

## Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven

*Jürgen Budde*

### Keywords:

Diskursanalyse;  
Heterogenität;  
Schulpädagogik;  
Foucault; Wissen-  
schaftsdiskurs;  
Erziehungs-  
wissenschaft

**Zusammenfassung:** Der Begriff Heterogenität erfreut sich innerhalb der Schulpädagogik zunehmender Beliebtheit. Dabei sind seine Funktionen und Einsätze alles andere als geklärt. Der Beitrag fragt nach dem Diskurs über Heterogenität anhand der diskursanalytischen Lektüre von thematischen Einleitungen von Sammelbänden. Es geht darum zu analysieren, welche Ordnungsfunktion der Diskurs um Heterogenität im schulischen Feld hat. Die diskursiven Formationen weisen auf eine spezifische Diskursorganisation hin, die durch Verunklarung, Handlungsaufforderungen und Normativität gekennzeichnet ist. Differenz wird auf diese Weise de-historisiert, ontologisiert und als individuelle Vielfalt ins diskursive Feld eingesetzt. Dies kann letztendlich in der Unmöglichkeit pädagogischen Handelns münden.

### Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Methodisches Vorgehen](#)
  - [2.1 Aussagen – diskursive Formation – diskursive Felder](#)
  - [2.2 Korpus – formale Strukturierung](#)
- [3. Analyse der Einleitungen](#)
  - [3.1 Begriffliche Formationen: Synonyme und Kategorien](#)
  - [3.2 Stellvertretungsformationen: Heterogenität als ...](#)
    - [3.2.1 ... Herausforderung](#)
    - [3.2.2 ... Chance und Problem](#)
  - [3.3 Produktivitätsformation: produktiver Umgang mit Heterogenität](#)
  - [3.4 Legitimationsformationen](#)
    - [3.4.1 PISA als Referenzpunkt](#)
    - [3.4.2 Begründungen](#)
    - [3.4.3 \(De-\) Historisierungsformation](#)
  - [3.5 Spannungsfeld Heterogenität und Homogenität](#)
- [4. Fazit: Diskursorganisation über Heterogenität](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor](#)

[Zitation](#)

## 1. Einleitung

Heterogenität ist in den letzten Jahren zu einem wichtigen Begriff der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft avanciert, der vor allen im Kontext Schule an Bedeutung gewinnt. Aufgrund der hohen Selektivität als spezifisches Kennzeichen der Schulsysteme in Deutschland, Österreich und der Schweiz entwickelt der Diskurs um Heterogenität in diesem Feld eine eigene Dynamik und

eigene Argumentationsfiguren, welche die internationale Debatte um *Diversity* nur in sehr begrenztem Maße reflektieren (RABENSTEIN & STEINWAND im Erscheinen). Aus unterschiedlichen Perspektiven wird die theoretische, empirische und praktische Berücksichtigung von Unterschiedlichkeiten und Differenz eingefordert. Entsprechend wird ein "Umgang mit Heterogenität" als große zukünftige Herausforderung der Schule skizziert (WENNING 2004; BRÄU & SCHWERDT 2005; BOLLER, ROSOWSKI & STROOT 2007; TILLMANN 2008). [1]

Eine simple Auszählung der Treffer zum Schlagwort Heterogenität bei FIS-Bildung<sup>1</sup> dokumentiert die rasant zunehmende Verwendung des Begriffes in erziehungswissenschaftlichen Publikationen in den letzten Jahren. Dabei können mehrere Zyklen unterschieden werden: Vor 1990 tauchte der Begriff nur sehr sporadisch und je nach Jahrgang immer nur im einstelligen Bereich auf. Dabei liegt die Anzahl der Treffer zwischen drei und sechs mit leichten saisonalen Schwankungen. Ab dem Jahr 1990 steigt die Gesamtzahl der Publikationen mit dem Begriff "Heterogenität" im Titel dann an, die Quote liegt dauerhaft im zweistelligen Bereich rund um ca. 30 Veröffentlichungen. Ab dem Jahr 2001 findet dann eine enorme Ausweitung statt, die Progression der Veröffentlichungen steigt (abgesehen von einem kleinen Einbruch im Jahr 2005) annähernd linear an. Im Jahr 2008 wurden bereits mehr als 200 Titel gelistet, die sich vor allem auf schulpädagogische Themen beziehen. Schaut man auf die inhaltlichen Verwendungszusammenhänge des Begriffes in erziehungswissenschaftlichen Publikationen, dann lassen sich unterschiedliche Formate identifizieren. So existieren beispielsweise zahlreiche alltags- bzw. populärwissenschaftliche Publikationen in Form von Monografien, Handreichungen, Zeitungsaufsätzen oder Evaluationsberichten. Im Vordergrund steht nicht die erziehungswissenschaftliche Analyse, sondern es geht um Anleitungen zu einem "gelingenden" Umgang mit Heterogenität, die sich vor allem auf die Grundschule konzentrieren. Hierzu zählen Methodentrainings (KLIPPERT 2010) sowie Berichte über reformunterrichtliche Methoden (VON DER GROEBEN 2008; BÖNSCH 2009; PARADIES & LINSER 2010). Daneben liegen theoretische und empirische erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen vor. Dabei zeigen sich mehrere unterschiedliche Stränge; 1. finden sich thematische Monografien, die in empirischen Forschungsprojekten gründen, dabei handelt es sich häufig um Dissertationsschriften (WEBER 2004; SEITZ 2007; NAUMANN, 2008; EDELMANN 2008). Eine ganze Reihe von ihnen beschäftigt sich mit unterschiedlichsten Facetten von Reformpädagogik. 2. gibt es zahllose Zeitschriftenartikel und Buchbeiträge zum Thema Heterogenität, meist empirische und theoretische Arbeiten (vgl. z.B. REH 2005; KAMPSHOFF 2009; BUDDE 2010). 3. handelt es sich um Sammelbände, die explizit auf das Thema Heterogenität Bezug nehmen. Diese können abgegrenzt werden zu Monografien und Sammelbänden, die zwar soziale Ungleichheit entlang sozialer Kategorien (und bisweilen in ihrer Überschneidung) in den Blick nehmen, in denen jedoch Heterogenität nicht explizit zum Thema gemacht wird (z.B. KRÜGER, RABE-KLEBERG, KRAMER & BUDDE 2010; WINKER & DEGELE 2009). [2]

1 Recherche vom 10.10.2011 unter <http://www.fachportal-paedagogik.de/>.

Die Konjunktur des Begriffes im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren speist sich aus mehreren Anlässen. Ein zentraler Bezugspunkt liegt in der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse, wenngleich der Begriff Heterogenität vonseiten des PISA-Konsortiums seinerzeit nicht verwendet wurde. Die AutorInnen der PISA-Studie von 2000 sprachen von "sozialer Herkunft", "soziale[n] und kulturelle[n] Lebensverhältnisse[n] und regionale[n] Disparitäten" oder von "soziokulturelle[r] Herkunft" (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2003). Die als ungünstig angesehenen Ergebnisse deutscher SchülerInnen in der PISA-Studie wurde unter anderem durch einen problematischen – weil homogenisierenden – Umgang mit Heterogenität im deutschen Schulsystem und Unterricht erklärt (GEIßLER 2005; TILLMANN 2008). In diesem Sinne fungierte die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahr 2001 als ein "Diskursereignis" (JÄGER 2004), welches als Ausgangs-, Legitimierungs- und Bezugspunkt zahlreicher Beiträge zum Thema Heterogenität eingesetzt wird (vgl. zu PISA als Legitimierungsformation auch Abschnitt 3.4.1). Das Diskursereignis PISA platziert den Begriff Heterogenität seither in einem Feld, in dem er vorher kaum Verwendung gefunden hatte, nämlich im Schulischen. Als ein weiteres Diskursereignis kann das 2008 in Kraft getretene Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der UNO-Generalversammlung angesehen werden,<sup>2</sup> welches ebenfalls häufig als Referenzpunkt für die Notwendigkeit eines – wie auch immer bestimmten – Umgangs mit Heterogenität im schulischen Feld angemahnt wurde und wird. Denn auch aus der Perspektive der Behinderten-, inklusiven oder Sonderpädagogik bzw. der Rehabilitationswissenschaft wird seither das Thema Heterogenität im schulischen Feld verstärkt auf die Agenda gesetzt (HINZ, KÖRNER & NIEHOFF 2008). [3]

Der Begriff scheint – so verdeutlicht das Ergebnis dieser knappen Recherchen – an Bedeutung innerhalb des schulpädagogischen Diskurses zu gewinnen. Die Karriere des Begriffes evoziert jedoch auch neue Fragen. So einleuchtend die Forderung nach einem "Umgang mit Heterogenität" (BOSSE 2009; FAULSTICH-WIELAND 2011; GRUNDER & GUT 2009a, 2010) in Schule und Unterricht einerseits auch erscheinen mag, so ist der Begriff andererseits alles andere als geklärt. TRAUTMANN und WISCHER (2008) beispielsweise problematisieren reformpädagogische Kurzschlüsse, wenn ein "Umgang mit Heterogenität" mit alternativen Unterrichtsmethoden gleichgesetzt wird. Ich selbst (BUDDE 2012/im Druck) weise in einem Überblicksartikel auf zahlreiche Spannungslinien hin, die mit der Verwendung des Begriffes einhergehen. So lassen sich auf den unterschiedlichen Ebenen des schulischen Feldes, in den Thematisierungen von Differenz und Gleichheit sowie im Verhältnis zu Homogenität zahlreiche Widersprüche und Unklarheiten identifizieren, sodass Heterogenität als Containerbegriff erscheint. [4]

Aus diesem Grund richtet sich das Interesse des vorliegenden Beitrags nicht auf den Versuch, der Heterogenität der Konzeptionen eine weitere hinzuzufügen, sondern die Perspektive umzudrehen und den erziehungswissenschaftlichen Diskurs nach seinen Thematisierungen von Heterogenität zu befragen und so die

2 Siehe <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [Zugriff: 14.3.2012].

produktive Seite des erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Sprechens/Schreibens über Heterogenität zu analysieren. Unter dieser Perspektive ist zu fragen, was der Gehalt der Rede von Heterogenität ist? Welche Einsätze, welche Differenzen sind im Feld wirksam? Kurz gesagt geht es darum, zu analysieren, welche Ordnungsfunktion der Diskurs um Heterogenität im schulischen Feld im deutschsprachigen Raum hat. Der Blick soll also reflexiv auf den Diskurs gerichtet werden, indem gefragt wird, wie der Begriff Heterogenität überhaupt zur Anwendung kommt. Wo wird der Begriff verwendet? Wie wird über Heterogenität geschrieben, welche diskursiven Formationen werden deutlich und wie wird dadurch das Feld begrifflich strukturiert? Wovon wird geschrieben, worüber wird geschwiegen? Welche Kämpfe, welche Spannungslinien werden in der Verwendung des Begriffes Heterogenität deutlich? [5]

Zur Beantwortung dieser Fragen soll der Begriff einer diskursanalytischen Bearbeitung unterzogen werden. Dazu werden zuerst Überlegungen zur Methodologie und zum Vorgehen dargestellt sowie anschließend zentrale diskursive Formationen herausgearbeitet, die den Begriff Heterogenität im schulischen Feld relationieren. Damit wird an die Forderung von KOLLER und LÜDERS angeschlossen, die als "wichtiges mögliches Untersuchungsgebiet [...] im Rahmen der Erziehungswissenschaft die Erforschung pädagogischen Wissens" (2004, S.69) markieren. Dies ist – so die beiden weiter – nicht nur für historische Rekonstruktionen wünschenswert, sondern ebenso für pädagogische Diskurse der Gegenwart, wie dies für das Thema Heterogenität in besonderer Weise gilt, welches von einigen AutorInnen bereits als neue "Leitkategorie" (SCHROEDER 2007; auch BUSCHKÜHLE, DUNCKER & OSWALT 2009a; HAGEDORN, SCHURT, STEBER & WABURG 2010a) der Erziehungswissenschaft positioniert wird. [6]

## **2. Methodisches Vorgehen**

Zur Darstellung des methodischen Vorgehens wird im Folgenden zuerst der der Analyse zugrunde liegende Diskursbegriff entfaltet und daran anschließend die Zusammenstellung des Samples dargelegt. [7]

### **2.1 Aussagen – diskursive Formation – diskursive Felder**

Wenngleich in zahlreichen diskursanalytischen Beiträgen FOUCAULT als wichtiger Referenzautor angegeben wird, kann Diskursanalyse nicht als einheitliches Verfahren beschrieben werden: Es existieren unterschiedliche theoretische Konzeptionen (vgl. KELLER, HIRSELAND, SCHNEIDER & VIEHÖVER 2004, 2006; siehe auch ALLOLIO-NÄCKE 2010), sodass "nicht von einem Paradigma, aber von einem entstehenden Feld in der qualitativen Sozialforschung gesprochen werden kann" (BÜHRMANN et al. 2007, §3). Mit FOUCAULT interessiert sich die Untersuchung für die produktive Seite von Diskursen, für das, was er an Strukturierungen der Wahrnehmung von seinen Gegenstände (hier: Heterogenität) und der Möglichkeiten des Sprechens über sie hervorbringt. Damit wird auch danach gefragt, was der Diskurs im Prozess der

Hervorbringung zum Schweigen bringt oder unkenntlich macht. In diesem Sinne beschreibt ein Diskurs weniger, was mit seinem jeweiligen Gegenstand verbunden wird, sondern bringt diesen produktiv hervor. Methodologisch hat sich das hier realisierte Vorgehen weniger von bestimmten Etikettierungen leiten lassen (z.B. wissenssoziologische oder kritische Diskursanalyse), sondern das Analyseverfahren wurde mit Blick auf den Gegenstand vor dem Hintergrund der vielfältigen methodologischen Zugänge von Diskursanalyse entwickelt. [8]

In einer ersten Annäherung kann ein Diskurs als Bündel von thematisch bezogenen *Aussagen* verstanden werden, die ihn "bevölkern". "Diskurse bestehen" – so KELLER (2007a, §2) – "vor allem aus Aussagen". Ein Diskurs existiert nicht vor den Aussagen oder unabhängig von ihnen, sondern er entsteht erst durch die aufeinander verweisenden Aussagen. Spezifisches Kennzeichen einzelner Aussagen ist dabei ihre Ereignishaftigkeit, die in ihrer singulären Bedeutsamkeit begründet liegt, wobei die Aussagen schon immer im Kontext vorheriger Aussagen stehen, ihre Singularität also keine absolute, sondern eine relationierte ist. Die Aussagen können in unterschiedlichsten Formaten, Längen oder Kontexten vorliegen, wesentliches Kennzeichen eines Diskurses ist eine thematische Bezogenheit und Strukturierung der Aussagen, die ihn ermöglichen. Mit KOLLER und LÜDERS kann zwischen Diskurs als diskursiver Praxis der geregelten Produktion von Aussagen und Diskurs als dem "durch Regeln charakterisierte[n] Ordnungssystem selber" (2004, S.60) unterschieden werden. Dieses Ordnungssystem zeichnet sich aus durch die Regelmäßigkeiten 1. der Gegenstände, die es hervorbringt; 2. durch die Äußerungsmodalitäten, die es vorschreibt; 3. durch die Begriffe, die in ihm gebildet werden sowie 4. durch die Strategien, die es zulässt. Eine Diskursanalyse macht es sich zur Aufgabe, genau diese Strukturierungen und Bezogenheiten zu analysieren. Die Strukturierung, welche die Ereignishaftigkeit der einzelnen Aussagen in je spezifische Regelmäßigkeiten überführt, resultiert aus der Organisation der Relationen von Aussagen zueinander, da das diskursive Feld ja nicht gleichförmig "besiedelt" ist, sondern sich Verdichtungen ergeben, die als "diskursive Formation" (FOUCAULT 1981 [1973], auch KOLLER & LÜDERS 2004, S.60) im Sinne eines "Verbreitungs- und Verteilungsprinzip" (FOUCAULT 1981 [1973], S.156) zusammenhängende Aussagen bündeln. Als *diskursive Formation* können Gruppierungen von Aussagen verstanden werden, die sich in ihrer Thematik aufeinander beziehen und Ähnlichkeiten aufweisen. FOUCAULT schreibt dazu:

"In dem Fall, wo man in einer bestimmten Zahl von Aussagen ein ähnliches System der Streuung beschreiben könnte, in dem Fall, in dem man bei den Objekten, den Typen der Äußerung, den Begriffen, den thematischen Entscheidungen eine Regelmäßigkeit (...) definieren könnte, wird man übereinstimmend sagen, dass man es mit einer diskursiven Formation zu tun hat. (...) Man wird Formationsregeln die Bedingungen nennen, denen die Elemente dieser Verteilung unterworfen sind (Gegenstände, Äußerungsmodalität, Begriffe, thematische Wahl). Die Formationsregeln sind Existenzbedingungen (...) in einer gegebenen diskursiven Verteilung" (S.58). [9]

Durch die Verwobenheiten verschiedener diskursiver Formationen zueinander wird der Diskurs aufgespannt, gefüllt und konturiert. Dies geschieht nicht willkürlich, sondern immer nur im Kontext eines *diskursiven Feldes*, innerhalb dessen eben jene spezifische Regelhaftigkeiten existieren (vgl. THOMPSON im Erscheinen). Als diskursives Feld könnte, in Abwandlung von BOURDIEUs Konzeption sozialer Felder (1992), jener Raum beschrieben werden, in dem diskursive Effekte wirken; entsprechend werden die (unscharfen) Ränder des Diskurses durch das Ende der Aussagen markiert. Dabei kann das diskursive Feld wiederum aus unterschiedlichen *Diskursgefilden* konstituiert sein. Unter Diskursgefilde sei hier ein bestimmtes "Terrain" innerhalb eines Diskursfeldes verstanden, welches sich aus der Relationierung der Aussagen und Formationen ergibt. Der Diskurs um Heterogenität beispielsweise realisiert sich in höchst unterschiedlichen Diskursgefilden als bildungspolitischer, unterrichtsmethodischer, normativer oder schulorganisationaler Diskurs. Je nach Diskursgefilde bilden die dort angesiedelten diskursiven Formationen spezifische Bedeutungen und Regelhaftigkeiten. Dabei können unterschiedliche Diskursgefilde von ähnlichen Formationen organisiert werden. [10]

Eine Besonderheit des hier verfolgten Vorgehens besteht darin, dass sich die Analyse für die Bedeutungsproduktion auf genau ein vorab präzise definiertes Thema, nämlich den Begriff Heterogenität, bezieht. HÖHNE unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen einem Themenbegriff im weiteren Sinne, der sich "auf jede Art sinn- und bedeutungshafter Interpunktion" (2003, S.429) bezieht und Themen im engeren Sinne, welche eine spezifische thematische Referenz aufweisen. Themen im engeren Sinne sind polysem, hierarchisch und zeitlich strukturiert und weisen eine je spezifische lokale und zeitliche Matrix auf. Der Diskurs um Heterogenität in der Erziehungswissenschaft gestaltet sich vor allem aufgrund der Selbstdeklaration als Thema im engeren Sinne, welches der Analyse vorausgehend festgesetzt wird. [11]

Die Frage des methodischen Vorgehens der Analyse von Diskursen ist – analog zu den unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Ansätzen – nicht einheitlich konzeptioniert (vgl. KELLER et al. 2004, 2006). Das im Rahmen meiner eigenen Studie verfolgte methodische Vorgehen orientiert sich an dem von DIAZ-BONE skizzierten Modell der "Diskursanalyse der Wissensstruktur" (2005, §19), das stark an den Arbeiten FOUCAULTs orientiert ist. DIAZ-BONE skizziert mit Theorieformierung, Sondierungsphase, provisorischer Korpuserstellung, Oberflächenanalyse, Rekonstruktion der diskursiven Beziehungen, der Fertigstellung der Rekonstruktion und der Ergebnisaufbereitung und dem Rückbezug ein sieben-schrittiges Modell als eine Möglichkeit des methodischen Vorgehens. Die Analyse des Materials (also vor allem für den vierten Schritt) erfolgte mithilfe eines kodierenden Vorgehens und orientierte sich an KELLERs Vorschlägen zur "Feinanalyse" (2007a). KELLER schreibt dazu:

"Für die Fragestellungen der Diskursforschung bietet es sich an, nicht die Wort- oder Satzebene, sondern die Einheit von 'Textabschnitten' als Grundlage für eine entsprechende Kategorienbildung zu nutzen. Das Prinzip der Sequenzanalyse besteht

darin, im Hinblick auf die interessierenden Untersuchungsfragen dem Textfluss folgend zunächst möglichst viele Interpretationshypothesen zu entwerfen. Diese Interpretationshypothesen werden am unmittelbaren weiteren Textfortgang auf ihre Angemessenheit hin überprüft, verworfen oder beibehalten bzw. präzisiert" (§40). [12]

Weiter wird unterschiedlich gehandhabt wird, inwieweit jeder Text als eine Analyseeinheit verstanden werden kann und soll, wenngleich die meisten Texte – zumal zum Thema Heterogenität – mehr als eine Aussage umfassen? Wird der Text in seiner Gesamtheit interpretiert? Oder sind die jeweiligen Aussagen die Analyseeinheit, die dann zu diskursiven Formationen quer durch die Texte zusammengefasst werden? In diesem Falle können die Aussagen von ihrer Positionierung innerhalb eines Textes gelöst werden, die AutorInnenenschaft tritt zurück hinter die Aussage, die diskursive Formation (FOUCAULT 1988). Für dieses Vorgehen spricht, dass ein Diskurs zwar von SprecherInnen organisiert wird, die "Ordnung des Diskurses" sich jedoch jenseits der bestimmten AutorInnen zurechenbaren Aussagen in den Verknüpfungen, Verweisen oder Abgrenzungen in der Regelmäßigkeit diskursiver Formationen zeigt. In diesem Beitrag habe ich mich aufgrund der Eigenheiten des Datenkorpus dafür entschieden, der Analyse der diskursiven Formationen den Vorzug vor der Analyse der jeweiligen Quellentexte zu geben. Die Formation hat Vorrang vor der Texteinheit (siehe den folgenden Abschnitt). [13]

## 2.2 Korpus – formale Strukturierung

Das Ziel meiner Analyse war das Nachvollziehen der diskursiven Formation in ihrer erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Ausrichtung im deutschsprachigen Raum; damit wird auf einen wissenschaftlichen "Spezialdiskurs" (KELLER 2007b, S.68) fokussiert. Dies impliziert zwei Präzisierungen:

- Zum Ersten geht es um erziehungs- und bildungswissenschaftliche Verwendungen. Benachbarte wissenschaftliche Disziplinen wie beispielsweise Soziologie, Psychologie oder politische Wissenschaft werden zwar zur Kenntnis genommen, im Fokus steht allerdings der fachdisziplinäre Diskurs. Innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses konzentriere ich mich zusätzlich auf das Feld der Schule. Dies liegt zum einen darin begründet, dass das schulische Feld eine gewisse Hegemonie beanspruchen kann, die Ausweitung des Schulischen als Prinzip sowie der Schule als Institution zementiert diese (trotz oder gerade wegen gegenläufiger Tendenzen wie die der Ganztagschulentwicklung oder des lebenslangen Lernens) als zentrale Bildungsinstitution. Des Weiteren wird der Begriff Heterogenität in anderen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen nicht in gleicher Intensität verhandelt, in der Sozialpädagogik beispielsweise finden sich weit weniger thematische Bezugnahmen. Weiter sind diese Einsätze hier zumeist mit kategorialen Bestimmungen verbunden, indem spezifische soziale Kategorien wie *Gender*, *Race* oder *Class* mit Fragen sozialer Ungleichheit oder aber zielgruppenspezifischen Unterstützungskonzepten in Einklang gebracht werden (vgl. z.B. THOLE & CLOOS 2005).

- Zweitens legt die Fokussierung auf eine erziehungs- und bildungswissenschaftliche Verwendung eine wissenschaftlich-theoretische Ausrichtung nahe. Damit werden praxisorientierte Publikationen, wie sie dem oben skizzierten ersten Format entsprechen, explizit nicht ins Sample aufgenommen; Ratgeber und Praxisbände beispielsweise sind entsprechend nicht vertreten, da es im vorliegenden Beitrag um die "übersubjektiven Regeln der gesellschaftlichen Produktion von Wissen, Wahrheits- und Wirklichkeitskonzeptionen" (KOLLER & LÜDERS 2005, S.58) geht. Die Konzentration auf wissenschaftliche Texte begründet sich darüber, dass davon ausgegangen werden kann, dass wissenschaftliche Diskurse in besonderer Weise Orte der Wahrheits-, und damit der Wirklichkeitsproduktion sind (JÄGER 2004), da – im Anschluss an FOUCAULT (1981 [1973]) – wissenschaftliche Diskurse den Anspruch der Produktion von Wahrhaftigkeit erheben. Damit wird hier einem zentralen Erkenntnisinteresse der Diskursanalyse gefolgt, indem der Blick auf theoretische Konzepte, zusammenfassende Begriffe, Systematisierungen, Erklärungsangebote u.ä. gerichtet wird. Zugrunde liegt die Annahme, dass in wissenschaftlichem Wissen pädagogische Erfahrungen, heuristische Thesen und empirische Befunde geronnen sind und dieses wissenschaftliche Wissen zugleich Wahrnehmungs- und Interpretationsfolien für die Rezeption von Wirklichkeiten bereitstellt, die wiederum auf die Handlungsebene zurückspiegeln. Der Wahrheitsanspruch findet sich – wie genauer zu zeigen sein wird – im Diskurs um Heterogenität in besonderer Weise wieder, denn Heterogenität wird häufig als etwas Marginalisiertes beschrieben, als eine verdeckte Angelegenheit, der ans Tageslicht zu helfen an sich schon einen Akt der Herstellung von Gerechtigkeit impliziert. [14]

Um den Ansprüchen dieser Präzisierungen gerecht zu werden, fokussiert die folgende Diskursanalyse auf den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Spezialdiskurs, der sich als Metadiskurs zeigt, als ein Sprechen über das Sprechen und Handeln, also eine Abstraktion, indem Konzepte und Theorien Gegenstand der Aussagen sind und nicht die pädagogische Praxis. Zugrunde liegt die dargelegte Annahme, dass hier theoretische Auseinandersetzungen und Positionierungen deutlich und Deutungsangebote theoretisch abgesichert werden. Der Spezialdiskurs um Heterogenität lässt auf Aussagen hoffen, die nicht schon immer dem Rechtfertigungsdruck pädagogischen Handelns oder dem Erwartungsdruck politischer Forderungen ausgesetzt sind. Dahinter steht die Überlegung, dass sich hier die Hervorbringung von Heterogenität in spezifischer Weise analysieren lassen müsste, gleichsam "an der Wurzel" des Diskurses. Sicherlich ist einerseits FOUCAULT (1992 [1974]) zuzustimmen, dass der Diskurs kein Zentrum und keinen Grund kennt und in diesem Sinne der erziehungswissenschaftliche Spezialdiskurs keine "größere Wahrheit" oder "höhere Deutungsmacht" reklamieren kann als andere Diskurse um Heterogenität in der Schule (vgl. THOMPSON im Erscheinen). Andererseits ist es hoch plausibel, dass in einem Diskurs unterschiedliche SprecherInnenpositionen und -interessen nicht nur zu unterschiedlichen Beiträgen führen, sondern ebenso auf höchst unterschiedliche Diskursgefülle abzielen. Während der handlungspraktische Diskurs sich vor allem auf die Bearbeitung von

Heterogenität im Unterricht bezieht (VON DER GROEBEN 2008), zielt der Spezialdiskurs vor allem auf Theorieauseinandersetzungen, Begriffsproduktionen, Erklärungen oder Sortierungen. Er stellt somit theoretische Konzepte, Wahrnehmungs- und Interpretationsfolien bereit, mit denen und durch die die AkteurInnen im Feld Heterogenität erkennen, bewerten, verhandeln oder unkenntlich zu machen trachten und in diesem Prozess Differenz und Gemeinsamkeit überhaupt erst hervorbringen. [15]

Die Strategie für die Korpusbildung orientierte sich an Konzepten des *Theoretical Sampling* (vgl. GLASER & STRAUSS 2008 [1996]; siehe auch KELLER 2007a), diese wurde vor allem unter dem Gesichtspunkt gestaltet, wie der Spezialdiskurs um Heterogenität als Metadiskurs abgebildet werden kann. Eine besonders ergiebige Datenquelle stellen dafür die Einleitungen zu thematischen Sammelbänden dar, die in größerem Umfang vorliegen. Diese sehr spezifische Textsorte verspricht vor allem deswegen erkenntnisreich zu sein, da sie bereits von ihrem Anspruch her zum Ersten darauf ausgerichtet ist, eine Einführung in das Thema Heterogenität zu bieten und zum Zweiten Verbindungen zwischen den je divergenten Beiträgen der Sammelbände herstellen muss. In diesem Sinne lassen sich die Einführungstexte thematischer Sammelbände als Feld des Spezialdiskurses beschreiben. Damit wird der Datenkorpus auch aufgrund formaler und theoriegeleiteter Kriterien gebildet und eine große Konsistenz innerhalb des Datensatzes erzeugt, der den Vorteil struktureller Ähnlichkeiten bietet. Gleichzeitig bietet der hohe Grad an Formalisierung eine Konzentration des diskursiven Feldes, die zumindest in einer Hinsicht den methodischen Problemen diskursanalytischer Verfahren – nämlich dem Problem der Bezüglichkeit der Texte und des Umfanges des Datenkorpus – entgeht (vgl. KELLER 2007b, S.88). Ein nach formalen Kriterien relativ konsistentes Feld erleichtert es, die unterschiedlichen Texte und die enthaltenen Aussagen aufeinander beziehen zu können. [16]

Berücksichtigt bei der Recherche wurden dabei lediglich Sammelbände, die das Wort Heterogenität im Titel oder Untertitel führen und auf diese Weise explizit reklamieren, sich mit diesem Topos auseinanderzusetzen. Durch die Referenz auf den Begriff wird dessen Bedeutsamkeit herausgestellt. Zwar können auch Beiträge, die den Begriff nicht im Titel tragen, Auseinandersetzungen mit und Aussagen zu Heterogenität treffen, diese sind jedoch nicht von vornherein als solche markiert. Beiträgen hingegen, die den Begriff Heterogenität im Titel führen, kann auf der linguistischen Ebene ein Einmischen in den Diskurs unterstellt werden. [17]

Als Datenkorpus liegen insgesamt 21 Einleitungen von bei FIS-Bildung gelisteten Sammelbänden vor, die Länge variiert zwischen 1 1/3 und 10 Seiten. Ausgespart in der Auswertung der Einleitungen sind jeweils jene Textteile, in denen die AutorInnen den Inhalt der im Band vertretenen Beiträge zusammenfassen, da an diesen Stellen keine eigenen Aussagen getroffen werden, sondern inhaltliche Aussagen anderer rekapituliert werden. Der erste Sammelband stammt aus dem Jahr 2002, der letzte berücksichtigte Jahrgang ist 2010. Der Einblick in den Diskurs ist damit ein querschnittlicher, für einen Längsschnitt, der die

Entwicklungen innerhalb der Begriffsverwendung nachzeichnet, ist der Zeitraum des Diskurses (noch) zu kurz. [18]

Seit 2002 sind mehrere Bände entstanden, die zur Analyse herangezogen wurden. Dabei sind von 2002 bis 2006 nur sporadische Publikationsaktivitäten von maximal einem Band pro Jahr zu verzeichnen. Von 2007 an nimmt die Zahl der jährlich veröffentlichten Sammelbände, die das Wort Heterogenität in Titel oder Untertitel tragen, kontinuierlich bis auf fünf Werke im Jahr 2010 zu. Die ersten Publikationen sind Tagungsbände, inhaltlich verweisen drei der Bände aus den ersten Jahren mit Titeln wie "Integration und Differenzierung in der Primarstufe" (HEINZEL & PRENGEL 2002a), "Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive" (WARZECHA 2003) und "Heterogenität und Integration" (TANNER, BADERTSCHER; HOLZER; SCHINDLER & STRECKEISEN 2006) auf eine (Mit-) Verortung in der Behindertenpädagogik. Damit wurde der Begriff in einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin angesiedelt. Der Meta-Diskurs um Heterogenität scheint in der Anfangszeit vor allem aus dieser Perspektive initiiert worden zu sein. Das eingangs skizzierte diskursive Ereignis der Veröffentlichung der UNO-Konvention spiegelt sich prospektiv, d.h. vorwegnehmend, wider. In späteren Publikationen verlagert sich der sonderpädagogische Schwerpunkt vom Titel in den Text der analysierten Einleitungen (SCHILDMANN 2010) und wird als eine Orientierung neben anderen erwähnt, die Ereignishaftigkeit der Veröffentlichung der UNO-Charta wird durch die Integration des Themas in die Regelmäßigkeit der Erziehungswissenschaft überführt und verliert ihren exklusiven (behindertenpädagogischen) Status. [19]

In den darauf folgenden Jahren differenzieren sich die in den Titeln verwendeten Begriffe aus, so wird "Heterogenität und Schulentwicklung" (BUCHEN, ROLFF & HORSTER 2007a) bzw. "Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung" (KATZENBACH 2007a) im Titel von zwei Sammelbänden thematisiert, in zwei weiteren Bänden "Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung" (KELLE & TERVOOREN 2008a) oder "Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität" (BUSCHKÜHLE et al. 2009b). Die vier Bände greifen mit Schulentwicklung bzw. Standardisierung aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussionen auf, das Thema hat – so kann geschlussfolgert werden – seine teildisziplinäre Engführung überwunden, und es wird an zentrale Diskurse der Disziplin angeschlossen. Insgesamt sieben Titel versprechen thematisch Aussagen zu Lernarrangements sowie zum "Umgang mit Heterogenität in der Schule" (GRUNDER & GUT 2009a, 2010). Anstatt struktureller Kontexte werden hier vor allem Schule und Unterricht in das Zentrum gerückt. Vier Bände beziehen sich in unterschiedlicher Weise auf empirische erziehungswissenschaftliche Studien zu Heterogenität, meist im Kontext von sozialer Ungleichheit, drei dieser vier Bände sind Festschriften. [20]

### 3. Analyse der Einleitungen

Sichtet man nun diesen Korpus, lassen sich fünf – teils umkämpft, teils höchst einmütig – zentrale diskursive Formationen systematisieren. Dies sind begriffliche Formationen, Stellvertretungsformationen, Produktivitätsformationen und Legitimationsformationen sowie ein Spannungsfeld zwischen Heterogenität und Homogenität. [21]

#### 3.1 Begriffliche Formationen: Synonyme und Kategorien

Für Heterogenität werden zahlreiche synonyme Begrifflichkeiten als Entsprechungen verwendet, die Bandbreite reicht von "Differenz" (z.B. KATZENBACH 2007b, S.11) über "Anderssein" (HINZ & WALTHES 2009a, S.13) bis zu "Vielheit" (HAGEDORN et al. 2010a, S.11). Die beiden häufigsten Entsprechungen sind "Vielfalt" und "Verschiedenheit". BUHOLZER und KUMMER WYSS (2010a, S.7) beispielsweise schreiben von der "Bedeutung von Heterogenität, Differenz oder Vielfalt". Entsprechungen oder Relationen zwischen den Begriffen werden nicht systematisiert; ob damit synonyme Begrifflichkeiten gemeint sind – und wenn ja welche – oder welche inhaltliche oder semantische Beziehung zwischen ihnen existiert, wird nicht erläutert. Die Darstellung der Aussagen folgt vielmehr dem assoziativen Muster der Reihung durch die gebildeten "Begriffsketten": Die Begriffe erklären einander nicht, sondern sie markieren Zusammengehörigkeit allein durch die Tatsache der reihenden Nennung. Die Zusammengehörigkeit ist dabei weder willkürlich noch vollständig kongruent, sondern eher verwandtschaftlicher Natur, indem ähnliche Begrifflichkeiten in einem Zusammenhang genannt werden, ohne dass aber der Bezug der Begriffe zueinander deutlich gemacht würde. Dadurch wird eine Vervielfältigung der Begriffsäquivalente vorangetrieben, die zu einer inhaltlichen Präzisierung wenig beizutragen vermag, denn Vielfalt ist ein ebenso unspezifischer Begriff wie Verschiedenheit oder Heterogenität, die Semantik treibt ihr Spiel mit der Multiplizierung von Bedeutungen. [22]

Ähnliches wiederholt sich bei den in den Einleitungen angesprochenen sozialen Kategorien, die zur Erläuterung herangezogen werden. Einige wenige Aussagen verzichten auf die Nennung jedweder Heterogenitätskategorie. In der großen Mehrzahl jedoch werden Aussagen zu sozialen Differenzierungsmerkmalen getroffen, wobei die Nennungen uneinheitlich sind. Oft wird auf Geschlecht, Behinderung oder Alter rekurriert, allerdings existiert kein durchgängiges Verwendungsmuster im Sinne einer Hegemonie. Lediglich (soziale, sprachliche oder kulturelle) Herkunft findet in der Mehrzahl der Beiträge Erwähnung, dies ist jedoch eine sehr weite Beschreibung. In mehreren Einleitungen finden sich zusätzlich Verweise auf Leistungsheterogenität. Wie bei den Begriffsketten werden auch hier selten Bezüge der Kategorien zueinander ins Spiel gebracht (HEINZEL & PRENGEL 2002b), auch die Nennung von Kategorien hat zumeist aufzählenden Charakter, bei dem unklar bleibt, ob die Aufzählung mit den jeweils genannten Kategorien abgeschlossen ist oder prinzipiell noch weitere folgen könnten. Differenz erhält damit einen "kontingenten Charakter" der Unentscheidbarkeit und Unabgeschlossenheit (BUTLER 1993, S.31). Auffällig in

der Erwähnung von Kategorien ist weniger eine Systematik, dominierend ist vielmehr die Unterschiedlichkeit der Handhabung der Nennungen. Als Struktur scheint hier eine scheinbare Ordnungslosigkeit durch, die willkürliche Erwähnung von Kategorien führt zu einer Bedeutungslosigkeit für eine Definition von Heterogenität. Sie erklären nicht, sie umreißen eher, sie zeigen Möglichkeitsräume auf, erwähnen Kategorien, die in (unklarem) Bezug zu Heterogenität stehen und vernebeln durch diese beziehungslose Bedeutungslosigkeit den Gegenstand. [23]

Als heterogen oder vielfältig werden mittels sozialer Kategorien ausschließlich die SchülerInnen beschrieben. In manchen Texten findet sich zusätzlich ein Verweis auf eine zunehmende gesellschaftliche Heterogenität (KEUFFER 2007). Damit wird Schule als potenzieller Ort der Produktion von Heterogenität ausgeklammert. Die Heterogenität ist etwas, das gleichsam naturwüchsig in die Schulen hineinkommt, durch SchülerInnen, die ihre Unterschiedlichkeit bereits mitbringen, bevor sie ein Klassenzimmer zum ersten Mal betreten. Damit erfolgt eine spezifische Justierung von Heterogenität, nämlich als etwas von außen Kommendes, Urwüchsiges, dem eigenen Zutun als vorgängig Entzogenes. Der Gegenstand wird in seiner Beschreibung nicht präzisiert, sondern die Art des reihenden und aufzählenden Sprechens erzielt eine Veruneindeutigung von Heterogenität, der Begriff multipliziert sich in verwandten Entsprechungen, deren Bezug zu Heterogenität ebenso unklar bleibt wie ihre eigenen Bestimmungen. [24]

Befragt man die Einleitungen danach, an wen sie Erwartungen adressieren – welche Begriffe also in unmittelbarem textuellen Zusammenhang Verwendung finden und wer aufgefordert wird, sich zu Heterogenität in Beziehung zu setzen – sticht zuerst eine Nicht-Adressierung ins Auge. Nicht-adressiert werden jene, die mit sozialen Kategorien als heterogen beschrieben werden, nämlich die Kinder und Jugendlichen. Sie werden zwar thematisiert, jedoch kaum mit dem Terminus heterogen. Vielmehr wird im Kontext von Heterogenität gerade die Individualität von Kindern betont und die Berücksichtigung derselben in Schule und Unterricht gefordert. Die Individualität findet ihren Niederschlag in Aussagen, die betonen, dass allen Kindern "individuell bestmögliche Bildungschancen zu gewähren" (TANNER & WEHRLE 2006, S.9) seien, beispielsweise durch "individuelle Unterstützung" (LEHBERGER & SANDFUCHS 2008, S.10). Heterogenität und Individualität werden als gegenseitige Ergänzungen bzw. Entsprechungen thematisiert. Was bewirkt die Parallelisierung von Heterogenität und Individualität? Sie führt zu einer Betonung der Einzigartigkeit und damit der Unterschiede zwischen Individuen. Heterogenität erscheint nicht als Relation, sondern als fixierter Abstand der Individuen, der sich aus der Tatsache ihrer Unterschiedlichkeit ergibt. Individualität entsteht als Einzigartigkeit, die auf den jeweils anderen nicht reduzierbar ist und die (ähnlich wie Heterogenität) nicht zur Veränderung vorgesehen ist. Geht es um Aufforderungen zur Veränderung, werden hingegen einerseits der Unterricht und andererseits bildungspolitische AkteurInnen thematisiert und damit Mikro- und Makroebene angesprochen. [25]

Stellt man noch einmal die Frage nach der Adressierung, dann lassen sich zwei "Zielgruppen" identifizieren. Adressiert wird einerseits der Unterricht, da

Heterogenität (als von außen kommendes Phänomen) im Unterricht noch nicht ausreichend berücksichtigt wird (vgl. zum Umgang mit und zur Art der Berücksichtigung die Abschnitte 3.3 und 3.4.3). Entsprechend wird Heterogenität "vor allem in Lehr-Lernsettings" (GRUNDER & GUT 2009b, S.7), in Lernangeboten (BUHOLZER & KUMMER WYSS 2010a, S.8) oder in der Weiterentwicklung von Unterricht (KEUFFER 2007, S.9) thematisiert, indem "unterrichtstheoretische und didaktische Ansätze zur Förderung für alle und für Risikoschülerinnen und -schüler" (KIPER, MILLER, PALENTIN & ROHLFS 2008, S.10) durch "Professionalisierungsprozesse" und "diagnostische Kompetenz" (a.a.O.) angesprochen werden. Damit wird auf der Mikroebene eine Transformation bisheriger Unterrichtspraktiken angeregt. Andererseits wird Heterogenität als bildungspolitische Angelegenheit (LEHBERGER & SANDFUCHS 2008; GRUNDER & GUT 2009b) adressiert, da "die Lösung nicht nur den Lehrern aufgebürdet werden [darf]" (KEUFFER 2007, S.7). Dabei wird vor allem das mehrgliedrige Schulsystem wiederholt kritisiert, als "bildungspolitischer Skandal" (BUHOLZER & KUMMER WYSS 2010a, S.9) beschrieben, und es wird ein politischer Auftrag für "besseren Umgang mit Heterogenität" (a.a.O.) abgeleitet. Auf der Makroebene wird somit ebenfalls eine Transformation bestehender Strukturen angeregt. [26]

### 3.2 Stellvertretungsformationen: Heterogenität als ...

In einer zweiten diskursiven Formation wird Heterogenität gefasst "als" etwas je anderes. So wird bereits in den Titeln von fast einem Drittel der Sammelbände Heterogenität durch etwas Anderes erläutert, indem mit dem *als* auf jeweils unterschiedliche Referenzen verwiesen wird. Durch diese Stellvertretung wird Heterogenität als Herausforderung, als Chance oder als Belastung umrissen. Mit einem *als* wird sprachlogisch eine erklärende Entsprechung getroffen. Diese Konjunktion nimmt eine Verschiebung vor. Eine solche Referenz fixiert also kein Wesensmerkmal, sondern eine Stellvertretung, eine aktuelle Repräsentanz, die das implizite Versprechen birgt, dass es auch anders sein könnte. Damit wird ein Gegenstand, eine Aussage, eine Praktik (oder auch etwas gänzlich Anderes) durch etwas anderes bestimmt, was nicht das Gleiche, aber auch nichts grundsätzlich Anderes ist, sondern ein unbestimmtes Dazwischen, eine Stellvertretung. Das Verwandtschaftsprinzip als Strukturierungsmoment von Relationen kehrt hier in anderem Gewand wieder. Denn ein *als* definiert (seinen Gegenstand, Aussage, Praktik) nicht, sondern assoziiert, die Referenz ist keine Dichotomizität, die ihren Gegenstand dadurch festschreibt, sondern sie (die vorgenommene Referenz) überlässt den Lesenden die Konzeptionierung des Anderen. Darüber hinaus ist aber auch das Verhältnis zwischen dem Gegenstand, der Aussage oder der Praktik (hier: Heterogenität) und dem (mittels *als* in den Diskus eingestellten) Anderen (der Stellvertretung) nicht spezifiziert. Beide Aspekte zielen auf eine Veruneindeutlichung, der Gegenstand Heterogenität wird durch das *als* nicht konturiert, sondern im Gegenteil verschleiert und einer Bedeutung entzogen. Der Stellvertreter sowie die Relation zwischen Heterogenität und der Stellvertretung, den das *als* in den diskursiven Kontext von Heterogenität einstellt, bieten keine Auflösung, sondern verschieben das Phänomen Heterogenität in ein relationales und interpretatives Spielfeld. [27]

### 3.2.1 ... Herausforderung

Auf das *als* könnten theoretisch unendlich viele Referenzen folgen. Tatsächlich ist das aber nicht der Fall. Wird Heterogenität durch ein *als* als etwas Anderes erklärt, so ist dies häufig der Begriff der Herausforderung. So gilt "Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht" (BUHOLZER & KUMMER WYSS 2010a, S.7) oder – mit mehr Relevanz unterlegt – "als große internationale wie deutschsprachige Herausforderung" (HAGEDORN et al. 2010a, S.11). Eine Herausforderung ist zunächst etwas Oppositionelles, Gegenüberstehendes, etwas, das herausfordert. Das im *als* enthaltene Spiel der unklaren Bedeutungspole wiederholt sich hier in der Figur der Herausforderung. Herausgefordert wird ein Gegenüber, ein Duellant beispielsweise, aber auch ein Gegner/eine Gegnerin im Sport zum Wettstreit und Kräfteressen. Eine Herausforderung zielt auf eine Reaktion des/der Herausgeforderten ab, Resultat ist eine Interaktion zwischen Herausgeforderten und HerausfordererInnen. Eine Herausforderung zwingt zum Handeln, sie impliziert eine Reaktionserwartung. Eine Herausforderung kann angenommen oder auch bewältigt werden, in allen Fällen ist eine Antwort vonnöten, die den Begriff in ein Verhältnis setzt. Theoretisch kann eine Herausforderung auch ignoriert werden, damit ist aber keineswegs die Notwendigkeit einer Antwort außer Kraft gesetzt, sondern lediglich aufgeschoben. [28]

Damit wird aber auch der Geltungsbereich ausgeweitet, nicht nur auf seinen eigenen Gegenstand (Heterogenität) und auch nicht nur auf die Herausforderung, sondern zusätzlich auf ein Drittes, ein nicht konturiertes Gegenüber, welches zur Reaktion gebracht werden soll. Besonders deutlich wird diese Nicht-Konturierung im Titel "Herausforderung Heterogenität" (KÖKER, ROHMANN & TEXTOR 2010a), die jede Referenz verweigert und durch die Nicht-Bestimmtheit die Herausforderung prinzipiell an alle und alles zu adressieren vermag. Heterogenität ist in diesem Verständnis somit nicht nur das Thema selbst, sondern ebenso die Referenz des *als* (hier: Herausforderung) sowie das in der Vorstellung der Herausforderung adressierte Gegenüber sowie dessen Reaktion auf das Thema. Damit wird Heterogenität durch eine nicht weniger unpräzise stellvertretende Referenz bestimmt. So bleiben die beiden Begriffe und ebenso die Relation zwischen ihnen unklar, darüber hinaus auch die Relation zwischen Heterogenität und dem herausgeforderten Gegenüber. Ungesagt bleibt beispielsweise, ob Heterogenität *in jedem Falle* Herausforderung ist oder *zusätzlich auch* etwas Anderes? Was bedeutet es für den Begriff, wenn er durch etwas Anderes spezifiziert wird, was ihm gegenüber unrelationiert bleibt? Resultat dieser Spezifizierung sind Bewegungen der Verunklarung, die den Eindruck von Bestimmung lediglich erwecken, aber nicht einlösen können. [29]

Ebenso ist zu fragen, wer die zum Handeln aufgeforderten AgentInnen in der diskursiven Formation der Heterogenität als Herausforderung sind? Herausgefordert wird, folgt man den in den Titeln verwendeten Begriffen, vor allem die erziehungswissenschaftliche Disziplin. Heterogenität sei, so steht zu lesen, eine Herausforderung "für die Unterrichts- und Schulentwicklung" (KATZENBACH 2007a), für "die empirische Bildungsforschung" (BOS, LANKES,

PLAßMEIER & SCHWIPPERT 2004a) bzw. für die Erziehungswissenschaft (vgl. HAGEDORN et al. 2010b). Damit richten die Aussagen den Begriff zurück auf das erziehungswissenschaftliche Feld, in dem sie ihn verorten. Die Aussagen konstituieren damit ein innerdisziplinäres Spannungsfeld zwischen Heterogenität einerseits und der Unterrichts- und Schulentwicklung, der empirischen Bildungsforschung oder der Erziehungswissenschaft andererseits, welches bearbeitet werden müsste. Dabei fällt auf, dass die beiden Enden des Spannungsfeldes nicht auf der gleichen Ebene liegen, denn während der eine Pol einen Begriff (und seine theoretische Struktur) umfasst, bezeichnet der andere Pol erziehungswissenschaftliche Felder. Das dadurch installierte Ungleichgewicht der semantischen Ebenen verstärkt die Uneindeutigkeit, da Phänomene in Relation gesetzt werden, die nicht in jedem Falle relationierbar sind. Die Interaktion zwischen HerausfordererInnen und Herausgeforderten führt zu einer Transformation. [30]

Gleichzeitig wird durch eine Bewältigung der Herausforderung Heterogenität gemeistert und vereinnahmt, denn eine Herausforderung, die gemeistert wurde, ist keine Herausforderung mehr, sondern ein bewältigtes Hindernis und somit eine abgearbeitete Angelegenheit der Vergangenheit. Die Interaktion bearbeitet die Heterogenität und macht sie dadurch handhabbar. Eine Steigerung erfährt die Vorstellung einer zu bearbeitbaren Herausforderung in dem Begriff "Bewältigung" (HINZ & WALTHES 2009a; SCHWEITZER 2010). Im Gegensatz zu einem Versprechen oder einem Angebot geht es bei einer Herausforderung nicht ohne Mühen ab: Hindernisse müssen überwunden und Aufgaben erledigt werden, bevor eine Herausforderung gemeistert ist. Die Bewältigung der Heterogenität muss durch Anstrengung verdient werden, sie ist weder selbstläufig noch spielerisch, sondern hat ernsten Charakter. [31]

### 3.2.2 ... *Chance und Problem*

Weiter lässt sich eine diskursive Formation bilden, welche Heterogenität im Spannungsfeld zwischen Chance und Problem ansiedelt. Dabei sind unterschiedliche Akzentuierungen zu identifizieren. Auf der einen Seite steht die Akzentuierung von "Heterogenität als Chance" (BRÄU & SCHWERDT 2005). Diese Aussage ist selten anzutreffen, von ihrem Gehalt jedoch prägnant und prägend. Chancen bieten sich ohne eigenes Zutun, eine Chance erhält man, es ist ein passives Verhältnis. Eine Chance ist kein Rechts-, sondern ein Gnadenakt, eine Möglichkeit zur Bewährung, die jemandem gewährt wird, und auf die er oder sie keinen Anspruch hat. Die Gestaltungsmöglichkeiten einer Chance beginnen in dem (kurzen) Moment, in dem sie ergriffen wird – oder auch nicht. Der Handlungsspielraum ist ein abgeleiteter. Heterogenität kommt hier der Status einer Ermöglichung zu, die gewährt wird. Es gilt, die Chance, die in Heterogenität liegt zu ergreifen. Nicht spezifiziert wird, worin diese Chance bestehen könnte. Den Gegenpol bilden Aussagen, die sich vor allem auf Risiken kaprizieren. Manche attestieren Probleme für Lehrpersonen, da "Heterogenität als Normabweichung" (BUCHEN et al. 2007b, S.5) zu einer höheren Arbeitsbelastung führe oder "migrationsbedingte Heterogenität ein Problem für Lehrer" (BUHOLZER & KUMMER WYSS 2010a, S.8) darstelle. Die Differenz wird

in dem Maße als problematisch entworfen, wie es nicht gelingt, diese zu normalisieren. [32]

Häufiger jedoch finden sich Aussagen, in denen Heterogenität in ein Spannungsfeld eingestellt wird. So steht Heterogenität "zwischen Chance und Gefahren" (GRUNDER & GUT 2009b, S.7). KATZENBACH (2007b, S.9) spricht von einer "schwierigen Beziehungskiste" und personalisiert damit beide Seiten des Verhältnisses. Andere sehen die Probleme eher in einer (falschen) Wahrnehmung, in dieser Perspektive ist nicht Heterogenität das eigentliche Problem, sondern die Tatsache, dass diese noch nicht angemessen als Chance wahrgenommen wird. So steht die "Forderung im Raum, Heterogenität nicht als Problem, sondern als Chance zu sehen" (LEHBERGER & SANDFUCHS 2008, S.10; auch MEYER 2003; HINZ & WALTHES 2009a). KEUFFER (2007) trifft zu dieser diskursiven Formation die Aussage, dass es darum gehe, von den pädagogischen Mühen zu den pädagogischen Möglichkeiten zu kommen. Die Chance ist also problembehaftet, nicht selbstläufig, sondern steht in Relation zu ihrer Negation: der Gefahr, dem Problem, der Normabweichung. Die Chance wird dadurch eingeschränkt, sie gilt nicht umfassend, sondern nur in dem Maße, wie sie nicht Gefahr ist. Die Bedrohung steigert die Fragilität der Chance, ihre Flüchtigkeit und ihre Zufälligkeit. Die Dichotomie von Chance und Problem erzeugt ein Spannungsfeld, welches von normativen Grundlegungen durchzogen ist, indem beispielsweise darauf hingewiesen wird, wie mit Heterogenität *eigentlich* zu verfahren sei. [33]

In mehreren Aussagen findet sich die Referenz von Heterogenität als Phänomen (KÖKER et al. 2010b; KELLE & TERVOOREN 2008b; TANNER & WEHRLE 2006). Im Gegensatz zu Herausforderung, Chance oder Problem ist die Aussage des Phänomens eine beschreibende. Der Begriff Phänomen findet beispielsweise zur Beschreibung naturwissenschaftlicher Sachverhalte Verwendung und ist durch eine weitgehend zuschreibungsfreie Aufladung gekennzeichnet. Ein Phänomen regt an, erklärt zu werden, der Begriff selbst legt also keine Interpretationen oder impliziten Handlungsaufforderungen nahe. [34]

### **3.3 Produktivitätsformation: produktiver Umgang mit Heterogenität**

Eine weitere diskursive Formation bündelt sich im Begriff Umgang, der prominent in den Titeln und Untertiteln verwendet wird. So wird beispielsweise der "Umgang mit Heterogenität" (BUHOLZER & KUMMER WYSS 2010b) bzw. "Verschiedenheit" (SCHILDMANN 2010), ein "Umgang mit Ungleichheit und Differenz" (TANNER et al. 2006), der pädagogische "Umgang mit Vielfalt" (BOLLER et al. 2007) oder der "Umgang mit Gleichheit und Differenz" (BRÄU & SCHWERDT 2005) thematisiert. Auch in den Texten wiederholt sich, nun in spezifizierter Form, die Aussage, dass ein Umgang gefunden werden solle. So bezeichnen GRUNDER und GUT den "Umgang mit Heterogenität als schulpolitische und schulpädagogische Aufgabe" (2009b, S.8). KATZENBACH meint, dass es "im Umgang mit der sozialen, sprachlichen und kulturellen Heterogenität der Schüler gravierende Probleme gibt" (2007b, S.9). Mit der Installierung der Vorstellung von einem Umgang produziert der Diskurs zweierlei,

nämlich zum einen das Versprechen, dass ein Umgang möglich sei, zum anderen aber auch die Pflicht, einen Umgang zu finden. [35]

Das Versprechen eines Umgangs erscheint auf den ersten Blick positiv konnotiert: Heterogenität ist gestaltbar. Durch den Umgang wird Heterogenität von ihrer Unbestimmtheit reduziert auf die Frage der Handhabung im konkreten pädagogischen Geschäft und damit potenziell einer technologischen Bearbeitung zugeführt. Dies bedeutet gleichsam eine Zähmung der überbordenden Ungewissheiten, wie sie sich in der begrifflichen Formation zeigt. Die Hoffnung auf ein Kleinarbeiten der Herausforderung findet hier ihre technokratische Reformulierung, indem nicht aus der Perspektive von Heterogenität als Herausforderung, sondern aus der Perspektive des herausgeforderten Gegenübers gesprochen wird. Gleichzeitig bleibt Umgang merkwürdig fremd, denn mit der Heterogenität wird umgegangen, sie wird bearbeitet, vermessen, geeigneten Maßnahmen zugeführt und dadurch der Ungewissheit entledigt. Verfügte die Pädagogik über die geeigneten Techniken, über die geeigneten Formate der Handhabung, dann wäre Heterogenität bewältigbar und damit letztendlich planbar. Ein Effekt des Versprechens der Planbarkeit von Heterogenität ist die Überführung von Unbestimmtheit in einen potenziellen Bearbeitungsmodus, dies verspricht Sicherheit gegenüber einem uneindeutigen Begriff. KIPER et al. hingegen nehmen kritische Distanz ein und problematisieren diese Vorstellung. Sie äußern, dass unter der diskursiven Formation "Umgang mit Heterogenität" höchst Unterschiedliches verstanden werden kann und kritisieren, dass sich aufgrund der Differenzen "Unzufriedenheit einstellt", da das Stichwort "mehr verbirgt als erklärt" (2008, S.9). Die Aussagen zu diesem Punkte stehen im Widerspruch zueinander, diese diskursive Formation ist umkämpft. [36]

Nicht gesagt – und damit vom Diskurs ausgeschlossen – wird ein Nicht-Umgang mit Heterogenität. Die Handlungsorientierung entfaltet ihre Notwendigkeit. Zu Nicht-Umgehen als *tatsächlichem* Akzeptieren – im Sinne von "so sein lassen" – finden sich in dem Diskursgefilde keine Aussagen. Hier bedeutet Heterogenität Handlungsnotwendigkeit, Positionen, die diesem nicht folgen, sind ausgeschlossen. Heterogenität – ein theoretisches Konzept – erhält in dieser diskursiven Formation den Status eines Signifikanten, eines eigenmächtigen Akteurs. Besonders pointiert wird diese Annahme in der Metapher "Heterogenität macht Schule" (WARZECHA 2003). Nicht Gesetze, Praktiken o.ä. machen Schule, sondern Heterogenität bringt Schule hervor. [37]

Häufiger wird der Umgang an sprachliche Vorbedingungen geknüpft, denn er – der Umgang – soll ein "gelingender" (WILLEMS & BUDDE 2009, S.12) bzw. ein "produktiver" sein. KEUFFER (2007) mahnt in seinem Text diese Produktivität gleich vier Mal an, auch TANNER und WEHRLE (2006) oder BUCHEN et al. (2007b) weisen mehrfach auf die Produktivität hin. BRÄU und SCHWERDT betonen ebenso einen "produktive[n] Umgang mit Gleichheit und Differenz" (2005, S.10). Zu fragen ist, was mit dem Umgang produziert werden soll, welcher Gestalt die Vorstellungen von Produktivität sind? Produktivität im semantischen Sinne meint Herstellung von Gegenständen, von Ideen oder etwa von Praktiken. Damit wird die diskursive Formation mit Betriebsamkeit aufgeladen und auf ein

Ziel ausgerichtet, denn mit der Produktorientierung wird eine Fokussierung auf einen Output installiert. Produktivität kann gesteigert oder optimiert werden, um den gewünschten Output zu erzielen. Produziert werden soll ein Umgang mit Heterogenität, der eben nicht "einfach so" schon da ist, sondern erst hergestellt werden muss. Ergebnis von Produktivität sind Resultate, die in irgendeiner Form einer Bewertung unterzogen werden können. Damit wird deutlich, dass der Aussage des produktiven Umgangs eine normative Dimension unterlegt ist. Zum Schweigen gebracht wird ein unproduktiver Umgang, die Gegenfolie ist immer nur ein falscher Umgang mit Heterogenität. [38]

### **3.4 Legitimationsformationen**

Zahlreiche Aussagen zielen auf eine Legitimierung des Diskurses ab. Dabei ist innerhalb dieser diskursiven Formation zu differenzieren zwischen PISA-bezogenen Aussagen, Begründungen und (De-) Historisierungen. [39]

#### *3.4.1 PISA als Referenzpunkt*

Eine immer wieder auftauchende Legitimationsformation gruppiert sich rund um die PISA-Studie. Diese wird in einer ganzen Reihe der zugrunde gelegten Texte in zumeist ähnlicher Art und Weise als Referenzpunkt angerufen. KIPER et al. (2008, S.8) sind in ihrer Einleitung der Ansicht, dass "mit PISA das Hervorbringen unterschiedlicher Schulleistung durch das Schulsystem kritisiert wurde". KEUFFER (2007, S.8) attestiert, dass PISA darauf aufmerksam gemacht habe, dass das deutsche Schulsystem zu wenig Durchlässigkeit ermögliche und deswegen zu Homogenisierungen führe. GRUNDER und GUT (2009b, S.8) verweisen zur Legitimation auf "internationale Vergleichsstudien". Andere sind der Ansicht, dass nicht nur inklusive und koedukative Pädagogik, sondern auch die PISA-Studie auf die "Einzigartigkeit des Individuums" (BUHOLZER & KUMMER WYSS 2010a, S.7) hindeute. LEHBERGER und SANDFUCHS weisen darauf hin, dass PISA einen gesellschaftlichen Wandel im Zeichen von Heterogenität deutlich gemacht habe (2008, S.10). PISA wird somit als Referenzpunkt des Diskurses aufgebaut. Was bedeutet dies? Welchen Effekt hat es, wenn gerade die PISA-Studie zitiert wird? [40]

Zuallererst ist der Effekt des Verweises auf PISA eine simple, eine gängige wissenschaftliche Praxis. Es wird auf Aussagen anderer AutorInnen verwiesen, um deutlich zu machen, inwieweit diese relevant sind für eigene Überlegungen. Mit dem Verweis auf PISA wird jedoch ein bedeutender und omnipräsenter Marker innerhalb der Schulpädagogik aufgerufen. Zitiert wird mit dem Verweis ein zentrales Ereignis des Diskurses um Bildung. Gleichzeitig wird mit jeder Zitation – BUTLER (1995, S.33) weist im Zusammenhang mit Geschlecht unter dem Stichwort Iterabilität darauf hin – das Zitierte wieder eingesetzt und in einer verschiebenden Umdeutung im Prozess der Wiedereinsetzung gleichzeitig enteignet. Damit ist die Frage von Macht aufgerufen. Resultiert die normierende Kraft des PISA-Diskurses daraus, dass er hier zitiert wird, oder ist es nicht möglicherweise genau anders herum, nämlich dass die Macht bei denjenigen liegt, die den Diskurs zitieren können, die ihn anrufen, verschieben und enteignen

– ihn also gewissermaßen zu einem Teil ihres Eigenen machen und dieses Eigene dadurch legitimieren. Denn so wie eine Zitation zu misslingen droht, wenn sie nicht kompetent zitiert wird, so kann eine erfolgreiche Ausdeutung des Zitierten nachgerade die Macht des-/derjenigen unter Beweis stellen, der/die seine/ihre eigenen Überlegungen mit fremden Gedanken und Befunden anzureichern versteht. Die Zitation setzt dann durch die Macht der Wiederholung das Zitierte überhaupt erst wieder ein. [41]

Zum Zweiten ist die Frage zu stellen, ob es ein Ausdruck von Souveränität ist, wenn PISA wiederholt als eine zentrale diskursive Formation zur Legitimation eingesetzt wird? Oder ist es auch ein Ausdruck von Schwäche und Unsicherheit, darauf angewiesen zu sein, eine Aussage mit Verweis auf einen derart mächtigen Referenzpunkt zu gestalten und das Thema "in den Schatten" von PISA zu stellen? Denn mit dem Verweis auf PISA wird zuallererst die Legitimation von PISA als "Kronzeuge" eingesetzt und anerkannt. Gerade dadurch, dass PISA ein omnipräsenter Referenzpunkt ist, wird jedoch die Aussage diesem diskursiven Ereignis gleichsam untergeordnet. PISA als Referenzpunkt droht das Sprechen über Heterogenität zu dominieren. Mit PISA gewinnt der Diskurs um Heterogenität eine Aufwertung und eine vermeintliche Verobjektivierung um den Preis, die Aussage als Ableitung über einen mächtigeren Referenzpunkt zu legitimieren und sich diesem in der gleichen Bewegung unterzuordnen. [42]

### 3.4.2 Begründungen

Als weitere Legitimationsformation kann eine spezifische Variante der Skandalisierung in Form normativer Begründungen gelten. Immer wieder werden Katastrophenszenarien skizziert, denen mit der Technologisierung von Heterogenität zu begegnen sei. Die Frage des Umgangs mit Heterogenität in Schule und Unterricht wird als "eines der wichtigsten Themen beim Umbau des deutschen Schulwesens" (KEUFFER 2007, S.7) installiert und damit ein weiterer schulpädagogischer Geltungsanspruch formuliert. Allerdings wird die Relevanz des Umgangs mit Heterogenität auch weit darüber hinaus für Gesellschaft oder ökonomische und ökologische Herausforderungen verortet. [43]

Welche Effekte erzeugt dies? Im Sinne FOUCAULTs (1992 [1974]) produziert der Diskurs hier etwas, nämlich seine eigene moralische Legitimation. So wird das Thema einerseits im Spannungsfeld von Gerechtigkeit und Ungleichheit angesiedelt. MEYER streicht den Bedeutungsgehalt von Heterogenität durch den Verweis auf die "zunehmende Marginalisierung sozial Schwacher in der BRD" sowie die "politische[n] Krisen [und] weltweiten ökonomisch-ökologischen Herausforderungen" (2003, S.14) heraus, KATZENBACH (2007b, S.9) betont in ähnlicher Weise "Marginalisierung und Ausgrenzung". Auch "globale Immigration- und Emigrationsprozesse" steigern die "vordringliche Bedeutung des Themas Heterogenität in Schule, Unterricht und Gesellschaft" (GRUNDER & GUT 2009b, S.8) und werden so als Aussagen für die Legitimation des Diskurses zu Heterogenität zur Anwendung gebracht. Der Bezug auf gesellschaftliche Themenfelder, die als Probleme im Kontext von Heterogenität eingeführt werden, führt zu einer moralischen Aufladung. Durch die zahlreichen und differenten

gesellschaftlichen und sozialen Themen findet gleichzeitig eine Zersiedelung der diskursiv errichteten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten statt. Der Geltungsbereich ist exemplarisch, weitreichend und unkonturiert. [44]

Den gesellschaftlichen Bedrohungsszenarien wird eine positive diskursive Formation entgegengestellt, gegen "einfältige Standardisierung" werden "konzeptionelle Vielfältigkeit und Gerechtigkeit" (KATZENBACH 2007b, S.12) sowie die Erziehung zur Demokratie und Gewaltprävention (HEINZEL & PRENGEL 2002b, S.14) gesetzt. Prägnant findet der positive Gegenhorizont in der Aussage "Heterogenität ist gut für die Menschheit" (MEYER 2003, S.13; auch HINZ & WALTHES 2009a, S.11) seinen Ausdruck. Damit tritt im Diskurs eine Normativierung ("gut") von Heterogenität bei umfassendem Geltungsanspruch ("Menschheit") auf. Heterogenität erhält wieder einen personalisierten Status, denn *gut sein* gilt landläufig als Charaktermerkmal oder als Verhaltensweise, nicht aber als Wesensmerkmal von theoretischen Konzepten. Gleichzeitig wird Heterogenität damit einer Bearbeitungsnotwendigkeit entzogen, denn etwas, was vorbehaltlos als *gut* charakterisiert ist, bedarf keiner weiteren Bearbeitung. Nicht *gut* ist der Umgang mit Heterogenität, womit der Transformationsbedarf im Schul- oder Gesellschaftssystem gesehen wird. [45]

Andererseits steht die oben erwähnte Form der Skandalisierung in einem Spannungsverhältnis zu etwas anders gelagerten Aussagen. In zahlreichen Beiträgen finden sich bildungsökonomische Bezüge, die vor der "Vergeudung von Humankapital" (TANNER & WEHRLE 2006, S.10) warnen. In diesen Aussagen geht es darum, "unentdecktes Leistungspotential anzuerkennen" (HAGEDORN et al. 2010a, S.13). Weniger moralisch positiv konnotierte Aspekte wie Abwendung ökologischer Herausforderungen oder die Bewahrung der Demokratie sind damit angesprochen, sondern ökonomische Verwertbarkeit steht hier im Mittelpunkt. Damit wird die Perspektive verschoben, weg von persönlichem, gesellschaftlichem, demokratischem oder ökologischem Nutzen hin zu ökonomischen Vorteilen, die sich aus einem veränderten Umgang mit Heterogenität ergeben. Der Nutzen wird so nicht in moralischen, sondern in materiellen Dimensionen gefasst. [46]

Zusammengenommen ergibt sich ein breites Panoptikum von Einsätzen, die Begründungsformation trägt zu einer weiteren Erosion einer klaren Vorstellung von Heterogenität bei und hält den Gegenstand weiter im Unbestimmten – kaum ein individueller, gesellschaftlicher oder ökonomischer Missstand wäre denkbar, zu dem ein veränderter Umgang mit Heterogenität nicht eine Verbesserung im Sinne von "gut für die Menschheit" darstellen würde. [47]

### 3.4.3 (De-) Historisierungsformation

Eine letzte diskursive Formation zur Legitimierung findet sich in einer spezifischen Form der Historisierung, indem Heterogenität als "schon immer da" seiend beschrieben wird. So sind nicht nur die "Diskussionen um Heterogenität alles andere als neu" (TANNER & WEHRLE 2006, S.9), sondern das Phänomen der Heterogenität selbst wird als "immer schon" (BUHOLZER & KUMMER WYSS

2010a, S.7) oder "schon immer" (HINZ & WALTHES 2009a, S.12; auch GRUNDER & GUT 2009b, S.7) existierend gekennzeichnet, und Heterogenität wird so als dauerhaftes Thema in die Schulpädagogik eingeschrieben. Diskursanalytisch verweist ein *schon immer* paradigmatisch auf Regelmäßigkeit, die Normalisierungseffekte erzeugt. Diese Form der Regelmäßigkeit zieht ihre Legitimation aus der Tatsache, altbekannt und damit selbstverständlich zu sein. Heterogenität sei eine "ganz selbstverständliche Grundbedingung in allen schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern" (KATZENBACH 2007b, S.9) und "kein neues Phänomen" (HINZ & WALTHES 2009a, S.12). [48]

Diese diskursive Formation verleiht Heterogenität eine scheinbar historisierende Komponente, bei genauerer Reflexion wird jedoch deutlich, dass eine zeitliche Perspektive gerade aufgelöst wird. Etwas, das *schon immer* da ist, ist seiner Vergangenheit enthoben. Verwandte Verwendungen für *schon immer* Da-Seiendes sind in religiösen Konzepten zu finden. Die Historisierung ist in gleichem Maße auch eine (De-) Historisierung, indem Heterogenität einem historisch-transformatorischen Verständnis entzogen wird. Denn in religiösen Kontexten ist das *schon immer* verbunden mit der Vorstellung von Ewigkeit, mit der Vorstellung eines *für immer*. Veränderungen sind nicht intendiert bzw. stehen – wie beim biblischen Sündenfall – mit Fehlnutzungen in Zusammenhang. Der spezifische Charakter des *schon immer* und *für immer* ist seine Beständigkeit jenseits von aktuellen Konjunkturen, Beeinflussungen etc. Heterogenität wird in dieser Weise dem Sozialen entzogen und in eine Sphäre des Transzendenten eingeschrieben. So wird eine spezifische Normalitätsvorstellung in Stellung gebracht, nach der "Verschiedenheit das Normale" bzw. "verschieden sein normal" (MEYER 2003, S.13) ist. Diese Normalisierung trägt ebenfalls dazu bei, die diskursive Formation des Dauerhaften zu fixieren. Spannend ist diese Aussage in sich insofern, als eine Norm allgemeingültige Geltungsansprüche erhebt und in diesem Sinne homogenisierend wirkt. Durch die (De-) Historisierung wird die Bedeutung gleichzeitig reduziert *und* gesteigert, reduziert insofern, als dass eine Besonderheit verneint wird, Steigerung durch den bereits angesprochenen "Ewigkeitsanspruch". Der Diskurs wird normalisiert und damit legitimiert. [49]

Entsprechend fallen die Handlungshinweise aus, die im Kontext dieser diskursiven Formation zur Aussage kommen. In manchen Einleitungen finden sich Hinweise, wie Schule mit dem Phänomen Heterogenität umgehen solle. Die Aussagen zielen – der immanenten Logik des Transzendenten folgend – darauf ab, dass Schule sich in ein Verhältnis zu setzen habe, denn "an Vielheit kann Schule nichts ändern, sie hat sich zu arrangieren und zu lernen" (TANNER & WEHRLE 2006, S.10). Arrangieren heißt, "Heterogenität zu akzeptieren" (LEHBERGER & SANDFUCHS 2008, S.11) und "individuelle und kulturelle Besonderheiten an[zuerkennen]" (HAGEDORN et al. 2010a, S.12). In dieser diskursiven Formation wiederholt sich die Unveränderlichkeit, denn diese (die Heterogenität) besteht jenseits der Einwirkungsmöglichkeiten von Schule. Dadurch wird das Verhältnis als ein Passives konstituiert, die Schule soll sich nicht verändern, sondern – einer Übung in Duldsamkeit gleich – jenes *schon immer* existierende Phänomen der Heterogenität zur Kenntnis nehmen und

akzeptieren. Diese Passivität bricht sich jedoch daran, dass das Akzeptieren in einigen Aussagen nicht lediglich als bloßes Zur-Kennntnis-Nehmen konzeptioniert, sondern als "positives Verhältnis" (zur Heterogenität) normativ gesetzt wird: "Heterogenität [wird] als soziale Wirklichkeit nicht nur angenommen, sondern ausdrücklich erwünscht" (BUHOLZER & KUMMER WYSS 2010a, S.10). In einem anderen Text gilt als Ziel, Heterogenität "richtig wahrzunehmen" (LEHBERGER & SANDFUCHS 2008, S.14) oder einen "erfolgreiche[n] Umgang mit Heterogenität" (S.16) zu finden, um diese im pädagogischen Alltag "erfolgreich [zu] bewältigen" wie es bei HINZ und WALTHES (2009b) im Untertitel des Bandes heißt. Diese normative und positive Zielbeschreibung erfordert eine doppelte Duldung von Heterogenität, da die Erwartung an Akzeptanz mit einer Richtungsbeschreibung unterlegt ist. Heterogenität als *schon immer* Da-Seiendes erscheint beständig und unveränderlich, Transformationsappelle werden an die Schule adressiert. Der Begriff wird damit einer sozialen Dimension entledigt und in eine unabänderliche Tatsache überführt und als ontologisches Phänomen fixiert, das es hinzunehmen – und je nach dem freudig zu begrüßen – gilt. Die Reaktion der Schule auf Heterogenität ist damit normativ festgelegt, während Heterogenität "aus dem Spiel" ist. [50]

Gleichzeitig finden sich in zahlreichen Texten dramaturgische Elemente, die der Thematik eine spezifische Brisanz verleihen. Mit aktuellem Bezug wird eine Zuspitzung markiert, nach der Heterogenität zunehme, der Handlungsdruck, die Aufmerksamkeit etc. steige. LEHBERGER und SANDFUCHS sprechen gleich mehrfach von einer "Phase des Umbruchs" (2008, S.12), HINZ und WALTHES von einer "real wachsende[n] Heterogenität" (2009a, S.11; auch BUHOLZER & KUMMER WYSS 2010a, S.7), die "Vielfalt [ist] bunter geworden" (TANNER & WEHRLE 2006, S.10). "Das Problem [...] spitzt sich zu" (BUSCHKÜHLE et al. 2009a, S.9), so lässt sich diese diskursive Formation auf den Punkt bringen. Somit wird ein spezifischer Handlungsdruck konstatiert. Diskursanalytisch wird damit eine Ereignishaftigkeit eingesetzt, die dem Thema Heterogenität eine besondere Bedeutung verleiht. Zielt die Regelhaftigkeit der (De-) Historisierung auf eine Legitimierung durch Normalisierung, ist der Effekt der Ereignishaftigkeit der Kippfigur ein gegensätzlicher. Hier wird die Legitimität des Diskurses über seine gesteigerte Aktualität hergeleitet. Die Tatsache, dass beide widersprüchlichen Aussagen aus gleichen Texten stammen, verweist darauf, dass dies keine Gegensätze sind, sondern alternierende Legitimierungsfiguren, denen es nicht um Argumentation, sondern um Begründung geht. [51]

### 3.5 Spannungsfeld Heterogenität und Homogenität

Immer wieder findet sich im Diskurs eine Spannungslinie als diskursive Formation, die Heterogenität und Homogenität als Verhältnis einsetzt. Dabei dominiert die Annahme einer oppositionellen dichotomen Stellung. Mit Bezug auf die (De-) Historisierung wird Heterogenität aufgrund einer Tendenz zur Homogenisierung als verdeckt oder verleugnet beschrieben. Es wird davon ausgegangen, dass der Mainstream der Schul- und Unterrichtsforschung die problematischen Wirkungen des vielgliedrigen Schulsystems und die jahrzehntelange Debatte um Heterogenität ignoriert (KATZENBACH 2007b).

Diese Tendenz zur Homogenisierung wird in einigen Aussagen kritisch bewertet. So lautet eine Aussage: "Wer sich verdeutlicht, dass Heterogenität viele Facetten hat, wird das Streben nach Homogenität als Fiktion durchschauen" (BUCHEN et al. 2007b, S.6; WILLEMS & BUDE 2009, S.12). Heterogenität gilt als positiver und realer Gegenhorizont gegenüber Homogenisierung, der mit der Aussage einer Fiktion als unreal skizziert wird. [52]

In insgesamt vier von 18 Texten wird explizit auf eine Formulierung von HERBARTH verwiesen, der gefordert hatte, "den Unterricht auf die Mittelköpfe zu kalkulieren" (zit. n. SANDFUCHS 1994, S. 340). Dieser Verweis dient in allen Fällen als historischer Beleg für die Tendenz zur Homogenisierung, da der Unterricht bereits seit Beginn des 19. Jahrhunderts auf die Bildung (leistungs-) homogener Gruppen abziele (z.B. BUHOLZER & KUMMER WYSS 2010a, S.9; LEHBERGER & SANDFUCHS 2008, S.13) und damit eine Kontrastfigur aufgebaut, welche gegen Heterogenität gestellt wird. Die Kontrastfigur Homogenität wird als Dominierendes entworfen, denn diese ist bislang in der Lage, Heterogenität zu ignorieren. Auch das Motiv des *schon immer* kehrt hier wieder, nun allerdings dem Gegenpunkt Homogenität zugeordnet und durch ein konkretes schulpädagogisches Ereignis markiert. Denn mit dem Verweis auf HERBARTH als sehr frühen Schulpädagogen wird eine historische Linie der Bearbeitung eröffnet, die – anders als das *schon immer* von Heterogenität – einen Beginn hat und seither mit ihrer Hegemonie Heterogenität verhindert. Anliegen ist es nun, Heterogenität gegen Homogenität zur Anerkennung zu verhelfen. KELLE und TERVOOREN kommen zu einer optimistischeren Diagnose in Bezug auf die aktuelle Anerkennung von Heterogenität, denn sie gehen davon aus, dass "aktuell der Blick auf Differenzen unter Kindern an Bedeutung [gewinnt]" (2008b, S.10), bestätigen aber damit ebenfalls das Bild der verdeckten Heterogenität, die nun erst zutage trete. [53]

Andere Aussagen allerdings weichen die Opposition auf und skizzieren das Verhältnis als ein Relationales, indem beispielsweise betont wird, dass Differenz immer nur in Bezug auf eine Vergleichsgröße existiere (HEINZEL & PRENGEL 2002b, S.11) oder Homo- und Heterogenität als "Dialektik" (HINZ & WALTHES 2009a, S.11) gesehen wird, denn "das eine geht nur mit dem anderen zu bestimmen" (BUHOLZER & KUMMER WYSS 2010a, S.7). Andere Aussagen bezeichnen die Relation mit der Metapher der "zwei Seiten einer Medaille" (KEUFFER 2007, S.9). Gegen die ansonsten vorherrschenden diskursiven Formationen, die Heterogenität als unveränderlich und ontologisch skizzieren, wird hier eine alternative Vorstellung zum Sprechen gebracht. Damit ist innerhalb der diskursiven Formation ein Widerspruch zwischen oppositionellen Festschreibungen und Relationalitäten markiert. [54]

#### **4. Fazit: Diskursorganisation über Heterogenität**

Die diskursiven Formationen organisieren den erziehungswissenschaftlichen Spezialdiskurs um Heterogenität. Besondere Bedeutung kommt dabei Begrifflichkeiten zu, die in Form von Synonymen oder Stellvertretungen in unterschiedlicher Weise mit Heterogenität verknüpft werden. Auch

Legitimierungsformationen wie der Bezug auf PISA, Begründungen oder (De-) Historisierungen erweisen sich als zentrale Regelhaftigkeiten. Die Art und Weise, wie über Heterogenität in den Einleitungen gesprochen wird, führt zu spezifischen Effekten der Diskursorganisation. [55]

Ein besonders prägnanter Effekt zeigt sich in der Verunklarung seines Gegenstandes. In den diskursiven Formationen tauchen durchgängig Begrifflichkeiten auf, die zwar vorgeben, Heterogenität zu erläutern (durch Relationen, Synonyme etc.), tatsächlich aber dazu führen, dass sich das Sprechen und Schreiben multipliziert, der Gegenstand dabei aber nicht an Kontur gewinnt, sondern verliert. Im Sprechen über Heterogenität, ihre Referenzen und Kategorien werden weitere Bedeutungen und Synonyme ins Spiel gebracht, die sich einem systematischen Zugriff ebenso entziehen wie der Begriff Heterogenität selbst, da sowohl die Bedeutungen als auch die Relationen der Begrifflichkeiten zueinander unkenntlich bleiben. Da dieser Effekt alle für diese Untersuchung hinzugezogenen Aussagen durchzieht, kann davon ausgegangen werden, dass genau die vermeintliche Ordnungslosigkeit ein zentraler Effekt des Diskurses ist, dessen Resultat die Verschleierung durch Vervielfältigung ist. Dies funktioniert prominent über begrifflich konstruierte Verwandtschaften, die wiederum durch reihende Nennungen erzeugt werden. Die Erläuterungen zu Heterogenität sind dabei weder willkürlich noch kongruent, sondern assoziativ und damit dem offenen Feld der Spekulationen überlassen. [56]

Im Verhältnis von Heterogenität und dem jeweiligen Gegenüber zeigt sich ein nächster Effekt, der sich um Handlungsaufforderungen rankt. In der Rede über Heterogenität wird gleichzeitig eine Handlungsnotwendigkeit installiert, nach der Heterogenität nicht einfach Heterogenität ist, sondern im Kontrast zum jeweiligen "Gegenüber" wird deutlich, zu welchem sie sich interaktiv in Beziehung setzt. Heterogenität wird so als Akteurin in den Diskurs eingeschrieben, ein Konzept erhält Handlungsmacht und kann deswegen selbst als produktiv inszeniert werden. Die Interaktionen tragen dabei zu einer Transformation sowohl des Gegenübers als auch von Heterogenität bei. Zwar wird meist das Gegenüber als jene Instanz adressiert, die sich zu verändern habe, allerdings würde auch Heterogenität in der Interaktion nicht unverändert bleiben, sodass durch das Handeln Heterogenität letztendlich in den Modus einer abzuarbeitenden Aufgabe überführt und kleingearbeitet wird. Der häufig geforderte Umgang bezähmt als Effekt Heterogenität, gestaltet sie "umgänglich" und unterwirft sie so der technologischen Bearbeitung. [57]

Im Widerspruch dazu steht ein Effekt, welcher an die Regelhaftigkeit anknüpft, Heterogenität als dauerhafte, immer schon vorhandene Tatsache ontologisiert und damit einem transformatorischen Zugriff gerade entzieht. Heterogenität kommt einer Übung in Duldsamkeit gleich, sie ist ein schon immer existierendes Phänomen, das zur Kenntnis zu nehmen und zu akzeptieren ist. Heterogenität wird als etwas "von außen Kommendes" entworfen und in den Diskurs gebracht. Sie ist damit "aus dem sozialen Spiel" ausgenommen. Vor allem durch die (De-) Historisierung wird dabei die Bedeutung *gleichzeitig* reduziert *und* gesteigert, reduziert insofern, als eine Besonderheit von Heterogenität verneint wird,

gesteigert durch einen "Ewigkeitsanspruch". Dagegen steht die Ereignishaftigkeit des Themas, welches als Kippfigur zugespitzt wird. Hier wird die Legitimität des Diskurses über seine gesteigerte Aktualität hergeleitet, beispielsweise indem mächtige Referenzpunkte als Beleg für die besondere Dringlichkeit herangezogen werden. [58]

Beide Punkte sind verknüpft in einer Art "Befreiungsfigur", nach der Heterogenität als durch das Schulsystem unterdrückter Normalfall konzipiert wird, dessen Verleugnung aber aufgrund gesellschaftlicher Transformationen nicht mehr aufrechtzuerhalten sei. Entsprechend wird die Befreiungsfigur mit Machteffekten ausgestattet, denen es darum geht, Heterogenität der traditionellen Bearbeitung (vor allem in Form des gegliederten Schulsystems sowie des sogenannten "Frontalunterrichts") zu entziehen. [59]

Ein letzter Effekt lässt sich als Normativität bezeichnen. In zahlreichen diskursiven Formationen taucht eine normative Setzung von Heterogenität als positivem Gegenpol ("gut") zu Homogenisierungen auf. Das Phänomen sozialer Differenz gilt es zu begrüßen und in seiner Besonderheit anzuerkennen. Heterogenität erscheint als sakrosankte Heilsbotschaft zur Bekämpfung zahlreicher gesellschaftlicher, ökologischer und ökonomischer Probleme. Zwar betonen einige Texte auch, dass das Verhältnis kein absolutes und normatives, sondern ein relationales sei, dominierend sind jedoch Aussagen, die Heterogenität als positive Perspektive ausgeben, aus der sich auch der moralische Anspruch der Befreiungsfigur speist. Der Geltungsbereich ist dabei umfassend und weit gesteckt, die Normativität erstreckt sich weit über den Bereich der Schule hinaus, die Machteffekte reichen in viele gesellschaftliche Bereiche hinein. [60]

Die diskursiven Formationen und die mit ihnen verknüpften Effekte organisieren den Begriff Heterogenität im Spannungsfeld von Gleichheit und Differenz im Diskursgefilde "wissenschaftlicher Spezialdiskurs". Prägnant ist, dass die Unklarheiten und die Verunklarung des Konzeptes gleichsam zu seinem Motor werden, der Mangel an Definitionen des Begriffes ist kein Mangel, sondern Bedingung seines Wucherns. Die Veruneindeutigung des Gegenstandes durch das Sprechen über ihn bedingt geradezu ein weiteres Sprechen, welches wiederum nicht zu einer Klärung der Sache, sondern zu ihrer weiteren Multiplizierung beiträgt. Die Spannungsfelder, in die das Thema eingestellt wird, erweisen sich als produktive Diskursanreize, die Offenheit ermöglicht nicht nur ein weiteres Sprechen, sondern erfordert es geradezu. Dabei ist aufgrund der "anregende[n] Heterogenität der Beiträge" (BOS et al. 2004b, S.8), wie es in einer Einleitung zu einem Sammelband heißt, der Diskurs auf seine Aussagen zurückbeziehbar. Was in dieser Aussage als heterogen eingesetzt wird, ist der Sammelband selbst, sodass eine Umdrehung und Rückspiegelung des Wortes Heterogenität stattfindet. Dies ermöglicht eine weitere selbstreferenzielle Fortschreibung. Die Funktion des Schreibens über Heterogenität ist gerade die Vielschichtigkeit der Verwendungen, welche die Funktionalität des Diskurses garantiert. [61]

In den Aussagen dominiert die Betonung von Einzigartigkeit und Individualität und damit die Orientierung auf die Unterschiede zwischen Individuen. Heterogenität wird nicht als Relation eingesetzt, sondern als fixierter Abstand zwischen den Individuen, der sich scheinbar selbstverständlich aus der Tatsache ihrer Unterschiedlichkeit ergibt. Dieser Befund ist interessant vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung des Verhältnisses von Gleichheit und Differenz. Wenngleich beide Begrifflichkeiten theoretisch notwendigerweise aufeinander verweisen, wird im Diskurs einseitig lediglich auf Differenz angespielt. Gleichheit hingegen taucht selten auf und erhält auf diese Weise den Status dessen, was in diesem Diskurs unsagbar bleibt. STÄHELI verweist im Anschluss an DERRIDA an dieser Stelle auf ein "konstitutives Außen" (STÄHELI 2000, S.25) von dem sich der Diskurs abgrenzt, auf das er aber angewiesen ist, um überhaupt eine begrenzte Schließung zustande zu bringen. In den diskursiven Formationen wird das Spannungsfeld zugunsten eines Punktes (den der Differenz) aufgelöst. Resultat ist verinselte Vielfalt, die als de-historisierte und de-kontextualisierte Singularitäten erscheint, deren interne Strukturierungen zugunsten von additiver Vielfalt ebenso unkenntlich bleiben wie Gleichheit als konstitutives Außen. [62]

Erstaunlich ist, dass im gesamten Diskursgefülle das Phänomen der Heterogenität selbst kaum hinterfragt, in Zweifel gezogen oder einer kritischen Perspektive unterworfen wird. Es werden zwar zahllose Aussagen im Kontext von Heterogenität getroffen, über Heterogenität als Relation zwischen Differentem mit Bezug zu Gleichem wird (von wenigen Aussagen abgesehen) nicht gesprochen. Der Diskurs schweigt von seinem eigenen Gegenstand. Möglicherweise schimmert hier eine spezifische Vorstellung auf, nämlich die Vorstellung einer "eigentlichen", unhintergehbaren Heterogenität. Die Differenz wird damit zum Wesenskern von Individuen erklärt. Bleibt dies bei der reinen Attestierung von Unterschieden stehen, dann könnte damit das Ende der Pädagogik als absichtsvolles Handeln markiert sein, denn das Leitbild der kontextlosen Verinselung verunmöglicht eine normative Perspektive sowohl im Sinne gemeinschaftlicher (z.B. pädagogischer, didaktischer) Ziele als auch in Bezug auf Gerechtigkeitsideale (in Sinne von Gleichheit), welche an die Position des konstitutiven Außen anknüpft. Ist jedoch diese Perspektive der Akzentuierung von Differenz erst einmal eingenommen, ist es nur folgerichtig, dass MEYER anfragt, ob das "allgemeinbildende Schulsystem nicht abzuschaffen [und] *statt dessen* Heterogenität [zu] fördern" (2003, S.14, meine Herv.) sei. Auf diese Weise werden Schule und Heterogenität letztendlich als dichotome und unversöhnliche Gegensätze in den Diskurs eingeschrieben. In dieser Pointierung trägt der Diskurs um Heterogenität dazu bei, pädagogisches Handeln unmöglich zu machen, da der Abstand zwischen den Individuen unüberbrückbar wird und damit Erziehung und Bildung nicht adressiert werden können. [63]

## Literatur

- Allolio-Näcke, Lars (2010). Diskursanalyse – Bestandsaufnahme und interessierte Anfragen aus einer dichten Foucault-Lektüre. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(3), Art. 26, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1003261> [Zugriff: 14.3.2012].
- Bönsch, Manfred (2009). *Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Boller, Sebastian; Rosowski, Elke & Stroot, Thea (Hrsg.) (2007). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Plafmeier, Nike & Schwippert, Knut (Hrsg.) (2004a). *Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Plafmeier, Nike & Schwippert, Knut (2004b). Einleitung. In Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Nike Plafmeier & Knut Schwippert (Hrsg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung* (S.VII-VIII). Münster: Waxmann.
- Bosse, Dorit (2009). Umgang mit Heterogenität am achtjährigen Gymnasium. In Dorit Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S.169-186). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Bourdieu, Pierre (1992). *Homo academicus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bräu, Karin & Schwerdt, Ulrich (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT Verlag.
- Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter & Horster, Leonhard (Hrsg.) (2007a). *Heterogenität und Schulentwicklung*. Berlin: Raabe.
- Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter & Horster, Leonhard (2007b). Einleitung. In Herbert Buchen, Hans-Günter Rolff & Leonhard Horster (Hrsg.), *Heterogenität und Schulentwicklung* (S.5-6). Berlin: Raabe.
- Budde, Jürgen (2010). Geöffneter Unterricht und Heterogenität. Lernbezogene und soziale Effekte von fächerübergreifender Projektarbeit in der Sekundarstufe I. *Schulpädagogik heute*, 1(2), [http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=51](http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=51) [Zugriff: 14.3.2012].
- Budde, Jürgen (2012/im Druck). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Buholzer, Alois & Kummer Wyss, Annemarie (2010a). Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. In Alois Buholzer & Annemarie Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S.7-14). Zug: Kallmeyer.
- Buholzer, Alois & Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.) (2010b). *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Zug: Kallmeyer.
- Bührmann, Andrea D.; Diaz-Bone, Rainer; Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación; Schneider, Werner; Kendall, Gavin & Tirado, Francisco (2007). Editorial FQS 8(2): Von Michel Foucaults Diskurstheorie zur empirischen Diskursforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702E10> [Zugriff: 14.3.2012].
- Buschkühle, Carl-Peter; Duncker, Ludwig & Oswald, Vadim (2009a). Vorwort der Herausgeber. In Carl-Peter Buschkühle, Ludwig Duncker & Vadim Oswald (Hrsg.), *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Ein interdisziplinärer Diskurs* (S.7-9), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buschkühle, Carl-Peter; Duncker, Ludwig & Oswald, Vadim (Hrsg.) (2009b). *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Ein interdisziplinärer Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butler, Judith (1993). Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der Postmoderne. In Seyla Benhabib, Judith Butler, Drucilla Cornell & Nancy Fraser (Hrsg.), *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart* (S.31-58). Frankfurt/M.: Fischer.
- Butler, Judith (1995). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin: Berlin Verlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). *PISA 2000. Ein differenzierender Vergleich auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

- Diaz-Bone, Rainer (2005). Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), Art. 6, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060168> [Zugriff: 14.3.2012].
- Edelmann, Doris (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Berlin: LIT Verlag.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (2011). *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Foucault, Michel (1981 [1973]). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1988). Was ist ein Autor? In Michel Foucault, *Schriften zur Literatur* (S.7-31). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1992 [1974]). *Die Ordnung des Diskurses* (erw. Ausg.). Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Geißler, Rainer (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfung. In Peter A. Berger & Heike Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert* (S.71-102). Weinheim: Juventa.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2008 [1996]). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung* (1. Nachdr. der 2., korr. Aufl.). Bern: Huber.
- Groeben, Annemarie von der (2008). *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Grunder, Hans & Gut, Adolf (Hrsg.) (2009a). *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule, Bd. 1*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Grunder, Hans & Gut, Adolf (2009b). Vorwort der Herausgeber. In Hans Grunder & Adolf Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule, Bd. 1* (S.7-13). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Grunder, Hans & Gut, Adolf (Hrsg.) (2010). *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule, Bd. 2*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna & Waburg, Wiebke (2010a). Einleitung. In Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber & Wiebke Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S.11-13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna & Waburg, Wiebke (Hrsg.) (2010b). *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinzel, Friederike & Prengel, Annedore (Hrsg.) (2002a). *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heinzel, Friederike & Prengel, Annedore (2002b). Einleitung: Zum Jahrbuch Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. In Friederike Heinzel & Annedore Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S.9-19). Opladen: Leske + Budrich.
- Hinz, Andreas; Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hrsg.) (2008). *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit Geistiger Behinderung*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hinz, Renate & Walthes, Renate (2009a). Vorwort. In Renate Hinz & Renate Walthes (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen* (S.11-14). Weinheim: Beltz.
- Hinz, Renate & Walthes, Renate (Hrsg.) (2009b). *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Höhne, Thomas (2003). Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider & Willy Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2: Forschungspraxis* (S.423-454). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, Siegfried (2004). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (4. Aufl.). Münster: Unrast.

- Kampshoff, Marita (2009). Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In Jürgen Budde & Katharina Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Katzenbach, Dieter (Hrsg.) (2007a). *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt/M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Katzenbach, Dieter (2007b). Vielfalt braucht Struktur. In Dieter Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S.9-12). Frankfurt/M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Kelle, Helga & Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008a). *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Kelle, Helga & Tervooren, Anja (2008b). Kindliche Entwicklung zwischen Heterogenität und Standardisierung – Eine Einleitung. In Helga Kelle & Anja Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung* (S.7-14). Weinheim: Juventa Verlag.
- Keller, Reiner (2007a). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 19, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198> [Zugriff: 14.3.2012].
- Keller, Reiner (2007b). *Diskursforschung* (3. akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner & Viehöver, Willy (Hrsg.) (2004). *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2, Forschungspraxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner & Viehöver, Willy (Hrsg.) (2006). *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden* (2. akt. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keuffer, Josef (2007). Vorwort. In Sebastian Boller, Elke Rosowski & Thea Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S.7-10). Weinheim: Beltz.
- Kiper, Hanna; Miller, Susanne; Palentien, Christian & Rohlf, Carsten (2008). Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Einführung in die Thematik. In Hanna Kiper, Susanne Miller, Christian Palentien & Carsten Rohlf (Hrsg.), *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten* (S.7-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klippert, Heinz (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim: Beltz.
- Köker, Anne; Rohmann, Sonja & Textor, Annette (Hrsg.) (2010a). *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köker, Anne; Rohmann, Sonja & Textor, Annette (2010b). Einführung in den Band. In Anne Köker, Sonja Rohmann & Annette Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen* (S.8-10). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koller, Hans Christoph & Lüders, Jenny (2004). Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In Norbert Ricken & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S.57-79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten & Budde, Jürgen (Hrsg.) (2010). *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehberger, Reiner & Sandfuchs, Uwe (2008). Heterogenität in Schule und Unterricht – einleitende Reflexionen. In Reiner Lehberger & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht* (S.9-17). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, Meinert A. (2003). Heterogenität macht Schule. In Birgit Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (S.13-14). Münster: Waxmann.
- Naumann, Siglinde (2008). *Heterogenität und Bildungsprozesse in bürgerschaftlichen Initiativen. Eine empirische Studie zur Transformation konjunktiver Orientierungen*. Potsdam: university press.
- Paradies, Liane & Linser, Hans Jürgen (2010). *Differenzieren im Unterricht* (5., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Rabenstein, Kerstin & Steinwand, Julia (im Erscheinen). Heterogenität als "deutsches Phänomen"? Internationale Perspektive auf die deutsche Debatte um Heterogenität in Schule und Unterricht. In

Jürgen Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reh, Sabine (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. *Die deutsche Schule*, 97(1), 76-86.

Sandfuchs, Uwe (1994). Unterricht. In Rudolf W Keck & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik* (S.339-340). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schildmann, Ulrike (2010). Umgang mit Verschiedenheit in der gesamten Lebensspanne – eine neue Forschungsperspektive. In Ulrike Schildmann (Hrsg.), *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen* (S.11-21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schroeder, Joachim (2007). Heterogenität – Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie. In Dieter Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S.33-55). Frankfurt/M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Schweitzer, Friedrich (2010). Vorwort. In Jürgen Frank & Uta Hallwirth (Hrsg.), *Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen* (S.7-10). Münster: Waxmann.

Seitz, Ingeborg (2007). *Heterogenität als Chance. Lehrerprofessionalität im Wandel*. Frankfurt/M.: Lang.

Stäheli, Urs (2000). *Poststrukturalistische Soziologien*. Bielefeld: transkript Verlag.

Tanner, Albert & Wehrle, Martin (2006). Einleitung. In Albert Tanner, Hans Badertscher, Rita Holzer, Andreas Schindler & Ursula Streckeisen (Hrsg.), *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten* (S.9-13). Zürich: Seismo Verlag.

Tanner, Albert; Badertscher, Hans; Holzer, Rita; Schindler, Andreas & Streckeisen, Ursula (Hrsg.) (2006). *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten*. Zürich: Seismo Verlag.

Thole, Werner & Cloos, Peter (2005). Soziale Ungleichheiten und das Projekt "Soziale Arbeit". In Werner Thole, Peter Cloos, Friedrich Ortmann & Volkhardt Strutwolf (Hrsg.), *Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Soziale Gerechtigkeit in der Gestaltung des Sozialen* (S.37-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Thompson, Christiane (Im Erscheinen). Der PISA-Diskurs als Signifikant der Bildungsforschung. In Susann Busse, Sabine Sandring, Edina Schneider & Susanne Siebholz (Hrsg.), *(Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten. Prozesse – Bildungsorte – Diskurse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2008). Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In Hans-Uwe Otto & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl., S.33-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2008). Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussionen der 1070er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 159-172.

Warzecha, Birgit (Hrsg.) (2003). *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. Münster: Waxmann.

Weber, Martina (2004). *Heterogenität im Klassenzimmer. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wenning, Norbert (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 565-582.

Willems, Katharina & Budde, Jürgen (2009). Bildung als sozialer Prozess. In Jürgen Budde & Katharina Willems (2009), *Bildung als sozialer Prozess* (S.11-17). Weinheim: Juventa Verlag

Winker, Gabriele & Degele, Nina (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript Verlag.

## Zum Autor

Jürgen BUDDE, Dr. phil., Dipl. Päd., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und dort für die Vertretung der Professur für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik an der Universität Hildesheim beurlaubt. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen Heterogenität in der Schule, Gender und Bildung sowie qualitative Forschungsmethoden.

### Kontakt:

Dr. Jürgen Budde

Zentrum für Schul- und Bildungsforschung  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Franckeplatz 1 – Haus 31  
D-06110 Halle

Tel.: +49 (0)345 / 55-21700

Fax: +49 (0)345 / 55-27015

E-Mail: [juergen.budde@zsb.uni-halle.de](mailto:juergen.budde@zsb.uni-halle.de)

URL: [http://www.zsb.uni-halle.de/wir/mitarbeiter\\_innen/budde/](http://www.zsb.uni-halle.de/wir/mitarbeiter_innen/budde/)

## Zitation

Budde, Jürgen (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven [63 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(2), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160>.