



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Bildungsgerechtigkeit aus Sicht von Lehramtsstudierenden –
Wissen und Überzeugungen als zentrale Kompetenzen“

verfasst von / submitted by

Verena Geßler, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dipl.-Psych.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara Schober

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Marko Lüftenegger

Zusammenfassung

Lehrpersonen beeinflussen den Lernerfolg ihrer Schüler*innen maßgeblich. Damit bilden sie eine zentrale Stellschraube im Voranbringen von Bildungsgerechtigkeit. Das Wissen und die Überzeugungen, die Lehrer*innen in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit haben, sind hierbei zentrale handlungsanleitende Kognitionen. Aus diesem Grund beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit den Wissensbeständen und Überzeugungen österreichischer Lehramtsstudierender zum Thema Bildungsgerechtigkeit. $N = 257$ Studierende beantworteten im Rahmen der Studie einen online verfügbaren Fragebogen. Es zeigt sich, dass die Mehrzahl der Studierenden Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit konzipieren. Zudem scheinen strukturbezogene Lösungsansätze salienter als Lösungsansätze, die im Handlungsbereich von Lehrer*innen liegen. Nur ein Drittel der Lehramtsstudierenden nennen Lösungsstrategien, die im Handlungsbereich der künftigen Profession verortet werden können. Aufgrund der Ergebnisse wurden drei Profile von Lehramtsstudierenden gebildet. Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihres Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit und ihrer Einschätzung der Wirksamkeit von Lehrer*innen durch kompetentes Verhalten das Ziel der Bildungsgerechtigkeit zu unterstützen. Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass die Lehrer*innenausbildung von einer Adaption an neue Erkenntnisse des Forschungsbereichs profitieren könnte. Eine stärkere Betonung von Lehrer*innen als aktive Mitgestalter*innen und Agent*innen der Bildungsgerechtigkeit erscheint sinnvoll.

Schlagwörter: Bildungsgerechtigkeit, Lehrer*innen, Lehramtsstudierende, Kompetenzen, Wissen, Überzeugungen, Wirksamkeit

Abstract

Teachers have a significant influence on the learning success of their students. Thus, they are a determining factor in the advancement of educational equity. The knowledge and beliefs that teachers have about educational equity are crucial cognitions to guide their actions. For this reason, this paper focuses on Austrian student teacher trainees' knowledge and beliefs about educational equity. $N = 257$ students answered an online questionnaire as part of the study. It was found that most students conceptualize educational equity as an existence of equal opportunities. In addition, structure-related approaches to solutions seem to be more salient than approaches to solutions that lie in the sphere of action of teachers. Only a third of the student teacher trainees name solutions that can be located in the field of action of their future profession. Based on the results, three profiles of student teacher trainees were extracted. These profiles differ in terms of their understanding of educational equity and their assessment of the effectiveness of teachers in supporting educational equity through competent behaviour. The results of the study suggest that teacher education could benefit from an adaption to new findings of the research field. A greater emphasis on teachers as active co-creators and agents of educational equity seems appropriate.

Keywords: educational equity, teachers, student teachers, competence, knowledge, beliefs, efficacy

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund	2
2.1 <i>Definition und Abgrenzung von Bildungsgerechtigkeit.....</i>	2
2.1.1 Bildungsgerechtigkeit als unabhängige Bildung	2
2.1.2 Abgrenzung zum pädagogischen Konzept Inklusion	3
2.1.3 Widersprüche im Konzept der Chancengleichheit	4
2.2 <i>Bewertung und Einschätzung von Bildungsgerechtigkeit</i>	5
2.2.1 Bewertungskriterien von Bildungsgerechtigkeit	6
2.2.2 Ist-Stand der Bildungsgerechtigkeit in Österreich	6
2.2.2.1 Bildungsverläufe.....	6
2.2.2.2 Kompetenzerwerb.....	7
2.3 <i>Akteur*innen der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit.....</i>	8
2.3.1 Politik	8
2.3.2 Institute für Lehrer*innenbildung	8
2.3.3 Schulleitung.....	9
2.3.4 Lehrpersonen	9
2.3.4.1 Lehrpersonen als zentrale Akteur*innen	9
2.3.4.2 Kompetenzen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit	10
2.4 <i>Wissen und Überzeugung als handlungsanleitende Kognitionen.....</i>	12
2.4.1 Wissen	12
2.4.1.1 Organisation von Wissen.....	12
2.4.1.2 Regulierung von Handeln durch Wissen	13
2.4.2 Überzeugungen.....	13
2.4.3 Überzeugungen als selbstbezogene Kognitionen	14
2.5 <i>Empirische Befunde zum Verständnis von Bildungsgerechtigkeit bei Lehrkräften</i>	15
2.6 <i>Momente der Wissensvermittlung und Entstehung von Überzeugungen.....</i>	15
2.6.1 Ausbildung und Weiterbildung	16
2.6.2 Gesellschaftliche Thematisierung von Bildungsgerechtigkeit.....	16
2.6.3 Der Einfluss der eigenen Biografie.....	17
2.7 <i>Fragestellung der vorliegenden Arbeit</i>	18
3. Methoden	21
3.1 <i>Entwicklung und Aufbau des Fragebogens</i>	22
3.1.1 Wissensbestände und Überzeugungen bezüglich Bildungsgerechtigkeit	22
3.1.2 Einschätzung der Wirksamkeit von Lehrpersonen	22

3.1.3	Studienbezogene und demografische Angaben	23
3.2	<i>Datenerhebung</i>	23
3.3	<i>Auswertungsstrategie</i>	24
3.3.1	Quantitative Inhaltsanalyse.....	24
3.3.2	Wirksamkeitseinschätzung von Lehrer*innen	25
3.3.3	Deskriptive Statistik	25
3.3.4	Bildung von Personenscores.....	25
3.3.5	Gruppenvergleiche	26
3.3.6	Latente Profil Analyse	27
4.	Ergebnisse	27
4.1	<i>Verständnis von Bildungsgerechtigkeit</i>	27
4.1.1	Definition von Bildungsgerechtigkeit.....	27
4.1.2	Heterogenitätsdimensionen	31
4.2	<i>Subjektive Lösungsvorschläge zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit</i>	33
4.3	<i>Einschätzung der Wirksamkeit kompetenten Lehrer*innenverhaltens</i>	39
4.4	<i>Vergleiche verschiedener Gruppen Studierender</i>	40
4.4.1	Studierende mit Zugehörigkeit zu einer Heterogenitätsdimension	40
4.4.2	Studierende der Primarstufe und Sekundarstufe	40
4.4.3	Spezialisierung inklusive Pädagogik	40
4.4.4	Unterschiede hinsichtlich des Studienfortschritts	41
4.5	<i>Profile unterschiedlicher Studierender</i>	42
5.	Diskussion	44
5.1	<i>Wissen und Überzeugungen gegenüber Bildungsgerechtigkeit</i>	44
5.1.1	Definition von Bildungsgerechtigkeit.....	44
5.1.2	Subjektiv wirksame Lösungsstrategien zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit	46
5.2	<i>Rolle der Lehrperson in der Förderung von Bildungsgerechtigkeit</i>	48
5.2.1	Salienz der Lehrperson bei der Produktion von Lösungsvorschlägen	48
5.2.1	Einschätzung der Wirksamkeit von Lehrpersonen	49
5.3	<i>Interindividuelle Unterschiede der Studierenden</i>	49
5.3.1	Vergleiche verschiedener Gruppen von Studierenden.....	49
5.3.2	Distanzierte, annehmende und dissonante Studierende	50
5.4	<i>Praktische Implikationen</i>	52
5.5	<i>Limitationen</i>	53
5.6	<i>Ausblick</i>	54

Literaturverzeichnis	55
Abbildungsverzeichnis	62
Tabellenverzeichnis	62
Anhang	63
<i>Anhang A</i>	<i>63</i>
<i>Anhang B</i>	<i>73</i>
<i>Anhang C</i>	<i>76</i>
<i>Anhang D</i>	<i>79</i>
<i>Anhang E</i>	<i>80</i>
<i>Anhang F</i>	<i>81</i>
<i>Anhang G</i>	<i>82</i>

1. Einleitung

„Bildung ist ... kein Gut, das man besitzt, sondern sie bezeichnet letztlich den Prozess der Entwicklung individueller Autonomie, welche die Voraussetzung für Subjektivität, für eine aktive und selbstbestimmte Lebensführung ist“ (Stojanov (2013, S. 62). Dieses Zitat beschreibt die zentrale Rolle von Bildung im Leben eines Menschen. Nicht zuletzt deshalb inkludierten die Vereinten Nationen bei der Verfassung der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte das Recht auf Bildung (Vereinte Nationen, 1948). Auch Österreich bekennt sich zum Recht auf Bildung und setzt dafür verschiedene Maßnahmen, sodass alle Bürger*innen bestmöglich bei der Entfaltung ihrer Potenziale gefördert werden können. Trotz vieler Bemühungen zeigt sich jedoch: Bildung ist in Österreich nicht gerecht verteilt. Faktoren wie eine familiäre Migrationsgeschichte und der sozioökonomische Status der Familie beeinflussen den Bildungserfolg und damit den weiteren Lebensweg und die soziale Positionierung. Bisherige Forschung zeigt, dass Lehrpersonen den Lernerfolg ihrer Schüler*innen in großem Ausmaß beeinflussen. Sie sind daher entscheidende Schlüsselfiguren in der Förderung von Bildungsgerechtigkeit. Doch was halten angehende Lehrpersonen von dieser Zuschreibung? Sind sie sich ihrer Verantwortung bewusst oder benennen sie andere Personengruppen des Bildungssystems für zuständig, Bildungsgerechtigkeit voranzubringen? Die vorliegende Arbeit möchte diesen Fragen nachgehen. Es ist wichtig, Erkenntnis darüber zu erlangen, wie angehende Lehrer*innen das Thema Bildungsgerechtigkeit begreifen und verstehen. Denn dieses Verständnis wird ihr späteres Handeln als Lehrkraft beeinflussen. Sie werden in ihrem späteren Berufsleben nur die Situationen verändern, die sie zuvor als bildungsungerecht identifizieren können. Hierbei werden sie auf Lösungsmöglichkeiten zurückgreifen, die sie selbst als wirksam erachten. Erkenntnisse über die Wissensbestände und Lösungsansätze, die Lehramtsstudierende in Bezug auf das Thema Bildungsgerechtigkeit haben, sind daher zentral für zielgenaue Interventionen. Zur weiteren Förderung von Bildungsgerechtigkeit ist es wichtig zu wissen, wo Maßnahmen ansetzen sollten und welche Aspekte insbesondere betont werden sollten. Die vorliegende Arbeit trägt dazu bei, diese Erkenntnisse zu gewinnen.

Hierfür wird im ersten Teil der Arbeit das Konzept Bildungsgerechtigkeit theoretisch eingebettet und die zentrale Rolle, welche Lehrpersonen beim Voranbringen von Bildungsgerechtigkeit spielen, untermauert. Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen, die durch ihr Verhalten das Ziel der Bildungsgerechtigkeit fördern werden diskutiert. Anschließend wird die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Studie vorgestellt. Nachdem

näher auf die Konzeption und Durchführung dieser eingegangen wurde, werden zentrale Ergebnisse diskutiert und eingeordnet.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Definition und Abgrenzung von Bildungsgerechtigkeit

Dietrich et al. (2013) beschreiben Bildungsgerechtigkeit als „fuzzy concept“. Der Begriff hat keine klaren Grenzen, sondern bleibt in seiner Definition vage. Personen nehmen aus unterschiedlichen Positionen Bezug auf den Begriff, betonen unterschiedliche Aspekte und bringen so diskursiv verschiedene Konzepte von Bildungsgerechtigkeit hervor. Dies beeinflusst, wie handlungsrelevante Akteur*innen wie z. B. Lehrer*innen Bildungsgerechtigkeit für sich konzipieren, entsprechende Ziele und Handlungen planen. Eine bildungspsychologische Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit fokussiert sich daran anknüpfend, wie Bildungs(un-)gerechtigkeit erlebt wird, aufrechterhalten wird und welche Verhaltensweisen Bildungsgerechtigkeit fördern.

Um dem Rahmen der vorliegenden Arbeit gerecht zu werden, soll eine thematische Fokussierung von Bildungsgerechtigkeit auf den Bereich des formalen Lernens innerhalb der Schulzeit gelegt werden. In dieser prägenden Lebensspanne erlernen Kinder Basiskompetenzen und bilden Grundlagen für ein lebenslanges Lernen.

2.1.1 Bildungsgerechtigkeit als unabhängige Bildung

Wie bereits aufgegriffen, kann Bildungsgerechtigkeit aus verschiedenen Sichtweisen betrachtet werden. Die österreichische Bundesverfassung bietet einen gelungenen Ausgangspunkt, von welchem der Begriff weiter aufgespannt werden kann. Artikel 14 Absatz 5a beschreibt, dass Schule „unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund ... der gesamten Bevölkerung, ... unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau“ sichern soll. Die bloße Existenz dieses Artikels in der österreichischen Verfassung zeigt: Bildung ist ein Recht, welches alle Menschen gleichberechtigt innehaben. Bildung muss für alle Bürger*innen zugänglich sein. Zudem wird ein Anspruch auf qualitätsvolle Bildung gestellt. Bildung soll hochwertig sein, Schüler*innen dabei helfen, Potenziale auszuschöpfen und so zu einem selbstständigen Leben befähigen (Deutsche Unesco-Kommission, 2014). Jugendliche sollen durch ihre Schulbildung „befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen“ (B-VG, Art. 14, Abs. 5a). Um dieses Recht an gesellschaftlicher Teilhabe zu gewährleisten, muss ein gewisses Bildungsniveau erreicht sein, welches die

Verfügung über Basiskompetenzen sicherstellen soll (Bruneforth et al., 2012). Bildung ist demnach dann gerecht, wenn sie zur individuellen Autonomie befähigt und damit gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation ermöglicht (Stojanov, 2011).

Der Gesetzesauszug spricht drei Heterogenitätsdimensionen, von denen Bildung unabhängig sein soll, explizit an: Herkunft, soziale Lage und finanzieller Hintergrund (B-VG, Art. 14, Abs. 5a). In der Bildungswissenschaft werden jedoch noch weitere Dimensionen diskutiert. Bildung darf nicht von der Religionszugehörigkeit, Behinderungen, dem Geschlecht, sozialem Milieu oder Wohnort abhängen (Deutsche Unesco-Kommission, 2014; Eckert & Gniewosz, 2017). Die Aufzählung an Heterogenitätsdimensionen variiert je nach Autor*in und Schwerpunktsetzung. Besonders häufig wird, ähnlich dem Gesetzesauszug, der sozioökonomische Hintergrund der Lernenden, deren Herkunft und Erstsprache thematisiert.

Innerhalb dieser Aushandlung, welche Heterogenitätsdimensionen in den Diskurs um Bildungsgerechtigkeit eingeschlossen und ausgeschlossen werden, eignen sich Lehramtsstudierende Wissen über Bildungsgerechtigkeit an. Entsprechend werden manche Heterogenitätsdimensionen salienter wahrgenommen und enger mit dem Konzept der Bildungsgerechtigkeit verknüpft als andere Dimensionen, die im Diskurs eher vernachlässigt oder ausgeschlossen werden. Zudem sollte eine intersektionale Analyse der von Bildungsungerechtigkeit betroffenen Heterogenitätsdimensionen nicht vernachlässigt werden. Schließlich sind Migration, sozioökonomischer Status und Deutschkenntnisse unmittelbar miteinander verknüpft.

Es lässt sich zusammenfassen, dass Bildungsgerechtigkeit den Anspruch hat, dass Bildung unabhängig von askriptiven Merkmalen und bisherig erlernten Fähigkeiten der Lernenden sein soll. Die Pädagogik der Vielfalt beschäftigt sich in inklusiven Ansätzen damit dieses Ziel im Klassenzimmer umzusetzen.

2.1.2 Abgrenzung zum pädagogischen Konzept Inklusion

Lehramtsstudierende lernen im Rahmen ihrer Ausbildung immer wieder über verschiedene pädagogische Konzepte, so auch über inklusive Ansätze (Holzinger et al., 2019). Inklusion ist daher ein vielfach vertrautes Konzept bei Lehramtsstudierenden. Der Begriff Inklusion umfasst zwei verschiedene Verständnisse. Im engen Inklusionsverständnis werden ausschließlich Personen mit Behinderung bzw. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf inbegriffen. Im weiten Inklusionsverständnis wird hingegen davon ausgegangen, dass allen Menschen unabhängig ihres besonderen Lernbedarfs, Geschlechts, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen dieselbe Teilhabe an qualitätsvoller Bildung

und Potenzialentfaltung zukommen soll (Deutsche Unesco-Kommission, 2014). Werning (2014) betont, dass Inklusion mit dieser Definition keine sonderpädagogische Aufgabe ist, sondern vielmehr die grundsätzliche Auseinandersetzung mit Heterogenität und Differenz im Bildungskontext.

Die große inhaltliche Überschneidung zum Thema Bildungsgerechtigkeit lässt sich kaum übersehen. Dies zeigt sich auch im wissenschaftlichen Diskurs. Die Begriffe werden einander nur in wenigen Fällen gegenübergestellt, sondern teilweise synonym zueinander genutzt (Braunsteiner et al., 2019; Holzinger et al., 2019; Werning, 2014). Dennoch zeigt sich doch bei genauerer Betrachtung eine gewisse Tendenz. Inklusion ist als spezifische Organisationsform von Unterricht und pädagogischer Ansatz zu verstehen, indem es darum geht, heterogene Lerngruppen qualitativ zu bilden (Kiel & Kahlert, 2017; Stojanov, 2013). Bildungsgerechtigkeit hingegen umschließt ebenso politische Handlungsfelder der Makroebene und ist gleichzeitig als ein Ziel zu verstehen (BMBWF, 2021; Frohn et al., 2019). Das Ziel der Bildungsgerechtigkeit kann also durch den pädagogischen Ansatz Inklusion verfolgt werden. Inklusion ist jedoch nur eine Facette, mit welcher Bildungsgerechtigkeit vorangebracht werden kann.

2.1.3 Widersprüche im Konzept der Chancengleichheit

In der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit gilt die Konzeption von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit als dominierende Vorstellung (Broido, 2004; Castro, 2010; Stojanov, 2011; Thieme, 2013). Chancengleichheit meint, dass alle Lernenden die gleiche *Chance* erhalten, ihre Potenziale zu entfalten (Giesinger, 2007). Der Idee der Chancengleichheit liegt eine egalitäre Gerechtigkeitsvorstellung zugrunde. Alle Personen sollen die gleichen Startchancen erhalten. Eine Ergebnisgleichheit wird jedoch nicht mitinbegriffen. Unterschiede in der Schullaufbahn und im Bildungserfolg sind also unter bestimmten Umständen gerechtfertigt. Bildungserfolge sollen bei der Chancengleichheit also nur von legitimen Faktoren abhängen und nicht von illegitimen Faktoren (Bruneforth et al., 2012, S. 189). Welche Faktoren als illegitim und welche als legitim begriffen werden, hängt jedoch von der Gerechtigkeitsvorstellung ab. Im geläufigen Verständnis von Chancengleichheit sind unterschiedliche Bildungserfolge aufgrund askriptiver Merkmale wie Ethnie, Religion, Migrationsbiografie, sozioökonomischer Hintergrund, Geschlecht etc. illegitime Faktoren. Begabung und erbrachter Leistung werden hingegen als gerechtes Maß für die Verteilung von Bildungserfolg betrachtet (Stojanov, 2013). Dies nennt man Leistungsgerechtigkeit. Je nach Bildungserfolg sind damit entsprechend unterschiedliche

berufliche Möglichkeiten, Ressourcenanhäufungen und soziale (Re-)Positionierungen möglich.

Stojanov (2013) kritisiert dieses Verständnis von Gerechtigkeit. Er begründet die Ablehnung dieses meritokratischen Ansatzes von Bildungsgerechtigkeit damit, dass Schüler*innen nicht als vollkommen eigenverantwortliche, mündige Menschen angesehen werden können, die selbst verdient oder selbst verschuldet Bildungschancen ergreifen oder nicht. Die Autonomie der Kinder bzw. Jugendlichen entwickelt sich erst im Laufe der Schulzeit. Zudem setzt die Verteilung von Ressourcen nach Leistung eine faire und mit anderen vergleichbare Leistungsmessung voraus. Daraus schlussfolgert Stojanov, dass eine Zuteilung von Schüler*innen auf ihre beruflichen Laufbahnen moralisch für Institutionen der Schulbildung nicht gerechtfertigt seien und kritisiert damit die allokative Aufgabe von Schule (2013, S. 62). Bildungsinstitutionen sollen Heranwachsende bilden, ohne dabei ihre künftige soziale Stellung vorzubestimmen, sondern sie bei der Entwicklung individueller Autonomie und Subjektwerdung unterstützen, sodass sie ein selbstbestimmtes Leben führen können (Stojanov, 2013).

Lehrpersonen und Lehramtsstudierende befinden sich inmitten dieser Antinomie zwischen individueller Förderung und Erwartung nach standardisierter Leistung (Holzinger et al., 2019). Ihre Überzeugungen zur Leistungsgerechtigkeit und Chancengleichheit beeinflussen ihre Konzeption von Bildungsgerechtigkeit maßgeblich.

2.2 Bewertung und Einschätzung von Bildungsgerechtigkeit

Für die Einschätzung, inwiefern Bildungsgerechtigkeit erreicht ist oder an welchen Stellen sich Investitionen zum weiteren Voranbringen lohnen würden, muss die Gerechtigkeit von Bildung bewertet werden. Hierfür können unterschiedliche normative Maßstäbe angesetzt werden. So kann Bildungsgerechtigkeit entweder als loses, gesamtgesellschaftlich erstrebenswertes, jedoch unkonkretes Ideal verstanden werden oder anhand festgelegter objektiver Kriterien hinsichtlich seines Fortschritts bewertet werden (Eckert und Gniewosz, 2017). Lehramtsstudierende und Lehrer*innen werden diesen Bewertungsprozess in ihrer beruflichen Laufbahn immer wieder durchlaufen, wenn sie sich mit Bildungsgerechtigkeit auseinandersetzen. Hierbei können sie unterschiedlich detailliert vorgehen und verschiedene Kriterien heranziehen.

2.2.1 Bewertungskriterien von Bildungsgerechtigkeit

Bildungsgerechtigkeit lässt sich auf verschiedenen organisationalen Ebenen und Handlungsebenen verorten. Gerechtigkeit im Sinne von Fairness kommt in der pädagogischen Interaktion, sowie bei Bewertungs- und Wahrnehmungsprozessen zum Tragen. Diese pädagogische Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler*innen sind wiederum im formalen Bildungswesen organisiert. Auf dieser Ebene werden beispielsweise Betreuungsschlüssel, Aufnahmebedingungen und Fördermöglichkeiten ausgehandelt. Hier beeinflussen politische Rahmenbedingungen und die Art und Weise, wie finanzielle Mittel verteilt werden und wie gerecht Bildung stattfinden kann. Die verschiedenen Handlungsebenen sollten bei Bewertungsprozessen des Erreichens von Bildungsgerechtigkeit dringend Berücksichtigung finden (Eckert & Gniewosz, 2017).

Bildungsgerechtigkeit kann zudem anhand unterschiedlicher Indikatoren für die schulische Situation von Schüler*innen bewertet werden. Diefenbach (2009) unterscheidet hierbei zwischen gerechter Bildungsbeteiligung, Schulleistung und Bildungserfolgen. Die Bildungsbeteiligung sagt aus, wie hoch der schulformbezogene Anteilswert der jeweiligen Heterogenitätsgruppe ist. Es ist ein Maß der Über- und Unterrepräsentation bestimmter Gruppen. Bei der Schulleistung werden die erworbenen Kompetenzen der Schüler*innen beurteilt. Dies geschieht meist über Schulnoten oder andere Leistungstests, aber auch Schulempfehlungen. Hierbei wird die Gerechtigkeit hinsichtlich des Kompetenzerwerbs beurteilt. Schließlich lässt sich auch der formale Bildungsabschluss bzw. Notendurchschnitt bei der Abschlussprüfung und damit der Bildungserfolg als Kriterium für Bildungsgerechtigkeit heranziehen.

2.2.2 Ist-Stand der Bildungsgerechtigkeit in Österreich

In regelmäßigen Abständen erscheint der Nationale Bildungsbericht mit umfassenden Daten und Analysen des österreichischen Bildungssystems. Diese Veröffentlichung trägt zu einer faktenbasierten Diskussion um die Entwicklung des Schulsystems bei. Um den derzeitigen Ist-Stand österreichischer Bildung in Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit festzuhalten, sollen nun die Hauptergebnisse des letzten Bildungsberichts, welcher im Jahr 2021 veröffentlicht wurde, dargestellt werden (BMBWF).

2.2.2.1 Bildungsverläufe

Beim Schulwahlverhalten spielen Heterogenitätsmerkmale eine wesentliche Rolle. Beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe zeigt sich eine Selektion hinsichtlich

verschiedener Merkmale. So wechselten 41 Prozent der Schüler*innen Deutscher Erstsprache auf eine AHS, jedoch lediglich 32 Prozent der Volksschüler*innen Nicht-Deutscher Erstsprache (Wimmer & Oberwimmer, 2021). Die Hälfte der Kinder, die nach ihrem Volksschulbesuch auf eine AHS wechselten, stammten aus Akademiker*innenhaushalten. Der Anteil der Kinder, deren Eltern einen Lehrabschluss oder BMS-Abschluss hatten, und nach der Volksschule auf eine NMS übertraten, lag bei 64 Prozent (Wimmer & Oberwimmer, 2021). Diese Befunde verdeutlichen den Einfluss, welchen Erstsprache und der Bildungsgrad der Eltern auf die Schulwahl hat.

Es zeigen sich sekundäre Ungleichheitseffekte des Bildungsgrads der Eltern und des sozioökonomischen Status bei der Wahl der Schulform der Sekundarstufe I. Der Bildungsbericht 2021 zeigt, dass die sozial ungleiche Verteilung hinsichtlich eines AHS-Besuchs zu einem Drittel durch tatsächliche Leistungsunterschiede (primärer Ungleichheitseffekt), jedoch zu zwei Drittel durch leistungsunabhängige Wahlentscheidungen (sekundärer Ungleichheitseffekt) erklärbar sind (Wimmer & Oberwimmer, 2021). Der Vergleich von Kindern, welche gleiche Mathematikkompetenzen haben, verdeutlicht die starken leistungsunabhängigen Unterschiede bei der Auswahl der künftigen Schule. Kinder aus Akademiker*innenhaushalten treten bei gleicher Leistung zu 62 Prozent in eine AHS über, während sich Kinder, deren Eltern eine Pflichtschule oder Berufsausbildung abgeschlossen haben, lediglich zu 24 bzw. 25 Prozent für einen AHS Besuch entschließen (Wimmer & Oberwimmer, 2021).

2.2.2.2 Kompetenzerwerb

Im Zuge des Bildungsberichts wurden die vierte und achte Schulstufe in den Fächern Mathe und Englisch untersucht. Bei einem Extremgruppenvergleich der leistungsschwachen mit den leistungsstarken Schüler*innen zeigt sich, dass Kinder aus bildungsfernen und sozial schwachen Familien sowie Kinder mit familiärer Migrationsgeschichte oder nicht-deutscher Erstsprache überproportional in der Gruppe der leistungsschwachen Schüler*innen vertreten sind. Bei einem mehrjährigen Vergleich zeigt sich zudem, dass Kinder ohne Migrationsgeschichte und mit deutscher Erstsprache häufiger aus der Extremgruppe der Leistungsschwachen wandern konnten als Kinder mit Migrationsgeschichte und nicht-deutscher Erstsprache (Neubauer et al., 2021, S. 321).

Auch ein Vergleich über das gesamte Leistungsspektrum der Kinder bestätigt die bisherigen Befunde. Der Vergleich der Leistungen im Fach Mathematik am Ende der Volksschule zeigt, dass Kinder, deren Eltern über einen Pflichtschulabschluss verfügen,

signifikant schwächer abschneiden als Kinder aus einem Akademiker*innenhaushalt. Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache schneiden schlechter ab als Kinder mit Deutsch als Erstsprache (Neubauer et al., 2021). Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass sich im Kompetenzerwerb sozial selektierte Ungleichheiten vorfinden.

Der österreichische Bildungsbericht 2021 verdeutlicht die ausgeprägte Bildungsgerechtigkeit Österreichs und übt damit auch einen Appell sich stärker für Bildungsgerechtigkeit einzusetzen.

2.3 Akteur*innen der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit

Menschen haben unterschiedliche Annahmen darüber, wer für das Vorantreiben von Bildungsgerechtigkeit zuständig ist. Dabei wird verschiedenen Personengruppen des Bildungssystems Verantwortung übertragen. Im Folgenden sollen die wichtigsten Akteur*innen überblicksartig hinsichtlich ihres Wirkens beschrieben werden.

2.3.1 Politik

Die Bildungspolitik bildet auf der Makroebene den grundlegenden Rahmen des Bildungswesens. Durch Gesetzgebungen beeinflusst sie das österreichische Bildungsgeschehen. Das Bekenntnis zur UN-Behindertenrechtskonvention 2008 (BMSGPK, 2016) und der damit einhergehenden Verpflichtung zur Implementierung eines inklusiven Schulsystems, zeigt die grundlegende Ausrichtung. Die Bildungspolitik entscheidet beispielsweise über den Aufbau des Schulsystems oder die Länge der Schulpflicht. Sie entscheidet über das Ausmaß der Finanzierung der jeweiligen Bildungsinstitutionen und nach welchem Schlüssel Ressourcen verteilt werden. Öffentliche, kostenlose Bildungsinstitutionen und staatliche Unterstützungen beeinflussen den Zugang und die Möglichkeit der Teilhabe an Bildung.

2.3.2 Institute für Lehrer*innenbildung

Die Institute der Lehrer*innenbildung haben die Aufgabe, angehende Lehrpersonen für ihre künftige Arbeit auszubilden. Eine Anforderung der Ausbildung ist die Vorbereitung auf inklusive Lernsettings und heterogene Lerngruppen. Die Curricula müssen nach österreichischem Hochschulgesetz §42 Absatz 10 die Zielsetzungen der UN-Behindertenrechtskonvention (BMSGPK, 2016) beachten. Damit soll die Vermittlung von inklusiven, interkulturellen, interreligiösen und sozialen Kompetenzen sowie Diversitäts- und Genderkompetenzen eingeschlossen werden (Holzinger et al., 2019). In welchem Ausmaß die

Kompetenzen in den Curricula jedoch umgesetzt werden, variiert stark zwischen den Studiengängen und Institutionen (Reutler & Steinlechner, 2018).

2.3.3 Schulleitung

2017 wurde im Zuge einer Bildungsreform die Autonomie der Schulen erweitert. Mit dieser Reform erhielten Schulleiter*innen und Pädagog*innen mehr organisatorischen, personellen und pädagogischen Gestaltungsspielraum, um so eine optimale Entwicklung des Schulstandorts zu ermöglichen (BMBWF, 2018). Auf der Mesoebene können die Schulen damit selbst Bildungsgerechtigkeit fördern. Eine kompetente Schulleitung, die sich zu inklusiven Prinzipien bekennt und eine wegbereitende Rolle einnimmt, um Partizipation und Verantwortung im Kollegium zu fördern, ist elementar für das Gelingen einer inklusiven Schule (Dyson et al., 2004).

2.3.4 Lehrpersonen

Die Bemühungen von Lehrpersonen, Bildungsgerechtigkeit zu fördern, sind auf der Mikroebene angesiedelt. Der folgende Abschnitt soll die zentrale Rolle der Lehrkräfte bei der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit ausführlicher beleuchten.

2.3.4.1 Lehrpersonen als zentrale Akteur*innen

Im österreichischen Schulsystem lernen Kinder und Jugendliche, indem sie von Lehrer*innen in Klassen unterrichtet werden. Im Unterricht wird durch unterschiedliche Methoden das Wissen von der Lehrperson vermittelt. Sie begleitet die Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen. Damit nehmen Lehrpersonen eine fundamentale Rolle in der Wissensvermittlung und Bildungserfahrung der Schüler*innen ein (Wild & Möller, 2020).

Hattie (2013) veröffentlichte eine wegweisende Metastudie für die pädagogische Debatte. In ihr wurden 815 Metaanalysen (die wiederum auf rund 50.000 Studien zurückgriffen) hinsichtlich ihrer Einflussfaktoren auf schulischen Lernerfolg untersucht. Hierbei ordnete er insgesamt 138 Einflussfaktoren auf sechs Untersuchungsbereiche zu: Elternhaus, Lernende, Schule, Curriculum, Lehrende und Unterricht. Aus seinen Ergebnissen zieht Hattie (2013) vor allem folgenden Schluss: Was zählt, sind die Lehrkräfte. Sie haben einen großen Einfluss auf das Lernen und die Entwicklung von Schüler*innen. Hattie (2013) plädiert daher dafür lehrkräftebezogene Maßnahmen, statt strukturbezogener Maßnahmen in den Fokus der Schulentwicklung zu stellen. Durch bildungspsychologische Erkenntnisse

können passgenaue, wirksame Interventionen für (angehende) Lehrer*innen entwickelt werden.

Im folgenden Abschnitt soll nun näher darauf eingegangen werden, welche Kompetenzen bei Lehrpersonen durch Interventionen weiter ausgebildet werden sollten, um Bildungsgerechtigkeit voranzutreiben.

2.2.4.2 Kompetenzen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit

Kompetenzen sind persönliche Voraussetzungen, die für die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Aufgaben notwendig sind. Diese Merkmale sind veränderbar und lassen sich während der beruflichen Karriere weiterentwickeln (Kunter, Baumert et al., 2011). Welche Kompetenzaspekte für den Lehrer*innenberuf zentral sind, wurde vielfach untersucht. So erarbeitete die European Agency for Development in Special Needs Education (2012) im Zuge des Projekts „Teacher Education for Inclusion“ (TE4I) mithilfe eines internationalen Expert*innenpools zentrale Kompetenzbereiche für die Umsetzung inklusiven Unterrichts. Diese umfassen die Wertschätzung der Diversität aller Lernenden, die Förderung aller Schüler*innen, eine gelungene Zusammenarbeit und Teamarbeit mit anderen Personen des Bildungswesens sowie die persönliche berufliche Weiterbildung von Lehrer*innen. Diese Ziele können jeweils in den Kompetenzbereichen Wissen, Handeln und der Haltung der Lehrperson aufgegliedert werden (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Nes, 2013). Zusätzlich zu den genannten Aspekten wird in anderen Publikationen die Reflexionsfähigkeit der Lehrpersonen betont. Es soll sowohl die fachdidaktische Kompetenz als auch die eigene Einstellung und eigene Glaubenssätze in Bezug auf Heterogenität und Inklusion reflektiert werden (Heinrich et al., 2022; Lütje-Klose et al., 2017).

Das Kompetenzmodell COACTIV, welches aus einem umfassenden Forschungsprojekt zu gelungenem Mathematikunterricht entstanden ist, betont außerdem das Wissen von Lehrpersonen: fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen, Beratungswissen und Fachwissen. COACTIV inkludiert zudem nicht-kognitive Kompetenzen in seinem Modell, wie Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele, motivationale Orientierungen und die Selbstregulation der Lehrperson (Kunter, Baumert et al., 2011). Diese Erkenntnisse zeigen, welche zentrale Rolle umfangreiche Wissensbestände und adaptive Überzeugungen im Zusammenhang mit den Kompetenzen von Lehrer*innen spielen.

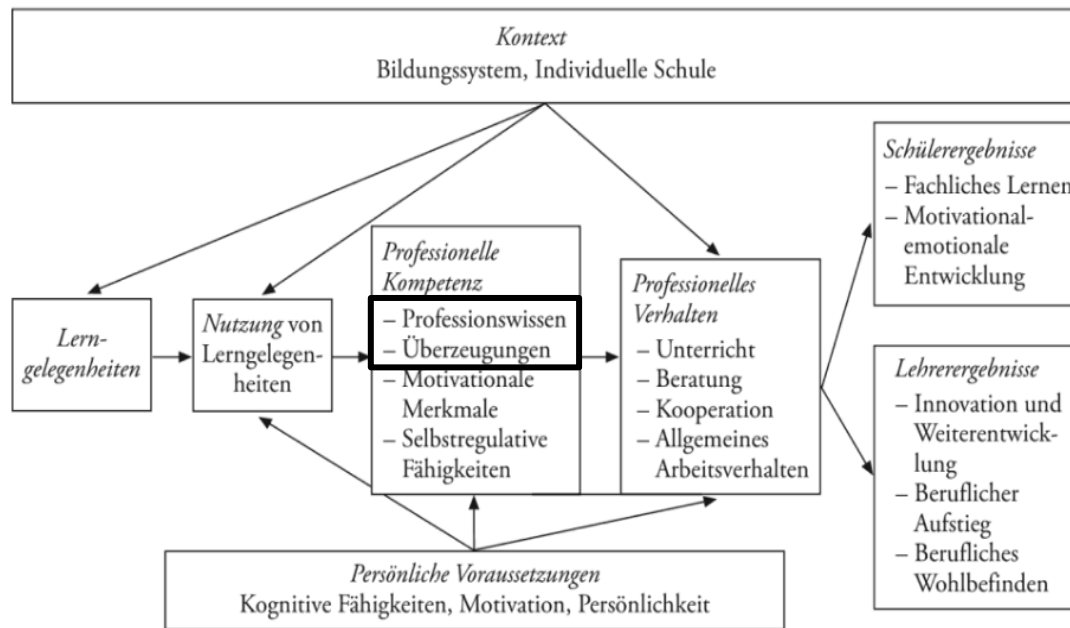


Abbildung 1

Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften von Kunter, Kleickmann et al. (2011, S.59)

Das Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften Kunter, Kleickmann et al. (2011) welches im Zuge der COACTIV-Studie entstand, beschreibt wie Kompetenzen entwickelt werden und welche Auswirkungen sie haben. Dabei integriert das Modell sowohl die Eignungshypothese als auch die Qualifikationshypothese (siehe Abbildung 1). Die Eignungshypothese besagt, dass Unterschiede in der Kompetenz hauptsächlich aufgrund stabiler Persönlichkeitsmerkmale erklärt werden können. Diese Verhaltensweisen bringt eine Lehrperson bereits in die Lehrer*innenausbildung bzw. in den Beruf mit. Die Qualitätshypothese hingegen geht davon aus, dass die unterschiedlich hohen Kompetenzen von Lehrer*innen auf die Qualität und Länge ihrer Ausbildung zurückzuführen sind (Kunter et al., 2020). Das Modell betont die aktive Rolle der Lehrpersonen in ihrem Lernprozess. Der Kompetenzgewinn hängt davon ab, welche Lern-gelegenheiten von der Einzelschule und dem Bildungssystem (Kontext) geboten werden, aber auch davon, inwiefern Lehrpersonen die Lern-gelegenheiten nutzen. Diese Nutzung ist neben den kontextuellen Faktoren auch von individuellen Voraussetzungen beeinflusst.

Aus den gelernten professionellen Kompetenzen resultiert schließlich ein erfolgreiches professionelles Verhalten. Dies umfasst vor allem das Gestalten eines qualitativ

hochwertigen Unterrichts. Ebenso werden hier aber auch Unterrichtsvorbereitungen, administrative Aufgaben, Schüler*innen- und Elterngespräche, Zusammenarbeit mit Kolleg*innen sowie berufliche Weiterbildung verortet. Das erfolgreiche berufliche Verhalten lässt sich schließlich anhand unterschiedlicher Ergebnisse beurteilen. Als zentrales Erfolgskriterium gilt der Lernerfolg und Entwicklungsverlauf der Schüler*innen. Es können jedoch auch Erfolgskriterien auf der Seite der Lehrperson herangezogen werden.

Im Einklang mit den bisherigen Erkenntnissen bezüglich der professionellen Kompetenzbereiche von Lehrer*innen soll in der vorliegenden Arbeit Wissen und Überzeugung fokussiert werden. Konkret sollen das Wissen und die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden über das Thema Bildungsgerechtigkeit näher betrachtet werden. Denn Wissen und Überzeugungen beeinflusst nach dem Modell von Kunter, Kleickmann et al. (2011) das künftige professionelle Verhalten. Der Umfang des Wissens und die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden gegenüber dem Thema Bildungsgerechtigkeit beeinflussen folglich ihr künftiges Verhalten als Lehrperson, welches das Potenzial hat Bildungsgerechtigkeit weiter zu fördern oder Bildungsungerechtigkeit aufrechtzuerhalten.

2.4 Wissen und Überzeugung als handlungsanleitende Kognitionen

2.4.1 Wissen

2.4.1.1 Organisation von Wissen

Nicht nur der Umfang von Wissen ist relevant, sondern auch sein Grad an Vernetzung und seine Anordnung. Die Schematheorie greift dies auf. Sie beschäftigt sich mit der Art und Weise, wie Wissen mental repräsentiert und strukturiert wird (Kopp, 2021). Schemata bilden übergeordnete abstrakte, kognitive Strukturen. Sie fassen das gemeinsame Wissen verschiedener konkreter Sachverhalte zusammen. Dabei sind sie so strukturiert, dass sie die Beziehung zwischen den einzelnen Komponenten abbilden. In einem Schema sind die Erfahrungen und Wissensbestände bestimmter wiederholt vorkommender Probleme oder Situationen in abstrahierter Weise gespeichert. Wird ein konkreter Sachverhalt in ein Schema eingeordnet, kann das dort gespeicherte Wissen für das Verständnis des Sachverhalts sowie seine Lösung genutzt werden (Anderson & Pearson, 1988). Durch die Schematheorie kann näher beschrieben werden, wie Lehramtsstudierende den Themenbereich Bildungsgerechtigkeit begreifen und mental abbilden. Das Konzept der Chancengleichheit, Inklusion und Unabhängigkeit von Bildung wurden bereits vorgestellt. Ebenso wurde bereits ein Überblick über Berufsgruppen gegeben, die Bildungsgerechtigkeit fördern können. Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte empirische Studie soll besonders saliente und eng

vernetzte mentale Repräsentationen der Lehramtsstudierenden über das Schema Bildungsgerechtigkeit aufzeigen.

2.4.1.2 Regulierung von Handeln durch Wissen

Wissen und Handeln sind eng miteinander verknüpft. Wissen reguliert Handeln und Schlussfolgerungsprozesse (Hacker & Sachse, 2014). Durch Wissen kann Situationsbewusstsein entstehen und aufrecht erhalten werden (Wickens, 2008). Endsley (1995, S. 36) beschreibt Situationsbewusstsein als „the perception of the elements in the environment within a volume of time and space, the comprehension of their meaning and the projection of their status in the near future“. Situationsbewusstsein ermöglicht damit das Erfassen von Anzeichen und Vorsignalen für handlungsrelevante Situationen. Im Prozess der Abwägung einer Handlung werden die Handlungsanforderungen der Situation überprüft und die Passfähigkeit bisher bekannter Vorgehensmaßnahmen eingeschätzt, bevor die Handlung durchgeführt wird (Hacker & Sachse, 2014).

Durch ein gegebenes Situationsbewusstsein können zutreffende Voraussagen gemacht werden und damit künftige Anforderungen geplant werden. So ist ein vorausschauendes Handeln möglich. Bei gegebenem Situationsbewusstsein haben Individuen die Überzeugung, die Situation bzw. den Ablauf zu beherrschen, statt sich von den Ereignissen getrieben zu fühlen (Sträter, 2009).

Wissen und Überzeugungen bezüglich Bildungsgerechtigkeit sind daher unerlässlich für ein ausgeprägtes Situationsbewusstsein von Lehrer*innen bezüglich bildungsungerechter Abläufe. Nur so können bildungsungerechte Situationen erkannt werden und im nächsten Schritt entsprechende Handlungen geplant und umgesetzt werden.

2.4.2 Überzeugungen

Überzeugungen, auch *Beliefs* genannt, beinhalten zeitlich stabile Annahmen und Vorstellungen über Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente (Heinecke-Müller, 2021; Kunter et al., 2020). Diese bewertende Komponente ist zunächst subjektiv und damit von Dritten nicht als richtig oder falsch zu bewerten. Im Gegensatz zum Wissen, welches extern überprüfbar ist, sind Überzeugungen also subjektive Annahmen, die ein Individuum für wahr hält (Buehl & Beck, 2014). Überzeugungen helfen beim Filtern und Interpretieren von Ereignissen und neuen Informationen. Sie erfüllen damit sowohl eine Filterfunktion als auch Rahmenfunktion, indem die Überzeugungen Sachverhalten einen bestimmten Blickwinkel bzw. Bewertungsrahmen verleihen (Fives & Buehl, 2012). Schul-

und unterrichtsbezogene Überzeugungen von Lehrer*innen nehmen damit eine Steuerungsfunktion ein und beeinflussen das Unterrichtsverhalten.

Eine Überzeugung in Bezug auf das Thema Bildungsgerechtigkeit, welche in der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse ist, ist die Überzeugung, welche Akteur*innen für das Fördern von Bildungsgerechtigkeit verantwortlich sind. Die zentrale Rolle, die Lehrer*innen beim Fördern von Bildungsgerechtigkeit einnehmen, wurde bereits dargestellt. Ungeklärt ist jedoch die Frage, in welchem Ausmaß Lehramtsstudierende diese Rolle annehmen. Es ist nicht geklärt, inwiefern die eigene künftige Profession als wirkmächtig im Voranbringen von Bildungsgerechtigkeit wahrgenommen wird.

2.4.3 *Überzeugungen als selbstbezogene Kognitionen*

Überzeugungen können von einem bestehenden Sachverhalt der Umwelt handeln, aber auch von der eigenen Person. Die Selbstwirksamkeitserwartung ist beispielsweise die Überzeugung, eine Anforderung mithilfe der eigenen Kompetenzen bewältigen zu können. Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung haben die Überzeugung, ihre Umwelt beeinflussen zu können und Herausforderungen durch ihre Fähigkeiten überwinden zu können (Warner, 2022). Die Handlungsergebniserwartung, auch Kontingenz genannt, bezeichnet die eigene Erwartung, dass auf das eigene Verhalten eine bestimmte Konsequenz folgt. Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung erwarten eher positive Ergebnisse als Personen mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung (Baldensperger, 2021). Lehramtsstudierende mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung könnten so davon ausgehen, dass sie durch kompetentes und professionelles Handeln einen Beitrag zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit leisten können.

Das Konzept Locus of Control beschreibt in welchem Ausmaß Individuen davon überzeugt sind, selbst Kontrolle über die Ereignisse ihres Lebens zu haben. Personen mit internaler Kontrollüberzeugung gehen davon aus, durch ihr eigenes Verhalten Ereignisse in ihrem Leben beeinflussen zu können. Personen mit externaler Kontrollüberzeugung glauben hingegen, dass das eigene Verhalten nur wenig Einfluss auf künftige Ereignisse hat. Künftige Ereignisse werden von außerhalb der Person liegenden Faktoren beeinflusst (Galvin et al., 2018; Ittel et al., 2013). Lehramtsstudierende mit externaler Kontrollüberzeugung könnten so zum Beispiel davon überzeugt sein, dass das Schulsystem so strukturiert ist, dass sie selbst nichts an der ungerechten Situation ausrichten könnten. Lehramtsstudierende mit externaler Kontrollüberzeugung könnten so beispielsweise die Leistungsschwäche eines Schülers auf seinen sozialen Hintergrund attribuieren. Anstatt das Kind individuell zu

fördern, könnte der Glaube entstehen, dass die Lehrperson nichts an der Leistungsschwäche ändern könne, da sich die familiäre Situation des Kindes nicht verändern wird.

Selbstbezogene Kognitionen beeinflussen die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden durch ihr Handeln Bildungsgerechtigkeit fördern zu können maßgeblich. Die Überzeugung ein*e wirksame*r Akteur*in zu sein beeinflusst wiederum wie verantwortlich sich die Studierenden dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit fühlen.

2.5 Empirische Befunde zum Verständnis von Bildungsgerechtigkeit bei Lehrkräften

Bisherige Studien aus dem angloamerikanischen Raum zeigen, dass das Konzept der Chancengleichheit zentral in der Konzeption von Bildungsgerechtigkeit der Lehrer*innen verankert ist (Broido, 2004; Castro, 2010). Schule wird als Teil des meritokratischen Systems gesehen. Dabei wird der Bildungsmisserfolg von Schüler*innen in einer responsabilisierenden Logik als selbst verantwortet auf die Schüler*innen und deren Familien übertragen (Davis, 1995; Weisman & Garza, 2002). Es bleibt zu diskutieren, inwiefern diese Ergebnisse auf das österreichische Schulsystem generalisierbar sind. Sie zeigen jedoch ein weiteres Mal die enge Verknüpfung des Konzepts Chancengleichheit mit Bildungsgerechtigkeit.

Im deutschsprachigen Raum gibt es wenig Forschung bezüglich der Überzeugungen und Wissensbestände von Lehrer*innen gegenüber dem Thema Bildungsgerechtigkeit. Eine Ausnahme bildet die BiRBi-Pro-Studie der Leibniz Universität Hannover, welche sich in einem qualitativ rekonstruktivem Ansatz mit der Fragestellung beschäftigte, wie Lehrkräfte aus Deutschland Bildungs(-un)gerechtigkeit konzipieren (Heinrich et al., 2022). Die Ergebnisse der BiRBi-Pro-Studie zeigten, dass Lehrer*innen zwar zunächst akzeptieren, dass ihnen Verantwortung zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit zugeschrieben wird. Jedoch wird zur eigenen Entlastung auf die einschränkenden Strukturen des Bildungssystems verwiesen. Zudem wird nach den Autor*innen auch hier die Verantwortung für Bildungsgerechtigkeit auf die Schüler*innen und deren familiäre Kontexte delegiert.

2.6 Momente der Wissensvermittlung und Entstehung von Überzeugungen

Wissensbestände und Überzeugungen bezüglich Bildungsgerechtigkeit bilden sich zu verschiedenen Zeitpunkten im Leben durch unterschiedliche Arten der Auseinandersetzung. Zudem variieren persönliche Merkmale wie die Motivation zur Auseinandersetzung oder das Interesse gegenüber dem Gegenstand, aber auch Umweltfaktoren wie Lerngelegenheiten oder Interesse des Umfelds. Es ist daher davon auszugehen, dass die Lehramtsstudierenden in

ihrem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit unterscheiden. Im Folgenden sollen Momente der Wissensvermittlung und Entstehung von Überzeugungen gegenüber Bildungsgerechtigkeit beschrieben werden. Es soll zudem dargestellt werden, wie diese zu interindividuell unterschiedlich ausgeprägten Wissensbeständen und Überzeugungen bei den Studierenden führen könnten.

2.6.1 *Ausbildung und Weiterbildung*

Bildungsgerechtigkeit und das Erlernen eines kompetenten Umgangs mit heterogenen Lerngruppen sind im Curriculum des Lehramtsstudiums festgelegt. Die im Studium verankerte Beschäftigung mit dem Thema soll Lerngelegenheiten zum Wissenserwerb bieten und die Lehramtsstudierenden so auf ihre künftige Profession vorbereiten. Die Curricula der Lehramtsstudierenden unterscheiden sich je nach Schultyp und Fächerkombination. Damit kann vermutet werden, dass Lehrinhalte über Bildungsgerechtigkeit in unterschiedlichem Ausmaß behandelt werden und mit unterschiedlichen Schwerpunkten vermittelt werden. Es wäre denkbar, dass sich das Wissen und die Überzeugungen zwischen Lehramtsstudierenden der Primarstufe und der Sekundarstufe unterscheiden könnten.

Ein weiterer möglicher Einflussfaktor bezüglich des Umfangs des Wissens über Bildungsgerechtigkeit bildet der Studienfortschritt. Lehramtsstudierende fortgeschrittener Semester besuchten in ihrer bisherigen Studienlaufbahn mehr Lehrveranstaltungen, die Lerngelegenheiten bezüglich Bildungsgerechtigkeit boten als Studierende, die ihr Studium erst vor Kurzem aufnahmen. Damit hatten fortgeschrittenere Lehramtsstudierende bereits mehr Möglichkeiten zum Wissenserwerb bezüglich der Thematik.

2.6.2 *Gesellschaftliche Thematisierung von Bildungsgerechtigkeit*

Insbesondere seit den ersten PISA-Ergebnissen (Deutsches PISA-Konsortium, 2001) wurde das Thema Bildungsgerechtigkeit im gesellschaftspolitischen Diskurs erneut vielfach diskutiert und verhandelt (Köllner & Maaz, 2017). Stojanov (2011, S. 113) spricht von einer „Hochkonjunktur in der ... bildungspolitischen Diskussion“. Als Mitglieder der Gesellschaft sind Lehramtsstudierende Teil dieses Diskurses. Die gesellschaftspolitische Auseinandersetzung mit dem Thema bietet zum einen Lerngelegenheiten aber auch einen Rahmen, innerhalb dem unterschiedliche Überzeugungen zum Thema Bildungsgerechtigkeit hervorgebracht werden.

2.6.3 *Der Einfluss der eigenen Biografie*

Es wäre denkbar, dass auch die eigene Persönlichkeit und die eigenen gemachten Erfahrungen Lernprozesse in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit sowie die Überzeugungen zur Bildungsgerechtigkeit beeinflussen.

Aus Perspektive der aktiven Informationsverarbeitung läuft der gelungene Wissenserwerb vor allem über die aktive mentale Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ab (Robins & Mayer, 1993). Für einen effektiven Lernprozess soll das Arbeitsgedächtnis die zu lernende Information auf bestimmte Art und Weise verarbeiten. Einige dieser Funktionen können von bisher gemachten Erfahrungen profitieren und damit den Lernprozess positiv beeinflussen. So ist beispielsweise die Interpretation der Information vom Vorwissen abhängig. Neue Informationen werden mit vorhandenem Vorwissen und bisherigen Erfahrungen verknüpft und integriert. Das neu erlernte Wissen kann also mit der subjektiven Erfahrungswelt in Verbindung gebracht werden (Wild & Möller, 2020).

Auch Überzeugungen werden durch bisher gemachte Erfahrungen beeinflusst (Aronson et al., 2014). So könnten eigen gemachte Bildungserfahrungen mit Überzeugungen bezüglich Bildungsgerechtigkeit in Verbindung stehen. Zudem könnte es sein, dass das Thema durch eine mögliche eigene persönliche Benachteiligung innerhalb des Bildungssystems mehr Relevanz erhält und damit eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Gegenstand fördert.

Einzelne empirische Befunde bestärken die Überlegung des Einflusses eigener Erfahrung in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit. Syring et al. (2019) untersuchten die Einstellungen von Lehramtsstudierenden unter Berücksichtigung ihrer sozialen, ethnisch-kulturellen und leistungsbezogenen Heterogenität. Hierbei zeigte sich, dass Studierende mit eigener familiärer Migrationsgeschichte günstigere Einstellungen und eine höhere wahrgenommene Kompetenz in Bezug auf die Heterogenitätsformen berichten. Andere Befunde zeigen, dass Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte aufgrund der eigenen biographischen Erfahrung einen bewussten Umgang mit sprachlicher und kultureller Differenz pflegen (Georgi et al., 2011). Syring et al. (2019) betonen jedoch auch, dass eine Migrationsgeschichte in der eigenen Biografie noch keine automatische Ausprägung von interkultureller Kompetenz bedeute.

Bildungsgerechtigkeit umfasst nicht nur die Benachteiligung aufgrund einer Migrationsgeschichte, sondern auch weitere Heterogenitätsdimensionen. Dennoch möchte sich die vorliegende Arbeit auf die am häufigsten diskutierten Dimensionen fokussieren. Diese umfassen eine familiäre Migrationsbiografie, das Aufwachsen in einer Familie mit

niedrigem Einkommen sowie eine nicht-deutsche Erstsprache. Die Arbeit soll überprüfen, inwiefern die Erfahrung der Zugehörigkeit zu einer im Kontext relevanten Heterogenitätsdimension, Wissen und die Überzeugungen zum Thema Bildungsgerechtigkeit zusammenhängen könnten.

2.7 Fragestellung der vorliegenden Arbeit

Die bisherigen Ausführungen zeigten, dass das Wissen und die Überzeugungen von Lehrpersonen zum Thema Bildungsgerechtigkeit ihr Verhalten beeinflussen. In welchem Ausmaß die Lehramtsstudierenden in Zukunft Bildungsgerechtigkeit im Unterricht fördern oder Bildungsungleichheit aufrechterhalten, hängt also unter anderem von ihrem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit ab. Es hängt davon ab, welche Problemfelder sie als bildungsungleich identifizieren können, welche Heterogenitätsdimension ihrer Einschätzung nach von Bildungsungleichheit betroffen sind und welche Förderungsmaßnahmen sie als wirksam betrachten. In Kapitel 2.6 wurden Momente beschrieben, in welchen sich Wissensbestände und Überzeugungen bezüglich Bildungsgerechtigkeit entwickeln können. Da sich diese Erfahrungen zwischen den Studierenden unterscheiden, ist davon auszugehen, dass sich Studierende in unterschiedlicher Tiefe mit dem Thema beschäftigen. Es stellt sich die Frage, inwiefern persönliche Erfahrungen mit einer von Bildungsungleichheit betroffenen Heterogenität, der Studienfortschritt sowie der künftige Schultyp mit dem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit zusammenhängen. Auch unabhängig dieser Merkmale soll näher untersucht werden, ob sich die Studierenden in Gruppen bezüglich ihres Verständnisses unterteilen lassen. Denn angehende Lehrer*innen bilden einen bedeutsamen und wirksamen Ansatzpunkt zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit. Für die Entwicklung zielgenauer, wirksamer Interventionen und Bildungsmaßnahmen ist es notwendig, ein präzises Verständnis darüber zu erlangen, wie angehende Lehrpersonen dem Thema gegenüberstehen. Die vorliegende Arbeit möchte zu diesem Verständnis beitragen. Um diesem Erkenntnisinteresse nachzugehen, wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

- 1) Was verstehen Lehramtsstudierende unter Bildungsgerechtigkeit?
- 2) Welche Lösungsvorschläge halten sie für förderlich im Umgang mit Bildungsgerechtigkeit?
- 3) Wie wirksam in der Förderung von Bildungsgerechtigkeit schätzen Lehramtsstudierende kompetentes Lehrer*innenverhalten ein?

- 4) Unterscheiden sich definierte Studierendengruppen in ihrem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit voneinander?
- 5) Können Lehramtsstudierende hinsichtlich ihres Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit in Profile zugeordnet werden?

Zur Beantwortung der vierten Forschungsfrage wurden weitergehende Hypothesen formuliert.

Zunächst soll überprüft werden, inwiefern die Zugehörigkeit zu einer Heterogenitätsdimension, die selbst im österreichischen Schulsystem benachteiligt ist, mit dem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit zusammenhängen. Persönliche Erfahrungen sowie die des nächsten Umfelds beeinflussen die Informationsverarbeitung. Zudem könnte es sein, dass das Thema durch die persönliche Betroffenheit mehr Relevanz erhält. Zur Überprüfung dieser Überlegungen wurden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1.1: Lehramtsstudierende, die selbst einer Heterogenitätsdimension zugehören (Migrationsgeschichte, nicht-deutsche Erstsprache, niedriger sozioökonomischer Status in Kindheit), haben eine umfassendere Definition von Bildungsgerechtigkeit als Studierende, die keiner der genannten Heterogenitätsdimensionen zugehören.

Hypothese 1.2: Lehramtsstudierende, die selbst einer Heterogenitätsdimension zugehören (Migrationsgeschichte, nicht-deutsche Erstsprache, niedriger sozioökonomischer Status in Kindheit), geben umfassendere Lösungsmöglichkeiten an als Studierende, die keiner der genannten Heterogenitätsdimensionen zugehören.

Hypothese 1.3: Lehramtsstudierende, die selbst einer Heterogenitätsdimension zugehören (Migrationsgeschichte, nicht-deutsche Erstsprache, niedriger sozioökonomischer Status in Kindheit), schätzen die Wirksamkeit kompetenten Verhaltens von Lehrpersonen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit höher ein als Studierende, die keiner der genannten Heterogenitätsdimensionen zugehören.

Die Curricula zwischen Studierenden der Sekundarstufe und Studierenden der Primarstufe unterscheiden sich. Zudem unterscheidet sich das Studium an einer pädagogischen Hochschule und einer Universität. Der Themenbereich Bildungsgerechtigkeit ist daher bei diesen zwei Ausbildungen auf unterschiedliche Art und Weise im Studium verankert. Um die

Überlegung zu überprüfen, inwiefern diese Unterschiede mit dem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit in Zusammenhang stehen wurden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 2.1: Studierende für Primarstufenlehramt haben eine umfassendere Definition von Bildungsgerechtigkeit als Studierende für Sekundarstufenlehramt.

Hypothese 2.2: Studierende für Primarstufenlehramt geben umfassendere Lösungsmöglichkeiten an als Studierende für Sekundarstufenlehramt.

Hypothese 2.3: Studierende für Primarstufenlehramt schätzen die Wirksamkeit kompetenten Verhaltens von Lehrpersonen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit höher ein als Studierende für Sekundarstufenlehramt.

Innerhalb des Studiums für Sekundarstufenlehramt besteht die Möglichkeit statt einem Unterrichtsfach eine Spezialisierung für inklusive Pädagogik zu wählen. Studierende mit der Spezialisierung inklusive Pädagogik setzen sich im Vergleich zu den restlichen Studierenden des Sekundarstufenlehramts intensiver mit heterogenen Lerngruppen und deren Inklusion auseinander. Durch diese tiefergehende Auseinandersetzung könnte sich das Verständnis von Bildungsgerechtigkeit zwischen diesen beiden Gruppen von Studierenden unterscheiden. Zur Überprüfung wurden die nachstehenden Hypothesen formuliert:

Hypothese 3.1: Studierende der Sekundarstufe, die die Spezialisierung inklusive Pädagogik wählten, haben eine umfassendere Definition von Bildungsgerechtigkeit als Studierende für Sekundarstufenlehramt, die diese Spezialisierung nicht wählten.

Hypothese 3.2: Studierende der Sekundarstufe, die die Spezialisierung inklusive Pädagogik wählten, geben umfassendere Lösungsmöglichkeiten an als Studierende für Sekundarstufenlehramt, die diese Spezialisierung nicht wählten.

Hypothese 3.3: Studierende der Sekundarstufe, die die Spezialisierung inklusive Pädagogik wählten, schätzen die Wirksamkeit kompetenten Verhaltens von Lehrpersonen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit höher ein als Studierende für Sekundarstufenlehramt, die diese Spezialisierung nicht wählten.

Da Bildungsgerechtigkeit an verschiedenen Stellen der Lehrer*innenausbildung behandelt wird, besteht die Überlegung, dass der Studienfortschritt und damit die Auseinandersetzung mit Bildungsgerechtigkeit im Rahmen des Studiums, mit dem Verständnis über dieses Thema zusammenhängt.

Hypothese 4.1: Masterstudierende haben eine umfassendere Definition von Bildungsgerechtigkeit als Bachelorstudierende.

Hypothese 4.2: Bachelorstudierende des zweiten Studienabschnitts haben eine umfassendere Definition von Bildungsgerechtigkeit als Bachelorstudierende des ersten Studienabschnitts.

Hypothese 4.3: Masterstudierende geben umfassendere Lösungsmöglichkeiten an als Bachelorstudierende.

Hypothese 4.4: Bachelorstudierende des zweiten Studienabschnitts geben umfassendere Lösungsmöglichkeiten an als Bachelorstudierende des ersten Studienabschnitts.

Hypothese 4.5: Masterstudierende schätzen die Wirksamkeit kompetenten Verhaltens von Lehrpersonen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit höher ein als Bachelorstudierende.

Hypothese 4.6: Bachelorstudierende des zweiten Studienabschnitts schätzen die Wirksamkeit kompetenten Verhaltens von Lehrpersonen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit höher ein als Bachelorstudierende des ersten Studienabschnitts.

3. Methoden

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine Befragung über einen Online-Fragebogen durchgeführt. Ausschließlich Studierenden, die in Österreich Lehramt studierten war es erlaubt an der Erhebung teilzunehmen. Die Teilnehmenden wurden durch ein Convenience-Sample gewonnen. Hierfür wurde die Teilnahme an der Studie über persönliche Kontakte, Social-Media-Kanäle sowie über den Newsletters des Nightingale Programms beworben. Zusätzlich wurden Lehrveranstaltungen der Pädagogischen Hochschule Wien und Universität Wien aufgesucht, um die Teilnahme an der Studie persönlich zu bewerben.

Über den Fragebogen wurde erhoben, wie Lehramtsstudierende Bildungsgerechtigkeit definieren, welche Heterogenitätsgruppen sie als Benachteiligte von Bildungsungerechtigkeit identifizieren und welche Lösungsmöglichkeiten sie im Voranbringen von Bildungsgerechtigkeit als sinnvoll erachten. Neben demographischen Angaben wurde zudem eine Einschätzung der Wirksamkeit von Lehrpersonen im Voranbringen von Bildungsgerechtigkeit erhoben.

Die vollständige Beantwortung des Fragebogens dauerte im Median rund sieben Minuten ($Mdn = 7.3$, $M = 8.1$, $SD = 3.7$).

3.1 Entwicklung und Aufbau des Fragebogens

Die Operationalisierung der interessierenden Konstrukte und das Design des Fragebogens durchliefen mehrere Entwicklungsschritte. Der Fragebogen wurde nach einem Pretest entsprechend adaptiert. Der vollständige Fragebogen ist in Anhang A abgebildet.

3.1.1 Wissensbestände und Überzeugungen bezüglich Bildungsgerechtigkeit

Um die Wissensbestände und Überzeugungen der Studierenden möglichst unbeeinflusst zu erfassen, wurde ein offenes Frageformat herangezogen. Unter den Fragen wurden mehrere Spiegelstriche mit Textfeldern angezeigt. Hier konnten die Antworten eingetragen werden. Sobald ein Aufzählungspunkt eingetragen wurde, erschien ein zusätzliches Textfeld, um zu weiteren Antworten einzuladen und so eine möglichst vollständige Antwort zu erhalten. Insgesamt wurden drei offene Fragen formuliert.

1. Der Begriff Bildungsgerechtigkeit wird in verschiedenen Kontexten verwendet und kann daher unterschiedlich verstanden werden. Was verstehen Sie persönlich unter Bildungsgerechtigkeit?
2. Welche Eigenschaften, Voraussetzungen oder Hintergründe von Schüler*innen sollten bei der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit berücksichtigt werden?
3. Welche konkreten Schritte bzw. Faktoren leisten Ihrer Meinung nach einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit?

3.1.2 Einschätzung der Wirksamkeit von Lehrpersonen

Um zu erheben, wie hoch die Wirksamkeit von Lehrer*innen in der Förderung von Bildungsgerechtigkeit eingeschätzt wird, wurden verschiedene Merkmale von Lehrkräften präsentiert. Diese Merkmale sollten auf einer siebenstufigen Likertskala (1= trägt gar nichts bei, 4 = trägt etwas bei, 7 = trägt sehr viel bei) hinsichtlich ihres Beitrags zur Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit eingeschätzt werden. Hierbei wurden acht Merkmale herangezogen, die aus bisheriger Forschung als zentrale Kompetenzen für inklusiv unterrichtende Lehrkräfte gelten und damit zentral für das Umsetzen bildungsgerechten Unterrichts sind (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Kershner, 2013; Kunter, Baumert et al., 2011; Lütje-Klose et al., 2017). Zusätzlich wurden drei Distraktoren eingefügt, um eine automatisierte Antworttendenz im Antwortverhalten zu vermeiden. Die Distraktoren waren Merkmale von Lehrer*innen, die nicht mit der Förderung von Bildungsgerechtigkeit assoziiert werden. Der Koeffizient α lag bei der Inkludierung aller Items bei $\alpha = .70$. Es zeigte sich, dass der Koeffizient α von einer Exkludierung des Items

„hohe, realistische Erwartungen an die Leistung der Schüler*innen“ profitieren würde. Dieses Item scheint für die Messung der Wirksamkeit von Lehrkräften nicht geeignet. Es wurde daher entschieden das Item auszuschließen. Nach Ausschluss des Items lag der Koeffizient α bei .76. Dies entspricht einer guten internen Konsistenz (Streiner, 2003). Die konfirmatorische Faktorenanalyse hatte einen sehr guten Fit ($\chi^2(14) = 5,997$; $p = .967$, CFI = 1, RMSEA < .001). Da das Messniveau der Items ordinalskaliert war, wurden als Schätzer WLSMV (engl. für robust weighted least squares) verwendet (Brown, 2015).

3.1.3 Studienbezogene und demografische Angaben

Es wurden demografische Angaben wie Alter, Gender sowie die Zugehörigkeit zu etwaigen Heterogenitätsdimensionen erhoben. Zudem wurden studienbezogene Angaben erfragt. Es wurde nach der Art des Lehramtsstudiums gefragt, in welchem Studienabschnitt und Semester sich die Teilnehmer*innen befinden. Bei den Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe wurde zudem gefragt, ob die Spezialisierung inklusive Pädagogik gewählt wurde.

3.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung wurde über einen Online-Fragebogen der Plattform SosciSurvey durchgeführt. Der Fragebogen war vom 28.03.2022 bis 18.05.2022 abrufbar. Die erhobenen Daten wurden anonymisiert und nicht an Dritte weitergegeben.

$N = 328$ österreichische Lehramtsstudierende erklärten sich bereit an der Studie teilzunehmen. $N = 71$ Personen brachen die Befragung vor Ende des Fragebogens ab. Auffallend viele Personen brachen die Befragung auf der ersten Seite des Fragebogens ($N = 41$) oder der zweiten Seite des Fragebogens ($N = 21$) ab. Der Fragebogen eröffnete mit drei offenen Fragen, bei denen die Teilnehmenden aufgefordert wurden, ihre Antworten in ein Eingabefeld zu schreiben. Es ist davon auszugehen, dass der Fragebogen aufgrund dieser ressourcenfordernden Erhebungsart häufiger abgebrochen wurde. $N = 257$ österreichische Lehramtsstudierende nahmen vollständig an der Online-Erhebung teil und wurden damit in die Studie eingeschlossen. Fehlende Werte wurden als *MCAR* eingestuft und damit nicht mit geschätzten Werten imputiert. Die gemachten Angaben einer teilnehmenden Person bei der Abfrage von Gender und Alter wurden aufgrund von offensichtlichen Falschantworten nicht berücksichtigt und als fehlende Werte klassifiziert.

Die eingeschlossenen Teilnehmer*innen waren durchschnittlich 25 Jahre alt ($Min = 19$, $Max = 38$, $SD = 5.6$). 75.6 Prozent ($N = 195$) der Teilnehmenden gaben an, weiblich zu

sein. 22.5 Prozent ($N = 58$) der Teilnehmenden gaben an, männlich zu sein. 1.2 Prozent ($N = 3$) machten keine Angabe und 0.4 Prozent ($N = 1$) gaben an, nicht-binär zu sein.

66.5 Prozent ($N = 171$) der Studierenden befanden sich nach eigenen Angaben im Bachelorstudium. 33.1 Prozent ($N = 85$) der Studierenden befanden sich nach eigenen Angaben im Masterstudium. 18.8 Prozent ($N = 48$) studierten nach eigenen Angaben Lehramt für die Primarstufe. 80.2 Prozent ($N = 255$) der Teilnehmenden gaben an, Sekundarstufenlehramt zu studieren. $N = 9$ Teilnehmer*innen (3.5%) dieser Gruppe studierten die Spezialisierung Inklusive Pädagogik statt eines weiteren Unterrichtsfachs.

$N = 184$ Teilnehmende (71.6%) gaben an, in einer Familie mit mittlerem bis hohem Einkommen aufgewachsen zu sein. $N = 57$ (22.2%) Teilnehmende wuchsen nach eigener Angabe in einer Familie mit niedrigem Einkommen auf. 42.8 Prozent ($N = 110$) der Teilnehmenden gaben an, dass mindestens eine Elternperson ein Studium absolvierte. $N = 69$ Teilnehmende gaben an, in den letzten zwei Generationen ihrer Familie eine Migrationsgeschichte zu haben. $N = 147$ Teilnehmende haben nach eigener Angabe keine Migrationsgeschichte in den letzten zwei Generationen ihrer Familie. $N = 38$ gaben weder das eine noch das andere an. $N = 48$ Personen (18.6%) gaben an, Deutsch nicht als Erstsprache zu sprechen. $N = 25$ Teilnehmende (9.7%) gehören nach eigener Angabe einer religiösen Minderheit an. $N = 3$ (1.2%) Teilnehmende gaben an, eine geistige oder körperliche Behinderung zu haben. $N = 31$ (12.1%) der Teilnehmenden fühlten sich nach eigene Angaben der LGBTQIA+ Community zugehörig.

3.3 Auswertungsstrategie

3.3.1 *Quantitative Inhaltsanalyse*

Die Antworten der offenen Fragen sollten zunächst mit einer quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden (Hutter, 2020). Für die Definition von Bildungsgerechtigkeit wurde hierfür ein Codierungsschema auf Basis übergreifender thematischer Einheiten erstellt. Der Aufbau der Hauptkategorien wurde zunächst deduktiv aus bisherigen Definitionen von Bildungsgerechtigkeit extrahiert. Im Laufe der Codierung erfolgte eine stetige induktive Erweiterung des Schemas durch notwendige Aspekte. So konnten alle Antworten sinnvoll abgebildet werden. Durch das stetige Hinzufügen von Codes während des Codierungsprozesses war eine inhaltliche Sortierung der Unterkategorien nur bedingt möglich. Vor künftiger Verwendung des Codierungsschemas könnte die Reihenfolge der Unterkategorien inhaltlich angepasst werden. Das vollständige Codierungsschema, eine ausführliche Beschreibung der Kategorien sowie Beispiele sind im Anhang B zu entnehmen.

Zur Bildung von Cohens Kappa wurden 20 Prozent der Antworten von einer vom bisherigen Forschungsprozess unabhängigen Person erneut codiert. Hierbei ergab sich eine Beurteilungsübereinstimmung von $\kappa = 0.83$.

Die Codes der ersten Kategorie des Codierungsschemas zur Definition von Bildungsgerechtigkeit (101-126) zählen verschiedene Heterogenitätsgruppen auf und konnte daher ebenso für die Auswertung der zweiten Frage, die die Benennung verschiedener Heterogenitätsdimensionen abfragt, herangezogen werden.

Die berichteten Lösungsvorschläge der dritten Frage wurden ebenfalls mithilfe einer quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Das auf thematischen Einheiten beruhende Codierungsschema wurde hierbei ausschließlich induktiv erstellt. Die Beurteilungsübereinstimmung dieses Codierungsschemas lag bei $\kappa = 0.75$. In Anhang C sind das vollständigen Codierungsschema mit entsprechenden Hinweisen angefügt.

Die Teilnehmer*innen der Studie wurden bei allen Fragen gebeten, jeden Aspekt in einem neuen Aufzählungspunkt zu nennen. Dennoch kam es häufiger vor, dass innerhalb eines Aufzählungspunktes mehrere Aspekte genannt wurden, sodass dementsprechend auch mehrere Codes zugeordnet wurden.

3.3.2 Wirksamkeitseinschätzung von Lehrer*innen

Mit einem Kruskal-Wallis-Test wird die Verteilung der Facetten untersucht. Bei signifikantem Ergebnis spezifizieren bonferroni-korrigierte paarweise Vergleiche, welche Facetten sich signifikant voneinander unterscheiden.

3.3.3 Deskriptive Statistik

In der deskriptiven Statistik sollen relevante Lagemaße ermittelt werden sowie die Verteilung der Daten näher aufgezeigt werden. Die Verteilung der Codierungen wird mittels Chi-Quadrat-Test untersucht.

3.3.4 Bildung von Personenscores

Für die Einschätzung der Wirksamkeit von Lehrkräften gegenüber Bildungsgerechtigkeit wird für jede*n Teilnehmer*in der Mittelwert aller Facetten herangezogen. Bei den offen gestellten Fragen wird jeder Person pro offener Frage ein Score zugeordnet. Hierfür werden alle vergebenen Codes der Frage addiert. Personen, die nur wenige Aspekte genannt haben oder redundante Aufzählungen machten, erhalten so einen niedrigeren Wert. Personen, die viele verschiedene Aspekte genannt haben und deren

Antworten daher vielen Kategorien zugeordnet wurden, erhalten einen höheren Score. Auf diese Weise ergibt sich für jede Person ein Score bezüglich der Definition von Bildungsgerechtigkeit, ein Score für die Nennung von Heterogenitätsdimensionen und ein Score für die Angabe der Lösungsmöglichkeiten.

Bei dieser Art der Operationalisierung findet der Grad der Vernetzung der Inhalte miteinander keine Berücksichtigung. Dieses Vorgehen berücksichtigt nicht, in welchem Ausmaß der*die Teilnehmer*in Zusammenhänge zwischen den einzelnen Aspekten knüpfte. Um dies zu berücksichtigen, bräuchte es weit umfassendere Erhebungs- und Auswertungsmethoden. So könnten beispielsweise lange Antworten in Form eines Fließtextes, Interviews oder Gruppendiskussionen mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Zugunsten der Gütekriterien der Ökonomie und Zumutbarkeit wurde sich in der vorliegenden Arbeit jedoch entschieden, das Ausmaß an Wissen über die Summe der aufgezählten Aspekte zu operationalisieren.

3.3.5 Gruppenvergleiche

Die Konstrukte Definition von Bildungsgerechtigkeit, angegebene Lösungsmöglichkeiten und die Wirksamkeitseinschätzung von Lehrpersonen soll zwischen verschiedenen Gruppen von Studierenden verglichen werden.

Es werden Unterschiede im Antwortverhalten untersucht zwischen Teilnehmer*innen, die eine Zugehörigkeit zu einer Heterogenitätsdimension angegeben haben, und denen, die dies nicht taten. Eingeschlossene Heterogenitätsdimension sind hierbei: niedriges familiäres Einkommen während der Kindheit, Migrationsgeschichte in den letzten zwei Generationen der Familie, nicht-deutsche Erstsprache. Hierfür wird ein zweiseitiger t-Test herangezogen. Die Verteilung der Variablen ist zwar nicht normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test $p < .001$), Simulationsstudien zeigen jedoch, dass das Verfahren auch bei Verletzung der Voraussetzung nach normalverteilten Gruppen bei ausreichend großem Stichprobenumfang ($n_1 < 30$, $n_2 < 30$) nach wie vor robust ist (Kubinger et al., 2009). Ein zweiseitiger t-Test für unabhängige Stichproben soll Gruppenunterschiede zwischen Primarstufenstudierenden und Sekundarstufenstudierenden testen. Innerhalb der angehenden Sekundarstufenlehrer*innen werden mit einem Mann-Whitney-U-Test Unterschiede zwischen Personen, die die Spezialisierung inklusive Pädagogik gewählt haben und denen, die das nicht taten, getestet. Zur Prüfung dieser Hypothese wurde ein Mann-Whitney-U-Test herangezogen, da der Gruppenumfang der Teilnehmenden mit Spezialisierung lediglich bei $N = 9$ liegt und damit keine ausreichende Robustheit des t-Tests angenommen werden kann. Zur Testung von

Unterschieden im Antwortverhalten hinsichtlich des Studienfortschritts der Studierenden wird das Studium in drei Studienabschnitte geteilt. Studierende der Bachelorsemester eins bis vier befinden sich im ersten Bachelorabschnitt. Bachelorstudierende ab Semester vier befinden sich im zweiten Bachelorstudienabschnitt. Die Masterstudierenden bilden die dritte Gruppe. Für den statistischen Vergleich wird eine einfaktorielle ANOVA durchgeführt. Bei signifikanten Ergebnissen werden anschließend orthogonale Differenzkontraste durchgeführt. Die Bachelorstudierenden des ersten Abschnitts werden so mit den Bachelorstudierenden des zweiten Abschnitts verglichen. Anschließend werden Masterstudierende mit Bachelorstudierenden verglichen.

3.3.6 Latente Profil Analyse

Es wird untersucht, ob sich die Studierenden hinsichtlich der Beantwortung der interessierenden Konstrukte gruppieren lassen. Dies geschieht im Zuge einer latenten Profil Analyse. Als Prädiktorvariablen wird die Wirksamkeitseinschätzung der Studierenden herangezogen, ihr Definitionscore, Score bei der Angabe von Heterogenitätsdimensionen und ihr Score bei der Angabe von Lösungsmöglichkeiten im Umgang mit Bildungsgerechtigkeit.

4. Ergebnisse

4.1 Verständnis von Bildungsgerechtigkeit

4.1.1 Definition von Bildungsgerechtigkeit

Insgesamt wurden 639 Stichpunkte für Beantwortung der ersten Frage verfasst. Durchschnittlich machte jede Teilnehmer*in 2.5 Stichpunkte (*Min* = 1, *Max* = 8). Die Stichpunkte umfassten durchschnittlich 17 Wörter (*Min* = 1 Wort, *Max* = 100 Wörter). Die am häufigsten verwendeten Wörter (Artikel, Konjunktionen und Präpositionen ausgeschlossen) sind bereits richtungsweisend dafür, wie Lehramtsstudierende Bildungsgerechtigkeit begreifen. Wörter wie „alle“ (177 Nennungen), „gleiche“ (88 Nennungen) oder „jeder“ (59 Nennungen) geben Auskunft über inbegriffene Personengruppen und deren Verhältnis zueinander. „Herkunft“ (119 Nennungen) und „finanzielle“ (79 Nennungen) beschreiben die Hintergründe der inbegriffenen Personen, während die oft verwendeten Wörter „Bildung“ (196 Nennungen), „Zugang“ (81 Nennungen) und „Unterstützung“ (79 Nennungen) den Gegenstand spezifizieren und einen thematischen Rahmen spannen.

Durch das Codieren der Antworten können diese auch quantitativ dargestellt werden. Den Stichpunkten der Studierenden wurden 834 Codierungen in 57 verschiedenen Kategorien

zugeordnet. Die Kategorien sind nach dem Chi-Quadrat Goodness-of-Fit Test nicht gleichverteilt und unterscheiden sich in der Häufigkeit ihrer Zuordnung damit signifikant voneinander ($\chi^2 = 1988.71$, $df = 51$, $p < .001$).

In Tabelle 1 wird dargestellt, wie häufig die jeweiligen Kategorien zugeteilt wurden. Kategorien der Gruppe ‚Keine Benachteiligung von Heterogenitätsdimensionen‘ wurden insgesamt 298 Mal genannt. 49.4 Prozent ($N = 127$) der Studienteilnehmenden führten eine oder mehrere Kategorien dieser Gruppe auf. 245 Nennungen wurden der Codierungsgruppe ‚Gerechte Gestaltung von Bildung‘ zugeordnet. 68.9 Prozent ($N = 177$) der Studienteilnehmenden berichteten mindestens einen Aspekt dieser Gruppierung. Die Gruppe ‚Inklusive Unterrichtsgestaltung und wertschätzende Lehrperson‘ enthält 65 Nennungen. 22.6 Prozent ($N = 58$) der Teilnehmenden erwähnten einen oder mehrere Aspekte dieses thematischen Bereichs. Die Überkategorie ‚Gerechte Verteilung von Bildung‘ enthält 141 Codierungen. 49 Prozent ($N = 126$) der Teilnehmenden berücksichtigten Aspekte dieser Gruppe bei der Beantwortung der Frage. Kategorien der Gruppe ‚Gesellschaftliche Wertvorstellung von Bildungsgerechtigkeit‘ wurden insgesamt 37 Mal zugeordnet. 14 Prozent ($N = 36$) der Teilnehmenden erwähnten diesen Themenbereich. Kategorien der Gruppe ‚Bildungspolitische Maßnahmen‘ wurden insgesamt 32 Mal zugeordnet. 11.3 Prozent ($N = 29$) der Teilnehmenden wurden eine oder mehrere Kategorien dieser Gruppe zugewiesen. 16 Mal wurde die Kategorie ‚Sonstiges‘ vergeben. Dies umfasst 6.2 Prozent ($N = 16$) der Teilnehmenden.

Ein nach Häufigkeit sortiertes Balkendiagramm der einzelnen Kodierungen ist Anhang D zu entnehmen. Am häufigsten greifen die Lehramtsstudierenden zur Definition von Bildungsgerechtigkeit auf das Konzept der Chancengleichheit zurück (44.7%, 115 Nennungen). Damit beschreiben die Teilnehmenden, dass alle Schüler*innen die gleichen Möglichkeiten erhalten sollten, ihre Potenziale zur Entfaltung zu bringen. Auch der uneingeschränkte Zugang zu Bildung wurde häufig zur Definition von Bildungsgerechtigkeit herangezogen. 40.9 Prozent der Teilnehmenden (105 Nennungen) betonten damit die grundsätzliche Teilhabe an Bildung und Partizipation aller Menschen an Bildungsprozessen. Ebenfalls auf einer allgemein gehaltenen Ebene formulierten 8.2 Prozent der Teilnehmenden, dass es bei Bildungsgerechtigkeit darum ginge, Bildungshindernisse abzubauen. 13.6 Prozent der Befragten betonten in ihrer Definition von Bildungsgerechtigkeit den rechtlichen Anspruch auf Bildung.

Die Beschulung und Behandlung der Schüler*innen wurde auch häufig zur Definition von Bildungsgerechtigkeit herangezogen. Zum einen betonten 9.3 Prozent der Studierenden,

dass es bildungsgerecht sei, wenn alle Schüler*innen die gleiche Behandlung erhielten, wenn das gleiche Wissen auf gleiche Art und Weise vermittelt würde und alle Schüler*innen gleiche Regeln und gleiche Lernziele hätten. Dem gegenüberstehend sahen 17.5 Prozent der Studierenden einen bildungsgerechten Zugang in einer individuellen Behandlung aller Schüler*innen. Hierbei wurden angepasste, flexible Angebote, individuelle Betreuung und Förderung, Bedürfnisorientierung und ein Ausgleichen von Benachteiligung betont. Dem anschließend wurde auch die Förderung persönlicher Begabungen als bildungsgerechtes Verhalten betont (10.5%).

Die im theoretischen Teil der Arbeit vorgestellten Bewertungskriterien von Bildungsgerechtigkeit, wie z. B. Aspekte der gerechten Bildungsbeteiligung oder Verteilung von Bildungserfolgen wurden zur Definition von Bildungsgerechtigkeit kaum herangezogen (1.9 und 1.2%).

Im Vergleich zu den anderen Überkategorien des Codierungsschemas fällt auf, dass die Unterrichtsgestaltung und das Verhalten der Lehrperson eher weniger oft im Rahmen der Definition von Bildungsgerechtigkeit erwähnt wurden. 22.6 Prozent erwähnten einen Aspekt dieser Überkategorie. Ein fairer Umgang und die objektive Bewertung von Leistung wurden von 10.9 Prozent erwähnt. Lediglich 6.2 Prozent der Studierenden, die an der Studie teilnahmen, erwähnten das Konzept Inklusion zur Definition von Bildungsgerechtigkeit.

49.4 Prozent der Teilnehmer*innen (92 Nennungen) definierten Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf ihre Unabhängigkeit von Heterogenitätsmerkmalen. Es darf keine Benachteiligung aufgrund bestimmter Heterogenitätsdimensionen geben, Bildung sollte unabhängig von diesen persönlichen Merkmalen der Schüler*innen sein. Hierbei wurde insbesondere die Unabhängigkeit vom sozioökonomischen Hintergrund (35.8%) und der Herkunft (19.1%) betont.

Tabelle 1

Häufigkeit zugeordneter Kategorien der Definition von Bildungsgerechtigkeit

Kategorie	Absolute Häufigkeit der Kategorie	Anteil der Teilnehmenden, denen Kategorie zugeordnet wurde in Prozent
Keine Benachteiligung/ unabhängig von Heterogenitätsdimensionen	245	49.4
Gender	37	14.4

Bildungsgerechtigkeit aus Sicht von Lehramtsstudierenden

Alter	5	1.9
LGBTQIA+	4	1.6
Herkunft	49	19.1
Familie	6	2.3
Sozioökonomischer Hintergrund	92	35.8
Soziales Milieu	7	2.7
Wohnort	7	2.7
Kultur	7	2.7
Religion	12	4.7
Sprachliche Voraussetzungen	11	4.3
Förderbedarf	2	0.8
Beeinträchtigung allgemein	8	3.1
Geistige Beeinträchtigung	4	1.6
Körperliche Beeinträchtigung	3	1.2
Kognitive Lernvoraussetzungen	2	0.8
Soziales Verhalten und Persönlichkeit	1	0.4
Motivation	0	0.0
Neigung	0	0.0
Lernstrategien	0	0.0
Lernleistungen	1	0.4
Vorwissen	1	0.4
Lerntyp	0	0.0
Bisherige Bildungsbiografie	2	0.8
Aussehen	4	1.6
Nicht näher spezifiziert	33	12.8
Gerechte Gestaltung von Bildung	65	68.9
Qualitätsvolle Bildung	12	4.7
Uneingeschränkter Zugang	105	40.9
Hindernisse abbauen	21	8.2
Gleiche Behandlung	24	9.3
Individualisierte Behandlung	45	17.5
Förderung (jeder) persönlicher Begabung	27	10.5
Eine öffentliche Schule für alle	11	4.3
Inklusive Unterrichtsgestaltung und wertschätzende Lehrperson	65	22.6
Achtung und Wertschätzung	9	3.5
Respekt gegenüber den Schüler*innen	5	1.9
Empathie gegenüber den Schüler*innen	0	0.0

Bildungsgerechtigkeit aus Sicht von Lehramtsstudierenden

Fairness gegenüber den Schüler*innen	28	10.9
Inklusion	16	6.2
Diversität	5	1.9
Diverse Lehrkräfte	2	0.8
Gerechte Verteilung von Bildung	141	49
Chancengleichheit	115	44.7
Chancenausgleich	8	3.1
Bildung ist ein gerechtes Maß für Verteilung	4	1.6
Zuteilung nach Leistungsprinzip	1	0.4
Gerechter Anteil an Bildungsbeteiligung	5	1.9
Gerechter Anteil an Bildungsabschlüssen	3	1.2
Anerkennung verschiedener Bildungswege	5	1.9
Gesellschaftliche Wertvorstellung von Bildungsgerechtigkeit	37	14
Bildungsgerechtigkeit als Norm	1	0.4
Bildungsgerechtigkeit als Ideal	1	0.4
Rechtlicher Anspruch auf Bildung	35	13.6
Bildungspolitische Maßnahmen	32	11.3
Politische Unabhängigkeit von Bildung	3	1.2
Ausreichende Finanzierung von Bildung	6	2.3
Gerechte Verteilung finanzieller Fördermittel	1	0.4
Bedürfnisorientierte Verteilung finanzieller Fördermittel und Ressourcen	13	5.1
Gleiches Maß finanzieller Fördermittel und Ressourcen	4	1.6
Gute Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte	5	1.9
Sonstiges	16	6.2
Sonstiges	16	6.2

4.1.2 Heterogenitätsdimensionen

Die Studierenden wurden in einer weiteren Frage aufgefordert, Heterogenitätsmerkmale von Schüler*innen zu nennen, die bei der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit Berücksichtigung finden sollten. Hierfür wurden von den Teilnehmenden insgesamt 975 Stichpunkte gemacht. Dies entspricht einer durchschnittlichen Anzahl von 3.8 Stichpunkten pro Teilnehmer*in ($Min = 1$, $Max = 14$). Pro Stichpunkt wurden durchschnittlich 4.5 Wörter verwendet ($Min = 1$, $Max = 24$). Die am häufigsten verwendeten

Wörter (ohne Berücksichtigung von Artikeln, Konjunktionen und Präpositionen) waren „Herkunft“ (156 Nennungen), „Hintergrund“ (98 Nennungen), „Eltern“ (76 Nennungen), „soziale“ (70 Nennungen), „finanzielle“ (66 Nennungen), „Sprache“ (64 Nennungen), „Geschlecht“ (56 Nennungen), „Migrationshintergrund“ (46 Nennungen), „Beeinträchtigungen“ (44 Nennungen), „Religion“ (42 Nennungen) und „Status“ (42 Nennungen). Den Antworten wurden insgesamt 798 Codierungen in 26 verschiedenen Kategorien zugeordnet. Die Kategorien sind nach Chi-Quadrat Goodness-of-Fit Test nicht gleichverteilt und unterscheiden sich in der Häufigkeit ihrer Codierung signifikant ($\chi^2 = 965.50$, $df = 25$, $p < .001$).

Abbildung 2 zeigt, wie häufig die jeweiligen Kategorien zugeordnet wurden. Eine Auflistung der prozentualen Häufigkeiten der Kategorien ist Anhang E zu entnehmen. Der sozioökonomische Hintergrund wurde mit 154 Mal am häufigsten angegeben. 59.9 Prozent der Teilnehmenden erwähnten diese Dimension. Auch die Herkunft der Schüler*innen wurde mit 89 Nennungen betont (34.6%). Sprachliche Voraussetzungen wurden bei der Definition von Bildungsgerechtigkeit häufig nicht erwähnt, bei dieser Frage jedoch sehr häufig aufgezählt (38.1%, 98 Mal). Hier sind die Sprach- und Lesekompetenzen der Schüler*innen mitinbegriffen, aber auch, dass manche Schüler*innen Deutsch als Zweitsprache sprechen.

Weniger häufig erwähnte Heterogenitätsdimensionen sind z. B. kognitive Leistungsvoraussetzungen mit 16 Prozent, Religion mit 7.8 Prozent, soziales Milieu mit 7 Prozent oder der Wohnort von Schüler*innen mit 3.9 Prozent. Die Heterogenitätsdimension Gender wurde lediglich von 12,1 Prozent der Studierenden angegeben.

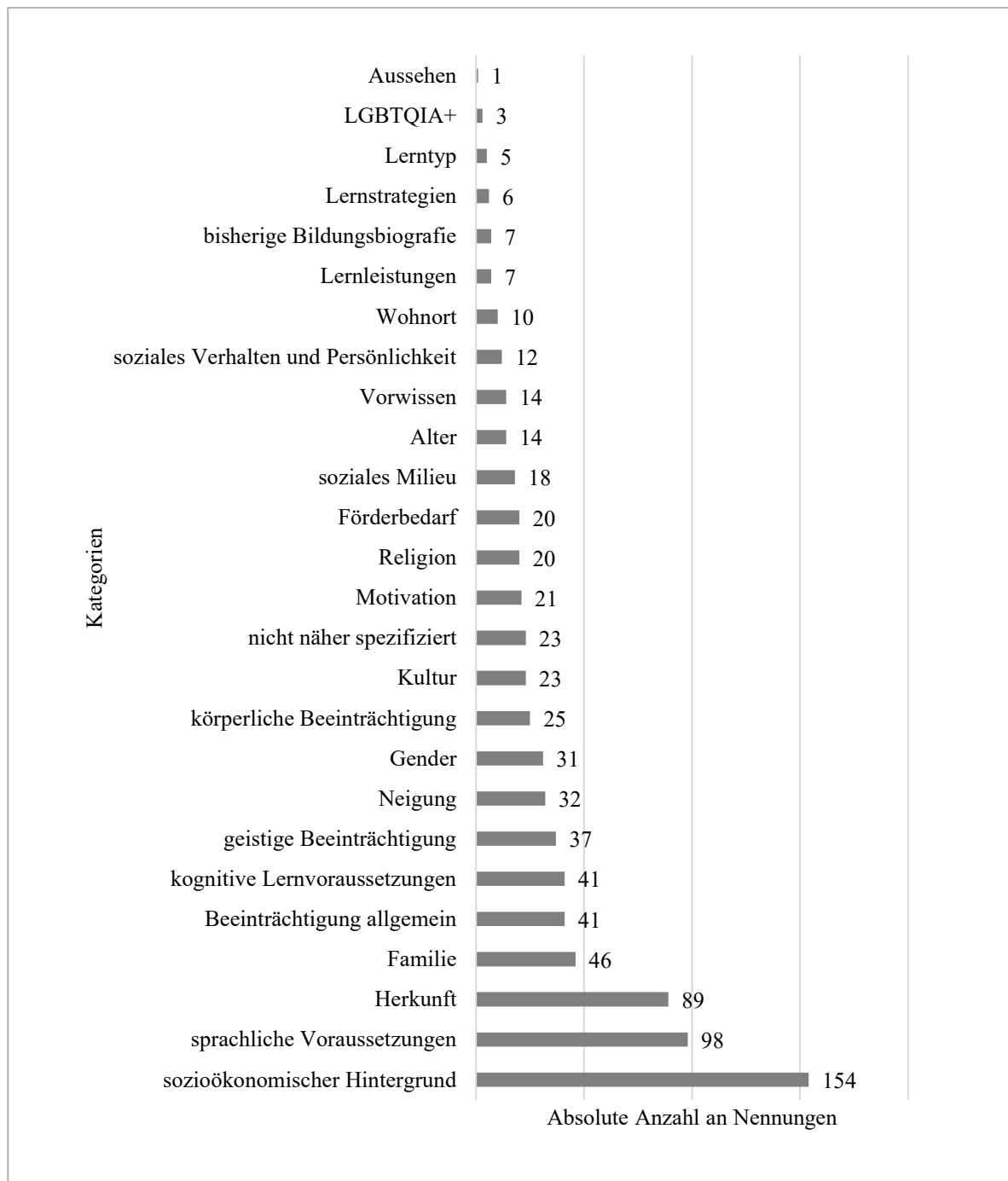


Abbildung 2

Absolute Häufigkeit zugeordneter Kategorien der Heterogenitätsdimensionen

4.2 Subjektive Lösungsvorschläge zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit

Die Lehramtsstudierenden wurden im Zuge der Erhebung nach Faktoren gefragt, die ihrer Meinung nach Bildungsgerechtigkeit fördern würden. Sie sollten lediglich Lösungsstrategien aufzählen, die sie selbst als wirksam einschätzen. Von den Teilnehmer*innen wurden insgesamt 760 Stichpunkte notiert. Durchschnittlich verfasste jede

teilnehmende Person $M = 3$ Stichpunkte ($Min = 1$, $Max = 11$). Durchschnittlich enthielt ein Stichpunkt 4.3 Wörter ($Min = 1$, $Max = 40$). Die am häufigsten verwendeten Wörter (ausschließlich Nomen und Adjektive) geben auch bei dieser Frage Aufschluss über eine ungefähre Ausrichtung der Antworten der Studierenden. Häufig verwendete Wörter wie „Unterricht“ (21 Nennungen), „Schule“ (31 Nennungen) oder „Schulen“ (31 Nennungen), „Lehrpersonen“ (24 Nennungen) und „Schüler“ (19 Nennungen) verorten den Ansatzpunkt der Lösungsstrategie. Wörter wie „Inklusion“ (22 Nennungen), „Förderung“ (32 Nennungen) und „Unterstützung“ (34 Nennungen) zeigen, womit Bildungsgerechtigkeit vorangebracht werden soll. Die häufig verwendeten Adjektive „individuelle“ (17 Nennungen) und „finanzielle“ (30 Nennungen) beschreiben die von den Studierenden produzierten Lösungsstrategien näher.

Insgesamt wurde 715 Codierungen in 59 Kategorien vorgenommen. Die Kategorien sind nicht gleichverteilt, sondern unterscheiden sich in der Häufigkeit ihrer Zuordnung signifikant ($\chi^2 = 605.2$, $df = 58$, $p < .001$). Tabelle 2 zeigt die Häufigkeit der Kategorien geordnet nach den Überkategorien. Eine Sortierung nach Häufigkeit findet sich in Anhang F.

Am häufigsten wurde die Förderung der Schüler*innen als Lösungsstrategie gegen Bildungsungerechtigkeit genannt. Dies umfasst ein grundsätzlich verfügbares Förderangebot und Förderunterricht. Dieser Lösungsansatz wurde von einem Fünftel (20.2%) der Studierenden genannt. Daran anreihend sehen 14 Prozent individualisierte, bedürfnisangepasste Bildungsangebote als geeignete Strategie zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit. 6.6 Prozent der Teilnehmenden der Studie nennen inklusiven Unterricht als Lösungsansatz. 3.5 Prozent nennen zudem die individuelle Förderung *innerhalb* des Unterrichts. 14.8 Prozent nennen Inklusion als förderliche Maßnahme, spezifizieren den Begriff jedoch nicht genauer.

17.1 Prozent der Teilnehmenden brachten kostenlose Bildung als wirksamen Faktor zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit ein. Bildung soll kostenlos zur Verfügung stehen. Dies umfasst z. B. kostenlose Nachhilfe, kostenlose Bücher und keine Schulgebühren. Eine weitere häufig genannte Lösungsstrategie knüpft an diesen Punkt an: die finanzielle Unterstützung benachteiligter Personengruppen (13.6%). Schüler*innen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status sollen zusätzliche Hilfe erhalten.

Das Codierungsschema, welches für die Antworten der Frage erstellt wurde, ordnete die einzelnen Lösungsstrategien jeweils in thematisch übereinstimmende Aufgabenbereiche. Manche Aufgabenbereiche lassen sich klar einer spezifischen Personengruppe im

Tabelle 2

Häufigkeit zugeordneter Kategorien der Lösungsmöglichkeiten von Bildungsungerechtigkeit

Kategorie	Absolute Häufigkeit der Kategorie	Anteil der Teilnehmenden, denen Kategorie zugeordnet wurde in Prozent
Gesamtgesellschaftliche Veränderungen	43	16.7
Gesamtgesellschaftlicher Abbau von Stereotypen und Vorurteilen	13	5.1
Egalitärere Gesellschaft	8	3.1
Gesellschaftliche Anerkennung derzeitiger Bildungsungerechtigkeit	8	3.1
Aufklärung und Wissensvermittlung der Gesellschaft bzgl. Bildungsgerechtigkeit	18	7.0
Höhere Anerkennung des Lehrer*innenberufs	3	1.2
Politische Maßnahmen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit	112	43.6
Gesetzliche Gestaltung zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit	13	5.1
Evidenzbasierte Entscheidungsfindung	3	1.2
Erhöhung der Finanzierung des Bildungssystems	27	10.5
Kostenlose Bildung	44	17.1
Finanzielle Unterstützung benachteiligter Personengruppen	35	13.6
Unabhängigkeit des Bildungssystems	1	0.4
Politischer Wille	5	1.9
Förderliche Organisationsarten von Schulen	88	34.2
Etablieren von homogenen Leistungsgruppen	18	7.0
Etablieren von heterogenen Lerngruppen	19	7.4
Erweiterung der Barrierefreiheit	12	4.7
Freier Zugang zu allen Bildungsinstitutionen	17	6.6
Öffentliches Schulwesen	9	3.5
Einführung von Gesamtschulen	18	7.0
Aufnahmeregulierung durch Aufnahmeprüfungen	2	0.8
Einführung von Vorschulen	1	0.4
Einführung von Ganztagschulen	11	4.3

Bildungsgerechtigkeit aus Sicht von Lehramtsstudierenden

Förderliche Veränderungen der Gestaltung von Bildungsabläufen	149	58
Adaption der Lehrpläne	7	2.7
Zentralisierte Leistungserhebung	5	1.9
Individuelle Leistungsbeurteilung	10	3.9
Inklusion	38	14.8
Mehrsprachiger Unterricht	5	1.9
Anbieten individualisierter Bildungsangebote	36	14.0
Schaffen eines einheitlichen Lernangebot	2	0.8
Ausbau der allgemeinen Förderung	52	20.2
Ausbau der Deutschförderung	17	6.6
Bessere Bildungsangebote im ländlichen Raum	1	0.4
Digitalisierung vorantreiben	2	0.8
Gleichberechtigungsinstitution etablieren	3	1.2
Schüler*inneninitiativen zuhören	8	3.1
Ausbau der individuellen Förderung	7	2.7
Förderliche Veränderungen der innerschulischen Organisation	48	18.7
Mehr Lehrpersonal	7	2.7
Kleinerer Betreuungsschlüssel	16	6.2
Mehr unterstützende Berufsgruppen	21	8.2
Passende Räumlichkeiten und Ausstattung	12	4.7
Diverses Lehrer*innenteam	4	1.6
Förderliche Verhaltensweisen und Einstellungen von Lehrpersonen	83	32.3
Hohes Wissen von Lehrkräften bzgl. Bildungsgerechtigkeit	3	1.2
Weiterbildung von Lehrkräften bzgl. Bildungsgerechtigkeit	18	7.0
Haltung der Lehrkraft bzgl. Bildungsgerechtigkeit	9	3.5
Reflexion und Evaluation des eigenen Unterrichts	2	0.8
Handeln von Lehrpersonen bzgl. Bildungsungerechtigkeit	4	1.6
Wertschätzung der Lernenden	11	4.3
Fairness gegenüber der Lernenden	10	3.9
Keinen Leistungsdruck aufbauen	2	0.8
Einbezug anderer professioneller Akteur*innen in den Unterricht	5	1.9

Bildungsgerechtigkeit aus Sicht von Lehramtsstudierenden

Einbezug der Eltern in Bildungsprozess des Kindes	9	3.5
Sprachsensible Unterrichtsgestaltung	7	2.7
Individuelle Förderung innerhalb des Unterrichts	9	3.5
Inklusiven Unterricht	17	6.6
Förderliche Veränderungen in der Lehrer*innenbildung	31	12.1
Umfassende Lehrer*innenbildung	16	6.2
Wissensvermittlung in Lehrer*innenbildung	12	4.7
Konkretes Training in Lehrer*innenbildung	3	1.2
Förderliche Aspekte im Zusammenhang mit Eltern	8	3.1
Höhere Informationsverfügbarkeit bzgl. Schulischer Möglichkeiten	6	2.3
Elternvereine	2	0.8
Sonstiges	32	12.5
Sonstiges	32	12.5

Bildungsbereich zuordnen. Andere Aufgabenbereiche bilden Schnittstellen zwischen mehreren Akteur*innen des Bildungssystems. Die am häufigsten genannten Lösungsansätze stammen aus den politischen Maßnahmen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit und den Veränderungen der Gestaltung von Bildungsabläufen. Diese Aktionsbereiche scheinen bei den Schritten Bildungsgerechtigkeit zu fördern sehr salient. 43.6 Prozent der Teilnehmenden erwähnten Lösungsaspekte, die dem Bereich der Politik zugeordnet wurden. Neben den bisher genannten Strategien wie kostenloser Bildung und der finanziellen Unterstützung benachteiligter Personen, wurde auch die generelle Erhöhung der Finanzierung des Bildungssystems von 10.5 Prozent der Lehramtsstudierenden betont. Alle drei Lösungsansätze handeln über monetäre Ressourcen, die vom Staat vergeben werden. Eine Gestaltung des Bildungssystems über die Gesetzgebung wird hingegen weniger als halb so oft erwähnt (5.1%).

58 Prozent der Teilnehmenden nannten Lösungsansätze, die dem Bereich der gerechten Gestaltung von Bildung zugeordnet wurden. Dieser Handlungsbereich umfasst bereits genannte Lösungsansätze wie z. B. Inklusion, individualisierte Bildungsangebote und

allgemeine Förderung. Hierbei handelt es sich um Konzepte, die auf unterschiedlichen Handlungsebenen von unterschiedlichen Akteur*innen umgesetzt werden können.

34.2 Prozent der Teilnehmenden nannten Lösungsstrategien, die die grundsätzliche Organisationsform des Bildungssystems betreffen. Hierbei wird der freie Zugang zu allen Bildungsinstitutionen (6.6%) betont. 7 Prozent der Teilnehmenden sprechen sich für Gesamtschulen aus. 7.4 Prozent setzen inhaltlich an einem ähnlichen Punkt an, indem sie für heterogene Lerngruppen plädieren. Dem gegensätzlich sind 7 Prozent der Lehramtsstudierenden der Überzeugung, dass homogene Leistungsgruppen Bildungsgerechtigkeit fördern. Es zeigt sich also eine gewisse Uneinigkeit darin, ob Schule unterteilt oder nicht segregiert organisiert werden soll. Die Mehrheit der Lösungsstrategien (7% Gesamtschulen, 3.5% öffentliches Schulwesen, 4.3% Ganztagschulen, 6.6% freier Zugang zu allen Bildungsinstitutionen) deutet jedoch auf eine mehrheitliche Zuwendung zur nicht segregierenden Organisation hin.

Lösungsstrategien, die die innerschulische Organisation betreffen, wurden von 18.7 Prozent der Studierenden genannt. Von 6.2 Prozent der Studierenden wurde ein kleinerer Betreuungsschlüssel gefordert. 8.2 Prozent glauben, dass mehr unterstützendes Personal benötigt wird. Dies umfasst z. B. Sozialpädagog*innen, Psycholog*innen oder Sonderpädagog*innen.

Die Ausbildung für Lehrer*innen wurde von 12.1 Prozent der Lehramtsstudierenden erwähnt. Sie wünschen sich eine grundsätzlich umfassendere Lehrer*innenbildung (6.2%) und eine ausführlichere Behandlung von Bildungsgerechtigkeit im Studium (4.7%).

16.7 Prozent der Studienteilnehmer*innen nannten gesamtgesellschaftliche Veränderungen als Lösungsansätze, die zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen würden. Hier wurde insbesondere der Abbau von Stereotypen und Vorurteilen (5.1%) sowie die Aufklärung und Wissensvermittlung der Gesellschaft bezüglich Bildungsungerechtigkeit (7%) betont.

Ein Drittel der Lehramtsstudierenden (32.3%) nannten Lösungsstrategien, die in den Handlungsbereich von Lehrer*innen fallen. Am häufigsten wurde hierbei die Weiterbildung von Lehrpersonen zum Thema Bildungsgerechtigkeit genannt (7%). Andere Lösungsansätze beziehen sich auf die Kognitionen von Lehrpersonen. Es wird eine positive Haltung der Lehrkraft gegenüber Bildungsgerechtigkeit (9%) betont, das Wissen von Lehrkräften bezüglich Bildungsgerechtigkeit (1.2%) und der Reflexion und Evaluation des eigenen Unterrichts (0.8%). Andere beziehen sich auf bildungsgerechtes Handeln (1.6%) und den Umgang mit den Schüler*innen (Wertschätzung der Lernenden 3.9%, Fairness gegenüber

den Lernenden 4.3%). Im Bereich der Unterrichtsgestaltung wurde die individuelle Förderung innerhalb des Unterrichts (3.5%), sprachensible Unterrichtsgestaltung (2.7%) und grundsätzlich inklusiv ausgerichteten Unterricht (6.6%) betont.

4.3 Einschätzung der Wirksamkeit kompetenten Lehrer*innenverhaltens

Die Studierenden sollten die aus der Theorie extahierten Lehrer*innenkompetenzen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit in der Förderung von Bildungsgerechtigkeit einschätzen. Hohes methodisch-didaktisches Wissen (Facette 1) wurde hinsichtlich seiner Wirksamkeit durchschnittlich mit $M = 5.48$ ($SD = 1.39$, $Min = 1$, $Max = 7$) eingeschätzt. Die Wirksamkeit der Facette Wertschätzung der Diversität von Schüler*innen (Facette 2) wurde durchschnittlich mit $M = 6.69$ ($SD = 0.83$, $Min = 1$, $Max = 7$) bewertet. Das Fördern von emotionalem und sozialem Lernen (Facette 3) wurde im Mittelwert mit $M = 6.4$ ($SD = 0.98$, $Min = 1$, $Max = 7$) in seiner Wirksamkeit zur Unterstützung von Bildungsgerechtigkeit eingeschätzt. Der Austausch mit anderen Lehrkräften über das Thema Inklusion (Facette 4) wurde im Durchschnitt auf $M = 6.23$ ($SD = 1.17$, $Min = 1$, $Max = 7$) eingeschätzt. Die kontinuierliche berufliche Weiterbildung (Facette 5) wurde hinsichtlich ihrer Wirksamkeit durchschnittlich auf $M = 6.19$ eingeschätzt ($SD = 1.14$, $Min = 2$, $Max = 7$). Eine gute Zusammenarbeit mit anderen Akteur*innen des Bildungsbereichs (Facette 6) wurde hinsichtlich der Wirksamkeit auf $M = 6.11$ ($SD = 1.08$, $Min = 2$, $Max = 7$) geschätzt. Die Wirksamkeit der Reflexion der eigenen Einstellungen und Kompetenzen (Facette 7) wurde im Durchschnitt auf $M = 6.55$ ($SD = 0.85$, $Min = 2$, $Max = 7$) eingeschätzt.

Der Kruskal-Wallis-Test zeigt, dass sich die Verteilung der Einschätzung von Wirksamkeit über die Facetten hinweg nicht identisch ist ($H(6) = 206.85$, $p < .001$). Bonferroni-korrigierte paarweise Vergleiche spezifizieren dieses Ergebnis. Sie zeigen, dass sich nicht alle Facetten im Mittelwert signifikant voneinander unterscheiden. Für die signifikanten Unterschiede ergaben sich Effektstärken zwischen $r = 0.14$ - 0.57 . Nach Cohen (1988) handelt es sich hierbei um schwache (ab 0.1) bis starke Effekte (ab 0.5). Ein starker Effekt befindet sich zwischen Facette 1 (Hohes methodisch-didaktisches Wissen) und Facette 2 (Wertschätzung der Diversität von Schüler*innen). Diese beiden Facetten wurden besonders unterschiedlich in ihrer Wirksamkeit eingeschätzt. Die jeweiligen paarweisen Vergleiche mit entsprechender Effektgröße sind in Anhang G dargestellt. Es zeigen sich Deckeneffekte bei der Beantwortung dieser Frage. Alle Facetten wurden im Durchschnitt im oberen Drittel der Skala hinsichtlich ihrer Wirksamkeit eingeschätzt. Zudem sind die Einschätzungen für die unterschiedlichen Facetten kaum gestreut, sodass sie inhaltlich kaum

sinnvoll zu interpretieren sind. Für die folgende Interpretation sollte daher der Mittelwert der Teilnehmenden über alle Facetten hinweg herangezogen werden. Durchschnittlich schätzten die Lehramtsstudierenden die Wirksamkeit von kompetentem Verhalten von Lehrpersonen in der Förderung von Bildungsgerechtigkeit auf $M = 6.23$ ($SD = 0.69$, $Min = 2.43$, $Max = 7$).

4.4 Vergleiche verschiedener Gruppen Studierender

4.4.1 Studierende mit Zugehörigkeit zu einer Heterogenitätsdimension

Die Studierenden, welche sich selbst einer Heterogenitätsgruppe zuordnen, die im österreichischen Bildungssystem benachteiligt wird, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Definitionen von Bildungsgerechtigkeit nicht signifikant von den Studierenden, die keiner Heterogenitätsgruppe angehören ($t(255) = -0.33$, $p = .731$, Levene-Test $p > .05$). Ebenso wenig unterscheiden sie sich hinsichtlich ihres Antwortumfangs zu den Lösungsmöglichkeiten signifikant von den Studierenden, die keine der eingeschlossenen Heterogenitätsdimensionen berichteten ($t(255) = -1.72$, $p = .087$, Levene-Test $p > .05$). Auch in der Einschätzung der Wirksamkeit von Lehrpersonen im Umgang mit Bildungsgerechtigkeit unterscheiden sie sich nicht signifikant von den Studierenden, die keine Heterogenitätsdimensionen angaben ($t(255) = -0.21$, $p = .831$, Levene-Test $p > .05$). Die Hypothesen 1.1, 1.2 und 1.3 werden damit abgelehnt.

4.4.2 Studierende der Primarstufe und Sekundarstufe

Primarstufenstudierende und Sekundarstufenstudierende unterscheiden sich hinsichtlich des Umfangs ihrer Definition von Bildungsgerechtigkeit nicht signifikant voneinander ($t(252) = 1.17$, $p = .245$, Levene-Test $p > .05$). Die beiden Gruppen unterscheiden sich auch hinsichtlich ihres Antwortumfangs bei den Lösungsmöglichkeiten nicht signifikant voneinander ($t(62.13) = 1.16$, $p = .250$, Levene-Test $p < .05$). Auch in der Einschätzung der Wirksamkeit von Lehrpersonen unterschieden sich die beiden Studierendengruppen nicht signifikant ($t(252) = .023$, $p = .823$, Levene-Test $p > .05$). Die Hypothesen 2.1, 2.2 und 2.3 werden somit abgelehnt.

4.4.3 Spezialisierung inklusive Pädagogik

Sekundarstufenstudierende, die die Spezialisierung inklusive Pädagogik in ihrem Studium gewählt haben, unterscheiden sich hinsichtlich ihres Antwortumfangs bei der Definition von Bildungsgerechtigkeit nicht signifikant vom Rest der Lehramtsstudierenden

der Sekundarstufe ($z = -.53, p = .595$). Ebenso wenig unterscheiden sich die beiden Gruppen hinsichtlich der Anzahl genannter Lösungsmöglichkeiten ($z = -.789, p = .425$).

Auch in ihrer Einschätzung der Wirksamkeit von Lehrer*innen, gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen Studierenden mit der Spezialisierung und jenen, die diese Spezialisierung nicht wählten ($z = .539, p = .590$). Die Hypothesen 3.1, 3.2 und 3.3 werden daher abgelehnt.

4.4.4 Unterschiede hinsichtlich des Studienfortschritts

Eine ANOVA zeigt, dass sich die Studierenden hinsichtlich ihres Studienfortschritts nicht signifikant in ihren Definitionen von Bildungsgerechtigkeit unterscheiden ($F(2, 254) = .69, p = .504$, Levene-Test $p > .05$). Die Studierenden unterschiedlichen Studienfortschritts unterscheiden sich auch hinsichtlich ihres Antwortverhaltens bei den Lösungsmöglichkeiten nicht signifikant voneinander ($F(2, 254) = .15, p = .857$, Levene-Test $p > .05$). Die Hypothesen 4.1, 4.2, 4.3 und 4.4 werden daher abgelehnt.

Studierende unterscheiden jedoch sich hinsichtlich ihres Studienfortschritts signifikant in ihrer Einschätzung der Wirksamkeit von Lehrer*innen, durch ein kompetentes Verhalten zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit beizutragen ($F(2, 254) = 3.125, p = 0.046$, Levene-Test $p > .05$). Ein anschließender Kontrastvergleich zeigt, dass sich Studierende des Masterabschnitts ($M = 6.02, SD = 0.66$) nicht signifikant von den Bachelorstudierenden unterscheiden ($t(254) = 1.259, p = .209$). Hypothese 4.5 wird damit abgelehnt. Studierende des ersten Bachelorabschnitts ($M = 6.02, SD = 0.75$) geben im Mittelwerte eine signifikant niedrigere Einschätzung als Studierende des zweiten Bachelorabschnitts ($M = 6.23, SD = 0.54$) ($t(254) = -2.024, p = .044$). Damit wird die Hypothese 4.6 angenommen. Der Unterschied zwischen Studierenden des ersten und zweiten Bachelorabschnitts ist inhaltlich jedoch kaum zu interpretieren, da die Skala für Unterschiede dieses Ausmaßes inhaltlich nicht differenziert. Gruppen unterscheiden sich lediglich um 0.2 Punkte. Beide Gruppen sagen aus, dass kompetentes Lehrer*innenverhalten viel zur Bildungsgerechtigkeit beiträgt. Zudem muss bedacht werden, dass der Kontrast der Masterstudierenden zu den Bachelorstudierenden nicht signifikant ausfiel. Es ist also von keiner generellen Zunahme der Wirksamkeitseinschätzung im Studienverlauf auszugehen.

Die Studierenden fortgeschrittener Semester besuchten bereits mehr Lehrveranstaltungen, die das Thema Bildungsgerechtigkeit bearbeiteten. Dennoch hing der Studienfortschritt der Studierenden nicht signifikant mit dem Umfang der Antworten

zusammen, die die Teilnehmenden zur Definition und den Lösungsansätzen von Bildungsgerechtigkeit nannten.

4.5 Profile unterschiedlicher Studierender

Zur Entscheidung, wie viele Profile die Daten am besten repräsentieren, werden Fit-Indizes verwendet. Statt AIC und BIC werden die um die Stichprobengröße korrigierten Alternativen CAIC (Consistent Akaike Information Criterion) und SABIC (Sample Size Adjusted Bayesian Information Criterion) verwendet. Niedrigere Werte dieser Fit-Indizes sprechen für einen besseren Modellfit. Die Entropie ist ein Maß der Zuteilungssicherheit. Die Ergebnisse der LPA können in Tabelle 3 betrachtet werden. Die Profillösungen für ein und zwei Profile werden ausgeschlossen aufgrund der stark sinkenden Fit-Indizes mit jedem hinzugefügten Profil. Mit dem dritten Profil nimmt die Entropie einen sehr guten Wert von .87 an. Vergleicht man die Profillösung drei mit Profillösung vier, sieht man insbesondere den SABIC sinken. Der Vergleich von vier und fünf Profilen fällt zugunsten einer Entscheidung für vier Profile aus. Der SABIC sinkt zwar um 19 Punkte, der CAIC stagniert jedoch und steigt sogar um zwei Punkte an. Die Entropie sinkt beim Sprung von vier auf fünf Profile. Auch unter Berücksichtigung des Prinzips der Sparsamkeit wurden vier Profile zunächst als beste Lösung erachtet. Bei genauerer Betrachtung der Profile zeigt sich jedoch, dass die vier Profile aus drei größeren und einem kleinen Profil bestehen, welches lediglich $N = 7$ Teilnehmende umfasst. Dies entspricht lediglich 2.7 Prozent der Stichprobe. Das Profil umfasst Personen, die auf allen Konstrukten niedrige Werte haben. Da es ein weiteres Profil gibt, welches Personen mit niedrigen Werten gruppiert, bringt das vierte Profil nur wenig zusätzliche Aussagekraft und wird deshalb ausgeschlossen. Dies ist eine

Tabelle 3

Fit-Indizes der Modelle für Studierendentypen

z	LL	CAIC	SABIC	Entropie	BLRT Wert	BLRT <i>p</i> -Wert
1	1768	3588	3555	1		
2	1724	3533	3478	.750	88.5	.010
3	1696	3509	3434	.865	65.4	.010
4	1666	3482	3386	.888	60.0	.010
5	1650	3484	3367	.855	30.4	.010
6	1650	3517	3379	.709	0.1	.931
7	1630	3510	3351	.820	39.7	.010

herkömmliche Praxis bei Profilen kleiner Anzahl (Spurk et al., 2020). Es erfolgt eine Entscheidung für drei Profile, welche sich inhaltlich klar voneinander abgrenzen. Eine Übersicht der Profile ist Abbildung 3 zu entnehmen.

Zunächst soll das Profil der *Distanzierten* näher beschrieben werden. Dieses Profil wurde $N = 28$ Personen zugeordnet. Dies umfasst 10.9 Prozent der Gesamtstichprobe. Es beschreibt Personen, die in allen Konstrukten niedrig laden. Die Distanzierten haben nur wenig Wissen bezüglich Bildungsgerechtigkeit. Ihren Antworten wurden nur wenig Codierungen zugeordnet. Dies bedeutet, dass sie jeweils nur wenig Aspekte nannten. Dieses Muster zieht sich durch alle drei Fragen. Sie nannten bei der Definition von Bildungsgerechtigkeit durchschnittlich $M = 2.14$ ($SD = 0.50$) Aspekte. Die Distanzierten nannten durchschnittlich $M = 2.03$ ($SD = 0.51$) Heterogenitätsgruppen, die bei der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit zu berücksichtigen sind. Sie nannten im Durchschnitt $M = 1.49$ ($SD = 0.26$) Lösungsstrategien, die sie für sinnvoll in der Förderung von Bildungsgerechtigkeit halten. Auch die Wirksamkeit von Lehrpersonen wurde von den

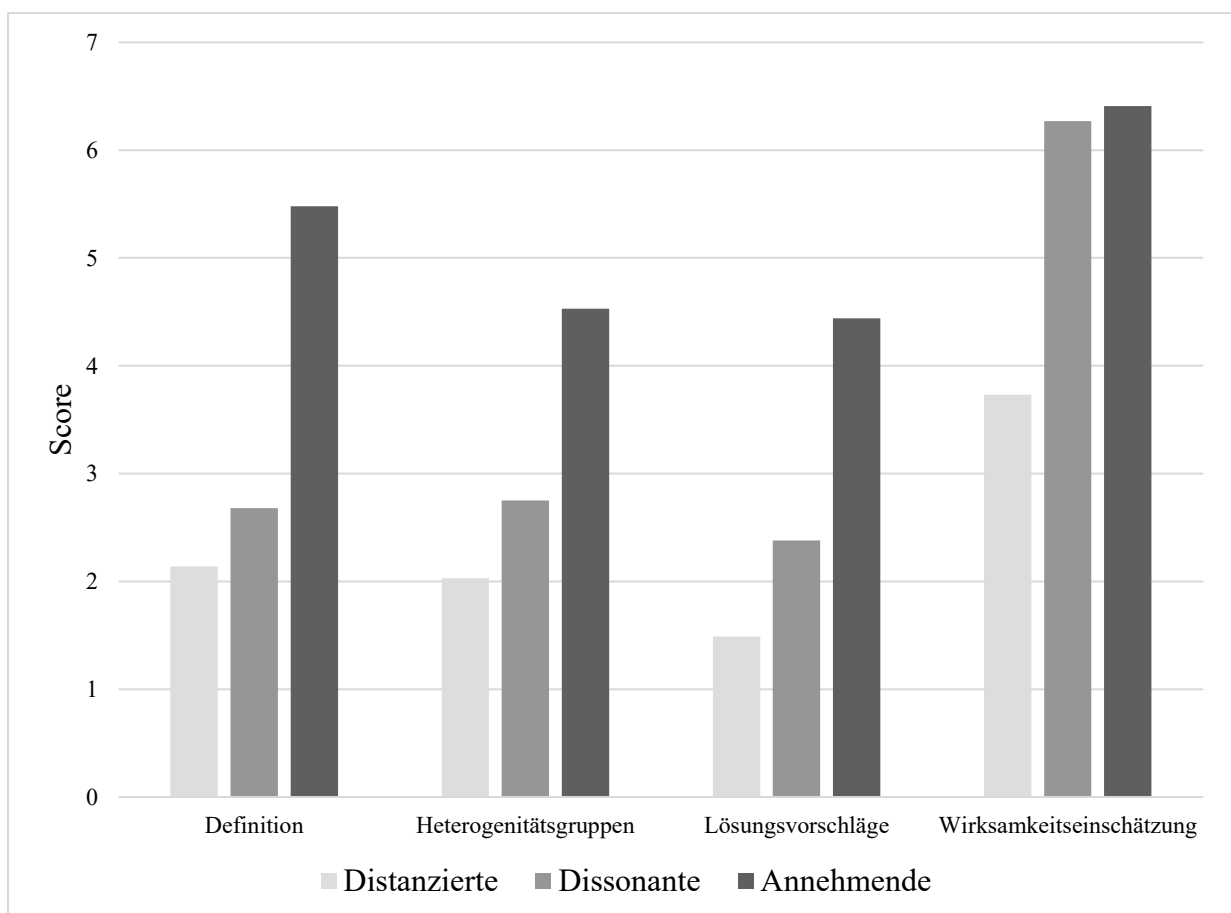


Abbildung 3

Studierendenprofile

Distanzierten im Vergleich zur übrigen Stichprobe am geringsten eingeschätzt. Auf der siebenstufigen Likertskala schätzten sie Lehrpersonen in ihrer Wirksamkeit im Durchschnitt mit $M = 3.73$ ($SD = 0.68$) ein.

$N = 22$ Studierende wurden dem Profil der *Annehmenden* zugeordnet. Dies sind 8.6 Prozent der Stichprobe. Diese Gruppe zeichnet sich durch ihr umfassendes Wissen und ihre hohe Einschätzung der Wirksamkeit von Lehrpersonen in der Förderung von Bildungsgerechtigkeit aus. Die Wirksamkeit der Lehrpersonen wird durchschnittlich mit $M = 6.41$ ($SD = 0.11$) eingeschätzt. Im Vergleich zur übrigen Stichprobe schätzen sie die Wirksamkeit am höchsten ein. Auch hinsichtlich der anderen Konstrukte erzielten sie die höchsten Scores. Sie nannten durchschnittlich $M = 5.48$ ($SD = 0.60$) Aspekte bei der Frage Bildungsgerechtigkeit zu definieren und zählten durchschnittlich $M = 4.53$ ($SD = 0.83$) Heterogenitätsgruppen auf, die bei der Förderung von Bildungsgerechtigkeit Berücksichtigung finden sollten. Sie brachten im Mittel $M = 4.44$ ($SD = 0.87$) Lösungsvorschläge ein.

Das Profil der *Dissonanten* umfasst $N = 207$ Studierende. 80.5 Prozent der vorliegenden Stichprobe wurde diesem Profil zugeordnet. Dieses Profil tritt mit einer gewissen Ambivalenz und Gegensätzlichkeit hervor. Während die Einschätzung der Wirksamkeit der Lehrpersonen im Umgang mit Bildungsgerechtigkeit als sehr hoch eingeschätzt wird ($M = 6.27$, $SD = 0.26$), ähnlich wie bei den Annehmenden, sind die Wissensbestände zum Thema Bildungsgerechtigkeit im Vergleich niedriger. Sie liegen näher bei den Werten der Distanzierten. Durchschnittlich wurden bei der Definition von Bildungsgerechtigkeit $M = 2.68$ ($SD = 0.26$) Aspekte genannt. Es wurden im Mittel $M = 2.75$ ($SD = 0.13$) zu berücksichtigende Heterogenitätsgruppen genannt. Die Dissonanten brachten im Mittel $M = 2.38$ ($SD = 0.13$) Lösungsmöglichkeiten zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit ein.

5. Diskussion

5.1 Wissen und Überzeugungen gegenüber Bildungsgerechtigkeit

5.1.1 Definition von Bildungsgerechtigkeit

Beinahe die Hälfte der Studierenden nutzen das Konzept Chancengleichheit um Bildungsgerechtigkeit zu definieren. Dies deutet darauf hin, dass Chancengleichheit in der Wissensstruktur der Studierenden konzeptuell eng mit Bildungsgerechtigkeit verknüpft ist. Im kognitiven Schema Bildungsgerechtigkeit scheint Chancengleichheit eine zentrale Stelle einzunehmen. Dieser Befund ist im Einklang bisheriger empirischer Forschung, die

Chancengleichheit als zentrale Konzeption von Bildungsgerechtigkeit ausmachte (Broido, 2004; Castro, 2010). Kritik hinsichtlich des Begriffs wird dahingehend geäußert, dass er gleiche *Startchancen* fordert, aber keine Ergebnisgleichheit (Dietrich et al., 2013). Es wird nicht gefordert, dass alle Individuen mit gleichen Potenzialen die gleichen Resultate erreichen sollen, sondern lediglich, dass Schulen ihnen die gleiche Chance auf Erfolg bieten sollen. Ergreift ein Kind diese Chance auf Erfolg nicht, wird dieses Fehlverhalten auf das Kind und sein Umfeld attribuiert und nicht auf das Schulsystem oder die Pädagog*innen. Die Verantwortung für den Bildungsmisserfolg wird damit im auf das Kind delegiert und fällt nach eigener Überzeugung aus dem Verantwortungsbereich der Lehrperson (Otto & Schrödter, 2010). Nach der Theorie des Locus of Control entspricht dies einer externalen Kontrollüberzeugung (Galvin et al., 2018; Ittel et al., 2013). Ob ein Kind die angebotenen Chancen nutzt, liegt außerhalb des Handlungsspielraums der Lehrperson. Diese externe Kontrollüberzeugung von Lehrpersonen bezüglich der Leistung ihrer Schüler*innen wirkt sich negativ auf ihre professionelle Kompetenz aus. Es führt zu einer passiven Haltung und verhindert das aktive Arbeiten an der Verbesserung der Lernangebote für leistungsschwache Kinder. Damit wird Bildungsungerechtigkeit reproduziert. Es ist daher fraglich, wie förderlich die enge kognitive Verknüpfung der Konzepte Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit tatsächlich für das Voranbringen letzteren ist.

Der uneingeschränkte Zugang zu Bildung wurde ebenfalls häufig zur Definition von Bildungsgerechtigkeit herangezogen. Damit ist gemeint, dass alle Personen Zugang zu Bildung erhalten sollen. Häufig wurde hierbei die Formulierung „Bildung für alle“ verwendet. Diese Definition von Bildungsgerechtigkeit ist wenig differenziert und mehrdeutig. Bildungsgerechtigkeit wird hierbei auf keiner konkreten organisationalen Ebene oder Handlungsebene verortet. Diese Definition bildet kein konkretes Kriterium zur Bewertung, sondern lässt Bildungsgerechtigkeit eher als ein loses Ideal wirken (Eckert und Gniewosz, 2017). Es geht darum allen Menschen die Option auf Bildung zu ermöglichen. Für Kinder in Österreich ist aufgrund der Schulpflicht und einem großteils öffentlichen Schulwesen der strukturelle Zugang zu Bildung weitestgehend geschaffen. Was jedoch nicht benannt wird ist, dass den Kindern, während sie im Klassenzimmer sitzen und damit formal Zugang haben, der Lernprozess selbst nicht zugänglich gemacht wird. Es ist die Gestaltung der Wissensvermittlung, die unzugänglich bleibt. Die zugrundeliegende Argumentation ähnelt dem Konzept der Chancengleichheit. Es geht um den gleichen Zugang bzw. das Geben einer gleichen Chance. Es wird jedoch keine Ergebnisgleichheit verlangt. Solange Individuen

grundsätzlich einen Zugang zu Bildung haben, liegt es in ihrem Handlungsspielraum diesen Zugang wahrzunehmen oder nicht.

Ungefähr die Hälfte der Studierenden betonten im Rahmen der Definition von Bildungsgerechtigkeit, dass Bildung von verschiedenen Heterogenitätsmerkmalen unabhängig sein müsse oder dass keine Benachteiligung aufgrund askriptiver Merkmale passieren dürfe. Eine unabhängige Bildung wird als definierendes Merkmal von Bildungsgerechtigkeit verstanden. Insbesondere der sozioökonomische Hintergrund der Schüler*innen wurde häufig mit dem Konzept Bildungsgerechtigkeit in Verbindung gebracht. Diese Heterogenitätsdimension scheint besonders salient zu sein. Ebenso scheinen den Lehramtsstudierenden die Herkunft der Schüler*innen und die sprachlichen Voraussetzungen wichtige Heterogenitätsdimensionen zu sein, die bei der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit berücksichtigt werden müssen. Die Aufzählungen sind im Einklang mit den Heterogenitätsdimensionen, die auch im wissenschaftlichen Diskurs am meisten Berücksichtigung finden.

Die genannten Heterogenitätsdimensionen zeigen mit welchen Schüler*innengruppen die künftigen Lehrer*innen das Thema Bildungsgerechtigkeit vorrangig assoziieren. Einige Heterogenitätsdimensionen, welche in der theoretischen Auseinandersetzung rund um das Thema Bildungsgerechtigkeit berücksichtigt werden, blieben von der Mehrheit der Studierenden unerwähnt (z. B. kognitive Leistungsvoraussetzungen, Religion, soziales Milieu oder Wohnort). Die Heterogenitätsdimension Gender wurde so vergleichsweise selten von den Studierenden genannt. Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass Gender kein eng verknüpftes Konzept im kognitiven Schema von Bildungsgerechtigkeit ist.

Auffallend ist auch, wie wenige Studierende das Konzept Inklusion zur Definition von Bildungsgerechtigkeit nutzen. Dies ist vor allem in Anbetracht der großen thematischen Überschneidung überraschend. Die Konzepte scheinen in der Wissensorganisation der Studierenden jedoch separiert voneinander.

5.1.2 Subjektiv wirksame Lösungsstrategien zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit

Generell zeigt sich im Antwortverhalten der Studierenden, dass sie thematisch breit gefächerte Lösungsüberzeugungen haben. Es wurden viele verschiedene und teilweise gegensätzliche Lösungsansätze aus verschiedenen Bereichen genannt.

Die Lehramtsstudierenden sind sich jedoch einig in ihrer Überzeugung, dass die Bildungsabläufe zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit umgestaltet werden müssen. Die Förderung der Schüler*innen wurde hierbei als äußerst wirksame Lösungsstrategie gegen

Bildungsungerechtigkeit formuliert. Hiermit ist sowohl ein grundsätzlich verfügbares Förderangebot sowie Förderunterricht gemeint. Dass eine zusätzliche Förderung der Schüler*innen am häufigsten genannt wurde, deutet darauf hin, dass die Lehramtsstudierenden annehmen, der allgemeine Unterricht würde den Bedürfnissen bildungsbenachteiligten Schüler*innen nicht gerecht. Daraus wird geschlossen, dass die Schüler*innen zusätzliche Förderung benötigen, die als zusätzliche Struktur außerhalb des Unterrichts konzipiert wird. Doch auch eine Änderung innerhalb des Unterrichts dahingehend alle Schüler*innenbedürfnisse zu berücksichtigen, wurde als wirksam erachtet. So bildet Inklusion bei den Lehramtsstudierenden ebenso ein zentrales Konzept zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit. Die bedürfnisorientierte Beschulung von bildungsbenachteiligten Schüler*innen wird also sowohl außerhalb als auch innerhalb des Unterrichts konzipiert.

Außerdem wurde kostenlose Bildung als wirksamer Faktor im Umgang mit Bildungsgerechtigkeit eingebracht. Dies umfasst beispielsweise keine Schul- oder Studiengebühren, kostenlose Nachhilfe und kostenlose Bücher. Manche Studierende forderten in diesem Kontext auch eine zusätzliche finanzielle Unterstützung für Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status.

Die Lehramtsstudierenden sehen politische Bildungsmaßnahmen als elementaren Faktor zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit. Hierbei wird insbesondere die Rolle des Staates als Steller von Finanzmitteln betont.

Nur wenige Lehramtsstudierende sehen eine Veränderung der Lehrer*innenbildung als hilfreich in der Förderung von Bildungsgerechtigkeit. Die meisten Teilnehmenden der Studie ließen diesen Bereich unerwähnt. Dieser Befund steht in Kontrast zum in der Bildungswissenschaft etablierten Konsens, dass die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen äußerst wirksame Interventionen bilden (Feyerer et al., 2014; Hattie, 2013; Hattie & Zierer, 2018). Schließlich sollen dort Lerngelegenheiten geboten werden, die professionelle Kompetenzen wie Professionswissen, Überzeugungen, motivationale Aspekte und selbstregulative Fähigkeiten ausbauen. Denn diese Kompetenzen beeinflussen nach dem Modell der Determinante und Konsequenzen der professionellen Kompetenz wiederum das spätere professionelle Verhalten (Kunter, Kleickmann et al., 2011). Dass die Lehrer*innenbildung nur so wenig Berücksichtigung fand, hängt unter Umständen mit der generellen Konzeption der Lehrperson in der Förderung von Bildungsgerechtigkeit zusammen.

5.2 Rolle der Lehrperson in der Förderung von Bildungsgerechtigkeit

5.2.1 *Salienz der Lehrperson bei der Produktion von Lösungsvorschlägen*

Vergleicht man die Lösungsansätze, die die Lehramtsstudierenden einbrachten, mit den Kompetenzen von Lehrkräften, die für eine erfolgreiche Bewältigung der beruflichen Herausforderungen notwendig sind, findet man große Überschneidungen. So finden sich sowohl alle inhaltlichen Ziele des T4I (Wertschätzung, Förderung, Teamarbeit und Weiterbildung) sowie die Aspekte Wissen, Haltung und Handeln in den Antworten der Studierenden wieder (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Auch die Reflexionsfähigkeit, welche gerade in der inklusiven Pädagogik einen wichtigen Stellenwert einnimmt, wird von der Stichprobe sowohl bezüglich der fachdidaktischen Reflexion als auch der Reflexion der eigenen Glaubenssätze und Haltungen bezüglich Bildungsgerechtigkeit diskutiert (Heinrich et al., 2022; Lütje-Klose et al., 2017). Die von den Lehramtsstudierenden eingebrachten Lösungsstrategien bezüglich des Verhaltens von Lehrpersonen werden also auch aus theoretischer Seite als wirksam und relevant eingeschätzt. Die Überschneidung von Theorie und den von den Studierenden eingebrachten Lösungsansätzen ist für eine evidenzbasierte Lehrpraxis sehr wünschenswert.

Es bleibt jedoch zu berücksichtigen, dass lediglich ein Drittel der Lehramtsstudierenden Lösungsstrategien nannten, die dem Handlungsbereich von Lehrer*innen zuzuordnen sind. Zwei Drittel der Lehramtsstudierenden nannten keinerlei Strategien, die im Handlungsfeld von Lehrpersonen liegen. Als im Rahmen der Beantwortung des Fragebogens Lösungsansätze produziert und erinnert wurden, die Bildungsgerechtigkeit fördern sollten, wurden Lehrer*innen von zwei Dritteln nicht als handlungsrelevante Akteur*innen berücksichtigt. Dies deutet darauf hin, dass die Handlungsergebniserwartung in Bezug auf das Fördern von Bildungsgerechtigkeit bei den meisten Lehramtsstudierenden eher gering ausgeprägt ist. Es wird nicht erwartet, dass das Handeln von Lehrpersonen zum Voranbringen von Bildungsgerechtigkeit beitragen kann.

Dieser Befund steht in Widerspruch zu den Ergebnissen von Hatties Studie (2013) zum schulischen Lernerfolg. Diese attestierte Lehrpersonen einen großen Einfluss auf den schulischen Lernerfolg ihrer Schüler*innen. Daraus folgerte Hattie, dass Maßnahmen vor allem zentriert um Lehrpersonen und weniger strukturbezogen konzipiert werden sollten. Die Teilnehmenden der Studie nannten im Vergleich dazu jedoch insbesondere strukturbezogene und kontextuelle Maßnahmen als Ansatzpunkte für das Voranbringen von Bildungsgerechtigkeit.

5.2.1 *Einschätzung der Wirksamkeit von Lehrpersonen*

Die Analyse der von den Studierenden eingebrachten Lösungsstrategien zeigt, dass die Kompetenzen von Lehrer*innen nicht als zentrale Lösungsstrategie zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit wahrgenommen werden. Zum besseren Verständnis dieses Befundes wurde zudem näher untersucht, wie die Kompetenzen von Lehrpersonen eingeschätzt werden, wenn sie vorgegeben werden. Die Studierenden sollten die aus der Theorie abgeleiteten Kompetenzen von Lehrer*innen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit einschätzen.

Die Lehramtsstudierenden schätzten alle genannten Facetten als wirksam ein. Dies steht im Kontrast zu den bisherigen Befunden. Einerseits schätzen die Lehramtsstudierenden die Wirksamkeit von Lehrer*innen durch kompetentes Verhalten zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen als äußert hoch ein. Andererseits erwähnen nur ein Drittel der Lehramtsstudierenden bei der Aufforderung wirksame Lösungsansätze aufzuzählen, Lehrpersonen als wirksame Akteur*innen. Als Erklärungsansatz für das Zustandekommen dieser Ergebnisse sollte die Operationalisierung der Aufgaben in den Blick genommen werden und sowie die Art mit welcher diese kognitiven Strukturen abgerufen wurden. Die offene Frage nach möglichen Lösungsansätzen im Umgang mit Bildungsungerechtigkeit konnte durch Wiedererinnern eines relevanten Handlungsschemas beantwortet werden. Im Zuge der Erinnerung wurde eine gespeicherte Information innerhalb eines Handlungsschemas abgerufen. Die Einschätzung der Wirksamkeit der jeweiligen Kompetenzen von Lehrer*innen beruhte hingegen auf dem Wiedererkennen von bereits Gelerntem. Die Kompetenzen wurden als bekannt wahrgenommen und konnten daher leichter abgerufen werden. Denn es ist davon auszugehen, dass die genannten Kompetenzen in bisherigen Lehrveranstaltungen bereits behandelt wurden. Dass die Kompetenzen jedoch nicht bei den Lösungsvorschlägen selbst produziert werden konnten, deutet darauf hin, dass dieses im Studium gelernte Wissen keinen vollständigen Eingang in das Schema fand, welches sich mit den Lösungen von Bildungsungerechtigkeit beschäftigt.

5.3 *Interindividuelle Unterschiede der Studierenden*

5.3.1 *Vergleiche verschiedener Gruppen von Studierenden*

Studierende des Primarstufenlehramts und des Sekundarstufenlehramts unterscheiden sich, trotz ihrer unterschiedlichen Curricula, nicht im Umfang ihrer Antworten für die Definition von Bildungsgerechtigkeit und deren Lösungsmöglichkeiten. Ebenso wenig unterscheiden sich Student*innen unterschiedlichen Studienfortschritts hinsichtlich des

Antwortverhaltens dieser Fragen. Die Qualitätshypothese, die besagt, dass professionelle Kompetenz durch die Länge und Qualität des Lehramtsstudiums bestimmt wird, kann in dieser Stichprobe so nicht wiedergefunden werden (Kunter et al., 2020). Dies könnte darauf hindeuten, dass sich Wissen und Überzeugungen in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit vor allem außerhalb des Studiums bilden. Dies wäre beispielsweise durch eine gesellschaftspolitische Auseinandersetzung mit dem Thema möglich oder durch eigene biografische Erfahrungen. Es wurde jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Antwortverhalten und der angegebenen Zugehörigkeit zu einer bildungsbenachteiligten Heterogenitätsdimension gefunden. Eine nicht-deutsche Erstsprache, eine Migrationsgeschichte oder das Aufwachsen in einer Familie mit niedrigem Einkommen und der Umfang der Antworten ist nicht miteinander verknüpft. Im Zuge der vorliegenden Arbeit kann daher nicht bestätigt werden, dass die persönlichen Erfahrungen den Lernprozess in der Wissensbildung rund um das Thema Bildungsgerechtigkeit prägen.

Die Gruppenvergleiche zeigen, dass die aus der Theorie abgeleiteten Gruppierungsvariablen in dieser Stichprobe in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem Antwortverhalten stehen. Eine deskriptive Analyse der Antworten der Studierenden zeigte jedoch Varianz im Umfang der Antworten. Durch eine Profilanalyse konnte die Unterschiedlichkeit des Antwortverhaltens der Teilnehmer*innen schließlich aufgegriffen und verständlicher gemacht werden.

5.3.2 Distanzierte, annehmende und dissonante Studierende

Im Zuge der latenten Profilanalyse wurden die Studierenden anhand ihrer Antworten zur Definition von Bildungsgerechtigkeit, ihren Lösungsmöglichkeiten sowie ihrer Einschätzung der Wirksamkeit kompetenten Lehrer*innenverhaltens verschiedenen Profilen zugeordnet. So wird ein genauerer Blick ermöglicht, wie verschiedene Lehramtsstudierende dem Thema Bildungsgerechtigkeit gegenüberstehen.

Das Profil der Distanzierten kennzeichnet sich durch die niedrigen Scores in allen herangezogenen Konstrukten. Dies deutet darauf hin, dass diese Gruppe ein geringes Verständnis von Bildungsgerechtigkeit haben könnte. Das Verhalten kompetenter Lehrpersonen hat nach der Einschätzung dieser Gruppe nur wenig bis etwas Wirksamkeit. Es lässt sich schlussfolgern, dass Bildungsgerechtigkeit kein relevantes Konzept für die Distanzierten zu sein scheint und Lehrpersonen für sie auch keine zentrale Rolle in der Umsetzung einnehmen. Bisher zeigten die Distanzierten wenig Initiative von den an sie herangetragenen Lerngelegenheiten zu profitieren. Im Modell von Kunter, Kleickmann et al.

(2011) ist die Nutzung von Lerngelegenheiten eine wichtige Vorbedingung für die Entwicklung professioneller Kompetenz. Wissen und Überzeugungen bezüglich Bildungsgerechtigkeit sind wiederum wichtige handlungsanleitende Kognitionen, die die Qualität des professionellen Verhaltens im Umgang mit Bildungsungerechtigkeit beeinflussen (Kunter, Kleickmann et al., 2011). Es ist daher in Frage zu stellen, wie die Distanzierten als künftige Lehrpersonen einen Unterricht gestalten und umsetzen werden, der keine Bildungsungerechtigkeit reproduziert, wenn sie nur über wenig Wissen in diesen Bereichen verfügen. Daraus entsteht der Eindruck, dass diese Gruppe der Verantwortung, die Lehrpersonen für das Voranbringen von Bildungsgerechtigkeit zugeschrieben wird, eher gleichgültig gegenüberstehen. Sie distanzieren sich von diesem Aufgabenbereich ihrer angehenden Lehrtätigkeit.

Den Distanzierten gegenüber steht die Gruppe der Annehmenden. Die Annehmenden beantworteten die offenen Fragen am umfassendsten. Sie nennen mehr als doppelt so viele Aspekte bei der Definition von Bildungsgerechtigkeit, den zu berücksichtigenden Heterogenitätsdimensionen und den als wirksam eingeschätzten Lösungsstrategien als die Distanzierten. Ihr umfangreiches Antworten, in welchen viele verschiedene Aspekte berücksichtigt werden, deutet auf ein differenziertes, umfassendes Wissen hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit hin. Ihrer Einschätzung nach trägt ihr künftiges kompetentes Verhalten in hohem Ausmaß zum Voranbringen von Bildungsgerechtigkeit bei. Die Annehmenden scheinen sich dem Einfluss von Lehrer*innen auf den Lernerfolg ihrer Schüler*innen bewusst zu sein. Gepaart mit ihrem umfangreichen, informierten Verständnis gegenüber Bildungsgerechtigkeit entsteht der Eindruck, sie sehen das Voranbringen von Bildungsgerechtigkeit als Teil ihrer künftigen Profession. Umfassendes Wissen, günstige Überzeugungen und eine hohe Wirksamkeitseinschätzung bereitet sie auf diese Aufgabe vor.

Anders ist dies bei der Gruppe der Dissonanten. Bei dieser Gruppe zeigt sich eine gewisse Unstimmigkeit im Antwortverhalten. Die Einschätzung der Wirksamkeit von Lehrer*innen ist ähnlich hoch wie bei den Annehmenden. Auch die Dissonanten halten Lehrer*innen für wirksame Akteur*innen in der Förderung von Bildungsgerechtigkeit. Im Gegensatz zu den Annehmenden bleiben die Dissonanten in ihrem Antwortumfang der offenen Fragen zum Verständnis von Bildungsgerechtigkeit jedoch kurz angebunden. Es scheint ein grundlegendes Verständnis gegenüber Bildungsgerechtigkeit vorhanden zu sein, dieses scheint jedoch nicht sehr differenziert und detailliert. Aus dem Profil geht eine gewisse Ambivalenz hervor. Obwohl anerkannt wird, wie wirksam kompetentes Lehrer*innenverhalten im Voranbringen von Bildungsgerechtigkeit ist, sind die eigenen

Wissensbestände, die erklären, mit welchen Aspekten sich Bildungsgerechtigkeit befasst, welche Schüler*innen davon betroffen sind und wie Lösungsansätze aussehen könnten, nicht sonderlich ausgeprägt. Diese Dissonanz zwischen Verantwortungszuschreibung der eigenen künftigen Profession, aber keiner Verantwortungsübernahme für das Anreichern von Wissen und Überzeugungen, die zukünftiges kompetentes Verhalten zur Grundlage haben, verleiht dieser Studierendengruppe ihren Namen.

Der Großteil der Teilnehmer*innen der vorliegenden Studie wurde dem Profil der Dissonanten zugeordnet. Es umfasst rund 80 Prozent der Lehramtsstudierenden. Die bloße Größe der Gruppe der Dissonanten weist bereits auf praktische Implikationen hin. Die Dissonanz zwischen Verantwortungszuschreibung und verantwortungsvollem Verhalten zeugt von einer gewissen Unentschlossenheit. Die Studierenden dieser Gruppe scheinen noch im Prozess zu sein, ihre künftige Rolle im Umgang mit Bildungsgerechtigkeit zu finden. Dieser Befund soll nun nicht in einer individualisierenden Logik zum Problem der einzelnen Studierenden gemacht werden. Vielmehr liegt darin eine große Chance für die Lehrer*innenbildung.

5.4 Praktische Implikationen

Feyerer et al. (2014) betonen die Wichtigkeit der Lehrer*innenbildung zum Voranbringen inklusiver Schulen. Nur die Ausbildungsinsitute könne systematisch inklusive Kompetenzen festigen. Diese Feststellung kann auch auf das Ziel des Förderns von Bildungsgerechtigkeit erweitert werden. Institute der Lehrer*innenbildung haben die Möglichkeit, Wissen und Überzeugungen künftiger Lehrer*innen zu stärken und so ihre professionellen Kompetenzen zu erweitern. Dass die vorliegende Studie keine Unterschiede im Umfang der Antworten hinsichtlich des Studienfortschritts fand, deutet darauf hin, dass eine Adaption der Lehrer*innenausbildung förderlich sein könnte. Mithilfe der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung abgeleitet werden.

Die Studieninhalte sollten durch das Curriculum evidenzbasiert festgelegt und regelmäßig aktualisiert werden. Das Verständnis, welches Lehramtsstudierende von Bildungsgerechtigkeit habe, ist derzeit insbesondere durch das Konzept der Chancengleichheit geprägt. Dieses Konzept gilt es in der Lehrer*innenbildung weiter zu differenzieren und kritisch zu beleuchten. Bildungsgerechtigkeit soll nicht mit der Verfügung über gleiche Startchancen aufhören. So kann das Konzept Bildungsgerechtigkeit wieder in das Klassenzimmer gebracht werden und die Verantwortung der Lehrer*innen betont werden.

Die Lehrer*innenbildung sollte sich inhaltlich auf Lösungsstrategien, die im Handlungsfeld der Lehrer*innen liegen, fokussieren.

Das Curriculum bildet jedoch lediglich den Rahmen des Studiums. Die didaktische Art und Weise, wie Wissen und Überzeugungen im Studium vermittelt werden sind nicht zu vernachlässigen. Das grundlegende Wissen, welche Kompetenzen von Lehrer*innen Bildungsgerechtigkeit fördern, scheinen beim Großteil der Lehramtsstudierenden vorhanden zu sein. Die Schritte, die es braucht um dieses theoretische Wissen auch in der Praxis anwendbar und umsetzbar zu machen, können innerhalb der Lehrer*innenbildung unterstützt werden. Diese Rückkopplung zwischen Theorie und Praxis sollte durch kontinuierliche Reflexion begleitet werden. Hierdurch können selbstbezogene Überzeugungen wie die Selbstwirksamkeitserwartung oder Kontrollüberzeugungen positiv geprägt und beeinflusst werden. Die Änderungen sollten insbesondere darauf abzielen, die Gruppe der Dissonanten in ihrem Prozess abzuholen und ihnen lösungs- und handlungsorientiertes Wissen rund um den Gegenstand der Bildungsgerechtigkeit zu vermitteln. Lehramtsstudierende sollen sich selbst als wirksame Agent*innen der Bildungsgerechtigkeit begreifen.

Eine Aufgabe künftiger Forschung könnte es sein, evidenzbasierte Interventionen für (angehende) Lehrpersonen zu entwickeln und zu implementieren um ihre Kompetenzen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit weiter auszubauen. Diese Interventionen können sowohl in der Ausbildung von Lehrer*innen als auch in der Weiterbildung von bereits praktizierenden Lehrer*innen angewendet werden. Der Lernprozess sollte nicht mit dem Abschluss der Ausbildung beendet sein. Regelmäßige Weiterbildungen zum Thema Bildungsgerechtigkeit unterstützen das lebenslange Lernen von Lehrer*innen und durch das Umsetzen immer wieder neu gelernter Inhalte eine evidenzbasierte Unterrichtspraxis.

5.5 Limitationen

Die Ergebnisse, die im Zuge der vorliegenden Arbeit hervorgebracht wurden, sind nicht ohne Berücksichtigung der Limitationen zu interpretieren.

Es handelte sich bei der Stichprobe um keine repräsentative Stichprobe. Die Rekrutierung der Lehramtsstudierenden erwies sich als äußerst schwierig. Daher war es notwendig, persönlich vor und nach Lehrveranstaltungen für eine Teilnahme an der Studie zu werben. Die Studie wurde lediglich an der PH Wien und Universität Wien persönlich beworben. Über soziale Medien wurde versucht Lehramtsstudierende der übrigen österreichischen Bundesländer zu rekrutieren. Dies gelang jedoch nur mit geringem Erfolg.

Es ist daher davon auszugehen, dass die meisten Teilnehmer*innen der Studie im Ballungsraum Wien leben.

Da die Teilnahme an der Studie unentgeltlich und freiwillig erfolgte, ist es plausibel, dass Personen, die dem Thema Bildungsgerechtigkeit indifferent gegenüberstehen, nicht an der Erhebung teilnahmen. Es lässt sich vermuten, dass Studierende, die an der Studie teilnahmen, dem Thema grundsätzlich eher interessiert gegenüberstehen. Diese Selektivität der Stichprobe schränkt die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ein.

Eine weitere zu berücksichtigende Limitation bezieht sich auf die Operationalisierung der Definition und Lösungsmöglichkeiten in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit. Hierfür wurde die absolute Anzahl genannter Aspekte herangezogen. Der inhaltliche Umfang der Antworten war damit zentral. Das Antwortverhalten wird jedoch nicht nur vom Wissen der Person beeinflusst, sondern auch von ihrer Motivation. Auch Umgebungsvariablen wie Lautstärke oder das Ausmaß an verfügbarer Zeit für die Beantwortung des Fragebogens konnten nicht kontrolliert werden. Zudem wurden die jeweilig genannten Aspekte gleichgewichtig behandelt und nicht hinsichtlich ihrer Güte oder ihrer Verknüpfung zu anderen Aspekten bewertet.

Künftige Forschung könnte eine bewertende Komponente zur Codierung hinzufügen, um die Qualität der Antworten in höherem Ausmaß zu berücksichtigen. Zudem wäre es von Interesse zu untersuchen, ob die drei Profile von Lehramtsstudierenden, die sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie bildeten, auch in einer repräsentativen Stichprobe replizierbar sind.

5.6 Ausblick

Die vorliegende Arbeit gibt einen Überblick über die Wissensbestände und Überzeugungen, die Lehramtsstudierende über das Thema Bildungsgerechtigkeit haben. Sie tragen zu einem genaueren Verständnis der Kompetenzen von Lehrer*innen bei. Durch diese Erkenntnisse können zielgenaue Maßnahmen entwickelt werden. So kann das Ziel der Bildungsgerechtigkeit in Österreich auf effektive Art und Weise weiterverfolgt werden.

Literaturverzeichnis

- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1988). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In *Interactive Approaches to Second Language Reading* (S. 37–55). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524513.007>
- Aronson, E., Akert, R. M. & Wilson, T. D. (2014). *Sozialpsychologie* (8. Aufl.). Pearson.
<https://elibrary.pearson.de/book/99.150005/9783863267445>
- Baldensperger, L. (2021, 11. Februar). *Handlungsergebniserwartungen*. Dorsch Lexikon der Psychologie. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/handlungsergebniserwartungen#search=48ae0c7070e5730f26303d45ca44c9a1&offset=14>
- BMBWF. (2018). *Informationen zum Schulrecht: Handbuch. Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017*. BMBWF.
- BMBWF (Hrsg.). (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. BMBWF.
<https://doi.org/10.17888/NBB2021>
- BMSGPK. (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention - Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll*. BMSGPK.
<https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/UN-Behindertenrechtskonvention.html>
- Braunsteiner, M.-L., Fischer, C., Kernbichler, G., Prengel, A. & Wohlhart, D. (2019). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S.19-62). Leykam.
- Broido, E. M. (2004). Understanding diversity in millennial students. *New Directions for Student Services*, 2004(106), 73–85. <https://doi.org/10.1002/ss.126>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research. Methodology in the social sciences*. The Guilford Press. <https://fid.fachportal-paedagogik.de/ebSCOProxySearch/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=831411>
- Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S.189-228). IQS. <https://doi.org/10.17888/nbb2012-2-5>

- Buehl, M. M & Beck, J. S. (2014). The relationship between teachers' beliefs and teachers' Practices. In M. Gregoire Gill (Hrsg.), *Educational Psychology Handbook Ser. International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 66–84). Taylor and Francis.
- Castro, A. J. (2010). Themes in the Research on Preservice Teachers' Views of Cultural Diversity: Implications for Researching Millennial Preservice Teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198–210. <http://www.jstor.org/stable/27764583>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. ed.). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Davis, K. A. (1995). Multicultural classrooms and cultural communities of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(6), 553–563. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00003-3](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00003-3)
- Deutsche Unesco-Kommission (Hrsg.). (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3. erw. Aufl.). Dt. UNESCO-Kommission e.V. http://web.archive.org/web/20181014093600/http://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich.
- Diefenbach, H. (2009). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=748208>
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit.: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 11–34). Springer Fachmedien.
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Hrsg.), *Special educational needs and inclusive education: Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. 2, p. 280–294). Routledge.
- Eckert, T. & Gniewosz, B. (Hrsg.). (2017). *Bildungsgerechtigkeit*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7>
- Endsley, M. R. (1995). Toward a theory of situation awareness in dynamic systems. *Human Factors*(37), 32–64.

- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C. & Hecht, P. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung*. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011. https://www.phvorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/inklusive_Bildung_Projekt.pdf
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, M. Zeidner & T. C. Urdan (Eds.), *APA handbooks in psychology: Bd. 2. APA educational psychology handbook* (1st ed, p. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:16759>
- Galvin, B. M., Randel, A. E., Collins, B. J. & Johnson, R. E. (2018). Changing the focus of locus (of control): A targeted review of the locus of control literature and agenda for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 39(7), 820–833. <https://doi.org/10.1002/job.2275>
- Georgi, V. B., Ackermann, L. & Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830974512>
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 362–381. <https://doi.org/10.25656/01:4402>
- Hacker, W. & Sachse, P. (2014). *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Tätigkeiten* (3. Aufl.). Hogrefe. <http://elibrary.hogrefe.de/book/99.110005/9783840925405>

- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (Überarb. deutschsprachige Ausg.). Schneider-Verl. Hohengehren. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8340-1190-9>
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *10 mindframes for visible learning: Teaching for success*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315206387>
- Heinecke-Müller, M. (2021, 14. April). *Überzeugungssystem, Glaubenssystem*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/ueberzeugungssystem-glaubenssystem#search=eb035d22e2fa5e113305e247ccc01af2&offset=0>
- Heinrich, M., Thieme, N. & Faller, C. (2022, 20. Juni). *BiRbi-Pro - Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsungerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle: Fallrekonstruktionen am Beispiel ganztägiger Arrangements*. Institut für Erziehungswissenschaft Leibniz Universität Hannover. <https://www.forschungsdaten-bildung.de/de/studies/334-bildungsgerechtigkeit-oder-reproduktion-von-bildungsungerechtigkeit-durch-schul-und-sozialpaedagogische-professionelle>
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung - Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2>
- Hutter, S. (2020). Quantitative Inhaltsanalyse. In C. Wagemann, A. Goerres & M. B. Siewert (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft* (1. Aufl., S. 837–859). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16936-7_39
- Ittel, A., Raufelder, D. & Scheithauer, H. (2013). Soziale Lerntheorien. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 330–353). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34805-1_13
- Kershner, R. (2013). What do Classroom Teachers Need to Know about Meeting Special Educational Needs. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set*. SAGE Publications.
- Kiel, E. & Kahlert, J. (2017). Ist Inklusion gerecht? In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Köllner, O. & Maaz, K. (2017). Soziale Disparitäten bei Abiturleistungen. In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 153–166). Springer Fachmedien.

- Kopp, B. (2021, 1. März). *Schematheorie*. Dorsch Lexikon der Psychologie.
<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/schematheorie>
- Kubinger, K. D., Rasch, D. & Moder, K. (2009). Zur Legende der Voraussetzungen des t - Tests für unabhängige Stichproben. *Psychologische Rundschau*, 60(1), 26–27.
<https://doi.org/10.1026/0033-3042.60.1.26>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830974338>
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 56–68). Waxmann.
- Kunter, M., Pohlmann, B. & Decker, A. T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 269–288). Springer Berlin Heidelberg.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (Hrsg.). (2017). *Beiträge zur Bildungsforschung: Band 2. Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele*. Waxmann.
- Nes, K. (2013). The Professional Knowledge of Inclusive Special Educators. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set* (p. 859–872). SAGE Publications.
- Neubauer, M. & Wimmer, C. (2021). Indikatoren D: Output: Ergebnisse des Schulsystems. In BMBWF (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 286–328). BMBWF.
- Otto, H.-U. & Schrödter, M. (2010). „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In H. H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 163–183). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_9
- Reutler, L. & Steinlechner, P. (2018). *Komparative Lehramt-Curriculum-Analyse. Diversität: Inhaltsanalyse zu ausgewählten Curricula der Lehramtsstudiengänge in Österreich*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 im Auftrag des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation

und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Pädagogische Hochschule Steiermark.

- Robins, S. & Mayer, R. E. (1993). Schema training in analogical reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 529–538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.529>
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2020). *Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz: Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSA-Erhebungsinstruments*. Waxmann.
- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D. & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103445. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=799022>
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 57–69). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_3
- Sträter, O. (2009). Cognitive parameter for the relationship of situation awareness and behavior. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*(63), 45–54.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80(1), 99–103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18
- Syring, M., Merk, S., Cramer, C., Topalak, C. & Bohl, T. (2019). Der Migrationshintergrund Lehramtsstudierender als Prädiktor ihrer Einstellungen zu heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(2), 201–219. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00236-4>
- Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit oder jenseits von Chancengleichheit? Ein Ansatz zur empirischen Untersuchung von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen schul- und sozialpädagogischer Professioneller in ganztägigen Arrangements. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 159–180). Springer Fachmedien.
- Vereinte Nationen. (1948). *Resolution der Generalversammlung: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. <https://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>

- Warner, L. M. (2022, 23. August). *Selbstwirksamkeitserwartung*. Dorsch Lexikon der Psychologie. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/selbstwirksamkeitserwartung>
- Weisman, E. M. & Garza, S. A. (2002). Preservice Teacher Attitudes Toward Diversity: Can One Class Make a Difference? *Equity & Excellence in Education*, 35(1), 28–34. <https://doi.org/10.1080/713845246>
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- Wickens, C. D. (2008). Situation awareness: review of Mica Endsley's 1995 articles on situation awareness theory and measurement. *Human Factors*, 50(3), 397–403. <https://doi.org/10.1518/001872008X288420>
- Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.). (2020). *Pädagogische Psychologie*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7>
- Wimmer, C. & Oberwimmer, K. (2021). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In BMBWF (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 250–285). BMBWF.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften.....	11
Abbildung 2: Absolute Häufigkeit zugeordneter Kategorien der Heterogenitätsdimensionen	33
Abbildung 3: Studierendenprofile.....	43

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Häufigkeit zugeordneter Kategorien der Definition von Bildungsgerechtigkeit....	29
Tabelle 2: Häufigkeit zugeordneter Kategorien der Lösungsmöglichkeiten von Bildungsgerechtigkeit	35
Tabelle 3: Fit-Indizes der Modelle für Studierendentypen	42

Anhang
Anhang A
Fragebogen

Fragebogen | Seite 1

Liebe Lehramtsstudierende,

vielen Dank, dass Sie an der Onlinebefragung meiner Masterarbeit teilnehmen. Sie leisten damit einen wichtigen Beitrag zur Bildungsforschung. Ihre Perspektive ist sehr wertvoll.

In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich damit, wie Lehramtsstudierende das Thema Bildungsgerechtigkeit sehen. Gefragt ist dabei Ihre persönliche Meinung. Es gibt keine falschen Antworten!

Die Beantwortung des vorliegenden Fragebogens ist vollkommen freiwillig und kann jederzeit ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden. Alle Daten werden anonym erhoben und werden ausschließlich im Zuge meiner Masterarbeit verwendet.

Die Beantwortung aller Fragen wird circa fünf Minuten dauern. Bei Rückfragen können Sie mich gerne per E-Mail unter a01641838@unet.univie.ac.at kontaktieren.

Ich danke Ihnen für Ihre Zeit und Ihr Engagement!

Herzliche Grüße, Verena Geßler

Bitte nehmen Sie an dieser Umfrage nur teil, wenn Sie zurzeit Lehramt in Österreich studieren.

Durch Klicken auf „Weiter“ erklären Sie, dass Sie über Ziele und Ablauf der Studie informiert wurden und diese verstanden haben.

Weiter

Verena Geßler, BSc – 2021

0% ausgefüllt

Der Begriff Bildungsgerechtigkeit wird in verschiedenen Kontexten verwendet und kann daher unterschiedlich verstanden werden.

Was verstehen Sie persönlich unter Bildungsgerechtigkeit?

Es genügt, Ihre Antwort in Stichpunkten festzuhalten. Antworten Sie auf inhaltlicher Ebene jedoch gerne umfassend und ausführlich. Nutzen Sie für jeden Aspekt einen neuen Aufzählungspunkt.

-
-

Weiter

Welche Eigenschaften, Voraussetzungen oder Hintergründe von Schüler*innen sollten bei der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit berücksichtigt werden?

Bitte nennen Sie jedes Merkmal in einem einzelnen Aufzählungspunkt.

-
-
-

Weiter

Verena Geßler, BSc – 2021

29% ausgefüllt

Welche konkreten Schritte bzw. Faktoren leisten Ihrer Meinung nach einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit?

Nutzen Sie für jede Antwort einen neuen Aufzählungspunkt.

-
-

Weiter

Verena Geßler, BSc – 2021

43% ausgefüllt

Im Folgenden nenne ich Ihnen verschiedene Merkmale von Lehrkräften. Inwiefern glauben Sie, dass diese Faktoren helfen, zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu führen?

Kreuzen Sie entsprechend Ihrer persönlichen Einschätzung an.

Trägt dieses Merkmal von Lehrkräften zur Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit bei?

Hohes methodisch-didaktisches Wissen

trägt gar nichts bei				trägt etwas bei				trägt sehr viel bei
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Trägt dieses Merkmal von Lehrkräften zur Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit bei?

Strenges Auftreten

trägt gar nichts bei				trägt etwas bei				trägt sehr viel bei
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Trägt dieses Merkmal von Lehrkräften zur Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit bei?

Wertschätzung der Diversität von Schüler*innen

trägt gar nichts bei				trägt etwas bei				trägt sehr viel bei
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Trägt dieses Merkmal von Lehrkräften zur Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit bei?

Hohe, realistische Erwartungen an die Leistung von Schüler*innen

trägt gar nichts bei				trägt etwas bei				trägt sehr viel bei
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Trägt dieses Merkmal von Lehrkräften zur Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit bei?

Fördern von emotionalem und sozialem Lernen

trägt gar nichts bei				trägt etwas bei				trägt sehr viel bei
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Trägt dieses Merkmal von Lehrkräften zur Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit bei?

Hohe Fachkompetenz

trägt gar nichts bei				trägt etwas bei				trägt sehr viel bei
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Trägt dieses Merkmal von Lehrkräften zur Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit bei?

Austausch mit anderen Lehrkräften über das Thema Inklusion

trägt gar nichts bei				trägt etwas bei				trägt sehr viel bei
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Trägt dieses Merkmal von Lehrkräften zur Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit bei?

Kontinuierliche berufliche Weiterbildung

○

○

○

○

O

O

O

Selbstbewusstsein

○

○

○

○

○

○

O

Gute Zusammenarbeit mit anderen Akteur*innen des Bildungsbereichs

○

○

○

○

○

○

O

Reflexion der eigenen Einstellungen und Kompetenz

○

○

○

○

○

○

O

keine Auseinandersetzung



umfassende Auseinandersetzung

[Weiter](#)

In welchem Studienabschnitt Ihres Lehramtstudiums befinden Sie sich derzeit?

- ☐ Bachelor
☐ Master

In welchem Semester sind Sie?

. Semester

Für welche Schulstufe studieren Sie Lehramt?

- ☐ Primarstufe
☐ Sekundarstufe
☐ Andere:

Weiter

Studieren Sie das Unterrichtslehrfach „Spezialisierung inklusive Pädagogik“?

- ☐ Ja
☐ Nein

Die Sicht auf Bildungsgerechtigkeit wird auch durch die eigenen Lebenserfahrungen geprägt.

Bitte kreuzen Sie folgende Punkte an, sofern diese auf Sie zutreffen.

- ☐ Ich bin in einer Familie mit niedrigem Einkommen aufgewachsen.
- ☐ Ich habe eine Migrationsgeschichte in den letzten zwei Generationen meiner Familie.
- ☐ Ich fühle mich der LGBTQIA+ Community zugehörig.
- ☐ Ich bin in einer Familie mit mittlerem oder hohem Einkommen aufgewachsen.
- ☐ Mindestens einer meiner Eltern hat ein Studium absolviert.
- ☐ Ich übe eine Religion aus, die in Österreich als religiöse Minderheit gilt.
- ☐ Ich habe keine Migrationsgeschichte in den letzten zwei Generationen meiner Familie.
- ☐ Ich habe eine körperliche oder geistige Behinderung.
- ☐ Meine Erstsprache als Kind war deutsch.

-
- ☐ Ich möchte keine Angaben zu dieser Frage machen.

Wie alt sind Sie?

Jahre alt

Welchem Geschlecht ordnen Sie sich zu?

- ☐ weiblich
☐ männlich
☐ nicht-binär
☐ kein Geschlecht
☐ keine Angabe
☐ hier nicht aufgeführt

Möchten Sie zur Befragung noch etwas anmerken?

Bildungsgerechtigkeit aus Sicht von Lehramtsstudierenden

Fragebogen | Seite 7

Weiter

Verena Geßler, BSc – 2021

86% ausgefüllt

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich möchte mich herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Bei Fragen oder Rückmeldungen können Sie mich gerne per E-Mail unter a01641838@unet.univie.ac.at kontaktieren.

Herzliche Grüße, Verena Geßler

Verena Geßler, BSc – 2021

Anhang B**Codierungsschema Definition von Bildungsgerechtigkeit**

Die Antworten werden anhand ihres manifesten Inhalts ausgewertet. Eine Antwort kann mehrere Codierungen erhalten. Jede Codierung kann pro Antwort nur einmal vergeben werden. Es gilt erschöpfend zu codieren. Die Codierungen wurden thematisch gruppiert.

Code	Quellenverweis	Bezeichnung	Beschreibung
100 Keine Benachteiligung/ unabhängig von Heterogenitätsgruppen			
101	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Gender	Gender, Geschlecht
102	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Alter	Biologisches Alter
103	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	LGBTQIA+	Sexuelle Orientierung, sexuelle Identität
104	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Herkunft	Nationalität, Ethnie, Migrationsbiografie
105	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Familie	Familiäres Umfeld, familiäre Probleme, Familienform
106	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Sozioökonomischer Hintergrund	Bildungshintergrund der Eltern, Bildungsvererbung, kulturelles Kapital, finanzielle Lage, soziale Stellung
107	Eckert & Gniewosz (2017)	Soziales Milieu	Erweiterter Familien und Bekanntenkreis
108	Eckert & Gniewosz (2017)	Wohnort	Wohnsituation, Wohnumgebung, soziales Kapital in der weiteren Umgebung
109	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Kultur	Traditionen, Rituale, Wertvorstellungen, Normen
110	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Religion	Glaube, Religiosität
111	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Sprachliche Voraussetzungen	Deutsch Zweitsprache, Lesekompetenz, Sprachkompetenz
112	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Förderbedarf	Förderschwerpunkt
113	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Beeinträchtigung allgemein	Behinderung, Beeinträchtigung, nicht näher genannt ob geistig oder körperlich
114	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Geistige Beeinträchtigung	Geistige Behinderung, geistige Voraussetzungen, geistige Entwicklung, Neurodivergenz, psychische Störungen
115	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Körperliche Beeinträchtigung	körperliche Behinderung, körperliche Krankheit
116	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Kognitive Lernvoraussetzungen	Lernausgangslage, Auffassungsgabe, Konzentrationsvermögen, Intelligenz, Begabung, Fähigkeiten, Lernschwäche
117	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Soziales Verhalten und Persönlichkeit	Soziale Kompetenzen, Sozialverhalten, Persönlichkeit
118	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Motivation	Arbeitshaltung, Arbeitseinsatz
119	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Neigung	(Des-)Interesse, Langeweile, Talente
120	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Lernstrategien	Präferenz von Arbeitsformen, Lerntempo
121	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Lernleistungen	Schulnoten, Leistungsniveau

Bildungsgerechtigkeit aus Sicht von Lehramtsstudierenden

122	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Vorwissen	Vorkenntnisse
123	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Lerntyp	Lernverhalten
124	HetSensVor (Schmitz et al., 2020)	Bisherige Bildungsbiografie	Bildungsverlauf bisher, erster/ zweiter Bildungsweg, Wechsel des Bildungsweges
125	Induktive Erweiterung	Nicht näher spezifiziert	Allgemeine Formulierungen wie z. B. Hintergrund, Sozialisation etc., usw., ...
126	Induktive Erweiterung	Aussehen	Äußerliches Erscheinungsbild

200 Gerechte Gestaltung von Bildung

201	UNESCO (2014)	Qualitätsvolle Bildung	Hochwertige Bildung, die Schüler*innen dabei hilft Potenziale auszuschöpfen, Bildung die einen zu selbstständigem Leben befähigt
202	Induktive Erweiterung	Uneingeschränkter Zugang	Jede Person erhält Zugang zu Bildung, Teilhabe, Partizipation, freier Informationszugang, Bildung für alle
203	Induktive Erweiterung	Hindernisse abbauen	Barrierefreiheit, aus dem Weg räumen von Bildungshindernissen
204	Induktive Erweiterung	Gleiche Behandlung	Gleiche Förderung, gleiches Wissen wird vermittelt auf gleiche Art und Weise, gleiche Regeln für alle, gleiche Lernziele
205	Induktive Erweiterung	Individualisierte Behandlung	Angepasstes Angebot, individuelle Betreuung und Förderung, Bedürfnisorientierung, Flexibilität, Ausgleichen von Benachteiligung
206	Stojanov (2013)	Förderung (jeder) persönlicher Begabungen	Bestmögliche Förderung, Fördern aller Potenziale, frei von deren persönlichen Bewertung und wirtschaftlichen Verwertungslogik
207	Induktive Erweiterung	Eine öffentliche Schule für alle	Klassen mit unterschiedlichen Schüler*innen verschiedener Heterogenitätsgruppen, keine Privatschulen, öffentliches Schulwesen, Gesamtschule

300 Inklusive Unterrichtsgestaltung und wertschätzende Lehrperson

301	UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016)	Achtung und Wertschätzung	Keine Diskriminierung, keine Ausgrenzung, Fähigkeitenpotenziale und Fähigkeiten anerkennen
302	Stojanov (2013)	Respekt gegenüber den Schüler*innen	Menschen sind einander formell gleichgestellt und verfügen über dieselben Grundrechte, jeder Mensch ist mit Würde ausgestattet
303	Stojanov (2013)	Empathie gegenüber den Schüler*innen	Sich Hineinversetzen in die Wahrnehmungs- und Gefühlswelt anderer und des Nachvollziehens ihrer Bedürfnisse und Wünsche
304	Induktive Erweiterung	Fairness gegenüber den Schüler*innen	Fairer Umgang, objektive und vorurteilsfreie Bewertung von Leistung
305	UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016)	Inklusion	Mitbegreifen aller Heterogenitätsgruppen in der Unterrichtsgestaltung, Pädagogik der Vielfalt
306	Wohlhart et al. (2016)	Diversität	Diversität bei der Gestaltung miteinbeziehen, Verschiedenheit anerkennen
307	Induktive Erweiterung	Diverse Lehrkräfte	Unterschiedliche Lehrkräfte mit verschiedenen Hintergründen, Sprachkenntnissen etc.

400 Gerechte Verteilung von Bildung

Bildungsgerechtigkeit aus Sicht von Lehramtsstudierenden

401	Giesinger (2007)	Chancengleichheit	Alle sollen gleiche Chancen und Möglichkeit erhalten, ihr Potenzial und natürlichen Anlagen voll zur Entfaltung zu bringen
402	Induktive Erweiterung	Chancenausgleich	Alle sollen individuell angepasste Chancen bekommen, ihr Potenzial und natürliche Anlagen voll zur Entfaltung zur bringen
403	Stojanov (2013)	Bildung ist ein gerechtes Maß für Verteilung	Gerechte Bildung als fairer Zuteiler von Lebenschancen, Aufstiegschancen
404	Stojanov (2013)	Zuteilung nach Leistungsprinzip	Leistung wird als gerechtes Zuteilungsprinzip anerkannt, meritokratisches Prinzip
405	Eckert & Gniewosz (2017)	Gerechter Anteil an Bildungsbeteiligung	Proportion, zu der Kinder aus bestimmten Gruppen die Schulformen und Bildungseinrichtungen besuchen, Teilhabegerechtigkeit
406	Eckert & Gniewosz (2017)	Gerechter Anteil an Bildungsabschlüssen	Proportion, zu der Kinder aus bestimmten Gruppen Schulabschlüsse verzeichnen
407	Induktive Erweiterung	Anerkennung verschiedener Bildungswege	Wertschätzung verschiedener Bildungswege, Gleichstellung unterschiedlicher Bildungswege/ Bildungsniveaus
500 Gesellschaftliche Wertvorstellung von Bildungsgerechtigkeit			
501	Eckert & Gniewosz (2017) & Stojanov (2013)	Bildungsgerechtigkeit als Norm	Normativer Maßstab, Normkriterium
502	Eckert & Gniewosz (2017)	Bildungsgerechtigkeit als Ideal	Anzustrebendes (gesamtgesellschaftliches) Ziel
503	Bundesverfassung	Rechtlicher Anspruch auf Bildung	Bildung als Menschenrecht, gleiches Recht auf Bildung, Gleichberechtigung
600 Bildungspolitische Maßnahmen			
601	Induktive Erweiterung	Politische Unabhängigkeit von Bildung	Keine parteipolitischen Entscheidungen treffen, langfristige, evidenzbasierte Reformen setzen
602	Induktive Erweiterung	Ausreichende Finanzierung von Bildung	Ausreichende finanzielle Mittel für die Umsetzung und Initiierung hochwertiger Bildung
603	Induktive Erweiterung	Gerechte Verteilung von finanziellen Fördermitteln und Ressourcen	Gerechte Verteilung von Fördermitteln, nicht näher spezifiziert
604	Induktive Erweiterung	Bedarfsorientierte Verteilung finanzieller Fördermittel	Mehr Fördermittel dort, wo mehr Ressourcen gebraucht werden, um Nachteile auszugleichen
605	Induktive Erweiterung	Gleiches Maß finanzieller Fördermittel pro Bildungseinheit	Jede Bildungseinheit erhält gleiche Ressourcenmenge
606	Induktive Erweiterung	Gute Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte	Gute Ausbildungsbedingungen, adäquate Bezahlung für Anstrengung und Relevanz der Aufgabe des Lehrens, motivierendes Arbeitsumfeld
700 Sonstiges			
701	Induktive Erweiterung	Sonstiges	

Anhang C

Codierungsschema Lösungsvorschläge zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit

Die Antworten werden anhand ihres manifesten Inhalts ausgewertet. Eine Antwort kann mehrere Codierungen erhalten. Jede Codierung kann pro Antwort nur einmal vergeben werden. Es gilt erschöpfend zu codieren. Die Codierungen wurden thematisch gruppiert.

Code	Bezeichnung	Beschreibung
100 Gesamtgesellschaftliche Veränderungen		
101	Gesamtgesellschaftlicher Abbau von Stereotypen und Vorurteilen	Gesamtgesellschaftliche Bemühung um Abbau von Vorurteilen, Stereotypen, Ende diskriminierenden Verhaltens
102	Egalitärere Gesellschaft	Kein meritokratisches System, Güter und Ressourcen werden nicht aufgrund von Leistung verteilt, werden gerecht (um-)verteilt, egalitäre Gesellschaft
103	Gesellschaftliche Anerkennung derzeitiger Bildungsgerechtigkeit	Anerkennung der Notwendigkeit Veränderungen des Bildungssystems zu mehr Bildungsgerechtigkeit
104	Aufklärung und Wissensvermittlung der Gesellschaft bzgl. Bildungsgerechtigkeit	Gesamtgesellschaftliche Bildung bezüglich Bildungsgerechtigkeit fördern
105	Höhere Anerkennung des Lehrer*innenberufs	Gesellschaftliche Anerkennung und Angesehenheit des Lehrer*innenseins steigern, höheres Gehalt, bessere Arbeitsbedingungen
200 Politische Maßnahmen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit		
201	Gesetzliche Gestaltung zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit	Implementierung von Gesetzen
202	Evidenzbasierte Entscheidungsfindung	Evidenzbasierte Entscheidungsfindung, keine Parteienpolitik
203	Erhöhung der Finanzierung des Bildungssystems	Mehr Gelder in Bildungssystem investieren
204	Kostenlose Bildung	Bildung soll kostenlos zur Verfügung stehen, keine Kosten durch Teilnahmegebühren, Materialkosten, Lebenshaltungskosten
205	Finanzielle Unterstützung benachteiligter Personengruppen	Personen mit niedrigem sozioökonomischen Status, niedrigem Gehalt sollen zusätzliche finanzielle Hilfen erhalten
206	Unabhängigkeit des Bildungssystems	Unabhängigkeit von Wirtschaft, privaten Institutionen
207	Politischer Wille	Bildungsgerechtigkeit als relevante Thematik politischer Beschäftigung
300 Förderliche Organisationsarten von Schulen		
301	Etablieren von homogenen Leistungsgruppen	Ordnung von Schulen und Klassen nach Leistungsniveau der Lernenden, Differenzierung
302	Etablieren von heterogenen Lerngruppen	Keine Separierung in homogene Leistungsgruppen

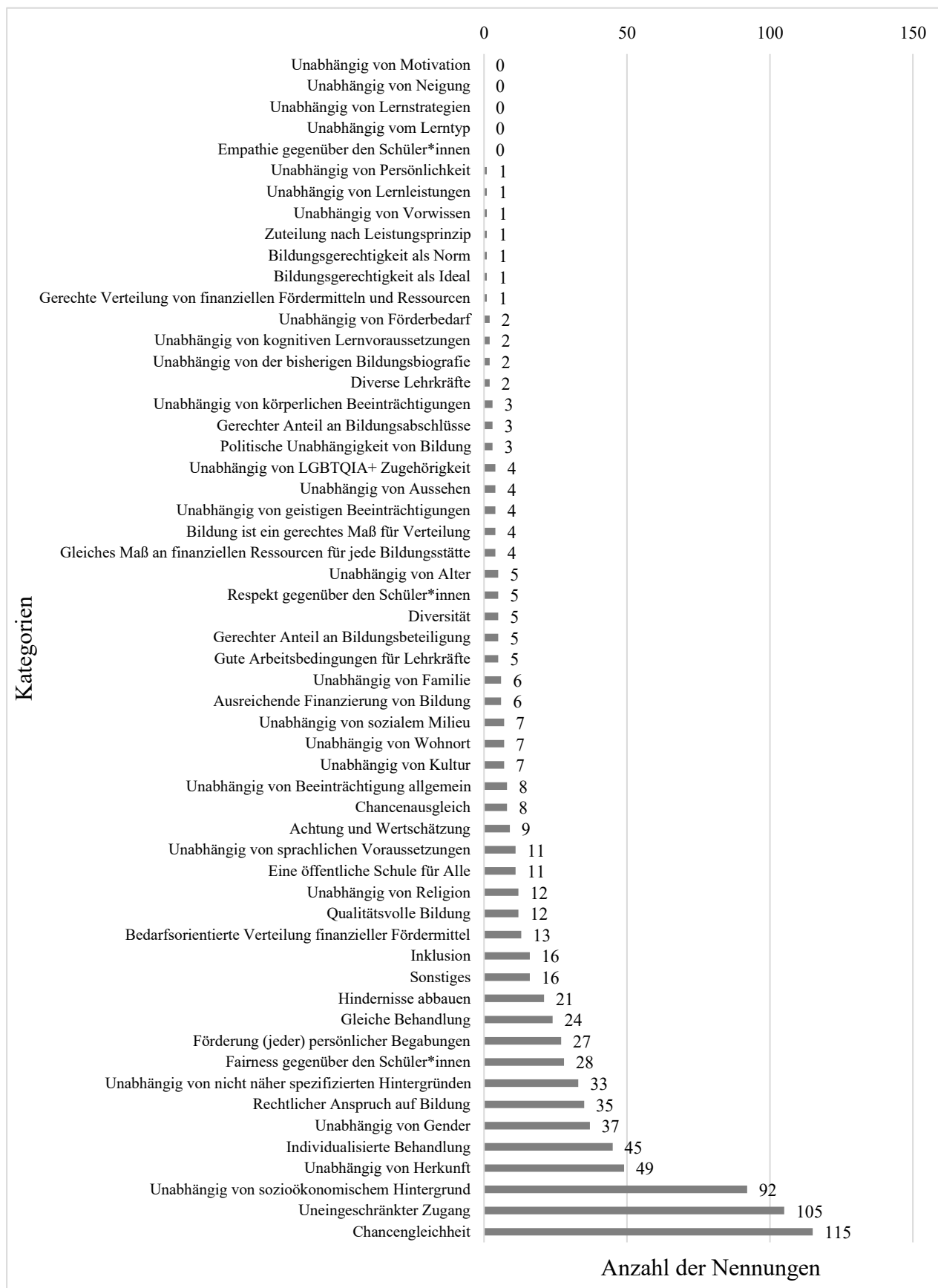
Bildungsgerechtigkeit aus Sicht von Lehramtsstudierenden

303	Erweiterung der Barrierefreiheit	Barrierefreiheit im erweiterten Sinn, möglichst niederschwelligen, barrierearmen Zugang zu Bildung
304	Freier Zugang zu allen Bildungsinstitutionen	Freie Auswahl der Bildungsinstitution
305	Öffentliches Schulwesen	Keine Privatschulen
306	Einführung von Gesamtschulen	Gesamtschulen statt Aufteilung des sekundären Bildungsweges
307	Aufnahmeregulierung durch Aufnahmeprüfungen	Schulzutritt wird durch Aufnahmeprüfungen geregelt
308	Einführung von Vorschulen	Ausbau vorschulischer Bildung
309	Einführung von Ganztagsschulen	Implementierung von Schulen, die Kinder während eines großen Teils des Tages unterbringt, keine Halbtagschule
400 Förderliche Veränderungen der Gestaltung von Bildungsabläufen		
401	Adaption der Lehrpläne	Veränderung der Lehrpläne
402	Zentralisierte Leistungserhebung	Zentral organisierte Tests, Notenbewertungen
403	Individuelle Leistungsbeurteilung	Keine Ziffernoten, keine Benotung, individuelle Leistungsbeurteilung
404	Ausbau der Inklusion	Pädagogik der Vielfalt
405	Mehrsprachiger Unterricht	Unterricht auf mehreren Sprachen anbieten
406	Anbieten individualisierter Bildungsangebote	Individualisierung, bedürfnisangepasst
407	Schaffen eines einheitlichen Lernangebots	Gleiches Lernangebot für alle Schüler*innen
408	Ausbau der allgemeinen Förderung	Förderunterricht von Gruppen, Verfügbarkeit von Förderangebot
409	Ausbau der Deutschförderung	Förderung der Sprache Deutsch
410	Bessere Bildungsangebote im ländlichen Raum	Ausbau der Bildungsangebote in ländlichen Gebieten
411	Digitalisierung vorantreiben	Ausbau der Digitalisierung
412	Gleichberechtigungsinstitutionen etablieren	Sowohl an Schulen als auch übergeordnete Institutionen
413	Schüler*inneninitiativen zuhören	Schüler*inneninitiativen Aufmerksamkeit schenken
414	Ausbau der individuellen Förderung	Individueller Förderung einzelner Schüler*innen außerhalb des Unterrichts
500 Förderliche Veränderungen der innerschulischen Organisation		
501	Mehr Lehrpersonal	Mehr Lehrpersonen pro Schule
502	Kleinerer Betreuungsschlüssel	Lehrkraft pro Kind kleinerer Wert, kleinere Klassen
503	Mehr unterstützende Berufsgruppen	Mehr Sozialpädagog*innen, Schulpsycholog*innen, Schulassistent*innen
504	Passende Räumlichkeiten und Ausstattung	Ausbau der Infrastruktur
506	Diverses Lehrer*innenteam	Lehrer*innen unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen

600 Förderliche Verhaltensweisen und Einstellungen von Lehrpersonen		
601	Hohes Wissen von Lehrkräften bzgl. Bildungsgerechtigkeit	Differenziertes, umfassendes Verständnis von Lehrkräften zum Thema Bildungsgerechtigkeit
602	Weiterbildung von Lehrkräften bzgl. Bildungsgerechtigkeit	Fortbildungen für Lehrpersonen zum Thema Bildungsgerechtigkeit
603	Haltung der Lehrkraft bzgl. Bildungsgerechtigkeit	Engagement und Motivation zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit
604	Reflexion und Evaluation des eigenen Unterrichts	Reflexion der eigenen Einstellung, Awareness
605	Handeln von Lehrpersonen bzgl. Bildungsungerechtigkeit	Lehrpraxis, die durch ihre Konzeption Bildungsungerechtigkeit fördert
606	Wertschätzung der Lernenden	Wertschätzender Umgang gegenüber Schüler*innen
607	Fairness gegenüber der Lernenden	Fairer Umgang gegenüber Schüler*innen
608	Keinen Leistungsdruck aufbauen	Keinen Leistungsdruck auf Schüler*innen ausüben
609	Einbezug anderer professioneller Akteur*innen in den Unterricht	Kooperation, gemeinsames Arbeiten, Teamteaching
610	Einbezug der Eltern in Bildungsprozess des Kindes	Eltern in Lernprozesse und Bildung des Kindes mit einbeziehen
612	Sprachsensible Unterrichtsgestaltung	Sprache als relevante Kategorie berücksichtigen, die Unterricht und Lernen prägt
613	Individuelle Förderung innerhalb des Unterrichts	Auf Bedürfnisse einzelner Schüler*innen innerhalb des Unterrichts eingehen
614	Inklusiven Unterricht	Pädagogik der Vielfalt anwenden
700 Förderliche Veränderungen in der Lehrer*innenbildung		
701	Umfassende Lehrer*innenbildung	Weitreichendere, bessere, qualitativ hochwertigere Ausbildung, adäquate Ausbildung für bildungsungerechte Gesellschaft
702	Wissensvermittlung in Lehrer*innenbildung	In Lehrer*innenausbildung werden wichtige Gesichtspunkte von Bildungsgerechtigkeit erlernt
703	Konkretes Training in Lehrer*innenbildung	Anwendungsorientiertes Wissen bzgl. Bildungsgerechtigkeit wird in Ausbildung vermittelt
800 Förderliche Aspekte im Zusammenhang mit Eltern		
801	Höhere Informationsverfügbarkeit bzgl. schulischer Möglichkeiten	Informationen niederschwellig verfügbar machen
802	Ausbau von Elternvereinen	Elternvereine unterstützen den Bildungsprozess aller Kinder
900 Sonstiges		
901	Sonstiges	Sonstiges, in anderen Kategorien nicht Genanntes

Anhang D

Häufigkeit zugeordneter Kategorien der Definition von Bildungsgerechtigkeit



Anmerkung. Ordnung der genannten Kategorien nach Häufigkeit

Anhang E

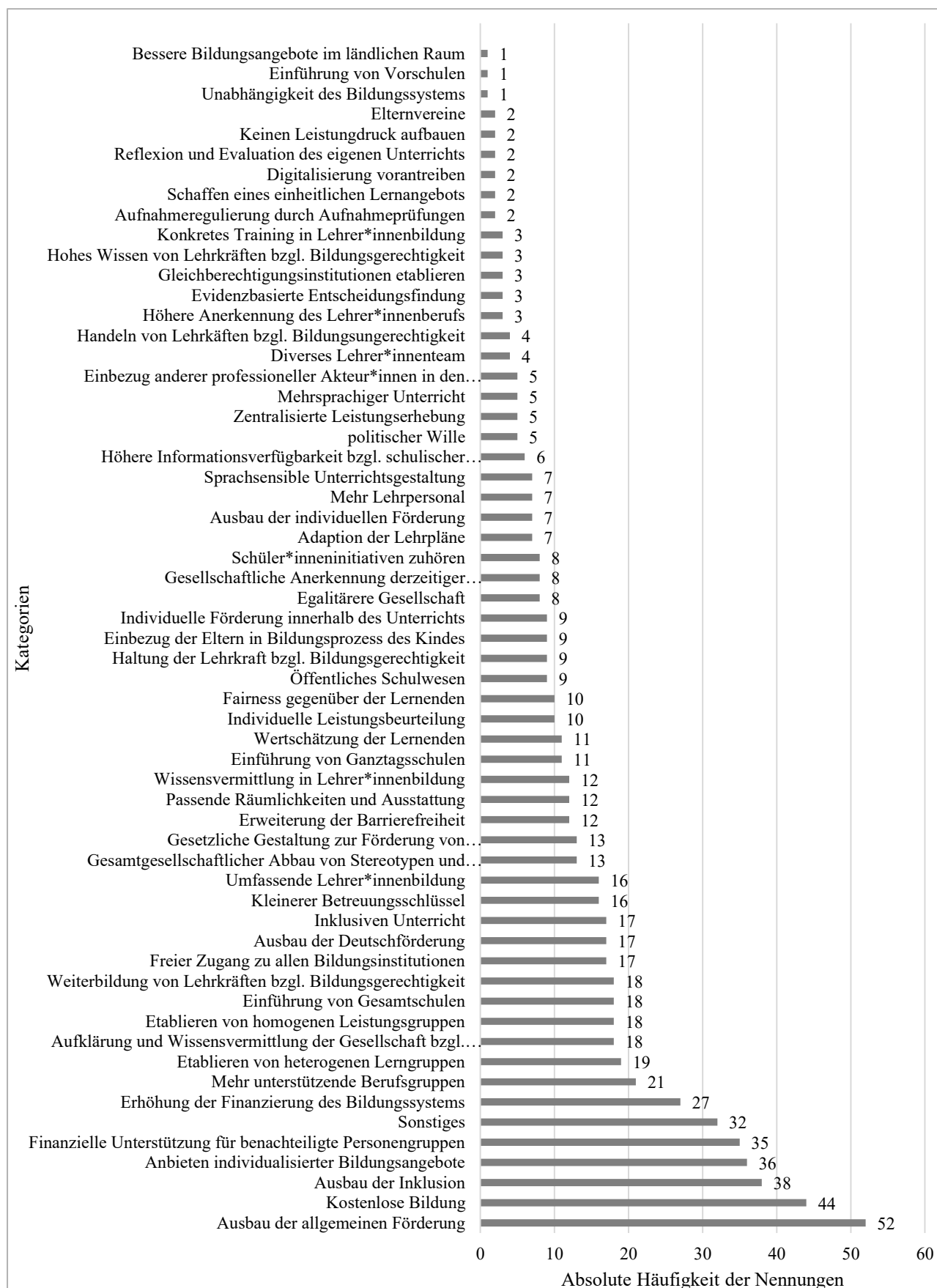
Häufigkeit zugeordneter Kategorien der Heterogenitätsdimensionen

Heterogenitätsdimensionen	Absolute Häufigkeit der Codierungen	Relative Häufigkeit der Teilnehmenden mit dieser Codierung in Prozent
Sozioökonomischer Hintergrund	154	59,9
Sprachliche Voraussetzungen	98	38,1
Herkunft	89	34,6
Familie	46	17,9
Beeinträchtigung allgemein	41	16,0
Kognitive Lernvoraussetzungen	41	16,0
Geistige Beeinträchtigung	37	14,4
Neigung	32	12,5
Gender	31	12,1
Körperliche Beeinträchtigung	25	9,7
Kultur	23	8,9
Nicht näher spezifiziert	23	8,9
Motivation	21	8,2
Religion	20	7,8
Förderbedarf	20	7,8
Soziales Milieu	18	7,0
Alter	14	5,4
Vorwissen	14	5,4
Soziales Verhalten und Persönlichkeit	12	4,7
Wohnort	10	3,9
Lernleistungen	7	2,7
Bisherige Bildungsbiografie	7	2,7
Lernstrategien	6	2,3
Lerntyp	5	1,9
LGBTQIA+	3	1,2
Aussehen	1	0,4

Anmerkung. Ordnung der genannten Kategorien nach Häufigkeit

Anhang F

Häufigkeit zugeordneter Kategorien der Lösungsmöglichkeiten



Anhang G**Paarweise Vergleiche der Facetten mit Effektstärken**

Verglichene Facetten	Teststatistik	Standardfehler	Standardtest-statistik	<i>p</i> -Wert	Effektstärke in <i>r</i>
1-6	-221.936	40.751	-5.446	< .001	.24
1-5	-276.230	40.791	-6.772	< .001	.30
1-4	-306.652	40.751	-7.525	< .001	.33
1-3	-370.683	40.791	-9.087	< .001	.40
1-7	-437.484	40.751	-10.735	< .001	.47
1-2	-526.730	40.751	-12.925	< .001	.57
6-5	54.294	40.791	1.331	1	
6-4	84.716	40.751	2.079	.790	
6-3	148.747	40.791	3.647	.006	.16
6-7	-215.549	40.751	-5.289	< .001	.23
6-2	304.794	40.751	7.479	< .001	.33
5-4	30.422	40.791	0.746	1	
5-3	94.453	40.831	2.313	.435	
5-7	-161.255	40.791	-3.953	.002	.17
5-2	250.500	40.791	6.141	< .001	.27
4-3	64.031	40.791	1.570	1	
4-7	-130.833	40.751	-3.211	.028	.14
4-2	220.078	40.751	5.400	< .001	.24
3-7	-66.801	40.791	-1.638	1	
3-2	156.047	40.791	3.825	.003	.17
7-2	89.245	40.751	2.190	.599	

Anmerkung. Signifikanzwerte werden von der Bonferroni-Korrektur für mehrere Tests angepasst.