

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Vorwort | 11 |
| 1. Kapitel: Einleitung und Fragestellung | 13 |
| 2. Kapitel: Theoretischer Rahmen | 19 |
| 2.1. Heterogenität – Differenz – Norm | 19 |
| 2.1.1. Heterogenität: Konjunktur eines pädagogischen Konzeptes..... | 19 |
| 2.1.2. Begriffsklärung und -abgrenzung | 21 |
| 2.1.3. Differenzkategorisierung | 24 |
| 2.1.4. Differenzkonstruktion als binäre Opposition? | 26 |
| 2.1.5. Aufgaben und Dilemmata der Institution Schule bezüglich des Umgangs mit Heterogenität | 28 |
| 2.1.6. Normalisierung als Problem oder als notwendiger Bestandteil der Handlungsfähigkeit? | 32 |
| 2.1.7. Empirische Forschungserkenntnisse | 37 |
| 2.1.8. Zwischenfazit..... | 40 |
| 2.2. Identität | 41 |
| 2.2.1. Einleitende Bemerkungen und Eingrenzungen..... | 41 |
| 2.2.2. Exkurs: Kulturelle Identität | 45 |
| 2.2.3. Narrative Identität..... | 47 |
| 2.2.4. Narrative Diskursanalyse..... | 50 |
| 2.2.5. Zwischenfazit..... | 52 |
| 2.3. Professionelle Identität..... | 53 |
| 2.3.1. Professionalisierung des Lehrerberufs..... | 53 |
| 2.3.2. Von der Lehrerpersönlichkeit zur professionellen Identität..... | 54 |
| 2.3.3. Berufsbezogene Überzeugungen | 57 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 2.3.4. | Professionalität im Umgang mit Heterogenität..... | 61 |
| 2.3.5. | Exkurs „Curricularer Umgang mit Heterogenität auf Unterrichtsebene“ | 63 |
| 2.3.6. | Kritisch-reflexive Professionalität | 64 |
| 2.3.7. | Agency..... | 65 |
| 2.3.8. | Zwischenfazit..... | 67 |
| 2.4. | Spezifika des luxemburgischen Kontexts | 69 |
| 2.4.1. | Diversität in Luxemburg zu Beginn des 21. Jahrhundert..... | 69 |
| 2.4.2. | Historischer Überblick der Schulentwicklung im 20. Jahrhundert | 71 |
| 2.4.3. | Historisch entwickelte Diskurse bezüglich der Mehrsprachigkeit..... | 72 |
| 2.4.4. | Das öffentliche Schulsystem in Luxemburg | 76 |
| 2.4.4.1. | Aufbau des öffentlichen luxemburgischen Schulsystems | 76 |
| 2.4.4.2. | Die offizielle Sprachorganisation im schulischen Bereich | 77 |
| 2.4.4.3. | Kompetenzbewertung | 81 |
| 2.4.4.4. | Offizielle Vorgaben und Anforderungen bezüglich des Umgangs mit Diversität..... | 82 |
| 2.4.4.5. | Diskurs bezüglich einer heterogenen Schülerpopulation..... | 87 |
| 2.4.4.6. | Stärken und Schwächen des luxemburgischen Bildungssystems | 90 |
| 2.4.4.7. | Empirische Befunde bezüglich des Umgangs mit Diversität in Luxemburg..... | 93 |
| 2.4.5. | Zwischenfazit und Bezug zu den Forschungsfragen..... | 96 |
| 3. | Kapitel: Methodologie | 99 |
| 3.1. | Grundlegende Prämissen..... | 99 |
| 3.1.1. | Qualitativ-interpretativer Forschungsrahmen | 99 |
| 3.1.2. | Diskursanalytische Aspekte..... | 101 |
| 3.1.3. | Das Fremdverstehen in der Fallanalyse | 103 |
| 3.1.4. | Selbst- und Fremdpositionierung..... | 107 |
| 3.1.5. | Argumentationsschemen und Deutungsmuster..... | 109 |
| 3.1.6. | Agency..... | 112 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 3.2. | Datenerhebung | 114 |
| 3.2.1. | Kombination zwischen narrativem Interview und Experteninterview..... | 114 |
| 3.2.2. | Auswahl der Teilnehmer..... | 118 |
| 3.2.3. | Aufbau des Leitfadens | 119 |
| 3.2.4. | Konkreter Ablauf der Interviews | 119 |
| 3.3. | Analyseschritte..... | 120 |
| 3.3.1. | Aufnahme und Transkription der Interviews..... | 120 |
| 3.3.2. | Auswahl eines exemplarischen Eckfalls..... | 121 |
| 3.3.3. | Grobstrukturelle Analyse..... | 121 |
| 3.3.4. | Analyse der Gruppenzugehörigkeitskategorien (In- und out-groups)..... | 122 |
| 3.3.5. | Thematische Feinanalyse..... | 124 |
| 3.3.6. | Argumentationsanalyse..... | 126 |
| 3.3.6.1. | Identifikation der Argumente..... | 127 |
| 3.3.6.2. | Zusammenfassung der Argumente | 128 |
| 3.3.6.3. | Explication der Argumentationselemente..... | 128 |
| 3.4. | Positionierung des Forschers und Grenzen | 129 |
| 3.4.1. | Positionierung des Forschers | 129 |
| 3.4.2. | Ethische Anforderungen | 131 |
| 3.4.3. | Übersetzungen der ausgewählten Passagen..... | 133 |
| 3.4.4. | Grenzen..... | 133 |
| 4. | Kapitel: Datenauswertung..... | 135 |
| 4.1. | Fallbeispiel Peter: Relativierung der Diversitätsproblematik durch Anpassung..... | 135 |
| 4.1.1. | Berufsbezogene Überzeugungen und Biographie..... | 135 |
| 4.1.2. | Gegenwärtige und vergangene Kindheit..... | 140 |
| 4.1.3. | Heterogenität und Erziehungsnormen | 143 |
| 4.1.4. | Erziehung und staatliche Institutionen..... | 146 |
| 4.1.5. | Mehrsprachigkeit..... | 152 |
| 4.1.6. | Systemangepasstheit der Lehrkräfte | 160 |
| 4.1.7. | Bildungspolitische Maßnahmen und Heterogenität..... | 164 |
| 4.1.8. | Normierung und Schülerbewertung..... | 168 |
| 4.1.9. | Zunahme von Differenzkategorien | 171 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.10. Familiärer Hintergrund, Milieuzugehörigkeit und schulischer Erfolg | 174 |
| 4.1.11. Zusammenfassung des Fallbeispiels Peter | 178 |
| 4.2. Fallbeispiel Gloria: Milieuzugehörigkeit und Ethnisierung der Differenzen | 179 |
| 4.2.1. Berufsbezogene Überzeugungen und Biographie..... | 179 |
| 4.2.2. Heterogenität und Individualisierung | 184 |
| 4.2.3. Ethnisch-nationale Erziehungstraditionen | 190 |
| 4.2.4. Reduzierung der schulischen Anforderungen und Migration..... | 195 |
| 4.2.5. Anforderungen an die Lehrperson im Umgang mit Diversität | 198 |
| 4.2.6. Genetische und transgenerationelle Vererbung | 203 |
| 4.2.7. Milieuzugehörigkeit, Migrationshintergrund und schulischer Erfolg | 207 |
| 4.2.8. Zusammenfassung des Fallbeispiels Gloria..... | 212 |
| 4.3. Fallbeispiel Tina: Vernachlässigung der guten Schüler durch Diversitätsfokus | 212 |
| 4.3.1. Berufsbezogene Überzeugungen und Biographie..... | 213 |
| 4.3.2. Individualisierung der Gesellschaft | 217 |
| 4.3.3. Kulturelle Traditionen und Erziehungsmodelle..... | 219 |
| 4.3.4. Andersartigkeit und Normen | 223 |
| 4.3.5. Öffentliche und private Erziehung..... | 225 |
| 4.3.6. „Inklusion für alle“ | 227 |
| 4.3.7. Reduzierung der Anforderungen | 234 |
| 4.3.8. Anforderungen an die Lehrperson | 238 |
| 4.3.9. Personale und kollektive Identität..... | 243 |
| 4.3.10. Heterogene Schülerschaft | 249 |
| 4.3.11. Zusammenfassung des Fallbeispiels Tina..... | 252 |
| 5. Diskussion | 253 |
| 5.1. Zusammenfassung der Studie und Spezifika der Einzelfälle | 253 |
| 5.2. Gemeinsame Thematiken und Schwerpunkte der Interviews | 258 |
| 5.2.1. Rückgriff auf die eigene Biographie..... | 258 |
| 5.2.2. Idealisierung der Vergangenheit..... | 259 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 5.2.3. | Homogenisierung der Vergangenheit | 261 |
| 5.2.4. | Verfestigung stereotyper Charakterisierungen | 263 |
| 5.2.5. | Fixierung invariabler Normierungen | 264 |
| 5.2.6. | Handlungsfähigkeit (Agency)..... | 266 |
| 5.2.7. | Umgang mit Heterogenität („Was heißt Heterogenität für die Lehrer?“) | 267 |
| 5.3. | Fazit der Fälle: Diskurs über Diversität als Herausforderung und Hindernis..... | 270 |
| 5.4. | Bezug zu den Forschungsfragen | 271 |
| 6. | Ausblick | 275 |
| 6.1. | Mögliche Implikationen für eine kritisch-reflexive Lehrerbildung..... | 275 |
| 6.2. | Grenzen der Arbeit..... | 277 |
| 6.3. | Zukunftsperspektiven..... | 278 |
| 7. | Literaturverzeichnis..... | 281 |
| 8. | Anhang: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem | 311 |
| 8.1. | Minimaltranskript..... | 311 |
| 8.2. | Basistranskript..... | 312 |
| 8.3. | Feintranskript | 313 |

1. Kapitel: Einleitung und Fragestellung

„Einzelne Schüler, mit unterschiedlichem Wissensstand, aus verschiedenen Kulturen, unterschiedlicher Nationalitäten, Kulturen, Religionen, welche aus den unterschiedlichsten Gründen ihr Heimatland verlassen mussten, oder andere, welche in Luxemburg geboren sind und bereits das hiesige Schulsystem genossen haben, sollen von uns Lehrern bestmöglich in die Schulgemeinschaft integriert und auf das aktive Leben vorbereitet werden. Sicherlich, die Schule soll und muss ihren Teil zur Integration aller Betroffenen beitragen. Jedoch nicht nur die Schule und die Lehrer alleine, sondern auch die Zivilgesellschaft, die Politik, die Vereine, die Religionsgemeinschaften, das Elternhaus und einige andere mehr sind gefordert. Heute, als Lehrer, der ich bin und derzeit dies tagtäglich bei einer meiner Schulklassen erlebe, komme ich mir vor wie: «Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen.»“ (Bonifas, 2019 Leserbrief im Luxemburger Wort)

Unter dem Titel „Heterogenität im schulischen Alltag“ bekundet der luxemburgische Lehrer Bonifas öffentlich seine Überforderung im Umgang mit der Schülervielfalt im alltäglichen Unterrichtsgeschehen. Auf der einen Seite würde von den Lehrern¹ verlangt, die Unterschiedlichkeit der Schüler² in den Unterricht miteinzubeziehen und alle bestmöglich in die Schulgemeinschaft zu integrieren. Auf der anderen Seite vermisst Bonifas dabei aber die Unterstützung aus der Zivilgesellschaft, der Politik, den Vereinen, den Religionsgemeinschaften oder des Elternhauses (ebd.). Laut Gatenbein (2018b) sind „Eltern, Lehrer und Schüler einem ständigen Druck ausgesetzt, der sie fest umklammert, ein seltsames Gemisch aus Leistungsdruck und Zukunftsangst“, worauf die Schüler mit Frust und Leistungsverweigerung reagieren. Der allgemeine Diskurs würde sich dabei an einem „Festhalten an alten Glaubenssätzen“ orientieren und eine „Senkung der Anforderungen“ bzw. eine nach unten hin ausgerichtete „Nivellierung des Bildungsniveaus“ (*nivellement vers le bas*) (ebd.) mit sich bringen (vgl. Thill, 2017). Diese Ansichten zeigen zum Teil die große Erschöpfung vieler Lehrkräfte mit der derzeitigen Situation in den luxemburgischen Schulen. Dabei kommt der Differenzkategorisierung – auf die in dem oben genannten Leserbrief durch den markanten Vergleich zwischen „Spitzensportlern und Behinderten“ referiert wird – eine besondere Rolle zu, da durch das Nutzen und Bilden von Kategorien, die Differenz zwischen den Schülern erst hergestellt wird.

¹ In der folgenden Publikation wird das generische Maskulinum als grammatikalische Form für alle Geschlechter verwendet.

² Idem Fußnote 1

Die Bildungsreformen von 2009 und 2017³, die zum Zweck eines angepassteren Umgangs mit der Heterogenität der Schüler eingeführt wurden, standen sowohl im öffentlich-medialen Diskurs (siehe u.a. Gantenbein, 2018a, 2018c) sowie auch intern (vgl. die Publikationen der Schulgewerkschaft SNE und SEW zu den Reformen) stark in der Kritik. Im Vordergrund der Debatte befindet sich dabei fast ausschließlich der Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Schüler, u.a. bezüglich ihres soziokulturellen, (mehr)sprachlichen, ethnisch-nationalen, genderspezifischen sowie auch kognitiven Hintergrunds.⁴ Diesbezüglich sind zwei gegensätzliche Haltungen auszumachen. Auf der einen Seite kann man von einer eher traditionalistischen Position sprechen, die vermehrt auf konservativen Normen aufbaut, mit dem Wunsch das System, so wie es früher war, wiederherzustellen. Demgegenüber kann man eine eher progressivere Haltung stellen, die sich an die vielfältigen Transformationen einer multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft anzupassen versucht, mit dem Ziel diskriminierende Strukturen eines veralteten Bildungssystems durch neue Strukturen zu ersetzen. Dabei steht die Mehrsprachigkeit im Zentrum dieses Spannungsverhältnisses. Blickt man auf die Geschichte des Großherzogtum Luxemburg zurück, kann man feststellen, dass diese Divergenz zwischen einer konservativen bzw. puristischen Haltung, die sich an einer nationalen Identität mit rigiden Ein- bzw. Ausgrenzungskriterien und einer weitgehend monolingualen Sprachpraxis orientiert, und einer eher progressiven bzw. hybriden Haltung, die auf Mehrsprachigkeit sowie einer Offenheit von Identitätswürfen (die über die nationale Grenzen und lokale Kulturen hinausgeht) aufbaut, eine längere Tradition hat (vgl. Horner, 2007; Péporté et al., 2010). Der Umgang mit Heterogenität im Bildungswesen scheint dabei z.T. als Bühne für die Auseinandersetzung mit diesen beiden gegensätzlichen Haltungen genutzt zu werden.

Die Heterogenität der Schüler wird dabei häufig als Ursache einer Steigerung von Komplexität sowie eine Erhöhung unterschiedlicher Problematiken dargestellt. Durch die zahlreichen Lernstandserhebungen u.a. der OECD (PISA⁵) sowie auch der Universität Luxemburg (ÉpStan⁶), wird einerseits die Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Einflussfaktoren gelenkt, die für ein schlechteres schulisches Abschneiden verantwortlich gemacht werden, und andererseits wird dadurch auch ein Mittelwert bestimmt, der als Norm für die Bewertung bzw. Positionierung der Schüler hinzugezogen wird. Die Normen – die einerseits im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Heterogenität stehen und andererseits bei der Evaluierung der Unterschiedlichkeit der

³ Texte coordonné au 20 septembre 2018 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental (Mém. A – 20 du 16 février 2009, p. 200)

⁴ vgl. u.a. die Ergebnisse von PISA, die Bildungsberichte von 2015 & 2018 sowie die zahlreichen Statistiken des Bildungsministeriums bezüglich der schulischen Leistungen und Versetzungen entlang verschiedener Differenzkategorien.

⁵ <https://www.oecd.org/pisa/>

⁶ <https://epstan.lu/>

Schüler von Belang sind – sind darüber hinaus durch die curricularen Vorgaben sowie auch durch die individuellen Lehr-/Lernbiographien der Lehrkräfte und die damit verbundenen berufsbezogenen Überzeugungen geprägt.

In diesem Spannungsverhältnis von Sozialisationsbiographie, gesellschafts- und bildungspolitischen Anforderungen und den realen Gegebenheiten der Schulpraxis verortet sich die folgende Studie. Der Fokus liegt dabei auf den Argumentationsstrukturen und den Deutungsmustern von luxemburgischen Grundschullehrern im Umgang mit der Heterogenität der Schüler. Das Beispiel des Großherzogtums Luxemburgs ist dabei besonders interessant, weil es sich auf die (konstruierte) Geschichte einer jahrhundertealten Tradition an Mehrsprachigkeit und Multikulturalität basiert. Zudem scheint der Kontakt zu unterschiedlichen Sprachen und Nationalitäten – durch die vergleichsweise geringe Gesamtfläche des Großherzogtums und die Grenznähe zu drei (sprach)unterschiedlichen Ländern, aus denen täglich 184.600 sogenannte Grenzgänger (*frontaliers*) arbeitsbedingt nach Luxemburg kommen (STATEC, 2018b) – unumgänglich zu sein. Hinzu kommt die Heterogenität der nationalen Bevölkerung: Fast 48% der Gesamtpopulation haben, laut Statistik, eine ausländische Staatsangehörigkeit (STATEC, 2020a). Zudem sind auf dem nationalen Territorium scheinbar mehr als 117 verschiedene Sprachen anzutreffen (Klein & Peltier, 2017).

Auch im schulischen Kontext stellen die kulturelle Vielfalt sowie die sprachliche Heterogenität – 59% Prozent aller Schüler haben eine andere Erstsprache als das Luxemburgische (vgl. MENJE, 2018) – die Lehrkräfte vor neue Herausforderungen in ihrem professionellen Handeln. Zugleich zeichnet sich das luxemburgische Bildungswesen durch ein dreisprachiges (Luxemburgisch, Deutsch und Französisch) Erziehungsmodell aus, wodurch die Sprachsituation noch komplexer wird. Um das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler zu gewährleisten, wird von den Lehrkräften gefordert, die (Sprachen)Vielfalt der Schüler in ihrer unterrichtlichen Praxis miteinzubinden. Die hohen Erwartungen bezüglich der erforderlichen Sprachkompetenzen haben dabei jedoch häufig auch negative Effekte auf jene Kinder, die mit dieser Mehrsprachigkeit überfordert sind und verhindern dadurch einen erfolgreichen Abschluss ihrer Schulkarriere (vgl. Conseil de l'Europe & MENFP, 2006).

An dieser Schnittstelle zwischen den institutionellen Rahmenbedingungen der Schule und der Professionalisierung des Lehrerberufs setzt die folgende Studie an. Im Forschungsbereich der Lehrerprofessionalisierung (Bosse et al., 2012; Helsper, 2011; Helsper et al., 2000; Ilien, 2008; Terhart, 2011) spielen die berufsbezogenen Überzeugungen (Fives & Gill, 2015; König, 2012; Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2011; Richardson, 1996) sowie das Vorwissen von Lehramtstudierenden (König & Blömeke, 2009; J.-M. Weber & Strohmmer, 2015) und Lehrkräften (Connelly & Clandinin, 2000; Woolfolk Hoy et al., 2006) eine bedeutende Rolle. Die Vorstellungen der Lehrperson als primordialer Einflussfaktor in der Wissensvermittlung gewinnen dabei immer mehr an

Gewicht. Hierbei kommt der Sprach- und Kulturbewusstheit (Acquah et al., 2016; Plikat, 2016) eine zentrale Stellung zu, da sie es der Lehrperson überhaupt ermöglichen, über diese Prozesse zu reflektieren (Abendroth-Timmer, 2017; Vetter, 2016), um sie anschließend verbalisieren zu können. Im Hinblick auf den Bereich der Mehrsprachigkeit (Brizic, 2009; Busch, 2013; Hu, 2003, 2016; Vetter, 2013) und Diversität (Terhart, 2010; Trautmann & Wischer, 2011) hat sich eine rege empirische Forschung entwickelt, die sich mit den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen beschäftigt, u.a. in der Forschung über den Fremdsprachunterricht (Caspari, 1998, 2003; Florio-Hansen, 1998), über die Zwei- oder Mehrsprachigkeit (Kratzmann et al., 2017; Wischmeier, 2012a, 2012b) oder über die Einstellungen der Lehrer bezüglich Multikulturalität (Bodur, 2011). Des Weiteren gibt es Überschneidungen im Forschungsbereich der Subjektiven Theorien (Groeben et al., 1988; Groeben & Scheele, 2010; Kindermann & Riegel, 2016) und in der Forschung zur Lehrerkognition (Borg, 2003; Kagan, 1990). Relevant für die zugrundeliegende Arbeit ist zudem die Biographieforschung zu Bildungsprozessen (Alheit, 2010; Alheit & Felden, 2009; Artur Bogner & Rosenthal, 2017; Bukow et al., 2006; Fuchs, 2011; Koller et al., 2006; Krüger & Marotzki, 2006; Neuß, 2009; Rosenthal & Fischer-Rosenthal, 1997, 2019), da sie einen methodischen Zusammenhang zwischen den berufsbezogenen Überzeugungen und der Lehrerbiographie ermöglicht. Spezifisch zu Lehrerbiographien liegen auch schon einige Forschungsarbeiten vor (Fabel, 2002; Fabel-Lamla, 2006; Goodson, 2014; Goodson et al., 2016; Goodson & Choi, 2008).

Durch die Analyse von drei Fallbeispielen soll in dieser Studie verdeutlicht werden, auf welche Diskurse die einzelnen Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität im Schulkontext zurückgreifen und an welchen Überzeugungen und Idealen sie sich in ihrem Berufsalltag orientieren bzw. wie diese Diskurse über die berufsbezogenen Überzeugungen in das individuelle Orientierungssystem integriert werden. Wie die z.T. entgegengesetzten Diskurse in der Schule von den Lehrkräften interpretiert werden und wie innerhalb dieser Begrenzungen argumentiert wird, soll Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen diesen Diskursinterpretationen und dem individuellen berufsbezogenen Überzeugungssystem der Lehrkräfte geben. Das Überzeugungssystem ist dabei stark affektiv aufgeladen und deshalb schwer zu ändern, was sich auch in den vielen gescheiterten Reformversuchen verdeutlichen lässt (vgl. Hu et al., 2015). Zudem ist das Überzeugungssystem an die biographische Entwicklung geknüpft, weswegen die Lebensgeschichte der Teilnehmer bei der Bewusstmachung der eigenen Ideologien durch Selbstreflexion miteinbezogen wird.

Der Umgang mit einer komplexen sprachlichen, sozialen und kulturellen Vielfalt, ohne Benachteiligung der Schüler aufgrund ihres heterogenen Hintergrunds, wird also immer mehr zum Bestandteil professionellen Handelns. Der kritischen Reflexivität der Lehrperson, die zur Entschlüsselung der eigenen Ideologien dient, wird dabei einen besonderen Stellenwert zugeschrieben. Um

die Kategorisierung von Schülern entlang unterschiedlicher Differenzlinien als Ursprung institutioneller Diskriminierung zu dekonstruieren, werden in dieser Studie die Argumentationsweisen sowie die Unterscheidungspraktiken der Lehrkräfte rekonstruiert und analysiert, um die daraus resultierenden Erkenntnisse dann als Basis für eine (selbst)kritische Reflexionsarbeit mit angehenden Lehrpersonen fruchtbar zu machen. Den Lehrpersonen sollen dadurch berufliche Unterstützungsmöglichkeiten gegeben werden, die eigenen, meist unbewussten Entscheidungsmuster zu identifizieren, um dann bewusst Einfluss darauf zu nehmen. Dies soll es den Lehrpersonen ermöglichen, ihr professionelles Handeln durch kritische Selbstreflexion an die schulische Realität in einer schnell verändernden, multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft anzupassen.

Die folgende Forschungsfrage steht dabei im Zentrum der Studie: Wie positionieren sich luxemburgische Grundschullehrkräfte in ihrer professionellen Identität zum Thema des Umgangs mit Heterogenität?

Diese Forschungsfrage wird in drei Unterfragen eingeteilt: Anhand welcher Differenzkategorien wird Heterogenität diskursiv konstruiert? Auf welche Argumentationsmuster und Diskurse berufen sich die Lehrpersonen dabei? Inwieweit positionieren sich die Lehrpersonen als handlungsfähig oder handlungssohnmächtig bezüglich des Umgangs mit Heterogenität?

Der Aufbau der Arbeit gestaltet sich folgendermaßen: Das theoretische Kapitel beschäftigt sich erst mit den wissenschaftlichen Konzepten „Heterogenität“, „Differenz“ und „Normen“. Daraufhin werden allgemeine Prämissen bezüglich des Identitätskonzeptes dargelegt, die anschließend spezifisch auf die professionelle Identität sowie die damit zusammenhängenden berufsbezogenen Überzeugungen bezogen werden. Im Unterkapitel 2.4. werden dann die Spezifika des luxemburgischen (Bildungs-) Kontextes dargelegt. Das dritte Kapitel behandelt den methodologischen Referenzrahmen sowie die konkrete methodologische Vorgehensweise, i.e. die grundlegenden methodologischen Prämissen, die Form der Datenerhebung sowie die konkreten Analyseschritte bezüglich des empirischen Datensets. Im vierten Kapitel werden die Argumentationsweisen der Probanden jeweils pro Fallbeispiel rekonstruiert. Die Aussagen der Probanden werden erst deskriptiv dargestellt und anschließend auf einer Metaebene kommentiert bzw. analysiert. Hierzu wurden die Erkenntnisse aus dem zuvor dargestellten theoretischen Bezugssystem hinzugezogen. Im fünften Kapitel werden die Spezifika bzw. die gemeinsamen Schwerpunkte der Interviews dargestellt und anhand der Theorie reflektiert sowie in Bezug zu den Forschungsfragen gesetzt. Das abschließende sechste Kapitel fasst mögliche Implikationen für eine kritisch-reflexive Lehrerbildung zusammen und gibt Anregungen bezüglich weiterer möglicher Forschungsprojekte bzw. Überlegungen zu den zukünftigen Entwicklungen des Schulsystems.