

## Theoriebildung im Diskursfeld Heterogenität

# 2

Matthias Trautmann und Beate Wischer

### 1. Einleitung

Mit *Heterogenität* hat der folgende Beitrag seinen Ausgangspunkt bei einem Begriff, der insbesondere in der schulpädagogischen Debatte in Deutschland, Österreich und der Schweiz seit etlichen Jahren einen zentralen Stellenwert besitzt. Dass sich Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Hinsichten wie zum Beispiel Alter, Geschlecht, Herkunft, Leistungsfähigkeit und so weiter unterscheiden beziehungsweise sprachlich unterscheiden lassen, stellt allerdings noch keine Theorie dar. Angesprochen werden damit zunächst eher praktische Herausforderungen der Schul- und Unterrichtsgestaltung, wie nämlich mit der – wie auch immer gefassten – Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Schulsystem, in der einzelnen Schule und in Lerngruppen/Klassen angemessen umgegangen werden kann und soll. Wenngleich inzwischen auch eine theoretisch-distanzierte Bearbeitung des Themas zu beobachten ist, artikulieren sich in der erziehungswissenschaftlichen beziehungsweise der schulpädagogischen Reflexion über den Begriff vor allem Leitideen für einen *produktiven Umgang* mit Heterogenität, die sich gegen bisherige Formen des Schulerhaltens wenden und im Sinne eines griffigen, aber unspezifischen Slogans Reformbedarf proklamieren.

Den Anfang der nachfolgenden Überlegungen bildet daher nicht eine Theorie, sondern die Charakterisierung eines Diskursfeldes. Dabei arbeiten wir zunächst in historischer Perspektive knapp heraus, dass es sich um ein komplexes Thema handelt, das sich nicht auf eine einzelne Theorie reduzieren lässt – und das die Schulpädagogik seit jeher und in sehr unterschiedlicher Weise beschäftigt (Abschnitt 1). Der zweite Abschnitt wendet sich dann dem aktuellen Diskurs zu, der sich rund um den Heterogenitätsbegriff formiert, hier aber bislang eher mit unklaren Theoriekonzepten und unscharfen Begriffen operiert (Abschnitt 2). Erst im Anschluss daran greifen wir ausgewählte Theoriebausteine auf, um exemplarisch die möglichen Funktionen von Theorien und deren Implikationen für das pädagogische Handeln zu illustrieren

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45592>



(Abschnitt 3). Von der jeweils gewählten theoretischen Perspektive – so lautet unsere These –hängt zum einen ab, wie sich der Gegenstand – hier also Schülerheterogenität – als solcher konstituiert; zum anderen ergeben sich daraus unterschiedliche Problem-beschreibungen und daraus wiederum im Einzelnen auch durchaus unterschiedliche Lösungsstrategien.

## 2. Heterogenität als ein Dauerthema der Schulpädagogik

Die Frage, wie in Schule und Unterricht damit umgegangen werden kann, dass die Adressatinnen und Adressaten schulischer Bildung in vielerlei Hinsicht verschieden sind, ist ein Dauerthema der schulpädagogischen Reflexion (Trapp, 1780/1913; Herbart, 1810/1986). Denn die Herausforderungen sind eng mit der Entwicklung der modernen Schule zu einer Massenlernanstalt und der Etablierung des Unterrichts in Gruppen verknüpft: Werden Lernprozesse – anders als im Hauslehrermodell früherer Zeiten – flächendeckend und in größeren Gruppen organisiert, dann führt dies unweigerlich zu der (schulorganisatorischen) Frage, nach welchen Kriterien (etwa Alter, Leistung oder Geschlecht) und nach welchen Prinzipien (eher homogen oder eher heterogen) Lerngruppen zusammenzustellen sind und wie (in methodisch-didaktischer Hinsicht) ein Gruppenunterricht gestaltet werden kann, von dem die Lernenden trotz unterschiedlicher Voraussetzungen und Bedürfnisse gleichermaßen profitieren können. Für eine Charakterisierung des Diskursfeldes bedeutet dies erstens, dass die Beschäftigung mit Heterogenität keineswegs ein neues Phänomen ist (Diederich & Tenorth, 1997, S. 214 ff.). Man findet Diskussionen um die Gruppen-/Klassenbildung so schon im 18. und 19. Jahrhundert (Scholz & Reh, 2016) oder auch in der Reformpädagogik im frühen 20. Jahrhundert. Zudem waren in den 1970er Jahren – hier im Zuge der Einführung von Gesamtschulen – Fragen rund um die Schul- und Unterrichtsgestaltung im Kontext von Heterogenität schon einmal zentrale Themen. Im Fokus standen zum einen unterschiedliche Organisationsmodelle und Differenzierungsvarianten (z. B. Keim, 1977), deren Effekte – etwa in Bezug auf die kognitiven Lernleistungen, das soziale Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung – im Rahmen von Begleitforschung auch erstmals umfassender untersucht wurden (Fend et al., 1976). Eine intensive Auseinandersetzung mit den für Lernprozesse relevanten Lernermerkmalen und mit Konzepten für darauf abgestimmte Unterrichtsangebote gab es zum anderen in der Allgemeinen Didaktik (Klafki & Stöcker, 1976) und der Lehr-Lern-Forschung (Corno & Snow, 1986; zur Kontinuität dieser Debatten vgl. auch Trautmann & Wischer, 2008).

Bleibt man bei der historischen Rückschau, dann ist zweitens der Hinweis wichtig, dass zwar bereits in den 1970er Jahren von heterogenen und homogenen Lerngruppen die Rede war. Die Thematisierung von Schülerverschiedenheit erfolgte allerdings zumeist nur entlang einzelner Merkmale von Verschiedenheit. Dazu gehörte – neben dem Alter als Konstruktionsprinzip der Jahrgangsklasse – zunächst und vor allem die individuelle Leistungsfähigkeit (resp. Begabung). Im Zuge der expandierenden Bildungsbeteiligung gerieten dann weitere Gruppen in den Blick, zum Beispiel entlang der Merkmale Sozialschicht, Migrationsstatus, Religion und Region: Das berühmte katholische Arbeitermädchen vom Lande wurde zum Symbol für Chancenungleichheiten im Bildungssystem.

### 3. Heterogenität – erneuerte Leitidee im Nach-PISA-Diskurs

Erste Konturen für den neueren und nach wie vor aktuellen Heterogenitätsdiskurs zeichneten sich zwar bereits in den 1990er Jahren ab, in denen gleich zwei umfassendere Monografien mit dem Begriff im Titel vorgelegt wurden (Hinz, 1993; Prengel, 1993). In das Zentrum der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit rückte das Thema allerdings erst im Anschluss an die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie, die so interpretiert wurde, dass es dem deutschen Schulsystem nicht gelungen war, angemessene Formen des Umgangs mit Schülerheterogenität zu entwickeln. Betrachtet man die in der Folge in großer Zahl erschienenen Veröffentlichungen (z. B. Bräu & Schwerdt, 2005; Buholzer & Kummer-Wyss, 2010), dann fallen vielfältige Übereinstimmungen zur Diskussion etwa in den 1970er Jahren auf. Eine Veränderung gegenüber früheren Debatten besteht jedoch darin, dass nicht mehr einzelne Differenzlinien, wie Geschlecht, Behinderung oder Migration gesondert hervorgehoben beziehungsweise isoliert betrachtet werden (sollen). Die Vielzahl möglicher Unterscheidungsdimensionen von Schülerschaften wird – und zwar unter dem Terminus Heterogenität (und seit einiger Zeit auch Inklusion) – stattdessen begrifflich gebündelt, um davon ausgehend zu einem produktiven Umgang mit einer dann gleichsam generalisierten Vielfalt aufzufordern. Was ist davon zu halten?

Mit einer solchen Umstellung der Betrachtung von einzelnen Differenzlinien hin zu übergreifenden Vielfaltskonzepten (Prengel, 1993) schließt der schulpädagogische Diskurs grundsätzlich an Entwicklungen an, die ähnlich auch in anderen, zum Teil auf einzelne Differenzlinien spezialisierten Teil-Disziplinen stattgefunden haben (z. B. Emmerich & Hormel, 2013; Walgenbach, 2014) und für die es auf der einen Seite

eine Reihe guter Gründe gibt. So ist schon alltagstheoretisch plausibel, dass Menschen beziehungsweise hier Schülerinnen und Schüler ja nie nur als Angehörige einer einzelnen Kategorie (etwa Geschlecht, soziale Herkunft) in Erscheinung treten, sondern sich in vielen Aspekten gleichzeitig unterscheiden (lassen). Hinzu kommt, dass eine Fokussierung nur auf einzelne Differenzlinien oder Zielgruppen auch deshalb problematisch sein kann, weil dadurch ein Schubladendenken befördert wird und dabei ein einzelnes Merkmal besonders hervorgehoben beziehungsweise dramatisiert werden kann. Und in Rechnung zu stellen sind schließlich auch kapazitive Grenzen in der Vermittlung von Differenzwissen.

Auf der anderen Seite bleiben trotz (oder gerade wegen) der steilen Karriere des Begriffs Heterogenität bisherige Überlegungen begrifflich und konzeptuell unscharf. Es fehlt der Schulpädagogik an einem einheitlichen Verständnis, »in welchen theoretischen Kontexten dieses Konzept verankert werden soll« (Koller, 2014, S. 10), was so auch – zum Teil von Beginn an – registriert und kritisiert wurde. Die Rede ist von einem *Schlagwort*, einem *Catch-all-Konzept* (Trautmann & Wischer, 2011), einem pädagogischen *Modebegriff* (Katzenbach, 2007), einem »Etikett für eine diffuse Gemengelage« (von der Groeben, 2003, S. 6) oder einem *Container-Begriff* (Budde, 2012), der diverse Konzepte, Positionen, Ziele und Erwartungen aufnimmt. Barbara Rendtorff (2014, S. 117) spricht angesichts der »raumgreifenden und inflationären Verwendung« sogar von einem »Gummi- und Eimerwort«, das »alles und nichts bedeuten kann, das auch in dieser breiten und unbestimmten Art mal mit dieser, mal mit jener Auslegung verwendet wird, ein Eimer, in den alle Arten von Unterschieden hingelegt werden, und zugleich ein Deckel, der verhindert, dass sie wieder herauskommen, um ihr Unwesen zu treiben«.

#### 4. Theoretische Perspektiven auf Heterogenität

Wie bereits angedeutet, gibt es momentan keine originäre *Theorie* der (Schüler-) Heterogenität (Budde et al., 2015; Budde, 2017; Trautmann & Wischer, 2019). Eine Ursache dafür liegt sicher in der Breite des damit angesprochenen Gegenstandsbereiches sowie in der Vielfalt der damit befassten Disziplinen, die jeweils eigene theoretische Traditionen pflegen und bestimmte *Differenzlinien* besonders in den Blick nehmen. Versuche, die damit angedeutete hohe Diversität an Bezugnahmen – auf Theorien, Autoren, Kontexte, Ebenen des Schulsystems (s. u.) – zu einer *Grand Unifying Theory* auszugestalten, stehen damit vor folgenden Herausforderungen:

- ▶ Ein erstes Problem betrifft Unklarheiten hinsichtlich der epistemologischen Prämissen und Dimensionierung von Heterogenität, die das Konzept – kritisch gewendet – weitgehend inhaltsleer erscheinen lassen. Es bleibt oft ungeklärt, ob die unter dem Heterogenitätsbegriff nun subsumierten Unterschiede beziehungsweise Merkmale als ontologische, sozialstrukturelle oder als beobachterabhängige Größen verstanden werden. Und welche Unterschiede genau gemeint sind, oder auf welche Unterschiede es im schulischen Kontext ankommen könnte, kann um beliebig viele Dimensionen erweitert werden. So entstehen im Ergebnis listenartige Zusammenstellungen von im Prinzip unendlich erweiterbaren und ungewichtet bedeutsamen *Merkmalen*, zu denen individuelle, leistungsbezogene Lernvoraussetzungen (wie Motivation, Leistungsfähigkeit, Arbeitstempo, Vorwissen etc.) ebenso gehören wie soziale Gruppenzugehörigkeiten (Geschlecht, Nationalität, soziale Herkunft etc.). Eine Theorie dieser *Differenzlinien* gibt es bisher nicht (für einen Versuch vgl. Wenning, 2017).
- ▶ Das Thema lässt sich kaum auf eine einzelne Theorielinie, ja nicht einmal auf ein einzelnes disziplinäres Arbeitsfeld begrenzen. Da der Umgang mit Schülerheterogenität die gesamte Organisation und Struktur institutionalisierter Bildungs- und Erziehungsprozesse – vom Unterricht über die Entwicklung der Einzelschule bis hin zum Aufbau des Schulsystems – betrifft, handelt es sich um ein Querschnittsthema, das in diversen schulpädagogischen resp. erziehungswissenschaftlichen (z. B. Allgemeine Didaktik, Schul- und Professionstheorie, Interkulturelle Pädagogik) Teildisziplinen, aber auch in außerdisziplinären Forschungsfeldern (z. B. psychologische Lehr-Lern-Forschung, soziologische Ungleichheitstheorie) seit Jahrzehnten bearbeitet wird.

Was jeweils wie in den Blick gerät, ist aufgrund der Zugänge und Interessen der Wissenschaftlerinnen und Wirtschaftler unterschiedlich, wie wir nachfolgend an drei Beispielen knapp aufzeigen wollen.

#### 4.1 Pädagogik der Vielfalt als Beispiel für eine normative Theorie im Diskursfeld Heterogenität

Als Referenzrahmen in den pädagogischen Debatten um Heterogenität wird immer wieder auf das Konzept der *Pädagogik der Vielfalt* von Annedore Prengel (1993) verwiesen. Die Autorin untersucht in ihrer Studie das Verhältnis von Gleichheit und Differenz/Verschiedenheit anhand von drei pädagogischen Bewegungen, die sie wiederum in Verbindung mit sozialen *Bewegungen* bringt: Interkulturelle Pädagogik

(Leitdimension: Kultur), Feministische Pädagogik (Leitdimension: Geschlecht) und Integrative Pädagogik (Leitdimension: Behinderung). Herausgearbeitet werden dabei in Form einer engagierten Diskussion von theoretischen Entwürfen, historischen und philosophischen Überlegungen sowie von Konzepten und Argumenten in allen drei Arbeitsfeldern – obwohl diese unabhängig voneinander entstanden sind und sich verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen widmen – ganz ähnliche Probleme, geht es doch immer um den Abbau von Hierarchien und die Rechte und Chancen von Minderheitengruppen zwischen den Polen Gleichheit und Verschiedenheit.

Prenkels Leitfragen lauten: »Kann pädagogisches Handeln der geschlechtlichen, kulturellen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden? Wie kann Pädagogik dabei das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen« (Prenkel, 1993, S. 17)? Die Antwort darauf ergibt sich für die Autorin aus einer Haltung, die Unterschiede zwischen Menschen nicht nivellieren, sondern (innerhalb bestimmter Grenzen) als gleichwertig verstehen will. Im Großen und Ganzen geht es also um Gleichberechtigung als »Akzeptanz gleichwertiger Differenzen« (ebd., S. 48), die letztlich auch in der Schule umgesetzt werden soll.

<b>Theoretische Perspektiven</b>	Gesellschaftstheorie in Anknüpfung an die Frankfurter Schule, Wolfgang Klafki, Postmoderne u. v. m.
<b>Gegenstandskonstitution</b>	gleichberechtigte, individuelle Verschiedenheit, gleichwohl besonderer Fokus auf Kultur/Ethnie, Gender und Behinderung
<b>Zentrales Problem</b>	Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit in der Gesellschaft und auch in der Schule
<b>Lösungsstrategien</b>	<i>heterogenitätstheoretische Einsichten</i> werden konkretisiert in 17 Forderungen an die Schule, die zu gleichberechtigter Teilhabe führen sollen (u. a. freiraumlassende Didaktik, keine Ziffernnoten, multiprofessionelle Kooperation, integratives Schulsystem)

#### 4.2 Lehr-Lernpsychologische Zugänge zu Schülerheterogenität

Eine ganz andere Zugangsweise zum Thema Verschiedenheit findet sich in der Suche nach Lernermerkmalen für die Unterrichtsgestaltung, wie sie in der psychologischen Lehr-Lern-Forschung seit Jahrzehnten intensiv betrieben wird (Helmke & Weinert, 1997; Arnold, 2010). Gefragt wird hier nach Bedingungsfaktoren schuli-

scher Leistungen: Wie können interindividuelle Unterschiede in den Schulleistungen erklärt werden? Was sind zentrale Einflüsse für die Entwicklung beziehungsweise den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten im schulischen Kontext?

Verwendung finden dazu theoretische Modelle, die, aus theoretischen Vorannahmen abgeleitet, auf ihre Brauchbarkeit empirisch untersucht und sukzessive verfeinert werden (können), wie das weitverbreitete Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009). Sie liefern speziell für die Gestaltung schulischer Lehr-Lern-Prozesse – als dem eigentlichen *Kerngeschäft* der Schule – wichtige Orientierungspunkte für die Frage, welche Lernervoraussetzungen im Klassenzimmer zu berücksichtigen wären. Gesucht wird dabei nach statistisch abbildbaren Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten mit dem erklärten Ziel, »die Vielzahl und Vielfalt potentieller oder tatsächlicher Einflussfaktoren so zu reduzieren und zu ordnen, daß sie in möglichst sparsamer Weise beobachtbare Schulleistungsunterschiede und ihre Genese befriedigend erklären« (Helmke & Weinert, 1997, S. 77). Eine Lösungsstrategie für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen könnte davon ausgehend etwa darin bestehen, dass bei der Unterrichtsvorbereitung das jeweils notwendige Vorwissen (genauer: die notwendigen Vorkenntnisse) von der Lehrperson reflektiert und dafür Sorge getragen würde, dass entweder alle Schülerinnen und Schüler über diese Vorkenntnisse verfügen oder aber der Unterricht so angelegt wird, dass fehlende Vorkenntnisse durch entsprechende Unterstützungsmaßnahmen aufgefangen werden (Stern, 2004).

<b>Theoretische Perspektiven</b>	Psychologische Modelle, z. B. Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2009)
<b>Gegenstandskonstitution</b>	Lernende als Bündel von Faktoren, insbesondere hinsichtlich Vorkenntnissen, kognitiven Grundfähigkeiten, Sprache, metakognitiven, motivationalen und affektiven Faktoren
<b>Problem</b>	Identifikation von Einflussfaktoren auf kognitive Lernleistungen zur Optimierung von Unterricht
<b>Lösungsstrategien</b>	verbesserte Diagnostik und darauf zugeschnittene Lehrstrategien (z. B. adaptiver Unterricht)

#### 4.3 Differenztheorien

Nochmals anders ist die Perspektive auf Schülerheterogenität bei Diskursen, die sich mit den Konstruktionsprinzipien von *Differenzlinien* und damit verbundenen

Ungleichheiten beschäftigen. Unterschiede gelten hier als historisch und gesellschaftlich bedingte Konstrukte, in die Vorstellungen von Normalität und Abweichung, Dominanz, Hierarchie und Unterdrückung eingebaut sind. Sie sind in dieser Perspektive keine Merkmale im Sinne von in der Person liegenden Eigenschaften, sondern beobachterabhängige Attributionen beziehungsweise sprachliche Unterscheidungen zur Herstellung von Wirklichkeit (Idel, Rabenstein, & Ricken, 2017).

In dieser Perspektive spielen Fragen und Probleme eine Rolle, die den gesellschaftlichen, aber auch innerschulischen Umgang mit Vielfalt insgesamt betreffen: Welche Etiketten sind für die Klassifikation von Menschen in Gebrauch, mit welchen Auswirkungen? Fungieren Unterschiede als Basis für Ungleichwertigkeiten, werden Differenzen also mit Hierarchisierung, einem unterschiedlichen Maß an Anerkennung, vielleicht sogar mit Diskriminierung oder Anpassungszwang verknüpft? Die Grundannahmen und das Erkenntnisinteresse derartiger Überlegungen sind insofern anders gelagert, als man hier die Suche nach relevanten Lernermerkmalen, wie sie in der Lehr-Lern-Forschung betrieben wird, eher problematisiert. Es wird kritisch gefragt, welche Unterscheidungen zur Beschreibung und Klassifikation von Individuen und Gruppen – also auch von Schülerschaften – eigentlich getroffen werden und welche Konsequenzen und Probleme aus diesen Zuschreibungen resultieren. Im Unterschied zur normativen Theorie bei Prengel könnte man sagen, dass die Kritik am Vorherrschenden und die empirische Befassung mit dem Thema stärker ausgeprägt sind als die Suche nach praktischen Lösungen oder Alternativen. Die Publikationen richten dementsprechend den Blick weg vom Praxis- und Lösungsdruck und der Reformagenda und hin zu einer distanzierten Befassung mit dem Thema (Bräu & Schlickum, 2015; Budde et al., 2015).

<b>Theoretische Perspektiven</b>	Sozialkonstruktivismus (Berger/Luckmann), Etikettierungsansätze (Goffman, Becker), Attributionstheorien, Ethnomethodologie, Dekonstruktivismus
<b>Gegenstandskonstitution</b>	Individuen/Schüler als durch machtvolle Akteure in unterschiedlichen Dimensionen hervorgebracht, als Un-/Gleiche sozial konstruiert
<b>Problem</b>	Wie entsteht Schülerheterogenität im sozialen Raum (im Unterricht, in der Schule)?
<b>Lösungsstrategien</b>	mehr Forschung: Schule als Ort der Produktion von Differenz(en) – Problematisierung/Dekonstruktion von Alltagsvorstellungen



## 5. Schluss: Probleme und Herausforderungen

Wie anhand der bisherigen Ausführungen gezeigt werden sollte, fehlt es der Schulpädagogik bislang an einem allgemein akzeptierten theoretischen Konzept oder an einer konsistenten Modellierung von Heterogenität. Entsprechend gibt es ein Nebeneinander von unterschiedlichen Zugangsweisen mit unterschiedlichem Fokus (Budde, 2012; Bohl et al., 2012) – und je spezifischen Chancen und Limitationen. Je nachdem, welchen Zugang man wählt – dies sollte im knappen Durchgang deutlich geworden sein – lassen sich doch sehr verschiedene Probleme und Lösungswege bezüglich Heterogenität identifizieren. Die Wahl hängt auch vom Erkenntnisinteresse ab, zugespitzt formuliert von der Frage: Will man Unterricht oder die Gesellschaft verbessern? Während die lehr-lernpsychologische Perspektive mit ihrem Fokus auf Unterricht besonders für die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken attraktiv ist, sind die weiteren referierten Zugänge hoch anschlussfähig für schultheoretische Analysen und sozialkritische Bewegungen, die Schule und Gesellschaft insgesamt in den Blick nehmen und verändern wollen.

Die Unterschiedlichkeit der Zugänge steht dabei zugleich für grundsätzliche Probleme der Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin (Herzog, 1999): Zum einen ist deren Selbstverständnis ebenfalls heterogen, das heißt keineswegs geklärt. So dominiert eine normativ-programmatische Auseinandersetzung mit dem Heterogenitätsthema. Die Zentralität dieser Perspektive im Diskurs und der damit verbundene Veränderungsimpetus liegen in der spezifischen Ausrichtung der Schulpädagogik auf eine handlungsrelevante, aber auch kindorientierte Pädagogik begründet, blendet damit aber zugleich oft Nebenwirkungen und Unsicherheiten bezüglich der empfohlenen Alternativen aus. Dagegen finden sich in den letzten Jahren auch Tendenzen hin zu einer stärker distanzierteren, kritischen Befassung mit dem Themenfeld Heterogenität, die die pädagogische Programmatik nicht überflüssig macht, aber doch relativiert, wenn etwa gezeigt wird, dass die neuen Vorschläge alte Probleme (etwa der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen und -erfolgen) nicht lösen können. Die Vielfalt an disziplinären Bezügen führt so zwar auch zu Unübersichtlichkeit und einer Verkomplizierung der Sachlage. Es eröffnet sich gleichzeitig aber auch die Chance, den Gegenstand mehrperspektivisch beschreiben, und so die mit dem Thema und auch den Reformempfehlungen verknüpften Probleme und Herausforderungen genauer herausarbeiten beziehungsweise als solche überhaupt erst sichtbar machen zu können. Zudem gilt offenbar auch für Heterogenität, was Helmke, Hornstein und Terhart (2000) für den Qualitätsbegriff festhalten:

- » Manche Begriffe entfalten ihre Überzeugungskraft und soziale Dynamik, gerade weil sie inhaltlich nicht wirklich präzisiert und in ihrer Bedeutung vereinheitlicht sind. Sie fungieren als semantische Klammer für eine Vielzahl von Perspektiven, Interessen, Intentionen und Konzepten. [...] Solche zu Slogans werdenden Begriffe entwickeln ihre Karriere aufgrund ihrer hohen Anmutungsqualität, die im Kern daraus resultiert, dass alle überzeugt sind, dieser Begriff treffe genau die aktuell entscheidende Problemsicht beziehungsweise die gegenwärtig dominierende Stimmungslage. Und als Indiz oder gar Beweis für den allgemein anerkannten Signalcharakter solcher Leitbegriffe wird darauf verwiesen, dass alle eben diese Begriffe verwenden, alle Diskussionen hierum kreisen« (ebd., S. 10).

## Literatur

- Arnold, K.-H. (2010). Heterogenität von Schulklassen: Was ist das Neue am Altbekanntem, dass es jeden Schüler nur einmal gibt? In A. Köker, S. Romahn, & A. Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen* (S. 11-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T., Patzel, A., & Richey, P. (2012). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann, & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (S. 40-70). Kassel: Prolog.
- Bräu, K., & Schwerdt, U. (Hrsg.) (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT.
- Bräu, K., & Schlickum, C. (2015). *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 522–540.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 13-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J., Blasse, N., Bossen, A., & Rißler, G. (Hrsg.). (2015). *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Buholzer, A., & Kummer-Wyss, A. (Hrsg.). (2010). *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Seelze: Klett und Balmer.
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In Wittrock, B.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (S. 605-629). London: Macmillan Library Reference.
- Diederich, J., & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W., & Vöth-Szusdziara, R. (1976). *Sozialisierungseffekte der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A., Hornstein, W., & Terhart, E. (2010). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 7–16.

- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Herbart, J. F. (1810/1997). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In D. Benner (Hrsg.), Johann Friedrich Herbart. *Systematische Pädagogik. Band 1: Ausgewählte Texte* (S. 197-202). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Herzog, W. (1999). Die vorschnelle Disziplin: Schulpädagogik zwischen Praxisanleitung und Wissenschaft. In H. Badertscher, H.-U. Grunder, & A. Hollenstein (Hrsg.), *Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz* (S. 119-148). Bern u.a.: Paul Haupt.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration - interkulturelle Erziehung - Koedukation*. Hamburg: Curio Erziehung und Wissenschaft.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K., & Ricken, N. (2017). Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnografischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Hrsg.), *Differenz, Ungleichheit, Erziehungswissenschaft* (S. 139-156). Wiesbaden: Springer VS.
- Katzenbach, D. (2007). *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft/Forschungsberichte*. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Keim, W. (1977). *Schulische Differenzierung: eine systematische Einführung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Klafki, W., & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22, 4, 497-523.
- Koller, H.-C., Casale, R., & Ricken, N. (2014). *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rendtorff, B. (2014). Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In H.-C. Koller, R. Casale, & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 115-130). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Scholz, J., & Reh, S. (2016). Auseinandersetzungen um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In C. Groppe, G. Kluchert, & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 93-113). Wiesbaden: VS.
- Stern, E. (2004). Schulblenden denken, Intelligenz und Lerntypen. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. In G. Becker, K.-D. Lenzen, L. Stäudel, K.-J. Tillmann, R. Werning, & F. Winter (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten* (S. 36-39). Seelze: Friedrich Verlag (=Friedrich Jahresheft XXII).
- Trapp, E. C. (1780/1913). *Versuch einer Pädagogik*. Paderborn: Nicolai.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2008). Das Konzept der „Inneren Differenzierung“ – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In M. Meyer, M. Prenzel, & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 159-172). Springer VS.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2019). Heterogenität: Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. (S. 529-537). Münster, New York: Waxmann.
- Von der Groeben, A. (2003). Einführung in das Thema Lernen in heterogenen Gruppen. Chancen und Herausforderungen. *Pädagogik*, 9, 6-9.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Wenning, N. (2017). Differenzen, Kategorien, Linien, Merkmale, Dimensionen – wann Unterschiede Bedeutung erlangen und wie sie gemacht werden. In J. Budde, A. Dlugosch, & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge* (S. 47-67). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.