

Budde, Jürgen

## **Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung**

*Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 4, S. 522-540*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Budde, Jürgen: Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 4, S. 522-540 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103937

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2012

■ *Thementeil*

## Überzeugungen von Lehrpersonen

■ *Allgemeiner Teil*

Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik

Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung

Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration. Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Überzeugungen von Lehrpersonen*

*Fritz Oser/Sigrid Blömeke*

Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil ..... 415

*Sigrid Blömeke/Ute Suhl/Martina Döhrmann*

Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der  
Lehrerausbildung im internationalen Vergleich ..... 422

*Sibylle Steinmann/Fritz Oser*

Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen?  
Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung ..... 441

*Horst Biedermann/Christian Brühwiler/Samuel Krattenmacher*

Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und  
Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen ..... 460

*Johannes König/Gabriele Kaiser/Anja Felbrich*

Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen  
angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen  
am Ende der Lehrerausbildung ..... 476

*Eckhard Klieme*

Internationales *large scale assessment* in der Lehrerbildung:  
Anmerkungen zu einem neuen Paradigma der vergleichenden  
Bildungsforschung ..... 492

## *Allgemeiner Teil*

*Anne-Katrin Jordan/Jens Knigge/Andreas C. Lehmann/Anne Niessen/  
Andreas Lehmann-Wermser*

Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik –  
Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik ..... 500

*Jürgen Budde*

Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema  
der Schul- und Unterrichtsforschung ..... 522

*Elmar Drieschner/Detlef Gaus*

Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration.  
Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung ..... 541

## *Dokumentation*

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2011 ..... 561

Impressum ..... U 3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt der Theaterschule  
Yorick, München, bei.

## Table of Contents

### *Topic: Teachers' Convictions*

*Fritz Oser/Sigrid Blömeke*

Teachers' Convictions. An introduction ..... 415

*Sigrid Blömeke/Ute Suhl/Martina Döhrmann*

Joining Together What Belongs Together. An international comparison of competence profiles at the end of teacher training ..... 422

*Sibylle Steinmann/Fritz Oser*

Are the Beliefs of Future Primary Teachers Determined by Teachers in Teacher Training? Shared beliefs as a quantity in teacher training ..... 441

*Horst Biedermann/Christian Brühwiler/Samuel Krattenmacher*

Learning Opportunities in Teacher Training and Convictions Regarding Teaching and Learning. Relationship analyses among future teachers ..... 460

*Johannes König/Gabriele Kaiser/Anja Felbrich*

Is Pedagogical Knowledge Reflected in the Competence-Related Self-Assessments of Future Teachers? On the inter-relation between knowledge and beliefs after completing teacher training ..... 476

*Eckhard Klieme*

International Large-Scale Assessment in Teacher Training: Observations on a recent paradigm of comparative educational research ..... 492

### *Contributions*

*Anne-Katrin Jordan/Jens Knigge/Andreas C. Lehmann/Anne Niessen/*

*Andreas Lehmann-Wermser*

Development and Validation of a Competence Model in Music Instruction – Perception and contextualization of music ..... 500

*Jürgen Budde*

Problem-Oriented Perspectives on Heterogeneity as an Ambivalent Topic in Research on Teaching and Schools ..... 522

*Elmar Drieschner/Detlef Gaus*

Kindergarten and Primary School between Differentiation and Integration.

Model assumptions regarding structures and processes of system development .. 541

Dissertations and habilitation treatises in educational sciences in 2011 ..... 561

Impressum ..... U3

## Mitteilung der Redaktion

Im Jahr 2012 wurden drei neue Mitglieder dem Herausgeberkreis der *Zeitschrift für Pädagogik* zugewählt: Frau Prof. Dr. Sabine Andresen (Frankfurt), Frau Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin) und Frau Prof. Dr. Tina Seidel (München). Wir möchten die neuen Herausgeberinnen herzlich im Herausgeberkreis begrüßen.

Jürgen Budde

# Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung

**Zusammenfassung:** Der Beitrag analysiert die Verwendung des Begriffs Heterogenität im schulischen Feld mit dem Ziel, ihn für erziehungswissenschaftliche Schul- und Unterrichtsforschung fruchtbar zu machen. Es wird gezeigt, dass Thematisierungen von Heterogenität in Spannungslinien zu Homogenität, zu unterschiedlichen Ebenen des schulischen Feldes sowie zu diskursiven Einsätzen stehen. Verwendung findet der Begriff vor allem im Kontext von soziokulturellen Kategorien sowie von Leistungsheterogenität. Kritisiert wird ein verkürztes und ontologisierendes Verständnis von Heterogenität und im Gegenzug auf die Konstruktion von (Konzeptionen über) Heterogenität im schulischen Feld selber verwiesen. Der Beitrag plädiert für eine kulturtheoretische Perspektive, die Heterogenität nicht als ‚Tatsache‘ begreift, sondern als einen empirisch zu rekonstruierenden Prozess der Anwendung von Differenzierungspraktiken.

## 1. Heterogenität als neuer Leitbegriff?

Heterogenität ist in jüngster Zeit zu einem bedeutenden Schlagwort der öffentlichen, der politischen aber auch der wissenschaftlichen Diskurse um schulische Bildung geworden. Während Wenning (2004) fragt, ob Heterogenität eine neue „Leitidee der Erziehungswissenschaft ist“, sieht Schroeder (2007) darin eine neue „Leitkategorie“. Die gesteigerte Aufmerksamkeit für das Thema, bzw. für den Begriff lädt dazu ein, sich genauer mit ihm zu beschäftigen. Unter dem Schlagwort Heterogenität wird aktuell Vieles gefasst: Von der inklusiven Schule über schulstrukturelle Umbaumaßnahmen, reformpädagogische Unterrichtskonzepte, der besonderen Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund oder von Kindern mit besonderen Talenten bis etwa hin zur UNESCO-Projektschule – allüberall finden sich Thematisierungen von Heterogenität. Dabei kann der Begriff auf eine rasante Karriere verweisen, denn noch in den 1990er Jahren wurde er kaum aufgegriffen. Stattdessen wurde der an Konzepte aus der interkulturellen oder feministischen Pädagogik angelehnte Begriff der Differenz in stärkerem Maße verwendet. Die bemerkenswerte Konjunktur des Begriffs Heterogenität in den letzten Jahren verweist darauf, dass er aufgrund seiner Offenheit bei gleichzeitiger Bündelung aktueller Herausforderungen erhebliches Potential für Diskurse im schulischen Feld zu bieten scheint. Allerdings lässt ihn seine bisherige Konzeptionierung als nicht ausreichend tauglich für eine systematische Verwendung erscheinen. Die unscharfe Verwendung des Begriffs ist gleichsam der herausfordernde Ausgangspunkt des folgenden Beitrags. So ist zu fragen, wie Heterogenität thematisiert und was theoretisch unter Heterogenität gefasst und was als heterogen konstruiert wird? In welchem Verhältnis ste-



hen Heterogenität und Homogenität im schulischen Feld zueinander? Inwieweit wird Heterogenität nicht nur bearbeitet, sondern im Feld selber hervorgebracht?

Dem Beitrag liegt die These zugrunde, dass die Unbestimmtheit des Begriffs Heterogenität einen Perspektivwechsel erfordert, indem Schul- und Unterrichtsforschung nicht nach einem ‚Umgang mit‘, sondern nach den Konstruktionen von (Konzeptionen von) Heterogenität fragt. Dazu werden zuerst Spannungslinien (2) sowie relevante Diskursarenen und Thematisierungen dargestellt und das darin deutlich werdende, verkürzte Verständnis von Heterogenität kritisiert (3). Anschließend wird das schulische Feld nicht nur als Ort der Bearbeitung, sondern ebenso der Hervorbringung von Heterogenität analysiert (4), um vor dem Hintergrund eines praxeologisch-kulturtheoretischen Rahmens Perspektiven für die Operationalisierung des Heterogenitätsbegriffs vorzuschlagen (5). Der Beitrag hat eine doppelte Perspektive, zum einen soll ein analysierender und grundlegend problematisierender Blick auf den Diskurs um Heterogenität im schulischen Feld geworfen werden, zum zweiten soll eine Konzeptionierung des Begriffs theoretisch soweit geschärft werden, dass sein Potential für Schul- und Unterrichtsforschung nutzbar gemacht werden kann.

## **2 Spannungslinien von Heterogenität und Homogenität im schulischen Feld**

Die Fokussierung auf Heterogenität als ‚neue Kategorie‘ ist nicht ganz so unproblematisch, wie die stetig zunehmende Verwendung vermuten lassen könnte. So lassen sich je nach Betrachtungsebene des schulischen Feldes unterschiedliche Spannungslinien feststellen. Zu unterscheiden sind beispielsweise mit der Makroebene der Schule als gesellschaftliche Institution, der Mesoebene der Einzelschule mit ihrer je spezifischen Schulkultur sowie der Mikroebene des Unterrichts, der pädagogisch-didaktischen Handlungen und der Deutungsmuster drei verschiedene Ebenen, auf denen Heterogenität (und auch Homogenität) bearbeitet wird. Entsprechend liegen unterschiedliche Thematisierungen von Differenz und Gleichheit vor.

- Auf der institutionellen Makroebene dominieren historisch Verfahren, die auf die Herstellung von Homogenität abzielen. Makrostrukturell bringt vor allem das selektive Schulsystem historisch eine starke Tendenz zur Reproduktion von Homogenität hervor (Wischer, 2007; Tillmann, 2007). Ein relativ junges Feld der Produktion von Homogenität hingegen ist die verstärkt geführte Diskussion über einheitliche Kompetenzstandards, Testverfahren, Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen (Kelle & Tervooren, 2008; Buschkühle, Duncker & Oswalt, 2009). Andererseits deuten aktuelle schulstrukturelle Entwicklungen auf eine zunehmende Heterogenitätsorientierung hin. So werden durch die faktische Ausweitung des Gymnasiums und die sukzessive Etablierung eines zweigliedrigen Regelschulsystems in zahlreichen Bundesländern sowohl das Leistungs- als auch das soziokulturelle Spektrum der SchülerInnen innerhalb der einzelnen Schulformen breiter. Auch die in Schul-

gesetzten formulierten Aufgaben der Schule betonen die Individualität und Unterschiedlichkeit der SchülerInnen. Weiter wird aus der Perspektive der rassismuskritischen Pädagogik auf die „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla & Radtke, 2009) verwiesen, die zu einer Tradierung von sozialer Ungleichheit auf der Grundlage sozialer Kategorien beiträgt.

- Auf der Mesoebene des schulischen Feldes schlagen sich schulformspezifische Einflüsse ebenso nieder wie pädagogische Leitbilder, Schulmythen oder die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft. Auch hier dominieren homogenisierende Verfahren, wie sie prominent in der Vorstellung der leistungshomogenen Jahrgangsklasse, aber auch in der Formulierung verbindlicher Schulleitbilder ihren Ausdruck finden (von Saldern, 2007). Daneben existieren auf dieser Ebene in den letzten Jahren ebenfalls verstärkt positive Bezugnahmen auf Heterogenität, die ihren Niederschlag einerseits im außerunterrichtlichen, erzieherisch-sozialpädagogischen Bereich finden, andererseits auf eine zunehmende Berücksichtigung der soziokulturellen Heterogenität der SchülerInnenschaft im Unterricht zielen (Wischer, 2007). Beispielsweise bedeutet die Einführung von altersgemischten Lerngruppen (wie in der flexiblen Schuleingangsphase realisiert) oder von Integrationsklassen eine Abkehr von der „Fiktion einer homogenen Lerngruppe“ (Klafki & Stöcker, 1976, S. 479; auch Graumann, 2002; Tillmann, 2008) zugunsten von alters- und fähigkeitspluralen Lerngruppen auf Klassenebene.
- Auch auf der Mikroebene der pädagogisch-didaktischen Handlungen dominieren Spannungslinien. Das lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch stellt das Pendant der Homogenisierung auf der Mikroebene dar (Häcker & Rihm, 2005), die meisten tatsächlich zur Anwendung kommenden Unterrichtsentwürfe zielen durch gleichschrittige Verfahren nach wie vor auf homogene Lerngruppen (Baumert, Lehmann & Lehrke, 1997). Auch in allgemeingültigen Verhaltenserwartungen, z.B. in Form von Klassenregeln an die SchülerInnen sind homogenisierende Vorstellungen eingelassen (z.B. Tillmann, 2007). Gleichzeitig wird jedoch die Forderung nach pädagogisch-didaktischen Alternativen für einen ‚Umgang mit Heterogenität‘ zunehmend vehementer gestellt. Denn es existieren neue Erwartungen an eine Heterogenitätsorientierung sowohl in Bezug auf eine stärkere Berücksichtigung soziokultureller Differenzkategorien (Budde & Willems, 2009) als auch durch eine Reform von Unterrichtsmethoden im Sinne von Individualisierung, Öffnung und/oder Binnendifferenzierung (Huf, 2006; Kucharz & Wagener, 2007; Kampshoff, 2009; Sturm, 2009).

Damit zeichnet sich ab, dass der Begriff Heterogenität spannungsreich aufgeladen ist und Widersprüchlichkeiten aufweist. Diese Widersprüchlichkeiten können auf einer gesellschaftlichen Ebene als Ausdruck einer Modernisierungsdynamik begriffen werden, welche einerseits durch soziale Pluralisierung und Optionsvielfalt und andererseits durch erhöhte Anforderungen aufgrund von Entscheidungszwängen und Zugehörigkeitsproblematiken vor dem Hintergrund zunehmender Ungewissheiten gekennzeichnet ist. Demnach sind im schulischen Feld Differenzierungen *und* Entdifferenzierungen

als komplementäre und gleichzeitige Effekte wirksam und begründen den prinzipiell ungewissen Charakter von Differenz und Gleichheit, der sich mit Helsper (in Druck) als Pluralisierungsantinomie beschreiben lässt. Heterogenität ist nicht einfach eine Summe vielfacher Pluralisierung und Besonderem, sondern gespiegelt in der Notwendigkeit von Zugehörigkeit und Allgemeinem.

Im schulischen Feld lassen sich konträre Aufladungen weiterhin in den Thematisierungen identifizieren, die den Begriff nicht nur in Bezug zu Homogenität sowie auf den Ebenen des schulischen Feldes, sondern auch im diskursiven Einsatz in ein Spannungsfeld einstellen. Einerseits findet sich ein affirmativer Verwendungszusammenhang im Sinne eines ‚Hoffnungs- oder Heilsversprechens‘, der sich in der Annahme „Heterogenität ist gut“ (Meyer, 2003, S. 13) pointiert bündeln lässt. Hier dominiert ein impliziter oder expliziter Einsatz im Sinne von „Vielfalt“ (Prengel, 2006), der mit normativen Urteilen aufgeladen ist: Heterogenität gilt als positiver Bezugspunkt, als „Chance“ (Bräu & Schwerdt, 2005) oder als positiv besetzter Gegenpol zu vielen tatsächlichen oder imaginären Problemen im schulischen Feld (von der Groeben, 2008; Hinz, Körner & Niehoff, 2008; kritisch Trautmann & Wischer, 2008). Heterogenität wird in Euphoriesemantiken als „wunderbar“ verklärt, als „ambivalent, vieldeutig“ einem systematisierenden Zugriff entzogen und als „provokativ“ mit einem politisch, oppositionellen Gestus ausgestattet (alle drei Begriffe in: Meyer, 2003, S. 13). „Verschiedenheit“ wird als „Tatsache“ (Hinz & Walthes, 2009, S. 11) angesehen und erhält damit einen ontologisierenden, d.h. stabilen und unveränderlichen Status. Diese affirmative Überhöhung von Differenz und Vielheit suggeriert letztendlich eine Vorgängigkeit von Heterogenität vor sozialen Kontexten (wie dem schulischen Feld), da Heterogenität ‚schon immer da‘ sei und kann auf diese Weise zu einer Festschreibung tendieren. Auf der pädagogischen Ebene überführt diese Position Heterogenität in eine Frage der ‚richtigen Haltung‘ (und das heißt in diesem Verwendungszusammenhang eine ‚heterogenitätsbejahenden‘ – als ob es eine Frage der Entscheidung für oder gegen Heterogenität wäre) bzw. des ‚korrekten methodisch-didaktischen Umgangs‘.

Andererseits wird eine soziokulturell heterogene SchülerInnenschaft – ebenso simplifizierend – als eine Art ‚Bedrohung‘ thematisiert. Dies gilt sowohl für die pädagogische Praxis, in der Heterogenität häufig mit außerordentlichen Belastungen gleichgesetzt wird, wie Reh (2005) anhand von Interviews mit Lehrkräften zeigt, als auch für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Durchaus in der Absicht, Heterogenität positiv zu bewerten, finden sich in mehreren schulpädagogischen Beiträgen negative Ausgangsannahmen. So befürchten manche „individuelle Beliebigkeit“ (Buschkühle et al., 2009, S. 9), andere sehen eine soziokulturell heterogene SchülerInnenschaft als „Heraus- und Überforderung“ (Lehberger & Sandfuchs, 2008, S. 10) und folgern, dass „Heterogenität nicht als Problem, sondern als Chance zu sehen“ (S. 10) sei. Damit wird zwar ein vermeintlich positiver Horizont aufgespannt, der allerdings erst zu erreichen wäre, während Heterogenität aktuell als Problem skizziert wird. Auch hier wird Heterogenität als etwas gleichsam ‚von außen Kommendes‘ beschrieben und damit ebenfalls einer ontologisierenden Festschreibung Vorschub geleistet.

Deutlich werden aber ebenfalls mehrere Gemeinsamkeiten in beiden Verwendungszusammenhängen. Zum einen scheint Heterogenität nicht ohne Bewertung auszukommen, im ersten Falle eine positive in Form eines ‚Heilsversprechens‘, im zweiten Falle eine negative in Form einer ‚Bedrohung‘. Damit attestieren beide Verwendungszusammenhänge eine Handlungsnotwendigkeit, der jeweils angenommene Status Quo scheint in beiden Perspektiven nicht haltbar. Heterogenität wird auf diese Weise in ein Bearbeitungsproblem überführt, Heterogenität zu thematisieren scheint in dieser Logik beinahe zwangsläufig Handeln zu evozieren. Der Versuch, den ungewissen Charakter von Heterogenität durch die Konstruktion von Handlungsnotwendigkeiten zu minimieren, erscheint jedoch in beiden Verwendungszusammenhängen problematisch, da die widersprüchliche Struktur nicht durch einseitige Akzentuierung ‚außer Kraft‘ gesetzt werden kann. Die Gefahrenszenarios, die skizziert werden, wenn diesem vermeintlichen Handlungsdruck nicht nachgegeben wird, reichen von gerechtigkeits-theoretischen über demographischen bis hin zu ökonomischen Argumenten. Zum anderen setzen beide Verwendungszusammenhänge Heterogenität in spezifischer Weise in den Status einer ontologischen ‚Tatsache‘ und tragen damit en passant zu einer Festschreibung von Differenz bei.

Die Zusammenschau verdeutlicht, dass der Begriff Heterogenität ebenso vielschichtig und schillernd wie empirisch und theoretisch weitgehend ungeklärt ist. Heterogenität steht in mehrfacher Hinsicht in Spannungslinien (zu Homogenität, auf den Ebenen des schulischen Feldes sowie in den Aufladungen) und somit in der Gefahr, als eine Art Containerbegriff zu unpräzise zu sein, um tatsächlich für Schul- und Unterrichtsforschung nutzbar gemacht zu werden. Die Unschärfen sind dabei keine ‚Randerscheinung‘, sondern scheinen geradezu einen wesentlichen Kern des Begriffs auszumachen. Mit Verweis auf Foucault kann angenommen werden, dass gerade die Spannungslinien und Unbestimmtheiten diskursanreizende Effekte begünstigen und insofern ‚produktiv‘ sind. Die Stärke des Begriffs, nämlich seine Offenheit bei gleichzeitiger Bündelung höchst unterschiedlicher aktueller Herausforderungen im schulischen Feld erweist sich gleichzeitig als seine größte Schwäche, die Offenheit kann in Unklarheit münden, die Bündelung unterschiedlicher Herausforderungen in einer Überfrachtung, indem Heterogenität als Variable für sämtlich Problemlagen im schulischen Feld veranschlagt wird. Diese Unschärfe wird noch dadurch begünstigt, als dass Heterogenität keinen eigenen Gegenstand hat. Was heterogen *ist*, lässt sich nicht eindeutig bestimmen. Wo wäre auch eine Grenze etwa gegenüber ‚Nicht-Heterogenität‘ zu ziehen, ist doch praktisch alles immer heterogen und different zu etwas anderem. Aus diesem Grund laufen kategoriale Definitionen von Heterogenität notwendiger Weise an jenem Punkt ins Leere, an dem sie voraussetzen, was sie eigentlich beschreiben wollen und in diesem Prozess Konzeptionen von Heterogenität überhaupt erst entstehen lassen.

### 3. Diskursarenen

#### 3.1 Soziale Ungleichheitsforschung und geöffneter Unterricht

Systematisiert man die aktuellen Auseinandersetzungen zu Schule und Unterricht grob vereinfachend, wird der Begriff Heterogenität in zwei relevanten ‚Diskursarenen‘ verhandelt (Graumann, 2002): Einerseits wird *soziokulturelle Heterogenität* der Lernenden zunehmend thematisiert und damit die Frage, welche Differenzen Lehrkräfte wahrnehmen und mit Bedeutung versehen. Andererseits erfährt die Thematisierung von *Leistungsheterogenität* zunehmend Aufmerksamkeit, vorgeschlagen werden beispielsweise explizite Fördermaßnahmen besonders talentierter bzw. besonders schwacher SchülerInnen oder eine Reform der Unterrichtsmethoden in Richtung geöffnetem Unterricht.

Die *soziokulturelle Heterogenität* wird vor allem in der Diskursarena um soziale Ungleichheit im Bildungssystem thematisiert. Hier wird Heterogenität anhand soziokultureller Differenzkategorien vermessen. Zentral dafür werden in schulischen Kontexten vor allem die Kategorien Gender, Ethnizität und Milieu genannt und an Diskussionen und Forschungen aus der interkulturellen, der feministischen sowie den in der Allgemeinen Pädagogik geführten Diskurs um Anerkennung (Hafener, 2007) und Demokratie (Heinzel, Geiling & Prengel, 2004) angeknüpft. In vielfacher Weise und auf unterschiedlichsten Ebenen ist das Doppelspiel aus Homogenisierung von Differenzen und Hervorbringung von soziokulturellen Unterschieden in der Schule analysiert und in Verbindung zu sozialer Ungleichheit gesetzt worden. Die Ergebnisse verweisen immer wieder darauf, dass Differenz, trotz Schlagworte wie „Gleichheit in Differenz“ oder „Pädagogik der Vielfalt“ vor allem in oppositioneller Form bearbeitet wird, d.h. dass Heterogenität als Normabweichung zwischen ‚dem Eigenen‘ (der Norm) und ‚dem Anderen‘ (der Abweichung) konzipiert wird. Die als heterogen konstruierten SchülerInnen werden als gegensätzlich und ‚besonders‘ markiert: Positionierungen wie *die* Migranten (und *die* Mehrheitsdeutschen), *die* Leistungsschwachen (und *der* Leistungsdurchschnitt) etc. sind Resultat von Kategorisierungsprozessen, bei dem ‚der Andere‘ als ‚Anderer‘ kenntlich gemacht wird, während die implizite Norm zumeist de-thematisiert und damit unkenntlich gemacht wird (Budde, 2010). In mehrfacher Hinsicht stellt der Diskurs um Behinderung und Inklusion eine Sonderform der Auseinandersetzung um soziale Ungleichheit im Bildungssystem dar, zum einen, weil dieser lange Zeit isoliert von anderen soziokulturellen Kategorien geführt wurde, zum zweiten weil es hier von Studiengängen bis zu spezifischen Schulen eine ganze ‚Pädagogik der Besonderung‘ gibt und zum dritten, weil durch die UN-Charta für Inklusion, die den sukzessiven Abbau der Förderschulen nach sich zieht, ein neuer Impuls in die Debatte gekommen ist.

In der anderen Diskursarena wird der Begriff Heterogenität im Kontext von *Leistungsheterogenität* verwendet. Dominierend sind an dieser Stelle Bezüge zu reformpädagogischen Konzepten geöffneten Unterrichts, da davon ausgegangen wird, dass traditioneller lehrerzentrierter Unterricht den vielfältigen Lernbedingungen der SchülerInnen nicht gerecht würde (Kiper, Miller, Palentien & Rohlf, 2008; Budde, 2011a). Die Vorstellungen über alternative Bearbeitungsformen reichen von individualisiertem

über kooperativen, binnendifferenzierten bis hin zu projektförmigem Unterricht. Die Definitionen von geöffnetem Unterricht sind unklar und meist über eine Abgrenzung vom geschlossenen, lehrerzentrierten Unterricht bestimmt. Soziokulturelle Heterogenität wird in dieser Diskursarena durchaus wahrgenommen, allerdings meist überführt in die Frage, wie Lernen unter der Bedingung von Heterogenität organisiert werden kann. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei aktuell nicht nur auf die Förderung schwacher, sondern verstärkt auf die besonders begabter SchülerInnen gelenkt und anhand von Leistungsdifferenzen verstärkt eine kategoriale (z.B. Hochbegabte, Underachiever), strukturelle (z.B. Förderklassen, Hochleistungsprogramme) oder didaktische (z.B. freiwillige Zusatzaufgaben) Ausdifferenzierung vorgenommen.

### 3.2 Kritik an einem verkürzten Heterogenitätsverständnis

Damit lässt sich eine erste Systematisierung der Verwendungszusammenhänge des Begriffs vornehmen. Beschäftigt man sich jedoch eingehender mit den beiden skizzierten Diskursarenen, so lassen sich mehrere problematische Fluchtpunkte identifizieren, die eine Verwendung des Heterogenitätsbegriffs erschweren.

An der Herangehensweise der *sozialen Ungleichheitsforschung* im Unterricht sind vor allem drei Punkte zu kritisieren. Erstens werden zumeist stabile soziokulturelle Kategorien (wie Gender, Ethnizität etc.) vorausgesetzt und damit riskiert, feldimmanente Unterscheidungspraktiken unkenntlich zu machen. So bleibt oftmals unklar, ob die soziokulturellen Kategorien Relevanz des Feldes abbilden, oder nicht vielmehr vor allem dem Interesse der jeweiligen Forschenden geschuldet sind. Damit geht die *Gefahr der Reifizierung* einher, dies meint, dass soziokulturelle Heterogenität als vorgängig betrachtet und im Forschungsprozess lediglich rekonstruiert wird (Buchen, Helfferlich & Maier, 2004). Vereinfacht gesprochen, nimmt man lediglich wahr, was zuvor durch eigenes Erkenntnisinteresse und eigene Bewertungsmaßstäbe zugrunde gelegt wird und repliziert genau diese Kategorien. In der Geschlechterforschung wurde die Frage nach der Reifizierung von Differenzkategorien durch „Dramatisierung“ (Budde, 2006), d.h. durch explizite Bezugnahmen auf soziokulturelle Kategorien, gründlich diskutiert. Schon Foucault (1989) weist anhand des Sexualitätsdispositivs nach, wie die Diskursivierung des Sexes zur Hervorbringung spezifischer Positionierungen führt und betont damit den ambivalenten Doppelcharakter, die einer solchen Benennungsfigur inhärent ist. Denn durch Benennung erhält die benannte Person eine Art sozialen Aufenthaltstitel, eine soziale Positionierung, sie wird allerdings gleichzeitig als *normabweichende* Person überhaupt hervorgebracht und markiert sowie im Anschluss in entsprechende Maßnahmen zur Bearbeitung der ‚Abweichung‘ überführt<sup>1</sup>, während die Norm de-thematisiert und damit implizit bleibt.

1 Beispielsweise Förderschulen für spezifische ‚Behinderungen‘, Integrationskurse für Kinder mit Migrationshintergrund, Anti-Aggressionstrainings für Jungen, Trainingsräume für UnterrichtsstörerInnen etc.

Zweitens wird auf der theoretischen Ebene zwar eine Berücksichtigung vielfältiger soziokultureller Kategorien gefordert, an empirischen Arbeiten liegen jedoch vor allem solche vor, die sich lediglich auf die Analyse einer einzelnen Kategorie konzentrieren. Dies führt dazu, dass *Zusammenhänge* zwischen unterschiedlichen Kategorien nicht (oder nur am Rande) in den Blick genommen werden, sodass häufig unklar bleibt, ob und wie mehrere soziokulturelle Differenzkategorien zusammenwirken. Eine intersektionale Analyse, die darauf abzielt, die Interdependenzen unterschiedlicher soziokultureller Kategorien zu fokussieren, wird zwar häufig gefordert, ist aber empirisch noch kaum umgesetzt (Walgenbach, 2007; Budde, 2011b). Zum dritten erweist sich als problematisch, dass der *Unterricht* als pädagogische, didaktische und auch diagnostische Veranstaltung noch kaum im Blick ist. Er erscheint eher als Bühne, auf der Differenz zur Aufführung kommt, denn als eigenständige Bedingung der Hervorbringung (z.B. bei Budde, 2005; Tervooren, 2006).

Auch in der Diskursarena *Leistungsheterogenität* und *geöffneter Unterricht* als ‚neue Antwort‘ auf die Leistungsheterogenität der Schülerschaft zeigen sich mindesten zwei problematische Dimensionen. Kritisch an dieser Diskussion um geöffnete Lernformen erweist sich erstens die oben bereits angesprochene, unreflektiert-positive Bezugnahme auf den Begriff Heterogenität, gepaart mit einer Kritik an einer unterstellten vorherrschenden Homogenisierung im Unterrichtsgeschehen. So wird mit starker Praxisorientierung beispielsweise versprochen, „besser in heterogenen Gruppen [zu] lernen“ (von der Groeben, 2008). Einer empirischen Überprüfung hält die These bislang jedoch nicht stand, zu widersprüchlich sind die bislang vorliegenden Ergebnisse. Ungeklärt sind vor allem Auswirkungen auf als leistungsstark bzw. leistungsschwach etikettierte Kinder und Jugendliche (Klauer & Leutner, 2007; Herzmann, Artmann & Rabenstein, 2010). Auch wird durch diese positive Adaption eine Reflexion kritischer Aspekte von Differenz vermieden. Zusätzlich weisen Trautmann und Wischer (2007) darauf hin, dass reformpädagogische Konzepte nicht unbedingt auf den aktuellen Diskurs um Heterogenität übertragbar sind und vor übertriebenen Euphoriesemantiken zu warnen ist.

Einige weitere Schwierigkeiten stellen sich beiden Diskursarenen gleichermaßen, denn so sinnvoll die Unterteilung in soziale Ungleichheitsforschung und geöffneten Unterricht auf den ersten Blick zu sein scheint, so erweist sie sich an dem Punkt als problematisch, an dem die Unterscheidung suggerieren könnte, dass soziokulturelle Kategorien und kognitive Leistung zwei verschiedene Bereiche wären. Weiter scheint den meisten Arbeiten, ähnlich wie bereits bei den Verwendungszusammenhängen diskutiert, trotz einer vermeintlich konstruktivistischen Perspektive, ein verkürztes und ontologisierendes Verständnis von Heterogenität zugrunde zu liegen. So wird zumeist ignoriert, dass das schulische Feld selber zur Konstruktion von (Konzeptionen über) Heterogenität beiträgt. Ebenso wie soziokulturelle Ungleichheit scheint Leistungsheterogenität als von außen kommende, gleichsam ontologische ‚Tatsache‘ gesetzt zu sein. Differenz wird als ‚einfach da‘ konzipiert, die das schulische Feld dann zu einem „Umgang“ (z.B. Keuffer, 2007; Grunder & Gut, 2009; Schweitzer, 2010) auffordert. Die Verkürzung riskiert, das schulische Feld ‚vor die Differenz‘ zu setzen. An dieser Stelle ist ein Perspektivwechsel erforderlich, der in den Blick nimmt, inwieweit schulische Akteure,

Routinen, Unterrichtsverläufe etc. selber an der Konstruktion von Heterogenität und Homogenität (und noch grundlegender an der *Hervorbringung von Konzeptionen* zu Differenz und Gleichheit) beteiligt sind und so der Unbestimmtheit des Begriffs Heterogenität Rechnung trägt.

#### 4. Hervorbringung von Heterogenität im schulischen Feld

Stellt man die Perspektive auf die aufgeworfene Frage scharf, welchen Anteil das schulische Feld selber an der Herstellung von Heterogenität (beispielsweise durch pädagogische Praxis, institutionelle Arrangements, Gesetze und Erlasse oder der Ordnung von Zeit und Raum) hat, dann deutet die bisherige (sehr überschaubare) Befundlage darauf hin, dass das schulische Feld durchaus in die Hervorbringung von Heterogenität involviert ist. Konstruktionen von Gleichheit und Differenz erscheinen als *kulturelle Ordnung* des schulischen Feldes, etwa in Form von Fachkulturen (Willems, 2007), Lernkulturen (Kolbe, Reh & Fritzsche, 2008) oder Schulkulturen (Helsper, 2008). Die – für eine kulturtheoretische Konzeption von Heterogenität höchst relevante – Ebene des Unterrichts ist dabei noch wenig ausgeleuchtet. Die wenigen diesbezüglichen Arbeiten thematisieren mit pädagogischen Praktiken, schulischen Wissenskonzepten sowie Zuschreibungen durch Lehrkräfte drei unterschiedliche Forschungslinien, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Die erste Linie beschäftigt sich mit Konstruktionen von *soziokulturellen Kategorien in und durch jene pädagogisch-didaktischen Handlungen*, die als „pädagogische Praktiken“ (Kolbe et al., 2008) zu fassen sind. Studien sind vor allem im integrativen oder jahrgangsübergreifenden Grundschulunterricht angesiedelt und liefern Ansatzpunkte für die Annahme, dass soziokulturelle Differenzen nicht lediglich in die Schule hineingetragen werden, sondern ebenso in ihr produziert werden. So beschäftigt sich Huf (2006) mit dem Zusammenhang von geöffnetem Unterricht und Heterogenität, indem sie jahrgangsübergreifende Lerngruppen an der Laborschule Bielefeld anhand von zwei Stammgruppen beleuchtet. Nach Huf führen gerade die didaktisch bestimmten Freiräume zu einer Abnahme der Herstellung von Differenzmarkierungen innerhalb der einen Stammgruppe. Am Beispiel der Steuerung des Unterrichtsgesprächs wiederum lassen sich Zusammenhänge zwischen pädagogisch-didaktischen Handlungen und Genderkonstruktionen zeigen: Ältere Studien verdeutlichen, dass Jungen häufiger aufgerufen werden, vor allem, wenn es um die Erschließung neuer Sachverhalte geht oder um sie zu disziplinieren, während Mädchen bevorzugt dann aufgerufen werden, wenn es um die Sicherung von Ergebnissen geht (Kelly, 1988; Tiedemann, 1995). Auf diese Weise werden spezifische Vorstellungen über Geschlecht im Sinne eines „doing gender“ (West & Zimmerman, 1991) überhaupt erst hervorgebracht.

Auch eine weitere Forschungslinie zu Differenzkonstruktionen im Zusammenhang von *Leistungsungleichheit und schulischen Wissenskonzepten* deutet drauf hin, dass im schulischen Feld selber Heterogenität konstruiert wird. So weist Kalthoff (2000) auf die zentrale Bedeutung der Bewertung schulischer Leistung für Differenzkonstruktion



nen von Lehrkräften hin. Anhand der Lenkung des Unterrichtsgesprächs unterscheidet er drei verschiedene Modi der Zuständigkeiten von SchülerInnen: Einige sind zuständig für richtige Antworten, einige für die Rekapitulierung und Absicherung des Wissens, während die als leistungsschwach klassifizierten SchülerInnen Auskunft geben, ob sie dem Unterrichtsgespräch noch folgen können. Kalthoffs These ist, dass in das Unterrichtsspiel von Frage-Antwort-Kommentar Annahmen der Lehrkräfte über die SchülerInnen mit eingehen und „dass auf diese Weise unterscheidbare Standards von Schulwissen erzeugt werden“ (Kalthoff, 2000, S. 442). Gellert und Hümmer (2008) zeigen anhand der Fachperformanz, dass im schulischen Unterricht der instruktionelle (also der inhaltliche) Diskurs dem regulativen (also dem auf Verhalten ausgerichteten) Diskurs untergeordnet wird. Erfolgreiche Leistungskonstruktion im Mathematikunterricht lassen sich stärker über die Möglichkeiten der SchülerInnen erklären, die unterrichtlichen Regeln an Disziplin und Regelkonformität zu erkennen, als über ihre mathematischen Fähigkeiten. Die Zugänglichkeit hängt mit dem familialen Habitus und den dort angeeigneten Disziplin- und Verhaltenskonzepten zusammen, Kinder aus bildungsbürgerlichen Milieus gelten als geeigneter, die Regeln des Mathematikunterrichts zu erkennen als Kinder aus so genannten bildungsfernen Elternhäusern.

Als dritte Forschungslinie lassen sich Studien zusammenfassen, welche die (Re-)Produktion von soziokulturellen Differenzen auf der Ebene der Einstellungen von Lehrkräften nachweisen (z.B. Wischer, 2007). Hummrich (2009) beispielsweise arbeitet heraus, dass in den Einstellungen der Lehrkräfte Ethnizität als Sortierungskriterium deutlich wird. Dabei wird ein Migrationshintergrund als Blockade für erfolgreiches Agieren im Unterricht diagnostiziert, indem die Lehrkräfte Migrantinnen binär als Fremde konstruieren, die den schulischen Rationalitäts- und Leistungsidealien genau aufgrund dieser Zuschreibung nicht gerecht werden können. Weber (2009) zeigt, dass bei Lehrkräften ethnizierende Zuschreibungen mit schulischen Abqualifizierungen einhergehen. Ähnliche Befunde zeigen Studien zu genderdifferenten Begabungszuschreibungen und -diagnosen: so werden Jungen für mathematisch kompetenter eingeschätzt, während Mädchen als sprachlich begabter gelten (Jahnke-Klein, 2001; Heller & Ziegler, 2001). Auch für die Bewertung des sozialen Verhaltens zeigen sich unterschiedliche Einstellungen der Lehrkräfte: Jungen gelten eher als „störend“ und Mädchen eher als „lebendig“ oder „lieb“ (Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008, S. 86-87).

Sichtet man die vorliegenden Studien, deutet sich an, dass Schule keineswegs ein neutraler Ort, gleichsam ‚vor der Differenz‘ ist, sondern in spezifischen schulischen Arrangements soziokulturelle oder Leistungsdifferenzen (mit) hergestellt werden. Nicht nur Heterogenität, sondern auch *Konzeptionen über* Differenz (und damit Vorstellungen darüber, was als überhaupt als heterogen gilt), werden im schulischen Feld *ebenso* bearbeitet wie überhaupt hervorgebracht. Mit Derrida ließe sich formulieren, dass „Differenzen selbst Effekte [sind]. Sie sind nicht in fertigem Zustand vom Himmel gefallen“ (Derrida, 1990, S. 89). Die Befunde zeigen, dass im Vollzug pädagogischer Praktiken, in der Herstellung spezifischer schulischer Wissenskonzepten, deren differentieller Bewertung und der (diagnostischen) Zuschreibung fachlicher Kompetenz anhand soziokultureller Kategorien sowie in den Einstellungen der Lehrkräfte Differenzen expliziert

werden, die zumeist zu Einsortierungen der SchülerInnen in stabile Klassifikationsschemata führen. Sowohl soziokulturelle als auch Leistungsdifferenzen werden auf diese Weise letztendlich ontologisiert.

Dem gegenüber ist m.E. eine Perspektive einzunehmen, die Heterogenität als einen empirisch zu rekonstruierenden *Prozess* der Anwendung von Differenzierungspraktiken versteht. Aus diesem Grund schlage ich einen Perspektivwechsel vor, mit dem davon auszugehen ist, dass Heterogenität nicht einfach in das schulische Feld und den Unterricht hineingetragen wird, sondern dort (mit) entsteht, indem Prozesse der Unterscheidungspraktiken als „doing differences“ (Fenstermaker & West, 2001) zur aktiven Anwendung kommen. Diese dienen der funktionalen Handhabung und Aufrechterhaltung von Schule und Unterricht, Sortierungen der Schulklassen sind somit eine adaptive Notwendigkeit. Durch die Differenzierungen entstehen je spezifische Ordnungen, soziale Strukturierungen und Positionierungen, welche die Gestaltung von Unterricht zerlegen und sortieren. Zu leisten wäre zukünftig eine Systematisierung und damit eine theoretische Konzeptionierung von Heterogenität im schulischen Feld, die in der Lage ist, Hervorbringung von (Konzepten von) Heterogenität zu fokussieren.

## 5. Kulturtheoretische Perspektiven

Um den skizzierten Problemlagen, die mit der Verwendung des Begriffs Heterogenität einhergehen, zu begegnen, sollen abschließend Perspektiven zusammengetragen werden, die für eine Operationalisierung zugrunde zu legen sind, welche sich für die Bearbeitung und Hervorbringung von Heterogenität im schulischen Feld interessiert und gleichzeitig dem prozesshaften und spannungsreichem Charakter Rechnung trägt. Für den vorgeschlagenen Perspektivwechsel bieten sich vor allem kulturtheoretische Überlegungen an. Für eine solcherart verstandene Verwendung von Heterogenität bilden die im Folgenden systematisierten Perspektiven eine Basis, auf deren Grundlage weitere theoretische und empirische Arbeiten aufbauen können (Lang, Grittner, Rehle & Hartinger, 2010).

- *Relationalität – Heterogenität existiert nur relational im Verhältnis zu Homogenität* (Wenning, 2004; Hagedorn, 2010). Die jeweiligen Konstruktionen von Heterogenität und Homogenität sind nicht universalistisch und singular zu verstehen, sondern verweisen immer schon grundlegend aufeinander. Heterogenitätskonstruktionen sind somit nicht isoliert ohne Konstruktionen von Homogenität zu erfassen, beide entstehen in Prozessen des Wahrnehmens und Vergleichens, denen implizite oder explizite Maßstäbe oder Bezüge zu Grunde gelegt sind. Während mit Heterogenität Differenzen zwischen zwei Eigenschaften, Personen oder Artefakten im Hinblick auf ein Kriterium beschrieben werden, beschreibt Homogenität die Gleichheit von Aspekten im Vergleich. Im Prozess des Vergleichens entstehen Gleichheit und Differenz, die dabei jeweils mit spezifischen Bedeutungen und Wertungen aufgeladen werden. So bezieht sich die differenzierte Bemessung von Leistung immer auf

eine normierende Vorstellung, anhand derer gemessen und beurteilt wird: Leistung ist nur gut oder schlecht *im Verhältnis* zu einem Maßstab. Ähnliches gilt für soziokulturelle Kategorien, die als Differenzmarkierung nur relativ in Bezug auf Gleichheit erscheinen können.

- *Interdependenz – Leistungs- und soziokulturelle Differenzen sind grundlegend ineinander verwoben.* Leistungsdifferenzen tragen schon immer Spuren soziokultureller Kategorisierungen, wie soziokulturelle Kategorien mit Ansichten über leistungsspezifische Potentialer bestimmter Gruppierungen einhergehen (z.B. über SchülerInnen mit Migrationshintergrund: Weber, 2009). Um den Charakter der Verwobenheit zu skizzieren, schlägt Walgenbach (2007) – fokussierend auf unterschiedliche soziokulturelle Kategorien – den Begriff der Interdependenz vor. Bezogen auf die hier diskutierte Fragestellung kann das Verhältnis zwischen den beiden Diskursarenen somit als interdependentes, also als grundlegend und grundsätzlich miteinander verwoben, betrachtet werden.
- *Konstruiertheit – Heterogenität und Homogenität werden sozial konstruiert.* Was jeweils als heterogen oder homogen angesehen wird, ist Produkt sozialer Aushandlungsprozesse. Für den Trias Gender, Milieu und Ethnizität ist hinlänglich belegt, dass sich diese Differenzkategorien nicht auf einen ursprünglichen, natürlichen oder vorsozialen Gehalt beziehen, sondern in unterschiedlichen Dimensionen mit sozialer Bedeutung versehen werden (z.B. Berger & Luckmann, 1972; Butler, 1995). Wie oben angedeutet, ist auch der schulische Leistungsbegriff Ergebnis sozialer Erwartungen, die individuelle Leistungsfähigkeit ist demnach weder angeboren noch ‚vom Himmel gefallen‘, sondern bezieht sich immer auf den (einzel-)schulischen Leistungsbegriff (Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011).
- *Kontextualität – Heterogenität und Homogenität kann je nach Kontext unterschiedlich konstruiert, werden.* Was jeweils im Kontext Schule als Gleichheit oder Differenz wahrgenommen und mit Bewertungen belegt wird, fällt je nach Kontext unterschiedlich aus (Budde, 2011b). Was an einer Schule, in einem Unterricht, Unterschiede macht, kann an einer anderen Schule oder in einem anderen Unterricht gleich sein. So können Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen auf unterschiedlichen Ebenen im schulischen Feld unterschiedlich bewertet werden bzw. andere Handlungen hervorrufen, sie können beispielsweise zu einem veränderten Unterricht mit heterogenitätsorientierten Lernangeboten und individueller Unterstützung führen, sie können aber auch als Kriterium für die Zuweisung von SchülerInnen in eine andere Lern- bzw. Leistungsgruppe herangezogen werden (Huf, 2006; Budde et al., 2008).
- *Partialität – Heterogenität und Homogenität sind partiell.* Konzeptionen von Heterogenität und Homogenität bezeichnen zeit-räumlich begrenzte Zustände und finden immer nur in einem kulturellen und historischen oder feldspezifischen Kontext statt, in dem Differenzen oder Gleichheit zwischen Kriterien Bedeutung gewinnen (Gomolla, 2009; Wischer, 2009, S. 74ff.). Die Bedeutung unterschiedlicher Kategorien und die Differenzen können sich je nach Akteuren und Kräfteverhältnissen im Feld transformieren. Ändern sich die Feldbedingungen, dann ändern sich auch die

Konzeptionen von Heterogenität, die Konzeptionen sind somit wandelbar. Dies zeigt exemplarisch der historische Wandel des Zusammenhangs von Bildungserfolg und Geschlecht (Geißler, 2005).

- Widersprüchlichkeit – Während im schulischen Feld in Bezug auf Leistung Unterschiede im Vordergrund stehen, wird soziokulturelle Gleichheit postuliert. Schule als Institution ist mit dem Paradox konfrontiert, einerseits Leistungsunterschiede als zentrale Zuweisungs- und Differenzierungskategorie zu verwenden, im Unterrichtsvollzug permanent herzustellen und diese Differenz gerade als legitim und notwendig zu markieren. Andererseits soll Schule zur Minimierung von sozialen Unterschieden beitragen. Dies meint auch, dass eine Gleichbehandlung aller SchülerInnen unabhängig von sozialen Kategorien grundlegend im Selbstverständnis des schulischen Feldes verankert ist. Soziokulturelle Differenzen gelten auf der normativ-moralischen Ebene als illegitim, wenn sie im Kontext sozialer Ungleichheit Verwendung finden. Damit ist eine grundlegend antinomische Struktur angelegt (Helsper, 1996). Von hier aus ist die Vorstellung fragwürdig, Heterogenität allein durch einen ‚anderen Umgang‘ im Unterricht ‚angemessen‘ zu berücksichtigen oder zu bearbeiten, da die antinomische Struktur nicht durch pädagogisch-didaktische Entscheidungen aufgelöst werden kann.
- *Hierarchisierung – Heterogenitäts- und Homogenitätskonstruktionen im schulischen Feld sind von Machtverhältnissen durchzogen.* Im Gegensatz zu Untersuchungen, die Heterogenität wertneutral als ‚egalitäre Differenz‘ beschreiben (z.B. Prenzel, 2006; Hinz et al., 2008), ist davon auszugehen, dass Heterogenität in Beziehung zum Feld der Macht zu analysieren ist. Andernfalls besteht die Gefahr, Heterogenität simplifizierend mit ‚Buntheit‘ (Hagedorn, 2010, S. 412) oder ‚beliebige[r] Buntheit‘ (Schneider, 2010, S. 240) gleichzusetzen und damit Vielheit additiv nebeneinander zu stellen. Diese Gefahr droht besonders dort, wo der Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft extrem positiv konnotiert und normativ unterlegt ist oder in einer simplifizierenden Interpretation postmoderner Theorien individualisiert wird. Denn die Auseinandersetzung um Heterogenität und Homogenität auf den drei eingangs dargestellten unterschiedlichen Ebenen im schulischen Feld verweist auf das tiefer liegende Problem der Macht im Verhältnis von Gleichheit und Differenz (Benhabib, Butler, Cornell & Fraser, 1993). Die Konstruktion von Heterogenität und Homogenität im schulischen Setting führt zu sozialen Positionierungen der SchülerInnen im Feld Schule. Gleichzeitig sind auch Homogenisierungskonstruktionen insofern Produkt von Machtverhältnissen, als das ‚Fremdes‘ an subjektiven Maßstäben gemessen wird – und damit notwendigerweise in den Status eines Objekts rückversetzt und in seiner tatsächlichen Fremdheit verkannt wird. Differenz wird nur im Spiegel subjektiver Wahrnehmungsschemata anerkannt, da die Differenz immer der Identität vorausgeht (Lévinas, 1957; Derrida, 1990). Wie sich diese Hierarchisierungen gestalten, ist eine jeweils empirische Frage.

Verbindendes Element dieser sieben skizzierten Perspektiven ist der Blick auf die Mechanismen der Hervorbringung von Gleichheit und Differenz in sozialen Praktiken,

sie lassen sich in einen kulturtheoretischen Rahmen einstellen und damit an die Annahme rückbinden, dass Vorstellungen von Heterogenität und Homogenität *kulturelle Konzepte* sind, die performative und symbolische Ordnungen bilden (Clarke, 2009). Kultur und kulturelle Ordnungen sind in diesem Verständnis keine feststehenden Sinneinheiten, sondern werden in (fragilen) Aushandlungsprozessen hergestellt. Der Blick auf Prozesse bietet eine Anschlussmöglichkeit für den unbestimmten Charakter von Heterogenität. Reckwitz definiert in Anlehnung an Bourdieu Kultur im Rahmen einer ‚Theorie der Praxis‘ als „wissensabhängige soziale Praktiken“ (Reckwitz, 2005, S. 94). Damit ist eine praxistheoretische Perspektive begründet, welche die gleichzeitige Beständigkeit *und* Transformierbarkeit symbolischer Ordnungen auf der Ebene von Praktiken lokalisiert (vgl. Reckwitz, 2003) und damit Anschlüsse an die Ambivalenzen von Modernisierungsdynamiken bietet. Praktiken sind dabei nicht als interpersonale Interaktionen auf der Mikroebene kurzzuschließen, sondern bilden „kleinste soziale Einheiten“ (Breidenstein, 2010), sie realisieren sich in höchst unterschiedlichen Ebenen, Beziehungen und Kontexten. Heterogenität kann gefasst werden als in konkreten sozialen Feldern hergestellte Unterschiede, die mit Bedeutung versehen werden und als kulturelle Ordnungen wirken. Das heißt, dass in sozialen Praktiken – sozusagen ‚vor Ort‘ – vor dem handlungskonstitutiven Hintergrund symbolischer Ordnungen entschieden wird, was als Differenz wahrgenommen und entsprechend bewertet wird. Zentral für die hier diskutierte Problemstellung ist der relationale Charakter von Praktiken, der die Theoretisierung von Spannungslinien und Widersprüchlichkeiten in besonderer Weise begünstigt. Konzeptionen von Heterogenität im schulischen Feld können somit als kulturelle Ordnungsangebote und -strukturen für die Bearbeitung der Pluralisierungsautonomie 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.

Mit thematischem Bezug schlägt Reckwitz (2005) weiter vor, „kulturelle Differenzen als hybride Kombinationen von kulturellen Elementen aus unterschiedlichen Räumen und Zeiten zu konzeptualisieren“ (S. 94). Mit dieser Idee der Hybridität fasst eine praxeologische Kulturtheorie präzise den widersprüchlichen Charakter von Heterogenität sowohl in Bezug auf das Verhältnis zu Homogenität als auch auf den unterschiedlichen Ebenen des schulischen Feldes sowie in den Diskursarenen. Allerdings ist die Vorstellung „hybride[r] Kombinationen von kulturellen Elementen“ keineswegs neu. So weiß Ha (2010) nicht nur zu Recht darauf hin, dass „Hybridisierung immanenter Bestandteil jeder Kulturentwicklung sind“ (S. 211), sondern ebenso, dass das Konzept Hybridität zwischen Vorstellungen von ‚kultureller Vielfalt‘ oder auch von ‚cross-over‘ jenseits machtheoretischer Bezüge einerseits und kategoriale Fixierungen unterlaufender Unbestimmtheit andererseits angesiedelt ist (vgl. auch Mecheril, 2003). In der Unbestimmtheit der Hybridität – etwas, das bei Bhabha (1994) als „third space“ gefasst wird – liegt für SchülerInnen Risiko und Potential zugleich: das Risiko, in ihrer Individualität verkannt und anhand von Heterogenitätskategorien sozial positioniert zu werden, aber auch die Chance, sich durch das Unbestimmte Spielräume für eigensinnige

Ausdeutung und Durchkreuzungen von Kategorien offen zu halten und so Zuschreibungen zu unterlaufen.

Differenz (und Gleichheit) sind immer nur in der Anwendung von Unterscheidungspraktiken denkbar, deren Resultat soziale Positionierungen der Akteure sind. Je nach den Konzeptionen von Heterogenität erhalten die schulischen Akteure spezifische Plätze zugewiesen, bzw. nehmen diese aktiv ein. Auf der skizzierten Grundlage dieser kulturtheoretischen Bestimmung ist es möglich, Heterogenität theoretisch differenzierter zu fassen, um verkürzten (positiven wie negativen) Bezugnahme ebenso zu begegnen wie ontologisierenden Festschreibungen von Heterogenität und Homogenität. Mit dieser Konzeption wäre es möglich, den Begriff an Diskussionen um die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in erziehungswissenschaftlichen Diskursen, Institution und Interaktionen anzuschließen (vgl. z.B. Gomolla & Radtke, 2009) Kultur und Hybridität sind in den vorgelegten Perspektiven weder ontologisch noch lediglich subjektivistisch bestimmt, sondern relational und hierarchisch. Damit ist ebenfalls eine theoretische Differenz zu machtnormierenden und lediglich kulturalisierenden ‚cross-over‘ Konzepten markiert. Das jeweilige Verhältnis ist dabei eine offene, empirisch zu bearbeitende Frage.

In diesem Sinne ist Schule weniger aufgefordert, mit Heterogenität ‚umzugehen‘, sondern im Sinne eines reflexiven Selbstverhältnisses gewahrt zu werden, dass Differenz und deren Bedeutung in sämtlichen sozialen Feldern – so auch im schulischen – verhandelt und ausgedeutet und überhaupt hergestellt werden. An diesen grundlegenden hybriden und ungewissen Aushandlungscharakter von Praktiken als Grundlage für kulturelle Ordnungen kann eine empirische Schul- und Unterrichtsforschung zu Heterogenität und Homogenität aufgrund der theoretisch-konzeptionellen Ausrichtung in besonderer Weise anschließen.

Damit wird eine theoretische Sichtweise stark gemacht, die den Aushandlungscharakter und damit die Hybridität und Relationalität sozialer Praktiken ins Zentrum stellt und so dem spannungsreichen Charakter von Heterogenität Rechnung trägt. Vorgeschlagen wird für zukünftige Forschungsprojekte, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, der genau dies aus einer kulturtheoretischen Sichtweise in den Blick nimmt.

## Literatur

- Baumert, J., Lehmann, R. H., & Lehrke, M. (1997). *TIMSS – mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Benhabib, S., Butler, J., Cornell, D., & Fraser, N. (Hrsg.) (1993). *Der Streit um Differenz: Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1972). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch Verlag.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London/New York: Routledge.
- Bräu, K., & Schwerdt, U. (2005). *Heterogenität als Chance: Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: Lit Verlag.
- Breidenstein, G. (2010). Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln. In H. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“: *Ethnographische*

- Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 205-215). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchen, S., Helfferlich, C., & Maier, M. S. (Hrsg.) (2004). *Gender Methodologisch: Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J. (2005). *Männlichkeit im gymnasialen Alltag*. Bielefeld: Transkript Verlag.
- Budde, J. (2006). Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. *Der Deutschunterricht*, 58(1), 71-83.
- Budde, J. (2010). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten: alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (S. 111-128). Wiesbaden: VS Verlag.
- Budde, J. (2011a). Lernbezogene und soziale Auswirkungen von fächerübergreifendem Projektunterricht in der Sekundarstufe I. In P. Herzmann, M. Artmann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Fächerübergreifender Unterricht* (S. 66-93). Immhausen: Prolog Verlag.
- Budde, J. (2011b). Intersektionalität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung: Theoretische und methodische Reflexionen. In S. Busse, S. Sandring, A. Schippling, E. Schneider & S. Siebholz (Hrsg.), *(Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J., Scholand, B., & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Budde, J., & Willems, K. (Hrsg.) (2009). *Bildung als sozialer Prozess: Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Buschkühle, C.-P., Duncker, L., & Oswald, V. (Hrsg.) (2009). *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butler, J. (1995). *Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin: Berlin Verlag.
- Clarke, J. (2009). The contribution of Cultural Studies for Theory and Empirical Research in Social Work. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 227-235). Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- Derrida, J. (1990). La différence. In P. Engelmann (Hrsg.), *Postmoderne und Dekonstruktion* (S. 76-113). Stuttgart: Reclam Verlag.
- Fenstermaker, S., & West, C. (2001). ‚Doing difference‘ revisited: Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 41*, 236-249.
- Foucault, M. (1989). *Der Wille zum Wissen* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten* (S. 71-102). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Gellert, U., Hümmer, A.-M. (2008). Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 288-311.
- Gomolla, M. (2009). Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Einführung: Migration und schulischer Wandel; Elternbeteiligung* (S. 21-43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen: Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Grunder, H., & Gut, A. (Hrsg.) (2009). *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Ha, K. N. (2010). *Unrein und vermischt. Postkoloniale Grenzgänge durch die Kulturgeschichte der Hybridität und der kolonialen ‚Rassenbastarde‘*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Häcker, T., & Rihm, T. (2005). Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In G. B. von Carlsburg (Hrsg.), *Bildungsreform als Lebensreform* (S. 359-380). Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Hafeneger, B. (2007). *Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hagedorn, J. (2010). Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule* (S. 403-425). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinzel, F., Geiling, U., & Prengel, A. (2004). *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heller, K., & Ziegler, A. (2001). Mit „Reattributionstraining“ erfolgreich gegen Benachteiligung: Mädchen und Mathematik, Naturwissenschaft und Technik (MNT). *Profil*, 9, 20-25.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 115-148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (in Druck). Jugend in Moderisierungsambivalenzen und die „Antwort“ von Schulkulturen. In J. Eccarius (Hrsg.), *Aktuelle, theoretische und empirische Debatten der Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzmann, P., Artmann, M., & Rabenstein, K. (2010). Forschungen zum fächerübergreifenden Unterricht: Ausgangspunkte, Befunde und Perspektiven. *Schulpädagogik heute*, 1(2). <http://schulpaedagogik-heute.de/index.php/forschung/forschungsbeitrag-1.html> [03.05.2011].
- Hinz, A., Körner, I., & Niehoff, U. (2008). *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen, Perspektiven, Praxis*. Marburg: Lebenshilfe.
- Hinz, R., & Walthes, R. (2009). Vorwort. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule* (S. 11-14). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Huf, C. (2006). *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hummrich, M. (2009). *Bildungserfolg und Migration: Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jahnke-Klein, S. (2001). *Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kalthoff, H. (2000). „Wunderbar, richtig“: Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 429-446.
- Kampshoff, M. (2009). Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess* (S. 35-52). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Kelle, H., & Tervooren, A. (2008). Kindliche Entwicklung zwischen Heterogenität und Standardisierung – Eine Einleitung. In H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder* (S. 7-14). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Kelly, A. (1988). Gender differences in teacher-pupil interactions. *Research in Education*, 39(1), 1-23.
- Keuffer, J. (2007). Vorwort. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 7-10). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Kiper, H., Miller, S., Palentien, C., & Rohlf, C. (Hrsg.) (2008). *Lernarrangements für heterogene Gruppen: Lernprozesse professionell gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.



- Klafki, W., & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22(4), 497-521.
- Klauer, K. J., & Leutner, D. (2007). *Lehren und Lernen: Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., & Fritzsche, B. (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 125-143.
- Kucharz, D., & Wagener, M. (2007). *Jahrgangübergreifendes Lernen: Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lang, E., Grittner, F., Rehle, C., & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule* (S. 315-333). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehberger, R., & Sandfuchs, U. (2008). Heterogenität in Schule und Unterricht – einleitende Reflexionen. In R. Lehberger & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schüler fallen auf* (S. 9-17). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Lévinas, E. (1957). *Die Spur des Anderen*. Freiburg/München: Karl Alber Verlag.
- Mecheril, P. (2003). *Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität*. Wien: Passagen Verlag.
- Meyer, M. A. (2003). Heterogenität macht Schule. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule* (S. 13-14). Münster: Waxmann Verlag.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I. Srubar, J. Renn & Wenzel, U. (Hrsg.), *Kulturen vergleichen* (S. 92-111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S. (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? *Die deutsche Schule*, 97(1), 76-86.
- Schneider, W. (2010). Pluralität – Heterogenität – Heterotopie? Begrifflich-theoretische Anmerkungen zur Frage nach dem Wandel von Familie. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule* (S. 237-256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schroeder, J. (2007). Heterogenität – Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur* (S. 33-55). Frankfurt a.M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.
- Schweitzer, F. (2010). Vorwort. In J. Frank & U. Hallwirth (Hrsg.), *Heterogenität bejahen* (S. 7-10). Münster: Waxmann Verlag.
- Sturm, T. (2009). Reflexionen und Thematisierungen schulischer Widersprüche als Perspektiven für Schulentwicklung. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Tervooren, A. (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren: Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Tiedemann, J. (1995). Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 9(3-4), 153-161.
- Tillmann, K.-J. (2007). Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen: Forschungsstand und Perspektiven. In H. Buchen, H. G. Rolff & L. Horster (Hrsg.), *Heterogenität und Schulentwicklung* (S. 7-20). Berlin: Raabe Verlag.

- Tillmann, K.-J. (2008). Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung* (2. Aufl., S. 33-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2008). Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussionen der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (Sonderheft 9), 159-172.
- von den Groeben, A. (2008). *Verschiedenheit nutzen: Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen-Scriptor Verlag.
- von Saldern, M. (2007). Erfolgreich lernen in heterogenen Gruppen: Der analytische Blick. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 42-51). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Walgenbach, K. (2007). Gender als interdependente Kategorie. In K. Walgenbach, G. Dietze & A. Hornscheidt (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie* (S. 23-64). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Weber, M. (2009). Das Konzept „Intersektionalität“ zur Untersuchung von Hierarchisierungsprozessen in schulischen Interaktionen. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess* (S. 73-91). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 565-582.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1991). Doing gender. In J. Lorber & S. Farrell (Hrsg.), *The social construction of gender* (S. 13-37). London: Sage.
- Willems, K. (2007). *Schulische Fachkulturen und Geschlecht: Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole?* Bielefeld: transcript Verlag.
- Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 32-41). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wischer, B. (2009). Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. In B. Wischer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand* (S. 69-95). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Zaborowski, K. U., Meier, M., & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

**Abstract:** The author analyzes the use of the term heterogeneity in the context of schooling with the aim of making it fertile for educational-scientific research into teaching and schools. It is shown that the issue of heterogeneity is linked with homogeneity, with different levels within the fields of schooling, and with discursive applications through lines of tension. The term is used above all in the context of socio-cultural categories and in the context of performance heterogeneity. The author criticizes a curtailed and ontologizing understanding of heterogeneity and, conversely, points to the construction of (conceptions of) heterogeneity within the field of schools itself. He pleads for a cultural-theoretical perspective which conceives of heterogeneity not as a "fact", but rather as a *process* of applying methods of differentiation which can be reconstructed empirically.

#### **Anschrift des Autors**

Dr. Jürgen Budde, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Franckeplatz 1 – Haus 31, 06110 Halle (Saale), Deutschland  
E-Mail: juergen.budde@zsb.uni-halle.de