

Jürgen Budde | Nina Blasse |  
Andrea Bossen | Georg Reißler (Hrsg.)

# Heterogenitäts- forschung

Empirische und theoretische  
Perspektiven

Jürgen Budde | Nina Blasse | Andrea Bossen | Georg Rißler (Hrsg.)  
Heterogenitätsforschung

# Edition Erziehungswissenschaft

Jürgen Budde | Nina Blasse |  
Andrea Bossen | Georg Reißler (Hrsg.)

# Heterogenitäts- forschung

Empirische und theoretische  
Perspektiven

**BELTZ** JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

6[WDeutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)  
Satz: Marion Gräf-Jordan, Frankfurt/Main  
ISBN 978-3-7799-8512-9

# Inhalt

*Jürgen Budde, Nina Blasse, Andrea Bossen und Georg Rißler*  
Heterogenität – Eine Einleitung 7

## I. Theoretische Grundlegungen

*Jürgen Budde*  
Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis  
von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit  
im Unterricht 21

*Rolf-Torsten Kramer*  
Kulturelle Passung und sanfte Eliminierung. Heterogenität und  
Homogenisierung in der Perspektive von Pierre Bourdieu 39

*Norbert Wenning*  
Heterogenitätsvorstellungen und empirische Wirklichkeit am  
Beispiel der Kategorie Migrationshintergrund 63

*Albert Scherr*  
Heterogenität und Diskriminierung: Wie Unterschiede in  
Ungleichheiten verwandelt werden 95

## II. Theoretische Perspektiven auf empirische Daten

*Michael Sertl*  
Das Pädagogische Feld der Heterogenisierung. Anmerkungen und  
Skizzen aus soziologischer Perspektive 117

*Johanna Geßner*  
Hausaufgabenkontrolle im Unterricht 141

*Bettina Fritzsche*  
Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von „doing  
difference“ und „doing pedagogy“ im Unterricht 165

<i>Nadine Rose</i> Performative (An-)Sprache – Zur Herstellung von Differenz in Anrufungsprozessen	193
<i>Georg Rißler</i> (Un-)Ordnung und Umordnung – Theoretische und empirische Suchbewegungen zum Verhältnis von Differenz(en), Materialität(en), Raum	211
<b>III. Empirische Perspektiven auf Differenzkonstruktionen</b>	
<i>Kerstin Rabenstein, Till-Sebastian Idel, Norbert Ricken</i> Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz	241
<i>Wiebke Waburg, Leonie Herwartz-Emden</i> Herstellung von Heterogenität und Homogenität nach dem Übertritt ans Gymnasium: Geschlecht und kulturelle Herkunft als relevante Differenzkategorien	259
<i>Nina Blasse</i> Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts	283
<i>Andrea Bossen</i> Die heterogene Beurteilungsgruppe – Ein praxistheoretisch- ikonologischer Zugang zur „Neuen Leistungskultur“ bei der Portfolioarbeit	311
Autor*innen	341

Jürgen Budde, Nina Blasse, Andrea Bossen und  
Georg Rißler

## Heterogenität – Eine Einleitung

Differenz ist aus erziehungswissenschaftlicher wie schulpädagogischer Perspektive in mehrfacher Hinsicht von Relevanz und wird als besondere Chance und Herausforderung markiert. In der Auseinandersetzung dominieren praktische wie bildungspolitische Impulse. Empirische Studien und theoretische Bestimmungen hingegen liegen erst in Ansätze vor. Im Themenfeld Differenz lassen sich zentrale Herausforderungen bestimmen.

So ist zum einen das Thema „Differenz“ und soziale Ungleichheit als besonderer Herausforderungsbereich zu markieren. Seit Jahrzehnten wird auf den überaus stabilen Zusammenhang von Ungleichheit, Bildungserfolg und sozialen Differenzkategorien wie Class, Gender oder Ethnicity in Deutschland hingewiesen (Konsortium Bildung 2006; Maaz et al. 2010). Neben der Reproduktion von gesellschaftlichen Ungleichheiten in der Schule verweisen Studien darauf, dass Schule selbst an der Herstellung von Ungleichheit beteiligt ist und hierbei sozialen Differenzkategorien eine zentrale Bedeutung zukommt. Zum Tragen kommen dabei institutionelle Regelungen, organisationale Arrangements, spezifische Konstrukte von Leistung, Wissen und Verhalten, Einstellungen von Lehrkräften oder pädagogische Praktiken (z.B. Gellert/Hümmer 2008; Hummrich 2009; Gomolla/Radtke 2009; Budde et al. 2008). Damit wird der Blick auf die impliziten und institutionellen Konstruktionsmechanismen von Differenz und Ungleichheit gerichtet.

Zum zweiten berührt das Thema „Differenz“ maßgeblich die Praxis von Unterricht unter dem Stichwort der Differenzierung und Individualisierung des Lernens, denn mit der zunehmenden „Heterogenitätsorientierung“ (Budde in diesem Band) innerhalb der deutschen Schullandschaft wird auch die Forderung nach grundlegenden Reformen des Unterrichtes immer lauter. Zwar liegen zahlreiche schulpädagogische wie fachdidaktische Konzepte für individualisierten, kooperativen, projektorientierten, sprich „geöffneten“ Unterricht vor (Bohl/Kucharz 2010). Allerdings zeigen empirische Studien zum einen, dass sich in den pädagogischen Praktiken das Versprechen eines „positiven Umgangs“ mit Differenz nicht unbedingt einlöst, sondern soziale Ungleichheit reproduziert werden kann (Gellert 2013) oder

ein anregungsarmes „Abarbeitungsklima“ vorherrscht (Rabenstein/Reh 2007; Breidenstein/Rademacher 2013; Budde 2013). Zum anderen wird aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive der subjektivierende Gehalt der mit offenem und individualisiertem Unterricht verbundenen Anforderungen an Selbsttätigkeit kritisiert und auf die Verwobenheit von Selbststeuerung mit Machteffekten hingewiesen (Ricken/Rieger-Ladich 2004). Eine Begründung für das Auftreten der beiden genannten Aspekte könnte im teils reziproken, teils dialektischen Spannungsverhältnis zur hegemonialen schulischen Ordnung gesucht werden, die traditionell auf individuelle Leistung und homogene Anforderungen baut.

Zum dritten ist durch Inklusion ein weiterer Aspekt im Themenfeld Differenz benannt, welcher theoretische Fragen ebenso berührt wie die Praxis von Unterricht (Seitz 2006) als auch Ungleichheits- bzw. Anerkennungsverhältnisse (Heinzel/Prenzel 2013). Dabei dominieren positive Bezugnahmen (Hinz 2008), die wissenschaftliche Untersuchung steht erst am Anfang. Der systematische Zusammenhang zwischen Inklusions- und Exklusionsprozessen wird oftmals zugunsten eines verkürzten Optimismus vernachlässigt (Stichweh 2005; Budde 2006; Hummrich 2010). Weiter steht Inklusion in spezifischem Zusammenhang mit dem Thema Differenz, da umstritten ist, ob ein enges, sonderpädagogisch inspiriertes Verständnis von Inklusion zugrunde zu legen ist oder ein weites, erziehungs- und sozialwissenschaftlich informiertes, welches auf vielfältige intersektionale Differenzkategorien abzielt (Moser 2012; Budde/Hummrich 2013). Zudem fordert auch das Thema „Inklusion“ in besonderer Weise die vertrauten schulischen Leistungs- und Verhaltensordnungen heraus, indem tradierte Vorstellungen einer allgemeingültigen schulischen Norm zum Gegenstand kritischer Befragung werden.

Geht es um Differenz und Heterogenität, neigt die Debatte bisweilen nicht nur zu unterkomplexen Verkürzungen, sondern auch zu mangelnder Systematik, wenngleich in der letzten Zeit einige Bände erschienen sind, die sich dieser Problematiken annehmen (Sturm 2013; Trautmann/Wischer 2010; Walgenbach 2013). Aus diesem Grund wollen wir eingangs einige Punkte kurz skizzieren, die den Ausgangspunkt des Sammelbandes darstellen.

So ist davon auszugehen, dass zumindest auf der symbolischen Ebene eine Umcodierung des Leitdiskurses attestiert werden muss. Hatte Tillmann die „Fiktion der homogenen Klasse“ (Tillmann 2008) als zentrale Orientierungsfolie des deutschen Schulsystems identifiziert und daran anschließen unterschiedliche Studien ebene Tendenz zur Homogenität im Schulsystem (Duncker 2009), in der Unterrichtsgestaltung (Tillmann 2007), in klassifizierenden und diagnostizierenden Prozeduren (Kelle/Tervooren 2008; Diehm et al. 2013a) oder in den Einstellungen der Lehrpersonen (Reh 2005;

Budde 2010; Kemena/Miller 2011) herausgearbeitet, so kann heute von der „Illusion der heterogenen Klasse“ gesprochen werden. Dominierend ist eine positiv konnotierte „Heterogenitätsorientierung“ (Budde 2014; auch Rabenstein/Steinwand 2013; Schroeder 2007; Wenning 2004), nach der Vielfalt als positiver Wert identifiziert wird und Strukturen und Praktiken in Schule Differenz „anerkennen“ anstatt sie zu nivellieren. Sicher wäre an dieser Stelle weiter auszudifferenzieren, inwieweit und in welchen Feldern die Heterogenitätsorientierung tatsächlich substanziell greift oder wie diese Orientierung zur gleichfalls identifizierbaren Tendenz zur Standardisierung zu relationieren ist. Zumindest auf der imaginären Ebene, sprich auf der Ebene der Vorstellungen, der pädagogischen Programmatiken und der Diskurse ist die Diagnose einer Heterogenitätsorientierung jedoch haltbar (Budde 2012).

Weiter scheint es bedeutsam, auf einen der schulischen Logik tief innewohnenden Zusammenhang hinzuweisen. Als gesellschaftliche Institution sind der Schule spezifische Funktionen unhintergebar zugeschrieben. Die Hervorbringung sowie die Vermessung von Leistung können als zwei solcher unhintergebarer Funktionen festgehalten werden (Fend 2006). Schule zielt in ihrem Kern auf Vermittlung von als gesellschaftlich relevant erachteten kulturellen Gütern und die Beurteilung des Erfolges dieser Bemühungen auf Seiten der Schüler/innen. An diesen Funktionen ändert die skizzierte Heterogenitätsorientierung nichts, denn auch reformpädagogische, „alternative“, individualisierte Instrumente zur Beurteilung von Leistung tun ebendies: Leistung beurteilen. In Erweiterung und Präzisierung des Lernkulturansatzes von Kolbe et al. (Kolbe et al. 2008) wäre Leistung zu verstehen als Zusammentreffen von Wissens- und Verhaltensvorstellungen, die sich in je schulspezifischen Ordnungen ausdrücken. Anders formuliert: Leistungserbringung in Schule realisiert sich als gleichzeitiges ins Verhältnis setzen zu den schulischen Leistungs- und Wissensordnungen. Erst in dieser – an Unterscheidungen von Bildung und Erziehung erinnernde – Zusammenkunft kann ein theoretisches wie empirisches Verständnis davon entwickelt werden, was in Schule „zählt“, was den Unterschied (und damit die Differenz oder Heterogenität) der Schüler/innen (mit) ausmacht (im Verhältnis zur Leistung anderer [soziale Bezugsnorm], im Verhältnis zu früherer Leistung [individuelle Bezugsnorm], im Verhältnis zu kriterialen Leistungserwartungen [sachliche Bezugsnorm]). Ferner wäre darauf hinzuweisen, mit Heterogenität unterkomplex auf einen Sachverhalt – nämlich die Differenz – abgestellt wird. Damit geraten das je individuelle Subjekt ebenso aus dem Blick wie verbindende, universalistische Ansprüche (Budde 2015 im vorliegenden Band).

Auf der methodischen Ebene stellen sich rekonstruktiven Ansätzen bislang erhebliche Probleme bei der empirischen Analyse von Differenzkonstruktionen. Zwar wird unisono auf den Konstruktionscharakter von Diffe-

renzen verwiesen, in der Analyse zeigen sich jedoch Schwierigkeiten dabei, Strukturen der Differenzkonstruktionen im schulischen Feld zu identifizieren. Denn theoretisch ist nicht zu formulieren, was das Gegenstück zur Herstellung von Differenz sein könnte, ebenso wenig, wie theoretisch zu konzeptualisieren wäre, welche Praktiken sich nicht darüber konstituieren, dass sie different (zu anderen Praktiken) sind. Gravierender werden die Schwierigkeiten für rekonstruktive Ansätze noch, wenn versucht wird, mikrostrukturelle Praktiken der Differenzproduktion auf makrostrukturelle Phänomene sozialer Ungleichheit zu beziehen. Das Problem von Struktur und Handeln (Rademacher 2015) bzw. der Kontextualisierung durch datenplurales Vorgehen (Diehm et al. 2013b) wird zwar zunehmend diskutiert, in konkreten Forschungskonzepten aber noch wenig umgesetzt.

Um die hier markierten Überlegungen zu fundieren, werden im vorliegenden Band theoretische wie empirische Analyse versammelt, die den Topos Differenz über Forschungen zu Heterogenität grundlegend zu thematisieren trachten. Gemeinsamer Ausgangspunkt ist dabei ein Verständnis von Schule als Ort der Produktion von Differenz und nicht nur als scheinbar „neutrales“ Feld, in dem Differenzen zur Aufführung kommen. In der Summe beschäftigen sich die hier versammelten Arbeiten mit jenen Prozessen, in denen Schule selbst als gesellschaftliche Institution an der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten auch auf der Ebene der Mikropraktiken beteiligt ist und liefern dafür theoretische Fundierungen. Die Autor/innen setzen mit pointierten Beiträgen theoretische und empirische Impulse für die skizzieren Diskurse.

Der erste Abschnitt versammelt theoretische Grundlegungen. Die Beiträge thematisieren Differenz aus unterrichtstheoretischer und ungleichheitstheoretischer Perspektiven bzw. fokussieren einzelne Differenzkategorien.

Im einführenden Beitrag *Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht* schärft Jürgen Budde über eine differenztheoretische Modellierung den Begriff der Heterogenität. Dabei geht er von der These aus, dass Schule in Deutschland ihre derzeitige Entwicklung insbesondere im Hinblick auf Unterricht an Heterogenität orientiert, die auftretende Auffassung von Heterogenität dabei allerdings als verkürzt und unterkomplex anzusehen ist. Daher entwirft er eine empirisch abgeleitete Topografie unterrichtsbedeutsamer Dimensionen von Differenzkonstruktionen. Damit schlägt Budde vor Heterogenität nicht auf einen singulären Begriff zu reduzieren, sondern ihn als spannungsreiches, antinomisches Konzept innerhalb einer Trias von Differenz, Individualität und Universalität zu lokalisieren.

Den Ausgangspunkt und Rahmen des Beitrags von Rolf-Torsten Kramer unter dem Titel *Kulturelle Passung und sanfte Eliminierung. Heterogenität*

*und Homogenisierung in der Perspektive von Pierre Bourdieu* bildet eine im Heterogenitätsdiskurs als zentral markierte Aussage: dass eine Transformation der Lehrer/innenmentalitäten – im Sinne einer Umstellung der Denkfigur der Homogenität auf eine der Heterogenität – bedeutende Voraussetzung für einen neuen Umgang mit Heterogenität sei. Auf der Grundlage einer detaillierten Darstellung zentraler Theoriebausteine Pierre Bourdieus – u.a. des Konzepts der doppelten kulturellen Willkür und des Phänomens symbolischer Gewalt, der These von kulturellen Passungsverhältnissen zwischen primären, familialen Habitusformationen und sekundären, schulischen Habitus sowie dem elementaren Zusammenhang zwischen Habitus und Struktur – wird diese Reformidee umfassend reflektiert und kritisch vermessen. Wird die Denkfigur der Homogenität als eine auf der Grundlage von spezifischen Kräfteverhältnissen und gleichermaßen an institutionelle Strukturen gekoppelte Habitusformation bestimmt, so der abschließende Ausblick des Beitrags, dann ist eine Transformation dieser Denkfigur wie die Reform von Schule insgesamt auf ineinandergreifende Änderungen von Strukturen, Funktionsmechanismen und Lehrer/innenhabitus angewiesen.

Norbert Wenning diskutiert im Beitrag *Heterogenitätsvorstellungen und empirische Wirklichkeit am Beispiel der Kategorie Migrationshintergrund* die heterogene Verwendung des Begriffs Migrationshintergrund, der als Kategorie Formen von Unterschiedlichkeit aufzeigen soll. Er verweist auf die Gefahr, durch diesen Begriff Kategorisierungen zu verdecken und Unklarheiten zu produzieren. Im Zuge einer mehrperspektivischen Darstellung gelingt es Wenning, die Definitionen der Kategorie „Migrationshintergrund“ einer kritischen Betrachtung zu unterziehen und die Produktion einer Differenz in der Diskussion um Heterogenität und Bildung über den Begriff „Migrationshintergrund“ und deren soziale Wirkung nachzuzeichnen.

Im Text *Heterogenität und Diskriminierung: Wie Unterschiede in Ungleichheiten verwandelt werden* widmet sich Albert Scherr der Systematisierung soziokultureller Heterogenität und sozialstrukturellen Ungleichheiten. Mit einem Verständnis von Diskriminierung als Verwendung sozial etablierter Unterscheidungen zur Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Ungleichheiten leistet er einen Beitrag zur Überwindung dieser Aufspaltung. Darauf aufbauend setzt Scherr sich mit pädagogischen Programmatiken auseinander und kann eine Verschiebung der Bewertungskriterien, die gesellschaftlich als Rechtfertigung für Ungleichheiten und für verweigernte Anerkennung verwendet werden, aufzeigen.

Der zweite Abschnitt nimmt auf der Grundlage starker Theoriekonzeptionen empirische Daten in den Blick. Diskutiert werden die Möglichkeiten, welche die Ansätze Bernsteins oder praxistheoretische Zugänge für die

Analyse empirischen Materials eröffnen. Damit wird tendenziell eher ein deduktives Vorgehen verfolgt.

Unter Bezug auf Basil Bernsteins Konzeption des „Pädagogischen Diskurses“ und des „Pädagogischen Dispositivs“ analysiert Michael Sertl in seinem Text *Das Pädagogische Feld der Heterogenisierung. Anmerkungen und Skizzen aus soziologischer Perspektive* schulischen Unterricht und stellt diesen in einen makrosoziologischen Zusammenhang der kulturellen Reproduktion der Gesellschaft. Er fragt danach, wie das soziale Feld konstruiert ist, das den Topos „Heterogenisierung“ produziert, bzw. wie die hegemoniale Stellung der Formen von Heterogenität und Individualisierung im pädagogischen Diskurs zu erklären ist. Dabei kann Sertl auf den Einfluss der kulturellen Reproduktion der Bildungseliten verweisen und auch auf Momente der Distinktion, der Abgrenzung von anderen Milieus, aufmerksam machen.

Mit einem bislang kaum erforschten Phänomen unterrichtlicher Praxis, nämlich der *Hausaufgabenkontrolle im Unterricht* beschäftigt sich Johanna Geßner. Sie analysiert anhand ethnografischer Protokolle, wie in drei kontrastierenden Schulen Praktiken der Kontrolle der Hausaufgaben zum tragen kommen. Drei Fragen stehen im Zentrum: Welche Praktiken kommen bei der Kontrolle von Hausaufgaben zur Anwendung? Wie sind Aspekte von Vermittlung und Erziehung gewichtet? Wie ist – abhängig vom Schultyp – der Stellenwert von fachlichen und disziplinären Aspekten? Auch hier kommt die Theorie Bernsteins zur Anwendung. Unter Rückgriff auf sein Theoriegebäude zeigt der Text nachdrücklich, dass neben den organisatorischen Praktiken erzieherische und inhaltlich-vermittelnde Praktiken stehen. Dabei dokumentieren sich starke schulformspezifische Divergenzen. Im Vergleich der Schulformen werden ungleichheitsverstärkende Momente in der Ausrichtung und Durchführung von Hausaufgabenkontrolle im Unterricht sichtbar.

Ein praxeologischer Zugang steht bei Bettina Fritzsche im Mittelpunkt, die in ihrem Text *Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von „doing difference“ und „doing pedagogy“ im Unterricht* danach fragt, wie in Schule Differenz produziert wird. Das Fundament ihrer Ausführungen bildet eine dezidiert theoretische Herleitung des Praktikenbegriffs. Damit verbindet sie Argumente für das Potential praxeologischer Ansätze zur Erforschung von Differenzproduktionen in Schule und stellt zentrale Charakteristika einer praxeologischen Analyse schulischer Differenzbearbeitungen zusammen. Diese theoretische Auseinandersetzung stärkt Fritzsche exemplarisch mittels einer ethnografische beobachteten und videografierten Unterrichtsszene und Ausschnitten aus Gruppendiskussionen mit Schüler/innen.

Nadine Rose wählt eine andere theoretische Herangehensweise. Ihr Beitrag *Performative (An-)Sprache. Zur Herstellung von Differenz in Anrufungsprozessen* fragt unter Bezugnahme auf die Theorieangebote von Judith Butler danach, wie im schulischen Unterricht soziale Positionierungen als Resultat von immanenten Anrufungen produziert werden. Ausgangspunkt ist die These, dass der Diskurs über Heterogenität dazu tendiert, das alltägliche, interne Prozessieren und Herstellen von Differenzen in der Schule zu verdecken. In der Art und Weise, wie Schüler/innen innerhalb der Institution angerufen werden, manifestieren sich Normen in Form performativer Sprechakte ebenso wie Potentiale zur Überschreitung. Anhand eines Auszugs aus einem Interview dokumentiert Rose die Verwobenheit von „Doing Schüler“ und „Doing Ausländer“ und zeigt, wie ethnisch markierte Vorstellungen in Schule wirksam werden.

Auch Georg Rißler wählt einen praxistheoretischen Zugang. In dem Beitrag *(Un-)Ordnung und (Um-)Ordnung – Theoretische und empirische Suchbewegungen zum Verhältnis von Materialität(en), Differenz(en), Raum* stellt er eine ausführliche Lektüre des Konzepts von Theodore Schatzki voran und entwickelt so eine theoretische Folie, um material-räumliche Dimensionen in ihrer Bedeutung für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit zu analysieren. Am Beispiel des Schülers Juvan zeigt er das komplexe Verhältnis zwischen sozialen und räumlichen Positionen. Materiale Arrangements werden damit einerseits als in Praktiken niedergelegte Manifestationen pädagogischer Verständnisse gefasst, die andererseits grundsätzlich Auswirkungen auf die Handlungsebene haben und ihrerseits in die Produktion von Differenz(en) verwickelt sind.

Der dritte Abschnitt wählt gleichsam eine entgegengesetzte Perspektive zum vorherigen Abschnitt. Aus der Rekonstruktion empirischer Daten werden theoretische Aussagen induktiv generiert. Grundlage sind Beobachtungen, Interviews sowie Artefakte.

Kerstin Rabenstein, Till-Sebastian Idel und Norbert Ricken gehen in ihrem Beitrag *Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz* der Frage nach, was in geöffneten Unterrichtsformen, die als Antwort auf eine heterogene Schüler/innenschaft verstanden werden, als Leistung gilt. Anhand der Verzahnung empirischer und theoretischer Befunde aus ethnografischen, praxeologischen Beobachtungen verschiedener Gestalten individualisierten Unterrichts plausibilisieren sie ihre These der Verschiebung von Leistung. Diese Verschiebung präzisieren die Autor/innen als Ausdifferenzierung, Umcodierung, Formalisierung und Individualisierung von Leistung sowie Transparenz von Leistungsbewertung. Dabei legen sie ein sozial-konstruktivistisches Verständnis von Leistung zugrunde, dass Leistung als in Praktiken Hervorgebrachtes beschreibt. Dies greifen die Autor/innen abschlie-

ßend auf und bringen darüber die Praktiken der Leistungshervorbringung mit der (Re)Produktion sozialer Ungleichheiten in Verbindung.

Wiebke Waburg und Leonie Herwartz-Emden fragen in ihrem Text *Herstellung von Heterogenität und Homogenität nach dem Übertritt ans Gymnasium: Geschlecht und kulturelle Herkunft als relevante Differenzkategorien* ebenfalls danach, wie Schule als Institution an der Herstellung von Differenzen und Ungleichheit beteiligt ist. Anhand von Gruppendiskussion mit Schülerinnen einer fünften Klasse eines Gymnasiums mit einem hohen Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund werden Horizonte und Orientierungen analysiert. Dabei zeigen die Autorinnen, wie sich stabile Differenzkonstruktionen im Feld zugunsten von gruppenbezogenen Homogenisierungen durchsetzen. Dabei wirkt insbesondere die Orientierung an Deutsch als Bildungssprache ungleichheitsverschärfend.

Nina Blasse geht in ihrem Beitrag *Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts* von der These aus, dass Unterricht als Interaktionsgeschehen durch den Anspruch der Inklusion in Transformationsprozesse gerät. Diese lassen sich u.a. an der heterogenen Lehrgruppe als Pendant zur heterogenen Lerngruppe festmachen. Anhand ethnografischer Beobachtungen der Kooperationen und Handlungen pädagogischer Professioneller mit besonderem Blick auf die Rolle der Schulbegleiter/innen in vermeintlich inklusiven Klassen präsentiert sie erste Analysen, wie diese inklusionsbedingt vergrößerte Lehrgruppe Unterricht herstellt.

Andrea Bossen widmet sich in ihrem Beitrag *Die heterogene Beurteilungsgruppe – Ein praxistheoretisch-ikonologischer Zugang zur „Neuen Leistungskultur“ bei der Portfolioarbeit* der differenten Ausgestaltung von dem, was Akteur/innen in der Schule als Leistung in neuen Lernkulturen inszenieren. Dazu werden Reflexions- und Rückmeldebeiträge von Schülerin, Mitschülerinnen, Lehrerin und Eltern in den Blick genommen. Unter einer praxistheoretischen Perspektive werden empirisch stillgestellte Praktiken bzw. ikonologische Bedeutungsmuster im alternativen Leistungsbewertungsinstrument Portfolio rekonstruiert, um sich dem impliziten Wissen des Artefakts anzunähern.

## Literatur

- Bohl, T./Kucharz, D. (2010): *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Breidenstein, G./Rademacher, S. (2013): *Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (3), S. 336–356.
- Budde, J. (2006): *Inklusion und Exklusion. Zentrale Mechanismen zur Herstellung von Männlichkeit zwischen Schülern*. In: Aulenbacher, B./Bereswill, M./Löw, M./Meu-

- ser, M./Mordt, G./Schäfer, R./Scholz, S. (Hrsg.): FrauenMännerGeschlechterforschung. State of the Art. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 217–227.
- Budde, J. (2010): Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Krüger, D. (Hrsg.): Genderkompetenz und Schulwelten: alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111–128.
- Budde, J. (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven [63 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13(2), Art. 16, 13 (2), S. Art. 16. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160>.
- Budde, J. (2013): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: Budde, J. (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169–186.
- Budde, J. (2015): Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität und soziale Ungleichheit im Unterricht. In: Budde, J./Blasse, N./Bosson, A./Rißler, G. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Budde, J./Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 8 (4). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>.
- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim und Basel: Juventa.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C./Mai, M. (2013a): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5), S. 644–656.
- Diehm, I./Machold, C./Kuhn, M. (2013b): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–52.
- Duncker, L. (2009): Bildung und Heterogenität. Zerreißproben für das Bildungssystem. In: Buschkühle, C.-P./Duncker, L./Oswald, V. (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 215–236.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/271643384>.
- Gellert, U. (2013): Heterogen oder hierarchisch? Zur Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: Budde, J. (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211–228.
- Gellert, U./Hümmer, A.-M. (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (2), S. 288–311.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinzel, F./Prenzel, A. (2013): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion* 8 (3). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/161/151>.

- Hinz, A. (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 33–52.
- Hummrich, M. (2009): Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, M. (2010): Exklusive Zugehörigkeit. Eine raumanalytische Betrachtung von Inklusion und Exklusion in der Schule. In: *Sozialer Sinn*, Heft 1/2010.
- Kelle, H./Tervooren, A. (2008): Kindliche Entwicklung zwischen Heterogenität und Standardisierung – Eine Einleitung. In: Kelle, H./Tervooren, A. (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim und Basel: Juventa, S. 7–14.
- Kemena, P./Miller, S. (2011): Die Sicht von Grundschullehrkräften und Sonderpädagogen auf Heterogenität – Ergebnisse einer quantitativen Befragung. In: Lütje-Klose, B./Langer, M.-T./Serke, B./Urban, M. (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 124–134.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (1), S. 125–143.
- Konsortium Bildung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–102.
- Moser, V. (2012): Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff? In: *Zeitschrift für Inklusion* 8 (3). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/163/153>.
- Rabenstein, K./Reh, S. (2007): Kooperative und selbstständigkeitsfördernde Arbeitsformen im Unterricht. Forschungen und Diskurse. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–38.
- Rabenstein, K./Steinwand, J. (2013): Heterogenisierung. Subjektkonstruktionen im Heterogenitätsdiskurs in Deutschland. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–98.
- Rademacher, S. (2015): Zur Unterscheidung von Phänomen- und Strukturebene in der Ethnographie. Methodologische Überlegungen zur Frage der Analysierbarkeit von Transformationen. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*.
- Reh, S. (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. In: *Die deutsche Schule* 97 (1), S. 76–86.
- Ricken, N./Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schroeder, J. (2007): Heterogenität – Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie. In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt a.M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Univ., S. 33–55.

- Seitz, S. (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem „Kern der Sache“. In: Zeitschrift für Inklusion 1 (1). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/15/15>.
- Stichweh, R. (2005): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld.
- Sturm, T. (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München, Basel: E. Reinhardt.
- Tillmann, K.-J. (2007): Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen. Forschungsstand und Perspektiven. In: Buchen, H./Rolf, H.-G./Horster, L. (Hrsg.): Heterogenität und Schulentwicklung. Berlin: Raabe, S. 7–20.
- Tillmann, K.-J. (2008): Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–39.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2010): Heterogenität in Schule und Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walgenbach, K. (2013): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: UTB.
- Wenning, N. (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (4), S. 565–582.



# **I. Theoretische Grundlagen**



# Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht

## 1. Einleitung

Das Thema „Heterogenität“ hat seinen Platz inmitten schulpädagogischer Diskurse gefunden. Wie bereits an anderer Stelle aufgearbeitet (Budde 2012; 2013a), ist der Begriff allerdings auf dem Wege, ein Containerbegriff, eine leere „Zauberformel“ zu werden, der verspricht, viele erziehungswissenschaftliche und pädagogische Probleme lösen, zumindest aber beschreiben zu können. Die Verwendungsbereiche und Einsätze sind heterogen wie der Begriff selbst. Prominente Arenen des Diskurses um Heterogenität sind dabei neben anerkennungstheoretischen Auseinandersetzungen (Hafeneger 2007) insbesondere eher soziologisch informierte Diskurse um soziale Ungleichheit im Bildungssystem (Krüger et al. 2010) sowie Vorschläge zu einer didaktischen Reform des Unterrichtes (Bohl/Kuchertz 2010). Diese Trennung kann nur eine analytische sein, in Praxis und Wissenschaft fallen die Bereiche ständig ineinander. Allerdings hilft, so will der Beitrag zeigen, eine Systematisierung und Differenzierung in Bezug auf grundlegende schul- und unterrichtstheoretische Ansätze dabei, den Terminus Heterogenität für die Schulforschung operationalisierbar zu konzeptionieren. Dieses Vorhaben wird in dem vorliegenden Beitrag unternommen. Ausgangspunkt ist die These, dass eine als Heterogenitätsorientierung zu bezeichnende Entwicklung als zentrales aktuelles Paradigma der deutschen Schule angenommen werden kann, die sich in unterschiedlichen unterrichtlichen und schulischen Dimensionen wieder abbildet. Diese Orientierung geht allerdings mit Verkürzungen einher, sodass vorgeschlagen wird, Heterogenität nicht auf einen singulären Begriff zu reduzieren, sondern ihn als spannungsreiches Konzept innerhalb einer Trias von Differenz, Individualität und Universalität zu lokalisieren. Dazu wird zuerst die zunehmende Hete-

rogenitätsorientierung diskutiert, anschließend aufgrund empirischer Erkenntnisse die Topografie unterrichtsbedeutsamer Dimensionen von Differenzkonstruktionen sowie synthetisiert auf welchen Ebenen Differenz konstruiert wird und in einem letzten Schritt Heterogenitätskonstruktion als antinomische Struktur gefasst.

## 2. Heterogenitätsorientierung als ideologische Leitfigur

Lässt man die letzten Jahrzehnte erziehungswissenschaftlicher und schulpädagogischer Diskussionen zum Thema „Heterogenität“ Revue passieren, so kann durchaus von einem Paradigmenwechsel gesprochen werden. Nachdem sich Schule lange Zeit vor allem als homogenisierende Institution verstand – oder zumindest als eine solche interpretiert wurde – gelten nun andere Prämissen. Wurde beispielsweise im Jahre 1979 in Pink Floyds Musical „The Wall“ die Schule in ihrer industriellen Totalität mit Uniformen, Marschtakt und einem Höchstmaß an Gleichförmigkeit dargestellt und diese Uniformität in Aufruhr und Rebellion für Individualität mündete, so kann 35 Jahre später das „Lob der Vielfalt“ in Filmen wie „Treibhäuser der Zukunft“ (Kahl 2006) oder „Individualisierung“ (Kahl 2011) zumindest als ideelle Leitfigur der Schule gelten. Die in den letzten Jahrzehnten mit einem Homogenisierungsvorwurf konfrontierte Institution Schule (Tillmann 2008) befindet sich in einem Transformationsprozess, der in unterschiedlicher Perspektive und an unterschiedlicher Stelle dazu führt, dass Differenz als positive Orientierung stärker akzentuiert wird. Bereits vor zehn Jahren wurde Heterogenität von Wenning als neue „Leitidee der Erziehungswissenschaft“ (Wenning 2004) gefasst, etwas später dann als „Leitkategorie“ (Schroeder 2007). Was seinerzeit noch eher als programmatische Forderung, denn als Analyse zu bezeichnen war, erscheint heutzutage als routinierte pädagogische Ordnung von Unterricht. Dies drückt sich beispielsweise in Kulturen der Wertschätzung aus, die darauf ausgerichtet sind, Vielfalt im Sinne von Interkulturalität oder Leistungsdifferenzierung als „Bereicherung“ zu fassen.

Ebenso ist zunehmend eine Transformation hin zu wie auch immer gearteten „geöffneten“ Unterrichtsarrangements festzustellen. In der hessischen Grundschule ist bereits seit knapp zehn Jahren nicht mehr Klassenunterricht, sondern Einzelarbeit die zeitlich dominierende Arbeitsform (Institut für Qualitätsentwicklung 2008). Ähnliches ist von anderen Bundesländern bzw. anderen Schulformen zu erwarten. „Offener Unterricht“ (Bohl/Kucharz 2010) in Form von individualisiertem, kooperativem und selbstgesteuertem (Rabenstein/Reh 2007; Bönsch 2009), jahrgangübergreifendem (Burk/de Boer/Heinzel 2007), fächerübergreifendem (Artmann/

Herzmann/Rabenstein 2011) oder etwa binnendifferenziertem (Bohl/Bönsch 2012) Lernen werden als Bezugspunkte zeitgemäßer Didaktik hervorgehoben, welche der Unterschiedlichkeit der Schüler/innen angemessener sei. Das Thema „Inklusion“ potenziert diese Entwicklung noch durch die formale Definition „abweichender“, weil behinderter Schüler/innen, welche spezifische Diagnostiken, Förderpläne und pädagogische Prozeduren entlang von Unterschieden evoziert (Budde 2015). Gleichwohl steht diese Entwicklung konträr zu Tendenzen, einheitliche Maßstäbe an Schule und Unterricht anzulegen, dies bezieht sich vor allem auf die Formulierung von Standards und Kompetenzen sowie auf damit verwobene, maßgeblich bildungspolitisch inspirierte Diskussionen um Zentralabitur, Vergleichsarbeiten o.Ä. Notwendig allerdings werden solche vergleichsbefördernden Maßnahmen ja erst dadurch, dass eine vermeintliche Homogenität eben keineswegs mehr als selbstverständlich vorausgesetzt und erwartet werden kann, sondern erst in Anerkennung der Unterschiedlichkeit sowohl von Schüler/innen als auch von Schulen ihre Legitimität zuerkannt bekommen. Diese als Heterogenitätsorientierung zu bezeichnende Entwicklung kann – so die Ausgangsthese des Beitrags – als zentrales aktuelles Paradigma der deutschen Schule verstanden werden.

Heterogenität kann als Differenz zwischen wenigstens zwei Elementen gefasst werden, welche in einem weiten Zugriff jedweder Gestalt sein können. In einem als klassisch zu bezeichnenden erziehungswissenschaftlichen Differenzverständnis wird dieses zumeist an konkreten Personen bzw. Personengruppen festgemacht und auf soziokulturelle oder lernbezogene Unterschiede bezogen. Hier zeichnet sich allerdings eine erste theoretische Unschärfe ab. Denn einerseits wird im Paradigma der Heterogenitätsorientierung Differenz positiv konnotiert, andererseits aber Ungleichheit aufgrund ebenjener Unterschiedlichkeit abgelehnt. So privilegiert beispielsweise Prengel (2006) vor dem Hintergrund eines normativen Standpunkts einer „Pädagogik der Vielfalt“ heraus die Vorstellung einer Gleichheit in Differenz, andere die einer „egalitären Differenz“ (Jäckle 2009, S. 311). Zum Ausgangspunkt wird der Anspruch an nicht-hierarchische und positiv konnotierte Differenz erklärt, die ihren Niederschlag in den pädagogischen Praktiken finden soll. Bei Bohl und Kuchartz (2010) beispielsweise wird der Zustand größtmöglicher Schüler/innenpartizipation und -selbstständigkeit durch eine lächelnde Sonne positiv symbolisiert. Leitend ist dabei die Vorstellung einer Unterscheidbarkeit zwischen einerseits Unterschieden und andererseits der Bewertung von diesen Unterschieden. Auch in anderen pädagogischen Feldern wird diese Idee aufgenommen (für Sexualpädagogik bspw. Timmermanns/Tuider 2008). Angelegt ist eine Perspektive, die Differenz nicht als Ungleichheit hierarchisch angeordnet zu verstehen

trachtet, sondern anerkennungstheoretisch als gleichberechtigte Positionen. Problematisch sind daran zwei Aspekte:

- Zum ersten wird ein Bezug zum „Feld der Macht“ (Bourdieu 1998) negiert. Dies ist insofern theoretisch unterkomplex, als dass Unterschiede immer vor dem Hintergrund eines Tertium comparationis als Maßstabs getroffen werden. Differenz markiert somit nicht nur die Unterschiedlichkeit unterschiedlicher Elemente sondern gleichsam den Abstand oder die Homologie von Elementen, Personen, Artefakten o.ä. zu diesem Maßstab. Die damit festgestellte Unterschiedlichkeit drückt sich in unterschiedlicher Nähe zum Maßstab aus, sodass Bewertung dem Prozess des Unterscheidens immanent ist. Damit ist zwar nicht gesagt, dass geringerer Abstand ‚automatisch‘ als ‚besser‘ bewertet wird, gerade euphoriegetränkte Heterogenitätsorientierung vermag größeren Abstand als erstrebenswert anzuerkennen, in jedem Falle allerdings erfahren unterschiedliche Abstände unterschiedliche Bewertungen. Gleichzeitig erweist sich eine statische Annahme sozialer Ungleichheit im Bildungssystem als wenig zielführend. Es sind nicht unbedingt die ‚klassischen‘ Kategorien sozialer Ungleichheit (Gender, Race, Class), die in der Schule direkt wirksam werden, sondern die feldspezifische ‚Übersetzung‘ zwischen einer (intersektionalen) Vielzahl an Ungleichheitskategorien in den institutionell-pädagogischen Kontext der Schule.
- Zum zweiten wird mit der Reformsemantik suggeriert, es ginge vornehmlich um pädagogische Erwägungen, welche das Kind als selbstbestimmte/n Lerner/in in seiner je spezifischen und singulären individuellen Unterschiedlichkeit im Blick hätten. Dieses mag so falsch nicht sein, blendet jedoch aus, dass die Unterrichtsreformen im Zeichen von Individualisierung, Öffnung etc. ebenso in eine gouvernementalitätstheoretische Perspektive eingestellt werden können (Rabenstein 2007; Pongratz 2004). Dann nämlich wird aus den, den reformpädagogischen Bestrebungen oftmals inhärenten, positiv konnotierten ‚Befreiungsfiguren‘ (Meyer 2003; Bohl/Kucharz 2010) Anpassungstechniken an zeitgemäße Herrschaftsformen, welche Individualität und Flexibilität als Kernpunkte gesellschaftlicher Subjektivierung gerade gegen traditionelle Formen der Fremdsteuerung setzen (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000). Schule ist damit nicht ‚ganz Anders‘ als die Gesellschaft (nämlich ‚kindgerecht‘), sondern erfüllt ihre Funktion (nämlich Enkulturation, Qualifikation, Allokation, Integration) (vgl. Fend 2006; Zeinz 2009) in zeitgemäßer Weise. Individualisierung ist damit kein per se machtärmerer Raum als Homogenität.

Damit wird die bereits oben problematisierte Trennung zwischen – eher soziologisch informierten – Ansätzen sozialer Ungleichheitsforschung und – eher reformpädagogisch informierter – Unterrichtsentwicklung fortgeschrieben. Aus unterrichtstheoretischer Perspektive ist in diesem Zusammenhang in einem nächsten Schritt jedoch noch auf eine weitere theoretische Unschärfe zu verweisen, nämlich die Notwendigkeit von Differenz in pädagogischen Kontexten aufgrund ihres spezifisch pädagogisch-institutionalisierten Charakters. Im Gegensatz zu einer normativen Kritik oder einer statischen Sicht auf Machtverhältnisse entlang soziokultureller Ungleichheitskategorien wird damit auf die unhintergehbare Notwendigkeit von Differenzbearbeitungen in und durch Unterricht hingewiesen. Gerade die generationale Ordnung hat dabei in besonderer Weise Bedeutung für die Konstitution pädagogischer Prozesse, leben diese pädagogischen Prozesse doch davon, dass diese eine Auseinandersetzung mit Lerngegenständen organisieren. Erst in der Differenz zwischen Lehrendem und Lernenden, ausgedrückt als Wissens-, Kompetenz-, Könnens- oder Erfahrungsvorsprung, legitimiert sich die sowohl auf den unterschiedlichen Status der Unterrichtsakteure als auch auf das unterschiedliche Vermögen gründende, gleichsam per se hierarchische Anordnung von Unterrichtsprozessen weit über die institutionalisierte Hierarchie einer Schulpflicht hinaus. Unterrichten bedeutet in dieser Sichtweise die Bearbeitung von Unterschieden. Die beispielsweise in der Projektarbeit reformpädagogisch verbrämte Annahme, dass die Lehrer/innen „lediglich die ältesten Lerner/innen“ in der Gruppe seien (Frey 2007), unterläuft diese Hierarchie sowohl auf der Ebene des Status als auch der Erfahrungshierarchie. Erst die Bearbeitung dieser Differenz zielt auf eine sukzessive Verringerung des Abstandes.<sup>1</sup>

---

1 Komplizierter noch würde die Sache, zöge man hinzu, dass ja nicht nur die Relation von Lehrendem und Lernendem eine von Differenz gekennzeichnete ist, sondern auch die zwischen Lernendem und Gegenstand. Die didaktische Frage, was an einem Gegenstand lernenswert sei (Klafki 2007), markiert ihn als einen, der in Differenz zum Lernenden steht. Die Beschäftigung mit und Aneignung von dem, was am Gegenstand fragwürdig ist, lässt sich ebenfalls als Bearbeitung von Differenz beschreiben. Wie bei der Differenz der Akteure zielt auch diese Bearbeitung auf eine sukzessive Verringerung des Abstandes. Im Prozess des Lernens – so die idealtypische Annahme – sollen die Schüler/innen den Gegenstand verstehen und sich zu Eigen machen. Die Tatsache, dass Differenz und ihre Bearbeitung grundlegend in das Verhältnis von Lehren und Lernen eingelassen ist, verweist darauf, dass Anschlüsse zwischen soziologischen Ansätzen und jenen zur Unterrichtsentwicklung zu identifizieren sind.

### 3. Landkarte von Differenzkonstruktionen

Eine Systematisierung dieser Anschlüsse wird im nächsten Schritt vorgeschlagen, indem jene Bereiche analysiert werden, in denen die bisherige Schul- und Unterrichtsforschung Befunde und Erkenntnisse zum Topos Differenzkonstruktion und Unterricht generiert. Systematisiert man die Bereiche, in denen wissenschaftliche Arbeiten zu Differenzkonstruktionen im Unterricht vorliegen, lassen sich, der Unterteilung in Mikro-, Meso- und Makroebene folgend, vier Dimensionen identifizieren, die soziale, die pädagogische, die organisationale und die strukturelle Dimension (vgl. Abb. 1).

1. Soziale Dimension. Hier ist die Ebene der Akteur/innen zu fassen. Je nach Akteursgruppe lassen sich Differenzkonstruktionen als Subjektivierungen in unterschiedlichen Bereichen analysieren. Für Lehrpersonen sind dies Interaktionspraktiken (z.B. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008), Zuschreibungen und Attribuierungspraktiken (z.B. Dresel et al. 2001; Heller/Ziegler 2001; Hirschauer/Kullmann 2010) sowie subjektive Theorien (z.B. Hof 2000; Ludwig/Ludwig 2007). Auf Seiten der Schüler/innen liegen bislang vor allem Arbeiten zu Differenzkonstruktionen in Interaktionspraktiken (z.B. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004) sowie zu schulischen Orientierungen vor (z.B. Willis 1979; Krüger/Deppe 2010). Zu Eltern fehlen bislang Untersuchungen weitgehend, hier sind ähnliche Bereiche der Differenzkonstruktionen durch Interaktionspraktiken, subjektive Theorien und schulische Orientierungen zu vermuten, die einer weiteren Ausarbeitung bedürfen (vgl. Helsper et al. 2009). In der Gesamtschau wird in der sozialen Dimension der Akteur/innen deutlich, dass erstens Differenzordnungen auf dieser Mikroebene der Akteur/innen (re)formuliert werden und dass zweitens enge Verflechtungen mit Kategorien sozialer Ungleichheit vorliegen. Dabei bedingt die spezifische institutionelle Logik der Schule als pädagogischer Ort der symbolischen Vermittlung kulturrelevanter Güter eine Doppelorientierung der Akteure insofern, als dass schulische Interaktionen, Orientierungen oder subjektive Theorien in Zusammenhang mit außerschulischen Erfahrungsräumen stehen und beide Bereiche in der konkreten Unterrichtssituation zueinander spannungsreich vermittelt werden. Soziale Differenzen sind entsprechend nicht ‚einfach da‘ oder ‚von der Schule gemacht‘, sondern entstehen in dem Zusammenspiel von Schule mit außerschulischen Institutionen wie Familie, Peers oder Berufswelt.
2. Pädagogische Dimension. Unterricht konstituiert sich wesentlich über seine pädagogisch-vermittelnde Funktion. Hier sind drei Subbereiche von Differenzkonstruktionen zu identifizieren. So weisen mehrere Ar-

beiten darauf hin, dass sowohl an didaktische als auch inhaltliche Aspekte von Unterricht Differenzkonstruktionen anschließen. So zielen gerade die im Kontext von Heterogenität favorisierten offeneren Unterrichtsformen auf die, je nach Habitus unterschiedlich verfügbare Performanz als kompetente/r selbstgesteuerte/r Lerner/in (z.B. Budde 2013b; Breidenstein/Menzel/Rademacher 2013). Auch jenes, was als schulisches Wissen in Schule zur Aufführung kommt, ist nicht einfach neutral, sondern in seiner Struktur und seiner Voraussetzung differenzproduzierend (z.B. Gellert 2013). Weiter zeigen sich in den schulischen Fachkulturen Differenzkonstruktionen, wie z.B. Willems (2007) für Vergeschlechtlichungen in Physik und Deutsch oder Budde (2001) für Mathematik zeigen. Auch die Erziehungsprozesse in Schule sind durchzogen von Differenzkonstruktionen in Bezug auf legitimes und illegitimes Verhalten, dieser Bereich ist jedoch in einer systematischen Aufarbeitung bislang ebenfalls als Desiderat zu bezeichnen.

Beziehen sich die beiden bislang dargestellten Bereiche der Topographie direkt auf den Unterricht, so wirken die strukturelle und die organisationale Ebene eher rahmend auf den Unterricht. Die spezifischen organisationalen und strukturellen Dimensionen von Schule und Unterricht sind zwar auf die Aktualisierung in Praktiken und Orientierungen der Akteur/innen gleichsam angewiesen, dennoch haben diese Dimensionen stabileren und überdauernderen Charakter. Wenngleich Idel und Rabenstein zu Recht auf die Performativität sozialer Differenzordnungen in und durch Praktiken (hier als soziale und pädagogische Dimension gefasst) hinweisen (vgl. Idel/Rabenstein 2015 in diesem Band), sind diese makrosoziologischen Dimensionen gleichwohl in Raum, Zeit und Materialität dauerhafter geronnen als die Praktiken auf der Mikroebene (Rademacher i.E.) und entfalten dadurch eine dauerhaftere Wirkung.

3. Organisationale Dimension. Auch organisationale Regelungen wirken in besonderer Weise auf die Differenzkonstruktionen in der Schule ein. Durch ihre gesellschaftlichen Aufgaben kommen der Schule notwendigerweise Funktionen zu, die auf Auswahl setzen und dadurch der Differenzproduktion und -hierarchisierung verpflichtet sind. So ist zu vermuten, dass gerade das Curriculum (ähnlich zu Praktiken der Inszenierung schulischen Wissens) als verbindliche Basis (des als relevant markierten Wissens) durchzogen ist von ungleichheitsverstärkenden Aspekten, eben weil es auf die Kenntnissen, Fähigkeiten und Interessen abzielt, die der Reproduktion bürgerlicher (Bildungs-)Vorstellung in besonderem Maße entspricht. Das im Curriculum niedergelegte Wissen als Anspruch an die nachwachsende Generation ist ein gesellschaftlich ausgewähltes und privilegiertes Wissen. Entsprechend ist die schulische Leistungsordnung über das meritokratische Versprechen eng an spezifische Vor-

stellungen von Leistung gebunden (Becker/Hadjar 2009). Weiter richtet die Schulforschung besonderes Augenmerk auf das Thema Übergänge (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Bellenberg 2005; Helsper/Kramer 2007), oftmals mit dem Hinweis darauf, dass die zahlreichen Übergänge differenzvozierend und damit ungleichheitsverschärfend wirken. Neben den organisationalen „Großübergängen“ zwischen den Schulformen zählen hier auch Klassenwiederholungen oder implizite Selektionsmechanismen (Budde 2014) dazu. Auch die, durch die Organisationsform Schule präfigurierten Raum- und Zeitordnungen entfalten je spezifische Bedeutung für die Frage nach Differenzkonstruktionen in Schule und Unterricht (z.B. Breidenstein/Rademacher 2013; Budde/Riffler 2014).

4. Strukturelle Dimension. Wurden mit der organisationalen Dimension materiale Ausdrucksgestalten fokussiert, zielt die strukturelle Dimension stärker auf die symbolische Ordnung. Hier sind mit der Idee des mehrgliedrigen Schulsystems und seinen aktuellen Transformationen in Richtung eines ‚Zwei-Säulen-Modells‘<sup>2</sup> strukturelle Gelenkstellen eingebaut, die zur Herstellung von Differenz dienen. Unter struktureller Dimension ist ebenfalls der bereits oben thematisierte Bezug zum „Feld der Macht“ (Bourdieu 1998) zu fassen, welches soziale Differenzkategorien mit sozialer Ungleichheit zusammenbringt und so intersektionale Verhältnisse grundlegend konstituiert (Winker/Degele 2009).

Die jeweiligen Dimensionen stehen nicht nur in ihrem „Inneren“ in einem Spannungsverhältnis, sondern auch zwischen den Dimensionen kann nicht von homogenen Verhältnissen ausgegangen werden. Je nachdem, was aufgrund eines spezifischen Erkenntnisinteresses als „Feld“ (Bourdieu 1996) konstituiert wird, lassen sich im hier dargelegten Sinne thematisch aufeinander bezogene Bereiche identifizieren und mit dem Bourdieu’schen Feldbegriff als sozial konstruiert, relational und umkämpft verstehen.<sup>3</sup>

---

2 Unter dem Begriff „Zwei-Säulen-Modell“ lässt sich die abnehmende horizontale und zunehmende vertikale Stratifizierung im Schulsystem fassen.

3 Felder werde in der hier ausgearbeiteten Topographie unterrichtsrelevanter Differenzkonstruktionen als konstruierte, hierarchische und mit einer je spezifischen Illusion ausgestatteten, soziale Arrangements angesehen, welche durch die Aushandlungen der Akteur/innen konstituiert werden (Budde 2005).

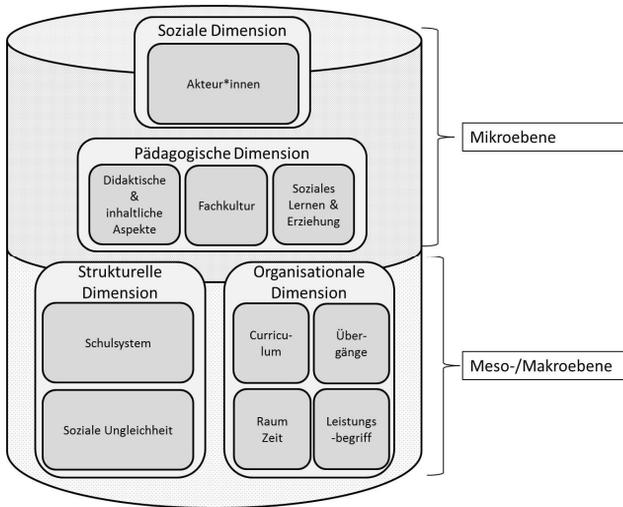


Abb. 1: Topografie empirisch abgeleiteter Dimensionen unterrichtsrelevanter Differenzkonstruktionen (eigene Darstellung).

#### 4. Differenz als antinomische Struktur

Bis zu diesem Punkt wurde Heterogenität insbesondere als Differenz thematisiert und damit auf die Unterschiedlichkeit und Abstand zwischen Elementen, Personen oder Gruppen fokussiert. Die damit verbundene Privilegierung der Perspektive muss als eine weitere theoretische Unschärfe identifiziert werden, da sie unterschlägt, dass sowohl aufgrund der allgemeinen gesellschaftlichen Struktur als auch aufgrund der spezifischen institutionell-pädagogischen Funktionen von Schule Differenz nicht singulär analysiert werden kann. Eine einseitige Heterogenitätsorientierung blendet die Sichtweise aus, dass Schule als gesellschaftliche Institution immer auch universalistischen Orientierungen verpflichtet ist. Darüber hinaus ist Differenz nicht zu denken ohne den weiteren Faktor der Individualität.

Erst in dieser Relationierung wird die Vorstellung einer sozialen Konstruktion von Differenz plausibel. So steht – dies ist die zweite These des Beitrags – die aktuelle Heterogenitätsorientierung der Schule in einem spezifischen Spannungsfeld zu anderen Ordnungen des Sozialen, die sich nach je unterschiedlichen Logiken konstituieren. Daraus kann ein erziehungswissenschaftliches Modell zur Theoretisierung von Differenz abgeleitet werden, welches im Folgenden in Form einer Heuristik entfaltet werden soll und als Grundannahme das Argument vertritt, dass Differenzkonstruktionen erst im Zusammenspiel von Universalität, Differenz und Individualität angemessen zu thematisieren sind (vgl. Abb. 2). Die drei Punkte sind dabei nicht