

Thema

Zur verkürzten Sicht auf Heterogenität – Das diskurskritische Deutungsmuster im schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs

Elias Schmid, Pädagogische Hochschule Bern

In diesem Beitrag wird Kritik am gängigen schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs vorgestellt und davon eine diskurskritische Heuristik abgeleitet. Gemäss diskurskritischem Deutungsmuster wird Heterogenität in der Schulpädagogik verkürzt und folglich unangemessen reflektiert. Eine gegenstandsangemessene Reflexion habe Heterogenität als Dauerproblem zu betrachten und vier Problemaspekte zu berücksichtigen: Heterogenität als Problem des Verstehens, der Profession, der Schulorganisation und der Gesellschaft. Abschliessend wird das Erkenntnispotenzial dieser Heuristik eingeschätzt und nach Grenzen der Perspektive gefragt.

1. Einleitung

Der Begriff «Heterogenität» dient der Beschreibung der Ungleichheit, Uneinheitlichkeit bzw. Verschiedenartigkeit von Gruppenmitgliedern. Er markiert das schulpädagogische Problem der angemessenen Wahrnehmung und Adressierung der Schülerschaft. Die Angemessenheit der Wahrnehmung und Adressierung der Schülerschaft durch Lehrpersonen, Einzelschulen und die Gesellschaft wird – wie dieser Sammelband verdeutlicht – in der Schulpädagogik kontrovers diskutiert. Im Gegensatz zu solcher Professions-, Schul- und Gesellschaftskritik mache ich in diesem Beitrag Diskurskritik zum Gegenstand. Ziel ist es, das *diskurskritische Deutungsmuster* zu charakterisieren, eine diskurskritische Heuristik des Heterogenitätsproblems herzuleiten und das Erkenntnispotenzial einer solchen Heuristik einzuschätzen.

Unter Deutungsmustern verstehe ich, nach Auseinandersetzung mit den entsprechenden wissenssoziologischen und strukturtheoretischen Konzepten, «typisierende und typisierte Interpretationsschemata, die in ereignisbezogenen Deutungsprozessen aktualisiert werden» (Keller, 2014, S. 156). Das Heterogenitätsproblem wird in der Schulpädagogik demnach unterschiedlich beschrieben, ursächlich erklärt und mit Handlungsaufforderungen verknüpft. Ähnliche Problembeschreibungen, -erklärungen und -lösungsvorschläge lassen sich als Deutungsmuster rekonstruieren. Jedes Deutungsmuster stellt ein Angemessenheitsurteil dar. Unterschiedliche Deutungsmuster sind in eine komplementäre Beziehung gestellt und sind relativ beständiger Teil des disziplinären Wissensvorrates.

Im zweiten Absatz beschreibe ich das diskurskritische Deutungsmuster. Die Beschreibung erfolgt anhand von Werken von Budde, Schilmöller, Trautmann, Wenning und Wischer. Dabei handelt es sich um Diskursbeiträge, welche ich als typisch für das diskurskritische Deutungsmuster erachte. Die Auswahl soll typisch sein, ist allerdings nicht als abschliessend zu verstehen. Im diskurskritischen Deutungsmuster wird die *Gegenstandsangemessenheit der schulpädagogischen Reflexion über Heterogenität* problematisiert und für Teile des Diskurses abgelehnt. Aus Sicht der Kritiker*innen wird das Heterogenitätsproblem in der Schulpädagogik üblicherweise einseitig subjektorientiert und moralisierend reflektiert. Konzeptionelle Unschärfen seien funktional für das Vorbringen umfassender Reformforderungen. Die geforderten Reformwirkungen seien aufgrund der verkürzten Sicht auf Heterogenität jedoch unrealistisch.

Ausgehend von diesen Kritikpunkten wird im dritten Absatz nach Aspekten gefragt, die eine diskurskritische Heuristik des Heterogenitätsproblems in Rechnung zu stellen hat. Folgt man dem diskurskritischen Deutungsmuster, hat eine gegenstandsangemessene Reflexion zu berücksichtigen, dass Heterogenität ein Problem des Verstehens, der Profession, der Schulorganisation und der Gesellschaft darstellt. Die Herleitung und Begründung dieser Problemaspekte ist das, mit diesem Beitrag zur Diskussion gestellte, Ergebnis meiner Analyse. Von den untersuchten Werken formulieren einzig Wenning (1999) und Trautmann und Wischer (2011) je eine eigene Heuristik. Bei den anderen Werken handelt es sich um Diskursanalysen.

Im Fazit frage ich schliesslich nach dem Erkenntnispotenzial einer diskurskritischen Heuristik. Mitunter wird hierbei der Anspruch des diskurskritischen Deutungsmusters problematisiert, das Heterogenitätsproblem angemessener zu reflektieren als der gängige schulpädagogische Heterogenitätsdiskurs.

2. Diskurskritisches Deutungsmuster

Gegenstand dieses Absatzes ist die Beschreibung des diskurskritischen Deutungsmusters. Im diskurskritischen Deutungsmuster wird dem gängigen schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs eine verkürzte Problemsicht auf Heterogenität attestiert (2.1). Das Urteil, Heterogenität gegenstandsunangemessen zu reflektieren, erläutere ich im zweiten Teil des Absatzes anhand von fünf Kritikpunkten des diskurskritischen am schulkritischen Deutungsmuster (2.2). Um Missverständnissen vorzubeugen, sei erwähnt: Das ist die Sicht der kritischen Beobachter*innen. Meines Erachtens stehen die beiden Deutungsmuster in einer komplementären Beziehung zueinander.

2.1 Diskurskritik – Kritik am gängigen Heterogenitätsdiskurs

Der Analysegegenstand des diskurskritischen Deutungsmusters ist die Angemessenheit der schulpädagogischen Reflexion über Heterogenität. Darin unterscheidet sich die Diskurskritik von Professions-, Schul- und Gesellschaftskritik, in welcher die Angemessenheit des Umgangs mit Heterogenität durch Lehrkräfte, Einzelschulen und die Gesellschaft problematisiert wird. Das diskurskritische Deutungsmuster nimmt gegenüber dem schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs eine Beobachterposition ein. In ihm wird die gängige Problematisierung problematisiert, die übliche Beobachtung beobachtet und in Frage gestellt. Darauf weisen *Problemformationen* hin, etwa in Titelzusätzen wie «Problemskizze» (Wischer, 2013), «Problematisierende Perspektiven» (Budde, 2012a) oder «Problemanalyse» (Schilmöller, 2011). Durch *Üblichkeitsformationen* distanzieren sich die untersuchten Werke vom gängigen Heterogenitätsdiskurs: Trautmann und Wischer grenzen sich vom «gängigen argumentativen Repertoire» (2011, S. 146) ab, an anderer Stelle davon, «wie in der aktuellen Reformdebatte oft üblich» (S. 126) reflektiert werde. Budde beschreibt, wie Heterogenität «häufig» verhandelt werde (2012a, 2012b). Und Wischer kommt zum Schluss: «Den Modus der Reformreflexion zu ignorieren hieße, einen Großteil des Diskurses zu ignorieren, denn auch der erziehungswissenschaftliche Heterogenitätsdiskurs ist vor allem ein *Reformdiskurs* [Hervorhebung v. V.]» (2009, S. 83).

Die unterschiedlichen Deutungen des Heterogenitätsproblems korrespondieren mit unterschiedlichen Deutungen zum Status der Schulpädagogik, einem weiteren Dauerproblem der Disziplin. Entsprechend unterscheidet Budde zwischen einem handlungspraktischen Diskurs, der «sich vor allem auf die Bearbeitung von Heterogenität im Unterricht bezieht», und dem erziehungswissenschaftlichen Spezialdiskurs, der «vor allem auf Theorieauseinandersetzungen, Begriffsproduktionen, Erklärungen oder Sortierungen» (2012b, Abs. 15) zielt. Im diskurskritischen Deutungsmuster wird für eine klare Trennung von schulpädagogischer Handlungs- und wissenschaftlicher Reflexionslogik eingetreten. Wischer und Trautmann präferieren eine «analytisch-distanzierte» (2013, S. 22) Perspektive auf Heterogenität. Schilmöller plädiert für «Skepsis» als «*die* wissenschaftliche Grundhaltung [Hervorhebung v. V.]» (2011, S. 28). Dem kritisierten gängigen schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs wird mitunter die Wissenschaftlichkeit abgesprochen. Wischer etwa grenzt den «Modus der Reformreflexion» vom «Reflexionsmodus von Wissenschaft» ab (2009, S. 73).

Solche Abgrenzung gegenüber der als verkürzt und folglich gegenstandsunangemessen eingeschätzten Sicht auf Heterogenität erfolgt im diskurskritischen Deutungsmuster über diverse Begriffe. Dort, wo dies möglich und sinnvoll erscheint, werden im Folgenden die Begriffe der Originaltexte verwendet. Für die Rekonstruktion des diskurskritischen Deutungsmusters scheint mir überdies ein Sammelbegriff notwendig. «*Schulkritisches Deutungsmuster*» dient im Folgenden als Sammelbegriff für jene Deutungen des Heterogenitätsproblems, von denen sich das diskurskritische Deutungsmuster absetzt. Rekonstruiert wird indes nur das diskurskritische Deutungsmuster, in welchem das schulkritische Deutungsmuster zum Gegenstand gemacht wird.

2.2 Kritikpunkte am schulkritischen Deutungsmuster

Die hier untersuchten Werke von Budde, Schilmöller, Trautmann, Wenning und Wischer beurteilen die übliche schulpädagogische Reflexion über Heterogenität als verkürzt, vereinfachend, unterkomplex, unausgewogen und einseitig. Die Reflexion sei dem Gegenstand Heterogenität nicht angemessen, lautet die Kritik. Wischer konstatiert gegenüber dem Differenzierungsdiskurs der 1970er-Jahre gar Reflexionsverluste (2009, S. 82). In den untersuchten Texten werden immer wieder dieselben Punkte kritisiert. Ich gruppriere diese in fünf Hauptkritiken.

Der erste Hauptkritikpunkt lautet, Heterogenität werde im schulkritischen Deutungsmuster *einseitig subjektorientiert* reflektiert (Trautmann & Wischer, 2011, S. 63), also «ausgehend von den Subjekten, mithin von der ‚Lernerseite‘ aus» (Wischer, 2013, S. 100). Gefordert werde, sich stärker an einzelnen Subjekten zu orientieren, am besten durch individualisierenden Unterricht in alters- und leistungsdurchmischten Klassen an

Gesamtschulen. In den hier analysierten Werken wird auf die lange Tradition solcher Forderungen hingewiesen: Wenning (2016, S. 16) zeigt, dass im schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs häufig auf Herbart, Comenius und Trapp verwiesen wird. Seit den Anfängen der Schulpädagogik erscheine die Verschiedenheit der Köpfe als Hauptproblem des Unterrichts. Seit je werde Bildung für alle postuliert und die Kalkulation des Unterrichts auf «Mittelköpfe» kritisiert. Entsprechend häufig wird Schulkritik durch Bezüge auf die Reformpädagogik und die Geisteswissenschaftliche Pädagogik begründet (kritisch hierzu: Schilmöller, 2011, S. 9; Wischer, 2013, S. 103). Und entsprechend viele Begriffe haben sich in der Schulpädagogik rund um (Forderungen nach einer) Subjektorientierung etabliert: individualisierter und adaptiver Unterricht, diagnostische Kompetenz und Differenzierungsfähigkeit, individuelle und optimale Förderung, Individualisierung und Differenzierung, um nur einige davon zu nennen. Budde zeigt ebenfalls auf, dass Reformfordernisse im schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs mitunter über Verweise auf die Disziplingeschichte begründet werden. Die «Historisierungsformation» (2012b, Abs. 48) biete sich an für die «Normalisierung» (Abs. 48, 49 & 51) des Heterogenitätsproblems. Heterogenität werde im schulkritischen Deutungsmuster zum Dauerproblem erhoben, mit dem – trotz der Tradition seiner disziplinären Reflexion – noch immer unangemessen umgegangen werde.

Ein zweiter Kritikpunkt am schulkritischen Deutungsmuster lautet, dieses sei «vor allem ein *Reformdiskurs* [Hervorhebung v. Verf.]» (Wischer, 2009, S. 83). Der Ist-Zustand im Umgang mit Heterogenität werde im schulkritischen Deutungsmuster abgelehnt, Handlungsbedarf konstatiert und zur Reform aufgefordert. Die Reformforderungen zielten auf die Professionalisierung der Lehrkräfte, auf Schulentwicklung und auf eine gerechtere Gesellschaft. Wischer bezeichnet diesen «anderen Reflexionsmodus» – in Anlehnung an Luhmann und Schorrs (1988) Analyse des Differenzierungsdiskurses in den 1970er-Jahren – als «Modus der Reformreflexion», «Programmatik» und «Dogmatik» (Wischer, 2009, S. 83) und stellt ihn dem «Reflexionsmodus der Wissenschaft» (S. 73) gegenüber. Heterogenität fungiere «im schulpädagogischen Reformdiskurs als ein umfassendes Schlagwort und als eine Reformvokabel» (Wischer, 2019, S. 284). Auch nach Schilmöller soll das «Gegenkonzept» (2011, S. 9) resp. «Alternativkonzept (...) zu einer einschneidenden Veränderung der bisher üblichen Unterrichtspraxis und des ganzen Schulwesens» (S. 14) führen.

Drittens wird am schulkritischen Deutungsmuster die *Moralisierung* von Heterogenität kritisiert. Wischer kommt zum Schluss, dass «das Reformeninteresse zumeist normativ, d.h. wertthematisch (z.B. mit dem Wohl des einzelnen Kindes) begründet» (2009, S. 83) werde. Budde seinerseits beobachtet eine «Skandalisierung in Form normativer Begründungen» (2012b, Abs. 43). Heterogenität werde «im Spannungsfeld von Gerechtigkeit und Ungleichheit angesiedelt» und moralisch aufgeladen. Dadurch erzeuge der Diskurs «seine eigene moralische Legitimation» (Abs. 43). Heterogenität werde diskursiv «vorbehaltlos als *gut* [Hervorhebung v. Verf.] charakterisiert», der Umgang mit Heterogenität hingegen als schlecht (Abs. 45). Solche Moralisierung des Problems Heterogenität – auch erkennbar in den Forderungen, Heterogenität als Chance zu begreifen und Heterogenität wertzuschätzen – dient gemäss diskurskritischem Deutungsmuster «als eine Art ‚Stoppregel für Problemreflexionen‘» (Wischer, 2009, S. 86). Wer will schon gegen Subjektorientierung, Anerkennung, Förderung oder Vielfalt sein? Nach Trautmann und Wischer ein, «wenn auch sicher nicht beabsichtigter[,] ‚Nebelbombeneffekt‘» (2011, S. 136; siehe auch Wischer, 2019, S. 297).

Viertens kritisiert das diskurskritische Deutungsmuster am schulkritischen Deutungsmuster *konzeptionelle Unschärfen*. Budde nennt Heterogenität «eine Art Containerbegriff», der «ebenso vielschichtig und schillernd wie empirisch und theoretisch weitgehend ungeklärt ist» (2012a, S. 526). Der Geltungsbereich von Heterogenität sei exemplarisch, weitreichend und unkonturiert, die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zersiedelt (Budde, 2012b, Abs. 44). Wischer erachtet Heterogenität als «ein umfassendes Schlagwort» (2019, S. 284). Trotz dieser konzeptionellen Unschärfen konnte sich Heterogenität als «neue Leitidee der Erziehungswissenschaft» (Wenning, 2004) etablieren. Oder gerade deshalb: Trautmann und Wischer erachten die Unvollständigkeit der Argumentation nämlich als funktional dafür, «Innovationen anzustossen und andere von der Richtigkeit der eigenen Strategien zu überzeugen» (2011, S. 35; siehe auch Wischer, 2013, S. 99). Auch nach Schilmöller ist das «Modell» Heterogenität aufgrund dieser Legitimationsfunktion «gegenwärtig so attraktiv, weniger aus inhaltlichen Gründen» (2011, S. 26).

Fünftens wird im diskurskritischen Deutungsmuster angenommen, dass der Reformwille und die konzeptionellen Unschärfen zu *idealisierenden, unrealistischen Wirkungserwartungen* (Trautmann & Wischer, 2011, S. 35), weitreichenden Wirkungsfantasien (S. 127), Reformeuphorie (Wischer, 2009, S. 88), übertriebenen Euphoriesemantiken (Budde, 2012a, S. 529) und programmatischen Fallen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 12) führe. Das Reformengagement, welches das schulkritische Deutungsmuster auszeichne, drohe zu gescheiterten Erwartungen und zu Enttäuschung zu führen oder diese zumindest zu begünstigen (Schilmöller, 2011, S. 26; Trautmann & Wischer, 2011, S. 150). Beispielphaft führt Schilmöller an, dass bereits die hochgesteckten

Ziele, die im Zuge der Gesamtschuldiskussion der 1970er-Jahre ins Auge gefasst wurden, «zu idealistisch und letztlich unrealistisch» (2011, 20) gewesen seien.

Zusammengefasst kritisiert das diskurskritische Deutungsmuster am schulkritischen Deutungsmuster die subjektorientierte Reflexion und die Moralisierung des Heterogenitätsproblems. Das schulkritische Deutungsmuster verfüge über konzeptionelle Unschärfen. Diese seien funktional für das Vortragen von Reformforderungen. Aufgrund der verkürzten Sicht auf Heterogenität seien die erhofften Reformwirkungen unrealistisch.

3. Grundzüge einer diskurskritischen Heuristik

Ausgehend von diesen fünf Kritikpunkten werden nun Grundzüge einer diskurskritischen Heuristik hergeleitet. Ziel dieser Heuristik ist es, Heterogenität – im Sinne des diskurskritischen Deutungsmusters – gegenstandsangemessen reflektieren und analysieren zu können. Zunächst werden zwei Grundannahmen des diskurskritischen Deutungsmusters über Heterogenität ausgeführt (3.1): Heterogenität sei ein Dauerproblem der Schulpädagogik. Dieses gelte es mehrperspektivisch zu betrachten. Anschliessend werden skizzenhaft vier Problemaspekte von Heterogenität vorgestellt, die eine diskurskritische Heuristik in Rechnung zu stellen hat: Heterogenität sei ein Problem des Verstehens (3.2), der Profession (3.3), der Schulorganisation (3.4) und der Gesellschaft (3.5).

3.1 Grundannahmen des diskurskritischen Deutungsmusters

Für das diskurskritische Deutungsmuster sind zwei Grundannahmen leitend. Erstens wird Heterogenität im diskurskritischen Deutungsmuster als nicht lösbares Dauerproblem aufgefasst, zweitens als ein schultheoretisch zu analysierendes Problem. Gemäss der ersten Grundannahme markiert der Begriff «Heterogenität» ein *Dauerproblem*, das in der Schulpädagogik – unter wechselnden Begriffen – seit ihren Anfängen reflektiert wird: die angemessene Wahrnehmung und Adressierung der Schülerschaft. Entsprechend betitelt Wischer Heterogenität als «Dauerthema der schulpädagogischen Reflexion» (2019, S. 281) und «schulpädagogischen «Dauerbrenner»» (2009).¹ Die zweite Grundannahme des diskurskritischen Deutungsmusters lautet, dass Heterogenität ein «schultheoretisches Problem» darstellt und folglich ein «in erster Linie schultheoretisch zu analysierendes Problem» (Trautmann & Wischer, 2011, S. 14) ist. Als solches sei es *mehrperspektivisch* zu betrachten. Seine Reflexion setze «gerade unter Reformaspekten (...) profundes Wissen über die Strukturen, Funktionsweisen und Steuerungsmöglichkeiten – mithin die «Grammatik» – von Bildungssystemen voraus» (S. 14). Die beiden umfassendsten Werke, die hier untersucht wurden, sind denn auch mehrbenenanalytisch angelegt (Trautmann & Wischer, 2011; Wenning, 1999). Generell werden im diskurskritischen Deutungsmuster institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Schilmöller, 2011, S. 3), Randbedingungen (Wenning, 1999, S. 290) sowie Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume (Trautmann & Wischer, 2011, S. 11) betont. Zusammenfassend lässt sich feststellen: Eine diskurskritische Heuristik erachtet Heterogenität als Dauerproblem. Dieses wird mehrperspektivisch betrachtet, was vielfältige Theoriebezüge erfordert (Trautmann & Wischer, 2011, S. 161).²

3.2 Heterogenität – ein Problem des Verstehens

Heterogenität ist nach diskurskritischem Deutungsmuster ein *Problem des pädagogischen Verstehens*. Aufgrund von Erkenntnis- und Verstehensgrenzen bleibe ungewiss, entlang welcher Merkmale die Schülerschaft angemessen wahrgenommen und adressiert wird. Nach diskurskritischem Deutungsmuster ist die Schülerschaft weder homogen noch heterogen. Stattdessen werde Heterogenität in einem «Prozess der Kategorisierung» (Wenning, 2016, S. 13) attribuiert. Diese Attribution erfolge entlang kontingenter, immer nur partieller und sozial gesetzter Vergleichsmassstäbe. Entlang anderer Massstäbe könne die Schülerschaft stets auch anders

¹ Auch die beiden hier skizzierten Deutungsmuster haben eine lange disziplinäre Geschichte: Im schulkritischen Deutungsmuster werden Deutungen der Reformpädagogik und der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik aktualisiert. Im diskurskritischen Deutungsmuster wird, – insbesondere von Wischer –, auf den Differenzierungsdiskurs der 1970er-Jahre (ausführlich: Wischer (2009)) und speziell auf Luhmann und Schorr (1988) Bezug genommen.

² Als Bezugstheorien dienen im diskurskritischen Deutungsmuster unter anderen der strukturtheoretische Professionsansatz, organisationssoziologische Konzepte, strukturfunktionalistische Schultheorien, die Systemtheorie und Modernisierungstheorien. Es handelt sich um eine mehrheitlich soziologisch fundierte Beobachterperspektive. Trautmann und Wischer gehen in ihrer umfangreichen Einführung aber auch auf «lehr-lernpsychologische Zugänge» ein (2011, 42ff.).

beschrieben werden. Überdies setze die Attribution von Heterogenität einen gemeinsamen Vergleichspunkt, ein *tertium comparationis*, voraus. Aufgrund ihrer «Relationalität» (Budde, 2012a, S. 532) bildeten Heterogenität und Homogenität ein «Spannungsfeld» (Budde, 2012b, Abs. 52) bzw. eine «Dialektik» (Wenning, 2016, S. 30).

Im diskurskritischen Deutungsmuster werden einerseits essentialistische Deutungen von Heterogenität, andererseits anthropologische Verkürzungen kritisiert. Budde kommt in seiner Diskursanalyse zum Schluss, dass Heterogenität häufig in den «Status einer ontologischen ‹Tatsache›» (2012a, S. 526) gesetzt und damit festgeschrieben werde. Zwar bewege sich der schulpädagogische Heterogenitätsdiskurs «zwischen oppositionellen Festschreibungen und Relationalitäten» (Budde, 2012b, Abs. 54). Den meisten Arbeiten liege aber, «trotz einer vermeintlich konstruktivistischen Perspektive, ein verkürztes und ontologisierendes Verständnis von Heterogenität zugrunde» (Budde, 2012a, S. 529). Wenning konstatiert ebenfalls eine diskursive «Verkürzung bzw. Ausblendung des Prozesses der *Wahrnehmung* [Hervorhebung v. Verf.] dessen, was als Homogenität oder als Heterogenität bezeichnet wird» (2016, S. 26). Der Begriff Heterogenität sei für Neutralisierung und Ontologisierung geradezu funktional (Wenning, 2013, S. 139), etwa wenn Reformforderungen durch Hinweise auf zunehmende Heterogenität, durch gesteigerte Aktualität also, legitimiert würden (Budde, 2012b, Abs. 51).

Wischer (2009) konstatiert in ihrem Vergleich des schulpädagogischen Heterogenitäts- und des Differenzierungsdiskurses der 1970er-Jahre diesbezüglich jedoch Reflexionsgewinne: Die Anzahl der Heterogenitätsdimensionen, die reflektiert werden, habe sich deutlich erhöht. Zudem würden einzelne Dimensionen «erkenntnistheoretisch begründet» (S. 78) dekonstruiert und zunehmend «generalisierte Vielfalt» reflektiert (S. 74). Schilmöller pflichtet bei, Schulkritik werde im schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs nicht selten «anthropologisch begründet» (2011, S. 6). Entsprechend häufig wird im schulkritischen Deutungsmuster auf die Verschiedenartigkeit, Einzigartigkeit und Unbestimmbarkeit des einzelnen Subjekts hingewiesen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 22). Solche Hinweise scheinen funktional für das Vortragen von Schulkritik und die Forderung von Reformen. Im diskurskritischen Deutungsmuster wird darauf hingewiesen, dass Kategorisierung – trotz Erkenntnis- und Verstehensgrenzen – für schulpädagogisches Handeln notwendig sei. So erachtet Wischer «Kategorisierung als Notwendigkeit und Problem» (2019, S. 294) und fragt, woran sich pädagogisches Handeln angesichts der Unbestimmbarkeit des Subjekts orientieren könne. Etwa eine Orientierung am «Zufallsprinzip» ginge nach ihr nur auf Kosten des «Passungsprinzips» (Wischer, 2013, S. 111).

3.3 Heterogenität – ein Problem der Profession

Heterogenität ist nach diskurskritischem Deutungsmuster ein *Problem der pädagogischen Profession*. Vermutlich kann man sich im schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs darauf einigen, dass sich pädagogisches Handeln an einzelnen Subjekten zu orientieren hat. Im diskurskritischen Deutungsmuster wird jedoch auf Grenzen solcher Subjektorientierung in der «Schule als Organisation und Institution» (Trautmann & Wischer, 2011, S. 70) hingewiesen. Hierbei werden professions- und schultheoretische Überlegungen ins Feld geführt und wird mehrfach auf Antinomietheorien, vor allem auf Helpers Strukturtheorie, Bezug genommen (Budde, 2012a, S. 534; Trautmann & Wischer, 2011, S. 132).

Wischer und Trautmann attestieren vielen Publikationen im schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs «professionstheoretische Verkürzungen» (2013, S. 30): Die Gegenstandsbeschreibungen würden «ein schultheoretisch verkürztes Bild der multiplen und widersprüchlichen Aufgabenstruktur des Lehrerberufs» (S. 30) ergeben. Es werde derart stark auf das Berufsethos fokussiert, dass Antinomien «gar nicht in den Reflexionshorizont» (S. 30) treten. Das diskurskritische Deutungsmuster kritisiert daran einerseits die Moralisierung des Heterogenitätsproblems. Der angemessene Umgang mit Heterogenität werde zu stark als Frage der richtigen Gesinnung, Einstellung und Haltung von Lehrkräften interpretiert (Budde, 2012a, S. 525; Trautmann & Wischer, 2011, S. 107). Wischer stellt in ihrer Diskursanalyse fest, «dass in der aktuellen Debatte die Einstellungen und das Berufsethos der Lehrkräfte – als Hindernis bzw. Motor für Reformen – gegenüber den 1970er Jahren deutlich an Stellenwert gewonnen haben» (2009, S. 87).

Andererseits geht nach Wenning mit der Moralisierung die «*Pädagogisierung* von Heterogenität [Hervorhebung v. Verf.]» (2013, S. 140) einher. Ein gesellschaftliches Problem werde «auf der Ebene des pädagogischen Handelns angesiedelt» (S. 140). Diese Pädagogisierung von Heterogenität ist gemäss diskurskritischem Deutungsmuster funktional für das Vorbringen von Reformforderungen: Heterogenität erscheint dadurch «als etwas, das der Veränderung *bedarf* und das zugleich der Veränderung *zugänglich* ist [Hervorhebungen v. Verf.]» (Wenning, 2013, S. 140). Entsprechend häufig sind im schulkritischen Deutungsmuster «Produktivitätsformationen» (Budde, 2012b, Abs. 35) anzutreffen. Darin wird Heterogenität in den Bereich des pädagogisch Bewältigbaren gerückt, etwa in dem sie begrifflich als «Herausforderung» formiert wird, mit welcher «umzugehen» bzw. welche «produktiv zu nutzen» sei.

Die Pädagogisierung des Heterogenitätsproblems wird sodann in Anlehnung an Luhmann und Schorr (1988) als Verantwortungsdelegation und Immunisierungsstrategie der Schulpädagogik und der Bildungspolitik interpretiert (Trautmann & Wischer, 2011, S. 127; Wischer, 2009, S. 87): Die Verantwortung für die Bearbeitung von Heterogenität wird auf die Ebene der Einzelschulen und der Lehrkräfte verlagert. Sie erscheint als Schulentwicklungs- und Professionalisierungsaufgabe. Verantwortlich für einen angemessenen Umgang mit Heterogenität sind die pädagogisch Handelnden, politisch Handelnde werden von ihrer Verantwortung entlastet (Wenning, 2013, S. 144; siehe auch Wischer, 2019, S. 297).

3.4 Heterogenität – ein Problem der Schulorganisation

Heterogenität ist nach diskurskritischem Deutungsmuster zudem ein *Problem der Schulorganisation*. Eine gegenstandsangemessene Reflexion von Heterogenität erfordert folglich einen organisationstheoretisch aufgeklärten Blick. Wischer und Trautmann verweisen diesbezüglich auf «organisationstheoretische Offerten» (2013, S. 33). Als Bezugstheorien fungieren im diskurskritischen Deutungsmuster organisationssoziologische Konzepte (Wenning, 1999, S. 266; Wischer, 2019, S. 294; Wischer & Trautmann, 2013, S. 27).

Nach Wischer und Trautmann ist die Argumentation im schulkritischen Deutungsmuster «aus einem schul- und organisationstheoretischen Blickwinkel mit erheblichen Verkürzungen verbunden» (2013, S. 24). Die «Struktur- und Funktionslogiken institutionalisierten Lernens» (S. 21) würden häufig ausgeblendet. Zum selben Ergebnis kommt Wischer in ihrer schul- und organisationstheoretischen Problemskizze (2013): Die Schulorganisation sei im schulkritischen Deutungsmuster «ein Problemanlass wie auch ein ›blinder Fleck‹» (2013, S. 100). Ein Problemanlass sei die Schulorganisation, weil standardisierte Ablaufmuster und Prozeduren eine interaktive Subjektorientierung erschweren. Die Kritik «blinder Flecken» macht Wischer an «einer verkürzten Problemsicht auf die komplexen Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Bildungsprozesse» (2013, S. 100) fest. Eine dieser Konstruktionsbedingungen sei Ressourcenknappheit. Organisationen seien bestrebt, «Handlungsabläufe möglichst umfassend zu standardisieren und zu vereinheitlichen, um Prozesse effektiv und reibungslos zu gestalten» (S. 102). Von Schulen angewandte «Klassifizierungs- und Vereinheitlichungsstrategien» (S. 106) dienen der ressourcenschonenden Bearbeitung von Massen. Vereinheitlichungsstrategien seien vorausgesetzt und eine kategoriale Schülerbehandlung erforderlich (S. 105). Auch nach Wenning sind einer Subjektorientierung an Schulen aus «Rationalisierungsgründen» (1999, S. 263) enge Grenzen gesetzt. Beide, Vereinheitlichung und Differenzierung, sind demnach eine «organisatorische Reaktion der Institution Schule auf die ›Verschiedenheit der Köpfe‹» (S. 268).

Folgt man dem diskurskritischen Deutungsmuster, sehen Organisationen von individuellen Wünschen und Bedürfnissen ab. Nach Wischer sind «Organisationsformen und -logiken des Unterrichts» nicht auf «Zweierbeziehung» ausgelegt, sondern auf «Unterricht in grösseren Gruppen mit bis zu 30 SchülerInnen» (2013, S. 105). Trautmann und Wischer stimmen zu: «Einzelfallbehandlung [sei] in Schulen nur in Ausnahmefällen vorgesehen» (2011, S. 68). Schülerkategorisierung und -klassifizierung sei Problem und Notwendigkeit zugleich (S. 67): ein Problem aufgrund dramatisierender Effekte und mangelnder Passung zwischen Lehrangeboten und dem Lernstand der Schülerschaft, notwendig als Massnahme zur «Herstellung von Funktions- bzw. Handlungsfähigkeit» (S. 10) resp. als Massnahme zur Komplexitätsreduktion (S. 74). Der Schule als Organisation liegt also nahe, «zahlreiche Heterogenitätsdimensionen (und damit differente Schülerbedürfnisse) zu ignorieren und in ihrer Vielfalt zu reduzieren» (Wischer, 2013, S. 106). Zur Disposition habe folglich nicht zu stehen, dass die Schulorganisation klassifiziert, sondern, ob sich die eingesetzten Kriterien «als sinnvoll, praktikabel, aber auch als legitim erweisen» (S. 106).

Nicht selten wird im schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs gefordert, organisatorische durch interaktionale Differenzierung zu ersetzen. Eine Forderung, die auf eine bessere Passung zwischen Lehrangeboten und Lernständen der Schülerschaft zielt. Gemäss diskurskritischem Deutungsmuster könnte eine unbeabsichtigte Folge des Verzichts auf organisatorische Differenzierung jedoch sein, dass der Unterricht weniger adaptiv wird, läuft doch «Differenzierung in der Unterrichtspraxis zumeist eben nicht auf Individualisierung, sondern auf eine Ausrichtung der Angebote auf zwei bis drei, dann vor allem *Leistungsniveaugruppen* [Hervorhebung v. Verf.]» (Wischer, 2013, S. 111) hinaus.³ Auch Schilmöller befürchtet, «dass es [durch die Gemeinschaftsschule] zur

³ Wischer (2013, S. 112) begründet diese Annahme mit Arnold und Richert (2008, S. 29): «Unterricht kann binnendifferenziert geplant und durchgeführt werden. Realistischerweise sollte davon ausgegangen werden, dass für maximal drei Teilmengen von Schülern einer Klasse spezifische Varianten des für die gesamte Klasse geplanten Unterrichts vorbereitet werden können. Das Unterrichtsangebot ist somit *gruppenadaptiv*, nicht jedoch individualisierend» [Hervorhebung v. Verf.].

Individualisierung der Lernwege nicht kommt, wohl aber zu einer Nivellierung des Unterrichts» (2011, S. 23).

Gemäss dem diskurskritischen Deutungsmuster stellt der Verzicht auf organisatorische Differenzierung einen Verzicht auf Komplexitätsreduktion dar. Lehrpersonenseitig könne dieser zu Zusatzbelastung und mitunter zu Überlastung führen (Schilmöller, 2011, S. 24; Trautmann & Wischer, 2011, S. 106). Wird gefordert, organisatorische durch interaktionale Differenzierung zu ersetzen, werden Verantwortung und Bearbeitungslast für das Heterogenitätsproblem von der Institutionen- auf die Interaktionsebene verlagert. Dies wird im diskurskritischen Deutungsmuster – wie oben bereits ausgeführt – als Immunisierungsstrategie gedeutet: Der angemessene Umgang mit Heterogenität erscheint als Professionalisierungsfrage. Lehrkräfte werden mit dem Problem belastet, Schulpädagogik, Bildungspolitik und Schulorganisation vom Problem entlastet.

3.5 Heterogenität – ein Problem der Gesellschaft

Heterogenität ist nach diskurskritischem Deutungsmuster schliesslich ein *Problem der Gesellschaft*. Nach diskurskritischem Deutungsmuster nimmt die Schule nicht allein pädagogische Aufgaben wahr, sondern hat überdies «gesellschaftliche Reproduktionsfunktionen zu erfüllen» (Trautmann & Wischer, 2011, S. 70). Sie sei in einen gesellschaftlichen Funktionszusammenhang eingebunden und müsse «auch einem anderen Imperativ gehorchen (...) als dem der individuellen Förderung und gleichberechtigten Anerkennung von Differenz» (S. 71). Für eine gegenstandsangemessene Reflexion sei folglich «eine *schulpädagogische*» Perspektive einzunehmen, die berücksichtigt, dass «es eine *gesellschaftliche Institution* ist, in der das Lehren und Lernen stattfindet [Hervorhebungen v. Verf.]» (Schilmöller, 2011, S. 25). Als typisch für das diskurskritische Deutungsmuster können Bezüge auf den Strukturfunktionalismus und die Schultheorie Fends (ausführlich: Trautmann & Wischer, 2011, S. 71; Wenning, 1999, S. 145), auf die Systemtheorie (ausführlich: Wischer, 2013, 116) und auf Modernisierungstheorien (ausführlich: Wenning, 1999, S. 23) erachtet werden.

Nach diskurskritischem Deutungsmuster hat die Schule als moderne Institution Reproduktionsfunktionen. Sie ist etwa daran beteiligt, «das gesellschaftliche Problem der Zuweisung sozialer Positionen zu lösen» (Wischer, 2009, S. 72). Auf der Grundlage formaler Gleichbehandlung habe sie «SchülerInnen mit unterschiedlichen, und das heisst ungleichwertigen Berechtigungen» (S. 72) zu entlassen. Darüber, dass die Schule zu gesellschaftlicher Allokation und zur Legitimation ungleicher Lebens- und Teilhabechancen beiträgt, scheint man sich im schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs einig zu sein. Das schulkritische und das diskurskritische Deutungsmuster unterscheiden sich jedoch in der Bewertung dieses Umstands. Die Selektions-, Allokations- und Legitimationsfunktionen sind ein, wenn nicht der zentralste, Problemanlass für Schulkritik: Die Beteiligung der Schule an gesellschaftlicher Hierarchiebildung und -legitimierung wird häufig abgelehnt. Die Schule habe inklusiv statt hierarchisch zu sein – als Vorbild für eine inklusive, nicht hierarchische Gesellschaft. Sie solle keine Verlierer*innen erzeugen, sondern sich an einer Pädagogik für alle orientieren. Ziffernnoten seien abzuschaffen und die Allokationsfunktion aus dem Schulwesen auszulagern (ausführlich: Wischer, 2013, S. 116).

Im diskurskritischen Deutungsmuster wird solche Kritik problematisiert: Schilmöller erachtet die Forderung nach einer Auslagerung der Allokationsfunktion aus der Schule nur dann als plausibel, «wenn man die Leistungsgesellschaft ablehnt und sich für ihre Abschaffung einsetzt» (2011, S. 25). Die Allokationsfunktion verschwinde nicht, nur weil man sie ablehne. Folgt man Schilmöller, ist die Allokation «eine schwierige und belastende, gleichwohl aber *notwendige* Aufgabe der Schule [Hervorhebung v. Verf.]» (2011, S. 17). Auch Wischer (2013, S. 116) erachtet «Selektion bzw. Allokation als Notwendigkeit und Problem». Schliesslich geben Trautmann und Wischer zu bedenken, dass die Allokationsfunktion durch eine Auslagerung aus der Schule «pädagogisch nicht geschultem Personal überlassen und im Effekt (...) schlechter ausgeführt [werden könnte] als bisher», (2011, S. 98). Durch die Auslagerung drohe der Schule überdies ein gesellschaftlicher Bedeutungsverlust (S. 98). Schilmöller befürchtet gar, die Schule hätte nach «Abkehr von der Allokationsfunktion» (2011, S. 17) keine Schülerschaft mehr.

Zusammengefasst wird die Schule im diskurskritischen Deutungsmuster als Institution aufgefasst, die gesellschaftliche Reproduktionsfunktionen erfüllt. Diese Funktionen habe eine gegenstandsangemessene Reflexion über Heterogenität zu berücksichtigen. Eine Ablehnung der Funktionen eliminiere diese nicht, sondern münde lediglich in unrealistische Wirkungserwartungen an Schulreformen (Schilmöller, 2011, S. 19). Überdies sei der Beitrag der Schule zur gesellschaftlichen Reproduktion nicht nur negativ zu bewerten. In diesem Sinne weist Wenning etwa auf die Bedeutung der Schule für die «Durchsetzung der Gleichbehandlung» (1999, S. 359) hin. Die «normative Homogenisierung» (Wenning, 2016, S. 19) der Schülerschaft sei vor dem Hintergrund des

Wechsels vom Geburts- zum meritokratischen Prinzip zu betrachten.⁴ Die zunehmende Gleichberechtigung der Schülerschaft verwirkliche das Gleichheitsgebot moderner Gesellschaften (S. 20).

4. Fazit

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Heterogenität ist nach diskurskritischem Deutungsmuster ein Dauerproblem, dessen schulpädagogische Reflexion selten gegenstandsangemessen erfolgt. Dem schulkritischen Deutungsmuster werden erkenntnis-, professions-, organisations- und gesellschaftstheoretische Verkürzungen attestiert. Das Heterogenitätsproblem werde einseitig subjektorientiert reflektiert. Die Reflexion sei durch Reformengagement gekennzeichnet. Reflexionsgewinne gebe es ebenso wenig wie empirische Evidenzen für die erhofften Reformwirkungen. Im Diskurs würden altbekannte Reformforderungen der Schulpädagogik aktualisiert und mittels Verkürzungen, konzeptionellen Unschärfen sowie Moralisierung und Pädagogisierung des Problems legitimiert. Nicht zuletzt werde das Heterogenitätsproblem in den Verantwortungsbereich der Einzelschulen und der darin tätigen Akteure verlagert.

Aus den untersuchten Werken lassen sich – so habe ich zu zeigen versucht – Anforderungen an eine diskurskritische Heuristik ableiten: Nach diskurskritischem Deutungsmuster ist Heterogenität ein nicht lösbares Dauerproblem. Dessen gegenstandsangemessene schulpädagogische Reflexion hat mehrperspektivisch zu erfolgen und vielfältige Bezugstheorien zu integrieren. Eine diskurskritische Heuristik bestimmt Heterogenität als Problem des Verstehens, der Profession, der Schulorganisation und der Gesellschaft:

- *Heterogenität als Problem des pädagogischen Verstehens*: Vereinheitlichungen und Differenzierungen sind aus erkenntnistheoretischer Perspektive problematisch. Für pädagogisches Handeln sind sie, angesichts der als pädagogisch erachteten Subjektorientierung, jedoch notwendig. Eine erkenntnistheoretisch angemessene Reflexion erachtet Heterogenität als Attribution, ohne zu verneinen, dass Klassifizierungen für pädagogisches Handeln unentbehrlich sind.
- *Heterogenität als Problem der pädagogischen Profession*: Die Berufsaufgabe von Lehrpersonen wird durch institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen vorstrukturiert, nicht aber determiniert. Eine professionstheoretisch angemessene Reflexion von Heterogenität berücksichtigt diese Rahmung, ohne zu verneinen, dass Heterogenität eine Professionalisierungsaufgabe darstellt.
- *Heterogenität als Problem der Schulorganisation*: Organisationen sind auf Ressourcenknappheit und Komplexitätsreduktion ausgelegt. Organisatorische Differenzierungen und Vereinheitlichungen sind eine Notwendigkeit, stellen sie doch die Handlungs- und Funktionsfähigkeit der Organisationsmitglieder sicher. Eine organisationstheoretisch angemessene Reflexion von Heterogenität berücksichtigt organisatorische Kalküle, ohne zu verneinen, dass Heterogenität eine Schulentwicklungsaufgabe darstellt.
- *Heterogenität als Problem der gesellschaftlichen Reproduktion*: Die Schule trägt als moderne Institution zu gesellschaftlicher Allokation und zur Legitimierung gesellschaftlicher Hierarchiebildung bei. Eine gesellschaftstheoretisch angemessene Reflexion des Heterogenitätsproblems berücksichtigt gesellschaftliche Reproduktionsfunktionen der Schule, ohne zu verneinen, dass Heterogenität eine Gerechtigkeitsproblematik darstellt.

4.2 Kritische Würdigung

Fraglich scheint mir das Verhältnis des diskurskritischen Deutungsmusters zum davon abgesetzten schulkritischen Deutungsmuster. Diesbezüglich stelle ich in den untersuchten Werken einen Widerspruch fest: Auf der einen Seite erachten Trautmann und Wischer ihre schul- und professionstheoretische Perspektive als «angemessener» (2011, S. 134) als den kritisierten Reformdiskurs. Wischer meint, «nur durch eine Rückbindung der Reflexion an schul- und organisationstheoretische Überlegungen lassen sich (...) die Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln (und dann auch für Reformstrategien) angemessen konturieren» (2013, S. 100). Und Wenning nimmt sich vor, über die «wirklichen» gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit» (1999) aufzuklären.

⁴ Hinsichtlich des meritokratischen Prinzips besteht nach Wischer eine konzeptionelle Unschärfe zur Frage, ob aus «pädagogischer Perspektive» eher ein «Ausgleich ungleicher Startchancen – im Sinne kompensatorischer, d.h. ungleicher Förderung» – erwünscht ist oder sich «das pädagogische Interesse eher auf die Optimierung einer leistungsbezogenen Selektion» bezieht (2013, S. 121).

Auf der anderen Seite geben Trautmann und Wischer zu bedenken, «dass die unterschiedlichen Formen des (erziehungswissenschaftlichen) Wissens in einem ambivalenten Spannungsverhältnis stehen, aber auch einander als Korrektiv bedürfen» (2011, S. 162). Auch pädagogische Programmatik sei «mit Blick auf praktische Erfordernisse» notwendig und folglich «nicht durch distanzierte Reflexion zu ersetzen» (S. 162). Demnach ergänzen und relativieren sich die beiden Deutungsmuster gegenseitig. Dieser zweiten Vorstellung folge ich: Ich erachte die beiden Deutungsmuster als komplementäre Positionen. Das Erkenntnispotenzial einer diskurskritischen Heuristik liegt sodann darin, Problemaspekte von Heterogenität in den Blick zu nehmen, die bei anderen Positionen im schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs ausgeblendet bleiben. Inwiefern eine diskurskritische Heuristik jedoch eine angemessenere oder realistischere Reflexion über Heterogenität erlaubt, kann nicht im diskurskritischen Deutungsmuster selbst geklärt werden. Dazu wäre eine weitere Beobachterposition einzunehmen.

Im diskurskritischen Deutungsmuster wird Heterogenität als schulpädagogisches Dauerproblem aufgefasst. Diese Annahme korrespondiert mit dem hier zugrundeliegenden Deutungsmusterkonzept. Ich teile die Vermutung Wischers, dass die «unterschiedlichen Reflexionsformen ... dauerhaft erhalten bleiben und den Diskurs auch weiterhin am Laufen halten» (2009, S. 89) werden. Nicht nur das, aktuell mit «Heterogenität» markierte, schulpädagogische Dauerproblem der angemessenen Wahrnehmung und Adressierung der Schülerschaft wird demnach Bestand haben. Auch das diskurskritische Deutungsmuster – und damit die Kritik einer verkürzten Problemsicht – wird der Schulpädagogik, in modifizierter Form, erhalten bleiben.

Literaturverzeichnis

- Arnold, K.-H., & Richert, P. (2008). Unterricht und Förderung: Die Perspektive der Didaktik. In K.-H. Arnold, O. Graumann, & A. Rachkockhine (Hrsg.), *Handbuch Förderung: Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern* (S. 26–35). Beltz Verlag.
- Budde, J. (2012a). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.
- Budde, J. (2012b). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik: Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(2), Art. 16, [63 Absätze]. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.2.1761>
- Keller, R. (2014). Wissenssoziologische Diskursforschung und Deutungsmusteranalyse. In C. Behnke, D. Lengersdorf, & S. Scholz (Hrsg.), *Wissen – Methode – Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen* (S. 143–159). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19654-1_10
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Suhrkamp.
- Schilmöller, R. (2011). Schulischer Unterricht in heterogenen Lerngruppen: Eine Problemanalyse. In R. Schilmöller (Hrsg.), *Heterogenität als Herausforderung für schulisches Lernen* (S. 1–32). Aschendorff.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Wenning, N. (1999). *Vereinheitlichung und Differenzierung: Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*. Leske + Budrich.
- Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 565–582.
- Wenning, N. (2013). Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom? In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 127–150). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_6
- Wenning, N. (2016). Homogenisierung als historisches Grundmuster des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität? *Tertium Comparationis*, 22(1), 10–38.
- Wischer, B. (2009). Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung: Beobachtungen zu einem „schulpädagogischen Dauerbrenner“. In B. Wischer, & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand: Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute* (S. 69–93). Juventa.
- Wischer, B. (2013). Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse: Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 99–126). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_5
- Wischer, B. (2019). Heterogenität als Grundprinzip der Schulgestaltung: Herausforderungen und Probleme schulpädagogischer Reformideen. In M. Westphal, & G. Wansing (Hrsg.), *Migration, Flucht und Behinderung* (S. 281–300). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wischer, B., & Trautmann, M. (2013). Schultheoretische Anfragen zum pädagogisch-normativen Heterogenitätsdiskurs. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 21–36. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4899>

Schlagnworte: Heterogenität; Schulpädagogik; Schulkritik; Diskurskritik; Deutungsmuster

Sur la vision réductrice de l'hétérogénéité – Le modèle d'interprétation critique du discours dans le discours pédagogique scolaire sur l'hétérogénéité

Résumé

Cet article présente une critique du discours pédagogique scolaire sur l'hétérogénéité actuel et en tire une heuristique discours-critique. Selon le modèle d'interprétation discours-critique, l'hétérogénéité dans la discipline de la pédagogie scolaire se reflète de manière réductrice et donc inappropriée. Une réflexion adéquate doit considérer l'hétérogénéité comme un problème permanent et prendre en compte quatre aspects du problème: L'hétérogénéité comme problème de compréhension, de la profession, de l'organisation scolaire et de la société. Finalement, le potentiel cognitif de l'heuristique est évalué et les limites de la perspective sont discutées.

Mots-clés : Hétérogénéité ; pédagogie scolaire ; critique de l'école ; critique du discours ; modèle d'interprétation

Sulla visione ristretta dell'eterogeneità – Il modello di interpretazione critica del discorso sul discorso pedagogico scolastico sull'eterogeneità

Riassunto

Questo articolo presenta una critica del discorso pedagogico scolastico sull'attuale eterogeneità e ne deriva un'euristica critico-discorsiva. Secondo il modello di interpretazione critica del discorso, all'interno della disciplina pedagogica l'eterogeneità viene affrontata in modo riduttivo e quindi inappropriato. Una riflessione adeguata dovrebbe intendere l'eterogeneità come un problema permanente da considerare attraverso quattro aspetti: l'eterogeneità come problema di comprensione, della professione, dell'organizzazione scolastica e della società. Infine, si delineano le potenzialità cognitive dell'euristica e si discutono i limiti della prospettiva.

Parole chiave: Eterogeneità; pedagogia scolastica; critica scolastica; critica del discorso; modelli interpretativi

On the short-sighted view of heterogeneity – The discourse-critical pattern of interpretation in the school pedagogical discourse on heterogeneity

Summary

This article presents a critique of the common discourse on heterogeneity in school education and derives a discourse-critical heuristic from it. According to the discourse-critical interpretation pattern, heterogeneity in the discipline of school education is reflected in a simplified and consequently inadequate way. An appropriate reflection should consider heterogeneity as a permanent problem and take four aspects of the problem into account: Heterogeneity as a problem of understanding, of the profession, of school organisation and of society. Finally, the cognitive potential of the heuristic is assessed and the limits of the perspective are examined.

Keywords: Heterogeneity; school pedagogy; school criticism; discourse critique; interpretation pattern

Elias Schmid, M.Sc., Dozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter am IVP NMS der PH Bern; Forschungsgebiete: Professions- und Schultheorie, Heterogenitäts- und Migrationsforschung
Waisenhausplatz 29, 3011 Bern
E-Mail: elias.schmid@nms.phbern.ch