

Jean-Marc Wagner

Profession – Identität – Heterogenität

Diskursive Positionierungen
von luxemburgischen
Grundschullehrkräften

Verlag Barbara Budrich



Jean-Marc Wagner

Profession – Identität – Heterogenität

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur

herausgegeben von
Jürgen Budde

Band 12

Jean-Marc Wagner

Profession – Identität – Heterogenität

Diskursive Positionierungen
von luxemburgischen
Grundschullehrkräften

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2022 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2595-3 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1756-9 (PDF)
DOI 10.3224/84742595

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist 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.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

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. Explikation 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 Etnisierung 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

Vorwort

Der Umgang mit Heterogenität ist nicht nur im schulischen Kontext relevant, sondern spielt auch im alltäglichen sozialen Kontakt zwischen Menschen eine zentrale Rolle. Eine Welt in der Verschiedenheit mit Fremdheit assoziiert wird und ihr deswegen kein Platz innerhalb der Norm zugeschrieben wird, sollte m.E. nicht nur in der Schule, sondern auch auf individueller sowie auf sozial-politischer Ebene reflektiert und dekonstruiert werden. Meine Erfahrungen als Lehrer haben mir verdeutlicht, dass Andersheit im gegenwärtigen Bildungssystem sehr wenig Raum hat. Eine konstruktive und nichtdiskriminierende Anpassung der (schulischen) Normen an eine vielfältige Schülerschaft in einer pluralisierten Gesellschaft erscheint unentbehrlich und stellt den Antrieb meines Forschungsanliegens dar.

Aus diesem Grund erfreut es mich besonders, die gleiche Motivation bei meiner Forschungsbegleiterin Prof. Dr. Adelheid Hu vorgefunden zu haben, die dieses Projekt von Anfang an förderte und mir die Möglichkeit gab, in enger Kooperation und mit der notwendigen Unterstützung dieses Buch zu verfassen. Nicht nur auf beruflicher, sondern auch auf persönlicher Ebene war diese Zusammenarbeit für mich von besonderer Bedeutung.

Zusätzlich bereichert wurde die Arbeit durch die kritisch-konstruktive Beratung von Prof. Dr. Katharina Brizić und Senior Lecturer Dr. Jean-Marie Weber, bei denen ich mich an dieser Stelle herzlichst bedanken möchte. Darüber hinaus bedanke ich mich auch bei allen Probanden, auf deren Expertise und Erfahrungen diese Studie aufbaut, sowie bei allen Personen, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Die ertragreichen Kolloquien des Graduiertenkollegs CALIDIE (Capitalising on Linguistic Diversity in Education), das anregende Kollegium im multidisziplinären Forschungs-institut m-ling (Institut für Mehrsprachigkeitsforschung) sowie die fächerübergreifenden Weiterbildungen der Universität Luxemburg stellten eine optimale Umgebung für das Gelingen dieses Forschungsprojektes dar. Letztlich gebührt mein Dank auch meinen Arbeitskolleginnen des Writing Retreats, die mir vor allem in der Endphase des Schreibprozesses die Motivation gegeben haben, trotz schwieriger Momente weiterzukämpfen und mit einer positiven Einstellung in die Zukunft zu blicken.

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 Identitätsentwürfen (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 Verzerrungen 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 (STA-TEC, 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 (Brizić, 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 handlungsohnmächtig 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.

2. Kapitel: Theoretischer Rahmen

2.1. Heterogenität – Differenz – Norm

2.1.1. *Heterogenität: Konjunktur eines pädagogischen Konzeptes*

Heterogenität ist in den letzten Jahren immer mehr in den Fokus der Bildungspolitik (MENJE, 2015b; OECD, 2010) und der Erziehungswissenschaften gerückt (Buschkühle et al., 2009; Heinzel & Prengel, 2002a; Mai et al., 2018, u.a.m.) und ist dabei zu einer Art „Zauberformel“ für pädagogisches Handeln geworden (Koller et al., 2014). Gleichzeitig erschwert die Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten (Heterogenität, Diversität, Vielfalt, Pluralität, Differenzen, Verschiedenheit, Ungleichheit, Andersartigkeit oder Unterschiedlichkeit, um nur einige zu nennen) und die damit verbundenen Unbestimmtheiten der zugrundeliegenden Perspektiven und bildungsphilosophischen Grundannahmen (vgl. Emmerich & Hormel, 2013, p. 149) die Arbeit über dieses Phänomen, das historisch gesehen nicht neu ist (Budde, 2017, p. 15; Hansen, 2009, p. 66; Tillmann, 2017, p. 71; Wischer, 2009, p. 74).

Verschiedene Gründe scheinen eine Rolle für diese Konjunktur zu spielen. Walgenbach (2014) führt das verstärkte Interesse an Heterogenität auf gesellschaftliche Entwicklungen zurück, u.a. Globalisierung, Migration, Pluralisierung von Lebensformen, demographischer Wandel oder gesellschaftlicher Einfluss sozialer Bewegungen (ebd., p. 7). Im pädagogischen Bereich erklärt Koller (2014, p. 13) die Konjunktur anhand folgender Gründe: Erstens, weil die tatsächliche Anzahl von Schülern mit sogenanntem Migrationshintergrund in den 90er Jahren (in Deutschland sowie auch in Luxemburg, vgl. STATEC, 2018a) angestiegen zu sein scheint. Zweitens, weil eine größere Aufmerksamkeit durch internationale Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA oder IGLU auf die sprachliche und kulturelle, d.h. migrationsbedingte Diversität gelegt wurde. Diese Studien verdeutlichen, dass der Schulerfolg nicht nur von der sozialen Herkunft, sondern auch vom Migrationsstatus abhängen würde. Drittens sei die Konjunktur auch auf die Entwicklung und Verbreitung unterschiedlicher pädagogischer Bewegungen zurückzuführen (Interkulturelle Pädagogik, feministische Pädagogik, Integrations-/Inklusionspädagogik). Diese setzen sich dafür ein, einen fokussierten Blick auf spezifische Gruppen zu werfen, die durch das momentane Bildungssystem diskriminiert werden. Viertens sieht Koller den Grund in der Rezeption poststrukturalistischer und (radikal-) konstruktivistischer Ansätze bezüglich der Debatte um Identität und Differenz.

Der erwartete Vorteil eines vermehrten Fokus auf die Unterschiedlichkeit der Schüler ist ein professionellerer Umgang mit der Ungleichheit im

Bildungssystem zur Verbesserung der Bildungschancen aller Schüler und zur Verminderung sozialer Selektivität. Jene Schüler, die die schulspezifischen Anforderungen nicht erfüllen, sollen dadurch eine größere Aufmerksamkeit und mehr Hilfestellungen bekommen. Zudem sollen die Differenzkategorien, nach denen die Einordnung von Schüler in bestimmte Gruppen erfolgt, in Frage gestellt werden (z.B. Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft, soziokulturelles Milieu).

Wie schon angedeutet, sind die Forschungsfelder, die sich mit Verschiedenheiten beschäftigen, zahlreich und beziehen sich teilweise auf ganz unterschiedliche Paradigmen. In der erziehungswissenschaftlichen Disziplin scheinen drei Konzepte wegen ihrer historischen Entwicklung und den daraus resultierenden gesellschaftlichen (und pädagogischen) Einflüssen von besonderer Bedeutung zu sein: Heterogenität, Intersektionalität und Diversitätsmanagement (für eine detaillierte Auseinandersetzung mit den damit zusammenhängenden Diskursfeldern siehe Emmerich & Hormel, 2013; oder Walgenbach, 2014). Da diese Arbeit im Bereich der Professionalisierung von Lehrkräften angesiedelt ist, liegt es nahe sich auf das Konzept mit dem stärksten Bezug zur Schulpädagogik zu beziehen, nämlich Heterogenität. Die enge Verwandtschaft zu anderen Begriffen erfordert aber eine klare Definierung der Begrifflichkeiten und der zugrundeliegenden theoretischen Annahmen.

Um das Konzept Heterogenität wissenschaftlich operationalisierbar zu machen, erscheint es wichtig, den Begriff von anderen Konzepten abzugrenzen. Bei der Definition der Konzepte beziehe ich mich hauptsächlich auf theoretische und empirische Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum, weil das Thema des Umgangs mit Heterogenität und dem damit zusammenhängenden Konzept der Differenz in der deutschsprachigen Literatur sehr ausführlich behandelt wird und sich auf eine weit zurückreichende wissenschaftliche Tradition stützen kann (siehe u.a. Beierwaltes, 2011; Diehm et al., 2017; Groppe et al., 2016; Heinzel & Prengel, 2002b; Lutz & Wenning, 2001b; Mai et al., 2018; Trautmann & Wischer, 2011 u.a.m.). Zudem weist die Schulstruktur in Deutschland in gewissen Hinsichten Parallelen bzw. Vergleichbarkeiten mit dem luxemburgischen Bildungssystem auf (z.B. obligatorische Grundschule für alle Kinder, Aufteilung in unterschiedliche Sekundarschultypen nach der 4. bzw. der 6. Klasse, dreigliedriges Sekundarschulsystem, hohe Anzahl an mehrsprachigen Schülern).

Obwohl das Konzept Heterogenität von dem Konzept Diversität im Rahmen wissenschaftlicher Definitionen und Theorien klar zu unterscheiden ist, werden beide Begriffe in dieser Arbeit als Synonym gebraucht, um eine allgemeine Vielfalt zu beschreiben, da beide Begriffe in diesem Sinnverständnis auch von den Probanden in den Interviews genutzt wurden. Die theoretischen wissenschaftlichen Grundannahmen beziehen sich jedoch ausschließlich auf das Konzept Heterogenität.

2.1.2. Begriffsklärung und -abgrenzung

Angelehnt an Brügelmann definiert Höhmann (2009, p. 31) Heterogenität als eine „Zuschreibung von Unterschieden auf Grund von Kriterien, deren Bedeutung von sozialen Normen, individuellen Erfahrungen, subjektivem Bewusstsein und persönlichen Interessen abhängt.“ In dieser Definition sind zwei grundlegende Prinzipien enthalten: Zum einen basiert die Definition auf einem soziokulturellen Paradigma, das Vielfalt nicht in den Individuen selbst ansiedelt, sondern nur in der Vorstellung des Betrachters, der den einzelnen Subjekten spezifische Unterschiede zuschreibt. Zum anderen gründen diese Zuschreibungen auf Kriterien und Interpretationen, die den Regeln der dominierenden Diskurse in Form von sozialen bzw. gesellschaftsabhängigen Normen unterliegen und durch die eigenen Interessen und Erfahrungen geprägt sind.

Zusätzlich zu diesen grundlegenden Prinzipien erweitert Wenning (2007, p. 23) das Konzept um folgende vier Aspekte, die zur Begriffsklärung des modernen Gebrauchs von Heterogenität dienen sollen:

1) Heterogenität als relativer Begriff

Heterogenität existiert immer nur in Bezug zu etwas Anderem, einem vergleichenden Dritten (*tertium comparationis*). Es impliziert also den Vergleich zu einem bestimmten Maßstab, durch den die Unterschiedlichkeit (oder Gemeinsamkeit) festgestellt wird. Heterogenität und Homogenität sind insofern Ergebnisse eines Vergleiches verschiedener Phänomene anhand eines bestimmten Kriteriums.

2) Direkter Zusammenhang zwischen Heterogenität und Homogenität

Die Vergleichsoperation, die dem Begriff Heterogenität immanent ist, impliziert eine Vergleichbarkeit, die das Mitdenken einer möglichen Gleichheit beinhaltet (vgl. auch Punkt 2.1.4. bezüglich der relationalen vs. radikalen Differenz). Heterogenität existiert demnach nur im Zusammenhang zu Homogenität, d.h. beide verweisen immer aufeinander. Fungiert dabei die Gleichheit als Norm (was in der Schule eine gängige Praxis ist, vgl. Tillmann, 2008), stellt Heterogenität die Abweichung der Norm dar, d.h. Heterogenität wird zur Andersartigkeit (Brügelmann, 2002, p. 32)

3) Zugeschriebene Eigenschaften

Homogenität und Heterogenität sind keine objektiven Eigenschaften, sondern werden den jeweiligen Personen oder Objekten zugeschrieben. Es sind demzufolge keine Abbildungen der Wirklichkeit, sondern das Resultat eines aktiven Konstruktionsprozesses, der sich nur auf den Beobachtenden und dessen Wahrnehmung (die durch soziale und interaktionelle Interpretationsmuster geprägt sind) bezieht.

4) Zeitlich begrenzt gültig

Die aus den Beobachtungen entstandenen Zustandsbeschreibungen sind nur zeitlich begrenzt gültig und können durch Veränderung der Vergleichskriterien und den damit zusammenhängenden Normen jeweils anders ausfallen. Diese Normen verändern sich dabei selten abrupt und unerwartet, sondern meist über einen längeren Zeitraum und in absehbare Richtungen hin.

Um über ein verkürztes und ontologisierendes Verständnis von Heterogenität hinauszugehen, plädiert Budde (2012) für eine kulturtheoretische Perspektive, die Heterogenität nicht als „Tatsache“ begreift, sondern als einen empirisch zu rekonstruierenden Prozess der Anwendung von Differenzierungspraktiken“ (p. 522). Um den Begriff für die empirische Forschung operationalisierbar zu machen, definiert er sieben Aspekte, die bei der Analyse von Heterogenität und Homogenität in der Schulpädagogik miteinbezogen werden sollten:⁷

- Relationalität: Wie schon von Wenning (2007) dargelegt, existiert Heterogenität nur relational im Verhältnis zu Homogenität, d.h. beide verweisen immer aufeinander und können nicht isoliert erfasst werden. Die Konzepte beschreiben das Resultat eines Vergleichens, bei dem Gleichheit und Differenz entsteht. Dieser Vergleich enthält darüber hinaus eine normierende Vorstellung, die mit Wertung aufgeladen wird. Es gibt dementsprechend kein neutrales Verhältnis, sondern jeglicher Vergleich impliziert immer eine hierarchisierende Differenzmarkierung (vgl. Lutz & Wenning, 2001a, p. 17). Für empirische Analysen ist es demzufolge wichtig den Zusammenhang zu den dominierenden Normen herzustellen, anhand derer Heterogenität definiert wird.
- Interdependenz: Die zwei relevantesten Diskursarenen, in denen Heterogenität in der Pädagogik verhandelt wird, sind, laut Budde (2012, p. 527), die soziokulturelle Heterogenität und die Leistungs-heterogenität. Da soziokulturelle Kategorien und Leistungsdifferenzen (implizit oder explizit) immer miteinander verwoben sind, sollten sie nicht isoliert, sondern in ihrem Verhältnis analysiert werden (vgl. intersektionale Analyse).
- Konstruiertheit: Heterogenität und Homogenität sind das Produkt eines sozialen Aushandlungsprozesses und nicht natürlich gegeben. Sie sind das Konstrukt eines um einen Maßstab hin orientierten Vergleichs.
- Kontextualität: Die Konstruktion von Heterogenität und Homogenität ist immer kontextabhängig und kann je nach Situation unterschiedlich bewertet und definiert werden.
- Partialität: Konzeptionen von Heterogenität und Homogenität sind nicht als universalistische und ganzheitlich-holistische Merkmale, sondern als

⁷ Diese sieben Aspekte von Budde (2012) überschneiden sich z.T. mit den von Wenning (2007) dargelegten Aspekten, werden aber aus Verständnisgründen an dieser Stelle noch einmal einzeln dargestellt.

partielle und zeit-räumlich begrenzte Bedeutungszuschreibung zu verstehen, die an bestimmte Feldbedingungen gebunden sind.

- Widersprüchlichkeit: Die Konzeption von Heterogenität und Homogenität beinhaltet auf verschiedenen Ebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) Widersprüche und teilweise Antinomien (vgl. Helsper, 1996), die selten durch pädagogisch-didaktische Anpassungen aufgehoben werden können. Im Spannungsfeld zwischen einer homogenisierenden Gleichbehandlung aller Schüler und der Differenzierung von Schülergruppen und Schülern gemäß ihrer Lernbiographie und Bildungsvoraussetzungen sieht Helsper (2002) z.B. eine antinomische Grundstruktur pädagogischen Handelns, die er als Differenzierungsantinomie bezeichnet (ebd. p.85).
- Hierarchisierung: Die Konzeption von Heterogenität und Homogenität ist an die kontextualen und gesellschaftspolitischen Machtverhältnisse gebunden und sollte auch unter diesem Blickwinkel betrachtet werden

Heterogenität stellt in diesem Sinn also keinen Tatbestand dar, sondern ist das Resultat kultureller Praktiken, die immer den Regeln und Bedingungen machtdurchzogener, gesellschaftlicher Diskurse folgen und (implizite und explizite) Ordnungsstrukturen beinhalten. Diese Ordnungsstrukturen sind den einzelnen Akteuren vorgängig und werden im schulischen Feld entweder reproduziert oder transformiert.

„Konzeptionen von Heterogenität im schulischen Feld können somit als kulturelle Ordnungsangebote und -strukturen für die Bearbeitung der Pluralisierungsantinomie von Differenzierung und Entdifferenzierung gedeutet und theoretisiert werden, die schon immer den Akteuren vorgängig ist und gleichzeitig in der Wiederholung durch die sozialen Akteure ebenso fixiert wie verschoben werden.“ (Budde, 2012, p. 535)

Dem Begriff wohnt also ein Prozesscharakter inne, der sowohl von den Schülern als auch von den Lehrkräften (inter-)aktiv ausgehandelt, also (bewusst oder unbewusst) konstruiert oder implizit reproduziert wird, und der an die sozialen sowie institutionellen/curricularen Regeln der Schule und der Gesellschaft gebunden ist, ohne vollständig davon determiniert zu sein. Das Konzept soll in dieser Arbeit also im soziokulturellen Konstruktivismus (Berger & Luckmann, 1967; Gergen, 1985; Knorr-Cetina, 1981; Rogoff, 1990) bzw. des interaktionistischen Konstruktivismus (Neubert & Reich, 2000; Reich, 1998) verortet werden.

Die Wahrnehmung von Heterogenität im pädagogischen Feld impliziert dabei das Benutzen von Differenzkategorien, die die Unterschiedlichkeit zwischen den Schülern erst herstellt und im Vergleich zu einer Norm fixiert. Das Konzept der Differenz ist also eng mit der Konstruktion von Heterogenität verwoben. Bevor ich zur Begriffsklärung des Konzepts „Differenz“ komme, will ich kurz die Entwicklung von einer essentialistischen zu einer poststrukturalistischen Sichtweise in den Humanwissenschaften umreißen, die einen

Perspektivenwechsel bezüglich der Analyse des Heterogenitätskonzeptes anregte und eine Dekonstruktion von fixierenden Praktiken ermöglichte.

Auf theoretischer Ebene veränderte sich durch die poststrukturalistische Wende die geisteswissenschaftliche Perspektive auf die zu analysierenden Phänomene. In der Forschungspraxis werden Phänomene in der Regel durch die Rekonstruktion oder Zuschreibung von Eigenschaften und Kategorien erklärt, die als Kriterium der Differenzierung dienen. In einer essentialistischen Sichtweise werden diese identitätsstiftenden Unterscheidungsmerkmale als immanent in den einzelnen Individuen, Gruppen, Objekten oder Phänomenen verortet. Identitäten werden dabei als in sich stabile und klar abzugrenzende Entitäten angesehen. Dass Identitäten aber teils erst erschaffen werden, indem man als Betrachter selbst aktiv die eigenen Unterscheidungskriterien auf das Phänomen projiziert und es dadurch fixiert, wird dabei nicht in Frage gestellt.

In einer poststrukturalistischen Perspektive liegt der Fokus auf dem Konstruktionscharakter bei der Darstellung der Phänomene. Das Fixieren von Eigenschaften durch kategoriale Konzeptualisierung wird in dieser Betrachtungsweise problematisiert. Und genau dieser Punkt stellt die Stärke der poststrukturalistischen Sicht auf Heterogenität und das damit verbundene Konzept der Differenzkategorien dar, weil hier die fixierende Bezeichnungspraxis in Frage gestellt wird.

*„Im Kontext poststrukturalistischer Perspektiven entfaltet der Begriff der Differenz sein erkenntniskritisches Potenzial, weil und indem er sich gegen fixierende Bezeichnungspraxen und identitätslogische Repräsentationen wendet.“
(Emmerich & Hormel, 2013, p.11)*

Da das Benutzen von Kategorien konstitutiv für die Strukturierung des menschlichen Denkens ist, kann nicht gänzlich auf identitätszuschreibende bzw. definierende Kategorien verzichtet werden. Für diese Studie wird daher auf eine Konzeption von Heterogenität zurückgegriffen, die den konstruktiven und relationalen Prozess der Differenzierungspraktiken unter einer machttheoretischen Perspektive miteinschließt und die Kategorien nicht ausschließlich als Endprodukt und den Dingen immanent (essentialisierend) in den Blick nimmt.

2.1.3. Differenzkategorisierung

Wie eben dargestellt, geht jede menschliche Wahrnehmung damit einher, die wahrgenommenen Phänomene anhand von Vergleichen und Differenzmarkierungen zu kategorisieren und einzuordnen; die dadurch konstruierte Ordnung reduziert die Komplexität der sozialen Wirklichkeit und dient zur Herstellung von Handlungsfähigkeit (vgl. Budde, 2017, p. 13). Kategorien bezeichnen dabei immer nur das Ergebnis sozialer Differenzsetzung, die durch das

Beschreiben der (sozialen) Wirklichkeit diese erst konstituieren (Emmerich & Hormel, 2013, p.245).

Die Differenzierung als Ordnungspraktik hat die Funktion, soziales Geschehen symbolisch und materiell für die Mitglieder einer Gesellschaft begreifbar zu machen, sowohl bei der Wahrnehmung gesellschaftlicher wie auch individueller Realitäten, sowie auch bei der Handhabung der damit verbundenen Praktik des Selbst- und Fremdpositionierens.

„Differenzordnungen strukturieren und konstituieren Erfahrungen, sie normieren und subjektivieren, rufen, historisch aufklärbar, Individuen als Subjekte an. Differenzordnungen können zugleich durch gesellschaftliche Aus Handlungsprozesse in ihrer Machtförmigkeit, ihrer grundlegenden Bedeutung und ihrem Verhältnis zu anderen Differenzordnungen verschoben, destabilisiert, verändert oder weniger bedeutsam gemacht werden.“ (Mecheril & Meller, 2012, p. 265)

Ricken & Reh (2014) unterscheiden in diesem Zusammenhang noch eine weitere Komponente des Differenzbegriffes. Zusätzlich zu der klassifizierenden Tätigkeit des Beobachtens und Erkennens im Sinn einer *relativen* Differenz, sehen sie in der *radikalen* Differenz die Einsicht der „Unzulänglichkeit der Differenzkonstruktion“. Differenzen im radikalen Sinn gedacht, machen es für den Beobachter unmöglich, einen festen Ursprung der Differenz (im Sinne eines gemeinsamen Bezugspunkts) zu identifizieren (Ricken & Reh, 2014, p. 28). Radikale Differenz kann man als eine Unterscheidung verstehen, die nicht auf einer Vergleichsebene basiert (wo eine vorausgesetzte Gleichheit als Basiskriterium für den Vergleich dient), sondern als radikale (komplette) Unterschiedlichkeit. Empirische Bildungsforschung, so ihre These, fokussiert sich hauptsächlich auf die Beschreibung relativer Differenzen (vor dem Hintergrund eines Verständnisses des Allgemeinen) und setzt sich nur am Rande (falls überhaupt) mit radikaler Differenz auseinander (ebd. p.32). Dadurch besteht die Gefahr einer Essentialisierung von Gleichheit und Unterschiedlichkeit und zwingt minoritäre Wahrheiten, Lebensweisen und soziale Gruppen unter die Norm des Allgemeinen (Wrana, 2014, p. 79). Aus diesem Grund erscheint es wichtig, die als allgemeingültig anerkannte und in der Handlungspraxis üblichen Normen zu hinterfragen und zu dekonstruieren, um diese fixierenden Praktiken zu beleuchten und gegebenenfalls auf ihre diskriminierende Funktion hin zu untersuchen.⁸

Im Zusammenhang mit den Funktionen von Differenzen unterscheidet Wrana (2014) zwischen zwei Dimensionen der Konstitution von Differenz, die kategoriale Dimension und die positionale Dimension:

⁸ Dies beinhaltet auch wissenschaftliche Theorien und Kategorisierungen, die meist als gegebene Tatsachen bzw. Wahrheiten angesehen und benutzt werden, jedoch selbst auch eine fixierende Konstruktionskomponente beinhalten, die kritisch zu hinterfragen ist.

„Dabei lassen sich zwei Dimensionen der Konstitution von Differenz unterscheiden: erstens eine kategoriale Dimension, insofern eine spezifische Differenz als Unterscheidung gelten kann, die Unterschiede produziert und zweitens eine positionale Dimension, insofern diese Unterschiede als Zuschreibungen eine Andersheit und Alterität konstituieren.“ (Wrana, 2014, p.80)

Die kategoriale Dimension bezieht sich auf die klassifizierende Tätigkeit des Beobachtens (etwas wahrnehmen) und des Erkennens (wahrnehmen als). Die positionale Dimension bezieht sich auf die Zuschreibung von identitätsstiftenden Merkmalen. Die zwei Dimensionen bezüglich der Differenzkonstruktion beinhalten also zum einen die Praktik des Unterscheidens und zum anderen die Zuschreibung von Positionen durch den sinnstiftenden Akt des Unterscheidens. Durch diese Zuschreibung von Positionen und Merkmalen werden Subjekte erst entlang von machtförmigen (hierarchisch ordnenden) Strukturen (explizit oder implizit) in ihrer Verschiedenheit konstruiert. Der Differenzkonstruktion ist demgemäß eine hierarchisierende Kategorisierung immanent. Als Beispiel kann man in Luxemburg die Zuschreibung entlang ethnischer Differenzlinien nehmen. Bei der Klassifizierung entlang von Nationalitäten wird z.B. „portugiesisch“ als (mehr oder weniger) neutrale Kategorie benutzt. Setzt man diese Kategorie in den Kontext des luxemburgischen Bildungsdiskurses, bei dem die portugiesischen Schüler (mit Rückbezug auf statistische Ergebnisse bezüglich der Leistungsbewertung) als Bildungsverlierer stigmatisiert werden, bekommt die Kategorie „Portugiesisch sein“ einen ganz anderen, nämlich einen negativen Stellenwert. Hierdurch wird eine Positionierung vorgenommen, die dem Differenzierungsprozess inhärent ist und nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Diskursen analysiert werden kann bzw. sollte.

2.1.4. Differenzkonstruktion als binäre Opposition?

Als Form einer binären Verzweigung strukturierter Differenzen (Wrana, 2014, p.80) identifizieren Lutz und Wenning (2001, p.20) dreizehn mögliche bipolare, hierarchische Differenzlinien mit ihren jeweiligen Grunddualismen, die jedoch weder als vollständig noch als abschließend zu betrachten sind. Diese Differenzlinien beziehen sich unter anderem auf die Differenzkategorien Geschlecht (männlich – weiblich), Sexualität (hetero – homo), „Rasse“/Hautfarbe (weiß – schwarz), Ethnizität (dominante Gruppe – ethnische „Minderheiten“), Klasse (oben – unten, etabliert – nicht etabliert) Kultur („zivilisiert“ – „unzivilisiert“) oder Gesundheit (nicht-behindert – behindert). Die Grunddualismen erscheinen in einer ersten Betrachtung als komplementär, funktionieren aber hierarchisch: Durch die Normsetzung der einen Seite wird die andere Seite zur Abweichung.

Für die Erziehung und die Bildungsinstitutionen scheinen nur einige Differenzierungskategorien relevant zu sein, da sie im Zusammenhang mit den

konkreten Interessen und Zielen der Institution stehen, u.a. Merkmale, die Auskunft über das Lern- und Leistungsverhalten und dem damit verbundenen Bildungserfolg der Schüler geben sollen. Bank et al. (2011) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen *subjektorientierter* und *objektorientierter* Heterogenität: Bei ersterer stehen die individuellen Unterschiedlichkeiten der Schüler im Vordergrund, bei letzterer die „strukturellen bzw. institutionellen Rahmenbedingungen, die curricularen Fragen und die didaktisch-methodische Arrangements“ (ebd., p. 7). Bezüglich der subjektorientierten Heterogenität konturieren Emmerich und Hormel (2013) die Differenzkategorisierung entlang *pädagogisch typisierter individueller Merkmale* (z.B. kognitive Lernvoraussetzungen, sprachliche, soziale und emotional-affektive Kompetenzen, Interessen, Neigungen, Erwartungen, Leistungsmotivation) und *kategorialer Merkmale* (Ordnungskategorien die auf eine kollektive Gruppenzugehörigkeit verweisen und entlang kategorialer Differenzlinien wie Geschlecht, Religion, Nationalität oder Kultur unterscheiden) (Emmerich & Hormel, 2013, p. 153). Höhmann (2009) unterteilt die individuellen Merkmale noch in zwei unterschiedliche Kategorien, nämlich die persönlichen Voraussetzungen und die individuellen Fähigkeiten. Die persönlichen Voraussetzungen biologischer, neurologischer, physiologischer und emotional-psychologischer Art verweisen dabei eher auf naturalisierende Kategorisierungen, die nicht erlernbar sind, sondern dem psychologischen Grundapparat als inhärent zugerechnet werden (siehe Abbildung 1).

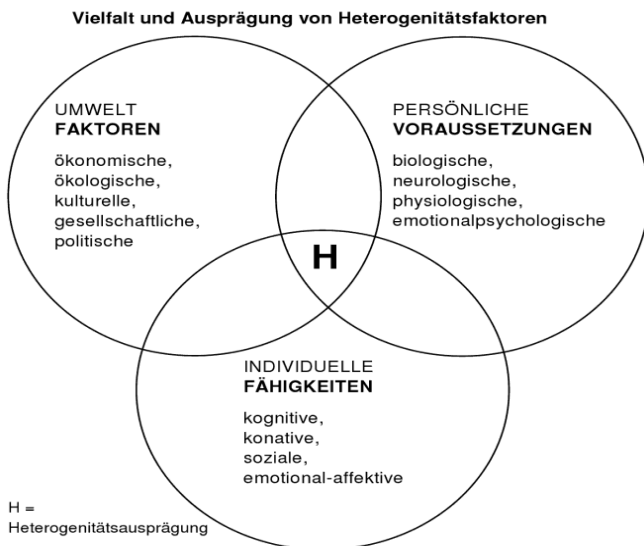


Abbildung 1: Heterogenitätsmodell (Höhmann, 2009, p.29)

Die Unterscheidungskriterien, die spezifisch für die Schule relevant sind, hängen dabei stark von den gesellschaftlichen Entwicklungen ab und können über die Zeit hinweg ändern (vgl. Hansen, 2003). Die Fokussierungen einzelner Heterogenitätsdimensionen in der Schule sind also nur zeitlich begrenzt gültig und verändern sich gemäß den gesellschaftlichen und politischen Prioritäten. Galten z.B. noch bis in die 1960er Jahren die Kategorien Geschlecht, soziale Schicht und Konfession als (Haupt)Kriterien für die äußere Differenzierung, rückten in den 1970ern Jahren die nationale Herkunft und später die Kategorie Behinderung/Nicht-Behinderung vermehrt in den Aufmerksamkeitsfokus (Hansen, 2009, p. 9; Wischer, 2009, p. 75).

Der Anstieg erziehungswissenschaftlicher Forschungsprojekte über die Heterogenität in der Schule hat durch die Ausdifferenzierung der Annahmen und Vorstellungen über Vielfalt zu einem Reflexionsgewinn über das Phänomen geführt. Dieser Reflexionsgewinn brachte jedoch nicht unbedingt mehr Sicherheit und Eindeutigkeit für die einzelnen Akteure im schulischen Feld, sondern erweitert nur die Auswahl an Unterscheidungsmerkmalen bei der Wahrnehmung relevanter Heterogenitätsdimensionen im Kontext schulischer Förderung, ohne dabei klare (handlungspraktische) Antworten zu geben (vgl. Wischer, 2009, p. 82). In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, durch eine reflexive Haltung der Lehrpersonen, die eigenen subjektiven Relevanzstrukturen der Differenzierungskategorien bei der Wahrnehmung und Evaluation der Schüler zu hinterfragen, und sich selbst als Lehrkraft bewusst zu werden, welche Kategorien bei der Bewertung hinzugezogen werden (sollten) und welchen Einfluss dies auf die Schüler haben kann (vgl. hierzu auch Rabenstein et al., 2015).

2.1.5. Aufgaben und Dilemmata der Institution Schule bezüglich des Umgangs mit Heterogenität

Der Umgang mit Heterogenität im Bildungsbereich wird in vielen Europäischen Nationen nicht als konstruktiv nutzbare Herausforderung und als Anreiz zur Umgestaltung des Schulsystems gesehen, sondern als Ausnahme zur Normalität betrachtet, die bestimmte Ausgleichsmaßnahmen erfordert. In diesem Kontext arbeitet Dietz (2007) die Verschiebung der Perspektive bezüglich der Wahrnehmung kultureller Diversität als Problem, später als Herausforderung, dann als Ressource und schließlich als Recht heraus (p. 10-16). Die Debatte über die Leistungsfähigkeit und (Miss)Erfolgsquote von „Minderheitenschülern“ (ethnische, sprachliche, religiöse oder andere Arten von „Minderheiten“) hätte den Weg für unterschiedliche Maßnahmen bezüglich des Umgangs mit kultureller Diversität in das Schulsystem geebnet. Das (statistisch festgelegte) schlechte Abschneiden von „Minderheitenschülern“ wird dabei an ihre ethnische (oder sprachliche) Zugehörigkeit geknüpft, die dann infolgedessen als

defizitär eingestuft wird (Gomolla & Radtke, 2009, p. 265). Um diese Defizite auszugleichen, werden spezielle Maßnahmen angeboten, damit jene „defizitären“ Schüler in das Regelsystem integriert werden können. Das Resultat wäre dann nicht eine Vermeidung von Ungleichheit und Ungerechtigkeit, sondern eine Stigmatisierung jener Schüler, die als anders bzw. als nicht angepasst definiert werden.

„Due to this essentialist variant of multiculturalism, “pedagogical intervention” indirectly and unintentionally tends to recover its historical mission of stigmatizing “what is different” in order to integrate and nationalize “what is our own”.“ (Dietz, 2007, p. 17)

Um diese Stigmatisierung zu vermeiden und jeden Schüler in seiner Individualität anzuerkennen, schlägt Prengel (2006) anhand von 17 Thesen das Konzept einer Pädagogik der Vielfalt vor, mit dem Ziel

„für alle Schüler und Schülergruppen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik den gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten“ (Prengel, 2006, p.185).

Diese Pädagogik der Vielfalt basiert auf dem Konzept einer „egalitären Differenz“ und versteht Egalität und Differenz nicht als gegensätzlich, sondern als komplementär und einander wechselseitig bedingend (Prengel, 2001, p. 93). Die Schule, als historisch herangewachsene Institution, basiert jedoch auf einer „Homogenisierung von Lerngruppen durch Selektion und Formen äußerer Differenzierung“ (Trautmann & Wischer, 2011, p. 8) weswegen es relativ schwer erscheint das Konzept der Pädagogik der Vielfalt in diesem doch sehr rigiden System durchzuführen.

In diesem Zusammenhang spielt die Anerkennung der Unterschiedlichkeit eine große Rolle. Taylor (1994) arbeitet im kanadischen Kontext unterschiedliche Umgangsweisen bezüglich der Anerkennung heraus. Auf der einen Seite fordere der gesellschaftliche Diskurs, der sich auf eine „Politik der universalen Würde“ bezieht, eine gewisse „Blindheit“ bezüglich der Verschiedenheit der Individuen, so dass alle als gleichberechtigte Individuen angesehen werden. Diesem Diskurs stellt er eine „Politik der Differenzen“ gegenüber, die auf dem Postulat basiert, dass es Unterschiede zwischen den Individuen gibt, und dass die daraus entstehenden sozialen Gruppierungen auch unterschiedlich behandelt werden sollten.

„Where the politics of universal dignity fought for forms of nondiscrimination that were quite “blind” to the ways in which citizens differ, the politics of difference often redefines nondiscrimination as requiring that we make these distinctions the basis of differential treatment.“ (Taylor, 1994, p. 39)

Dies kann dazu führen, dass die jeweiligen (diskriminierten) sozialen Gruppierungen andere Rechte zugesprochen bekommen, mit der Legitimation, dass diese Gruppierungen und die damit verbundenen kulturellen Traditionen dadurch erhalten bleiben und weitergetragen werden können. Diese Sonderbehandlungen können dabei als ungerecht von den anderen Gruppierungen empfunden werden. Auf der anderen Seite besteht das Risiko, dass wenn alle Individuen unter dem Prinzip einer allgemein geltenden also universellen Gleichheit betrachtet werden, die unterschiedlichen Identitäten der Individuen nicht anerkannt werden und sie dadurch in eine homogene Form gezwängt werden. Diese Form basiert dabei nicht auf (vermeintlich) neutralen Prinzipien, sondern meist werden nur die Minderheiten oder unterdrückten Gruppierungen dazu gebracht, fremde Formen bzw. Identitäten anzunehmen, die den Normen der hegemonialen also dominanten „Kultur“ entsprechen.

Geht man davon aus, dass die eigene Identität sowie das damit verbundene Selbstwertgefühl zu einem großen Teil von der äußeren Anerkennung abhängen, kann es desaströse Folgen für die Individuen (und in diesem Fall konkret für die Schüler) haben, wenn sie in ihrer Individualität überhaupt nicht anerkannt oder als defizitär angesehen werden.

„Our identity is partly shaped by recognition or its absence, often by the misrecognition of others, and so a person or group of people can suffer real damage, real distortion, if the people or society around them mirror back to them a confining or demeaning or contemptible picture of themselves.“ (Taylor, 1994, p. 25)

Die Projektion einer defizitären Sicht oder eines minderwertigen und erniedrigenden Bildes auf ein Individuum, kann dazu führen, dass das Individuum dieses Selbstbild übernimmt und sich demgemäß hin entwickelt.

„The projection of an inferior or demeaning image on another can actually distort and oppress, to the extent that the image is internalized.“ (Taylor, 1994, p. 36)

Die gleichen Mechanismen lassen sich ebenfalls auf die Institution Schule projizieren. Auch hier geht es darum, die verschiedenen Facetten bezüglich der Unterscheidung zwischen „Differenzblindheit“ und „Individualität“ der Schüler herauszustellen. Aufgrund der strukturellen Institutionsvorgaben ergeben sich dabei im Umgang mit Heterogenität in der Schule zwei konstitutive Dilemmata, die eigentlich durch das schulische Handlungsfeld selbst erzeugt werden: Die institutionelle Notwendigkeit der Vereinheitlichung und Normierung des Lernens sowie die Selektionsfunktion der Schule (Wischer, 2009, p. 84).

Das erste Dilemma der Vereinheitlichung spiegelt sich in den institutionellen Organisationsmaßnahmen zur Herstellung von Homogenität. Eine dieser Maßnahmen ist die Jahrgangsklasse zur Erreichung einer Altershomogenität, die eine relative Entwicklungsgleichheit garantieren soll. Die Mittel zur

Realisierung dieser Entwicklungsgleichheit (gemessen an den, als objektiv dargestellten Leistungsbewertungen) sind die Rückstellung (oder Abschu- lung), das Sitzenbleiben und im drastischen Fall die Sonderschulüberweisung (Tillmann, 2008, p. 35). Es findet dabei eine äußere Differenzierung mit dem Ziel einer „Negativauslese“ statt, die zur Erleichterung der Lehrkräfte in ihrer Unterrichtstätigkeit führen soll (Trautmann & Wischer, 2011, p. 29). Diese Rückstellung sei, laut einer Eurydice Studie (2011), in manchen „Kulturen“ (u.a. auch in Luxemburg) öfter anzutreffen, da die Konsequenzen einer solchen Rückstellung in diesen Ländern mit positiven Effekten in Verbindung gebracht werden.

„Die hohe Verbreitung der Klassenwiederholung scheint tief in einer Kultur verankert zu sein, in der man der Auffassung ist, dass sich die Wiederholung einer Klasse vorteilhaft auf die Lernsituation des Schülers auswirkt. Diese Kultur scheint in Belgien [...] aber auch in Spanien, Frankreich, Luxemburg, in den Niederlanden und in Portugal besonders ausgeprägt zu sein. Der Glaube an die positive Rolle der Klassenwiederholung, der von der Mehrheit der Lehrer und Eltern geteilt wird, erklärt, warum sie beständig in Anspruch genommen wird.“ (Eurydice, 2011, p. 39)

Durch die Leistungshomogenisierung findet zudem eine Aussonderung und damit auch einen Ausschluss der jeweils Leistungsschwächeren statt, die durch das scheinbar ungleichheitsreduzierende Prinzip der Meritokratie begründet wird (hierzu kritisch Becker & Hadjar, 2011; Young, 1994). Bei der Orientie- rung am meritokratischen Leistungsprinzip werden die Unterschiede in den so- zialen Positionen als Resultat der individuellen Leistung dargestellt und dadurch legitimiert (Emmerich & Hormel, 2013, p. 34). Soziale Ungleichhei- ten werden so in einen Zusammenhang mit Leistungsungleichheiten gebracht. Es findet dabei eine sogenannte Naturalisierung von Ungleichheiten statt, de- ren Rechtfertigung meist in der biologischen Intelligenz oder der natürlichen Begabung der Schüler verortet wird. Die Orientierung des Bildungswesens am meritokratischen Prinzip setzt voraus, dass einerseits die Lehrkräfte in einer neutralen, objektiven Weise die Schüler gemäß ihrer Leistung evaluieren könn- en und andererseits, dass die Schüler mit jeweils gleicher Leistung die glei- chen Abschlüsse erreichen können, was jedoch bereits in mehreren Studien widerlegt wurde (u.a. Gomolla & Radtke, 2009; Klapproth & Schaltz, 2015a).

„Differenzkonstruktionen aufgrund von Leistung sind mithin nicht unabhän- gig von sozialer Ungleichheit, wenngleich genau dieser Zusammenhang durch die Annahme individuell bzw. natürlich verantworteter (Leistungs-) Unter- schiede als legitime Grundlage für soziokulturelle Differenzierungen gilt.“ (Budde, 2017, p.20)

Laut Budde (2017) haben Kinder aus bildungsbürgerlichen Milieus es leichter, die unterrichtlichen Regeln zu erkennen und sich anzupassen. Bei „bildungs- fern“ Kindern findet ein Passungsproblem statt, das ihnen die Anpassung