausgehend vom skizzierten Forschungsstand werden nun Hypothesen zu den in der Einleitung formulierten Forschungsfragen dargelegt. Anhand einer Stichprobe sollen diese Hypothesen anschließend überprüft werden.

Forschungsfrage 1: Hat das Merkmal Familiensprache einen Einfluss auf die Häufigkeit eines SPFs innerhalb der Stichprobe?

Im theoretischen Teil wurde gezeigt, dass Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch häufiger einen SPF-Status erhalten als Schüler:innen mit der Erstsprache Deutsch (Gasteiger- Klicpera et al. 2023). Hierbei ergibt sich für die Frage 1 folgende Hypothese :

H1: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Schüler:innen, die nicht Deutsch als Familiensprache angeben und Schüler:innen, die einen SPF-Status aufweisen.

Forschungsfrage 2: Hat das Merkmal Unterstützung bei den Hausaufgaben einen Einfluss auf die Häufigkeit eines SPFs innerhalb der Stichprobe?

Unklar ist, ob Schüler:innen mit Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status überproportional häufig einen SPF erhalten, da dies in der Evaluation der Vergabepaxis des

sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht erhoben wurde (Gasteiger- Klicpera et al. 2023, 129). Jedoch stammen Schüler:innen mit SPF-Status häufig aus dicht besiedelten Gebieten, welche ein hohes soziales Gefälle aufweisen (Gasteiger- Klicpera et al. 2023, 129). Der sozioökonomische Status der Eltern ist ein Marker der Qualität und Quantität der elterlichen Unterstützung bei den Hausaufgaben (vgl. Sander, Schäfer & Van Ophuysen 2021, 422f). Prinzipiell wird elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben positiv gesehen, wobei die Qualität der Unterstützung für einen positiven Einfluss auf den Schulerfolg entscheidend ist (vgl. ebd., 421). Die Qualität der Unterstützung ist wiederum mit dem höchsten Bildungsabschluss und damit auch mit dem sozioökonomischen Status der Eltern verbunden (vgl. ebd., 423). Über diesen gibt es jedoch wie dargestellt keine Datenlage. Deshalb wird in dieser Arbeit vorerst von einem negativen Zusammenhang zwischen den Merkmalen „Unterstützung bei den Hausaufgaben“ und „SPF-Status“ ausgegangen, weshalb die Hypothese lautet:

H2: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Schüler:innen, die angeben, Unterstützung bei den Hausaufgaben zu erhalten und Schüler:innen, die einen SPF-Status aufweisen.

Forschungsfrage 3: Gibt es signifikante Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF-Status hinsichtlich der Familiensprache Deutsch in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Rechnen?

Die PISA-Studie (Toferer, Lang & Salchegger 2023) ergab, dass es große Leistungsunterschiede abhängig von der Migrationsbiografie im österreichischen Schulsystem gibt. Für Schüler:innen mit SPF-Status gibt es hierzu in Österreich keine Studie. Die angegebene Familiensprache der Schüler:innen kann als Merkmal gesehen werden, ob eine Migrationsbiografie vorahnden ist. Daher lautet die Hypothese zur Forschungsfrage 3:

H3: Schüler:innen, die angeben zu Hause Deutsch zu sprechen, erbringen bessere schulische Leistungen in den Bereichen Lesen, Rechtsschreibung und Mathematik, als Schüler:innen, die nicht angeben, zu Hause Deutsch zu sprechen.

Forschungsfrage 4: Gibt es signifikante Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF-Status, die zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben bekommen und jenen, welche keine Hilfe erhalten?

Wie bereits bei der Forschungsfrage 2 dargelegt, kann zwar prinzipiell davon ausgegangen werden, dass sich elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben positiv auswirkt, der Einfluss jedoch stark von der Qualität der Unterstützung abhängt und auch negativ sein kann (vgl. Sander, Schäfer & Van Ophuysen 2021, 423). Zur Überprüfung der Forschungsfrage, soll auch an dieser Stelle von einem positiven Einfluss ausgegangen werden. Daher lautet die Hypothese:

H4: Schüler:innen, die angeben zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben erhalten, weisen bessere Leistungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Rechnen auf.

Forschungsfrage 5: Gibt es signifikante Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen ohne SPF-Status in Integrationsklassen und Schüler:innen ohne SPF-Status in Regelschulklassen?

George & Schwab (2019) stellten bei Betrachtung der Bildungsstandartüberprüfung fest, dass Schüler:innen ohne SPF in Integrationsklassen schwächere Leistungen im Fach Deutsch aufweisen als jene in Regelschulklassen. Auch auf dieses Phänomen soll die Stichprobe mit der folgenden Fragestellung untersucht werden:

H5: Schüler:innen ohne SPF-Status in Integrations- bzw. Inklusionsklassen weisen schwächere schulische Leistungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Mathematik auf, als Schüler:innen ohne SPF-Status, welche Regelschulklassen besuchen.

Empirischer Teil

6. Empirie

In diesem Kapitel soll die Datengrundlage erläutert werden, welche im Zuge des Projektes PATHWAY erhoben wurde, ehe ein Überblick über die für diese Arbeit verwendete Methoden und erhobenen Merkmale erfolgt. Zuerst soll jedoch ein Überblick über das Projekt selbst erfolgen.

6.1 Forschungsprojekt PATHWAY

Das Forschungsprojekt PATHWAY ist eine Längsschnittstudie, in welcher Leistungsstanderhebungen durchgeführt und sozio-emotionale Faktoren zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben wurden. Der Fokus lag hierbei auf Schüler:innen mit SPF-Status sowie der Untersuchung des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom Schuljahr 2020/21 bis zum Schuljahr 2023/24.

Im Zuge des Projektes wurden diverse quantitative und qualitative Erhebungen durchgeführt. Die quantitativen Erhebungen erfassen dabei soziodemographische Daten der Schüler:innen wie Familiensprache(n) oder den Beruf der Eltern. Zudem wurden Leistungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Rechnen zu mehreren Zeitpunkten erhoben. Eine weitere wichtige Komponente bildeten das Wohlbefinden sowie die Selbstwirksamkeit der Schüler:innen. Hierbei wurden qualitative Daten erhoben. Lehrpersonen wurden ebenfalls miteinbezogen und sollten Fragen zu allen Schüler:innen bezüglich ihrer Einschätzung zu den Bereichen sozialen Beziehungen, Wohlbefinden in der Klasse und dem positiven Entwicklungspotenzial beantworten. Die Erhebung erfolgte mittels eigens entwickelter sowie bereits vorhandenen Fragebögen. (Schwab & Lindner 2024a, 2).

Die qualitativen Erhebungen zielten vor Allem auf das Wohlbefinden der Schüler:innen ab. Hierbei wurde unter anderem auf die Foto-Voice Methode zurückgegriffen, bei denen die Schüler:innen eigenständig Fotos von unterschiedlichen Bereichen im Schulhaus aufnahmen und diesen

anschließend mit unterschiedlichen Emotionen in Verbindung brachten, welche auf davor gemachten Interviews basierten. Zusätzlich erfolgten Interviews mit Lehrpersonen, in denen persönliche Einstellungen sowie eine Einschätzung zum sozialen Klassengefüge erhoben wurden (ebd., 2).

An dem Projekt nahmen insgesamt 20 Schulen teil sowie 405 Schüler:innen und 38 Lehrpersonen. Dabei unterscheidet sich je nach Erhebungszeitpunkt die Größe der Stichprobe. Aufgrund von Zugangsbeschränkungen während der COVID-19 Pandemie fiel die Stichprobe im Schuljahr 2021/2022 deutlich kleiner aus, weshalb neben der existierenden Kohorte aus der Pilotierungsphase des Projektes, eine zweite Kohorte im Bereich der Sekundarstufe parallel beforscht wurde (Schwab & Lindner 2024, 3). Aufgrund der damaligen COVID-19 Pandemie, müssen die Ergebnisse dieser Erhebung auch im Kontext der damals vorherrschenden Bedingungen betrachtet werden.

6.2 Stichprobe

Die Stichprobe, welche in dieser Arbeit untersucht werden soll, stammt aus den Erhebungen aus dem Wintersemester 2022 sowie dem Sommersemester 2024. Zu diesen beiden Zeitpunkten wurde jeweils die fünfte Version des Erhebungsbogens, welcher im Zuge des Projektes PATHWAY erstellt wurde, verwendet. Dabei erfolgte die erste Erhebung in der Kohorte 1 (PILOT), während die Erhebung der Kohorte 2 später erfolgte. Zwar existiert auch eine Erhebung der Kohorte 1 aus dem Jahr 2024, diese erfolgte jedoch mit einem anderen Erhebungsbogen, womit ein Vergleich nicht sinnvoll wäre. Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1 wurde dieselbe Stichprobe mit den Erhebungszeitpunkten Sommersemester 2021 (PILOT) bzw. Sommersemester 2022 (Kohorte 2) untersucht. Zu diesem Zeitpunkt besuchten die Schüler:innen jeweils die vierte Schulstufe.

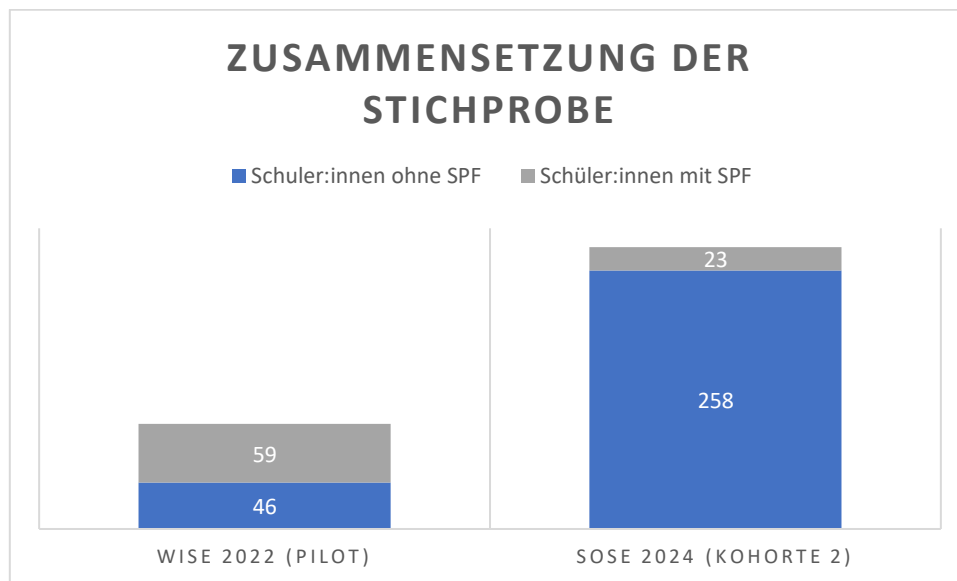


Abbildung 3: Zusammensetzung der Stichprobe; eigene Darstellung

Abbildung 3 zeigt die Zusammensetzung der Stichprobe. Von insgesamt 105 Schüler:innen der Kohorte 1 (PILOT) hatten 59 Schüler:innen einen SPF-Status. In der Kohorte zwei waren es von 281 Schüler:innen lediglich 23. Für die gesamte Stichprobe entspricht dies einer Fallzahl von 386 bzw. 82 Schüler:innen mit einem SPF-Status, was einem Anteil von 21,2 % entspricht. Im Vergleich mit der SPF-Quote von 5,4% für Wien aus dem Jahr 2022/23 zeigt sich in der Stichprobe eine deutliche Überrepräsentation von Schüler:innen mit SPF-Status. Dies hat den Grund, dass in der Kohorte 1 (PILOT) gezielt vermehrt Integrationsklassen und Sonderschulklassen untersucht wurden, weil die Schulkarrieren von Schüler:innen mit SPF-Status einen Schwerpunkt des Projektes PATHWAY darstellten. Innerhalb der Stichprobe hatten 61,7% der Schüler:innen eine andere Familiensprache als Deutsch. Die größten Sprachgruppen bildeten dabei Türkisch, BKS und Arabisch. Zum Erhebungszeitpunkt waren die Schüler:innen in der sechsten Schulstufe.

6.3 Erhebung

Die für diese Arbeit relevante Erhebung erfolgten im Wintersemester 2022/23 (Kohorte-1) sowie im Sommersemester 2023 (Kohorte-2). Hierbei kam die fünfte Version des Erhebungsbogens zum Einsatz. Neben den Merkmalen SPF-Status, Erstsprache und Unterstützung bei den Hausaufgaben sind vor allem die Leistungserhebungen in den Bereichen Mathematik, Lesen und Schreiben wichtig für diese Arbeit. Auf diese soll nun kurz eingegangen werden.

Bei der Leistungserhebung im mathematischen Bereich wurden schriftliche Grundrechenarten abgeprüft. Dabei hatte jede Aufgabe ein fehlendes Element, welches berechnet werden musste. Die Aufgaben waren dabei so gestellt, dass auf Kopfrechnen zurückgegriffen werden musste. Insgesamt bestand der Test aus 20 Rechnungen, bei denen ebenso viele Punkte geholt werden konnten. Eine weitere Leistungserhebung erfolgte im Bereich sinnkonstruierendes Lesen. Zum Einsatz kam dabei das Testinstrument SEL 4 von der Plattform Levumi (vgl. Levumi). Die Plattform Levumi wurde von der Universität Kiel rund um die Teammitglieder Markus Gebhardt, Andreas Mühling und Kirsten Diehl gegründet (vgl. Jungjohann 2019). Bei der Aufgabe fehlte in Sätzen jeweils ein Wort, welches aus einer Auswahl an Antwortmöglichkeiten ergänzt werden musste. Innerhalb eines Zeitlimits von fünf Minuten konnten bis zu 60 Aufgabestellungen gelöst werden. Im Bereich Rechtschreibung wurde der Test RESI 1 für die Erhebung verwendet. Dabei wurden zwölf Wörter jeweils zweimal vorgelesen und mussten anschließend frei geschrieben werden (Voß et al. 2020, 93). Hierbei wurden auch die Graphemtreffer erfasst, falls Teile des Wortes falsch geschrieben wurden. Insgesamt konnten zwölf Punkte erreicht werden. Die Graphemtreffer flossen nicht in den Punktescore mit ein. Der Test RESI 1 wurde von der Plattform Lernlinie unter Founder & CEO Stefan Blumenthal entwickelt (<https://home.lernlinie.de/>).

6.4 Erhobene Merkmale

Der Datensatz, welcher im Zuge des Projektes PATHWAY erhoben wurde, verbindet soziodemographische Merkmale von Schüler:innen mit Ergebnissen bei Leistungsüberprüfungen. Besonders zu beachten ist dabei, dass die Erhebung in zeitlicher Nähe der Corona-Pandemie durchgeführt wurde. Im Folgenden soll erläutert werden, weshalb die Ergebnisse der Leistungsüberprüfung in Zusammenhang mit den Merkmalen „Unterstützung bei den Hausaufgaben“, „Familiensprache“, „SPF-Status“ und „Klassentyp“ untersucht wurden.

6.4.1 Unterstützung bei den Hausaufgaben

Der Forschungsstand bezüglich elterlicher Unterstützung bei den Hausaufgaben ist nicht ganz eindeutig. Klar ist jedoch, dass neben Merkmalen der Schüler:innen indirekt auch der sozioökonomische Status und der sprachliche Hintergrund der Eltern einen Einfluss auf die Qualität der

elterlichen Unterstützung bei den Hausaufgaben hat (vgl. Sander, Schäfer & Van Ophuysen 2021, 422f). Gerade im Kontext der COVID-19 Pandemie ist es von Bedeutung zu wissen, ob elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben nun tatsächlich mit höheren Leistungen verbunden ist. Dies soll in dieser Arbeit untersucht werden, wobei nur der quantitative Aspekt berücksichtigt werden kann. Die Erhebung erfolgte mittels Fragebogen, wobei die konkrete Frage lautete: „Kann dir jemand zu Hause bei den Hausaufgaben helfen?“

6.4.2 Familiensprache

Im internationalen Vergleich reproduziert das österreichische Bildungssystem Herkunftseffekte so stark, wie kaum ein anderes Land in Europa (vgl. Toferer, Lang & Salchegger 2023, 81-84). Auch die Leistungen von Schüler:innen mit bzw. ohne Migrationsbiografie (in der PISA-Studie wurde der Begriff „Migrationshintergrund“ verwendet) liegen weit auseinander (vgl. ebd.). Anhand des Datensatzes soll nun überprüft werden, ob die reproduzierende Wirkung des österreichischen Bildungssystems auch in diesem erkennbar ist. Migrationsbiografie als Merkmal ist eine sehr subjektive Kategorie, weil sie stark mit persönlichem Erleben und der eigenen Biografie verbunden ist (vgl. Apitzsch 2023, 23). Als ideales Merkmal würde sich die Erhebung der Erstsprache anbieten, weil diese eine starke Trennschärfe aufweist. Im Zuge des Projektes PATHWAY wurde die Familiensprache mittels Fragebogen erhoben. Die dazugehörige Frage lautete: „Welche Sprache sprichst du zu Hause am meisten?“. Mehrfachantworten waren dabei möglich. Als limitierender Faktor kann gesehen werden, dass auch wenn ein Kind (eine) andere Sprache(n) als Deutsch angab, dies nicht automatisch hieß, dass Deutsch nicht im Familienalltag gesprochen wurde.

6.4.3. SPF-Status

Wie im Kapitel über den Forschungsstand beschrieben, gibt es kaum Daten aus Leistungserhebungen bei Schüler:innen mit SPF-Status. Deshalb sollen auch die Leistungen ebendieser Schüler:innen in dieser Arbeit betrachtet werden (z.B. vgl. George & Schwab 2019, 105f) . Bekannt ist hingegen, dass Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch proportional häufiger einen SPF-Status verliehen bekommen als Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache (vgl. Gasteiger- Klicpera et al. 2023, 128). In dieser Arbeit soll anhand des Merkmales „Familiensprache“

überprüft werden, ob es sich innerhalb des Datensatzes ähnlich verhält. Ebenfalls soll überprüft werden, inwiefern sich die Leistungen von Schüler:innen mit SPF-Status bezüglich der Merkmale „Familiensprache“ und „Unterstützung bei den Hausaufgaben“ unterscheiden, auch im Vergleich zu den Schüler:innen ohne SPF-Status. Der SPF-Status der Schüler:innen wurde über die Schüler:innendaten der an der Studie teilnehmenden Schulen erhoben.

6.4.4. Klassentyp

Bei der letzten Bildungsstandartüberprüfung im Fach Deutsch schnitten Schüler:innen in inklusiv bzw. integrativ geführten Klassen schlechter als Schüler:innen in Regelschulklassen (vgl. George & Schwab 2019, 108f). Mögliche Gründe hierfür wurden in Kapitel 4 skizziert. Auch dieses Phänomen soll anhand der vorliegen Stichprobe überprüft werden. Die Daten wurden von den teilnehmenden Schulen gewonnen.

6.5 Datenauswertung

Die Datenauswertung für diese Arbeit erfolgte mittels SPSS. Als unabhängige Variablen wurden dabei die Familiensprache (Familiensprache Deutsch VS eine andere Familiensprache als Deutsch), der SPF-Status (SPF-Status VS kein SPF-Status) sowie die Unterstützung bei den Hausaufgaben (Hilfe VS keine Hilfe) herangezogen. Zu den abhängigen Variablen zählten die jeweiligen Punktescores aus den Erhebungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Rechnen. Um Vergleiche zu ermöglichen, wurden die Variablen umcodiert. Als statistische vergleichbares Maß wurde der Mittelwert in Form des arithmetischen Mittels gewählt. Zur Erfassung einer möglichen Korrelation bzw. einer möglichen statistischen Signifikanz wurden Chi-Quadrat-Tests bzw. T-Tests durchgeführt. Hierbei konnte gegeben Falls eine zuvor aufgestellte H0 zugunsten einer aufgestellten Hypothese abgelehnt werden. Das Signifikanzniveau lag bei der Durchführung der Berechnungen bei 0,05. Für die Berechnung der Effektgrößen wurde auf Cramér's V bei den Chi-Quadrat-Tests (z.B. Bortz, Boenke & Lienert 2008, 355-358) und auf Cohens D (Cohen 1992, 1155-1159) bei den T-Tests zurückgegriffen.

7. Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der Erhebung dargestellt werden. Zunächst erfolgt ein Blick auf die Zusammensetzung der Stichprobe bezüglich Schüler:innen mit SPF-Status hinsichtlich ihrer Familiensprache und anschließend der Frage, ob diese zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben bekamen. Im nächsten Schritt erfolgt die Darstellung der Ergebnisse in den Leistungsbereichen Lesen, Rechnen und Schreiben in Abhängigkeit der Familiensprache der Schüler:innen. Hierbei soll zwischen der gesamten Stichprobe, Schüler:innen mit SPF-Status und Schüler:innen ohne SPF-Status unterschieden werden. Im nächsten Schritt folgen die Ergebnisse der Leistungserhebung im Kontext der Unterstützung bei den Hausaufgaben, welche die Schüler:innen erhielten bzw. nicht erhielten. Zuletzt folgt noch die Gegenüberstellung der Mittelwerte aus den Leistungserhebungen zwischen Schüler:innen aus Regelschulklassen und Schüler:innen, welche Integrations- bzw. Inklusionsklassen besuchten.

7.1 Familiensprache und sonderpädagogischer Förderbedarf

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1 wurde ein möglicher Zusammenhang zwischen der Familiensprache und die Häufigkeit von SPF-Status innerhalb der Stichprobe betrachtet. Folgende Hypothese mit der dazu passenden H_0 liegt dieser Betrachtung zu Grunde.

H1: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Schüler:innen, die nicht Deutsch als Familiensprache angeben und Schüler:innen, die einen SPF-Status aufweisen.

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Schüler:innen, die nicht Deutsch als Familiensprache angeben und Schüler:innen, die einen SPF-Status aufweisen.

Familiensprache und SPF-Status

			SPF-Status		Gesamt
			nein	ja	
Familiensprache Deutsch	nein	Anzahl	191	47	238
	ja	Anzahl	113	35	148
Gesamt		Anzahl	304	82	386

Tabelle 1:Familiensprache und SPF-Status; eigene Darstellung

Aus der Kreuztabelle (Tabelle 1) kann die Verteilung von Schüler:innen bezüglich der Familiensprache und des SPF-Status herausgelesen werden. 35 Schüler:innen, die Deutsch als Familiensprache angaben, wiesen einen SPF-Status auf ($n=148$). Bei den Schüler:innen, die Deutsch nicht als Familiensprache angaben, waren es 45 ($n=238$). Dies bedeutet, dass Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache leicht überrepräsentiert waren. Das Ergebnis des Chi-Quadrat-Tests lag bei $X^2= 0,830$ und einer Signifikanz von $p=0,362$, womit beide Variablen als unabhängig voneinander betrachtet werden müssen und nicht korrelieren. Daher ist für die Grundgesamtheit nicht zu erwarten, dass Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache öfter einen SPF-Status haben als Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch.

Dieses Ergebnis würde dem Forschungsstand vollkommen widersprechen. Deshalb soll an nun auch eine Untersuchung der Stichprobe zum Zeitpunkt der vierten Schulstufe erfolgen, als mehr Schüler:innen einen SPF-Status aufwiesen, die Deutsch nicht als Familiensprache angaben (absolut und proportional), als Schüler:innen, die Deutsch als Familiensprache angaben. Die Erhebungszeitpunkte lagen dabei für die Kohorte 1 (PILOT) im Sommersemester 2021 sowie im Sommersemester 2022 für die Kohorte 2. Die Zusammensetzung der Stichprobe zum damaligen Zeitpunkt, welche sich aufgrund des Umbruchs zwischen vierter und fünfter Schulstufe von jener Stichprobe unterscheidet, welche in dieser Arbeit untersucht wird, kann aus der folgenden Abbildung 4 abgelesen werden.

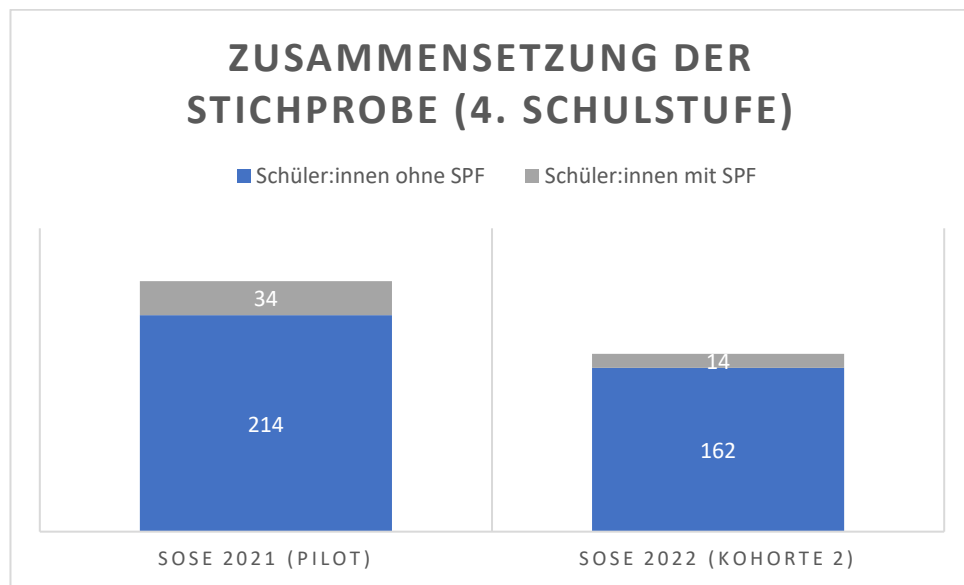


Abbildung 44: Zusammensetzung der Stichprobe (4. Schulstufe); eigene Darstellung

Die Stichprobe der Primarstufe umfasst insgesamt 424 Schüler:innen, davon 48 mit einem SPF-Status. Für 419 Schüler:innen lagen ausreichende Daten vor und sie konnten in die Auswertung miteinbezogen werden. 151 Schüler:innen davon hatten eine andere Familiensprache als Deutsch. In der folgenden Tabelle 2 kann die Häufigkeit der Merkmale Familiensprache und SPF-Status herausgelesen werden.

Familiensprache und SPF-Status (4. Schulstufe)

			SPF-Status		Gesamt
			nein	ja	
Familiensprache Deutsch	nein	Anzahl	125	26	151
	ja	Anzahl	246	22	268
Gesamt		Anzahl	371	48	419

Tabelle 2: Familiensprache und SPF-Status (4. Schulstufe); eigene Darstellung

Im Vergleich zur Abbildung 4, welche die Häufigkeiten der sechsten Schulstufe ausweist, ist bei Betrachtung der Kreuztabelle der Tabelle 2 zu erkennen, dass Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch proportional deutlich häufiger einen SPF-Status (22 bei n=268) hatten als Schüler:innen, die Deutsch als Familiensprache angaben (26 bei n=151). Der Zusammenhang zwischen der Familiensprache und einem SPF-Status ließ sich für die Stichprobe auch

statistisch nachweisen. Beim Ergebnis des Chi-Quadrat Testes von $X^2=7,729$ lag das Signifikanzniveau bei $p=0,005$, womit eine signifikante Korrelation nachgewiesen werden konnte. Cramers V lag bei einem Wert von 0,136. Somit kann von einem kleinen, aber signifikanten Effekt ausgegangen werden. Es besteht also eine Korrelation zwischen der Familiensprache und der Vergabe von SPF-Status, auch wenn diese in der Stichprobe nur für die Primarstufe (4.Schulstufe) nachgewiesen werden konnte. Der Grund, warum die Korrelation nur in der Primarstufe nachgewiesen werden konnte, soll im Diskussionsteil dieser Arbeit erläutert werden. Aufgrund des Signifikanzniveaus kann die für die Fragestellung formulierte Nullhypothese zu Gunsten der Hypothese 1 abgelehnt werden.

7.2 Unterstützung bei den Hausaufgaben und sonderpädagogischer Förderbedarf

In diesem Kapitel wird eine mögliche Korrelation zwischen dem Merkmal „Unterstützung bei den Hausaufgaben“ und dem Vorhandensein eines SPF- Status untersucht. Der Untersuchung liegt folgende Hypothese mit der dazugehörigen H_0 zu Grunde.

H2: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Schüler:innen, die angeben, Unterstützung bei den Hausaufgaben zu erhalten und Schüler:innen, die einen SPF-Status aufweisen.

H0: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Schüler:innen, die angeben, Unterstützung bei den Hausaufgaben zu erhalten und Schüler:innen, die einen SPF-Status aufweisen

Unterstützung bei den Hausaufgaben und SPF-Status

			SPF-Status		Gesamt
			nein	ja	
Unterstützung bei den Hausaufgaben?	nein	Anzahl	53	17	70
	ja	Anzahl	240	58	298
Gesamt		Anzahl	293	75	368

Tabelle 3: Unterstützung bei den Hausaufgaben und SPF-Status; eigene Darstellung

Aus der Tabelle 3 kann abgelesen werden, ob Schüler:innen mit SPF-Status innerhalb der Stichprobe Unterstützung bei den Hausaufgaben bekamen. Bei der Betrachtung ist erkennbar, dass von den 298 Schüler:innen, die Unterstützung bei den Hausaufgaben erhielten, 58 einen SPF-

Status aufwiesen. Von den Schüler:innen, die keine Unterstützung bei den Hausaufgaben erhielten, hatten 17 einen SPF-Status. Schüler:innen ohne SPF-Status erhielten innerhalb der Stichprobe durchschnittlich öfter Hilfe bei den Hausaufgaben, wenn auch nur in einem sehr geringen Ausmaß. Folglich war keine signifikante Korrelation erkennbar. Die Irrtumswahrscheinlichkeit, welche mittels Chi Quadrat Test errechnet wurde ($X^2=0,812$), lag bei $p=0,367$. Somit kann die Nullhypothese nicht verworfen werden, womit wiederum die Hypothese 2 nicht bestätigt werden kann. Somit ist keine signifikante Korrelation des Merkmals „Unterstützung bei den Hausaufgaben“ mit dem Vorhandensein eines SPF-Status erkennbar.

7.3 Schulische Leistungen & Erstsprache

An dieser Stelle sollen die Ergebnisse vorgestellt werden, die aus der Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Familiensprache und den schulischen Leistungen entstanden sind. In drei Unterkapitel, welche die Bereiche Lesen, Rechtschreibung und Rechnen behandeln, soll dabei zwischen der gesamten Stichprobe, Schüler:innen ohne SPF-Status und Schüler:innen mit SPF-Status unterschieden werden.

7.3.1 Erstsprache & Lesen

Für die Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Familiensprache und den Lesefähigkeiten der Schüler:innen wurde folgende Hypothese mit der dazugehörigen Nullhypothese erstellt:

*H3a: Schüler:innen, die angeben zu Hause Deutsch zu sprechen, erbringen bessere schulische Leistungen in den Bereichen **Lesen**, Rechtsschreibung und Mathematik, als Schüler:innen, die nicht angeben zu Hause Deutsch zu sprechen.*

*H0: Schüler:innen, die angeben zu Hause Deutsch zu sprechen, erbringen keine bessere schulische Leistungen in den Bereichen **Lesen**, Rechtsschreibung und Mathematik, als Schüler:innen die nicht angeben, zu Hause Deutsch zu sprechen.*

Die Hypothese wurde dabei anhand der gesamten Stichprobe, der Schüler:innen ohne SPF-Status und der Schüler:innen mit SPF-Status überprüft.

Lesen & Familiensprache

Familiensprache Deutsch	SPF-Status	Insgesamt korrekte Antworten:		
		Mittelwert	N	Std.-Abweichung
nein	nein	19,02	190	7,615
	ja	9,62	47	6,052
	Insgesamt	17,15	237	8,227
ja	nein	23,28	112	7,490
	ja	13,14	35	8,179
	Insgesamt	20,86	147	8,774
Insgesamt	nein	20,60	302	7,833
	ja	11,12	82	7,208
	Insgesamt	18,57	384	8,621

Tabelle 4: Ergebnisse Lesen & Familiensprache; eigene Berechnung & Darstellung

Aus der Tabelle 4 können die Mittelwerte sowie die Standardabweichung der Ergebnisse im Lesetest abgelesen werden. Dazu sind noch die jeweiligen Fallzahlen zu erkennen und die Unterteilung in Schüler:innen mit und ohne SPF-Status. Unterteilt werden die Schüler:innen in zwei Gruppen anhand des Merkmales Familiensprache Deutsch.

Die Gesamtheit aller Schüler:innen hat einen Mittelwert von 18,57 erreicht. Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache schnitten mit 20,86 Punkten (SD=8,774) deutlich besser ab als Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch, welche durchschnittlich 17,15 Punkte (SD=8,227) erreichten. Die Signifikanz dieser Unterschiede konnte auch mittels T-Test belegt werden. Dieser ($t(382) = 3,712$) wies eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < 0,001$ aus. Die Effektstärke lag bei $d = 0,44$. Damit kann von einer zumindest kleinen, aber signifikanten Effektstärke ausgegangen werden. Für die Grundgesamtheit kann die Nullhypothese zugunsten der Hypothese 3a abgelehnt werden.

Als nächstes erfolgt die Betrachtung der Leseleistungen der Schüler:innen ohne SPF-Status. Hier ergibt sich ein ähnliches Bild. Schüler:innen ohne SPF-Status und mit der Familiensprache

Deutsch erreichten 23,38 Punkte als Mittelwert ($SD=7,49$). Schüler:innen ohne SPF-Status und mit einer anderen Familiensprache als Deutsch erreichten 19,02 Punkte ($SD= 7,615$). Die Differenz zwischen den beiden Gruppen war bezüglich der erreichten Punkte also etwas größer als bei der Grundgesamtheit. Insgesamt erreichten die Schüler:innen ohne SPF einen Mittelwert von 20,6. Auch bei dieser Gruppe kann wieder ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Der T-Test bei ungleichen Varianzen ($t(300)= 4,746$) wies eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p<0,001$ aus. Cohens d lag bei 0,563. Der Effekt ist also höher als bei der Grundgesamtheit und kann als mittelstark klassifiziert werden. Auch bei der Gruppe der Schüler:innen ohne SPF-Status kann die Nullhypothese zugunsten der Hypothese 3 abgelehnt werden, da Schüler:innen mit der Familiensprache Deutsch signifikant bessere Ergebnisse beim Lesetest erzielten.

Zuletzt soll noch die Gruppe der Schüler:innen mit SPF-Status betrachtet werden. Diese kamen bei dem Lesetest insgesamt auf einen Mittelwert von 11,12. Dieser ist natürlich deutlich niedriger als bei der Gruppe ohne SPF bzw. als bei der Grundgesamtheit. Dabei erreichten Schüler:innen mit der Familiensprache Deutsch 13,14 Punkte ($SD=8,179$) und die Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch 9,62 Punkte ($SD= 6,052$). Die Differenz an erreichten Punkten entspricht damit circa auch jener der Grundgesamtheit sowie der Schüler:innen ohne SPF-Status. Dementsprechend konnte auch für diese Gruppe ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Familiensprache und den Ergebnissen der Lesetests gefunden werden. Der T-Test bei ungleichen Varianzen ($t(80)=-2,245$) wies dabei eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p= 0,036$ aus. Cohens d belief sich auf 0,501, womit von einer mittleren Effektstärke ausgegangen werden kann. Auch bei der Gruppe von Schüler:innen mit SPF-Status kann damit die Nullhypothese abgelehnt werden.

Insgesamt konnte für die gesamte Stichprobe sowie jeweils für die Gruppen der Schüler:innen mit und ohne SPF-Status ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Familiensprache und der Leseleistung festgestellt werden. Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch erzielten innerhalb der Stichprobe einen niedrigeren Punktwert bei dem für der Erhebung durchgeführten Lesetest als Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache. Der Unterschied bei den Punktwerten, der Standardabweichung sowie der Effektstärke verhielt sich über alle drei

untersuchten Gruppen innerhalb der Stichprobe sehr ähnlich. So bewegte sich Cohens d , die Einheit, in der die Effektstärke gemessen wurde, zwischen 0,44 für die gesamte Stichprobe und 0,563 bei den Schüler:innen ohne SPF-Status. Aufgrund der Verwerfung der H_0 kann von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit geschlossen werden. Damit kann die Hypothese 3a angenommen werden, womit von einem generellen Zusammenhang zwischen der Familiensprache und der Leseleistung ausgegangen werden kann. Dieser Zusammenhang besteht auch bei Schüler:innen mit SPF-Status und scheint sich nicht sonderlich von jenem bei Schüler:innen ohne SPF-Status zu unterscheiden.

7.3.2 Erstsprache und Rechtschreibung

Für die Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Familiensprache und den Fähigkeiten in der Rechtschreibung der Schüler:innen wurde folgende Hypothese mit der dazugehörigen Nullhypothese erstellt:

*H3b: Schüler:innen, die angeben, zu Hause Deutsch zu sprechen erbringen bessere schulische Leistungen in den Bereichen Lesen, **Rechtsschreibung** und Mathematik, als Schüler:innen, die nicht angeben zu Hause Deutsch zu sprechen.*

*H0: Schüler:innen, die angeben zu Hause Deutsch zu sprechen, erbringen keine bessere schulische Leistungen in den Bereichen Lesen, Rechtsschreibung und **Mathematik**, als Schüler:innen die nicht angeben, zu Hause Deutsch zu sprechen.*

Die Hypothese wurde dabei anhand der gesamten Stichprobe, der Schüler:innen ohne SPF-Status und der Schüler:innen mit SPF-Status überprüft.

Rechtschreibung & Familiensprache

		<u>Insgesamt korrekte Antworten:</u>		
Familiensprache	SPF-Status	Mittelwert	N	Std.-Abweichung
Deutsch	nein	8,49	191	2,500
	SPF	5,38	47	3,307
	Insgesamt	7,87	238	2,944
ja	nein	9,39	111	1,992
	SPF	6,34	35	3,058
	Insgesamt	8,66	146	2,627
Insgesamt	nein	8,82	302	2,363
	SPF	5,79	82	3,219
	Insgesamt	8,17	384	2,850

Tabelle 5: Ergebnisse Rechtschreibung & Familiensprache; eigene Berechnung & Darstellung

In Tabelle 5 sind die Ergebnisse der Rechtschreibüberprüfung dargestellt. Aufgeführt werden die jeweilige Fallzahlen, die Mittelwerte sowie die Standardabweichungen. Als erstes sollen erneut die Ergebnisse der gesamten Stichprobe bezüglich der Familiensprache betrachtet werden. Der Mittelwert der gesamten Stichprobe lag bei 8,17 (von zwölf möglichen Punkten) ($SD=384$). Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache wiesen einen Mittelwert von 8,66 auf, Schüler:innen ohne Deutsch als Familiensprache erzielten einen Mittelwert von 7,87 ($SD=2,944$). Der Unterschied wirkt im Vergleich zu den Leseleistungen etwas geringer. Dennoch handelt es sich um einen signifikanten Unterschied. Der T-Test ($t(382)=-2,636$) wies eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=0,009$ aus. Die Effektstärke kann als gering, aber vorhanden eingestuft werden ($d=0,277$). Somit kann für die gesamte Stichprobe die Nullhypothese zu Gunsten der Hypothese 3b abgelehnt werden.

Als nächstes sollen erneut die Ergebnisse der Schüler:innen ohne SPF-Status betrachtet werden. Der Mittelwert der Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache betrug dabei 9,39 ($SD=1,992$). Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch erzielten im Durchschnitt 8,49 Punkte ($SD=2,5$). Der T-test bei gleichen Varianzen ($t(300)=3,243$) errechnete eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=0,001$, womit erneut ein signifikanter Unterschied festgestellt werden konnte. Durch ein Cohens d von 0,387 handelt es sich zudem ebenfalls wieder um einen kleinen messbaren Effekt, auch wenn der etwas höher ausfiel. Damit kann wie bereits für die gesamte

Stichprobe, auch für die Schüler:innen ohne SPF-Status die Nullhypothese abgelehnt werden, womit die Hypothese 3b bestätigt wird.

Zuletzt werden erneut die Ergebnisse der Schüler:innen mit SPF-Status betrachtet. Insgesamt kamen die Schüler:innen mit SPF-Status auf einen Mittelwert von 5,79 (SD=3,219) Punkten. Auch bei der Rechtschreibung liegt der Mittelwert der Schüler:innen mit SPF-Status deutlich unter dem Durchschnitt der gesamten Stichprobe ($m=8,17$), was nicht verwunderlich ist. Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache erreichten im Durchschnitt 6,34 Punkte (SD= 3,058). Die Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache kamen auf einen Mittelwert von 5,38 Punkten (SD=3,307). Auch wenn diese Werte deutlich auseinander liegen, konnte in diesem Fall kein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden. Der T-test bei gleichen Varianzen ($t(80)=-1,342$) wies eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=0,183$ aus, womit die zulässige Grenze von 5% deutlich überschritten wurde. In diesem Fall kann die Nullhypothese also nicht abgelehnt werden, womit die Hypothese 3b auch nicht als bestätigt betrachtet werden kann, auch wenn Leistungsunterschiede vorliegen.

Über die gesamte Stichprobe konnten Leistungsunterschiede im Bereich der Rechtschreibung zwischen Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache und Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch nachgewiesen werden. Dabei konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Familiensprache und Leistungen im Bereich der Rechtschreibung für die gesamte Stichprobe sowie für die Schüler:innen mit SPF-Status nachgewiesen werden, welcher sich auch auf die Grundgesamtheit übertragen lässt. Bei den Schüler:innen mit SPF-Status wies der T-test eine zu hohe Irrtumswahrscheinlichkeit auf, sodass keine Zusammenhänge auf die Grundgesamtheit übertragen werden konnten. Dies könnte an der deutlich geringeren Fallzahl liegen ($n=82$ zu $n=302$ bzw. 384). Bereits bei den Leseleistungen ergab der T-Test eine höhere Irrtumswahrscheinlichkeit bei den Schüler:innen mit SPF-Status als bei den anderen Gruppen, ohne jedoch das Signifikanzniveau von 5% zu übersteigen. Die Hypothese 3b kann somit lediglich für die gesamte Stichprobe sowie für die Schüler:innen ohne SPF-Status angenommen werden.

7.3.3 Erstsprache und Rechnen

Für die Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Familiensprache und den Rechenfähigkeiten der Schüler:innen wurde folgende Hypothese mit der dazugehörigen Nullhypothese erstellt:

*H3c: Schüler:innen, die angeben zu Hause Deutsch zu sprechen, erbringen bessere schulische Leistungen in den Bereichen Lesen, Rechtsschreibung und **Mathematik**, als Schüler:innen, die nicht angeben zu Hause Deutsch zu sprechen.*

*H0: Schüler:innen, die angeben zu Hause Deutsch zu sprechen, erbringen keine bessere schulische Leistungen in den Bereichen Lesen, Rechtsschreibung und **Mathematik**, als Schüler:innen die nicht angeben, zu Hause Deutsch zu sprechen.*

Die Hypothese wurde dabei anhand der gesamten Stichprobe, der Schüler:innen ohne SPF-Status und der Schüler:innen mit SPF-Status überprüft.

Mathematik & Familiensprache

Erstsprache Deutsch	SPF-Status	Mittel- wert	Richtige Ergebnisse:	
			N	Std.-Abwei- chung
nein	nein	12,01	190	4,435
	SPF	7,26	47	4,590
	Insgesamt	11,07	237	4,845
ja	nein	11,04	112	4,180
	SPF	6,26	35	4,140
	Insgesamt	9,90	147	4,631
Insgesamt	nein	11,65	302	4,361
	SPF	6,83	82	4,405
	Insgesamt	10,62	384	4,792

Tabelle 6: Ergebnisse Mathematik & Familiensprache; eigene Berechnung & Darstellung

Wie bei der Untersuchung der beiden vorhergehenden Leistungserhebungen wird zunächst das Ergebnis der gesamten Stichprobe betrachtet. Bei dem durchgeführten Rechentest erreichten die Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache durchschnittlich 9,9 Punkte ($SD= 4,631$). Die Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch erzielten einen Mittelwert von 11,07 ($SD= 4,845$). Im Gegensatz zu den Erhebungen im Bereich Lesen und Schreiben erzielten die Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch also durchschnittlich eine höhere Punktezahl. Hierbei konnte sogar ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Der T-test bei gleichen Varianzen ($t(382)=2,338$) wies eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=0,02$ aus. Die Effektstärke ist als gering einzustufen ($d=0,245$). Die Verwerfung der Nullhypothese hat damit zu Folge, dass eine alternative Hypothese bestätigt wird, die lauten muss:

H3 (alternativ): Schüler:innen, die nicht angeben, zu Hause Deutsch zu sprechen, erbringen bessere schulische Leistungen in Bereich Mathematik als Schüler:innen, die angeben, zu Hause Deutsch zu sprechen.

H0 (alternativ): Schüler:innen, die nicht angeben, zu Hause Deutsch zu sprechen, erbringen keine bessere schulische Leistungen in Bereich Mathematik als Schüler:innen, die nicht angeben, zu Hause Deutsch zu sprechen.

Auch bei den Schüler:innen ohne SPF-Status erzielten die Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch einen höheren Mittelwert ($m=12,01$; $SD=4,435$), als die Gruppe der Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache ($m=11,04$; $SD= 4,180$). Hierbei konnte allerdings kein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden, da der T-test bei gleichen Varianzen ($t(300)= 1,884$) eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=0,06$ ergab, womit die zulässige Grenze von 5% knapp übertroffen wurde. Die Nullhypothese kann damit nicht verworfen werden.

Zuletzt sollen die Ergebnisse der Schüler:innen mit SPF-Status betrachtet werden. Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch kamen auf einen Mittelwert von 7,26 Punkten ($SD= 4,590$). Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache erzielten im Durchschnitt 6,26 Punkte.

Somit schnitten auch bei den Schüler:innen mit SPF-Status jene mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besser ab. Jedoch ist es auch bei den Schüler:innen mit SPF-Status nicht möglich, einen signifikanten Zusammenhang festzustellen. Die Irrtumswahrscheinlichkeit belief sich auf $p = 0,313$ ($t(80) = 1.015$). Die Effektstärke würde sich auf $d = 0,227$ belaufen. Auch bei den Schüler:innen mit SPF-Status kann die Nullhypothese nicht verworfen werden.

Im Bereich Rechnen ergab sich ein gegenteiliges Bild als bei den Bereichen Lesen und Schreiben. Die Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch erreichten sowohl bei der gesamten Stichprobe als auch jeweils bei den Schüler:innen mit und ohne SPF-Status einen höheren Mittelwert als die Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache. Für die Stichprobe als Ganzes betrachtet, konnte diesbezüglich ein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden, welcher auf die Grundgesamtheit übertragbar ist. Bei der einzelnen Betrachtung der Schüler:innen mit bzw. ohne SPF-Status war der Nachweis eines solchen Zusammenhangs nicht möglich. Gerade bei den Schüler:innen mit SPF-Status könnte die vergleichsweise geringe Fallzahl ($n = 82$ zu $n = 302$ bzw. $n = 384$) in Kombination mit der hohen Standardabweichung für die hohe Irrtumswahrscheinlichkeit verantwortlich sein. Das Gesamtbild weist jedoch etwas überraschend darauf hin, dass Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch höhere Leistungen bei Rechenaufgaben erreichen.

7.4 Schulische Leistung & Unterstützung bei den Hausaufgaben

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse dargestellt werden, welche auf der Untersuchung eines Zusammenhanges zwischen der schulischen Leistung und der Unterstützung bei den Hausaufgaben basieren. Die Qualität der Hilfe bei den Hausaufgaben konnte dabei nicht erfasst werden. So beruht die quantitative Erhebung darauf, ob Schüler:innen angaben, zu Hause unterstützt zu werden. Auch an dieser Stelle wird die Fragestellung in die Bereiche Lesen, Rechtschreibung und Rechnen unterteilt.

7.4.1 Unterstützung bei den Hausaufgaben und Lesen

Der Untersuchung eines möglichen Zusammenhanges zwischen einer Unterstützung bei den Hausaufgaben und den Leseleistungen liegt folgende Hypothese mit zugehöriger Nullhypothese zu Grunde:

*H4a: Schüler:innen, die angeben zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben erhalten, weisen bessere Leistungen in den Bereichen **Lesen**, Rechtschreibung und Rechnen auf.*

*H0: Schüler:innen, die angeben zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben erhalten, weisen besseren Leistungen in den Bereichen **Lesen**, Rechtschreibung und Rechnen auf.*

Lesen & Unterstützung bei den Hausaufgaben

Unterstützung bei den Hausaufgaben	SPF-Status	Insgesamt korrekte Antworten		
		Mittelwert	N	Std.-Abweichung
nein	nein	19,87	53	7,684
	ja	8,06	17	3,733
	Insgesamt	17,00	70	8,587
ja	nein	20,72	238	7,902
	ja	12,31	58	7,385
	Insgesamt	19,07	296	8,479
Insgesamt	nein	20,57	291	7,857
	ja	11,35	75	6,945
	Insgesamt	18,68	366	8,527

Tabelle 7: Ergebnisse Lesen & Unterstützung bei den Hausaufgaben; eigene Berechnung & Darstellung

In Tabelle 7 können die Mittelwerte mit der dazugehörigen Standardabweichung herausgelesen werden, welche die Schüler:innen bei der Leseüberprüfung erzielten, abhängig davon, ob sie bei den Hausaufgaben Unterstützung erhielten, oder nicht. Die Stichprobe umfasste 366 Schüler:innen und damit etwas weniger als jene, welche zur Untersuchung der Hypothesen im Bereich Familiensprache verfügbar war, weil einige Angaben zur Unterstützung bei den Hausaufgaben fehlten. Insgesamt erreichten die Schüler:innen der gesamten Stichprobe einen Mittelwert von 18,68 (SD= 8,527). Schüler:innen, welche zu Hause Unterstützung erhielten, kamen auf einen Mittelwert von 19,07 (SD= 8,479). Jene, die keine Unterstützung zu Hause bekamen, erreichten

durchschnittlich 17 (SD= 8,587) Punkte. Eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p= 0,067$ weist auf keinen statistisch signifikanten Zusammenhang hin ($t(364)=-1,836$). Die H_0 konnte nicht verworfen werden.

Als nächstes sollen die Schüler:innen ohne SPF-Status betrachtet werden. Hier wurde insgesamt ein Mittelwert von 20,57 (SD=7,857) erzielt. Die Mittelwerte der Schüler:innen, die entweder Unterstützung oder keine Unterstützung bei den Hausaufgaben erhielten, beliefen sich auf 20,72 Punkte (SD= 7,902) bzw. auf 19,87 Punkte (SD= 7,684). Der T-Test ($t(289)= -0,716$) konnte auch hier keinen signifikanten Zusammenhang ausmachen ($p= 0,475$). Auch für die Schüler:innen ohne SPF-Status kann die H_0 nicht verworfen werden.

Zuletzt sollen wieder die Schüler:innen mit SPF-Status in den Fokus rücken. Diese erzielten bei einer Standardabweichung von 6,925 eine durchschnittliche Punktezahl von 11,35. Schüler:innen mit Unterstützung bei den Hausaufgaben erzielten dabei einen deutlich höheren Mittelwert ($m= 12,31$ bei $SD= 7,385$) als Schüler:innen, die keine Unterstützung bei den Hausaufgaben erhielten ($m= 8,06$ bei $SD= 3,733$). In der Gruppe der Schüler:innen mit SPF-Status konnte dabei auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Unterstützung bei den Hausaufgaben und den Leseleistungen festgestellt werden. Der T-Test bei ungleichen Varianzen ($t(73)= -3,205$) ergab eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p= 0,002$. Damit erfolgt die Verwerfung der Nullhypothese zu Gunsten der Hypothese H_{4a} . Der Effekt hat dabei eine mittlere Stärke ($d= 0,629$).

Bei der Betrachtung der gesamten Stichprobe sowie der Schüler:innen mit bzw. ohne SPF-Status lag der Mittelwert bei der Erhebung im Bereich Lesen bei Schüler:innen, die zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben erhielten, höher als bei den Schüler:innen welche keine Unterstützung bekamen. Jedoch konnte nur für die Gruppe der Schüler:innen mit SPF-Status, bei der sich die Mittelwerte besonders stark unterschieden, ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Nur für diese Gruppe konnte die Hypothese H_{4a} bestätigt werden.

7.4.2 Unterstützung bei den Hausaufgaben und Rechtschreibung

Der Untersuchung eines möglichen Zusammenhanges zwischen einer Unterstützung bei den Hausaufgaben und der Leistungen der Schüler:innen im Bereich der Rechtschreibung liegt folgende Hypothese mit zugehöriger Nullhypothese zu Grunde:

*H4b: Schüler:innen, die angeben zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben erhalten, weisen bessere Leistungen in den Bereichen Lesen, **Rechtschreibung** und Rechnen auf.*

*H0: Schüler:innen, die angeben zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben erhalten, weisen keine besseren Leistungen in den Bereichen Lesen, **Rechtschreibung** und Rechnen auf.*

Rechtschreibung & Unterstützung bei den Hausaufgaben

Unterstützung bei den Hausaufgaben	SPF-Status	Mittelwert	Insgesamt korrekte Items	
			N	Std.-Abweichung
nein	nein	8,28	53	2,865
	ja	5,35	17	4,092
	Insgesamt	7,57	70	3,416
ja	nein	8,98	238	2,200
	ja	6,12	58	2,810
	Insgesamt	8,42	296	2,589
Insgesamt	nein	8,85	291	2,345
	ja	5,95	75	3,132
	Insgesamt	8,26	366	2,781

Tabelle 8: Ergebnisse Schreiben & SPF-Status; eigene Berechnung & Darstellung

In Tabelle 8 sind die jeweiligen Mittelwerte inklusive Standardabweichung ablesbar, welche bei der Erhebung im Bereich Rechtschreibung erzielt wurden. Über die gesamte Stichprobe hinweg wurde dabei ein Wert von $m = 8,26$ bei $SD = 2,781$ erzielt. Schüler:innen, welche zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben hatten, kamen auf einen Wert von $m = 8,42$ bei $SD = 2,589$. Jene Schüler:innen, welche bei der Erledigung der Hausaufgaben auf sich selbst gestellt waren, kamen auf einen Mittelwert von 7,57 Punkten ($SD = 7,57$). Auch wenn über die gesamte Stichprobe ein Unterschied zu erkennen ist, liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit mit einem $p = 0,055$ leicht über der zulässigen Grenze von 5%, womit kein signifikanter Zusammenhang belegt werden kann (T-Test bei ungleichen Varianzen: $t(364) = -1,948$). Auch wenn es durch das Ergebnis einen Hinweis

darauf gibt, dass ein Zusammenhang zwischen der Leistung von Schüler:innen im Bereich Rechtschreibung und der Unterstützung bei den Hausaufgaben gibt, kann die Nullhypothese nicht zu Gunsten von H4b verworfen werden.

Unterschiede bezüglich der Leistung im Bereich Rechtschreibung in Abhängigkeit von der Unterstützung bei den Hausaufgaben sind auch bei den Schüler:innen ohne SPF-Status zu erkennen. Dabei erreichten Schüler:innen, die Unterstützung bei den Hausaufgaben bekamen, einen Mittelwert von 8,98 (SD= 2,200) und Schüler:innen, denen niemand bei den Hausaufgaben helfen konnte, einen Mittelwert von 8,28 (SD= 2,865). Insgesamt erreichten die Schüler:innen ohne SPF-Status durchschnittlich 8,85 Punkte (SD= 2,345). Auch dieser Unterschied bei den Ergebnissen genügt jedoch nicht, um einen signifikanten Zusammenhang zu beweisen. Der T-Test bei ungleichen Varianzen ergab eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=0,101$ ($t(289)= 1,964$). Auch für Teilgruppe der Schüler:innen ohne SPF-Status innerhalb der Stichprobe kann die H_0 nicht verworfen werden.

Zuletzt soll wieder die Teilgruppe der Schüler:innen mit SPF-Status betrachtet werden. Auch diese Teilgruppe reiht sich in die bisherigen Ergebnisse ein. Insgesamt erzielten die Schüler:innen mit SPF-Status einen Mittelwert von 5,95 (SD= 3,132). Dabei kam Schüler:innen mit Unterstützung bei den Hausaufgaben auf 6,12 Punkte (SD=2,810) und Schüler:innen, die keine Unterstützung bei den Hausaufgaben erhielten, auf 5,35 Punkte (SD= 4,092). Der T-Test bei ungleichen Varianzen ergab eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p= 0,477$ ($t(73)= -0,888$), womit erneut kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Ergebnissen bei der Überprüfung im Bereich Rechtschreibung und der Unterstützung bei den Hausaufgaben belegt werden konnte. Die Effektgröße wäre auch in dieser Teilgruppe gering ($d= 0,245$). Auch bei den Schüler:innen mit SPF-Status kann die H_0 nicht verworfen werden.

Bei der Betrachtung der gesamten Stichprobe sowie der beiden Teilgruppen Schüler:innen ohne SPF-Status bzw. Schüler:innen mit SPF-Status ergibt sich damit ein einheitliches Bild. Unterschiede bei der Überprüfung im Bereich der Rechtschreibung in Abhängigkeit von der Unterstützung bei den Hausaufgaben sind zwar erkennbar, jedoch war die Irrtumswahrscheinlichkeit in

allen drei Untersuchungen zu groß, um einen statistisch signifikanten Zusammenhang zu beweisen. Somit konnte auch die Nullhypothese nicht verworfen werden, womit die Hypothese H4b wiederum nicht bestätigt werden konnte.

7.4.3 Hilfe bei den Hausaufgaben und Rechnen

Der Untersuchung eines möglichen Zusammenhanges zwischen einer Hilfestellung bei den Hausaufgaben und der Leistungen der Schüler:innen im Bereich Rechnen liegt folgende Hypothese mit zugehöriger Nullhypothese zu Grunde:

*H4c: Schüler:innen, die angeben zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben erhalten, weisen bessere Leistungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und **Rechnen** auf.*

*H0: Schüler:innen, die angeben zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben erhalten, weisen keine besseren Leistungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und **Rechnen** auf.*

Rechnen & Unterstützung bei den Hausaufgaben

Unterstützung bei den Hausaufgaben	SPF-Status	Mittelwert	Richtige Ergebnisse	
			N	Std.-Abweichung
nein	nein	11,68	53	4,995
	ja	8,24	17	5,250
	Insgesamt	10,84	70	5,235
ja	nein	11,54	238	4,181
	ja	6,60	58	4,069
	Insgesamt	10,57	296	4,593
Insgesamt	nein	11,57	291	4,332
	ja	6,97	75	4,380
	Insgesamt	10,63	366	4,717

Tabelle 9: Ergebnisse Rechnen & Unterstützung bei den Hausaufgaben; eigene Berechnung & Darstellung

In Tabelle 9 sind die Mittelwerte mit den dazugehörigen Standardabweichungen herauslesbar, welche bei der Erhebung im Bereich Rechnen in Abhängigkeit zur Hilfestellung bei den Hausaufgaben erzielt wurden. Im Gegensatz zu den Werten bei den Erhebungen in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung, schnitten die Schüler:innen im Bereich Rechnen, welche keine Hilfe bei den

Hausaufgaben erhielten, minimal besser ab als jene Schüler:innen, welche Unterstützung bei den Hausaufgaben hatten. Über die gesamte Stichprobe hinweg wurde ein Mittelwert von 10,63 erzielt (SD= 4,717). Schüler:innen mit Hilfe bei den Hausaufgaben kamen auf einen Mittelwert von 10,57 (SD= 4,593). Schüler:innen ohne Unterstützung bei den Hausaufgaben erreichten durchschnittlich 10,84 Punkte (SD= 5,235). Da die Ergebnisse sehr knapp beieinander liegen, sind sie wenig aussagekräftig. Der T-Test bei ungleichen Varianzen ($t(364) = 0.395$) wies dabei eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=0,694$. Die Nullhypothese konnte damit nicht verworfen werden.

Ähnlich verhält es sich auch mit den beiden Teilgruppen der gesamten Stichprobe, den Schüler:innen mit bzw. ohne SPF-Status. Letztere kamen insgesamt auf einen Mittelwert von 11,57 (SD= 4,332). Schüler:innen ohne Unterstützung bei den Hausaufgaben erhielten im Durchschnitt 11,68 Punkte (SD= 4,995). Schüler:innen mit Unterstützung kamen auf 11,54 Punkte (SD= 4,181). Auch in dieser Teilgruppe ist wenig überraschend kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Hilfestellung bei den Hausaufgaben und den Leistungen bei der Erhebung im Bereich Rechnen erkennbar. Der T-Test bei ungleichen Varianzen ($t(289) = 0,186$) kam hierbei auf eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p = 0,853$. Auch hier konnte die Nullhypothese nicht verworfen werden.

Zuletzt soll wieder die Teilgruppe betrachtet werden, welche die Schüler:innen mit SPF-Status umfasst. Diese erreichte durchschnittlich einen Wert von 6,97 Punkten (SD= 4,380). Schüler:innen ohne Unterstützung bei den Hausaufgaben kamen dabei sogar auf 8,24 Punkte (SD= 5,250). Schüler:innen, die Unterstützung bei den Hausaufgaben erhielten, kamen auf einen Mittelwert von 6,6 Punkten (SD=4,059). Auch wenn diese Werte etwas weiter auseinanderliegen, konnte auch in dieser Teilgruppe kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. So lag die Irrtumswahrscheinlichkeit bei $p=0,179$ und damit immer noch deutlich über der zulässigen Grenze ($t(73)=1,358$). Die Effektgröße, welche aufgrund des fehlenden Signifikanzniveaus nicht für die Grundgesamtheit angenommen werden kann, lag bei $d= 0,375$ und damit im geringen Bereich. Die Nullhypothese konnte erneut nicht verworfen werden.

Bei der Betrachtung, inwiefern die Leistungen der Schüler:innen im Bereich Rechnen mit der Unterstützung bei den Hausaufgaben zusammenhängt, zeichnet sich ein anderes Ergebnis ab als für

die Bereiche Lesen und Schreiben. Sowohl in der gesamten Stichprobe als auch in beiden untersuchten Teilgruppen schnitten Schüler:innen, die keine Hilfe bei den Hausaufgaben erhielten, überraschenderweise etwas besser ab. Jedoch konnte kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Spannend sind hierbei die Parallelen, die sich bei den Erhebungen der Familiensprache und der Unterstützung bei den Hausaufgaben in Zusammenhang mit den Leistungen zeigen. So scheint der Bereich Rechnen von den untersuchten Herkunftseffekten deutlich weniger betroffen zu sein als die Bereiche Lesen und Schreiben.

7.5 Regelschulklassen und Integrations- bzw.-Inklusionsklassen

Zuletzt sollen in dieser Arbeit auch mögliche Leistungsunterschiede in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Rechnen zwischen Schüler:innen, die eine Regelschulklasse besuchen und Schüler:innen in Integrations- bzw. Inklusionsklassen untersucht werden. In dieser Untersuchung werden nur Schüler:innen ohne SPF-Status berücksichtigt, um die Leistungen vergleichbar zu machen. Dementsprechend ist die Stichprobe mit $n = 299$ etwas kleiner, wobei sich diese aus 250 Schüler:innen aus Regelschulklassen und 49 Schüler:innen aus Integrations- bzw. Inklusionsklassen zusammensetzt. Folgende Forschungsfrage und These liegt diesem Bereich zu Grunde.

Frage 5: Gibt es signifikante Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen ohne SPF-Status in Integrationsklassen und Schüler:innen ohne SPF-Status in Regelschulklassen?

H5: Schüler:innen ohne SPF-Status in Integrations- bzw. Inklusionsklassen weisen schwächere schulische Leistungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Mathematik auf, als Schüler:innen ohne SPF-Status, welche Regelschulklassen besuchen.

Wie bei den vorherigen Kapiteln, soll auch hier die Hypothese H5 in die Bereiche Lesen, Rechtschreibung und Mathematik unterteilt werden.

7.5.1 Klassentyp und Lesen

Zur Untersuchung, ob Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen aus Regelschulklassen und aus Integrations- bzw. Inklusionsklassen im Bereich Lesen besteht, wird folgende Hypothese mit der dazugehörigen Nullhypothese aufgestellt:

*H5a: Schüler:innen ohne SPF-Status in Integrationsklassen weisen schwächere schulische Leistungen in den Bereichen Rechtschreibung, **Lesen** und Mathematik auf, als Schüler:innen ohne SPF-Status, welche Regelschulklassen besuchen.*

Lesen: Regelschulklasse VS Integrations-/Inklusionsklasse

		N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Insgesamt korrekte Antworten:	Regelklasse	250	21,11	7,659
	Integrations-/Inklusionsklasse	49	18,78	8,186

Tabelle 10: Ergebnisse Lesen im Klassenvergleich; eigene Berechnung & Darstellung

Aus Tabelle 10 können die Mittelwerte und die dazugehörigen Standardabweichungen herausgelesen werden, welche die Schüler:innen bei der Erhebung im Bereich Lesen erreichten. Schüler:innen aus Regelschulklassen kamen durchschnittlich auf 21,11 Punkte (SD=7,659). Die Schüler:innen, welche Integrations- bzw. Inklusionsklassen besuchten, erzielten einen Mittelwert von 18,78 (SD= 8,186). Hierbei kann auch von einem statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Klassentyp und den Leseleistungen ausgegangen werden. Der T-Test ($t(297) = 1,931$) wies eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=0,05$ aus. Die Effektgröße liegt mit $d=0,302$ im niedrigen Bereich. Die Nullhypothese kann also zu Gunsten der Hypothese H5a verworfen werden.

7.5.2 Klassentypen und Rechtschreibung

Zur Untersuchung, ob Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen aus Regelschulklassen und aus Integrations- bzw. Inklusionsklassen im Bereich Rechtschreibung besteht, wird folgende Hypothese mit der dazugehörigen Nullhypothese aufgestellt:

*H5b: Schüler:innen ohne SPF-Status in Integrationsklassen weisen schwächere schulische Leistungen in den Bereichen **Rechtschreibung**, Lesen und Mathematik auf, als Schüler:innen ohne SPF-Status, welche Regelschulklassen besuchen.*

Rechtschreibung: Regelschulklassen VS Integrations-/Inklusionsklassen

		N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Insgesamt korrekte Items	Regelklasse	250	8,95	2,244
	Integrations-/Inklusionsklasse	49	8,43	2,606

Tabelle 11: Ergebnisse Rechtschreibung im Klassenvergleich, eigene Berechnung & Darstellung

In Tabelle 11 sind die Mittelwerte und die dazu gehörigen Standardabweichungen herauslesbar. Auch im Bereich der Rechtschreibung besteht ein Unterschied zwischen Schüler:innen, die eine Regelschulklasse besuchten zu Schüler:innen aus Integrations- bzw. Inklusionsklassen. Erstere erreichten einen Mittelwert von 8,95 Punkten (SD: 2,244). Schüler:innen aus Integrations- bzw. Inklusionsklassen erreichten dagegen 8,43 Punkte (SD: 2,606). Die Unterschiede reichen allerdings nicht aus, um einen signifikanten Zusammenhang nachzuweisen. Der T-Test ($t(297) = 1,441$) errechnete eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p = 0,151$ und liegt damit deutlich über der zulässigen Grenze von 5%. Somit kann die Nullhypothese nicht verworfen werden. Die Effektgröße läge bei $d = 0,225$.

7.5.3 Klassentypen und Rechnen

Zur Untersuchung, ob Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen aus Regelschulklassen und aus Integrations- bzw. Inklusionsklassen im Bereich Rechtschreibung besteht, wird folgende Hypothese mit der dazugehörigen Nullhypothese aufgestellt:

*H5c: Schüler:innen ohne SPF-Status in Integrationsklassen weisen schwächere schulische Leistungen in den Bereichen Rechtschreibung, Lesen und **Mathematik** auf, als Schüler:innen ohne SPF-Status, welche Regelschulklassen besuchen.*

Mathematik: Regelschulklassen VS Integrations-/Inklusionsklassen

		N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Richtige Ergebnisse	Regelklasse	250	11,87	4,278
	Integrations-/Inklusionsklasse	49	10,78	4,506

Tabelle 12: Ergebnisse Mathematik im Klassenvergleich; eigene Berechnung und Darstellung

Die erzielten Mittelwerte aus der Erhebung im Bereich Rechnen können aus der Tabelle 12 herausgelesen werden. Wie in den anderen beiden Bereichen, welche erhoben wurden, gab es hierbei Leistungsunterschiede zwischen beiden Gruppen. Die Schüler:innen aus Regelschulklassen erzielten einen Mittelwert von 11,87 Punkten (SD: 4, 278), Schüler:innen, die Integrations- bzw. Inklusionsklassen besuchten, kamen auf einen durchschnittlichen Wert von 10,78 (SD: 4,506). Der Unterschied reicht jedoch nicht aus, um einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen den Rechenleistungen und dem besuchten Klassentyp von Schüler:innen nachzuweisen. Der T-Test ($t(297)=1,626$) kam dabei auf eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=0,105$. Die Effektstärke läge mit $d=0,254$ im niedrigen Bereich. Aufgrund der hohen Irrtumswahrscheinlichkeit kann die Nullhypothese nicht abgelehnt werden.

7.6 Überblick

In den folgenden Tabellen werden die Ergebnisse der Fragestellungen bezüglich der untersuchten Stichprobe überblicksmäßig dargestellt. Tabelle 13 stellt dabei jenen Bereich da, dem sich die ersten beiden Fragestellungen mit den aufgestellten Hypothesen H1 und H2 widmen. Die Fragestellungen befassten sich mit der Ausprägung der Merkmale Familiensprache und Unterstützung bei den Hausaufgaben im Hinblick auf den SPF-Status. In der untersuchten Stichprobe der 6. Schulstufe erschien es dabei zunächst so, als ob kein Zusammenhang zwischen der Familiensprache und einem SPF-Status bestehen würde. Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache hatten hierbei sogar einen höheren SPF-Anteil. Bei der Betrachtung derselben Stichprobe bei der Erhebung zwei Jahre zuvor konnte hingegen gezeigt werden, dass Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch signifikant öfter einen SPF-Status erhalten. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass am Ende der 4. Schulstufe eine Selektion stattfand, in welcher

überproportional viele Schüler:innen mit Deutsch als Erst-bzw. Familiensprache auf das Gymnasium wechselten und aus der Stichprobe verschwanden. Schüler:innen mit einem SPF-Status erhielten zudem seltener Unterstützung bei den Hausaufgaben, wenn auch nicht auf einem signifikanten Niveau.

Überprüfter Zusammenhang	Zu- Ergebnis	P-Wert	(Chi- Quadrat-Test)	Aufgestellte Hypothese	Annahme/ Verwerfung H0
Familiensprache & SPF (6. S.St)	SPF & Deutsch überrepräsentiert	0,362		H1 (alternativ)	Nein
Familiensprache & SPF (4. S.St)	SPF & Deutsch unterrepräsentiert	0,005		H1	Ja
Unterstützung HÜs & SPF	SPF & Unterstützung unterrepräsentiert	0,367		H2	Nein

Tabelle 13: Verteilung von Schüler:innen mit und ohne SPF bezüglich der Familiensprache und der Unterstützung bei den Hausaufgaben

In der Tabelle 14 sind jene Ergebnisse herauszulesen, welche bei der Untersuchung der Forschungsfrage 3 und der dazugehörigen Hypothese 3 erzielt wurden. Diese betrafen den Bereich Familiensprache und Leistungen in den Teilbereichen Lesen, Rechnen und Rechtschreibung, jeweils unterteilt in die gesamte Stichprobe und in Schüler:innen mit bzw. ohne SPF-Status. Im Bereich Lesen erzielten Schüler:innen mit der Familiensprache Deutsch signifikant bessere Ergebnisse als Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache und zwar in allen untersuchten Teilgruppen. Im Bereich Rechtschreibung erzielten Schüler:innen mit der Familiensprache Deutsch sowohl innerhalb der gesamten Stichprobe als auch bei den Schüler:innen ohne SPF-Status einen signifikant höheren Mittelwert. Lediglich bei den Schüler:innen mit SPF-Status konnte dabei kein signifikanter Zusammenhang gefunden werden. Ganz anderes verhielt es sich im Bereich Rechnen. Über alle untersuchten Teilgruppen erzielten Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch hierbei einen höheren Mittelwert. Bei der Betrachtung der gesamten Stichprobe konnte dabei sogar ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden.

Überprüfter Zusammenhang	Ergebnis (Mittelwerte)	P-Wert (T-Test)	Aufgestellte Hypothese	Annahme/ Verwerfung H0
Familiensprache & Lesen (gesamt)	Höher bei Erstsprache Deutsch	<0,001	H3a	Ja
Familiensprache & Lesen (ohne SPF)	Höher bei Erstsprache Deutsch	<0,001	H3a	Ja
Familiensprache & Lesen (mit SPF)	Höher bei Erstsprache Deutsch	0,036	H3a	Ja
Familiensprache & Rechtschreibung (gesamt)	Höher bei Erstsprache Deutsch	0,009	H3b	Ja
Familiensprache & Rechtschreibung (ohne SPF)	Höher bei Erstsprache Deutsch	0,001	H3b	Ja
Familiensprache & Rechtschreibung (mit SPF)	Höher bei Erstsprache Deutsch	0,183	H3b	Nein
Familiensprache & Rechnen (gesamt)	Niedriger bei Erstsprache Deutsch	0,02	H3c (alternativ)	Ja
Familiensprache & Rechnen (ohne SPF)	Höhere Mittelwerte bei Erstsprache Deutsch	0,06	H3c (alternativ)	Nein
Familiensprache & Rechnen (mit SPF)	Höhere Mittelwerte bei Erstsprache Deutsch	0,313	H3c (alternativ)	Nein

Tabelle 14: Mittelwerte der Erhebung in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Rechnen in Abhängigkeit zu der Familiensprache

In Tabelle 15 sind die Ergebnisse dargestellt, welche bei der Untersuchung der Forschungsfrage 3 bzw. der Hypothese 4 festgestellt wurden. Diese befassten sich mit einem möglichen Zusammenhang zwischen den Leistungen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen und der Unterstützung bei den Hausaufgaben. Auch hier wurde wieder zwischen der gesamten Stichprobe

und Schüler:innen mit bzw. ohne SPF-Status unterschieden. Im Bereich Lesen erzielten alle Teilgruppen jener Schüler:innen einen höheren Mittelwert, welche Hilfe bei den Hausaufgaben erhielten. Hierbei konnte jedoch nur bei den Schüler:innen mit SPF-Status ein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden. Für den Bereich Rechtschreibung konnte ein solcher Zusammenhang nicht festgestellt werden, auch wenn hierbei Schüler:innen mit Unterstützung bei den Hausaufgaben in allen drei Teilgruppen höhere Ergebnisse erreichten. Der Bereich Rechnen stellte erneut eine Ausnahme da, weil hierbei die Schüler:innen ohne Hilfe bei den Hausaufgaben in allen drei Teilgruppen höhere Mittelwerte erzielten. Hierbei konnte jedoch auch kein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden.

Überprüfter Zusammenhang	Zu- Ergebnis telwerte)	(Mit- P-Wert (T-Test)	Aufgestellte Hy- pothese	Annahme/ Ver- werfung H0
Unterstützung HÜs & Lesen (ge- samt)	Höher bei Hilfe	0,067	H4a	Nein
Unterstützung HÜs & Lesen (ohne SPF)	Höher bei Hilfe	0,475	H4a	Nein
Unterstützung HÜs & Lesen (mit SPF)	Höher bei Hilfe	0,002	H4a	Ja
Unterstützung HÜs & Recht- schreibung (ge- samt)	Höher bei Hilfe	0,055	H4b	Nein
Unterstützung HÜs & Recht- schreibung (ohne SPF)	Höher bei Hilfe	0,101	H4b	Nein
Unterstützung HÜs & Recht- schreibung (mit SPF)	Höher bei Hilfe	0,477	H4b	Nein

Unterstützung HÜs & Rechnen (gesamt)	Niedriger Hilfe	bei	0,694	H4b (alternativ)	Nein
Unterstützung HÜs & Rechnen (ohne SPF)	Niedriger Hilfe	bei	0,853	H4b (alternativ)	Nein
Unterstützung HÜs & Rechnen (mit SPF)	Niedriger Hilfe	bei	0,179	H4b(alternativ)	Nein

Tabelle 15: Mittelwerte der Erhebung in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Rechnen in Abhängigkeit zu der Unterstützung bei den Hausaufgaben

Aus Tabelle 16 können jene Ergebnisse herausgelesen werden, die der Forschungsfrage 5 und der dazugehörigen Hypothese 5 zugeordnet werden können. Im Raum stand hierbei ein möglicher Zusammenhang zwischen den Leistungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung sowie Rechnen und dem besuchten Klassentyp. Zur Vergleichbarkeit wurden hier lediglich die Ergebnisse der Schüler:innen ohne SPF-Status berücksichtigt. Dabei zeigte sich, dass Schüler:innen in sogenannten Regelschulklassen höhere Mittelwerte erzielten als Schüler:innen, die sogenannte Integrations-/ Inklusionsklassen besuchten. Dies galt für alle untersuchten Leistungsbereiche, wobei lediglich im Bereich Lesen ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden konnte.

Überprüfter Zusammenhang	Zu-	Ergebnis (Mittelwert)	(Mit-	P-Wert (T-Test)	Aufgestellte Hypothese	Annahme/ Verwerfung H0
Klassentyp & Lesen		Höher in Regelschulklassen		0,05	H5a	Ja
Klassentyp & Rechtschreibung		Höher in Regelschulklassen		0,151	H5b	Nein
Klassentyp & Rechnen		Höher in Regelschulklassen		0,105	H5c	Nein

Tabelle 16: Mittelwerte der Erhebung in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Rechnen in Abhängigkeit zum besuchten Klassentyp

8. Diskussion und Einbettung in den Forschungsstand

In diesem Kapitel werden die beobachteten Ergebnisse zur Diskussion gestellt. Dabei erfolgt eine Untergliederung in Unterkapiteln, welche den jeweiligen Forschungsfragen zugeordnet sind sowie eine Einbettung in den Forschungsstand.

8.1 SPF-Status im Zusammenhang mit der Familiensprache

Zunächst wurde in dieser Arbeit untersucht, ob es eine Überrepräsentation von Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch unter den Schüler:innen mit SPF-Status gibt. In Österreich hatten im SJ 2021/22 26,9% der Schüler:innen eine andere Erstsprache als Deutsch, wohin dagegen der Anteil der Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch unter den Schüler:innen mit SPF-Status bei 49,4% lag, was einer deutlichen Überrepräsentation entspricht (vgl. Statistik Austria 2022, 184 & Gasteiger- Klicpera et al. 2023, 128).

Bei der Betrachtung der Stichprobe zum Zeitpunkt der sechsten Schulstufe, konnte ein solcher Zusammenhang jedoch nicht nachgewiesen werden. Dabei hatten Schüler:innen, welche Deutsch als Familiensprache angaben, sogar häufiger einen SPF-Status als ihre Kolleg:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch.

Bei der Betrachtung dieses Ergebnisses schien es verwunderlich, dass Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache innerhalb der Stichprobe überproportional häufig einen SPF-Status hatten, wo hingegen aus der *Evaluierung der Vergabepaxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich* hervorgeht, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Verhältnis deutlich häufiger einen SPF verliehen bekommen (vgl. Gasteiger- Klicpera et al. 2023, 128). Dieses Phänomen lässt sich damit erklären, dass es sich bei der Stichprobe um Schüler:innen handelte, welche bereits die 6. Schulstufe besuchten und der Übergang in die Sekundarstufe und der damit verbundene Segregationsprozess bereits erfolgt ist. Weil überproportional viele Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache auf ein Gymnasium wechseln, kann davon ausgegangen werden, dass die in der Evaluierung erfasste Korrelation zwischen einer anderen Familiensprache

als Deutsch und einem SPF-Status in Mittelschul- oder Sonderschulklassen abnimmt oder sich gar umkehrt.

Ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von SPF-Status und der Familiensprache konnte auch in dieser Arbeit deshalb dennoch innerhalb der Stichprobe nachgewiesen werden (26 Schüler:innen mit SPF-Status bei einem erwarteten Wert von 17,3), allerdings lediglich für die vierte Schulstufe und nicht für die sechste Schulstufe, welche zur Beantwortung der sonstigen Forschungsfragen untersucht wurde. Somit konnten neben einem Zusammenhang zwischen den Merkmalen SPF-Status und Familiensprache auch die Auswirkung des Selektionsprozesses am Ende der Primarstufe innerhalb der Stichprobe offengelegt werden. Weitere betrafen zwar nicht unmittelbar das Forschungsinteresse dieser Arbeit, liefern aber dennoch einen spannenden Einblick in die Funktionsweise des österreichischen Bildungssystems und wie dieses teilweise Chancengleichheit entgegenwirkt.

Eine Frage, welche sich im Zusammenhang mit den Ergebnissen stellt, ist, warum Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch häufiger einen SPF-Status verliehen bekommen. Hierzu war in der Evaluation der SPF-Vergabe in Österreich nichts zu finden (Gasteiger- Klicpera et al. 2023). Ein SPF-Status kann gesetzlich nur verliehen werden, wenn das Kind eine nicht vorübergehende Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung hat, auf Grund welcher der Lehrplan der Regelschule nicht bewältigt werden kann (vgl. BMBWF 2019, 1). Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch häufiger eine Beeinträchtigung haben als Kinder mit deutscher Familiensprache. Vielmehr müssen die Ursachen für dieses Phänomen im Bildungssystem sowie bei den Vergabeverfahren und der Vergabepaxis von SPF-Bescheiden gesucht werden. Mögliche Faktoren könnten hierbei etwa fehlende sprachliche Förderung und Frühförderung, Fehler bei der Vergabepaxis sowie sprachliche Barrieren bei den schulpsychologischen Gutachten und in der Elternarbeit sein. Es benötigt jedenfalls eine genauere Evaluation und Forschung, um die eventuell nicht notwendige Vergabe von SPF-Status zu vermeiden, denn diese sind einerseits diskriminierend und stellen andererseits eine Verschwendung von Ressourcen da.

8.2 SPF-Status im Zusammenhang mit der Unterstützung bei den Hausaufgaben

Über eine mögliche Überrepräsentation von Schüler:innen mit Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status liegen in Österreich keine Daten vor. Auch in dieser Arbeit war es nicht möglich, diesen zu Erheben. Jedoch erfolge eine Untersuchung des Merkmals „Unterstützung bei den Hausaufgaben“. Aus der Hausaufgabenforschung ist bekannt, dass elterliche Unterstützung primär ein positiver Faktor ist. Allerdings gibt es hierbei qualitative Unterschiede. So wirkt sich lediglich strukturierende Unterstützung positiv auf die schulischen Leistungen aus, während prozessbezogene Unterstützung hemmend wirken kann (vgl. Sander, Schäfer & Van Ophuysen 2021, 421f). Dabei ist erkennbar, dass Eltern mit geringem kulturellen bzw. sozioökonomischen Kapital stärker prozessbezogenen Unterstützung, während die Hilfe von Eltern mit hohen kulturellen Kapital eher strukturierend wirkt (vgl. ebd. 432f).

Im Zuge der Erhebung, welche die Grundlage für diese Arbeit darstellt, wurde die Unterstützung bei den Hausaufgaben quantitativ mit der Frage erhoben, ob Schüler:innen jemanden zu Hause haben, der ihnen bei den Hausaufgaben helfen kann. Schüler:innen mit SPF-Status gaben etwas seltener an, dass eine Person ihnen zu Hause helfen kann, als Schüler:innen ohne SPF-Status. Allerdings nicht in einem statistisch signifikanten Ausmaß. Auf der Basis der Ergebnisse dieser Arbeit kann also nicht davon ausgegangen werden, dass es einen Zusammenhang zwischen der quantitativen Unterstützung bei den Hausaufgaben und der Häufigkeit eines SPF-Status gibt. Zur genaueren Untersuchung bräuchte es eine Erhebung, welche auch die qualitativen Merkmale elterlicher Unterstützung bei den Hausaufgaben miteinbezieht. So wäre etwa die Frage spannend, ob Schüler:innen mit SPF-Status häufiger prozessbezogene Unterstützung bzw. seltener strukturierende Unterstützung erhalten als Schüler:innen ohne SPF-Status.

8.3 Leistungen in Lesen, Rechtschreibung und Mathematik im Zusammenhang mit der Familiensprache

Im nächsten Abschnitt dieser Arbeit wurden die schulischen Leistungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Rechnen im Hinblick auf die Familiensprache von Schüler:innen untersucht. In der letzten PISA-Studie wurde deutlich, dass die Leistungen von Schüler:innen mit bzw. ohne Migrationshintergrund im europaweiten Vergleich besonders weit auseinanderliegen (vgl.

Toferer, Lang & Salchegger 2023, 81-84). Das Merkmal Migrationshintergrund ist laut Definition der Statistik Austria dann gegeben, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden (vgl. Statistik Austria 2022, 22). In der aktuellen Migrationsforschung setzt sich vermehrt der Begriff Migrationsbiografie durch, welcher eine vielfältigere Betrachtung der individuellen Migrationserfahrung ermöglicht (z.B. Apitzsch 2023, 21). In diesem Kontext rückt die Betrachtung von Merkmalen wie der Erstsprache oder der Familiensprache in den Vordergrund. In dieser Arbeit wurde das Merkmal Familiensprache im Zusammenhang mit den Ergebnissen der im Zuge des Projektes PATHWAY durchgeführten Leistungserhebungen untersucht. Dabei zeigten sich teilweise Parallelen zu den Ergebnissen der PISA-Studie, auch wenn unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet werden, weshalb nur vorsichtig verglichen werden kann.

Für die Bereiche Lesen und Rechtschreibung konnte in dieser Arbeit ein Zusammenhang mit der Familiensprache festgestellt werden. Bei den Leseleistungen zeigten Schüler:innen mit der Familiensprache Deutsch signifikant bessere Leistungen, sowohl innerhalb der gesamten Stichprobe als auch jeweils bei den Schüler:innen mit und ohne SPF-Status. Bei den Leistungen im Bereich Rechtschreibung konnte ebenfalls für die gesamte Stichprobe ein signifikanter Zusammenhang für die gesamte Stichprobe nachgewiesen werden. Anders verhielt es sich beim Bereich Rechnen, in dem Schüler:innen ohne Deutsch als Familiensprache besser abschnitten als Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache, bei Betrachtung der gesamten Stichprobe sogar in einem signifikanten Ausmaß.

Spannend wäre es hierbei auch der Frage nachzugehen, inwiefern sich die Ergebnisse von Studien unterscheiden, je nachdem, ob der Migrationshintergrund, die Migrationsbiografie, die Erstsprache oder die Familiensprache als Merkmal erhoben wurde. Wie bereits dargelegt, wurde bei der PISA-Studien der Migrationshintergrund erhoben und es konnten in allen erhobenen Leistungsbereichen signifikante Unterschiede festgestellt werden (vgl. Toferer, Lang & Salchegger 2023, 81-84). Bei den Bildungsstandards wurde zwischen einsprachigen Schüler:innen (nur deutsch) und mehrsprachigen Schüler:innen unterschieden. Einsprachige Schüler:innen erreichten in allen getesteten Fächern (Mathematik, Englisch und Deutsch) häufiger den Bildungsstandard als mehrsprachige Schüler:innen (vgl. Breit, Herzog-Punzenberger, Salchegger & Schnell 2019, 187-190).

Signifikante Unterschiede gab es dabei auch zwischen Schüler:innen mit unterschiedlichen Herkunftsregionen (vgl. ebd.). In dieser Arbeit stellte die Familiensprache das erhobene Merkmal da. Zusammenfassend wäre in diesem Bereich eine vergleichende Betrachtung der unterschiedlichen Merkmale notwendig, um vergleichbare Ergebnisse zu ermöglichen.

Bei der Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Hilfestellung bei den Hausaufgaben und den Leistungen bei der Erhebung verhielt es sich ähnlich. In den Bereichen Lesen und Rechtschreibung erzielten Schüler:innen mit Deutsch als Familiensprache höhere Mittelwerte, im Bereich Rechnen jene Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch.

Die durchgeführte Rechentest im Zuge der Erhebung weist darauf hin, dass der Bereich Rechnen bzw. das Schulfach Mathematik deutlich resilienter gegenüber Herkunftseffekten sein könnte. Ein Unterschied zwischen dem mathematischen Bereich und sprachlichen Bereichen, ließ sich teilweise auch in den in dieser Arbeit betrachteten Studien erkennen. So betrug in der letzten PISA-Studie die Differenz an erreichten Punkten zwischen Schüler:innen mit bzw. ohne Migrationshintergrund bei der Mathematikkompetenz lediglich 58 Punkte, während der Unterschied bei der Lesekompetenz 65 Punkte und bei der Naturwissenschaftskompetenz sogar 78 Punkte ausmachte (vgl. Toferer, Lang & Salchegger 2023, 84). Bei den Bildungsstandards war hingegen kaum ein Unterschied zu erkennen. Im Bereich Mathematik erreichen 63% der mehrsprachigen Schüler:innen die Bildungsstandards nicht oder nur teilweise (vgl. Breit, Herzog-Punzenberger, Salchegger & Schnell 2019, 187). Im Bereich Deutsch-Lesen betraf dies 64% der mehrsprachigen Schüler:innen. Warum innerhalb der Stichprobe, welche in dieser Arbeit untersucht wurde, die Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch signifikant besser im Bereich Mathematik abschnitten, ist schwer zu erklären. Limitierend ist hierbei sicherlich die vergleichsweise geringere Fallzahl. Unterschiede zwischen den Bereich Mathematik und anderen Bereichen erscheinen bei der Betrachtung der Familiensprache insofern logisch, als das Mathematik sich gewissermaßen einer universellen Sprache bedient und deshalb sprachliche Unterschiede möglicherweise eine geringere Rolle spielen könnten.

8.4 Leistungen in Lesen, Rechtschreibung und Mathematik im Zusammenhang mit der Unterstützung bei den Hausaufgaben

Ob sich Unterstützung bei den Hausaufgaben positiv auf die schulischen Leistungen auswirkt, ist nicht nur von quantitativen Faktoren anhängig, sondern auch von der Qualität der Unterstützung (vgl. Sander, Schäfer & Van Ophuysen 2021, 422f). In dieser Arbeit konnte jedoch nur ein quantitativer Aspekt der elterlichen Hilfe bei den Hausaufgaben im Zusammenhang mit den Leistungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Mathematik untersucht werden. Dabei zeigte sich ein ähnliches Bild wie bei der Untersuchung des Merkmales Familiensprache. In den Bereichen Lesen und Rechtschreibung erzielten Schüler:innen mit Unterstützung bei den Hausaufgaben höhere Ergebnisse, wobei lediglich bei den Schüler:innen mit SPF-Status ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden konnte (allerdings bei einer geringen Fallzahl). Im Bereich Mathematik schnitten Schüler:innen ohne Unterstützung bei den Hausaufgaben besser ab, allerdings ohne signifikantem Ergebnis.

Die rein quantitative Betrachtung der Hausaufgabenunterstützung stellt die größte Limitation dieser Arbeit da. Eine qualitative Untersuchung der elterlichen Unterstützung bei den Hausaufgaben mit einer ähnlich hohen Fallzahl war im Kontext dieser Masterarbeit nicht umsetzbar. Eine solche Untersuchung hätte jedoch das Potenzial, diese im Kontext des sozioökonomischen Status und dem kulturellen Kapital der Eltern zu betrachten. Hierbei könnten Diskriminierungsmuster offengelegt werden, welche Schüler:innen mit Eltern mit wenig soziokulturellem Kapital auf systemischer Ebene benachteiligen, da elterliche Unterstützung nach wie vor ein fixer Bestandteil der Schule in Österreich und in Deutschland ist (z.B. Pag & Bennewitz 2022, Bräu 2023). Gerade im Kontext der COVID-19 Pandemie gewann die Rolle der Eltern beim Lernprozess der Schüler:innen auch wieder an Bedeutung. Die Ergebnisse dieser Arbeit können lediglich als Indiz gesehen werden, dass sich das Vorhandensein von elterlicher Unterstützung bei den Hausaufgaben wohl leicht positiv auf die schulischen Leistungen in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung auswirkt.

8.5 Leistungen in Lesen, Rechtschreibung und Mathematik im Zusammenhang mit dem Klassentypen

Zuletzt wurde in dieser Arbeit noch ein möglicher Zusammenhang zwischen den Leistungen von Schüler:innen ohne SPF-Status im Zusammenhang mit dem besuchten Klassentyp untersucht. George & Schwab stellten bei ihrer Untersuchung der Bildungsstandardüberprüfung im Fach Deutsch fest, dass Schüler:innen aus sogenannten Regelschulklassen bessere Ergebnisse bei den Bildungsstandards im Bereich Deutsch erzielten als Schüler:innen, die Integrations- bzw. Inklusionsklassen besuchten (George & Schwab 2019, 108f). Diese Beobachtung konnte bei der Betrachtung der Erhebung, welche in dieser Arbeit untersucht wurde, bestätigt werden. In allen drei Teilbereichen schnitten die Schüler:innen aus den Regelschulklassen besser ab, wobei für den Bereich Lesen ein signifikant höherer Wert nachgewiesen werden konnte. In den Bereichen Rechtschreibung & Rechnen waren die Leistungsunterschiede zwischen den Klassentypen für den Nachweis eines signifikanten Zusammenhanges zu gering. Auch bei den Bildungsstandards waren Unterschiede im Bereich Mathematik zu erkennen, allerdings ebenfalls nicht in einem signifikanten Ausmaß (vgl. ebd., 108f).

Die Ergebnisse in dieser Arbeit bestätigen also Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen, die sogenannte Regelschulklassen besuchen und Schüler:innen, die integrativen oder inklusiven Settings lernen. Hier gilt es die Frage zu klären, warum diese Leistungsunterschiede bestehen, da von differenziertem Unterricht alle Schüler:innen profitieren können. Eine Ursache könnte hierbei die überproportionale Belastung von Integrations- bzw. Inklusionsklassen und ein höherer Anteil von sozial benachteiligten Schüler:innen sein (vgl. George & Schwab 2019, 112). Positive Effekte aus der schulischen Inklusion, sofern diese auch tatsächlich umgesetzt wurde, können sich dabei nicht entsprechend entfalten. Lohnend, wären zudem sicherlich auch der Blick auf das Unterrichtssetting selbst und inwiefern personelle Ressourcen tatsächlich genutzt werden können.

9. Fazit

Diese Arbeit befasste sich mit dem Einfluss unterschiedlicher Herkunftseffekte auf die Leistungen von Schüler:innen mit und ohne SPF-Status. Die untersuchten Merkmale umfassten dabei die Familiensprache, das Vorhandensein von Unterstützung bei den Hausaufgaben zu Hause sowie den besuchten Klassentyp. Im theoretischen Teil dieser Arbeit erfolgte eine Abgrenzung der wichtigsten Begriffe, welche dieser Arbeit zu Grunde liegen, eine Erklärung primärer und sekundärer Herkunftseffekte, eine Betrachtung des sonderpädagogischen bzw. inklusiven Schulbereichs in Wien, eine Erläuterung des aktuellen Forschungsstandes sowie die Darlegung der Forschungsfragen mit den dazugehörigen Hypothesen.

Herkunftseffekte entstehen aus unterschiedlichen, benachteiligenden Faktoren wie einer anderen Erstsprache oder einem niedrigen sozioökonomischen Status der Eltern. Primäre Herkunftseffekte können dabei als direkte Benachteiligung verstanden werden und sind die Folge mangelndem ökonomischen, kulturellen oder sozialen Kapitals innerhalb der Familie (vgl. Schnell & Gruber 2023, 139 bzw. Bourdieu 1983). Äußern können sich diese etwa durch Probleme, die Unterrichtssprache zu verstehen, fehlende Unterstützung bei den Hausaufgaben oder einem Mangel an Bildungsgütern und damit verbunden niedrigeren schulischen Leistungen äußern. Sekundäre Herkunftseffekte kommen dann zu tragen, wenn trotz gleicher schulischer Leistung Benachteiligung entsteht. Dies macht sich vor Allem bei Bildungsentscheidungen bzw. Bildungsaspirationen bemerkbar. So entscheiden sich Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status bei gleichen schulischen Noten häufiger gegen einen Besuch eines Gymnasiums ihrer Kinder als Eltern mit hohem sozioökonomischem Status (vgl. Vogtenhuber 2019, 454). Was die elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben betrifft, wirkt diese sich generell meist positiv auf die schulischen Leistungen aus, jedoch kommt es dabei stark auf die Art der Unterstützung an. Hierbei kann zwischen strukturierender und prozessbezogener Unterstützung unterschieden werden, wobei lediglich strukturierende Unterstützung einen positiven Faktor darstellt (vgl. Sander, Schäfer & Van Ophuysen 2021, 421f).

Im nächsten Kapitel wurde unter anderem ein Blick auf den Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik in Wien geworfen. Schüler:innen mit SPF-Status werden in Wien entweder in

formalen Sonderschulklassen (Primarstufe: Familienklassen; Sekundarstufe: Aufbaulehrgang) oder in sogenannten Integrations- bzw. Inklusionsklassen unterrichtet (vgl. Bildungsdirektion 2023). Mit 47,3% ist der Anteil der Schüler:innen mit SPF-Status, welche integrativ bzw. inklusiv beschult werden, in Wien im österreichweiten Vergleich am geringsten. Dies lässt sich auf die urbane Struktur Wiens und der damit verbundenen hohen Dichte an Schulzentren zurückführen (vgl. Mayrhofer et al. 2019, 276).

Bei der Wiedergabe des Forschungsstandes hinsichtlich der Forschungsfragen wurden unter anderem die Ergebnisse der letzten PISA-Studie, der Bildungsstandards (BIST) sowie einer Studie mit dem Fokus auf Schüler:innen mit SPF-Status hinsichtlich der beschriebenen Auswirkungen von Herkunftsfaktoren wie der Familiensprache und des sozioökonomischen Status betrachtet (Toferer, Lang & Salchegger 2023, Schnell & Gruber 2023 & Koncaj et al. 2020). Zudem wurde deutlich, dass der besuchte Klassentyp ebenfalls in Abhängigkeit zur sozialen Herkunft stehen kann (George & Schwab 2019).

Nach der Erläuterung der Forschungsfragen sowie der dazugehörigen Hypothesen erfolgte der empirische Teil dieser Arbeit. Dabei wurden zunächst das Forschungsprojekt PATHWAY, die Stichprobe, die erhobenen Merkmale sowie die Erhebungsmethoden vorgestellt sowie die Datenauswertung erklärt, ehe die Ergebnisse dargestellt wurden. Auf der Basis dieser Ergebnisse können die Forschungsfragen wie folgt beantwortet werden:

Forschungsfrage 1: Hat das Merkmal Familiensprache einen Einfluss auf die Häufigkeit eines SPFs innerhalb der Stichprobe?

Diese Frage kann bejaht werden, da innerhalb der Stichprobe der vierten Schulstufe überproportional viele Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch einen SPF-Status hatten. Somit hat die Familiensprache einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines Kindes, einen SPF-Status verliehen zu bekommen. Hier gilt es zu klären, wie dieser Unterschied zu Stande kommt. Hierbei muss vor allem die Vergabep Praxis von SPF-Status kritisch beleuchtet werden, um Diskriminierungsmuster offen zu legen.

Forschungsfrage 2: Hat das Merkmal Unterstützung bei den Hausaufgaben einen Einfluss auf die Häufigkeit eines SPFs innerhalb der Stichprobe?

Schüler:innen mit SPF-Status erhielten seltener Hilfe bei den Hausaufgaben als Schüler:innen ohne SPF-Status, jedoch nicht in einem signifikanten Ausmaß. Die Forschungsfrage zwei kann somit nicht klar beantwortet werden. Zudem haben qualitative Faktoren bei der elterlichen Hausaufgabenunterstützung einen höheren Stellenwert als die reine Quantität.

Forschungsfrage 3: Gibt es signifikante Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF-Status hinsichtlich der Familiensprache Deutsch in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Rechnen?

Signifikante Leistungsunterschiede konnten in allen drei Bereichen gefunden werden. Im Bereich Lesen schnitten in allen drei untersuchten Teilgruppen (gesamte Stichprobe und Schüler:innen mit bzw. ohne SPF-Status) Schüler:innen mit der Familiensprache Deutsch signifikant besser ab. Im Bereich Rechtschreibung galt dies für die gesamte Stichprobe und für Schüler:innen ohne SPF. Anders verhielt es sich beim Bereich Rechnen, hier schnitten Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache besser ab, im Hinblick auf die gesamte Stichprobe sogar signifikant. Forschungsfrage 3 kann somit Großteiles bejaht werden. Dabei bestätigten sich die Ergebnisse der in dieser Arbeit präsentierten Studien weitgehend und es wurde abermals deutlich, dass das österreichische Bildungssystem nicht in der Lage ist, sprachliche Nachteile auszugleichen. Frühsprachliche Förderung und flächendeckend verschränkte Ganztagschulen könnten hierbei für eine höhere Chancengleichheit sorgen.

Forschungsfrage 4: Gibt es signifikante Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF-Status, die zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben bekommen und jenen, welche keine Hilfe erhalten?

Zu dieser Frage konnten fast keine signifikanten Zusammenhänge gefunden werden. Lediglich im Bereich Lesen zeigte sich, dass Schüler:innen mit SPF-Status signifikant höhere Mittelwerte erzielten, wenn sie zu Hause Hilfe bei den Hausaufgaben erhielten. Im Bereich Rechnen zeigte sich, dass Schüler:innen ohne Hilfe bei den Hausaufgaben bessere Leistungen zeigten, jedoch nicht auf einem signifikanten Niveau. Die Forschungsfrage 4 kann somit nicht klar beantwortet werden. Zudem muss an dieser Stelle nochmal der Hinweis folgen, dass nur eine quantitative Komponente der elterlichen Hausaufgabenunterstützung gemessen werden konnte

Forschungsfrage 5: Gibt es signifikante Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen ohne SPF-Status in Integrationsklassen und Schüler:innen ohne SPF-Status in Regelschulklassen?

Bezüglich dieser Frage konnte im Bereich Lesen ein signifikanter Zusammenhang zwischen der erreichten Punktezahl und dem besuchten Klassentyp gefunden werden, wobei Schüler:innen aus Regelschulklassen besser abschnitten. Dies war auch für die Bereiche Rechtschreibung und Rechnen zu beobachten, jedoch nicht auf einem signifikanten Niveau. Forschungsfrage 5 kann also zumindest für den Bereich Lesen bejaht werden. Auch in diesem Bereich konnte das bestätigt werden, was im Artikel von George & Schwab (2019) mit dem Hinweis auf die Bildungsstandards bereits herausgearbeitet wurde. Zurückgeführt wurden die Leistungsunterschiede mit der starken Belastung von Integrations- und Inklusionsklassen.

In Kapitel 8 folge eine Einbettung der Erkenntnisse, welche in dieser Arbeit gewonnen wurde, in den aktuellen Forschungsstand und eine Diskussion der Ergebnisse. Dabei bestätigen sich Großteiles jener Einfluss der Erst- bzw. der Familiensprache im auf die Anteil von Schüler:innen mit SPF-Status, sowie auf die schulischen Leistungen, wie bereits in den beschriebenen Studien und Publikationen festgestellt wurde (Toferer, Lang & Salchegger 2023, Schnell & Gruber 2023, Koncaj et al. 2020, Gasteiger- Klicpera et al. 2023). Gerade was Schüler:innen mit SPF-Status in Österreich betrifft, konnten auch neue Einblicke gewonnen werden. So deuten die Ergebnisse dieser Arbeit darauf hin, dass Herkunftseffekte auch bei dieser Schüler:innengruppe einen bedeutenden Einfluss auf die schulische Leistung haben. Dies konnte anhand der Merkmale Familiensprache & Unterstützung bei den Hausaufgaben signifikante Leistungsunterschiede im Bereich

Lesen festgestellt werden. Hier würde es weitere Forschung benötigen, um die Auswirkung von Herkunftseffekten auf Schüler:innen mit SPF-Status und auf deren schulische Leistungen grundlegend zu erforschen. Dafür braucht es Studien mit größeren Fallzahlen und einer genauen Erhebung der sozioökonomischen Daten, um signifikante Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Merkmalen ausmachen und benennen zu können. Dies war in dieser Arbeit nur begrenzt möglich. So war es beispielweise nicht möglich, die rein quantitative Betrachtung der elterlichen Unterstützung bei den Hausaufgaben mit Aspekten wie dem sozioökonomischen Status oder dem kulturellen Kapital der Eltern in Verbindung zu bringen.

Eine weitere spannende Perspektive wurde auf den Bereich Rechnen bzw. auf das Fach Mathematik geworfen. Hier schnitten Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch bzw. ohne Unterstützung bei den Hausaufgaben besser ab. Bei ersterem Merkmal sogar signifikant, zumindest bei der Betrachtung der gesamten Stichprobe. Diese Ergebnisse stimmen nicht mit den Ergebnissen der betrachteten Studien & Publikationen ein, obwohl bei diesen geringere Leistungsunterschiede gegenüber den Bereichen Lesen erkennbar waren (Toferer, Lang & Salzberger 2023, Koncaj et al. 2020).

Zuletzt konnte auch ein Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen im Bereich Lesen und dem besuchten Klassentyp werden. Diesen erkannten auch George & Schwab (2019) bei ihrer Betrachtung der Bildungsstandards. Auch hier würde es umfassendere Erhebungen benötigen, um die Auswirkung von Herkunftseffekten in Integrations- bzw. Inklusionsklassen zu untersuchen und weitere mögliche Benachteiligungen gegenüber sogenannten Regelschulklassen zu erforschen.

Zusammenfassend konnten vor allem für das Merkmal Familiensprache Zusammenhänge mit dem Abschneiden bei Leistungsüberprüfungen herausgearbeitet werden. Erstmals auch für Schüler:innen mit SPF-Status. Zudem wird Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch signifikant öfter ein SPF-Status verliehen. Die rein quantitative Betrachtung des Merkmals Unterstützung bei den Hausaufgaben führte kaum zu signifikanten Ergebnissen. Bestätigt werden konnte ein Zusammenhang zwischen dem Klassentyp und den schulischen Leistungen.

Hierbei kommt es zu einer Benachteiligung von Inklusions- und Integrationsklassen. Potenzielle Forschungsfelder im Kontext dieser Arbeit bilden die Vergabepaxis von SPF-Status, sprachliche Förderung, qualitative Aspekte der elterlichen Unterstützung bei den Hausaufgaben, die Praxis der Verteilung von Schüler:innen auf unterschiedliche Klassentypen sowie die Verknüpfung der genannten Punkte mit dem sozioökonomischen Status und anderen soziokulturellen Faktoren. Nur so können Diskriminierungsmuster innerhalb des österreichischen Bildungssystems offengelegt und zielgerichtete Maßnahmen gesetzt werden, welche die Chancengleichheit in Österreich sicherstellen.

Literatur

Apitzsch, U. (2023). *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. Zur Dialektik von Generations- und Familienorientierungen*. In: Benzel, S., King, V., Koller, HC., Meurs, P., Weiß, H. (Hrsg.) *Adoleszenz und Generationendynamik im Kontext von Migration und Flucht. Adoleszenzforschung*, vol 11. Wiesbaden: Springer: 21-39. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-42009-3_2

Arrich, R., Albaner, B., Embacher, A., Jäger, N., Niederer, E., Ogris-Stumpf, G., & Wintersteiger, J. (2019). „Schule ist nicht so meins“ *Lebenswelten bildungsbenachteiligter Jugendlicher in Kärnten*. Forschungsbericht. Pädagogische Hochschule Kärnten.

Astleithner, F., Vogl, S., & Parzer, M. (2021). *Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspirationen*. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 46(3), 233-256.

Barkowski, H. (2010). *Fachlexikon Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache*. Tübingen [u.a.]: Francke.

Bauer, J. (2016). *Sozioökonomischer Status: Überblick im medizinischen Kontext*.- In: Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie, 66(5), 318–320.

Behr, A. (2023). *Grundwissen deskriptive Statistik. Mit Aufgaben, Klausuren und Lösungen* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). München: UVK Verlag.

Bildungsdirektion Wien (Hrsg.) (2023). *Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik in Wien*. Abrufbar unter: <https://www.bildung-wien.gv.at/schulen/Oesterreichisches-Schulsystem/Allgemeinbildende-Pflichtschulen--APS-/Fachbereich-Inklusion--Diversit-t-und-Sonderp-dagogik-in-Wien.html> (25. Juli 2024).

Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3. Aufl.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).

Biewer, G., Proyer, M., & Kremsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Blumenthal, Y. & Blumenthal, S. (2021). *Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht*. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 1–16. doi.org/10.1024/1010-0652/a000323

Bortz, J., Boehnke, K., & Lienert, G. A. (2008). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik* (3., korrigierte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. Wiley series in Urban research. New York: Wiley.

Bourdieu, P. (1983). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*.-In: Kreckel, R. (Hrsg.) *Soziale Ungleichheiten*. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen: Otto Schwartz, 183–198

Bräu, K. (2023). *Elternbeteiligung an Hausaufgaben–eine verbreitete und doch zu verbergende Praxis*. In: Bräu, K., Fuhrmann, L., & Rother, P. (Hrsg.). *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben*, Belz: Juventa, 192-205.

Brehmer, B., & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen. (= Linguistik und Schule, Bd. 4)*. Tübingen: Narr.

Breit, S., Herzog-Punzenberger, B., Salchegger, S. & Schnell, P. (2019). *Mehrsprachige Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe: Kompetenzen und familiäres Sprachumfeld*. In: George A., Schreiner, C., Wiesner, C., Pointinger, M., Pacher, K. (Hrsg.): *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*. [1. Auflage]. Münster & New York : Waxmann, 179-198.

Buchner, T., & Axmann-Leibetseder, U. (2021). *Räume inklusiv gestalten*.-In: Resch, K., K-T., Lindner, Streese, B., Proyer, M., & Schwab, S. (2021). *Inklusive Schule Und Schulentwicklung : Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde Und Praxisbeispiele Aus Deutschland, Österreich Und Der Schweiz*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 130-137.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2022). *Sonderschule oder Besuch einer inklusiven Regelschule*. Abrufbar unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_ausbildung/schule-und-behinderung/sonderschule.html (1.Juli 2024).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2019). *Richtlinien zur Organisation und Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung*. Rundschreiben Nr.7/2019.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (20XX) *Aufnahme in eine allgemeinbildende höhere Schule (AHS)*. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/aufnahme_ahs.html (27.Dezember 2024).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (20XX). *Förderschwerpunkte*. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp/sp_schwerpunkte.html (4. Juli 2024).

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung des der Konvention und des*

Fakultativprotokolls. Abrufbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> (25. Juli 2024).

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2020a). *Nationaler Aktionsplan Behinderung*. Abrufbar unter: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html> (25. Juli 2024).

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2020b). *Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012-2020*. Wien

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2022). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022–2030 – Ministerratsvorlage. Österreichische Strategie zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Wien.

Cohen, J. (1992). *Quantitative methods in psychology: A power primer*.-In: Psychol. Bull., 112, 1155-1159.

Crenshaw, K. (1994). *Mapping the margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color*. In: Fineman, M. & Mykitiuk, R. (Hrsg.): *The public nature of private violence*. New York, 93-118.

Falk, A., Kosse, F., & Stötzer, L. (2023). *Sozioökonomischer Status, Mentoring und Chancengerechtigkeit. Thünen-Vorlesung 2022. Perspektiven der Wirtschaftspolitik*.-In: PWP : eine Zeitschrift des Vereins für Socialpolitik, 24(2), 264–275.

Flosic, A. (2022). *Wahrnehmung der Inklusion von Schüler*innen an Wiener Schulen. Schulische Inklusion, Emotionales Wohlbefinden, und Akademisches Selbstkonzept von Schüler:innen der 5. Schulstufe- Ergebnisse eine quantitative Studie*. Masterarbeit. Universität Wien.

Fritzler, N. J., & Nehrig, M. (2024). *Eltern eines Kindes mit Lernstörung zwischen Belastung und Unterstützung*. In: *Lernen und Lernstörungen*.

Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2014). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. [3. Auflage]. München & Tübingen: UVK Verlag.

Gasteiger-Klicpera B., Buchner, T., Frank, E. et al. (2023). *Evaluierung der Vergabep Praxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich*. Abschlussbericht, September 2023. Universität Innsbruck, Uni Graz, Universität Wien et al.

George, A. & Schwab, S. (2019). *Österreichs Integrationsklassen: Kompetenzdefizite durch soziale Benachteiligung? Ein Vergleich zwischen Integrations- und Regelklassen*. In: George A., Schreiner, C., Wiesner, C., Pointinger, M., Pacher, K. (Hrsg.): *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*. [1. Auflage]. Münster & New York : Waxmann, 103-114.

Helm, C., Huber, S. G., & Postlbauer, A. (2021). *Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage*. In: D., Fickermann, B., Edelstein, J., Gerick, K. Racherbäumer (Hrsg.). *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* Münster: Waxmann, Die deutsche Schule (18), 59-81.

<https://home.lernlinie.de/> (5.Jänner 2025)

Jungjohann J. (2019). *Das Team hinter Levumi.-* abrufbar unter: <https://www.levumi-blog.uni-kiel.de/index.php/2019/10/26/das-levumi-team-stellt-sich-vor/> (5.Jänner 2025).

Koncaj, A., Jansen, M., Kuhl, P., Külker L. (2020). *Zusammenhänge der Klassenkomposition an Förderschulen und allgemeinen Schulen mit schulischen Kompetenzen, akademischem Selbstkonzept und Interesse*. In: Gresch, C., Kuhl, P., Grosche, M., Sälzer, C., Stanat, P. (2020). *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen : Einblicke und Entwicklungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint, Springer VS, 213-262.

Kotzyba (2021). *Schüler:innen mit „Migrationshintergrund“ exklusiver Gymnasien: Eine rekonstruktive Studie zum Schülerhabitus*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung (Bd. 88). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kuhlmann, C. (2023). Bildungsarmut und die soziale Vererbung 'von Ungleichheiten. In *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung* (pp. 1-20). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Majcen, J., Döll, M., Huber, M. (2023). *Bildungsbenachteiligung*.-In: Huber M. & Döll, J. (Hrsg.). *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Wiesbaden: Springer, 67-74.

Leiprecht, R. & Lutz, H. (2015). *Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen*.-In: Leiprecht, R., & Steinbach, A. (2015). *Schule in der Migrationsgesellschaft : ein Handbuch* (1. Auflage). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Levumi (Hrsg.). *Testübersicht*.- abrufbar unter: <https://www.levumi.de/testuebersicht> (5. Jänner 2025).

Lippe, P. von der. (2018). *Deskriptive Statistik* (6., durchgesehene Auflage. Reprint 2018). Berlin, Boston, Oldenbourg: Wissenschaftsverlag.

Mayrhofer, L., Oberwimmer, K., Toferer, B., Neubacher, M., Freunberger, R. Vogtenhuber, S., Baumegger, D. (2019). *Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems*. In: Konrad O., Stefan V., Lorenz L. et al. (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz, Leykam.

Pag, H. & Bennewitz, H. (2022). *Wer das Heft in der Hand hat. Eine ethnographische Fallstudie zum familialen Umgang mit Hausaufgaben*. In: Fuhrmann, L. & Akbaba, Y. (Hrsg.). *Schule zwischen Wandel und Stagnation*. Wiesbaden: Springer VS, 305– 330.

Pirker, A., Hafenscher, J., & Lindner, K.-T. (2023). Investigating the Self-Perception of Social, Emotional, and Academic Inclusion of Students with and without Special Educational Needs through Photovoice. *Education Sciences*, 13(4), 423. <https://doi.org/10.3390/educsci13040423>

Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske & Budrich, 93-107.

Resch K., Lindner, K-T., Streese, B., Proyer, M., Schwab, S. (2021). *Inklusive Schule Und Schulentwicklung : Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde Und Praxisbeispiele Aus Deutschland, Österreich Und Der Schweiz*. Münster & Ney York: Waxmann Verlag GmbH.

Rother, P. & Buchna, J. (2020). *Bildungsbenachteiligung*.- In: Bollweg, P., Buchna, Coelen, J.T. & Otto, H.-U.(Hrsg). *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer, 379-389.

Sander, A. (2023). *Zeitlicher Lernumfang und elterliche organisatorische Lernunterstützung während der ersten Schulschließungen in Nordrhein-Westfalen*. In: *Journal for Sociology of Education & Socialization/Zeitschrift für Soziologie der Erziehung & Sozialisation*, 43(1), 75-94.

Sander, A., Schäfer, L., & Ophuysen, S. van. (2021). *Prädiktoren von prozessbezogener und strukturierender elterlicher Unterstützung während des (coronabedingten) Distanzunterrichts*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 419-442.

Schmidt, A. (2014). *Muttersprache Als Ressource?! Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern*. Hamburg: Diplomica Verlag.

Schwab, S. & Lindner K. (2024). *Forschungsprojekt PATHWAY*. Abrufbar unter: [https:// pathway.univie.ac.at/](https://pathway.univie.ac.at/). (17. April 2024).

Schwab, S. & Lindner K (2024a). *Forschungsprojekt PATHWAY*. Institut für Bildungswissenschaften Universität Wien.

Schwab, S., & Schweiger, H. (2023). *Eminenzbasiert statt evidenzbasiert: Zur Erschaffung von Bildungsbarrieren am Beispiel der Deutschförderklassen*. In: IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen (Hrsg.) *Analysen zu Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen: Bericht 2022*, 52-60.

Schwab, S., Rossmann, P., Tanzer, N., Hagn, J., Oitzinger, S., Thurner, V., & Wimberger, T. (2015). *Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf*. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43(4), 265–274. doi.org/10.1024/1422-4917/a000363

Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. Wien: Lit Verlag.

Schweiger H. & Müller B. (2021). *Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern*.- In: Resch K., Lindner, K-T., Streese, B., Proyer, M., Schwab, S. (2021). *Inklusive Schule Und Schulentwicklung : Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde Und Praxisbeispiele Aus Deutschland, Österreich Und Der Schweiz*. Münster & New York: Waxmann Verlag GmbH.

Schnell, P., & Gruber, O. (2023). *Soziale Bildungsungleichheit in Österreichs Schulen: Kontinuitäten und Wandelzwischen 2012 und 2022*.- In: Buxbaum, A., Filipič, U., Pirklbauer, S., Soukup N., Wagner, N. (Hrsg.). *Soziale Lage und Sozialpolitik in Österreich 2023: Entwicklungen und Perspektiven*. Wien: ÖGB-Verlag, 137-149. Abrufbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-86877-0> (28. April 2024)

Statistik Austria (Hrsg.) (2023). *Schulstatistik. Außerordenliche Schüler:innen, Deutschförderklassen und sonderpädagogischer Förderbedarf im Schuljahr 2022/23*. Wien. Abrufbar unter: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen> (29. Juli 2024).

Statistik Austria (Hrsg.) (2022a). *Schulstatistik, Außerordentliche Schüler:innen und sonderpädagogischer Förderbedarf im Schuljahr 2021/22*. Abrufbar unter: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen> (1. Mai 2024).

Statistik Austria (Hrsg.) (2022b). *Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren*. Abrufbar unter: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Migration_Integration_2022.pdf (9. Juli 2024).

Toferer, B., Lang, B. & Salchegger, S. (2023). *PISA 2022. Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Salzburg. <http://doi.org/10.17888/pisa2022-eb>

Vogtenhuber, S. (2023). *Soziale Herkunft, Leistung und Aspiration beim Übergang nach der Mittelschule in den Wiener Bezirken*. ÖZS. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 48(3), 451–461. doi: 10.1007/s11614-023-00546-y

Voß, S., Blumenthal, Y., Ehrich, K., Mahlau, K. (2020). *Multimodale Diagnostik als Ausgangspunkt für spezifische Förderung. Eine Darlegung am Beispiel der Rechtschreibung*. Rostock: rosdoc.

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität - Diversity*. Opladen & Toronto: Budrich.

C., Weber, C., Helm & D., Kemethofer (2021). *Bildungsungleichheiten durch Schulschließungen? Soziale und ethnische Disparitäten im Lesen innerhalb und zwischen Schulklassen*. -In: D., Fickermann, B., Edelstein, J., Gerick, K. Racherbäumer (Hrsg.). *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* Münster: Waxmann, Die deutsche Schule (18), 81-100.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anteil an Schüler:innen mit SPF-Status 22/23 (Datengrundlage: Statistik Austria 22/23; eigene Darstellung).....	24
Abbildung 2: Anteil an inklusiv beschulten Schüler:innen mit SPF-Status (Datengrundlage Statistik Austria 2023; eigene Darstellung).....	25
Abbildung 3: Zusammensetzung der Stichprobe; eigene Darstellung.....	34
Abbildung 4: Zusammensetzung der Stichprobe (4. Schulstufe); eigene Darstellung.....	40

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Familiensprache und SPF-Status; eigene Darstellung	39
Tabelle 2: Familiensprache und SPF-Status (4. Schulstufe); eigene Darstellung	40
Tabelle 3: Unterstützung bei den Hausaufgaben und SPF-Status; eigene Darstellung	41
Tabelle 4: Ergebnisse Lesen & Familiensprache; eigene Berechnung & Darstellung	43
Tabelle 5: Ergebnisse Rechtschreibung & Familiensprache; eigene Berechnung & Darstellung ..	46
Tabelle 6: Ergebnisse Mathematik & Familiensprache; eigene Berechnung & Darstellung	48

Tabelle 7: Ergebnisse Lesen & Unterstützung bei den Hausaufgaben; eigene Berechnung & Darstellung	51
Tabelle 8: Ergebnisse Schreiben & SPF-Status; eigene Berechnung & Darstellung.....	53
Tabelle 9: Ergebnisse Rechnen & Unterstützung bei den Hausaufgaben; eigene Berechnung & Darstellung	55
Tabelle 10: Ergebnisse Lesen im Klassenvergleich; eigene Berechnung & Darstellung	58
Tabelle 11: Ergebnisse Rechtschreibung im Klassenvergleich, eigene Berechnung & Darstellung	59
Tabelle 12: Ergebnisse Mathematik im Klassenvergleich; eigene Berechnung und Darstellung .	60
Tabelle 13: Verteilung von Schüler:innen mit und ohne SPF bezüglich der Familiensprache und der Unterstützung bei den Hausaufgaben.....	61