

Empirische Forschung im
Elementar- und Primarbereich



Stefanie Cornel

Differenz und Normalität in der Grundschule

Subjektive Theorien von Studierenden im Praxissemester

Cornel

Differenz und Normalität in der Grundschule

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

herausgegeben von
Andreas Hartinger, Friederike Heinzl,
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, Spreau.
Foto Umschlagseite 1: © Vitalii Vodolazskiy / 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-lege-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 Herkünfte, 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 Analysekatogorien 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.

2 Analytischer Rahmen: Subjektive Theorien

2.1 Subjektive Theorien als Komponente professioneller Handlungskompetenz

Die Kultusministerkonferenz formuliert in den *Standards für die Lehrerbildung* im Kompetenzbereich 5: „Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern“ (KMK 2014, S. 10) sowie in den Empfehlungen *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*: „Die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen schließen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen“ (HRK und KMK 2015, S. 3). Lehrer/-innen verfügen dennoch – trotz der Forderung einer professionellen Erfüllung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags – zweifellos über gesellschaftlich geteilte Norm- und Normalvorstellungen hinsichtlich Kindheit und Jugend, Schule und Lernen (vgl. Kunter und Pohlmann 2009, S. 268). Neben ihrem Fachwissen und fachdidaktischen Können stellen diese Haltungen bzw. Überzeugungen zentrale Komponenten professioneller Handlungskompetenz dar (vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 478). Empirisch unbestritten ist in diesem Zusammenhang, dass Haltungen eine handlungsleitende Funktion innehaben und somit einen bedeutenden Einflussfaktor auf das Gelingen heterogenitätssensiblen Unterrichts ausüben können (vgl. Gebhardt et al. 2011, S. 276; Kunter und Pohlmann 2009, S. 26; Bosse und Spörer 2014, S. 280; Seifried und Heyl 2016, S. 23; Dann 1994, S. 169). Als wahrnehmungssteuernde Faktoren bedingen sie die Umsetzung heterogenitätssensiblen Unterrichts und stellen substantielle Bestandteile der Lehrer/-innenpersönlichkeit dar. Als professionelle Handlungskompetenzen, die als sehr stabil und als nur schwierig direkt beeinflussbar gelten, sind sie in Debatten um die Qualität von Lehrer/-innenausbildung einzubeziehen (vgl. Kunter und Pohlmann 2009, S. 264; Baumert und Kunter 2006, S. 506).

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld wird augenscheinlich, dass das Konstrukt der Haltung in zahlreichen Formulierungen vorliegt, die mitunter synonym verwendet werden. Es besteht kein Konsens über eine einheitliche Bezeichnung oder eine allgemein anerkannte Definition, laut Claudia Niedermair dominieren aber in internationalen Forschungen der Begriff der ‚beliefs‘ sowie im nationalen Kontext das Pendant der ‚Überzeugungen‘ (vgl. Niedermair 2014, S. 255). Jürgen Baumert und Mareike Kunter stellen diesbezüglich fest, die „Diskussion über die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften – ihre Dimensionen, Struktur und Genese – verläuft in Deutschland in sehr unterschiedlichen, sich praktisch nicht berührenden Bahnen. Entsprechend divergent sind die Ergebnisse, aber auch die Folgerungen, die daraus für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften gezogen werden“ (Baumert und Kunter 2006, S. 469). Im Folgenden werden daher ausgewählte Ansätze skizziert, deren Definitionen von zentraler Bedeutung für den theoretischen Rahmen der Arbeit sind.

Mareike Kunter und Britta Pohlmann verorten sich mit dem Begriff *Lehrerüberzeugungen* (*teacher beliefs*), der „Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (Kunter und Pohlmann 2009, S. 267) beinhaltet und aufgrund ihrer Subjektivität keiner Beurteilung in richtig oder falsch unterliegen würde. Die Autoren unterscheiden hier zwischen:

- Überzeugungen über das Selbst: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrern
- Überzeugungen über bestimmte Schüler: Lehrererwartungen, die zu einem Erwartungseffekt bei den Schülern/-innen führen können und bei bestimmten Schülergruppen wahrscheinlicher sind (ethnische Minderheiten oder schwacher sozioökonomischer Status)
- Überzeugungen über Lehren und Lernen: Lerntheoretische Überzeugungen bezogen auf spezifische Fächer oder allgemeine Lehr-Lern-Prozesse (vgl. Kunter und Pohlmann 2009, S. 269ff.).

Überzeugungen verfügen über eine Veränderungsresistenz, die nur dann überwunden werden kann, wenn die bislang fungierenden Konzepte für die Erklärung eines neuen Phänomens nicht mehr ausreichen und sich dementsprechend modifizieren müssen. Als besonders überzeugungsprägend werden die eigene Schulbiografie, die formale Ausbildung und die weiteren persönlichen Erfahrungen angeführt (vgl. ebd. 2009, S. 273). Die Inkongruenz von Überzeugungen ist dabei durchaus möglich. So können (angehende) Lehrkräfte zwar der Meinung sein, dass eine hohe Heterogenität an Herkunftssprachen in der Grundschule für die Schüler/-innen gewinnbringend sein kann und gleichzeitig einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (während des Praxissemesters) als Belastung empfinden.

Baumert und Kunter unterscheiden in ihrem Modell professioneller Handlungskompetenz zwischen Wissen und Können einerseits und Überzeugungen und Werthaltungen andererseits, die als kategorial getrennte Kompetenzfacetten beschrieben werden (vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 496).

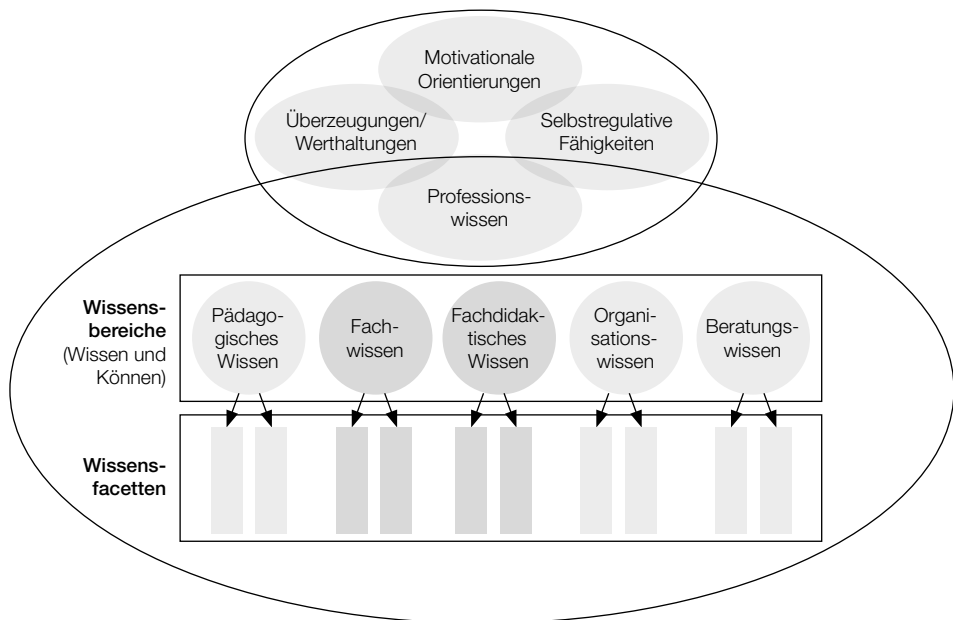


Abb. 1: Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert und Kunter 2006, S. 482)

Dabei werden drei überzeugungsbezogene Varianten skizziert:

- Wertbindungen: Verpflichtung auf Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit
- Epistemologische Überzeugungen: Weltbilder, die über Wissen und Wissenserwerb entwickelt werden und als intuitive Theorien die Einordnung neuer Phänomene vorstrukturieren

- Subjektive Theorien über Lehren und Lernen: steuernde Wirkung auf Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtssituationen und das erwartete Schülerverhalten (vgl. Baumert und Kunter 2006, S. 497ff.).

Detlef Sembill und Jürgen Seifried wählen den Terminus *Sichtweisen*, um verschiedene Ansätze thematisch zu bündeln. Sie werden definiert „als Cluster komprimierten Wissens [...] und als übergreifende Grundaussagen bzw. Bündel von Vorstellungen, die die Wahrnehmung von Situationen und Sachverhalten vorstrukturieren“ (Sembill und Seifried 2009, S. 346). Anhand eines solchen Orientierungsgerüsts werden erfolgreiche und misslungene Erfahrungen eingeordnet und bilden den Maßstab für zukünftige Bewältigungsstrategien. Sichtweisen kommt ein Metacharakter zu in Form von „einer Übergeneralisierung von Erlebtem, die gleichzeitig ein Ignorieren von Einzelereignissen gestattet, selbst wenn diese den eigenen Sichtweisen widersprechen“ (Sembill und Seifried 2009, S. 346). Sichtweisen gelten somit als internal und external handlungsleitend.

Kathrin Fussangel zieht in ihren Ausführungen einen Vergleich zwischen Subjektiven Theorien und *teacher beliefs*, die insbesondere im angloamerikanischen Raum im Zusammenhang mit handlungsleitenden Kognitionen herangezogen werden (vgl. Fussangel 2008, S. 71). Beliefs werden nach Fussangel weniger als kausale Verbindung zu wissenschaftlichen Theorien diskutiert, verfügen aber über Parallelen im Hinblick auf ihre Funktionen: „Beliefs stellen ein psychologisches Konzept dar, das die Sichtweisen und Propositionen einer Person über die Welt beschreibt, die sie als wahr akzeptiert. Diese Propositionen müssen nicht logisch sein, sondern sind eher nach individuell für wichtig erachteten Kriterien angeordnet und können sich auch widersprechen“ (ebd. 2008, S. 71). Die Verwendung des Konstrukts beliefs beurteilt die Autorin als nicht eindeutig und uneinheitlich. Es diene eher als ein Sammelbegriff für verschiedene Kognitionen und fände häufig keine trennscharfe Abgrenzung zu verwandten Konzepten (vgl. ebd. 2008, S. 72).

Hanns-Dietrich Dann kennzeichnet den Terminus der *Lehrerkognitionen* als zentral für deren Handlungsentscheidungen. Als Oberbegriff subsummiert er verschiedene Varianten, zu denen *Lehrerwissen*, *Überzeugungen*, *Lehrererwartungen* und *Subjektive Theorien* zählen (vgl. Dann 2007, S. 177). Die letztgenannte Forschungsrichtung ist seiner Ansicht nach durch das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien*¹ – entworfen von den (ehemaligen) Heidelberger Wissenschaftler/-innen und Psychologen/-innen Norbert Groeben und Brigitte Scheele – wissenschaftstheoretisch besonders sorgfältig begründet und methodisch vergleichsweise weit entwickelt (vgl. ebd. 2007, S. 185). Durch die stringente Verbindung von theoretisch-empirischer Forschung und pädagogisch-psychologischer Praxis könne das Forschungsprogramm einen Zugang zu Kognitionen bieten, die oftmals als isolierte Wissensbestände und Überzeugungen vorlägen (vgl. Dann 1994, S. 164). Die Autoren/-innen des Forschungsprogramms betonen die Tauglichkeit des Konzepts Subjektiver Theorien², in welchem „nicht bestimmte inhaltliche oder formale Aspekte festgeschrieben werden, sondern das Konstrukt ein relativ offenes bleibt; denn mit dieser Benennung ist lediglich festgelegt, daß [sic!] es sich bei den Autoren der Subjektiven Theorien um Alltagspsychologen handelt“ (Scheele und Groeben 1988, S. 3).

Aktuell beschreiben auch Katharina Kindermann und Ulrich Riegel, die an der Universität Siegen im Bereich (religiöser) Überzeugungen von Lehrkräften forschen, die schulische Bildungsforschung als ein relevantes Forschungsfeld für die Diskussion Subjektiver Theorien, da hypothetisch

1 Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien wird im Folgenden mit FST abgekürzt.

2 Im Zuge der Einheitlichkeit zum FST wird das Adjektiv als Teil eines Eigennamens groß geschrieben.

alle Akteursgruppen im schulischen Setting über derartige Konstrukte verfügen (vgl. Kindermann und Riegel 2016, [1])³. Das Programm lässt sich zudem „in heutiger Mixed-Methods-Terminologie als Variante eines sequenziellen Explorationsdesigns rekonstruieren [...]“ (Schreier 2017, [1]). Der Forschungsansatz wird in empirischen Arbeiten vor allem methodisch oftmals modifiziert und findet unterschiedliche Anwendungsmöglichkeiten (vgl. Kindermann und Riegel 2016 [14]). Die Erkenntnis, dass im Konfliktmanagement erfolgreiche Lehrpersonen „sowohl komplexere als auch besser organisierte Subjektive Theorien [haben], die ihnen ein realitätsangemessenes und schnelles Reagieren ermöglichen“ (Dann 1994, S. 172), manifestieren die besondere Bedeutung Subjektiver Theorien für die Aus- und Weiterbildung von Lehrer/-innen.

2.2 Epistemologisches Subjektmodell als leitendes Menschenbild im FST

Im FST wird eine unterschiedliche Deutung von menschlichem ‚Verhalten‘ und ‚Handeln‘ deklariert. Den beiden Konzepten werden gegensätzliche Menschenbilder zugeschrieben, die sich auf die Erforschung Subjektiver Theorien auswirken. Der Verhaltensbegriff definiert sich durch ausschließlich von außen beobachtbares Tun und motorische Körperbewegungen. Der Mensch wird demnach durch seine Umwelt in Form von Reiz-Reaktionen fremdgesteuert und agiert prinzipiell nicht (selbst)reflexiv. Das Verhalten eines Subjektes lässt sich direkt und intersubjektiv beobachten. Als Konsequenz ergibt sich ein behavioristisches mechanisches Menschenbild (vgl. Scheele und Groeben 2010, S. 506; Groeben et al. 1988, S. 13). Aus der Kritik „der Subjekt-Objekt Asymmetrie des behavioristischen Forschungsansatzes“ (Christmann und Scheele 2002, S. 63) resultiert als Gegenentwurf die Annahme eines bewusst handelnden und autonomen Subjekts, welches zur Reflexion seiner eigenen Handlungsziele und -motive fähig ist (vgl. Scheele und Groeben 2010, S. 506; König 1995, S. 11). Handlungen werden im Gegensatz zum Verhalten als ergebnis- und interessenorientiert, als absichtsvoll und planbar, zielführend und sinnhaft beschrieben und als direkt verknüpft mit Erfahrungen und Wissen definiert (vgl. Groeben et al. 1988, S. 12). Als theoretischer Rahmen für diese Annahme kann die Handlungstheorie nach von Cranach (vgl. 1994, S. 79) angeführt werden, „der mit seinem Spiralmodell das dialektische Verhältnis zwischen Wissen und Handeln, d.h. die Annahme, dass Wissen das Handeln lenkt und Wissen durch Handeln gestärkt wird, dargestellt hat“ (Müller 2007, S. 4; siehe auch Dann 2007, S. 181). Handlungen verfügen dabei über keine eigenständige Existenz, sondern entstehen immer nur in Relation zu interpretativen Beschreibungen (vgl. Groeben et al. 1988, S. 14). Dem handelnden Subjekt wird eine bestimmte Intention zugeschrieben, vor deren Hintergrund Außenstehende die Handlungen erst als solche wahrnehmen und mit Bedeutung versehen können. *Nach Groeben et al. sind diese Sinnkonstruktionen und Innensichten aber nicht direkt beobachtbar, sondern erst im Dialog zwischen dem/der Handelnden und dem/der Forschenden erschließbar.* Rekonstruierbar werden hier sowohl die subjektiven Interpretationen des Handelnden als auch die des Forschenden. Das Ziel des FST stellt die Verbindung dieser beiden Perspektiven zu einem Dialog dar, der von einer wissenschaftlichen Forschungsstruktur begleitet werden soll (vgl. ebd. 1988, S. 15).

Mit dem Konstrukt des Handelns als zentrales Element entwirft das FST eine post-behavioristische Programmatik und zielt auf ein „epistemologisches Subjektmodell“ (ebd. 1988, S. 16) ab. Diesem werden positiv besetzte Eigenschaften wie Intentionalität, Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit, Rationalität und Handlungsfähigkeit zugeschrieben (vgl. Groeben et al. 1988, S. 16; Scheele und Groeben 2010, S. 506, 1988, S. 4; Groeben und Scheele 2000, S. 2). Als vorherrschende Prämisse des epistemologischen Subjektmodells wird eine Strukturparallelität von

3 Im *Forum Qualitative Sozialforschung* werden statt Seitenzahlen Abschnitte in eckigen Klammern angegeben.

Wissenschaftler/-in (Erkenntnissubjekt) und Forschungsteilnehmendem/-r (Erkenntnisobjekt) postuliert. Beiden Akteuren werden dieselben handlungsleitenden Eigenschaften und somit dasselbe Menschenbild zugeschrieben. Der Teilnehmende nimmt daher ebenfalls die Rolle eines Theorieentwicklers ein (vgl. Groeben et al. 1988, S. 16; Christmann und Scheele 2002, S. 64; Groeben und Scheele 2000, S. 3). „Das Konzept der Subjektiven Theorie soll dabei deutlich machen, dass es hier nicht um einfache Kognitionen wie etwa einzelne Begriffe/Konzepte geht, sondern um hochkomplexe Kognitionen/Reflexionen, in denen Konzepte (parallel zu wissenschaftlichen Theorien) zu argumentativen Satzsystemen verbunden sind“ (Scheele und Groeben 2010, S. 506).

2.3 Begriffsbestimmung und Arbeitsdefinition

Die Definition Subjektiver Theorien bildete sich in Bezug zu objektiven Theorien heraus (vgl. König 1995, S. 12). Als Pendant zur Objektivität wird die Intersubjektivität herangezogen und als zentraler Unterschied zwischen den beiden Theoriegebilden beschrieben. Subjektive Theorien seien einem Zeit-, Handlungs- bzw. Orientierungsdruck unterworfen, aufgrund dessen sich wissenschaftliche Theorien von zeitlichen Zwängen losgelöst entwickeln könnten (vgl. Groeben et al. 1988, S. 23). Dementsprechend haben objektive Theorien in stärkerem Maße als Subjektive Theorien eine hohe Kohärenz und Systematisierung aufzuweisen und sind zu einer stetigen Aktualität verpflichtet. Objektiven und Subjektiven Theorien kommen dennoch parallele oder analoge Funktionen zu: die Erklärung, Prognose und Veränderung der Welt (vgl. Christmann und Scheele 2002, S. 65; Scheele und Groeben 1988, S. 2). Es entsteht eine Strukturparallelität zwischen alltagspsychologischem Denken und theoretisch-wissenschaftlicher Psychologie. Subjektive Theorien stellen in diesem Zusammenhang die komplexen, argumentativen und kognitiven (Teil-)Systeme eines „Alltagstheoretikers“ (Scheele und Groeben 1988, S. 2) dar. Die Unterschiede von objektiven und Subjektiven Theorien sind somit „nicht in jedem Fall eindeutig disjunktive, sondern eventuell nur akzentuierende“ (Groeben et al. 1988, S. 24). Hanns-Dietrich Dann konstatiert, dass prinzipiell gar kein Alltagshandeln existieren würde und demnach auch keine Trennung von Theorie und Praxis. Der Mensch handele stets auf Grundlage mehr oder minder differenzierter Konzeptsysteme, psychologischen Wissens und Annahmen über seine Umwelt und über sich selbst (vgl. Dann 1994, S. 164).

Als Kognitionen entstehen und verfestigen sich Subjektive Theorien im Laufe der Lernbiografie durch Erfahrung mit eigenem und fremdem Handeln. In einem kontinuierlichen Sozialisationsprozess werden sie durch Objekte und Situationen geprägt und durch gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse geformt (vgl. Fussangel 2008, S. 83f.). Wird nun davon ausgegangen, dass Subjektive Theorien einen sozialen Ursprung (neben weiteren) haben, bilden sie über individuelles Wissen hinausgehende gesellschaftlich geteilte Strukturen ab. Durch bestehende Normen und Normalität (siehe Kapitel 3.2) findet eine Steuerung der Subjektiven Theorien statt, die auch in spezifischen institutionellen Settings wie der schulischen Praxis zum Tragen kommt. „Personen handeln in bestimmten Kontexten und konstruieren auf der Grundlage der dort gesammelten Erfahrungen ihre Subjektiven Theorien, indem sie die Situationen fortlaufend analysieren und interpretieren, woraus sich langfristig stabile kognitive Muster bilden“ (Fussangel 2008, S. 87). In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konstrukt lassen sich zahlreiche Definitionen auffinden. Denjenigen von Groeben et al, König und Dann werden für die theoretische Fundierung der vorliegenden Arbeit besondere Bedeutung beigemessen.

Groeben, Wahl, Schlee und Scheele unterscheiden eine weite und eine enge Definition Subjektiver Theorien, deren Verschiedenheit vornehmlich in den methodischen Ausführungen liegt.

Tab. 1: Begriffsexplikation Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988, S. 19ff.) Modifizierte Darstellung

Weite Definition Subjektiver Theorien	Enge Definition Subjektiver Theorien
<ul style="list-style-type: none"> – Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, – als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, – das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen – der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt. 	<ul style="list-style-type: none"> – Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, – die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind – als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, – das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen – der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt, – deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist.

Die weite Variante wird als solche bezeichnet, da unter ihr zahlreiche Forschungsansätze zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien subsumierbar sind, auch Konzeptionen ohne expliziten Rückgriff auf das FST. Aufgrund der Integrationskraft der weiten Definition fällt die Mehrheit der empirischen Forschungsprojekte unter eben diese (vgl. Dann 1994, S. 167; Groeben et al. 1988, S. 21). Die enge Definitionsvariante ergänzt die weite durch *zwei zusätzliche Kriterien*. Die subjektiven Kognitionen müssen in einem Dialog-Konsens rekonstruierbar und somit durch eine Erhebung explizierbar sein. Zudem fordert die enge Begriffsbestimmung die Überprüfung der Akzeptierbarkeit von Kognitionen. So sei zu untersuchen, ob sich die kommunizierten Subjektiven Theorien auch in objektiv nachvollziehbaren Handlungen zeigen. Daraus ergibt sich zum einen eine „methodische Eingrenzung“ (Fussangel 2008, S. 71) auf dialogische Erhebungsmethoden mit kommunikativer Validierung und zum anderen ein modifiziertes Forschungsziel, welches nicht mehr zentral in der Erhebung Subjektiver Theorien, sondern in der Bewertung ihres Wahrheitsgehalts liegt. Eckard König definiert in seinen Ausführungen zur qualitativen Forschung Subjektive Theorien anhand dreier inhaltlicher Bestandteile, die im Folgenden mit eigenen Beispielen in kursiv ergänzt werden:

Tab. 2: Inhalte Subjektiver Kategorien (König 1995, S. 13) Modifizierte Darstellung und Erweiterung durch eigene Beispiele

<p>Inhalte Subjektiver Theorien sind:</p> <p>„Subjektive Konstrukte, d.h. die für die betreffende Person bei der Darstellung eines Gegenstandsreiches verwendeten relevanten Begriffe“</p> <p><i>Beispiel: der Begriff ‚Leistungsunterschiede‘ in der Beschreibung von Schulklassen</i></p> <p>„Subjektive Beschreibungen und Bewertungen konkreter Situationen [...]. Die hierbei auftretenden Sätze können deskriptiv (beschreibend) oder präskriptiv (Bewertungen oder Aufforderungen) sein“</p> <p><i>Beispiel: Die Schüler/-innen erbringen anhand kriterialer Bezugsnormen unterschiedliche Leistungen. Leistungsunterschiede erschweren Lehrpersonen den pädagogischen Alltag. Leistungsunterschiede sollten möglichst vermieden werden.</i></p> <p>„Subjektive Wenn-dann-Hypothesen, d.h. Sätze der Form ‚wenn A, dann B‘“</p> <p><i>Beispiel: Wenn viele Schüler/-innen mit einem diagnostizierten Unterstützungsbedarf eine Schulklasse besuchen, dann werden die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern größer.</i></p>

Dann untersucht die Prozesse des pädagogischen Verstehens bei Lehrkräften und der gezielten Veränderung dieser Prozesse im Hinblick auf ein erfolgreicherer Handeln im Unterricht. Als Definition Subjektiver Theorien wählt der Autor folgende Merkmale, die sich in die weitere Begriffsdefinition von Groeben et al. einordnen lassen.

- „1. Subjektive Theorien stellen relativ stabile kognitive Strukturen (mentale Repräsentationen) dar, die gleichwohl durch Erfahrung veränderbar sind. Sie sind damit abgegrenzt gegen momentane, bewußte [sic!] Kognitionen, die allenfalls aktuelle Manifestation oder Vergegenwärtigung Subjektiver Theorien wie auch anderer Wissensbestände sein können.
2. Subjektive Theorien sind teilweise implizit (z.B. nicht-bewußtseinsfähige [sic!] Selbstverständlichkeiten oder unreflektierte Überzeugungen), teilweise aber dem Bewußtsein [sic!] des Handelnden zugänglich, so daß [sic!] er darüber berichten kann. Dies ist jedenfalls unter spezifischen Bedingungen möglich (v.a. wenn sich eine Subjektive Theorie auf hinreichend bedeutsame und häufige Ereignisse bezieht, ihre Aktivierung im Rahmen zielgerichteten Handelns nicht zu lange zurückliegt und geeignete Explizierungshilfen angeboten werden).
3. Subjektive Theorien besitzen ähnliche strukturelle Eigenschaften wie wissenschaftliche Theorien. Insbesondere enthalten sie eine zumindest implizite Argumentationsstruktur (z.B. Wenn-dann-Beziehungen), wodurch Schlußverfahren [sic!] ermöglicht werden. Damit sind Subjektive Theorien gegen Einzelkognitionen oder isolierte Wissens Elemente zumindest akzentuierend abgegrenzt.
4. Analog zu wissenschaftlichen Theorien erfüllen Subjektive Theorien die Funktionen (a) der Situationsdefinition i.S. einer Realitätskonstituierung, (b) der nachträglichen Erklärung (und oft der Rechtfertigung) eingetretener Ereignisse, (c) der Vorhersage (oder auch nur der Erwartung) künftiger Ereignisse, (d) der Generierung von Handlungsentwürfen oder Handlungsempfehlungen zur Herbeiführung erwünschter oder zur Vermeidung unerwünschter Ereignisse.
5. Über die Funktionen wissenschaftlicher Theorien hinaus kommt Subjektiven Theorien eine handlungsleitende oder handlungssteuernde Funktion zu. Zumindest bestimmte subjektive Theoriestrukturen stellen einen bedeutenden Teil der Wissensbasis des Handelns dar; unter bestimmten Bedingungen werden sie im Verlauf von Handlungen aktiviert. Zusammen mit anderen (z.B. emotionalen) Faktoren beeinflussen sie so das beobachtbare Verhalten im Rahmen zielgerichteten Handelns“ (Dann 1994, S. 166f).

Auf Basis der dargestellten Definitionsformen von Groeben et al., König und Dann wird im Folgenden eine eigene Arbeitsdefinition zusammengefasst. Als zentraler Inhalt wird ein Kompromiss zwischen der weiten und engen Variante von Groeben gewählt. Das Kriterium der Rekonstruierbarkeit der Subjektiven Theorien im Dialog-Konsens wird explizit in der Arbeit aufgegriffen und im weiteren Verlauf methodische Schlussfolgerungen gezogen. Das Überprüfen der Objektivität und die damit einhergehende Bewertung der Akzeptierbarkeit des Geäußerten finden in dieser Arbeit bewusst keinen Einzug. Sie stellt keinen Bestandteil der zugrundeliegenden Forschungsfrage dar und geht über die Intention dieser Arbeit hinaus. Insgesamt ergibt sich die folgende prozessbegleitende Definition:

Subjektive Theorien stellen Kognitionen der Selbst- und Weltsicht dar, die im Zuge eines epistemologischen Subjektmodells reflektierbar und für die Forschenden in einem Dialog-Konsens rekonstruierbar sind. Dennoch liegen in dem komplexen Aggregat neben expliziten auch implizite Argumentationsstrukturen vor, die dem Erkenntnisobjekt weder bewusst verfügbar noch kommunizierbar sind. Die unbewusst vorliegenden Prozesse können durch kommunikative Validierungen expliziert werden. Subjektive Theorien erfüllen analog zu objektiven Theorien die Funktion, die wahrgenommene Welt zu erklären und Voraussagen über Zukünftiges treffen zu können. Durch diese Prognosefunktion wirken Subjektive Theorien handlungsleitend. Neue Erfahrungen, die nicht mehr mit den bisherigen Theorien erklärt werden können, führen prinzipiell zu deren Veränderung. Subjektive Theorien stellen dennoch insgesamt stabile kognitive Strukturen dar.

2.4 Reichweiten Subjektiver Theorien

Subjektive Theorien nehmen unterschiedliche Komplexitäts- und Wirkungsgrade und verschiedene inhaltliche Bezugsrahmen ein. Zur theoretischen Fassung dieser Spannweite lassen sich Subjektive Theorien geringer, mittlerer und großer Reichweite herleiten, die in einer mehr oder weniger engen Beziehung zum Konstrukt des Handelns stehen. Die *geringe Reichweite* umfasst konkrete Situationen, die sich als typisch für den gelebten Alltag herausstellen. So lassen sich beispielsweise direkte Reaktionen von Lehrkräften auf die Leistungsheterogenität ihrer Schüler/-innen auf der Mikroebene präzise beschreiben. Als konkrete Handlungssequenzen sind sie für das Erkenntnisobjekt als mentales Bild anschaulich vorstellbar. Die Subjektive Theorie geringer Reichweite bezieht sich somit auf prototypische Strukturen, die sich erklärend und steuernd auf greifbare Handlungssituationen auswirken können (vgl. Scheele und Groeben 2010, S. 514; Kindermann und Riegel 2016, S. 4). Die *mittlere Reichweite* bezieht sich über die unmittelbar handlungsrechtfertigenden Elemente hinaus auf globalere und umfassendere Handlungskategorien. Sie vernachlässigt Einzelhandlungen und umfasst vielmehr multiple Erklärungsschritte sowie mögliche Folgen von Handlungen. Als abstrakte Konzepte zeichnen sie sich durch theoretische Konstrukte, Hypothesen und eine Argumentationsstruktur aus (vgl. Kindermann und Riegel 2016, S. 4), welche sich beispielsweise auf die generelle Bewertung von Leistungsheterogenität oder grundsätzlichen Vorstellungen von gelungenem Unterricht beziehen. Subjektive Theorien mittlerer Reichweite beinhalten somit zahlreiche Inhaltsfelder auf einer metakognitiven Ebene, sodass „ihnen gegenüber nicht von vornherein das Charakteristikum der (theoretischen) Kohärenz unterstellt werden kann; es ist also mit der Möglichkeit von Brüchen innerhalb einer solchen Subjektiven Theorie, mit Widersprüchen, dem Auseinanderfallen in Teiltheorien etc. zu rechnen“ (Scheele und Groeben 1988, S. 35). Subjektive Theorien *großer Reichweite* erfüllen ebenfalls die Kriterien mittlerer Reichweite, verfügen aber über ein abermals höheres Abstraktionsniveau. Die vorliegenden Handlungskategorien werden auf einer nächsten Ebene gebündelt und münden in allgemeine Gesellschafts- und Weltanschauungen, die losgelöst von jeglichen Settings stattfinden. Die in der mittleren Reichweite vorgenommene Bewertung schulischer Leistungsheterogenität löst sich für die große Reichweite vom Kontext Schule und nimmt eine ganzheitliche Bedeutung von gesellschaftlichen Leistungsunterschieden ein (vgl. Kindermann und Riegel 2016, S. 4; Groeben et al. 1988, S. 150).

Im vorliegenden Projekt stehen die Subjektiven Theorien *mittlerer Reichweite* im Fokus. Das Forschungsinteresse bezieht sich auf übergreifende Vorstellungen von Heterogenität. Als Impulse werden zwar einzelne Selbst- oder Fremdhandlungen in die Erhebung aufgenommen, die jedoch auf die Rekonstruktion universaler und intersektionaler Beziehungsebenen zwischen den Inhalten abzielen. Aus der Entscheidung für die Erhebung mittlerer Reichweiten ergeben sich weiterführend methodische Konsequenzen, die sich vor allem in der Art der Validierung von Subjektiven Theorien geringerer Reichweite unterscheiden.

2.5 Methodische Konsequenzen

Die Beschreibung von Handlungen stellen im Sinne des FST stets Interpretationen dar. Der Wissenschaftler bzw. die Wissenschaftlerin ist lediglich in der Lage, eine Handlung zu beschreiben, nachdem sie vollzogen wurde. Das handelnde Subjekt hingegen kann eine (selbst)interpretative Handlungsbeschreibung *auch im Vorfeld* aufstellen, aufgrund dessen die Rekonstruktion der Subjektiven Theorien zentral *durch die Perspektive der Handelnden* erfolgt (vgl. Scheele und Groeben 1988, S. 6). Der Zugang zu Handlungen kann daher – dem epistemologischen