

**Empirische Forschung im
Elementar- und Primarbereich**



Stefanie Cornel

Differenz und Normalität in der Grundschule

Subjektive Theorien von Studierenden im Praxissemester

**Empirische Forschung im
Elementar- und Primarbereich
Band 8**

herausgegeben von

Andreas Hartinger, Friederike Heinzel,
Gisela Kammermeyer und Sabine Martschinke

Stefanie Cornel

Differenz und Normalität in der Grundschule

Subjektive Theorien von Studierenden
im Praxissemester

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn unter dem Titel „Differenzlinien und Normalitätskonstruktionen im Kontext Grundschule – Subjektive Theorien von Praxissemesterstudierenden und ihre Bedeutung für den Theorie-Praxis-Transfer“ als Dissertation angenommen.
Gutachterin: Prof. Dr. Petra Büker.
Gutachter: Prof. Dr. Timm Albers.
Tag der Disputation: 01.03.2019.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2021.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Friedrich Wall, Spreeau.

Foto Umschlagseite 1: © Vitalii Vodolazskyi / adobe.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2428-6

Zusammenfassung

Verschiedenheit als Normalität aufzufassen, stellt ein Postulat bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Diskussionen in Deutschland dar. Aktuelle Schulleistungsstudien zeigen jedoch auf, dass die Zielsetzung einer chancengerechten Bildung bislang nur in Ansätzen erreicht wird (vgl. Bos et al. 2017, S. 20). Bildungsungleichheiten lassen sich nur mit Erklärungsfaktoren auf vielfältigen Ebenen betrachten, die komplex ineinanderwirken. Dabei ist der *Einfluss von Lehrer/-innen* auf die Konstruktion und Reproduktion von Chancengleichheit nur in geringem Maße aufgeklärt. Empirisch fundiert ist, dass die Einschätzungen von Leistungsfähigkeiten seitens der Lehrkräfte durch ihre Erwartungen bezüglich der Einflusskraft von Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder sozialer Herkunft gesteuert werden (vgl. Dresel et al. 2010, S. 337 ff.; Büker und Rendtorff 2015, S. 101; Diehm et al. 2017, S. 1). Diese *Subjektiven Theorien* über pädagogisches Handeln werden in der wissenschaftlichen Forschung als sehr stabil beschrieben. Unterrepräsentiert sind bislang Forschungen zu der Interdependenz der Wahrnehmung von Heterogenität und Normalität. Es liegt nahe, dass schulische Leistungsbeurteilungen vor dem Hintergrund unreflektierter Maßstäbe vorgenommen werden könnten, die auf Normalitätskonstruktionen fußen.

Insbesondere stellen sich diesbezüglich vielfältige Fragen an eine *heterogenitätssensible universitäre Lehrer/-innenbildung*. Als ein möglicher Ansatz für eine verbesserte Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden steht das Verhältnis von Theorieerwerb und Praxiserfahrung seit jeher in der Diskussion. Das im Jahre 2015 in Nordrhein-Westfalen installierte Praxissemester scheint eine vielversprechende Antwort auf einen professionell begleiteten Theorie-Praxis-Transfer zu bieten. Unter der theoretischen Perspektive des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* (Groeben et al. 1988) und der *Normalismustheorie* (Link 2009) untersucht die empirisch-qualitative Arbeit durch 24 problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) die Wahrnehmung von Differenzlinien und Normalität von Lehramtsstudierenden im Praxissemester.

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen folgende *Schieflage* auf: Einerseits wird Heterogenität von den Studierenden zwar auf verschiedenen Ebenen befürwortet, Homogenität jedoch als ein (latenter) Wunsch erkennbar, um die Ordnung und das Funktionieren des Unterrichts kontrollieren zu können. Die Vorstellung von Normalität ist dabei der entscheidende Indikator zur Einordnung von Schüler/-innen, aufgrund dessen die *Intersektionalitätsdebatte* auf Basis der Ergebnisse um die Perspektive der Normalität zu erweitern ist. Im Zentrum der Differenz- und Normalitätskonstruktionen steht die Kategorie der *Leistung*, die den Umgang mit Heterogenität maßgeblich bestimmt. Die Daten verdeutlichen andererseits, dass die Studierenden nach dem Praxissemester nur einen geringen Wert in der theoretischen Auseinandersetzung mit Differenz sehen. Die Deutungshoheit für einen adäquaten Umgang mit Heterogenität wird den Lehrer/-innen zugeschrieben und ihrem Urteil mehr Wert beigemessen als jenen der Hochschuldozierenden, deren Wissen eher als praxisfern kritisiert wird. Die quantitative Ausweitung der Praxisanteile im Lehramtsstudium durch die Initialisierung des landesweiten Praxissemesters führt entgegen der vehementen Annahme ‚Viel hilft viel‘ nicht selbstverständlich zu Professionalisierungseffekten. Für die universitäre Begleitung von Praxisphasen lässt sich das Ziel ableiten, eine Beziehung von wissenschaftlichen objektiven Theorien und Subjektiven Theorien zu fördern und den Studierenden Möglichkeitsräume für die Anwendbarkeit und Reflexion von universitärem Wissen zu eröffnen (vgl. Patry 2014, S. 30).

Abstract

Considering diversity as normality is a postulate of educational policy and educational debates in Germany. However, current school achievement studies show that the goal of an education that offers equal opportunities has so far only been realised in parts (cf. Bos et al. 2017, p. 20). Educational inequalities can only be considered by means of explanatory factors on various levels which interact in a complex way. The impact of teachers on the construction and reproduction of unequal opportunities has only been clarified to a limited extent. It is scientifically substantiated that teachers' assessments of performance are controlled by their expectations regarding the influence of heterogeneity dimensions such as gender, migrant background or social origin (cf. Dresel et al. 2010, p. 337 ff.; Büker and Rendtorff 2015, p. 101; Diehm et al. 2017, p. 1). These subjective theories of pedagogical performance are described as highly stable in scientific research. Research on the interdependence of the perception of heterogeneity and normality has so far been underrepresented. It is obvious that academic performance assessments could be carried out against the background of unreflected standards which are based on normality constructions.

In particular, this raises a variety of questions for a university-based teacher education that is sensitive to heterogeneity. The relationship between theory acquisition and practical experience has always been a topic of discussion as one possible approach to improving the competence development of student teachers.

The internship semester of five months established in North Rhine-Westphalia in 2015 seems to offer a promising answer to a professionally accompanied theory-practice transfer in the field of heterogeneity. Drawing on the theoretical perspective of the research programme Subjective Theories (Groeben et al. 1988) and the theory of normalism (Link 2009), the present empirical-qualitative work examines the perception of difference lines and normality of teacher education students in the internship semester through 24 problem-centred interviews (Witzel 2000). The results of the qualitative content analysis show the following imbalance: On the one hand, heterogeneity is advocated by students on various levels but homogeneity is recognisable as a (latent) desire to control the order and functioning of teaching. The notion of normality is the decisive indicator for classifying pupils. For this reason, the intersectionality debate based on the results must be expanded to include the perspective of normality. Central to the constructions of difference and normality is the category of performance which decisively determines how heterogeneity is dealt with. In addition, the data also show that students see only little value in the theoretical examination of difference after the internship semester. The prerogative of interpretation for an adequate handling of heterogeneity and in particular of differences in performance is attributed to the teachers and their judgement is valued more than that of university lecturers whose knowledge is criticised as being rather remote from practice. The quantitative expansion of the amount of practical training in teacher education through the initialisation of the state-wide internship semester does not naturally lead to professionalisation effects contrary to the vehement assumption 'The more, the better'. For the university support of practical phases, the goal of promoting a relationship between scientific objective theories and subjective theories and opening up possibility spaces for students to apply and reflect on university knowledge can be derived (cf. Patry 2014, p. 30).

Danksagung

Die jahrelange Auseinandersetzung mit Heterogenität und Normalität prägte meine Sicht auf pädagogische Prozesse, meine Umwelt und mein eigenes Handeln nachhaltig. Hierbei begleiteten mich ganz besondere Menschen, die mir durch ihre Impulse wichtige Wegweiser für das Schreiben dieses Buches waren.

Ich bedanke mich zu allererst aufrichtig bei Prof. Dr. Petra Büker, die für mich nicht nur eine Chefin und Doktormutter ist. Liebe Petra, bereits im Lehramtsstudium hast du mich für die empirische Forschung begeistert. Dein Glaube an mich und meine Fähigkeiten hat mich durch die Promotionszeit geleitet und du hast mir die Möglichkeit geboten, meine Forschungsinteressen frei zu entfalten. Ich habe von dir gelernt, dass sich Wissenschaft am allerbesten mit Enthusiasmus, Kollegialität, Warmherzigkeit und Menschlichkeit, einem guten Namensgedächtnis und ganz viel Schokolade gestalten lässt. Du bist mir ein Vorbild an Wissen und Eloquenz. Durch dich habe ich erfahren, wie sich Wissenschaft und Praxis zu etwas Inspirierendem verbinden lassen. Ohne dich wäre ich einen anderen Lebensweg gegangen.

Prof. Dr. Timm Albers danke ich für sein wertschätzendes Zweitgutachten. Durch deine vielseitige Expertise und deine herausfordernden Fragen während der Disputation hat diese Arbeit an Qualität gewonnen. Für den Kommissionsvorsitz bedanke ich mich bei Prof. Dr. Julia Settineri. Deine Erfahrungen in der Begleitung des Praxissemesters aus der Perspektive der sprachlichen Heterogenität haben meinen Horizont erweitert. Für sein Mitwirken an meiner Promotionskommission bedanke ich mich bei Dr. Christoph Wiethoff. Danke für dein Interesse an meinen Ergebnissen und deinen unerschütterlichen Einsatz für die Praxissemesterstudierenden an der Universität Paderborn.

Ein besonderer Dank gilt auch meinen (ehemaligen) Kolleg/-innen Jana Ogradowski, Dr. Katrin Glawe, Prof. Dr. Birgit Hüpping, Martin Berkemeier, Frauke Raddy, Dr. Agnes Kordulla, Barbara Bernhard und Dr. Julia Höke, die mir im Forschungskolloquium des Arbeitsbereiches Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn stets Raum für meine Fragen, Sorgen und Ideen eröffneten. Liebe Jana, danke für deine differenzierte Rückmeldung zu meinem Forschungsstand, deine nie abebbende Begeisterung für meine Arbeit und für deine Freundschaft. Liebe Katrin, danke für dein enormes Wissen über qualitative Forschung, die bereichernden Diskussionen über meine Methoden und das Rückenfreihalten in der Endphase. Liebe Birgit, danke für die herrlich humorvollen Gespräche über meinen Theorierahmen, die vielen guten Ratschläge und ermunternden Worte. Ohne deine Dissertation würde es meiner an vielem fehlen. Lieber Martin, danke für deine kritische und immer konstruktive Sichtweise. Mit deinem realistischen Blick auf Forschung hast du meine Gedanken immer geerdet. Liebe Frauke, liebe Agnes, ihr habt mich in der Anfangszeit dieses Projektes begleitet. Danke für eure Herzlichkeit und das gemeinsame Nachdenken über meine Forschungsfrage. Liebe Barbara, ohne dich würde ohnehin das meiste gar nicht funktionieren. Danke für deine aufmunternden Worte und dass du mir so vieles abgenommen hast. Liebe Julia, danke für deine tägliche berufliche und private Unterstützung und für den Löwenanteil an meiner Motivation. Mit deiner beeindruckenden Analysefähigkeit und deinem Durchblick in so vielen Bereichen der Wissenschaft warst du mir eine der größten Stützen.

Für die sorgfältige Transkription der Interviews bedanke ich mich bei Mona Niggemeier und Ole Claußen. Durch eure Unterstützung und das Mitteilen eurer Gedanken zum Material konnte ich viele spannende Passagen identifizieren.

Ohne das Engagement der Praxissemesterstudierenden wäre diese qualitative Forschung nicht möglich gewesen. Ich danke euch für eure Zeit, die ihr in den Sommerferien nach dem Praxissemester freiwillig mit mir in der Universität verbracht habt, und ich danke euch für eure Offenheit und Ehrlichkeit. Durch eure kritischen Reflexionen der Theorie-Praxis-Verzahnung in eurem Lehramtsstudium konnte ich meine Begleitung der Praxisphase neugestalten.

Meinen Eltern und meiner Familie gebührt ein besonderer Dank. Ohne euch wäre der Weg in die Wissenschaft nicht möglich gewesen. Bei Julia Jürgensmeier und Olga Pfeil bedanke ich mich für lebenslange Freundschaft, Geduld und Verzicht. Danke, dass ihr immer an mich und meine Ziele glaubt.

Lieber Björn, dein Beitrag geht über das hinaus, was ich im Vorfeld dieser Arbeit als normal bezeichnet hätte. Ben und Tom, euch danke ich dafür, dass ihr als kleines und doch so großes Wunder während der Publikationszeit in mein Leben getreten seid. Dieses Buch widme ich euch dreien.

Inhalt

1	Einleitung	13
1.1	Ausgangslage und Forschungsinteresse: Bildungsungleichheiten in der Grundschule	13
1.2	Ziele der Arbeit	17
1.3	Leitbild der Arbeit: Thematisierung von Kategorien und Wertschätzung von Subjektiven Theorien	17
1.4	Aufbau der Arbeit	19
2	Analytischer Rahmen: Subjektive Theorien	21
2.1	Subjektive Theorien als Komponente professioneller Handlungskompetenz	21
2.2	Epistemologisches Subjektmodell als leitendes Menschenbild im FST	24
2.3	Begriffsbestimmung und Arbeitsdefinition	25
2.4	Reichweiten Subjektiver Theorien	28
2.5	Methodische Konsequenzen	28
2.5.1	Erste Phase: Erhebung Subjektiver Theorien	29
2.5.2	Zweite Phase: Kommunikative Validierung	31
2.6	Konsequenzen für die eigene Arbeit	32
3	Theoretischer Forschungsstand	35
3.1	Heterogenität und Differenzlinien	35
3.1.1	Einleitende Definition	35
3.1.2	Differenzlinien und ihre Funktionen	37
3.1.3	Soziale Konstruktion und Reproduktion von Heterogenität im pädagogischen Feld	41
3.1.4	Normativität und Idealisierung von Heterogenität	42
3.1.5	Perspektiverweiterung: Differenzlinien und ihr Bezug zu Normalität	44
3.2	Normalitätskonstruktionen	45
3.2.1	Einleitende Definition	45
3.2.2	Norm und Normalität – eine begriffliche Klärung	48
3.2.3	Der mathematische Durchschnitt als statistische Normalitätsgrundlage	51
3.2.4	Konstruktion von Normalfeldern	53
3.2.5	Strategien der Normalisierung und Grenzsetzung	55
3.2.6	Funktionen von Normalität	60
3.3	Intersektionalität	63
3.3.1	Einleitende Definition	63
3.3.2	Historische Einordnung	65
3.3.3	Überblick über den Intersektionalitätsdiskurs	67
3.3.4	Übertragung der intersektionalen Perspektiven auf die eigene Arbeit	73
3.4	Zusammenfassung des theoretischen Forschungsstandes	74

4	Empirischer Forschungsstand	77
4.1	Attitudes and beliefs towards diversity and inclusion: Internationale Diskussionen	78
4.2	Inklusionsbezogene Haltungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit Heterogenität: Der deutschsprachige Raum	83
4.3	Normalitätskonstruktionen und retrospektive biografische Betrachtungen	88
4.4	Wahrnehmung des Verhältnisses zwischen theoretischer Lehrerbildung und Praxiserfahrungen	91
4.5	Konklusionen des empirischen Forschungsstandes und Verortung der eigenen Arbeit	95
4.6	Präzisierung der eigenen Forschungsfragen	97
5	Sampling der Studie und strukturelle Einordnung in das Paderborner Praxissemester	99
5.1	Strukturelle Rahmung und Kompetenzerwartungen	99
5.2	Die Relevanz des Theorie-Praxis-Transfers	100
5.3	Erste Evaluationsergebnisse zur Wirksamkeit des Praxissemesters	102
5.4	Das Sampling der Studie	104
5.4.1	Begründung des qualitativen Stichprobenplans	104
5.4.2	Übersichtstabelle des Samplings	106
6	Erhebungsdesign	109
6.1	Methodik der Datenerhebung	109
6.1.1	Paradigmatische Grundsätze der Studie	110
6.1.2	Methodische Indikation des problemzentrierten Interviews als Erhebungsmethode im Dialog-Konsens	111
6.1.3	Drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews	113
6.1.4	Instrumente des problemzentrierten Interviews	114
6.1.5	Kommunikationsstrategien der Interviewführung	117
6.1.6	Leitfadenerstellung und Operationalisierung	118
6.2	Kommunikative Validierung durch Struktur-Ge-Technik	123
6.3	Reflexion der gewählten Erhebungsmethode und ihrer Umsetzung	124
7	Forschungsethische und datenschutzrechtliche Grundlagen der Arbeit	127
7.1	Integrität und Objektivität der Forschenden	128
7.2	Freiwilligkeit und informierte Einwilligung	129
7.3	Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung	130
7.4	Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten	130
8	Auswertungsdesign	133
8.1	Datenaufbereitung: Formale Charakteristika und angewandte Transkriptionsregeln	133
8.2	Auswertungsmethodik	134
8.2.1	Qualitative Inhaltsanalyse: Begriffsbestimmung und Diskurseinordnung	134
8.2.2	Grenzen des Verfahrens – „discontent analysis“ im Diskurs	137
8.2.3	Potentiale der Methodologie und Indikation	138

8.3	Beschreibung des eigenen Vorgehens	141
8.3.1	Festlegung des Materials	141
8.3.2	Analyse der Entstehungssituation und Beschreibung der Durchführung ...	142
8.3.3	Richtung der Analyse	143
8.4	Konkretisierung der Analysetechnik	144
8.4.1	Auswahl des Primärverfahrens: Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse ..	144
8.4.2	Art der gebildeten Kategorien	145
8.4.3	Strategie der Kategorienbildung	146
8.4.4	Art des erstellten Kategoriensystems	146
8.4.5	Auswahl des Sekundärverfahrens: die intersektionale Mehrebenenanalyse .	147
8.5	Durchführung der Analyse mittels MAXQDA	150
8.6	Konkretes Auswertungsschema: Ablaufmodell	151
8.6.1	Bestimmung der Analyseeinheiten	151
8.6.2	Konzeption und Auswertung des Kodierleitfadens	153
8.7	Exkurs: Auswertung der Strukturbilder	154
9	Darstellung der Ergebnisse	157
9.1	Forschungsfrage 1a): Wahrnehmung von Heterogenität und Differenz	157
9.1.1	Präsenteste Form von Heterogenität	157
9.1.2	Einschätzung des Heterogenitätsausmaßes der Praxissemesterklasse ...	161
9.1.3	Besondere Reaktionen auf unterschiedliche Schüler/-innen	166
9.1.4	Biografische Bezüge in der Wahrnehmung von Heterogenität	169
9.1.5	Empfundene Chancen von Heterogenität in der Grundschule	178
9.1.6	Empfundene Belastungen von Heterogenität in der Grundschule	181
9.1.7	Zwischenfazit: Wahrnehmung von Heterogenität	186
9.2	Forschungsfrage 1b): Bedeutung von Heterogenität und Differenz	188
9.2.1	Empfundene Grenze der Differenzierung	188
9.2.2	Relevante Dimensionen für die Unterrichtsplanung	190
9.2.3	Diskussionen im Kollegium über Heterogenität	193
9.2.4	Thematisierung von Heterogenität im Unterricht	195
9.2.5	Zwischenfazit: Bedeutung von Heterogenität und Differenz	202
9.3	Forschungsfrage 2: Interdependenzen von Differenzlinien und Normalitätskonstruktionen	203
9.3.1	Sonderpädagogischer Förderbedarf	203
9.3.2	Schul- und unterrichtsadäquates Verhalten	205
9.3.3	Offenheit und Kontaktfreudigkeit	206
9.3.4	Ablehnung von Kategorisierungen und Normalzuschreibungen	207
9.3.5	Familiärer Hintergrund	208
9.3.6	Soziale Kompetenzen	209
9.3.7	Regelschulen und Regelunterricht	210
9.3.8	Rhetorische Figuren	212
9.3.9	Zurückhaltung und Unauffälligkeit	214
9.3.10	Leistungsbezogene Eigenschaften	214
9.3.11	Zwischenfazit: Interdependenzen von Differenzlinien und Normalitätskonstruktionen	215
9.3.12	Exkurs: Interdependenzen zwischen weiteren Heterogenitätskategorien anhand der Auswertung der Struktur-Lege-Bilder	218

9.4 Forschungsfrage 3: Theorie und Praxis	222
9.4.1 Unzureichende Thematisierung von Heterogenitätskategorien an der Universität – Ausbildungswünsche	222
9.4.2 Ausreichende Thematisierung von Heterogenitätskategorien	225
9.4.3 Theorie-Praxis-Verhältnis	228
9.4.4 Entwicklungen im Bereich Heterogenität während des Praxissemesters ..	234
9.4.5 Zwischenfazit: Theorie und Praxis	238
10 Interpretation zentraler Ergebnisse und Einordnung in den Diskurs	241
10.1 ... auf der Ebene des theoretischen und empirischen Forschungsstandes	241
10.2 ... auf der Ebene der Theorie-Praxis-Verzahnung	244
10.3 ... auf der Ebene von Professionalisierungsansätzen	247
11 Diskussion der Arbeit anhand von Gütekriterien qualitativer Forschung	253
11.1 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	253
11.2 Indikation	254
11.3 Empirische Verankerung	256
11.4 Reflektierte Subjektivität	256
11.5 Limitation	257
11.6 Kohärenz	259
11.7 Relevanz	260
12 Fazit und Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Forschung	261
Verzeichnisse	265
Literaturverzeichnis	265
Abbildungsverzeichnis	282
Tabellenverzeichnis	282

1 Einleitung

„Es ist normal, verschieden zu sein.“

Richard von Weizsäcker

1.1 Ausgangslage und Forschungsinteresse: Bildungsungleichheiten in der Grundschule

Verschiedenheit als Normalität aufzufassen, stellt ein Postulat bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Diskussionen in Deutschland dar. Mit diesem ist die Forderung an das Bildungssystem verbunden, Chancengleichheit für alle Schüler/-innen unabhängig ihrer verschiedenen Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer körperlichen Merkmale oder sprachlichen Fähigkeiten zu garantieren. Die vorliegende Arbeit untersucht unter qualitativ-empirischer Perspektive die Verwirklichung dieses Anspruchs und stellt das einführende Zitat vor die Frage: *Wie normal ist es, verschieden zu sein?*

Die Unterschiedlichkeiten von Schüler/-innen werden im gegenwärtigen pädagogischen Diskurs mit dem Begriff der *Heterogenität* beschrieben (vgl. Einsiedler et al., S. 10). Aktuelle Schulleistungsstudien zeigen jedoch auf, dass die Zielsetzung einer chancengerechten Bildung durch heterogenitätsbejahende Pädagogik sowie eine heterogenitätsberücksichtigende Unterrichtsgestaltung trotz deren Verankerung in Schulgesetzen und Curricula bislang nicht bzw. allenfalls in Ansätzen erreicht wird. So sind Heterogenitätsdimensionen, die für den Schulkontext immer wieder als relevant eingestuft werden, keinesfalls neutrale Kategorien zur Beschreibung von Verschiedenheit. Vielmehr sind die Kategorien mit unterschiedlichen Bewertungen und Risikoerwartungen belegt. Als solche stehen sie in einem komplexen Zusammenhang mit sozialen und bildungsspezifischen Ungleichheiten. Als *Ungleichheit* wird in der derzeitigen Forschung primär aus bildungssoziologischer Perspektive die Ungleichverteilung von Bildungsabschlüssen zwischen Personengruppen bezeichnet, mit der unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten und Ressourcen (in Form von weiteren Bildungsangeboten und Zugängen zum Arbeitsmarkt) kausal verknüpft sind. Besser- oder Schlechterstellungen bedingen wiederum weitere Zuschreibungen und werden zu allokativen Ungleichheiten (vgl. Emmerich und Hormel 2017, S. 103; Büchner 2003, S. 10; Dresel et al. 2010, S. 334), die neben den Zugangschancen auch die Entfaltung von persönlichen Potentialen regulieren können.

Entgegen der Forderung nach Chancengleichheit zeigen international vergleichende Schulleistungsstudien seit den frühen 2000ern einen manifesten Zusammenhang von sozialer Herkunft, Geschlecht, Migration und Bildungserfolg auf. Die Grundschule nimmt als erste verpflichtende Bildungsinstanz einen besonderen Stellenwert in der Ungleichheitsforschung ein. Zwei der am häufigsten im Grundschuldiskurs rezipierten Studien haben in dieser Hinsicht wichtige Erkenntnisse erbracht: Zum einen die im Abstand von fünf Jahren durchgeführte Internationale *Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU* (mit dem internationalen Namen *Progress in International Reading Literacy Study PIRLS*), die Aufschlüsse über Leseverständnis, -motivation, -verhalten und Lesekompetenz begünstigende Faktoren gibt. Zum anderen werden in vierjährigem Abstand mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen in den *Trends in International Mathematics and Science Study TIMSS* untersucht. Beide Erhebungen finden am Ende der vierten Jahrgangsstufe statt. Die aktuellsten Ergebnisse der IGLU-Studie von 2016 und der TIMSS-Studie

von 2015 zeigen Leistungsunterschiede zwischen verschiedenen Schüler/-innengruppen im Hinblick auf geschlechtsspezifische, soziale und migrationsbedingte Disparitäten auf:

Bezüglich *geschlechtsbedingter Differenzen* weisen die IGLU-Ergebnisse zwar auf einen stabilen Leistungsvorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen hin, der bei differenzierterer Analyse jedoch „kein[en] bedeutsame[n] Kompetenzunterschied im Lesen zwischen den Geschlechtern“ (Bos et al. 2017, S. 20) darstellt. In den TIMSS-Daten lassen sich in Mathematik und Naturwissenschaften in den einzelnen Kompetenzbereichen lediglich geringe Leistungsvorsprünge der Jungen feststellen, die seit der Erhebung aus dem Jahr 2007 zudem signifikant zurückgegangen sind (vgl. Bos et al. 2016, S. 22).

Stabile Unterschiede werden allerdings in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen zwischen Schüler/-innen von *oberen und unteren sozialen Lagen* in dem Ausmaß von ein bis zwei Lernjahren zum Nachteil von Kindern aus Arbeiterfamilien und armutsgefährdeten Elternhäusern festgestellt. Signifikante Unterschiede treten zudem in der Lesekompetenz zwischen Schüler/-innen aus günstigen und ungünstigen sozialen Lagen auf (vgl. Bos et al. 2017, S. 20; Bos et al. 2016, S. 23). Die Leistungsunterschiede betragen ein Lernjahr. Deutschland zählt hierbei zu den vier Staaten, in denen zudem eine Vergrößerung der sozialen Disparitäten seit 2001 signifikant ist (vgl. Bos et al. 2017, S. 21). Insbesondere konnte beim Übergang auf die weiterführende Schule – als „Gelenkstelle im Bildungsverlauf“ (Dresel et al. 2010, S. 336) – ein konstant hoher Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Schullaufbahnpräferenzen aufgezeigt werden. Kinder mit geringerem sozioökonomischen Status erhalten bei gleichen Leistungen schlechtere Noten (vgl. ebd. 2010, S. 337) und besuchen häufiger untere Bildungsgänge als Kinder aus sozioökonomisch besser gestellten Familien (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 92). Kinder aus sozioökonomisch schlechter gestellten Elternhäusern sind dem Risiko einer „Kumulation von Lerndefiziten“ (Büchner 2003, S. 16) in höherem Maße ausgesetzt. Aufgrund ihrer im Vergleich schlechteren Leistungen kann die Teilhabe an weiterführenden Lernangeboten verringert werden.

Im Vergleich zu anderen Teilnehmerstaaten weist Deutschland höhere *migrationsbedingte Disparitäten* auf: Schüler/-innen mit Migrationshintergrund verzeichnen in der IGLU-Studie beim Lernzuwachs einen Unterschied von einem halben Lernjahr (ein Elternteil im Ausland geboren) bzw. von einem ganzen Lernjahr (beide Elternteile im Ausland geboren). In Mathematik und in den Naturwissenschaften fallen die Leistungsunterschiede noch deutlicher aus. Auch unter Berücksichtigung einer veränderten Zusammensetzung von Migrationshintergründen seit 2001 und einer signifikanten Steigerung dieser Schüler/-innengruppe sowohl in der TIMSS- als auch in der IGLU-Studie konnte eine Chancengleichheit unabhängig von migrationsbedingter Heterogenität nicht realisiert werden (vgl. Bos et al. 2017, S. 22; Bos et al. 2016, S. 23). Die Ergebnisse werden von dem UNICEF-Report-Card 15 unter dem Titel „An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries“ bestätigt. Mit der Diskrepanz in der Lesekompetenz von Schüler/-innen der vierten Jahrgangsstufe liegt Deutschland im unteren Drittel der internationalen Rangliste (vgl. Chzhen et al. 2018, S. 17).

Die aufgeführten Schulleistungsstudien spannen zwar einen Referenzrahmen für eine Übersicht quantitativer Zusammenhänge von Heterogenitätsmerkmalen und Bildungsungleichheiten aller deutschen Schulen, geben aber nur geringen Aufschluss über ursächliche Faktoren und Zusammenhänge in einzelnen Schulen oder Lerngruppen (vgl. Trautmann und Wischer 2011, S. 57).

Als Konsequenz der Studienergebnisse soll Chancengleichheit durch eine neue Berufung auf das Prinzip der Meritokratie gewährleistet werden. Der meritokratische Grundgedanke verfolgt das Ziel, dass die Bildungsbiografie von Schüler/-innen nicht mehr von ihren Zugehörigkeiten oder Differenzmerkmalen, sondern von den individuellen Leistungsfähigkeiten abhängig ist. Meri-

tokratie suggeriert damit die Neutralität des deutschen Bildungswesens. Jedoch zeigen auch die Ergebnisse der aktuellen Schulleistungsstudien auf, dass im mehrgliedrigen Schulsystem leistungsfremde Faktoren als Fingerzeig für die künftige Schullaufbahn dienen und das Prinzip nicht eingelöst werden kann (vgl. Weber 2008, S. 41; Emmerich und Hormel 2013, S. 258ff.; Becker und Hadjar 2011, S. 37f.; Budde und Hummrich 2015, S. 34). Soziale Strukturkategorien fungieren damit als Allokation und gesellschaftliche Platzanweiser und regulieren die Wahrscheinlichkeit für höhere oder niedrigere weiterführende Schulformen und den Zugang zum Arbeitsmarkt (vgl. Budde 2014, S. 20; Walgenbach 2012, S. 23). Die Ursachen für die Entstehung und Aufrechterhaltung der aufgezeigten Bildungsungleichheiten sind dabei vielfältig und stehen in einer komplexen Wechselwirkung. Monokausale Erklärungen sind für die Analyse von Heterogenität nicht zielführend (vgl. Weber 2008, S. 41f.; Dresel et al. 2010, S. 338; Becker 2011, S. 104). Es kann angenommen werden, dass Bildungsungleichheiten nur mit *Erklärungsfaktoren auf vielfältigen Ebenen* zu betrachten sind, die komplex ineinanderwirken. Die Beschreibung quantitativer Zusammenhänge allein reicht nicht aus, um die ‚Stellschrauben‘ zu identifizieren, die für die Stärkung von Chancengleichheit besonders bedeutsam sind. Es bedarf weiterführender qualitativ-empirischer Zugänge für die Forschung in Tiefendimensionen.

Neben kognitiven Lernvoraussetzungen scheinen insbesondere unterschiedliche Sozialisationsinstanzen für Bildungserfolge oder Benachteiligungsursachen substanziell. Während der Beitrag der Schüler/-innen durch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder Motivation sowie der Einfluss des Elternhauses häufig im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen, ist die Wirkung vom Schulsystem im Gesamten und die Rolle von Lehrer/-innen im Speziellen zwar Gegenstand bildungswissenschaftlicher Forschungen, deren Beteiligung an der Konstruktion und Reproduktion von Chancenungleichheit allerdings weniger aufgeklärt. Es bedarf somit einer differenzierten Perspektive auf Interaktionen und Praktiken auf der Mikroebene (vgl. Dresel et al. 2010, S. 337ff.; Büker und Rendtorff 2015, S. 101; Diehm et al. 2017, S. 1).

Als empirisch fundiert gilt, dass die Einschätzungen von (zukünftigen) Leistungsfähigkeiten seitens der Lehrkräfte durch ihre Erwartungen bezüglich der Einflusskraft von Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder sozialer Herkunft gesteuert werden. Ihr Entscheidungsverhalten kann in komplexen pädagogischen Situationen durch solche Erwartungen geleitet werden und damit für die Leistungsbewertung Faktoren wirksam werden lassen, die letztlich keinen direkten Bezug zu den tatsächlichen Leistungsfähigkeiten aufweisen (vgl. Büker und Rendtorff 2015, S. 101; Kunter und Pohlmann 2009, S. 272). Studien zeigen, „dass ein niedriger Bildungs- und Sozialstatus der Eltern mit schlechteren Lehrerbeurteilungen im Bereich *Lesen* einhergeht – und zwar auch unter statistischer Kontrolle der anhand des standardisierten Tests erhobenen *tatsächlichen* Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler“ (Hirschauer und Kullmann 2010, S. 354). Bedeutsam sind in diesem Kontext die *Subjektiven Theorien* von Lehrer/-innen, auf denen heterogenitätsbedingte Zuschreibungen basieren und die neben dem Fachwissen pädagogische Handlungen determinieren (vgl. Sembill und Seifried 2009, S. 345). Diese Subjektiven Theorien können durch ihre handlungsleitende Funktion zu einer Verkennung von Potentialen durch leistungsfremde Faktoren führen, wenn Lehrkräfte Vorannahmen auf Grundlage von Differenzlinien haben und auf die Leistungsfähigkeiten der Schüler/-innen übertragen (vgl. Riegel 2016, S. 227). Nach derzeitigem Forschungsstand kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräften die Wirkungen ihrer Vorannahmen nur zu einem geringen Grad bewusst sind. Zu den unbewusstesten aber auch wirksamsten Faktoren für die Entstehung von Ungleichheit zählt der Pygmalioneffekt, bei dem es sich um eine Form der selbsterfüllenden Prophezeiung bzw. einer perzipierten Fremdeinschätzung in der Interak-

tion zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen handelt (vgl. Allemann-Ghionda 2006, S. 23; Kunter und Pohlmann 2009, S. 270; Büker und Rendtorff 2015, S. 101).

Unterrepräsentiert sind bislang Forschungen zu der Beziehung von Differenzlinien und Normalitätskonstruktionen. Auch Lehrer/-innen sind durch gesellschaftliche und mediale Diskurse eingebettet in übergreifende Vorstellungen von Normen und Normalität. Neben biografischen und kulturellen Einflüssen werden sie in ihrem Alltag von den Diskursen geprägt und tragen als Mitglied der Gesellschaft selbst zu diesen bei. Es liegt daher nahe, dass schulische Leistungsbeurteilungen vor dem Hintergrund unreflektierter Maßstäbe vorgenommen werden könnten, die auf Normalitätskonstruktionen fußen. Kategorisierungen, Homogenisierungsstrategien und Leistungsbewertungen erlangen durch die Alltagstheorien für die Lehrkräfte Legitimität und Selbstverständlichkeit (vgl. Becker und Hadjar 2011, S. 52). Durch differenzierte Auseinandersetzungen mit diesen Prozessen ergeben sich Chancen für Einblicke in die komplexen Zusammenhänge von Normalität und Differenz (vgl. Dietrich 2017, S. 128; Weber 2008, S. 47; Tervooren et al. 2018, S. 18f.). Weiterer Aufklärung bedarf vor allem die Frage, wie sich unterschiedliche Differenzlinien innerhalb von Subjektiven Theorien gegenseitig beeinflussen können und inwiefern normalisierte Maßstäbe dazu führen, dass Heterogenitätskategorien von Lehrer/-innen eher verstärkt oder eher abgeschwächt wahrgenommen werden (vgl. Büker und Rendtorff 2015, S. 103). Für die empirische Forschung stellt sich die besondere Herausforderung, die womöglich als selbstverständlich und natürlich bewerteten Bildungsungleichheiten aus Sicht der Lehrkräfte analytisch zu erfassen, denn: „So schwer die Komplexität miteinander verschränkter sozialer Differenzlinien überhaupt denkbar ist, so schwer ist sie erforschbar“ (Bronner 2010, S. 267). Diese alltagstheoretisch begründeten Vorannahmen über die Differenzmerkmale von Schüler/-innen „können als mangelhafte pädagogische Professionalität gedeutet werden und verweisen wiederum auf Versäumnisse der Professionalisierung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern“ (Weber 2008, S. 54f.).

Subjektive Theorien werden in der Wissenschaft als sehr stabil beschrieben. Angesichts dieser vermuteten Veränderungsresistenz wird davon ausgegangen, dass sich Subjektive Theorien über pädagogisches Handeln bereits in der eigenen Schulzeit – die eine vergleichsweise lange Lebensphase darstellt – herausbilden und verfestigen. Da diese Überzeugungen nicht dem Kriterium der Widerspruchsfreiheit für wissenschaftliche Theorien entsprechen müssen und auf dem Glauben an die eigene Weltanschauung basieren, eröffnet sich für Lehrer/-innenaus- und -fortbildungen kontinuierlich die Frage, inwieweit Subjektive Theorien veränderbar sind (vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 497ff.; Allemann-Ghionda und Terhart 2006, S. 8). Insbesondere stellen sich diesbezüglich vielfältige Fragen an die *universitäre* Lehrer/-innenbildung, die angehende Lehrkräfte vor ihrem Eintritt in die pädagogische Praxis begleitet. Als ein möglicher Ansatz für eine verbesserte Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden steht das *Verhältnis von Theorieerwerb und Praxiserfahrung* seit jeher in der Diskussion. Das schließlich im Jahre 2015 in Nordrhein-Westfalen installierte fünfmonatige Praxissemester scheint eine vielversprechende Antwort auf einen begleiteten Theorie-Praxis-Transfer zu bieten, in welchem die Reflexion von Subjektiven Theorien und den darauf aufbauenden Normalitätskonstruktionen durch professionelle Begleitung gefördert werden kann. Inwiefern eine Erhöhung des Praxisanteils in der Lehrer/-innenbildung zu größeren Professionalisierungseffekten oder eher zu einer Adaption von bestehenden Normalitätskonstruktionen in der Schule führt, ist empirisch noch nicht hinreichend geklärt (vgl. Rothland und Boecker 2015, S. 119). Die Zusammenführung von Normalitätsforschung und Professionsforschung ist bis jetzt nur in Ansätzen zu finden. Insbesondere die Analyse Subjektiver Theorien im Praxissemester unter dieser thematischen Perspektive stellt ein neues Forschungsfeld für die Erziehungswissenschaften dar.

1.2 Ziele der Arbeit

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Aufklärung von Tiefendimensionen der Entstehung von Bildungsungleichheit, indem sie die Subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Wahrnehmung von Differenzlinien und Normalität im Rahmen einer qualitativen Studie untersucht. Bewusst werden Lehramtsstudierende in der Phase des Praxissemesters befragt, um Aufschlüsse über eine bislang unterrepräsentierte Akteursgruppe der Professionsforschung zu erlangen und Einblicke in die Theorie-Praxis-Verzahnung in der ersten Ausbildungsphase zu erhalten. So kann das übergreifende forschungsleitende Ziel der Arbeit gekennzeichnet werden als theoretische und empirische Analyse der Subjektiven Theorien von Studierenden des Grundschullehramts mit dem Fokus auf Heterogenität:

- Es sollen erstens Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Differenzlinien von den Studierenden im Rahmen ihres Praxissemesters im Besonderen wahrgenommen werden und welchen Einfluss die individuellen Normalitätskonstruktionen auf die Bewertung von Heterogenität nehmen können.
- Besonders relevant sind zweitens Aufschlüsse über die Einschätzung der universitären Ausbildungsphase aus Sicht der Studierenden im Hinblick auf die Verknüpfung von wissenschaftlichen Theorien und Subjektiven Theorien. Die Arbeit leistet dadurch einen Beitrag zur Optimierung der (universitären) Begleitung von Praxisphasen.

Die konkreten Forschungsfragen für die eigene Studie werden im weiteren Verlauf der Arbeit präzisiert und aus dem theoretischen und empirischen Forschungsstand abgeleitet (Kapitel 4.6).

1.3 Leitbild der Arbeit: Thematisierung von Kategorien und Wertschätzung von Subjektiven Theorien

Eine qualitative Studie über Kategorisierungen und Normalität birgt in besonders hohem Maße das Potential einer Reifizierung von bestehenden gesellschaftlichen (Macht-)Verhältnissen im Forschungssetting durch die unmittelbare biografische Involviertheit von Forschenden und Forschungsteilnehmenden (vgl. Riegel 2010, S. 83; Meyer 2017, S. 16). Eine wissenschaftliche Sprache zu finden, mit der über Kategorien gesprochen werden kann, ohne Differenzlinien erst ursächlich zu erzeugen und die Betonung von Unterschieden zu forcieren, stellt eine Herausforderung dar. Erschwerend kommt hinzu, „dass ja Sprache als erkenntnisleitendes und zugleich -produzierendes symbolisches System prinzipiell nicht hintergebar ist und Theoriebildung somit immer mit Begriffen arbeitet, die bereits eine ‚Überfülle‘ an Bedeutungen beinhalten“ (Budde 2013b, S. 255). Um kategoriale Problemlagen und naturalisierte Ungleichheiten identifizieren zu können – so die Grundannahme der vorliegenden Studie –, bedarf es einer konkreten Benennung und Thematisierung von Heterogenitätsdimensionen und Normalitätskonstruktionen. Zugleich kommt Differenzlinien und Kategorisierungen im alltäglichen Handeln und Denken eine entscheidende Bedeutung zu: Durch die Einordnung von sozialen Phänomenen in mentale Gruppierungen und die Bündelung von sich ähnelnden Gegenständen und Gegebenheiten zu einer Einheit werden Denkprozesse erleichtert (vgl. Kuckartz 2012, S. 31). Kategorisierungspraktiken strukturieren und hierarchisieren die wahrgenommene Umwelt und bilden eine wesentliche Grundlage für Entscheidungsfindungen. Zum Zwecke der Verallgemeinerung bilden Kategorien aus ihrem Selbstverständnis heraus keine komplexen Zusammenhänge ab, sondern fungieren vielmehr als vereinfachendes Element (vgl. Stechow 2004, S. 18). Durch aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Integrations- bzw. Inklusionsbestrebungen (siehe auch Lang-Wojtasik

und Schieferdecker 2016) erhält die Funktion der Etikettierung eine neue Konnotation: Insbesondere im Bereich der Institution Grundschule rückt die Diskussion um Bildungsbenachteiligung von Schüler/-innen auf Grund der Zuschreibung zu Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Leistung, Migrationshintergrund oder Behinderung in den Mittelpunkt.

Die vorliegende Arbeit widmet sich daher dem Versuch einer intersektionalen Beschreibung von Heterogenitätswahrnehmungen. In der Auseinandersetzung mit Heterogenitätsdiskursen stellt sich zwangsläufig die Frage nach dem Umgang mit der Normativität des Bedeutungshorizontes. In Debatten um Chancen und Hürden von Heterogenität kann die Absicht eines Forschenden darin bestehen, normative (Vor-)Annahmen weitest möglich auszuklammern und eine deskriptive Annäherung an die Diskussion vorzunehmen. Die eigene Verortung in Kategorien des menschlichen Denkens und Handelns sowie die eigenen Normalitätskonstruktionen der Forschenden führen dennoch dazu, dass sich eine Aufarbeitung des Forschungsgegenstandes notwendigerweise keiner Subjektivität entziehen kann. Im Besonderen erhöhte im Falle dieser Arbeit eine kontinuierliche Betreuung der Praxissemesterstudierenden das eigene emotionale Identifikationspotential. Diese persönlichen Hintergründe und Haltungen prägen insbesondere qualitativ-empirische Forschungssettings und werden im Rahmen wissenschaftlicher Gütekriterien intersubjektiv nachvollziehbar offenzulegen sein. Das Leitbild der vorliegenden Arbeit ist dennoch klar herauszustellen: Sie wird getragen von der Bereitschaft engagierter Studierender.

Im Zuge des normativ aufgeladenen Dialogs um Heterogenität und Homogenität wird in zahlreichen Studien betont, das sogenannte ‚Lehrer-Bashing‘ stelle kein Ziel der Publikationen dar. Diesem Grundsatz folgend werden die an dieser Arbeit beteiligten Studierenden als sich in Entwicklung befindende junge Erwachsene angesehen, mit zahlreichen über vier Jahre angebahnten Kompetenzen. Sie verfügen sowohl über Fachwissen als auch über Reflexionserfahrungen hinsichtlich ihrer eigenen Haltung anhand von praktikumsbegleitender Portfolioarbeit oder Seminarkontexten. Keinesfalls werden Studierende im Rahmen der Arbeit als eine Übergangsgruppe zwischen Schüler/-innen und Lehrer/-innen aufgefasst. Die analysierten Subjektiven Theorien der Studierenden werden als fixierter Ist-Zustand ihrer Entwicklung in einer Studienphase voller Antinomien betrachtet. Die Betreuung der Praxissemesterstudierenden durch Schule, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung und Universität kann sich für Studierende als ein Dilemma von unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Relevanzzuschreibungen offenbaren, als ein Spagat zwischen drei Institutionen. Der Wunsch der Studierenden nach einer ‚realitätsnahen Zukunftsvorbereitung‘ findet nicht immer Einklang mit der eigentlichen Verortung der Praxisphase in der wissenschaftlichen Lehrer/-innenbildung an der Universität. Es ergeben sich teils divergierende Anforderungen zwischen der Integration in den schulischen Alltag und benoteten Prüfungsleistungen im Hochschulrahmen, zwischen Praxis und Theorie. Die Annahme eines hierarchiearmen Verhältnisses zwischen Universität und Schule als gleichwertige Institutionen des Lehrer/-innenausbildungssystems liegt dieser Arbeit zugrunde. Das Phänomen der sozialen Erwünschtheit wird die Auswertung dieser Ergebnisse als eine mögliche Deutungsfolie stets begleiten, so wie sie in jeder empirischen (und zugespitzt: qualitativen) Studie existent sein kann. Die Arbeit lebt dennoch von der Überzeugung, dass der Autorin großes Vertrauen zu Teil wurde. So entwickelten die Studierenden detaillierte Narrationen über persönlich-biografische Bezüge, gaben Auskunft über Hoffnungen und Zweifel in ihre zukünftige Profession und zeigten eine kritisch reflexive Perspektive auf die Strukturen ihres Studienganges. Die empirisch gewonnenen Erkenntnisse sind daher als Teil der Alltagsbewältigung angehender pädagogischer Professioneller zu werten, denen besonderer Dank für ihre Offenheit gebührt.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Komplexität des Forschungsgegenstandes fordert eine interdisziplinäre Herangehensweise. Daher finden Theorien aus der Bildungswissenschaft, der Psychologie, den Sozialwissenschaften und den Literaturwissenschaften Einzug. Auf Grundlage der in **Kapitel 1** formulierten Ausgangslage, den forschungsleitenden Zielen und dem zugrundeliegenden Leitbild wird die Arbeit wie folgt strukturiert:

In **Kapitel 2** wird die analytische Rahmung der *Subjektiven Theorien als Komponente professioneller Handlungskompetenz* aufgespannt und von Synonymen definitorisch abgegrenzt. Es wird anhand des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988) aufgezeigt, dass diese eine steuernde Wirkung auf die menschliche Wahrnehmung ausüben. Durch ihre Prognosefunktion kann ein erwartetes Schüler/-innenverhalten für die Lehrperson handlungsleitend wirken. Es ist davon auszugehen, dass Subjektive Theorien als stabile Konstrukte fungieren, die potentiell veränderbar sind, wenn neue Theorien einen Mehrwert gegenüber den bisher bestehenden bieten. Zudem werden erste methodologische und methodische Konsequenzen für die eigene Studie beschrieben, die in der Umsetzung eines Dialog-Konsenses bestehen.

Die Erarbeitung des theoretischen Forschungsstands folgt in **Kapitel 3** einer dreigeteilten Theoriebasis: Den ersten Fokus bilden *Heterogenitätskategorien und Differenzlinien* (**Kapitel 3.1**), die eine binäre Codierung sozialer Felder vornehmen. Es wird verdeutlicht, dass ihre Funktion in der Herstellung sozialer Ordnungen besteht, die durch soziale Zuschreibungen aufrechterhalten werden. Heterogenität wird somit sozial konstruiert und als sinnhaft legitimiert, aufgrund dessen die Konsequenz abgeleitet werden kann, dass Merkmale von Heterogenität und Homogenität nicht naturgegeben sind. Es werden verschiedene Kategorienlisten aufgeführt und der Bedarf für einen verstärkten Einbezug schulspezifischer Differenzlinien dargelegt. Dabei wird die Problematik zwischen der Dramatisierung und Entdramatisierung von Heterogenität thematisiert. Als zweiter Schritt werden *Normalitätskonstruktionen* (**Kapitel 3.2**) als Facette Subjektiver Theorien begriffen und anhand des umfassenden Theoriewerkes von Jürgen Link hergeleitet. Als gesellschaftliches Produkt und Regulationsmechanismus wird *Normalität* ebenfalls als menschliche Konstruktion bezeichnet. Anhand der von Link skizzierten Strategien wird der Schluss abgeleitet, dass durch Denormalisierungsängste flexibel-normalistische Strategien mit einem breiten Normalfeld in protonormalistische Strategien mit einem engen Normalfeld umschlagen können und in Unterrichtsprozessen zu Homogenisierungen von Lehrpersonen führen. Abschließend wird auf Grundlage der Theoriebasis ein Vorschlag für einen idealtypischen Zyklus von Normalitätskonstruktionen entworfen. Die Mehrfachzugehörigkeiten von Heterogenitätsdimensionen lassen sich drittens mit dem Ansatz der *Intersektionalität* (**Kapitel 3.3**) als Kategorienkombinationen deuten, die mehr oder weniger belastend oder entlastend, als normal oder abweichend empfunden werden. Es wird im Rahmen dieser Arbeit davon ausgegangen, dass innerhalb der Subjektiven Theorien intersektionale Prozesse vorhanden sind, die mehrere Kategorien gegenseitig interdependent verstärkend oder abschwächend wahrnehmen. Intersektionalität wird zunächst historisch eingeordnet und die wissenschaftliche Diskussion auf verschiedenen Ebenen gebündelt, bevor die Interdependenz zwischen Normalität und klassischen Strukturkategorien als Fokus der Arbeit abgeleitet wird. Schließlich wird mit Blick auf den gesamten theoretischen Forschungsstand ein erstes *Zwischenfazit* (**Kapitel 3.4**) gezogen.

Die mehrtheoretische Perspektive führt im Rahmen des *empirischen Forschungsstandes* in **Kapitel 4** zur Identifizierung von *vier Hauptlinien*, die allerdings nicht trennscharf oder isoliert voneinander betrachtet werden können: Zunächst werden internationale Untersuchungen zu (1) ‚pre-service teachers‘ attitudes and beliefs‘ beschrieben, um aufbauend für den deutschspra-

chigen Raum Studien zu (2) Einstellungen und Selbstwirksamkeitserfahrungen Studierender, (3) schulischen Normalitätskonstruktionen sowie (4) dem wahrgenommenen Verhältnis der Studierenden von Hochschule und Praxiserfahrungen darzulegen. Im Überblick werden anschließend sowohl Konsense als auch Widersprüchlichkeiten der Empirie herausgestellt und die eigenen Forschungsfragen präzisiert.

Das Sampling der Studie wird in **Kapitel 5** begründet und in die *Struktur des Paderborner Praxissemesters* eingeordnet. Die Relevanz des Theorie-Praxis-Transfers für die erste Phase der Lehrer/-innenbildung wird durch erste Studienergebnisse zur Wirksamkeit des Praxissemesters verdeutlicht.

Die Grundsätze der qualitativen Forschungsarbeit und die *methodische Indikation* von 24 problemzentrierten Interviews werden in **Kapitel 6** erläutert. Mit der Methodenwahl gehen die Ausführungen zu den verwendeten Instrumenten und den Kommunikationsstrategien der Interviewform einher, die in der Konzeption des Leitfadens münden. Schließlich erfolgt eine kriteriengeleitete Reflexion des Erhebungsprozesses.

Als Qualitätskriterium wird in **Kapitel 7** die Orientierung an der *Wissenschafts- und Forschungsethik* belegt. Als Anforderungen dienten die Integrität und Objektivität der Forschenden, die Freiwilligkeit und informierte Einwilligung, der Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung sowie die Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten. Diese Grundsätze werden zunächst im Allgemeinen wiedergegeben und im nächsten Schritt auf die eigene Forschung bezogen.

Die Interviews werden mit der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Philipp Mayring ausgewertet. In **Kapitel 8** wird neben der Datenaufbereitung und Transkription die Konkretisierung der *angewendeten Analysetechnik* beschrieben. Leitend ist eine deduktive strukturierende Inhaltsanalyse mit anschließender induktiver Subsumtion. Für die Ergebnisaufbereitung wird die Auswahl der für die Forschungsfragen relevanten Analysekatoren begründet.

Die *Darstellung der Ergebnisse* erfolgt in **Kapitel 9** anhand von vier Hauptkategorien, die aus den Forschungsfragen abgeleitet werden (Kapitel 4.5). Analysiert werden (1) die Wahrnehmung von Heterogenität und Differenzlinien, (2) die Bedeutung dieser für die zukünftige pädagogische Praxis, (3) die Interdependenzen zwischen Differenzlinien und Normalitätskonstruktionen sowie (4) die Bewertung der Theorie-Praxis-Verknüpfung in der ersten Phase der Lehrer/-innenbildung. Im Anschluss an die vier Themenbereiche wird jeweils ein Zwischenfazit mit ersten interpretativen Schlussfolgerungen gezogen.

Die *Interpretationen* werden in **Kapitel 10** mit Rückbezug auf den theoretischen und empirischen Forschungsstand vertieft. Als Erweiterung der theoretischen Diskussion um Heterogenität wird ein eigener Entwurf für ein schulspezifisches Raster von Differenzlinien vorgestellt. Auf Grundlage der gewonnenen Ergebnisse werden Professionalisierungsperspektiven für die Begleitung des Praxissemesters formuliert.

Die *kritische Diskussion des Ansatzes und der Methodologie* der gesamten Arbeit erfolgt in **Kapitel 11**. Die Gütekriterien qualitativer Forschung von Ines Steinke werden als Struktur gewählt und durch weitere relevante Merkmale ergänzt.

Abschließend erfolgt in **Kapitel 12** ein *Fazit der Ergebnisse* und deren Einordnung in den gegenwärtigen Diskurs. Dass es dringend weiterer Studien in diesem Feld bedarf, zeigt die offen gebliebene Fragestellung zur Wirksamkeit der Lehrer/-innenausbildung im Bereich Subjektiver Theorien. Überlegungen zur Reproduktionsmacht der erziehungswissenschaftlichen Forschung sollen schließlich für die Reflexion eigener Subjektiver Theorien in künftigen Untersuchungen sensibilisieren.

Verschiedenheit als Normalität aufzufassen, stellt ein Postulat bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Diskussionen dar. Aktuelle Schulleistungsstudien zeigen jedoch auf, dass die Zielsetzung einer chancengerechten Bildung nur in Ansätzen erreicht wird. Dabei ist der Einfluss von Lehrer/-innen auf die Konstruktion und Reproduktion von Chancenungleichheit nur in geringem Maße aufgeklärt. Insbesondere stellen sich vielfältige Fragen an eine heterogenitätssensible universitäre Lehrer/-innenbildung. Unter der theoretischen Perspektive des Forschungsprogramms Subjektive Theorien und der Normalismustheorie untersucht die empirisch-qualitative Arbeit durch 24 problemzentrierte Interviews die Wahrnehmung von Differenzlinien und Normalität von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen eine Gratwanderung zwischen normativer Wertschätzung von Heterogenität und dem Wunsch nach Homogenität in pädagogischen Settings auf. Die besondere Bedeutung von Normalitätskonstruktionen für Professionalisierungsprozesse konnte herausgestellt werden. Der bislang stark quantitativ geprägte empirische Forschungsstand wird durch die qualitativen Daten um relevante Erkenntnisse für die universitäre Begleitung von Praxisphasen im Bereich Heterogenität erweitert und bietet Aufschlüsse über Tiefendimensionen von studentischen Theorie-Praxis-Verknüpfungen.



Die Autorin

Dr. Stefanie Cornel, Jahrgang 1988, studierte Lehramt für Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen an der Universität Paderborn. Seit 2013 ist sie dort im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung als wissenschaftliche Mitarbeiterin mit besonderem Fokus auf Professionsforschung tätig.

