

Allgemeiner Teil

Anke B. Liegmann, Kathrin Racherbäumer

Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst: Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm

Zusammenfassung

Mit dem Ziel einer diversitätssensiblen und bildungsgerechten Schule wurden in den letzten Jahren die Curricula der Lehrkräftebildung in Hinblick auf die Themen Heterogenität und Inklusion modifiziert. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern Studierende und angehende Lehrkräfte ihre im Studium erworbenen Kenntnisse zu diesem Themenbereich in Praxissituationen als relevant identifizieren. Der vorliegende Beitrag zeichnet mittels der Dokumentarischen Methode anhand von längsschnittlichen Interviewdaten aus dem Projekt KoPiP Transformationen von Orientierungen nach. Dabei wird deutlich, dass unterschiedliche Ausgangspunkte in ganz ähnlicher Weise dazu führen, dass Normen im Kontext von Heterogenität, die von Studierenden wahrgenommen und als kennzeichnend für den universitären Diskurs in diesem Themenfeld markiert werden, zurückgewiesen werden.

Schlagerwörter: Heterogenität, Professionalisierung, Lehrerhabitus, Rekonstruktive Längsschnittstudie

From practical semester to internship: Perspectives on heterogeneity between habitus and norm

In recent years teacher education has been modified in particular regarding heterogeneity and inclusion with the objective to reach more educational justice. Against this background the question arises how student teachers identify their knowledge about heterogeneity and inclusion as relevant. Based on interview data of the research project KoPiP which are analyzed with the Documentary Method the presented contribution shows the professional development from the practical semester to internship. As can be seen, divergent starting points can lead to similar ways to reject university norms about heterogeneity.

Keywords: Heterogeneity, Professionalisation, teacher habitus, reconstructive longitudinal analysis

Der schulpädagogische Diversitätsdiskurs wird national wie international vor allem vor dem Hintergrund der Wahrung von Bildungsgerechtigkeit geführt (vgl. z.B. Budde 2013; European Commission 2017). Ausgehend von Studien, die in der Realisierung gerechter Bedingungen ein Manko in der deutschen Schullandschaft identifizieren, rückt das Handeln von Lehrkräften in den Fokus. Eine Betonung dieses Aspekts der Lehrprofessionalität scheint in Hinblick auf eine Diskrepanz zwischen erwarteter und realisierter Praxis (vgl. z.B. Gräsel et al. 2017; Racherbäumer & Kühn 2013; Solzbacher 2008; Sturm 2013a) notwendig. Folgerichtig sehen aktuelle Rahmenvorgaben für die Lehrkräftebildung diesen Themenbereich als elementaren Bestandteil. In den Standards für die Lehrerbildung (KMK 2014) wird dabei für den ersten Ausbildungsabschnitt (Universität) vor allem anzueignendes Wissen beschrieben (ebd.: 9ff.), für den zweiten Ausbildungsabschnitt wird dieses dann in Formulierungen von Kompetenzen überführt (ebd.: 9).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern Studierende ihre im Studium erworbenen Kenntnisse zu diesem Themenbereich bereits in den universitären

Praxisphasen als relevant identifizieren. Mit dieser Frage befassen wir uns in dem folgenden Beitrag, indem wir zunächst problematisieren, was Diversitätssensibilität im Kontext des Lehrberufs bedeutet und die wesentlichen Forschungsbefunde dazu umreißen (1). Es schließt sich eine professionstheoretische Positionierung an (2), die auf der Dokumentarischen Methode sowie Überlegungen zum Lehrerberuf basiert und zugleich wesentliche methodologische Vorannahmen für die im Weiteren dargestellte Studie skizziert. Schließlich werden das Forschungsdesign des Projekts *Kontextsensibile Professionalisierung im Praxissemester* (KoPiP) sowie die längsschnittlichen Rekonstruktionen zweier Fallbeispiele vorgestellt (3). Die Befunde diskutieren wir vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern institutionell unterschiedlich verortete Lernkontexte die Auseinandersetzung mit jeweils feldspezifischen Normen hervorrufen (4).

1 Diversitätssensibilität in der Lehrkräftebildung

Als ein normatives Ziel einer diversitätssensiblen Lehrkräftebildung wird im schulpädagogischen Diskurs vielfach formuliert, dass ein Bewusstsein für „die Vielfältigkeit menschlichen Zusammenlebens“ (Barsch et al. 2017: 11) bei den angehenden Lehrkräften geschärft werden müsse, um so „individuelle sowie institutionelle Diskriminierung und Chancenungerechtigkeit in der Gesellschaft (zukünftig) abzubauen“ (ebd.). Dieses Ziel, das weitgehend deckungsgleich mit einem weiten Inklusionsverständnis (vgl. z.B. Werning 2014) ist, lässt sich in eine Überzeugungs- und eine Kompetenzkomponente differenzieren. Hinter dem Bekenntnis ‚Heterogenität als Chance zu nutzen‘ (z.B. Bräu & Schwerdt 2005) verbirgt sich vor allem die Überzeugungskomponente: Lehrkräfte – so die normative Erwartung – sollen eine positive Haltung gegenüber einer als heterogen klassifizierten Schülerschaft einnehmen und darin ein Potenzial sehen. Dass die Entwicklung einer solchen Haltung keineswegs ein Selbstläufer ist, wird u.a. daran deutlich, als daraus erstens eine ressourcenreichere, aufwändigere Praxis resultiert, wenn Unterricht nicht mehr an den Mittelköpfen orientiert sein soll (z.B. Wischer 2008). Zum zweiten läuft eine solche Praxis auch der Logik des (selektiven) Schulsystems insofern zuwider, als an Übergängen (z.B. Versetzung, Wechsel in die Sekundarstufe I) regelmäßig anhand von Leistungsbewertungen überprüft wird, ob eine Passung von Lernangebot und Leistungserbringung (weiterhin) vorliegt (z.B. Liegmann 2012; Streckeisen et al. 2007). Im Sinne einer ‚einfachen‘ Bewältigung der Berufspraxis wäre daher eine Nichtberücksichtigung von Heterogenität zumindest nachvollziehbar.

Folglich befasst sich die empirische Forschung mit der Untersuchung von Einstellungen (angehender) Lehrkräfte zu bzw. Auseinandersetzung mit den Anforderungen an eine heterogene Schülerschaft. So arbeitet beispielsweise Schieferdecker (2016) empirisch genau diese Diskrepanz zwischen den im wissenschaftlichen Diskurs aufgestellten Normen (Heterogenität wertschätzen) und der praktischen Funktionalität (Homogenisierungstendenzen) heraus, wie sie aus Sicht von Lehrkräften im Sinne einer Komplexitätsreduktion für den beruflichen Alltag plausibel ist. Auch in der Studie von Sturm (2013b) wird deutlich, dass sich Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit Heterogenität vor allem an der Dimension *Leistung* orientieren und damit ebenfalls eine Komplexitätsreduktion vornehmen.

Wie sich angehende Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung mit dieser Herausforderung auseinandersetzen, zeigen beispielsweise die Studien von Košinár (2012) und Liegmann et al. (2016). In beiden Studien zeigt sich gewissermaßen eine temporäre Ausblendung von Heterogenität. Im Verlauf des Referendariats differenziert sich die Wahrnehmung von Heterogenität: zunächst ist sie eher auf die gesamte Klasse gerichtet, später geraten einzelne Fälle mit ihren spezifischen Bedürfnissen in den Blick (Košinár 2014). Für die Entwicklung eines eigenen Handlungsrepertoires markieren die angehenden Lehrkräfte fehlende Vorbilder und angemessene Unterstützung (ebd.). In der Ausbildungsphase ‚*Praxissemester*‘ (Liegmann et al. 2016) lassen sich zwar insofern ein Bewusstsein für Differenzmerkmale seitens der Studierenden identifizieren, als ihnen Begrifflichkeiten zur Verfügung stehen, mit denen sie die Schülerschaft ihrer Praktikumsschule auch in Hinblick auf Heterogenität beschreiben können (ebd.: 196f.), am Ende des Praxissemesters lassen sich jedoch sowohl Tendenzen zu einer „Bagatellisierung“ (ebd.: 197) beobachten als auch eine „Fokussierung“ (ebd.) auf einzelne, in der Praxiserfahrung als herausfordernd erlebte Differenzmerkmale.

Da Lehramtsstudierende im Gegensatz zu bereits im Beruf stehenden Lehrkräften über ihre gesamte Ausbildungs- und Berufsbiographie von der Heterogenitätsthematik begleitet werden, scheint es besonders aufschlussreich, nicht nur punktuell das Referendariat oder das Praxissemester dahingehend zu betrachten, sondern Verläufe der Ausbildungsphase. Hier setzt das Projekt KoPiP an. Leitend für diese Studie ist die Frage, inwiefern Diversität bzw. Handeln im Kontext von Heterogenität eine Folie bilden, vor deren Hintergrund angehende Lehrkräfte die schulische Praxis einordnen.

2 Professionstheoretische Verortung

Mit unserer Studie lehnen wir uns an die Ausführungen von Helsper (2018) zum Lehrerhabitus, die begrifflichen Schärfungen der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014, 2018) sowie die Überführung dieser Überlegungen in professionstheoretische Annahmen von Rauschenberg und Hericks (2018) an.

Zentral an Helspers (2018) Ausführungen zum Lehrerhabitus ist, dass er den Habitusbegriff differenziert (S. 120) und in Anschluss an die Studien zum Schülerhabitus (z.B. Kramer 2015) „feldspezifische Teilhabitusformen“ (Helsper 2018: 122) beschreibt. Ohne an dieser Stelle auf die Verstrickung von primärem, individuell erworbenem und Schülerhabitus eingehen zu können (Kramer & Pallesen 2017), ist es wichtig hervorzuheben, dass der Lehrerhabitus als dynamisch, sich entwickelnd angesehen wird: „Die Herausbildung des Lehrerhabitus ist [...] ein Ergebnis des (berufs-)biographischen Durchlaufens verschiedener Felder“ (Helsper 2018: 126). Diese Felder sind im Kontext der Lehrkräftebildung zunächst das Studium im universitären Feld und darin eingelagert das schulische Feld in Form von Praktika, der Vorbereitungsdienst sowie die Berufseingangsphase. All diese Felder bieten einen „Möglichkeitsraum für die Herausbildung eines Lehrerhabitus“ (ebd.).

Mit der Dokumentarischen Methode liegt ein Regelkanon vor, mittels dessen Habitus resp. Lehrerhabitus (bzw. Teile davon) rekonstruiert werden können. Für die Professionsforschung haben Rauschenberg und Hericks (2018) die neueren Überlegungen zur

Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014, 2018) anschlussfähig gemacht, indem sie die begrifflichen Schärfungen von Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata sowie deren Interdependenz für Professionsentwicklungsprozesse aufgegriffen haben. Diese Überlegungen möchten wir hier aufgreifen und kurz skizzieren.

Der empirisch rekonstruierbare Orientierungsrahmen im engeren Sinne (i.e.S.) spiegelt den Habitus oder zumindest einen Teil davon wider, indem er auf die Struktur der Handlungspraxis – den *modus operandi* – verweist (Bohnsack 2014: 35). Als Orientierungsschemata wird das explizierbare, kommunikative Wissen gefasst. Zentrale Komponenten der Orientierungsschemata sind exteriore Verhaltenserwartungen, die sich unterteilen lassen in Identitätsnormen und Normen der Institution (ebd.: 38ff.).

Rauschenberg und Herricks (2018) messen diesen Teilkomponenten des Orientierungsrahmens für die Professionsforschung insofern eine besondere Bedeutung zu, als „die Auseinandersetzung mit Normen in Professionalisierungsprozessen eine zentrale Rolle“ (ebd.: 112) spielt. Das Verhältnis zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen i.e.S. – oder Habitus und Norm – ist insofern spannungsgeladen, als eine Norm, die nicht Teil des Habitus ist, immer als von außen herangetragen wahrgenommen wird und damit in Differenz zum Habitus steht. Die *Art und Weise der Bezugnahme* von Habitus und Norm wird schließlich als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (i.w.S.) bezeichnet. In der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses reproduziert oder transformiert sich der Habitus (Bohnsack 2014: 43f.).

Indem davon ausgegangen werden kann, dass in der universitären Ausbildung Normen bis hin zu konkreten Verhaltenserwartungen an Studierende herangetragen werden, die in einem Spannungsverhältnis zu ihrem Habitus stehen, kann folglich angenommen werden, dass Orientierungsrahmen Transformationsprozesse durchlaufen und diese Transformationsprozesse empirisch rekonstruiert werden können. In längsschnittlichen Forschungsdesigns müssten damit Professionalisierungsprozesse sichtbar werden (Rauschenberg & Herricks 2018).

3 Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst: Perspektiven auf Heterogenität

Mit dem Projekt KoPiP (Kontextsensible Professionalisierung im Praxissemester) werden Angebot, Nutzung und Reflexion von Lerngelegenheiten im Praxissemester sowie deren Relevanz für die weitere Professionsentwicklung in den Blick genommen. Hierzu wurden über einen Zeitraum von zwei Jahren Fallstudien von sechs Studierenden des Lehramts Grundschule erstellt, indem diese zu vier Zeitpunkten (Beginn des Praxissemesters, Ende des Praxissemesters, Ende des Studiums und ca. 4 Monate nach Beginn des Vorbereitungsdienstes) interviewt wurden.

Im Rahmen dieses Beitrages gehen wir folgenden Fragen nach:

- Wie werden Normen in Bezug auf Heterogenität aufgerufen und für das eigene Handeln rekontextualisiert?
- Lassen sich im Verlauf der Ausbildung (unterschiedliche) Entwicklungen identifizieren?

In den Interviews werden die Studierenden zum einen aufgefordert, ihre Praktikumschule und deren Schülerschaft zu beschreiben. Zum anderen wurde gefragt, wie sie den Umgang mit Heterogenität an ihrer Schule erleben, und somit implizit die Aufforderung formuliert, sich zu normativen Erwartungen ins Verhältnis zu setzen.

Die Interviews wurden transkribiert und mit der Dokumentarischen Methode (Nohl 2009) ausgewertet. Im Rahmen unserer Studie bedeutet dies, die jeweiligen Praxisanteile der Lehrkräftebildung (Praxissemester, Vorbereitungsdienst) als konjunktiven Erfahrungsraum zu definieren. Im Sinne der obigen Ausführungen interessiert uns vor allem, wie normative Erwartungen in Bezug auf Heterogenität von den Studierenden bearbeitet werden. Weitere von den Studierenden aufgeworfene Normen werden im Sinne einer Fokussierung bei der Auswertung zunächst nicht beachtet. Die Beschreibungen und Erfahrungen zu den im Zusammenhang mit Heterogenität wahrgenommenen Normen bilden dementsprechend das *tertium comparationis*.

Zur Darstellung der Ergebnisse wurden zwei Fälle – Frau Hoffmann und Frau Wagner – ausgewählt, da sie einen deutlichen Kontrast mit Blick auf die einzelnen Interviewzeitpunkte, aber auch in ihrer individuellen Entwicklung darstellen. Wir fokussieren in der folgenden Darstellung die Interviewzeitpunkte I (Beginn des Praxissemesters) und IV (ca. 3 Mon. nach Beginn des Vorbereitungsdienstes) aus zwei Gründen: Zum einen stellen diese beiden Zeitpunkte für alle von uns interviewten Studierenden jeweils den Startpunkt für das Durchlaufen *neuer* Felder dar. Dabei ist das Feld des Praxissemesters bestimmt durch Praktikumschule und Universität. Der Vorbereitungsdienst dagegen bildet ein Feld, das durch die Ausbildungsschule sowie das Zentrum für schulpraktische Lehrkräftebildung (Studienseminar) (ZfsL) als Ausbildungsinstitution bestimmt ist. In beide gleichermaßen durch mehrere Komponenten bestimmte Felder treten die Studierenden zunächst neu ein und sind insofern aufgefordert, sich zu positionieren. Im Rahmen der Rekonstruktionen fällt vor allem auf, dass die Bezugnahme auf Normen im Kontext Heterogenität pauschal auf „die Universität“ oder „das Studium“ erfolgt und insofern der durchaus differenzierte wissenschaftliche Diskurs für die Studierenden nicht als relevant wahrgenommen wird. Auch wird nicht zwischen fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Diskursen unterschieden, so dass wir daran anlehnd im Folgenden weitgehend von „universitären Normen“ sprechen.

3.1 Zwischen Ablehnung und Anerkennung – Perspektiven auf Heterogenität am Beginn des Praxissemester

Zum ersten Interviewzeitpunkt befinden sich die Befragten am Beginn ihres Praxissemesters. Der Erzählimpuls der Interviewerin fordert zur Beschreibung der Praxissemesterschule auf. Die Studierenden rufen daraufhin in spezifischer Weise unterschiedliche Differenzkategorien auf und positionieren sich dazu. Frau Hoffmann benennt zunächst einige Eckdaten der Schule, wie zum Beispiel die Anzahl der Lehrkräfte und die Anzahl der Schüler*innen. Danach fährt sie fort:

„ja ansonsten, es is halt ähm vom-vom Arbeitsumfeld sehr schön, weil; man hat eigentlich kein Migrantenkind, die Kinder kommen aus sehr bildungsnahen Familien, ähm sind hochmotiviert, also man muss sie nur ganz wenig anstoßen und schon sind sie eigentlich bei der Sache“ (Frau Hoffmann, IZP I)

Frau Hoffmann elaboriert die Beschreibung der Schule, indem sie auf das „Arbeitsumfeld“ eingeht, welches sie als „sehr schön“ charakterisiert und dies begründet mit der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft. In ihrer Begründung deuten sich die Horizonte ihres Orientierungsrahmens bereits an: Einerseits „Migrantenkinder“, deren Anwesenheit das „schöne“ Arbeitsumfeld trüben könnte, was ihren negativen Gegenhorizont darstellt. Der positive Gegenhorizont wird konkretisiert durch Kinder aus „bildungsnahen Familien“. Mit diesen Horizonten – Migrationshintergrund auf der einen und Bildungsnähe auf der anderen Seite – erfolgt eine Dichotomisierung, die impliziert, dass Kinder mit Migrationshintergrund nicht bildungsnah sind bzw. Kinder aus bildungsnahen Familien keinen Migrationshintergrund haben. Die adverbiale Einschränkung „eigentlich“ verstärkt diesen Eindruck noch, denn – das wird in anderen Interviewpassagen deutlich – die Kinder mit Migrationshintergrund an ihrer Schule zählt sie nicht dazu, da sie ebenfalls aus bildungsnahen Familien stammen. Das Merkmal „bildungsnah“ ist dabei vorbehaltlos positiv konnotiert, da damit eine hohe Motivation der Kinder verknüpft ist, wodurch im Hinblick auf die Aufgabe der Lehrkräfte Schüler*innen zu motivieren, keine großen Anforderungen mehr bestehen („man muss sie nur ganz wenig anstoßen“). Zugleich wird Kindern mit Migrationshintergrund eben diese leistungsorientierte Arbeitshaltung – hoch motiviert zu sein – abgesprochen. Als Differenzkategorien, die zur Beschreibung von Schüler*innen geeignet erscheinen, werden Bildungsnähe, Leistungsbereitschaft und Migrationshintergrund aufgerufen und spezifisch verknüpft.

Heterogenität ist wiederum verknüpft mit der normativen Erwartung, Unterricht differenziert zu gestalten:

I: Welche Erfahrungen konnten Sie denn bislang im (.) Umgang mit Heterogenität im Unterricht machen?

Frau H.: (2) Mmmh da fällt mir also als erstes das Stichwort Stationenlernen ein, was sich natürlich schön für die Differenzierung anbietet. Ich stell da zehn Kästen hin mit zehn verschiedenen Arbeitsblättern und die Kinder arbeiten die nacheinander ab, oder teilweise auch durcheinander ... ähm (.) jedes Kind halt nach seinem Tempo ähm (.)

Die Definition der Schülerschaft an ihrer Praktikumsschule als homogen hinsichtlich der von ihr aufgerufenen Differenzmerkmale legitimiert eine Distanzierung von dieser normativen Erwartung. Dass sie unter Heterogenität nur die genannten Differenzmerkmale fasst, verstärkt diese Positionierung. Zugleich wird bereits an dieser Stelle das Enaktierungspotenzial von Frau Hoffmann – das uns an mehreren Stellen immer wieder begegnet – sichtbar: Sie möchte mit möglichst wenig Einsatz zum Ziel gelangen. Ihren Orientierungsrahmen fassen wir als ein *grundsätzliches Streben nach Effizienz*.

Kontrastierend dazu antwortet Frau Wagner auf die Aufforderung der Interviewerin, ihre Schule zu beschreiben, mit dem Versuch einer sozialräumlichen Verortung der Schule.

„Also ich ... ich bin mir nicht ganz sicher, ob man sagen kann, die liegt im Brennpunkt, ich glaube, man sagt das schon, auf jeden Fall gibt es einen hohen ähm (.) Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund. Also man hat ungefähr ein deutsches Kind pro Klasse ähm (.) aber, also ich bin in drei verschiedenen Klassen, und zwei von denen merkt man überhaupt nicht an, dass die jetzt mal äh (.) nicht aus 'nem bevorzugten Gebiet kommen. [...] also zwei Klassen sind ähm vom Sozialverhalten ganz wunderbar, [...] eine Klasse da merkt man das total, also die dritte jetzt ne, dass äh dass sie aus 'nem Brennpunkt kommen, also das ist für mich jetzt, wie gesagt, nichts Neues so. Das war

mein- in meiner eigenen Schullaufbahn (.) waren da nur solche Kinder; also das kenn ich ganz gut, und äh kann da auch mit umgehen. Also; mich belastet das persönlich nicht.“ (Frau Wagner, IZP I)

Frau Wagner beginnt ihre Argumentation mit der Konjunktion „also“, womit sie bereits ankündigt, dass es sich nicht um eine kurze und einfache Beschreibung der Schule handeln wird. Sie versucht die Schule als Brennpunkt- bzw. Nicht-Brennpunktschule einzuordnen, was überrascht, da eine sozialräumliche Verortung nicht Bestandteil des präpositionalen Erzählimpulses der Interviewerin ist. Die Praktikumschule meint sie als sogenannte Brennpunktschule kategorisieren zu können und ruft hierzu die Differenzkategorie „Migrationshintergrund“ auf. Mit der Fokussierungsmetapher „Also man hat ungefähr ein deutsches Kind pro Klasse“ aktiviert sie das Bild einer vermeintlich typischen Brennpunktschule. Dieses Bild wird insofern relativiert, als Frau Wagner mit der Anschlusspräposition „aber“ eine Gegenposition einleitet, dahingehend, dass zwei Klassen eben nicht dem Klischee entsprechen. Hierzu legitimiert sie sich zunächst als jemand, die eine solche Einschätzung vornehmen kann, indem sie betont in drei Klassen dieser Schule eingesetzt zu sein. Ohne weitere Differenzkategorien zu bemühen, knüpft sie an das vermeintlich geteilte konjunktive Wissen zu „Brennpunktschüler*innen“ zwischen ihr und der Interviewerin an. Es scheint evident, wie Kinder sind, die aus einem ‚Brennpunkt‘ kommen. Statt nun aber im Anschluss in ein Lamento zu verfallen, zieht sie ihre eigene Schulerfahrung in einem vergleichbaren Feld heran, womit sich ihr Enaktierungspotenzial dokumentiert, da sie diese biographische Erfahrung als Ressource deutet, um Fremdheit zu überwinden. Hier deutet sich ihre besondere Stellung an, die sie im Feld der Akteure an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage einnimmt, was sich in weiteren Textpassagen bestätigt:

„Ah ja, gut äh ja, in Schulen in bevorzugter Lage muss es nicht unbedingt (.) angenehmer sein. Also viele haben ja Angst vor den Brennpunktschulen, ähm (.) ich finde, so von der Schülerschaft her, ist beides gleich schön.“ (Frau Wagner, IZP I)

Damit dokumentiert sich, dass der negative Gegenhorizont für sie – im Gegensatz zu Frau Hoffmann – nicht sozial benachteiligte Schüler*innen sind, sondern Kommiliton*innen (und Lehrkräfte), die diese Schüler*innen ablehnen und aufgrund von Überforderungen, ein schlechtes Arbeitsklima stiften. Diese argumentative Verknüpfung verdeutlicht zudem, dass die von ihr hervorgehobene Nicht-Belastung – wiederum im Kontrast zu Frau Hoffmann – weniger eine Arbeitsbelastung meint, sondern eine psychische Belastung. In ihrer expliziten Abgrenzung zu Studierenden und Lehrkräften, die sich durch „solche“ Kinder belastet fühlen, benennt sie zwar ein ähnliches Orientierungsschema wie Frau Hoffmann – Heterogenität ist in irgendeiner Weise belastend – ihr negativer Gegenhorizont repräsentiert sich jedoch genau in der Ablehnung dieser Belastung. In dieser Ablehnung wird ihre Identitätsnorm sichtbar, nämlich der Anspruch, Schüler*innen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und den habitualisierten – dem Habitus von Lehrkräften möglicherweise fremden – Verhaltensweisen nicht abzulehnen bzw. deren ‚Besonderheiten‘ mit Anerkennung zu begegnen. Wir bezeichnen daher den Orientierungsrahmen als *Streben nach anerkennender Haltung*.

Zwischen Interviewzeitpunkt I und Interviewzeitpunkt II zeigen sich bei beiden beschriebenen Fällen wenig Veränderungen. Am Ende des Praxissemesters ist Heterogenität kaum noch ein Thema (vgl. dazu auch Liegmann et al. 2016). Allerdings vertieft Frau Wagner im Verlauf ihres Masterstudiums ihr Wissen zum Themenkomplex Diversität,

indem sie sich sowohl in einem Seminar als auch in ihrer Masterarbeit mit Inklusion intensiv auseinandersetzt. Der Orientierungsrahmen einer nach Anerkennung strebenden Haltung schärft sich weiter aus. Während Frau Wagners Orientierungsrahmen zu Interviewzeitpunkt I noch deutlich von ihren biographischen Erfahrungen (Nicht-Fremdheit gegenüber benachteiligten Kindern) geprägt ist und diese habituelle Nähe ihr Sicherheit in ihrer pädagogischen Praxis vermittelt, scheint in Interview III zum Ende des Studiums das im Studium erworbene Wissen diese Sicherheit zunehmend zu ersetzen. Frau Wagner benennt dieses Wissen als unmittelbar relevant für ihre spätere berufliche Praxis. Ihr Orientierungsrahmen spannt sich auf zwischen dem positiven Gegenhorizont, der dadurch gekennzeichnet ist, Teilhabe herzustellen und dem negativen Gegenhorizont, der durch die Ablehnung von Menschen gekennzeichnet ist, die Heterogenität als Belastung empfinden. Der Orientierungsrahmen von Frau Wagner scheint den normativen Setzungen, Heterogenität als Chance wahrzunehmen, zu entsprechen, so dass durch sie im Gegensatz zu Frau Hoffmann keine Irritationen hervorgerufen werden. Frau Hoffmann berichtet dagegen nicht von einer weiteren Beschäftigung mit diesem Themenbereich.

3.2 Annäherungen von unterschiedlichen Ausgangspunkten: Ablehnung von universitär konstruierten Normen im Vorbereitungsdienst

Zum Interviewzeitpunkt vier befinden sich die Befragten im Vorbereitungsdienst. Der Eintritt in die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung stellt sowohl für Frau Wagner als auch für Frau Hoffmann eine Krisensituation dar, wie im Folgenden sichtbar wird. Frau Hoffmann absolviert ihren Vorbereitungsdienst entgegen ihrer Präferenz an einer Schule, die im Vergleich zu ihrer Praxissemesterschule eine soziokulturell gemischte Schüler*innenschaft aufweist. Auf den Impuls, über die gesamte Ausbildungszeit zu den Erfahrungen mit Heterogenität zu berichten, startet Frau Hoffmann zunächst damit, wortreich darzulegen, dass das Thema Heterogenität einen zu großen Stellenwert „an der Uni“ hatte und „total hochgepusht“ wurde. Dieses Thema elaboriert sie weiter, indem sie es dann auf ihre aktuelle Praxis im Vorbereitungsdienst bezieht:

„das heißt in Religion habe ich (.) weniger damit zu tu- zu kämpfen und in Mathe ähm iss=es eben mehr. (.) äh:m (.) man hat auch hier kei:ne- nich so richtig Metho:den kennen gelernt, wie- wie man dann tatsächlich mit Heterogenität umgeht. das hieß zwar immer „ja“, also Sie dürfen auf gar keinen Fall irgendwann mal=ne Bu:chseite nehmen und die einfach nur ähm nur kopieren und dann 24 mal reingeben“. ähm und in der Realität ist es einfach so, dass ich, wenn ich (.) 17 Stunden habe- [...] dann kann ich mich jeden Zettel auf links drehen; und wir hatten das in DaZ damals so in der Uni gelernt, man müsste jedes Wort wirklich reflektieren. und verstehen die Kinder das? und hie:r und da: und- ähm da: war das schon so bei mir der Punkt, irgendwann muss ich das Wort Ergebnis mal in den Mund nehmen oder auch irgendwann mal Produkt und irgendwann müssen die Kinder das dann halt auch lernen.“ (Frau Hoffmann, IZP IV)

Mit der Wahl der Kampfmetapher, mit der sie sich selbst ins Wort fällt („weniger damit zu tu- zu kämpfen“) betont Frau Hoffmann, dass Heterogenität eine Herausforderung darstellt, deren Handhabung für sie nicht selbstverständlich ist, sondern gegen die es anzukämpfen gilt. Damit manifestiert sich der bereits in Interview I beschriebene negative Gegenhorizont einer Ablehnung von Verhaltenserwartungen, die aus der Heterogenität

von Schüler*innen resultieren (in diesem Interviewabschnitt: sprachsensibel unterrichten). Zudem weist sie die Verantwortung für eine solche Praxis insofern von sich, als sie markiert, dass sie das richtige Methodenrepertoire „wie man dann tatsächlich mit Heterogenität umgeht“ weder in der Universität noch im ZfsL („auch hier“) erhalten habe.

Die normative Erwartung bezüglich eines Umgangs mit Heterogenität wird zunächst – deutlicher als zum ersten Interviewzeitpunkt – als institutionelle, auf die Ausbildungskontexte bezogene Norm – expliziert. Zum einen erfolgt eine Gegenüberstellung der Erwartungen von der jetzigen Ausbildungsinstitution ZfsL mit der Ausbildungsinstitution Universität, indem ein beiden Institutionen inhärentes Defizit markiert wird: „man hat auch hier keine- nicht so richtig Metho:den kennen gelernt“. Dann wird eine Verhaltensregel in einem wörtlichen Zitat wiedergegeben („Sie dürfen auf keinen Fall ...“), wobei nicht deutlich wird, ob diese Verhaltensregel dem ZfsL zugeordnet wird oder der Universität. In dieser zitierten Verhaltensregel deutet sich in der floskelhaften Formulierung („die einfach nur ähm kopieren und dann 24 mal reingeben“) schon eine Distanzierung von der beschriebenen Praxis an, nämlich einen einfachen Weg zu gehen und Aufgaben aus einem Schulbuch zu nehmen und dann auch noch für jedes Kind die gleichen Aufgaben zu wählen. Die so markierte universitäre Norm wird als akribisch wahrgenommen und als Zumutung zurückgewiesen: Mit der Metapher, jeden Zettel auf links zu drehen, wählt Frau Hoffmann einen Ausdruck, der zunächst Gründlichkeit suggeriert. In der Persiflage dieser normativen Erwartung an die Unterrichtspraxis wird wiederum ihre Distanz und Abwertung einer solchen Praxis deutlich, die – regelgerecht angewendet – bei ihr dazu führen würde, handlungsunfähig zu sein. Diese Handlungsunfähigkeit bezieht sich einerseits auf den eigenen Arbeitsaufwand, der nicht zu bewältigen wäre, und andererseits auf fachliche Korrektheit, die die Verwendung bestimmter Fachbegriffe erfordere.

Im Spannungsfeld von Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata zeichnen sich unterschiedliche Figuren ab: Einerseits bagatellisiert Frau Hoffmann Heterogenität in einer Ist-nicht-so-schlimm-Figur, andererseits thematisiert sie immer wieder ihre Arbeitsbelastung und entwirft dadurch eine Ich-muss-mich-schützen-Figur, die eben dazu führt, pragmatisch nach Schulbuch zu unterrichten. Beide Figuren können damit legitimiert werden, dass die normativen Erwartungen der jetzt für die Ausbildung zuständigen Institution – das ZfsL – weniger an einem angemessenen Umgang mit Heterogenität orientiert wahrgenommen werden, sondern dort andere Kriterien, wie Lehrplanbezug und Kompetenzorientierung, in den Mittelpunkt rücken:

„Ähm selbst wenn das sprach:lich alles von mir toll aufgearbeitet worden wäre, wäre da einfach ganz viel- da hätte ganz viel Lehrplanbezug gefehlt. da hätten die Anforderungsbereiche gefehlt. da hätte die Kompetenzorientierung gefehlt. alles das, worauf ich jetzt geschult wurde.“ (Frau Hoffmann, IZP IV)

Diese normativen Erwartungen scheinen deutlich legitimer als ein – als Norm der Universität markierter – sprachsensibel gestalteter Unterricht zu sein, sie werden von Frau Hoffmann zumindest nicht in Frage gestellt, weil sie offensichtlich funktional für die Bewährung in der Ausbildungssituation sind.

Die beiden Figuren konturieren den bereits in den vorhergehenden Interviews rekonstruierten Orientierungsrahmen einer pragmatischen Effizienz weiter. Indem Heterogenität und die daraus erwachsenden Erwartungserwartungen kleingeredet werden, ist

die Chance, mit den eigenen Möglichkeiten den Erwartungen zu entsprechen, größer. Vor der Folie der schulischen Erfahrungen und der anderen normativen Erwartungen des ZfsL gelingt es Frau Hoffmann – dies hat sich bereits in den vorhergehenden Interviews angedeutet – die normativen Erwartungen zum Umgang mit Heterogenität – so wie sie durch Hochschule vermittelt werden – abzulehnen. Eine Zusammenführung von Orientierungsrahmen im engeren Sinne bzw. in weiterem Sinne kann für Frau Hoffmann dann als *pragmatische Effizienz unter Ablehnung zu hoher auf Heterogenität bezogene Ansprüche* bezeichnet werden.

Analog zu Frau Hoffmann konkludiert auch Frau Wagner ihre Ausführungen zu Heterogenität zum IZP IV mit Blick auf ihr Studium und ihre derzeitige erlebte Situation im Vorbereitungsdienst. Sie befindet sich an einer inklusiv arbeitenden Schule mit einer soziokulturell gemischten Schüler*innenschaft.

„Also das sie (.) Heterogenität wird ja äh:m immer sehr positiv dargestellt, im: Studium [...] da is=ja Heterogenität als Chance nutzen und so weiter. und da hab ich jetzt auch speziell noch mal an die Inklusion gedacht, ähm dass das im Studium: äh immer sehr sonnig dargestellt wird, aber nicht realistisch.“ (Frau Wagner, IZP IV)

Im Kontrast zu Frau Hoffmann ruft sie ‚Heterogenität‘ unmittelbar als ‚im Studium‘ vertortete institutionelle Norm auf. Entsprechend ihrer bereits dargestellten Entwicklung lenkt sie von Heterogenität über zum Thema Inklusion, dem sie sich im Referendariat nun praktisch konfrontiert sieht. Inklusion wird von ihr in den Kontext von Heterogenität gestellt und impliziert die Einbeziehung der Differenzkategorie ‚Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘, mit der sie sich erstmalig in ihrer Ausbildungsschule konfrontiert sieht und entsprechend als spezifisches Merkmal einer ‚inkluisiven Schule‘ aufruft. Die Norm, Heterogenität als Chance wahrzunehmen (s.o.), wird in diesem Kontext aufgerufen und als ‚sehr sonnig‘ zurückgewiesen. Sonnig steht hier für eine einseitige, wenig differenzierte Darstellung. Damit deutet sich bereits eine Verschiebung ihres Orientierungsrahmens an, der in der folgenden Fokussierungsmetapher noch deutlicher wird:

„äh wir hatten in einer Klasse=n Kind, das ist jetzt vor kurzem aber äh doch auf die Förderschule gekommen. aber es ist ja schulpolitisch so, dass man in den ersten zwei Schuljahren nicht entscheiden darf, dass ein Kind auf die Förderschule muss. und äh das heißt, die Lehrerin hat das Kind anderthalb Jahre (.) geha:bt, mitgeschlei:ft, sag ich mal, [...] . und das war jetzt=n Kind, das wirklich den Unterricht verhindert hat und das auch die andern Kinder [...] sehr stark körperlich und seelisch in Gefahr gebracht hat oder die geschädigt hat.“ (Frau Wagner, IZP IV)

Die Verhinderung von Unterricht bildet einen (neuen) negativen Gegenhorizont, der den positiven Horizont der Anerkennung – wie er in den vorhergehenden Interviews herausgearbeitet wurde – beschränkt: Anerkennung erfährt dann eine Grenze, wenn die körperliche und seelische Integrität der anderen Kinder bedroht ist und dies Auswirkungen auf die Durchführung von Unterricht hat.

Für beide Fälle stellt somit das schulische Umfeld zum IZP IV ein Korrektiv dar: Frau Hoffmann deutet die Begegnung mit Heterogenität an ihrer Ausbildungsschule als bewältigbar um. Der Modus operandi, nämlich einer pragmatischen Effizienz, gerät jedoch nicht in Gefahr, so dass auf dieser Ebene keine Bewegung stattfindet. Frau Wagner prüft zum IZP IV vor dem Hintergrund des Erlebens von prekären Situationen mit

Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ihre Identitätsnorm und stellt vor diesem Hintergrund die (bisher harmonisierende), der Universität zugeschriebene Norm einer grundsätzlichen Anerkennung in Frage. Ihr Orientierungsrahmen gerät in Bewegung, ein Spannungsverhältnis von Norm (Orientierungsschemata) und Orientierungsrahmen tritt erstmals auf: Die Identitätsnorm, die sich im Orientierungsrahmen einer nach Anerkennung strebenden Haltung dokumentiert und bisher weitgehend kompatibel mit der institutionellen universitären Norm war, wird durch die Anforderungen in der schulischen Praxis dahingehend irritiert, dass sie sich als wenig anschlussfähig erweist und in eine Krise führt. Der Orientierungsrahmen verändert sich insofern, als die Ablehnung der bisher als legitim betrachteten institutionellen Norm gegenüber Anerkennung in den Vordergrund rückt. In diesem Spannungsverhältnis bewegt sich ihr Orientierungsrahmen hin zu einer *ingeschränkten Anerkennung unter Ablehnung von generalisierenden auf Heterogenität bezogenen Ansprüche*.

4 Diskussion

Mit der expliziten Einbeziehung der Orientierungsschemata sowie ihrer Bearbeitung (Orientierungsrahmen i.w.S.) in die Rekonstruktion haben wir eine Reduktion auf Orientierungsschemata im Kontext des tertium comparationis vorgenommen. Weitere normative Bezugnahmen haben wir bewusst außer Acht gelassen. Der Referenzpunkt der eigenen schulischen Biographie (Frau Wagner) scheint zunächst mit den wahrgenommenen universitären Normen (Heterogenität anerkennen) zu harmonisieren, insofern konturiert sich der Orientierungsrahmen von Frau Wagner nicht in Ablehnung von Heterogenität, sondern vielmehr in ihrer Sonderstellung als Person, die sich dadurch eben nicht belasten lässt. Für Frau Hoffmann sind die wahrgenommenen normativen Erwartungen (Unterricht differenziert gestalten) jedoch assoziiert mit zusätzlicher Belastung, der sie sich zunächst durch die Definition der Schülerschaft als homogen entzieht. Während Frau Hoffmann dem neuen Feld Vorbereitungsdienst andere wahrgenommene normative Erwartungen zuschreibt (Lehrplanbezug und Kompetenzorientierung) und diese priorisiert, verändert sich bei Frau Wagner der Orientierungsrahmen dahingehend, dass sie sich unter dem Druck, handlungsfähig zu bleiben, einem Orientierungsrahmen einer pragmatischen Effizienz annähert, wenn auch nicht gleichermaßen fatalistisch, wie es bei Frau Hoffmann durchscheint. Dies führt jedoch dazu, dass ihr die universitären Normen (Anerkennung) nun nicht mehr als passend, sondern unerreichbar und praxisfremd erscheinen.

Was bedeutet dies nun für Professionalisierungsprozesse? In beiden Fällen erweist sich der Orientierungsrahmen, der sich im Durchlaufen des Praxissemesters (und möglicherweise auch im Verlauf des gesamten Studiums) nicht verändert hat, bis zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst relativ stabil. Mit Eintritt in den Vorbereitungsdienst scheinen diese Orientierungsrahmen jedoch unterschiedlich anschlussfähig. Professionalisierungsprozesse im Sinne einer Bearbeitung der Krisen können wir in beiden Fällen nicht rekonstruieren; möglicherweise, weil der betrachtete Zeitraum zu kurz ist. Andererseits wird deutlich, dass das Ziel Diversitätssensibilität (s.o.) insofern kritisch zu betrachten ist, als es wenig Anschlussfähigkeit an die konkreten Herausforderungen im Vorbereitungsdienst verspricht und demgemäß als irritierend wahrgenommen

wird. Folglich wird eine distanzierte Haltung zu Heterogenität, wie sie aus Studien mit im Beruf stehenden Lehrkräften bekannt ist (Schieferdecker 2016, Sturm 2013a), auch in unserer Studie repliziert. Das Anknüpfen an bzw. die Auseinandersetzung mit feldspezifischen Normen, die von den Akteurinnen wahrgenommen bzw. konstruiert werden, scheint für uns zentral zum Verständnis von Professionalisierungsprozessen, insbesondere vor dem Hintergrund unterschiedlicher institutioneller Lernkontexte wie Universität, Schule und ZfsL, die auf der Ebene der Einzelschule bzw. divergierender Fachkulturen auch noch unterschiedliche normative Akzentuierung im Sinne spezifischer Kulturen entfalten können. Um anschlussfähig und handlungsfähig zu sein, scheinen Anpassungsprozesse an feldspezifische Normen und Logiken nötig. Ob und inwieweit in der Lehrkräfteausbildung solche Prozesse bearbeitet und reflektiert werden könnten, um den Studierenden durch Prozesse der Reflexion Handlungsoptionen zu eröffnen, wäre zu prüfen.

Autorenangaben

Dr. Anke B. Liegmann
 Universität Duisburg-Essen
 Fakultät für Bildungswissenschaften
 Universitätsstr. 2
 45141 Essen
 E-Mail: anke.liegmann@uni-due.de

Dr. Kathrin Racherbäumer
 Universität Duisburg-Essen
 Fakultät für Bildungswissenschaften
 Universitätsstr. 2
 45141 Essen
 E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-due.de

Literatur

- Barsch, Sebastian/Glutsch, Nina/Massumi, Mona (2017): Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster; New York: Waxmann.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf (2018): Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 211-226.
- Bräu, Karin/Schwerdt, U. (Hrsg.) (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster, Westfalen: Lit Verl.
- Budde, Jürgen (2013): Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS.
- European Commission (2017): Preparing Teachers for Diversity. The Role of Initial Teacher Education. Executive Summary of the Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission. Retrieved from FIS Bildung Literaturdatenbank database Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2766/061474>.
- Gräsel, Cornelia/Decristan, Jasmin/König, Johannes (2017): Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft 45, 4, S. 195-206.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS. S. 105-140.

- KMK. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014, 10.01.2016, from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- Kosinár, Julia (2012): Umgang mit Heterogenität als Anforderung im Referendariat. In: Kosinár, J./Leineweber, S./Hegemann-Fonger, H./Carle, U. (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 167-182.
- Kosinár, Julia (2014): Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7, 2, S. 120-137.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35, 4, S. 344-359.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2017): Lehrerhandeln zwischen beruflichen und professionellen Habitus - Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven. Manuskript. http://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule_bereiche_mitarbeiter/schulpaedagogik_schulforschung/2776055_2789463/, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Liegmann, Anke B. (2012): Durchlässigkeit im Schulsystem – eine Frage der Einstellung? Berufsbezogene Überzeugungen zum Schulformwechsel. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2, 2, S. 131-149.
- Liegmann, Anke B./Racherbäumer, Kathrin/Do, Minh-Ly (2016): „Also man hat ungefähr ein deutsches Kind pro Klasse“. Zugänge zu Differenzmerkmalen im Rahmen des Praxissemesters. In: Kosinár, J./Leineweber, S./Schmid, E. (Hrsg.): Schulpraktische Professionalisierung: Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann, S. 187-203.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (Vol. 3). Wiesbaden: VS Verlag.
- Racherbäumer, Kathrin/Kühn, Svenja M. (2013): Zentrale Prüfungen und individuelle Förderung. Gegensatz oder zwei Seiten einer Medaille? In: Zeitschrift für Bildungsforschung 3, 1, S. 27-45.
- Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neuen Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-122.
- Schieferdecker, Ralf (2016): Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Solzbacher, Claudia (2008): Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Streckeisen, Ursula/Hänzi, Denis/Hungerbühler, Andrea (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Sturm, Tanja (2013a): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München u.a.: Reinhardt.
- Sturm, Tanja (2013b): Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken. Lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In: Budde, J. (Hrsg.): Unscharfe Einsätze (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, S. 274-294.
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 4, S. 601-623.
- Wischer, Beate (2008): Reformengagement als Reflexionsproblem. Kritische Anmerkung zum aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: TriOS 3, 1, S. 5-20.