

Thorsten Bohl | Jürgen Budde  
Markus Rieger-Ladich (Hrsg.)

# Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht

2. Auflage



### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Brill | Schöningh – Fink • Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht • Göttingen – Böhlau • Wien • Köln

Verlag Barbara Budrich • Opladen • Toronto

facultas • Wien

Haupt Verlag • Bern

Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck • Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag • Tübingen

Psychiatrie Verlag • Köln

Ernst Reinhardt Verlag • München

transcript Verlag • Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer • Stuttgart

UVK Verlag • München

Waxmann • Münster • New York

wbv Publikation • Bielefeld

Wochenschau Verlag • Frankfurt am Main

Thorsten Bohl, Dr. rer. soc., ist Professor für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schul- und Unterrichtsforschung. Seit 2015 leitet er die Tübingen School of Education.

Jürgen Budde, Dr. phil., ist Professor für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Europa-Universität Flensburg. Sein Arbeitsschwerpunkt ist Differenz in Bildungsinstitutionen. Seit 2017 ist er Direktor des Zentrums für Bildung-, Unterrichts-, Schul- und Sozialisationsforschung.

Markus Rieger-Ladich, Dr. phil., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität. Er arbeitet zu den Themen Bildungsphilosophie, Sozialtheorie, Ästhetik und Kritik. Seit 2017 ist er Mitglied des Graduiertenkollegs Doing Transitions.

Thorsten Bohl  
Jürgen Budde  
Markus Rieger-Ladich  
(Hrsg.)

# Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht

Grundlagentheoretische Beiträge,  
empirische Befunde und  
didaktische Reflexionen

2., aktualisierte Auflage

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2023

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch  
sind erhältlich unter [utb.de](http://utb.de) und [elibrary.utb.de](http://elibrary.utb.de)

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

2023.L. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Grafik auf Umschlagseite 1: [danjazzia/Shutterstock.com](https://www.danjazzia.com/).

Einbandgestaltung: Agentur Siegel, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2023.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 4755

ISBN 978-3-8385-5966-7 digital

ISBN 978-3-8252-5966-2 print

# Inhaltsverzeichnis

|                                             |   |
|---------------------------------------------|---|
| Vorwort zur 2., aktualisierten Auflage..... | 7 |
|---------------------------------------------|---|

|                  |   |
|------------------|---|
| Einleitung ..... | 9 |
|------------------|---|

*Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich*

## I Theoretische Grundlinien

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| 1 Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung..... | 15 |
|-------------------------------------------------------|----|

*Jürgen Budde*

|                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2 Ordnungen stiften, Differenzen markieren.<br>Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität..... | 31 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Markus Rieger-Ladich*

|                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3 Chancengleichheit und Anerkennung. Normative Referenzen im<br>Diskursum Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit..... | 47 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Paul Mecheril und Andrea J. Vorrink*

## II Heterogenitätskategorien und -felder

|                         |    |
|-------------------------|----|
| 4 Kategorie Kultur..... | 65 |
|-------------------------|----|

*Frank-Olaf Radtke*

|                              |    |
|------------------------------|----|
| 5 Kategorie Geschlecht ..... | 81 |
|------------------------------|----|

*Christine Thon*

|                          |    |
|--------------------------|----|
| 6 Kategorie Klasse ..... | 97 |
|--------------------------|----|

*Albert Scherr*

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7 Heterogenitätskategorie Schulleistung / Leistung von Schüler*innen ..... | 113 |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|

*Jasmin Decristan und Nina Jude*

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| 8 Inklusion und Heterogenität..... | 127 |
|------------------------------------|-----|

*Dieter Katzenbach*

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| 9 Intersektionalität..... | 145 |
|---------------------------|-----|

*Katharina Walgenbach und Lisa Pfahl*

### III Schulsystem und Einzelschule

- 10 Umgang mit Heterogenität in international vergleichender Perspektive..... 163  
*Merle Hummrich*
- 11 Homogenität und Heterogenität im Schulsystem..... 179  
*Isabell van Ackeren und Svenja Mareike Schmid-Kühn*
- 12 Schulstruktur und Zweigliedrigkeit: Umbau des Bildungssystems ..... 197  
*Albrecht Wacker*
- 13 Heterogenität als Thema von Einzelschulentwicklung ..... 213  
*Herbert Altrichter, Barbara Wimmer-Ott und Sonja Lenz*

### IV Professionalisierung, Unterricht, Didaktik

- 14 Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität..... 229  
*Ina Biederbeck und Martin Rothland*
- 15 Heterogenität aus der Perspektive von Pädagogischer Diagnostik  
sowie Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung ..... 243  
*Karl-Heinz Arnold und Carola Lindner-Müller*
- 16 Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde  
und didaktische Implikationen ..... 263  
*Thorsten Bohl*
- 17 Individualisierter Unterricht..... 281  
*Thomas Häcker*
- 18 Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen aus fachdidaktischer  
Perspektive: Fachspezifische Anforderungs- und Lernstufungen  
berücksichtigen ..... 299  
*Susanne Prediger und Claudia von Aufschnaiter*
- Autorinnen und Autoren ..... 317

## Vorwort zur 2., aktualisierten Auflage

Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich

Seit der ersten Veröffentlichung des Studienbuches *Heterogenität in Schule und Unterricht* sind mittlerweile sechs Jahre vergangen. Innerhalb des fachwissenschaftlichen Diskurses kam es in diesem Zeitraum zu wichtigen Verschiebungen. Erschien *Heterogenität* in der ersten Auflage noch als vergleichsweise neuer Begriff der Erziehungswissenschaft, ist das Thema in Forschung und Lehre mittlerweile etabliert. Die meisten Universitäten verfügen inzwischen über Studienangebote, in denen *Heterogenität* regelmäßig thematisiert wird. Auch in den Schulen ist die Sensibilität für das Thema deutlich gewachsen.

Weniger Aufwuchs, wie in der Zeit vor dem Erscheinen der ersten Auflage des Studienbuches, sondern vielmehr Institutionalisierung und Konsolidierung kennzeichnen somit derzeit das Feld. Mehr noch, möglicherweise könnte der Thematisierungszentrit überschritten sein. So läuft etwa die Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung des BMBF, die maßgeblichen Einfluss auf die Platzierung von *Heterogenität* in der Lehrer\*innenbildung hatte, sukzessive aus. Auch Förderprogramme zu Inklusion wurden nicht verlängert. Im Zuge der Covid-19-Pandemie richteten sich öffentliche Aufmerksamkeit, Forschungsförderung und wissenschaftliche Analyse überdies verstärkt auf das Thema Digitalisierung – ohne dass zentrale Herausforderungen an Professionalität, Didaktik oder Bildungsgerechtigkeit in einer von vielfältigen Krisen geprägten Gesellschaft gelöst wären.

Und so wie bei der Erstveröffentlichung 2017 besondere Aufmerksamkeit den Fluchtbewegungen aus Syrien und ihren Auswirkungen auf das Bildungssystem galt, zeigt die aktuelle Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine, dass der Umgang mit *Heterogenität* in Schule und Unterricht nicht nur mit didaktischen, institutionellen, rechtlichen und fachlichen, sondern auch mit gesellschaftlichen und globalen Zusammenhängen verwoben ist. Entsprechend besteht die anhaltende Bedeutung von *Heterogenität* für das Bildungssystem fort. In diesem Kontext kehrt auch die Frage nach Gemeinschaft in einer individualisierten und heterogenen Schule ins Bewusstsein zurück. An dieser Stelle setzt die zweite Auflage des Studienbuchs ein, indem es erneut den „state of the art“ der Forschung darstellt, die aktuelle Diskussion für Studierende des Lehramts sowie der Erziehungswissenschaft präzise aufbereitet und verständlich zusammenfasst. Dafür sind sämtliche Beiträge von den Autor\*innen durchgesehen und aktualisiert worden. Wir würden uns freuen, wenn auch die 2. Auflage auf Interesse stößt und der Debatte um *Heterogenität* neue Impulse verleiht.

Flensburg und Tübingen,  
im März 2023

*Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich*



## Einleitung

Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich

Heterogenität ist ohne Frage ein aktuelles Thema. Blickt man auf gesellschaftliche Entwicklungen der letzten Jahre, so scheint die These nicht völlig aus der Luft gegriffen, dass der Umgang mit Differenz und Heterogenität eine der zentralen schulischen Herausforderungen darstellt. Das Verhältnis von Differenz und Gleichheit, von Fremden und Vertrautem, von Besonderem und Allgemeinem berührt allgemeine Grundfragen und ist damit immer auch ein Thema von Bildung. Entsprechend hat in der Erziehungswissenschaft der Begriff Konjunktur. Eine Recherche in der Literaturdatenbank FIS-Bildung zeigt, dass der Begriff bis zum Jahr 2001 kaum Verwendung fand. Lediglich ein bis zwei Publikationen trugen seinerzeit das Wort Heterogenität im Titel. Das hat sich zwischenzeitlich deutlich gewandelt. Waren es im Jahr 2005 bereits 25 Beiträge, so werden 2016 jährlich über 55 Texte gelistet, die das Wort Heterogenität im Titel führen. Dieser kursorische Einblick verdeutlicht den Bedeutungszuwachs des Themas innerhalb der letzten Jahre.

Die Bedeutung von Heterogenität für das Bildungssystem lässt sich aber nicht nur quantitativ ermessen. Für das Feld der Schule spielt Heterogenität ebenso qualitativ eine besondere Rolle, sei es in Fragen des Schulsystems, der Schulentwicklung oder der Unterrichtsgestaltung. Aber auch in Bezug auf soziale Ungleichheit kommt dem Umgang mit Heterogenität eine wichtige Bedeutung zu. Dabei wandelt sich die Perspektive grundlegend: Wurde dem Schulsystem hierzulande lange Zeit vorgeworfen, homogenisierend ausgerichtet zu sein, findet die Forderung nach der Anerkennung von Unterschieden zunehmend mehr Berücksichtigung. Die aktuelle Forderung nach einer inklusiven Schule verstärkt diese Entwicklung, die mutmaßlich zu einer Neujustierung der Schule in vielfacher Hinsicht führt. Damit wird deutlich, dass der Auseinandersetzung mit Heterogenität auch ein erhebliches Innovationspotenzial innewohnt. An die Stelle normativer Appelle der ‚ersten Stunde‘ sind mittlerweile unterschiedliche – systemtheoretische, ungleichheitstheoretische, reformpädagogische oder etwa praxistheoretische – Ansätze getreten, die Anschlüsse an weitere theoretische Differenzkonzepte und wissenschaftliche Disziplinen herstellen. Darüber hinaus liegt eine Vielzahl empirischer Untersuchungen mit höchst unterschiedlichen Ansätzen und Befunden vor. Dies alles trägt insgesamt zu einer zunehmenden Professionalisierung des Themenfeldes bei, wenngleich noch lange nicht zu einer endgültigen Klärung. Dafür ist das Thema zu facettenreich, zu komplex und zu ambivalent.

Ein Indiz für die zunehmende Professionalisierung im Themenfeld Heterogenität ist die Etablierung des Themas nun auch in der universitären Bildung von Lehrerinnen

und Lehrern. Nicht wenige Universitäten verfügen inzwischen über Studienangebote, in denen Heterogenität regelmäßig thematisiert wird. An dieser Stelle setzt das Studienbuch ein, indem es den „state of the art“ der Forschung darstellt und die aktuelle Diskussion für Studierende des Lehramts sowie der Erziehungswissenschaft präzise aufbereitet und verständlich zusammenfasst. Dies geschieht über achtzehn Beiträge, die den nationalen und internationalen Forschungsstand für die zentralen Aspekte des Themenfeldes umfassend darstellen. Auf diese Weise erhalten die Lesenden einen Überblick über den Forschungsstand sowie zentrale Fragestellungen und theoretische Positionen.

Das Themenfeld wird über vier Kapitel erschlossen. Die ersten Beiträge formulieren die theoretischen Grundlagen, rekonstruieren die Genese des Begriffs Heterogenität und eröffnen machttheoretische Perspektiven wie auch normative Referenzen. *Jürgen Budde* grenzt zunächst den Begriff der Heterogenität von verwandten Begriffen ab und betont, dass Heterogenität und Differenz nicht nur in die Schule hineingetragen, sondern auch von ihr erzeugt wird. Heterogenität wird damit „als soziale Konstruktion verstanden, die für Schule im Verhältnis zu Gleichheit sowie zu Universalismus und Individualität zu denken ist.“ *Markus Rieger-Ladich* beleuchtet die machttheoretischen Interessen, die in der Rede von Heterogenität zum Ausdruck kommen können: „Was Anstoß erregt und was nicht, ist das Ergebnis eines fortgesetzten, meist konflikthafter Aushandlungsprozesses, in dem unterschiedlich machtvolle soziale Gruppen aufeinandertreffen.“ *Paul Mecheril* und *Andrea Johanna Vorrink* analysieren häufig implizit bleibende normativ-moralische Ideen und beziehen sie auf zwei Referenzen von Bildungsgerechtigkeit: Chancengleichheit und Anerkennung. Im Rahmen von Anerkennungsansätzen werden Differenzen als positive Unterschiede gefasst. Das meritokratische Prinzip der Chancengleichheit hingegen legitimiert den Erfolg der Sieger, die ihre Chancen nutzen – während die Verlierer die gleichen Chancen hatten. Beide Referenzen werden im Beitrag erläutert und einer Kritik unterzogen. Abschließend geht es der Autorin und dem Autor darum, „die Machtwirkungen der je eigenen Orientierung zu erkennen und insbesondere jene pädagogische Machtwirkung beschreiben zu können, die darin besteht, Lern- und Bildungsprozesse nicht nur zu verhindern, sondern diesen Umstand denen anzulasten, denen angemessene Lern- und Bildungsprozesse vorenthalten werden.“ Auf diese Weise wird im ersten Kapitel ein begrifflich, theoretisch und in den Perspektiven breites Spektrum abgesteckt, gleichzeitig werden aber auch definitorische Klärungen und terminologische Grenzziehungen vorgenommen.

Im zweiten Teil stehen mit Kultur, Geschlecht, Klasse, Schulleistung sowie Inklusion und Intersektionalität Kategorien und Felder von Heterogenität im Mittelpunkt. Jeweils ein Beitrag widmet sich diesen Begriffen. *Frank-Olaf Radtke* widmet sich mit dem Kulturbegriff einem der komplexesten Konstrukte im erziehungswissenschaftlichen Diskurs; er analysiert unterschiedliche Traditionslinien und Zugänge und fasst Kultur als „eine beobachterabhängige Unterscheidung, eine Beobachtungs-

weise der Wirklichkeit, die nicht ohne strategische Absichten in die Kommunikation einfließt, mit der soziale und psychische Systeme reflexiv sich selbst und ihre Umwelt beschreiben.“ In jüngerer, an Ökonomie angelehnte Entwicklungen der Erziehungswissenschaft sieht er den Kulturbegriff ersetzt durch den Leistungsbegriff. Seine Analyse mündet in der Forderung, auch die Erziehungswissenschaft müsse sich zwischen den Bezugsgrößen „Individuen“ oder „(Repräsentation von) Kollektiven“ entscheiden. *Christine Thon* diskutiert den Begriff Geschlecht entlang der Kategorien „Sein“ (Wesen), „Werden“ (Sozialisation) und „Tun“ (Doing Gender) und sieht in biografiethoretischen sowie subjekt- und performativitätstheoretischen Ansätze ein großes Potential zur Verbindung dieser Kategorien. Sie beansprucht einen queertheoretischen Ansatz sowie ein Heterogenitätsverständnis jenseits der Normen von Weiblichkeit und Männlichkeit als Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität. *Albert Scherr* stellt den Forschungsstand zu Ursachen, Ausprägungen und Folgen sozialer Gerechtigkeit dar. Seine bildungssoziologische Analyse offenbart, dass Bildungschancen nicht allein von individueller Leistungsfähigkeit, sondern maßgeblich von der sozialen Herkunft abhängig sind. Im Kern erachtet er den Klassenbegriff als zentral, um soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft zu verstehen, wie auch Formen der gesellschaftlichen, institutionellen und direkten Diskriminierung. *Jasmin Decristan* und *Nina Jude* stellen den Diskurs zu Leistung und Heterogenität im Schulsystem aus quantitativ-empirischer Perspektive vor. Bei der Analyse von Ursachen unterschiedlicher Schulleistungen sind geschachtelte Daten auf unterschiedlichen Ebenen zu betrachten. Gleichwohl verdeutlichen Befunde der empirischen Bildungsforschung die hohe Bedeutung von Unterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Unterschieden zwischen Klassen, insbesondere hinsichtlich der kognitiven Grundfähigkeiten und des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler. Die Autorinnen beleuchten zudem Ursachen und Folgen von Leistungsunterschieden und erörtern Kontroversen zu diesem auch bildungspolitisch strittigen Thema. Der Beitrag von *Dieter Katzenbach* zum Thema Inklusion geht von einem breiten inklusiven Bildungsverständnis und nicht von einem auf sonderpädagogischen Förderbedarf enggeführten Verständnis aus. Er führt grundlegend in das Themenfeld ein, erörtert historische und begriffliche Entwicklungen, klärt Gelingensbedingungen auf verschiedenen Ebenen und stellt unterschiedliche Sichtweisen auf das Thema dar. Abschließend pointiert er die gegenwärtige Entwicklung in der Figur des „Ja-aber-Mechanismus“: wohlwollende Beurteilung der ethischen Dimension der Inklusion bei gleichzeitigen Zweifeln an der Möglichkeit einer konsequenten Umsetzung. Der Begriff Intersektionalität greift Wechselbeziehungen, Interdependenzen und Überkreuzungen von historischen gewordenen Diskriminierungsformen wie Geschlecht, Behinderung, Sexualität / Heteronormativität, Ethnizität oder soziales Milieu auf. Für *Katharina Walgenbach* und *Lisa Pfahl* stehen sowohl spezifische Formen von Diskriminierungs- und Machtkonstellationen im Vordergrund als auch die Frage, in welcher Weise davon

pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung beeinflusst werden. Intersektionalität bezieht sie ausschließlich auf soziale Ungleichheiten und Machtverhältnisse und grenzt sich dadurch von anderen Begriffen wie Inklusion oder Heterogenität ab.

Der dritte Schwerpunkt des Studienbuches fokussiert die Makro- und Mesoebene und thematisiert Schulsystem und Einzelschule in nationaler und internationaler Perspektive. *Merle Hummerich* eröffnet zunächst eine international vergleichende Perspektive auf Umgang mit Heterogenität und zeigt Ähnlichkeiten, aber auch deutliche Differenzen im Vergleich verschiedener Länder. Unterschiede zeigen sich beispielsweise in der international viel gebräuchlicheren Begrifflichkeit von diversity statt Heterogenität. Die internationale Perspektive entwickelt sie entlang historischer Linien, empirischer Befunde und unterschiedlicher systemischer Bedingungen. Die Zielsetzung von Forschung sieht sie darin, die „die Entwicklung einer Reflexionsperspektive der kulturell-historischen Eingebundenheit sämtlicher Umgangsstrategien mit Heterogenität/‘diversity‘ voranzubringen“. Im nächsten Beitrag steht die nationale Perspektive im Vordergrund: Das deutsche Schulsystem war bis in die 2000er Jahre geprägt von einer dreigliedrigen Grundstruktur, in einigen Bundesländern zusätzlich mit Gesamtschulen. Diese Situation hat sich mittlerweile deutlich verändert. In jedem Bundesland besteht derzeit ein eigenes Schulsystem. *Isabell van Ackeren* und *Svenja Kühn* beschreiben die Entstehung, die aktuelle Situation und wichtige Entwicklungen des deutschen Bildungssystems und referieren Forschungsbefunde zu Homogenisierungsversuchen und Heterogenitätsbemühungen. Trotz starker Beharrungskräfte sehen sie inzwischen alle Schulstufen und Schulformen mit heterogenen Lehr- und Lernvoraussetzungen konfrontiert. Trotz der Vielfalt unterschiedlicher Schulsysteme in sechzehn Bundesländern zeigt sich ein Trend zu zweigliedrigen Schulsystemen, wenn auch nur selten in Reinform. *Albrecht Wacker* widmet sich den verschiedenen Varianten der Zweigliedrigkeit, beleuchtet Entwicklungen, zentrale Begriffe, empirische Befunde und diskutiert Kontroversen. Im Mittelpunkt steht die zweite Säule – neben dem relativ unveränderten Gymnasium. Der Autor beschreibt die vielfältigen aktuellen Herausforderungen der zweiten Säule, etwa mit Blick auf pädagogisch-didaktische Fragen, vorhandene Bildungsgänge sowie An- und Abschlüsse. Die zentrale Herausforderung sieht er darin, ob eine zweigliedrige Schulstruktur insbesondere im Vergleich zur bisherigen Dreigliedrigkeit tatsächlich zu einem Rückgang sozialer Disparitäten führen wird – hierzu liegen bisher noch keine belastbaren Befunde vor. Eine Ebene tiefer setzt der Beitrag zur Einzelschule im Umgang mit Heterogenität an. Seit den 1980er Jahren wird die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit angesehen, die in der Lage ist ihre Prozesse und Qualitäten zu gestalten. *Herbert Altrichter* und *Barbara Wimmer* zeigen auf, in welcher Weise Einzelschulen mit Heterogenität umgehen können, welche Voraussetzungen dafür erforderlich sind und wie diese Prozesse gestaltet werden müssen. Immer wieder wird dabei deutlich, dass die Akteure die

Relevanz und Gestaltungskraft der Einzelschule zunächst erkennen müssen und die Voraussetzungen der Schülerschaft nicht als unveränderbar ansehen dürfen.

Der vierte Schwerpunkt zielt auf Professionalisierungsprozesse, Unterricht und Didaktik; er bewegt sich damit deutlicher als die vorherigen Kapitel im Übergang zu anwendungsbezogenen Fragen und Herausforderungen. Der auf Schulsystemebene im vorangegangenen Kapitel aufgezeigte und trotz aller Widersprüche erkennbare Transformationsprozess hin zu heterogenen Lerngruppen bewirkt auf der Ebene der Professionalisierung neue Ansprüche, die an Lehrkräfte gerichtet werden. Müssen Lehrkräfte, die mit Heterogenität umgehen, in ihrer Unterrichtspraxis tatsächlich ‚besser‘ oder wenigstens ‚anders‘ sein? Sind hier neue Kompetenzen erforderlich? *Martin Rothland* und *Ina Biederbeck* gehen diese Fragen entlang von derzeit intensiv diskutierten Ansätzen pädagogischer Professionalität nach. Sie beleuchten darüber hinaus zentrale Forschungsbefunde zum Professionserleben, zu Einstellungen und zur Kooperation von Lehrkräften. Dabei konstatieren sie einerseits einen klar veränderten Anspruch an Lehrkräfte, andererseits jedoch auch eine immer noch unzulängliche Forschungslage zu diesem Feld. Der Rede einer zunehmenden Heterogenität in der Schule und daraus leichtfertig abgeleiteten, zu hohen Erwartungen an Prozesse innerer Differenzierung widersetzen sich *Karl-Heinz Arnold* und *Carola Lindner-Müller*. In ihrem Beitrag zu Heterogenität aus der Perspektive der Unterrichtstheorie und Allgemeinen Didaktik beschreiben sie zunächst entlang zentraler Begriffe und Verfahren der Psychologischen Diagnostik, wie schülerbezogene Merkmalsunterschiede erfasst werden können. Bevor unterschiedliche konzeptionelle Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität beschrieben werden, entfalten sie die Grundidee der Allgemeinbildung im schulischen Jahrgangsklassenunterricht, die sich stets im Spannungsfeld von „Individualisierung und Vergesellschaftung“ bewegt. Ihr Beitrag mündet in die Empfehlung, begrifflich eher von der „Varianz inter- und intraindividueller Unterschiede“ als von Heterogenität oder Homogenität zu sprechen. Die folgenden drei Beiträge bewegen sich nun auf der Ebene des Unterrichts. Zunächst sichtet *Thorsten Bohl* die Forschungslage zu Fragen des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht. Seine Analysen basieren auf Befunden der quantitativen und qualitativen Forschung. Als bedeutsam erachtet er dabei die Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstruktur, da Reformdiskussionen sich häufig zu stark auf die Oberflächenstruktur beziehen und darüber lernwirksame Aspekte vernachlässigt werden. Sein Beitrag mündet in Empfehlungen zur konzeptionellen Arbeit mit heterogenen Klassen. *Thomas Häcker* setzt mit seinem Beitrag zum Individualisierten Unterricht hier nahtlos an. Dieser zielt auf eine kritische Diskussion des Begriffs, auf eine Einordnung in den Forschungsstand und die Analyse möglicher Konzepte zum Umgang mit Heterogenität. Er kritisiert den Anspruch an Individualisierten Unterricht, der sich zu einem „Prinzip der Unterrichtsgestaltung verdichtet, mit dem versucht wird, das konstitutive Dilemma der modernen Schule zwischen Kollektivität und Individualität in Richtung Individualität aufzulösen“,

damit einer normativ-präskriptiven Perspektive Vorschub leistet und nur geringes analytisches Potential bietet. Während die Beiträge von Bohl und Häcker eine allgemeindidaktische Perspektive einnehmen, eröffnen *Susanne Prediger* und *Claudia von Aufschnaitter* einen breiten Blick auf fachdidaktische Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität. Ausgehend von einem konkreten Fallbeispiel mit differenzierenden Aufgaben im Mathematikunterricht, beschreiben sie die Möglichkeiten und Grenzen unterschiedlicher Anforderungs- und Lernstufen. Zu diesem Zweck erörtern sie fachdidaktische Theorien und empirische Befunde. Die Konstruktion von Lernstufen erscheint dabei für sämtliche Fachdidaktiken als chancenreich. Die Autorinnen weisen allerdings auf den sehr unterschiedlichen Stand in verschiedenen Fächern hin, etwa mit Blick auf verfügbare empirische Befunde oder für Lehrkräfte hilfreiche Materialien.

Der Band ‚Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht‘ bietet damit ein breites und – im Sinne unterschiedlicher, durchaus auch widerstreitender Perspektiven – differenziertes Bild der Thematik: Zum Gegenstand werden machttheoretische Perspektiven und internationale Diskurse, Analysen sozialer Ungleichheit und kontroverse Begriffsklärungen; die Kritik einseitiger und unreflektierter normativer Erwartungen trifft auf ‚harte‘ empirische Befunde und forschungsbasierte Überlegungen für praxisrelevante Konzepte. Dieser Facettenreichtum macht den vorliegenden Band, so hoffen wir, attraktiv und bietet bereichernde Perspektiven nicht nur für Studierende, sondern auch für jene, die in der pädagogischen Praxis oder in der erziehungswissenschaftlichen Forschung tätig sind.

Die Herausgeber bedanken sich herzlich bei den an diesem Band beteiligten Kolleginnen und Kollegen für ihre Beiträge, bei Frau Vicky Scheider für die überaus gewissenhafte und sorgfältige Bearbeitung der Manuskripte sowie bei Herrn Klinkhardt für die kollegiale und professionelle Zusammenarbeit!

Flensburg und Tübingen,  
im März 2017

*Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich*

# I Theoretische Grundlinien

## 1 Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung

Jürgen Budde

Heterogenität scheint in der schulpädagogischen Theorie und Praxis ein vergleichsweise neuer wie schillernder Begriff zu sein. Ein Blick in die Geschichte zeigt jedoch, dass Heterogenität keineswegs ein neues Phänomen ist. Gleichwohl hat sich der Diskurs von Homogenisierungen hin zu einer Heterogenitätsorientierung verschoben. Heterogenität wird dabei nicht nur von Schüler\*innen in die Schule hineingebracht. Durch didaktische Interaktionen, durch Orientierung der Lehrkräfte, durch Vorstellungen von schulischer Leistung sowie durch gesellschaftliche Kontextualisierung hat die Schule ebenfalls Anteil an der Hervorbringung von Differenz. Heterogenität wird daher als soziale Konstruktion verstanden, die relational zu Gleichheit zu betrachten ist. Weiter stehen Heterogenitätskonzepte in der Schule in einem Spannungsfeld zu Individualität. Eine Abgrenzung zu verwandten Begriffen wie beispielsweise Diversität, Intersektionalität oder Inklusion ist nicht trennscharf zu ziehen. Heterogenität erweist sich in der Erziehungswissenschaft somit als ein unterbestimmter Begriff, zu dessen Klärung der Artikel durch mehrere Systematisierungen beiträgt.

### 1 Einleitung

Heterogenität ist ein schwer zu bestimmendes Phänomen. In einer weiten Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass so ziemlich jede menschliche Wahrnehmung von Sachverhalten, Personen, Artefakten, Emotionen usw. damit einhergeht, Vergleiche in unterschiedlichsten Qualitäten und Quantitäten zu vollziehen. Auf diese Weise werden Differenzen markiert und ein entsprechender Umgang mit Heterogenität nahegelegt. Die Wahrnehmung und Markierung von Unterschieden kann daher bereits mit Kant als erkenntnistheoretischer Grundsatz begriffen werden, welcher auch der Herstellung von Handlungsfähigkeit dient. Denn die Komplexität der sozialen Wirklichkeit wird durch Unterscheidungen und Kategorisierungen

reduziert. Aus Unübersichtlichkeit wird dabei Ordnung, die Handeln überhaupt erst ermöglicht. Aber nicht nur für Wahrnehmungen, auch für Handeln kann ähnlich fundamental angenommen werden, dass jede Aktivität Unterschiede macht, da zwangsläufig immer nur eine Handlung durchgeführt werden kann und eine andere nicht. Heterogenität im Sinne von ‚Unterschiede machen‘ scheint also ein generelles anthropologisches Phänomen zu sein. Menschliches Erkennen, Handeln oder Wahrnehmen realisiert sich immer auch auf der Basis von Unterscheidungen.

In der Erziehungswissenschaft stellt Heterogenität ein ebenso zentrales wie komplexes und zugleich theoretisch unterbestimmtes Phänomen dar. Heterogenität wird entsprechend auch als fuzzy concept bzw. Containerbegriff bezeichnet. Am Schulsystem wurden lange Zeit die inhärenten Homogenisierungstendenzen kritisiert (vgl. Tillmann 2008). Dagegen scheint sich aktuell Heterogenität als Orientierungsfolie zu etablieren. Während Wenning im Jahre 2004 noch fragte, ob Heterogenität eine neue „Leitidee der Erziehungswissenschaft ist“, sah Schroeder 2007 in Heterogenität bereits eine neue „Leitkategorie“, sodass aktuell von einer „Heterogenitätsorientierung“ (Budde 2015a) gesprochen wird. Der Umgang mit Heterogenität ist in der pädagogischen Praxis, und der erziehungswissenschaftlichen Lehre thematisch verankert sowie in der Forschung konsolidiert. Gleichwohl deutet sich das Risiko an, dass Heterogenität durch neue Themen ersetzt wird und sich in Aufmerksamkeitskonjunkturen verschieben. Heterogenität allerdings ist kein Trend, sondern ein unverzichtbares erziehungswissenschaftliches Kernthema und praktisches Handlungsproblem zugleich. Gleichwohl deutet sich an, dass die Zeiten einer intensiven Auseinandersetzung allmählich vorbei scheinen und sich der Diskurs gegenwärtig vor allem dem Thema Digitalisierung zuwendet.

Konzepte von Heterogenität basieren auf überindividuellen Differenzen. Damit sind meist soziokulturelle Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Milieu oder etwa Behinderung gemeint. Diese soziokulturellen Differenzkategorien spielen ebenso in der Sozialisation der einzelnen Personen wie auch in Debatten um soziale Ungleichheit eine wichtige Rolle. Allerdings werden unter dem Stichwort Heterogenität ebenso individuelle fähigkeitsbezogene Differenzen zwischen Schüler\*innen diskutiert, die vor allem als individuelle Begabungen verstanden werden (beispielsweise zwischen Hochbegabten und Schüler\*innen mit Förderbedarf). Beide Richtungen werden im Beitrag wiederholt aufgegriffen. Im Folgenden wird zuerst die Frage diskutiert, inwieweit der Gegenstand ein neues Phänomen darstellt (vgl. Abschnitt 2). Danach wird auf die Hervorbringung von Heterogenität im schulischen Feld eingegangen (vgl. Abschnitt 3) und eine kulturtheoretische Fundierung von Heterogenität vorgenommen (vgl. Abschnitt 4). Abschließend wird eine heuristische Abgrenzung zu verwandten Begriffen geleistet (vgl. Abschnitt 5).

## 2 Heterogenität – Entstehung des Begriffs und diskursives Umfeld

In den letzten Jahren ist es im Schulsystem zu einer Umorientierung in Bezug auf Heterogenität gekommen. Wurde Schule lange Zeit vor allem als homogenisierende Institution angesehen (vgl. Tillmann 2008; Beitrag v. Ackeren / Kühn in diesem Band), verweist die „Rede von der Heterogenität“ (Budde 2012a) in der Schulpädagogik auf eine enorme Konjunktur des Begriffs. Diese Debatte wird jedoch bisweilen historisch uninformiert geführt. Ignoriert wird, dass Heterogenität keineswegs in jeder Hinsicht neu ist, sodass in einem ersten Schritt nach dem Ausmaß aktueller Transformation zu fragen ist.

Bereits seit dem 19. Jh. ist die *Heterogenität der Schüler\*innen* ein zentrales Thema der modernen Schule. Oftmals findet sich der Hinweis, dass deren Unterschiedlichkeit bereits bei frühen Pädagogen berücksichtigt wurde, etwa in Herbarts Formulierung von der „Verschiedenheit der Köpfe“ oder in Trapps Rede von den „Mittelköpfen“, auf die der Unterricht zugeschnitten sein solle. Diese Unterschiedlichkeit der Schüler\*innen wurde entweder als besonderes Problem gesehen oder aber als besondere Herausforderung. Auch reformpädagogische Aktivitäten seit Anfang des 20. Jh. können in der Summe als Versuche gelesen werden, der homogenisierenden Buchschule eine individualisierende und die Vielfalt der Schüler\*innen stärker berücksichtigende Variante von Schule und Unterricht entgegenzusetzen. Entsprechend fragt Arnold, „was das Neue am Altbekannten [ist], dass es jeden Schüler nur einmal gibt“ (Arnold 2010)?

*Organisationale Unterscheidungen* zwischen Schulformen, Jahrgangsstufen und Fächern, Unterrichtschoreografien, Lerngruppen und Fachlehrkräften sind grundlegende Merkmale von moderner Schule. Schule ist – so könnte man sagen – eine horizontal wie vertikal differenzierte Organisation, die Unterschiede macht. Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang den Leistungsunterschieden als bewertbare Unterschiede zwischen den Schüler\*innen zu (vgl. Rabenstein et al. 2015). Leistungsunterschieden stellen insofern eine explizite Funktion von Schule dar, als sie dem sogenannten Allokationsauftrag dienen. Damit ist gemeint, dass Schule die Funktion hat, Schüler\*innen für berufliche Laufbahnen zu positionieren und zu diesem Zweck deren Leistung unterschiedlich bemisst. Denn die Schule dient ja nicht nur der individuellen Bildung oder der gesellschaftlichen Integration, sondern auch dazu, soziale und berufliche Positionen anzubahnen – und dies der Theorie nach ausschließlich auf der Grundlage der individuellen, prinzipiell unterschiedlichen Fähigkeiten. Dadurch besteht die Notwendigkeit für die Schule als gesellschaftliche Einrichtung, in und durch ihre Organisationsformen Leistungsunterschiede zu produzieren, da sie sonst dem Auftrag nicht mehr gerecht werden könnte, für eine funktional differenzierte Gesellschaft unterschiedlich erfolgreiche Abgänger\*innen hervorzubringen.

Ebenso wenig scheint es ein neues Phänomen zu sein, dass Schule *soziale Ungleichheit* (re-)produziert und damit in die Herstellung hierarchisch bewerteter, gesellschaftlicher Positionen verstrickt ist. Kritisiert wird beispielsweise, dass die schulische Leistungserwartung als eine spezifisch bürgerliche Vorstellung von Leistung Kinder aus sozial schlechter gestellten Milieus benachteilige. Weiter wird etwa auf die „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2007) oder den heimlichen Lehrplan in Bezug auf Geschlechterstereotypen (vgl. Valtin 2001) hingewiesen. Andere monieren die ungleiche Bewertung von Schüler\*innen bei gleicher Leistung aufgrund soziokultureller Differenzkategorien (vgl. Bos et al. 2008). Diese Befunde stehen in einer langen Tradition, die auf die zentrale Stellung der Schule als *die* Institution der Herstellung und Legitimierung einer nach sozialen Milieus gegliederten Gesellschaft verweist. Bourdieu (1992) Konzept des kulturellen Kapitals beleuchtet an dieser Stelle auf die besondere Bedeutung, die Bildung bei der gesellschaftlichen Positionierung zukommt. Dabei unterscheidet er mit institutionalisierten Abschlüssen, Bildungsgütern sowie spezifischen Bildungshaltungen zwischen verschiedenen Formen, in denen Bildung erworben wird, und betont für die Schule die besondere Bedeutung der Differenzierung durch Abschlüsse.

Insofern wäre also auf der einen Seite zu konstatieren, dass weder die Vielfalt der Schüler\*innen noch die organisationalen Differenzierungen oder die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit neue Phänomene sind, wenngleich die jeweiligen konkreten Praxisformen, in denen Heterogenität zum Ausdruck kommt, über die letzten 200 Jahre variieren. Auf der anderen Seite lassen sich jedoch in der Gesamtschau in mindestens vierfacher Hinsicht weitreichende Transformationen auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems identifizieren.

So sind etwa die international überdurchschnittlich großen *ungleichheitsverstärkenden Effekte der deutschen Schule* seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse *offenkundig* (vgl. Baumert et al. 2001; OECD 2021) und seither prominenter Teil des öffentlichen, wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurses (vgl. Beitrag Scherr in diesem Band). Zwar ist weder das Phänomen Heterogenität selber neu, noch steht zu vermuten, dass die diskursive Präsenz des Themas gleichzeitig ein Mehr an Bildungsgerechtigkeit bedeutet. Auch müsste die aus dem Diskurs folgende Hoffnung kritisch gesehen werden, dass die Offenkundigkeit der Verstärkung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem gleichzeitig konkrete und systematische (beispielsweise bildungspolitische) Maßnahmen nach sich ziehen würde. Gleichwohl scheinen die ungleichheitsverstärkenden Effekte des Schulsystems in den letzten Jahren zu einem weithin geteilten, diskursiven Topos von Wissenschaft, Schulpraxis und Gesellschaft geworden zu sein.

Weiter rückt seit der deutschen Ratifizierung der United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (vgl. UN 2006) mit der Forderung nach einem „inclusive education system at all levels“ (vgl. UN 2006, Artikel 24) der *Anspruch an Inklusion* verstärkt in den Fokus von Bildungsinstitutionen und damit

eine juristisch bindende Verpflichtung zu einem inklusiven Umgang mit Unterschieden. Die Forderung bezog sich primär auf die Überwindung der Differenz zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen in der Schule, erstreckt sich mittlerweile jedoch auch auf andere soziokulturelle Differenzkategorien sowie das gesamte Bildungs- und Erziehungssystem, wobei die gemeinsame Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarfen weiterhin im Zentrum steht (Budde al. 2020).

Darüber hinaus zielen zahlreiche schulische Reformen der letzten Jahre (z. B. jahrgangsübergreifender Unterricht, Gemeinschaftsschule, Ganzttag) auf eine *Steigerung der Heterogenität innerhalb der Lerngruppe* – nicht zuletzt mit dem Verweis auf die Realisierung größerer Chancengleichheit durch diese Reformen – und führen zu einer tendenziellen Umgestaltung des traditionell mehrgliedrigen und jahrgangshomogenen Schulsystems. Der starke Trend zu höher qualifizierenden Schulformen lässt vermuten, dass sich bundesweit mittelfristig ein „Zwei-Säulen-Modell“ etablieren wird, in dem neben dem Gymnasium (und einigen Förderschulen) mit unterschiedlichen Varianten einer integrierten Schulart (z. B. Gemeinschaftsschule, Stadtteilschule, Sekundarschule) lediglich eine weitere Schulform existiert und dadurch die Lerngruppen insgesamt heterogener zusammengesetzt sind (vgl. Beitrag Wacker in diesem Band). Die abschlussbezogene Differenzierung in allgemeiner und mittlerer Schulabschluss sowie Abitur wird durch diese Entwicklung bislang allerdings nicht infrage gestellt, sodass das mehrgliedrige Schulsystem dadurch abschlussbezogen weiter Bestand hat. Weiter zeigen sich durch den Aufwuchs an Privatschulen nun vertikale Stratifizierungen.

Auch die *Unterrichtspraxis* verändert sich (vgl. Kampshoff/Wiepcke 2020). Offener Unterricht in Form von individualisiertem, kooperativem und selbstgesteuertem, fächerübergreifendem oder binnendifferenziertem Lernen wird als Bezugspunkt zeitgemäßer Didaktik hervorgehoben, welcher der Unterschiedlichkeit der Schüler\*innen besser entgegen komme. Wenngleich verlässliche Daten hierzu nicht vorliegen, kann davon ausgegangen werden, dass im Unterricht zunehmend differenziert wird und das lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch längst nicht mehr die alleinig dominierende Unterrichtsform ist.

Ebenso wird beispielsweise in den *Schulgesetzen* der Bundesländer die Wertschätzung von Heterogenität, Vielfalt oder Unterschiedlichkeit in je unterschiedlicher Schwerpunktsetzung akzentuiert. Vielfaltsorientierung ist zu einem normativen Bezugspunkt der Bildungspolitik avanciert. Inwieweit die Aufgabe der Beschulung geflüchteter Kinder (zum Zeitpunkt der ersten Auflage insbesondere aus Syrien, zum Zeitpunkt der zweiten Auflage vor allem aus der Ukraine) ebenfalls eine weitreichende Transformation des Bildungssystems nach sich ziehen wird, ist nicht abzuschätzen. Allerdings scheint der Umgang sich vor allem auf deutsche Sprachkompetenz zu fokussieren und ethnisierende und abelistische Zuschreibungen zu transportieren (Jording 2021).

Diese fünf Aspekte kulminieren in einem geänderten diskursiven Umfeld, in dem Heterogenität nicht mehr (oder zumindest nicht mehr ausschließlich) als Problem, sondern immer häufiger als Chance adressiert wird. Differenzen unterliegen tendenziell positiver Wertung und erscheinen zunehmend als produktive Ressource. So spielt das Thema Heterogenität in den Programmen im Rahmen der Qualitäts-offensive Lehrkräftebildung eine zentrale Rolle und wird in der universitären Lehrkräftebildung verankert (z. B. Veber et al. 2022). Diese in der Gesamtschau als „Heterogenitätsorientierung“ (Budde 2015a) zu bezeichnende Entwicklung kann als aktuelles Paradigma der Schule bezeichnet werden und eröffnet auf der Ebene von Chancengleichheit, Anerkennungskulturen oder etwa der Reformierung des Unterrichts neue Möglichkeitsräume. Damit verbunden sind jedoch ebenso Herausforderungen, welche die Basis der Schule als universalistische Institution unterminieren. Dagegen steht die aktuelle Tendenz, einheitliche Maßstäbe durch die Formulierung von Standards, Zentralabitur, Vergleichsarbeiten o.ä. an Schule und Unterricht anzulegen, in einem Widerspruch zur Heterogenitätsorientierung. Standardisierung kann Normierungen befördern. Allerdings werden solche vergleichsbefördernden Maßnahmen ja erst dadurch notwendig, dass eine vermeintliche Homogenität eben keineswegs mehr als selbstverständlich vorausgesetzt und erwartet werden kann.

Bis zu diesem Punkt erscheint Heterogenität als etwas, was über die Schüler\*innen in die Schule hineingetragen wird. Damit besteht die Gefahr, Unterschiede als personale Eigenschaften Einzelner misszuverstehen und damit individuell zuzurechnen. Denn Schulen sind in die Hervorbringung von Heterogenität involviert, sie sind keineswegs ein neutraler Ort vor der Differenz. Nicht nur Heterogenität, sondern auch Konzeptionen über Differenz (und damit Vorstellungen darüber, was als heterogen gilt) werden im schulischen Feld ebenso bearbeitet wie überhaupt hervorgebracht.

### 3 Hervorbringung von Heterogenität im schulischen Feld

In der Summe liefern zahlreiche empirische Studien Ansatzpunkte für die Annahme, dass soziokulturelle Differenzen nicht lediglich in die Schule hineingetragen, sondern ebenso in ihr produziert werden. Versucht man die Bereiche zu systematisieren, in denen Heterogenität und Differenz in Schule und Unterricht selber hergestellt werden, lassen sich drei mindestens unterschiedliche Linien der empirisch fundierten schulpädagogischen Auseinandersetzung skizzieren.

Die erste Linie beschäftigt sich mit Konstruktionen von *Differenz im Unterricht durch pädagogisch-didaktische Handlungen*. Während herkömmlicher Unterricht Unterschiede zwischen Schüler\*innen (jenseits von Leistung) eher implizit konstruiert (insbesondere entlang der Linie unterrichtsangepasstes bzw. nicht-unterrichtsangepasstes Verhalten), so richtet sich das Augenmerk empirischer Studien zunehmend auf unterschiedlichste Formen des Umgangs mit Heterogenität, durch z. B.

individualisierenden, jahrgangsübergreifenden oder adaptiven Unterricht. Diese Formen zielen aufgrund ihrer Binnendifferenzierung auf verschiedene Lernzugänge der Schüler\*innen. Dadurch werden nicht nur mittels didaktischen Arrangements Unterschiede zwischen Schüler\*innen mit hergestellt, sondern insbesondere die Fähigkeit zu Selbststeuerung als Differenzierungskriterium etabliert. Die Fähigkeit, selbstständig mit Arbeitszeit umzugehen (und sich Inhalte selbst anzueignen), erweist sich als wichtige Ressource, entlang derer Unterscheidungen beispielsweise zwischen schnellen und langsamen Schüler\*innen vorgenommen werden (vgl. Budde 2013; Breidenstein/Rademacher 2013; Kabel 2019), sodass fachliche Anforderungen im individualisierten Unterricht durch das Kriterium Bearbeitungszeit überlagert werden.

Weiter deuten auch Studien zu *Heterogenität und schulischen Leistungskonzepten* darauf hin, dass im schulischen Feld selber Heterogenität konstruiert wird. Rabenstein et al. zeigen, „dass in Praktiken der sozialen Konstruktion von Leistung im Unterricht soziale Differenzen in Leistungskategorisierungen konvertiert und darin als soziale Differenzen reinszeniert werden“ (Rabenstein et al. 2015, 247). Schulische Leistung kann als Zusammenspiel von Verhaltens- und Wissensordnungen verstanden werden, indem die Differenz zwischen schulisch legitimem Wissen und nicht-legitimem Wissen bzw. zwischen legitimem Verhalten und nicht-legitimem Verhalten bearbeitet wird und auf diese Weise schulspezifische Leistungsordnungen entstehen (vgl. Budde et al. 2022). Dabei lässt sich unterscheiden zwischen erstens soziokulturellen Differenzen wie Geschlecht, Behinderung, Milieu oder Schicht, aber auch Begabung, die als natürliche Eigenschaften verstanden werden. Zweitens werden performanceorientierte Unterschiede beispielsweise in Anstrengungsbereitschaft, Fleiß und Interesse deutlich, die als individuelle Persönlichkeitsmerkmale gelten (vgl. Breidenstein et al. 2013, 165). Im Anschluss an Bernstein (1990) bzw. Bourdieu und Passeron (1971) weisen Untersuchungen darauf hin, dass die Zugänglichkeit dieser Leistungsordnungen insbesondere milieuspezifisch ausdifferenziert ist und sich als sogenannte Passungsproblematik darstellt. Erfolgreiche Passungen zwischen Schülerleistung und schulischer Leistungsordnung lassen sich stärker über die Möglichkeiten der Schüler\*innen erklären, die unterrichtlichen Regeln zu erkennen, als über ihre fachlichen Fähigkeiten. Die Zugänglichkeit hängt mit den Bildungsorientierungen der Familie und den dort angeeigneten Lern- und Verhaltenskonzepten zusammen. Kinder aus bildungsbürgerlichen Milieus gelten als geeigneter, die Leistungsordnungen zu erkennen, als Kinder aus sogenannten bildungsfernen Elternhäusern. Aus diesem Grund ist die Schule als bürgerliche Institution Kindern aus erstgenannten Milieus eher zugänglich als Kindern aus sozial benachteiligten Milieus (vgl. Gellert 2013, 225). Der entscheidende Punkt ist, dass die Schule an dieser Differenzkonstruktion durch ihre spezifischen Leistungsordnungen unmittelbar beteiligt ist, da diese Leistungsordnungen keinesfalls neutral oder allgemeingültig sind. Differenzkonstruktionen aufgrund von Leistung sind

mithin nicht unabhängig von sozialer Ungleichheit, wenngleich genau dieser Zusammenhang durch die Annahme individuell bzw. natürlich verantworteter (Leistungs-)Unterschiede als legitime Grundlage für soziokulturelle Differenzierungen gilt (vgl. Beitrag Scherr in diesem Band). Deswegen bleibt die Aufladung von Leistung mit soziokulturellen Differenzkategorien zumeist implizit (Rabenstein 2021). Als dritte Forschungslinie lassen sich Studien zusammenfassen, welche die Bedeutung von Differenzkategorien auf der Ebene der *Einstellungen von Lehrkräften* nachweisen. Zahlreiche Studien arbeiten beispielsweise heraus, dass in den Einstellungen der Lehrkräfte Ethnizität als Sortierungskriterium deutlich wird. Dabei wird ein Migrationshintergrund als Blockade für eine erfolgreiche Unterrichtserformance behauptet, indem die Lehrkräfte Schüler\*innen mit Migrationserfahrungen binär als Fremde konstruieren, die den schulischen Rationalitäts- und Leistungsidealen genau aufgrund dieser Zuschreibung nicht gerecht werden können (vgl. Hummrich 2009, Hüppig 2017; Bach et al. 2021). Ähnlich zeigen sich unterschiedliche Einstellungen bei der Bewertung des sozialen Verhaltens. So werden Jungen eher als Störenfriede identifiziert, während bei Mädchen positive und unterrichtskonforme Zuschreibungen dominieren (vgl. Budde et al. 2008). Im inklusiven Unterricht wiederum (re-)konstruieren die beteiligten Professionellen Differenzen zwischen Schüler\*innen mit und ohne Förderbedarf (Blasse et al. 2019). Auch der Umgang von Lehrkräften mit dem Thema LGBTIQ ist durch tradierte Einstellungen geprägt (Kleiner 2015; Klenk 2022)

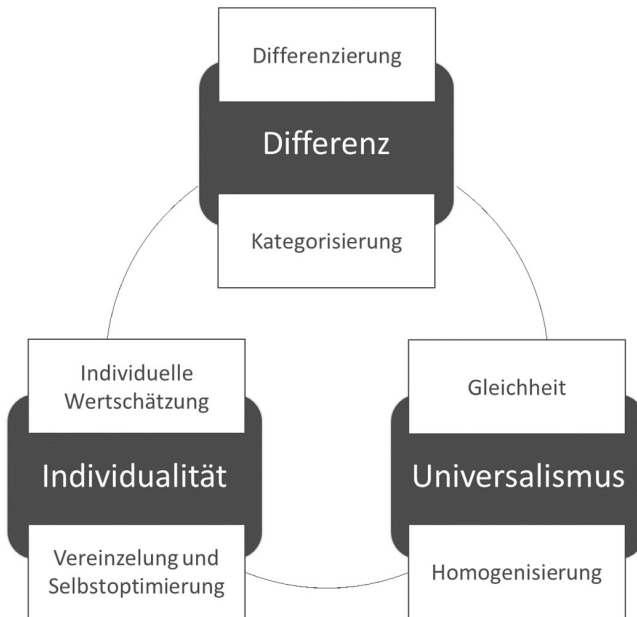
#### 4 Kulturtheoretisches Verständnis von Heterogenität

Heterogenität wird in der hier entfalteten Perspektive als sozial konstruiert betrachtet. Was jeweils als heterogen angesehen wird, ist in dieser Sichtweise Produkt sozialer Aushandlungsprozesse. Aus der Ethnomethodologie ist der Terminus des „doing differences“ (Fenstermaker/West 2001) bekannt, mit dem der soziale Konstruktionscharakter von Differenzen in der Praxis betont und Heterogenität prinzipiell als prozesshaft verstanden wird und nicht als natürliche Tatsache (vgl. Budde 2012a). So kann *Heterogenität nur relational im Verhältnis zu Homogenität* existieren. Heterogenitätskonstruktionen sind nicht isoliert ohne Konstruktionen von Homogenität zu erfassen; beide entstehen in Prozessen des Wahrnehmens und Vergleichens, denen implizite oder explizite Maßstäbe oder Bezüge zugrunde gelegt sind. Differenzierungen und Entdifferenzierungen werden als komplementäre und gleichzeitige Effekte wirksam und begründen den prinzipiell ungewissen Charakter von Differenz und Gleichheit. Während mit Heterogenität Differenzen zwischen zwei Eigenschaften, Personen oder Artefakten in 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. Was jeweils in

Schule als Gleichheit oder Differenz wahrgenommen und mit Bewertungen belegt wird, fällt je nach kulturellen und historischen oder feldspezifischen Kontexten unterschiedlich aus. Ändern sich die Kontexte, dann ändern sich auch die Praktiken des Umgangs mit Heterogenität.

Darüber hinaus ist Heterogenität eingespannt in ein *antinomisches Spannungsfeld aus Differenz, Universalität und Individualität* bei einer Gleichzeitigkeit von Chancen und Risiken (s. Abb.1). Denn die Schule ist als Institution dem universalistischen Anspruch der Gleichheit verpflichtet. Die universalistische Idee einer ‚Schule für Alle‘ als demokratische Errungenschaft, nach der keine Unterschiede aufgrund von ‚Stand und Würde‘ gemacht werden, basiert auf Gleichheitsidealen, denn das allgemeinbildende Schulwesen richtet sich – gerade in Absehung von soziokulturellen Differenzkategorien – auf der programmatischen Ebene an alle in gleichem Maße; ohne diesen Anspruch wäre das Schulsystem gar nicht zu legitimieren. Die Universalisierung kann aber durch Homogenisierung zu Ausschlüssen führen und exkludierende Normen etablieren (Gomolla/Radtke 2007; Tervooren/Pfaff 2018). Diese Normen werden stabilisiert durch eine – zumeist implizite – dichotome Differenzierung zwischen ‚normerfüllenden‘ und ‚normabweichenden‘ Schüler\*innen, sei es aufgrund ableistischer, heteronormativer oder etwa mittelschichtszentrierter Orientierungen. Entsprechend kann die Thematisierung von Differenz in pädagogischen Kontexten zwar einerseits eine Berücksichtigung soziokultureller Differenzkategorien durch entsprechende gruppenbezogene Angebote ermöglichen (etwa in geschlechtsbezogener oder rassismuskritischer Pädagogik oder im inklusiven Unterricht). Gleiches gilt auch für Sozialisations- oder Schulforschung, die durch die Berücksichtigung von soziokulturellen Differenzkategorien die Lebenslagen von Schüler\*innen differenzierter in den Blick nehmen kann. Die Wahrnehmung von Differenz ermöglicht also einerseits Differenzierung. Zugleich besteht andererseits das Risiko der etikettierenden Kategorisierung. Ein Umgang mit Differenz (in spezifischen Differenzpädagogiken oder alltäglicher Unterrichtspraxis) funktioniert immer auf der Basis von Etikettierungen, die jene Kategorien festschreiben, die gerade als Basis für sozialen Ausschluss fungieren (Wenning 2016). Dies ist etwa in der Geschlechterforschung als Reifizierungsproblematik oder in der Inklusionsforschung als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma beschrieben, das dahinterstehende Problem dadurch allerdings nicht gelöst. Die Anerkennung und Förderung der Individualität von Kindern und Jugendlichen wiederum stellt eine Grundfigur pädagogischer Praxis dar. Die (mittlerweile auch digital untersetzte) Individualisierung des Unterrichts gilt als didaktischer Königsweg des Umgangs mit Heterogenität. Gleichzeitig zeigen Studien der letzten Jahre, dass Individualisierung zum einen durch hohe Anforderungen an Selbststeuerung nicht nur Ungleichheit verstärken kann, sondern auch zu Vereinzelung oder Überforderung führen und so eine Schwächung der fachlichen Vermittlung darstellen kann (Eckermann 2015). Zum anderen impliziert die Förderung der Individualisierung nicht nur Stärkung

von Eigenverantwortung, sondern kann Zwang zur dauerhaften Selbstoptimierung bedeuten, der der Stiftung von Gemeinschaft eher entgegensteht (Pongratz 2010; Budde et al. 2021).



**Abb. 1:** Chancen und Risiken beim Umgang mit Heterogenität (eigene Darstellung)

Zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass Heterogenitätskonstruktionen im schulischen Feld von *Machtverhältnissen* durchzogen sind und gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse re/produzieren. Heterogenität deutet auf das tiefer liegende Problem der Macht im Verhältnis von Gleichheit und Differenz. Die Konstruktion von Heterogenität führt zu sozialen Positionierungen der Schüler\*innen im Feld Schule. Heterogenität kann nicht wertneutral als egalitäre Differenz beschrieben werden, sondern ist in Beziehung zum Feld der Macht zu analysieren. Die reine Ratifizierung von Differenz oder Gleichheit ist in der Regel verknüpft mit Bewertungen im Sinne von besser und schlechter. Ignoriert man die Bezüge zum Feld der Macht, besteht die Gefahr, Heterogenität simplifizierend mit Buntheit gleichzusetzen und damit Unterschiedliches rein additiv nebeneinander zu stellen. Deswegen sind auch Vorstellungen fragwürdig, Heterogenität allein durch einen anderen Umgang im offenen Unterricht oder durch veränderte Haltungen von Lehrkräften angemessen berücksichtigen zu können. Diese Gefahr droht besonders dort, wo der Umgang mit Heterogenität extrem positiv konnotiert und normativ unterlegt ist.

## 5 Abgrenzung zu anderen Begriffen

Nicht nur der Begriff Heterogenität erscheint klärungsbedürftig, auch ähnlich gelagerte Begriffe wie Diversität, Intersektionalität oder Inklusion sind in ihrem Bedeutungsgehalt umstritten. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass die „verwandtschaftliche Nähe ähnlicher Begriffe“ (Budde 2012b, o.S.) eher Verunklarung evoziert, sodass im Folgenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Begriffen ausgearbeitet werden (vgl. auch Beitrag Hummrich in diesem Band).

Unter *Diversität* wurde ursprünglich ein soziologisches Konzept verstanden, das analog zum international gebräuchlichen Begriff Diversity verwendet wurde. Populär ist Diversity vor allem im Kontext von Personalentwicklungs- und Steuerungsstrategien wie etwa dem Managing Diversity oder dem Diversity Mainstreaming. Diese umfassen Programme zur strategischen Steigerung des Anteils unterrepräsentierter Gruppen in Organisationen. Zugrunde liegt in dieser Sichtweise oftmals ein auf Optimierung ausgerichtetes neoliberales Managementkonzept (vgl. Smykalla 2014). Bekannt sind insbesondere Maßnahmen zur Steigerung des Anteils von Frauen in Leitungspositionen unter dem Stichwort Gender Mainstreaming. Allerdings nimmt Managing Diversity auch weitere Differenzkategorien in den Blick. Unter kritischer Perspektive findet der Begriff mittlerweile Eingang in die Erziehungswissenschaft. So verstehen beispielsweise Geier und Mecheril (2017) unter Diversität „die erziehungswissenschaftlich relevante Thematisierung gesellschaftlicher Differenzverhältnisse“. Sie konzeptionieren Diversität (im Gegensatz zu den dargestellten soziologischen Steuerungsstrategien) als kritischen Impuls gegen die De-Thematisierung von Differenzen in der pädagogischen Praxis. Der ebenfalls gebräuchliche Begriff Diversity Education wiederum schließt an Konzepte einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 2006) sowie Intersektionalitätstheorien (vgl. Beitrag Walgenbach/Pfahl in diesem Band) an und findet aktuell beispielsweise ihren Ausdruck in sexualpädagogischen Konzepten, die auf eine Sensibilisierung für vielfältige sexuelle Lebensweisen zielen. In dieser Perspektive stellt Diversität ein erziehungswissenschaftliches Konzept mit kritisch-normativem Potenzial bereit. Baader (2013, 54) weist darauf hin, dass das Konzept Diversität an Machttheorien rückgebunden werden muss, um nicht in beliebiger Vielfalt aufzugehen und sieht in dieser normativen Grundausrichtung eine Abgrenzung gegenüber naiven Formen des Multikulturalismus.

Der Begriff *Intersektionalität* bezeichnet die Überschneidung unterschiedlicher soziokultureller Differenzkategorien und die damit einhergehenden sozialen Positionierungen. Historisch ist der Begriff vor allem in politik- und rechtswissenschaftlichen Diskursen der US-amerikanischen Frauenbewegung verortet. Intersektionalität kann als Schnittpunkt übersetzt werden. Intersektionalität versteht soziale Positionierungen als ein Zusammenspiel von unterschiedlichen soziokulturellen Differenzkategorien innerhalb eines je spezifischen Kontextes (vgl. Knapp 2005).

Damit geht auch hier ein grundlegend relationales Denken einher. Diese relationale Kontextualität bildet ein zentrales Kennzeichen. Intersektionalität wird als Instrument zur Analyse von Ungleichheiten begriffen. Anspruch ist es, nicht lediglich Positionierungsprozesse entlang den Überschneidungen soziokultureller Kategorien zu dokumentieren, sondern die darin eingelassenen Machtverhältnisse sichtbar zu machen. Allerdings sind sowohl die Anzahl als auch die Bedeutung der zu berücksichtigenden Kategorien umstritten. Neben den klassischen soziokulturellen Differenzkategorien (Geschlecht, Milieu, Ethnizität, Behinderung) sind im Laufe der Zeit weitere Kategorien wie Körper, sexuelle Orientierung, Alter, Religion etc. dazugekommen. McCall (2005) unterscheidet mit antikategorialen, intrakategorialen und interkategorialen Ansätzen drei verschiedene Konzepte anhand ihrer Bezugnahme auf soziokulturelle Kategorien. Antikategoriale Ansätze setzen keine soziokulturellen Kategorien vorab, da dies zwangsläufig zu einer Einsortierung in Schubladen führe. Intrakategoriale Ansätze analysieren in lokal begrenzten Kontexten Überschneidungen soziokultureller Kategorien und fokussieren vor allem benachteiligte Gruppen. Interkategoriale Ansätze verstehen Geschlecht, Milieu sowie Ethnizität / Migrationserfahrung als zentrale Ankerpunkte für die Analyse von Strukturen sozialer Ungleichheit (vgl. Winker / Degele 2009).

Spätestens seit der deutschen Ratifizierung der United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN 2006) ist auch der Begriff *Inklusion* im schulpädagogischen Diskurs prominent. Damit ist der bildungspolitische Anspruch an Teilhabe auf allen gesellschaftlichen Ebenen artikuliert und mit der Forderung nach Abbau von gesellschaftlichen Barrieren insbesondere für Menschen mit Behinderungen verknüpft. Inklusion meint in dieser Sichtweise den Prozess der organisationalen Umsetzung bildungspolitischer Ansprüche in Schule und Unterricht. Im pädagogisch-praktischen Zentrum der Aufmerksamkeit steht entsprechend die gemeinsame Beschulung von Schüler\*innen mit und ohne Behinderungen. Damit wird Inklusion als (sonder-)pädagogisches Handlungsproblem an die Unterrichtspraxis delegiert. Das Verständnis von Inklusion als Integration von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf kritisieren menschenrechtsbasierte Konzepte, die weitere soziokulturelle Differenzkategorien aufgreifen und Nähe zu intersektionalen Ansätzen aufweisen. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive wird Inklusion als relationales Verhältnis sowie als Gegenpart von Exklusion verstanden. Der Blick richtet sich auf die Analyse von Mechanismen von Teilhabe und Ausschluss. Schule ist in diesem Inklusionsverständnis zwar prinzipiell der sozialen Inklusion (vgl. z. B. Luhmann 1998) verpflichtet, jedoch aufgrund ihres gesellschaftlichen Selektionsauftrags ebenso prinzipiell exklusiv.

Übereinstimmungen zwischen den Begriffen Diversität, Intersektionalität, weiter Inklusionsbegriff sowie Heterogenität einem liegen darin, dass sie stets verschiedene Differenzkategorien in den Blick nehmen und nicht nur eine in den Mittelpunkt

stellen, wie beispielsweise die erziehungswissenschaftliche Geschlechter- oder Migrationsforschung. Sie haben darüber hinaus gemeinsame soziologische Wurzeln und sind im Laufe der Zeit in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen worden. Während Inklusion als enger (sonder-)pädagogischer Begriff sein kritisches Potenzial verloren hat und auf die Integration von Menschen mit Behinderungen zielt, verhält es sich mit dem Diversitätsbegriff eher entgegengesetzt. Insbesondere Intersektionalität und ein weiter Inklusionsbegriff verstehen Differenzen relational und eingebettet in Machtverhältnisse. Heterogenität hingegen ist primär ein erziehungswissenschaftlicher, insbesondere schulpädagogischer Begriff, dessen Unterbestimmtheit bislang nicht zuletzt darin begründet ist, dass er (legt man nicht die oben dargestellten kulturtheoretischen Prämissen zugrunde) häufig nicht relational, sondern als naturgegebene und individuell-personengebundene Tatsache jenseits von Machtverhältnissen verstanden wird. Damit scheint der Begriff Heterogenität einerseits hinreichend anschlussfähig sowohl an unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Diskurse als auch an Diskussionen um Re/Produktion von Ungleichheit im Bildungssystem. Zweitens umfasst er zugleich individuelle wie auch soziokulturelle Differenzkategorien. Damit ist es möglich, Heterogenität als sozial konstruiertes zu verstehen und nicht als personale Eigenschaft von Schüler\*innen.

## 6 Fazit

Der Beitrag geht aus von der These, dass Heterogenität häufig als unbestimmter Containerbegriff genutzt wird. Heterogenität kann sich dabei sowohl auf soziokulturelle Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Milieu oder etwa Behinderung als auch auf fähigkeitsbezogene Differenzen zwischen Schüler\*innen beziehen. Zur Klärung des Begriffs zeigt die knappe historische Kontextualisierung, dass das Phänomen Heterogenität keineswegs neu ist, sich aber sehr wohl die Perspektive auf Differenz von Homogenisierungen hin zu einer Heterogenitätsorientierung verschoben hat. Heterogenität und soziokulturelle Differenz werden dabei nicht nur von den Schüler\*innen in die Schule hineingetragen. Durch didaktische Interaktionen, durch Orientierung der Lehrkräfte sowie durch Vorstellungen von Leistung hat die Schule ebenfalls Anteil an der Hervorbringung von Differenz. Heterogenität wird deswegen als soziale Konstruktion verstanden, die für Schule im Verhältnis zu Gleichheit/Universalismus und Individualität zu denken ist. Grenzen zu verwandten Begriffen wie beispielsweise Diversität, Intersektionalität oder Inklusion sind unscharf und nicht vollständig zu klären. Inwieweit sich Heterogenität als Begriff aufgrund seiner Unbestimmtheit dauerhaft im schulischen Feld etablieren wird, wird sich zukünftig zeigen. Als erziehungswissenschaftlicher Begriff ist er zwar oftmals unbestimmt, bietet aber dadurch Anknüpfungspunkte in unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Disziplinen.

## Literaturverzeichnis

- Arnold, K.-H. (2010): Heterogenität von Schulklassen: Was ist das Neue am Altbekannten, dass es jeden Schüler nur einmal gibt? In: A. Köker/S.Rohmann/A. Textor (Hg.): Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-24.
- Baader, M. (2013): Diversity Education in den Erziehungswissenschaften – „Diversity“ as a buzzword. In: K. Hauenschild/S. Robak/I. Sievers (Hrsg.): Diversity education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 38-58.
- Bach, M./Narowitz, L./Schroeder, J./Thielen, M./Thönnelßen, N.-M. (Hg.) (2021): Flucht/Migrations-Forschung im Widerstreit. Münster: Waxmann.
- Baumert J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Bernstein, B. B. (1990): The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, codes and control. London, New York: Routledge.
- Blasse, N./Budde, J./Demmer, C./Gasterstädt, J./Heinrich, M./Lübeck, A. (2019): Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. In: QfI - Qualifizierung für Inklusion. 1 (1).
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Breidenstein, G./Menzel, C./Rademacher, S. (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. In: J. Budde (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, 153-168.
- Breidenstein, G./Rademacher, S. (2013): Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (3), 336-356.
- Budde, J. (2012a): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (4), 522-540.
- Budde, J. (2012b): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum Qualitative Sozialforschung 13 (2). Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160> (Zugriff am 10.04.2016).
- Budde, J. (2013): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: J. Budde (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, 169-186.
- Budde, J. (2015a): Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit. In: J. Budde/N. Blasse/A. Bossen/G. Rißler (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Weinheim: Beltz Juventa, 21-38.
- Budde, J./Dlugosch, A./Herzmann, P./Panagiotopoulou, A./Rosen, L./Sturm T./Wagner-Willi M. (Hg.) (2020): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen: Barbara Budrich.
- Budde, J./Hellberg, L./Weuster, N. (2021): Contractualism as an element of democratic pedagogy? In: JSSE 20 (4).
- 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./Rißler, G./Blasse, N./Geßner, J. (2022): Leistungsordnung in inklusiven Unterrichtskonstellationen. In: L. Fuhrmann/Y. Akbaba (Hg.): Schule zwischen Stagnation und Wandel. Wiesbaden: Springer, 221-253.

- Eckermann, T. (2015): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. In: *Gender* 7 (1), 49-63.
- Fenstermaker, S./West, C. (2001): 'Doing difference' revisited: Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft* 41, 236-249.
- Geier, T./Mecheril, P. (2017): Diversität. In: J. Budde/M. Hietze/A. Kraus/C. Wulf (Hrsg.): *Handbuch schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim: Beltz Juventa, 235-245.
- Gellert, U. (2013): Heterogen oder hierarchisch? Zur Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: J. Budde (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, 211-228.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, M. (2009): *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüpping, B. (2017): *Migrationsbedingte Heterogenität. Pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt*. Springer VS
- Jording, J. (2022): *Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme*. Bielefeld: transcript
- Kabel, S. (2019): *Soziale Herkunft im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kampshoff, M./Wiepcke, C. (Hg.) (2020): *Vielfalt in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kleiner, B. (2015): *subjekt.bildung.heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenz Erfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und trans\*geschlechtlicher Jugendlicher*. Opladen: Barbara Budrich.
- Klenk, F. C. (2022): *Post-Heteronormativität und Schule Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Knapp, G.-A. (2005): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. In: *Feministische Studien* 23 (1), 68-81.
- Luhmann, N. (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- McCall, L. (2005): The Complexity of Intersectionality. In: *Journal of Women in Culture and Society* 30 (3), 1771-1800.
- OECD (2021): *OECD skills outlook 2021. Learning for life*. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6846053>.
- Pongratz, L. A. (2010): *Sackgassen der Bildung*. Boston: Brill.
- Prenzel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabenstein, K. (2021): *Leistung (Be-)Werten*. In: J. Budde/T. Eckermann (Hg.): *Studienbuch Pädagogische Praktiken*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 77-98.
- Rabenstein, K./Idel, T.-S./Ricken, N. (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In: J. Budde/N. Blasse/A. Bossen/G. Rißler (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa, 241-258.
- Schroeder, J. (2007): Heterogenität – Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie. In: D. Katzenbach (Hrsg.): *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe Universität, 33-55.
- Smykalla, S. (2014): *Beyond Diversity? Umgangsweisen mit Vielfalt zwischen Akzeptanz und Ignoranz*. In: H.-C. Koller/R. Casale/N. Ricken (Hrsg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 169-182.
- Tervooren, A./Pfaff, N. (2018): *Inklusion und Differenz*. In: Sturm, T./Wagner-Willi, M. (Hg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen: Barbara Budrich, 31-44.
- Tillmann, K.-J. (2008): *Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion*. In: H.-U. Otto/T. Rauschenbach (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 33-40.