

Fabio Nagele und Ulrike Greiner

Heterogenität und Alterität in der pädagogischen Praxis

Zur Rekonstruktion a-theoretischen Wissens in den Differenzerfahrungen von Lehrpersonen

Dealing with Heterogeneity and Alterity in Pedagogical Practice

About the Reconstruction of Teacher's A-Theoretical Knowledge in the Experience of Differences

Zusammenfassung

Heterogenität und Alterität bezeichnen unterschiedliche Modi der Konstruktion von Differenz: Während «Heterogenität» die Verschiedenheit zwischen Personen in Bezug auf ein Vergleichskriterium meint, wird unter «Alterität» die bleibende «Andersheit des Anderen» jenseits kategorialer Vergleiche verstanden. Der vorliegende Beitrag greift das Verhältnis zwischen Heterogenität und Alterität in der pädagogischen Praxis auf und versucht aufzuzeigen, unter welchen methodologischen Gesichtspunkten dieses empirisch erfasst werden kann. Zu diesem Zweck wurde eine Gruppendiskussion mit vier Lehrkräften einer österreichischen Neuen Mittelschule zur sprachlichen Heterogenität von Schüler/innen durchgeführt und anschließend mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Die rekonstruktiven Analysen zeigen dabei auf, dass beide Phänomene der Differenzkonstruktion parallel koexistieren und mit der innerhalb der Sozialstruktur des Unterrichts erfolgenden Konstituierung eines pädagogisch-didaktischen Raums verbunden sind.

Schlagwörter: Heterogenität, Alterität, Differenzierung/Individualisierung, Anerkennungsgerechtigkeit, Sozialstruktur

Abstract

Heterogeneity and alterity each refer to different modes of construing difference: while the term 'heterogeneity' deals with the difference of one or more person(s) that is deducted by comparison with an external criterion, alterity focuses the uniqueness of the individual that can not be described by categorical discrimination. This article discusses the relationship between heterogeneity and alterity in educational practice and tries to outline the methodological aspects under which this relationship can be investigated empirically. For this purpose, a group discussion with four secondary teachers of an Austrian 'Neue Mittelschule' concerning the linguistic heterogeneity of their pupils was conducted, using the Documentary Method. The reconstructive analyses show, that both modes of constructing difference co-exist simultaneously. Furthermore, a strong connection between these modes and the constitution of the pedagogical setting could be described.

Keywords: heterogeneity, alterity, differentiation/individualization, recognition justice, social structures

1 Einleitung

Die gesellschaftlichen, bildungspolitischen und nicht zuletzt ökonomischen Diskurse, in denen die Heterogenität von Schüler/innen von Bedeutung ist, haben im 21. Jahrhundert besonders infolge internationaler Schülerleistungsstudien (wie z.B. PISA) zugenommen (Budde 2017; Hummrich 2017; Suchań/Breit 2016). Dabei werden vor allem Themen wie soziale Ungleichheit und Teilhabegerechtigkeit im Kontext der Schüler/innenleistungen thematisiert (Heinrich 2013; Stojanov 2011). Die Heterogenität von Schüler/innen wird innerhalb dieser Studien (Large-Scale-Assessments) entlang konkret messbarer und quantifizierbarer Variablen, wie z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund und sozialer Status, gefasst, welche ihrerseits wiederum als Merkmale angeführt werden, die in Zusammenhang mit systematischen Ungleichheiten zwischen den Schüler/innenleistungen stehen (Budde 2012; Decristan/Jude 2017). Die Definition klarer „Merkmale“ von Heterogenität macht jedoch dazu geneigt, dass Heterogenität nicht mehr als „Wahrnehmungsentscheidung“ entlang von Kriterien verstanden wird, die sozial bzw. gesellschaftlich bedingt sind, sondern als ontologische Tatsache (Trautmann/Wischer 2011). Die konkrete Orientierung an Merkmalen, anhand derer Schüler/innen zueinander in Beziehung gesetzt werden und durch die das Erkennen von Verschiedenheit ermöglicht wird, erschwert den Blick auf den/die einzelne/n Schüler/in in seiner/ihrer jeweiligen individuellen Besonderheit (Budde 2012; Schäfer 2004). Zwar gibt es Bestrebungen, anhand intersektionaler Ansätze eine einfache Reduktion auf ein (oder wenige) Merkmale von Verschiedenheit zu umgehen, allerdings genügen auch diese Verschränkungen verschiedener Merkmale untereinander nicht, dem/der je einzelnen Schüler/in in seiner/ihrer Einzigartigkeit – bzw. seiner/ihrer Alterität – gerecht zu werden (Riegel 2016; Walgenbach/Pfahl 2017). Alterität beschreibt die Andersartigkeit des Anderen jenseits kategorialer Vergleiche, wobei der Andere in der Geschichte des modernen Subjekts ein wichtiger Referenzpunkt für die Konstituierung des „Eigenen“ darstellt (Jergus 2017). Insbesondere in der sprachlichen Beziehung zum Anderen, die immer auch eine Differenz Erfahrung ist, zeigt sich, dass das Subjekt nicht bloß den Anderen zu erkennen und zu bezeichnen versucht, sondern auch vom Anderen her „angesprochen“ und herausgefordert wird, und zwar so, dass es selbst in seiner vermeintlichen Identität affiziert wird (Jergus 2017). Besonders deutlich wird dies in der Philosophie Levinas', welche die kulturwissenschaftliche Diskussion um Alterität prägt: „Aber das Ich kann durch den Anderen auf eine außergewöhnliche Weise in Frage gestellt werden. Nicht wie durch ein Hindernis, welches das Ich immer abschätzen kann, und auch nicht wie durch den Tod, den es sich ebenfalls geben kann; [...] der, Nächster und Fernster, ihm eine Verantwortung aufbürdet, die unabweisbar ist wie eine Verwundung, eine Verantwortung, für die es keine Entscheidung getroffen hat, der es sich jedoch, eingeschlossen in sich selbst, nicht entziehen kann“ (Lévinas 1989, S. 71–72.). Die Bestimmung der „Andersheit des Anderen“ entzieht sich einerseits dem kategorialen Vergleich und kann sprachlich nie vollständig eingeholt werden, andererseits wird er zugleich über das Medium der Sprache adressiert bzw. zeigen sich seine „Spuren“ im Gesagten (Seitz 2016). Im Sinne dieses Alteritätsverständnisses bleiben kategoriale Merkmale wie z.B. das Geschlecht in ihrer qualitativen Dimension weiterhin aussagekräftig, allerdings werden diese erst in der sozialen Praxis je und je neu konstituiert, konnotiert mit der jeweils individuellen Bil-

dungsbiographie und jeweiligen Situation des/der einzelnen Schülers/Schülerin (Wimmer 1996).

Der Beitrag verfolgt das Ziel, einen methodologischen und empirischen Zugang zu den pädagogischen Praktiken von Lehrkräften sowohl in der Konstruktion als auch im Umgang mit der Heterogenität und der Alterität von Schüler/innen zu finden. Dazu wurde das Gruppendiskussionsverfahren gewählt (Bohnsack 2010), um die performative Logik der Konstruktion von Heterogenität und der Erfahrung von Alterität im Kontrast zum kommunikativen Wissen zu erfassen (Bohnsack 2017). Der empirischen Analyse wurde eine einzelne Gruppendiskussion zugrunde gelegt, da im Rahmen des Beitrages die Beschreibung und Rekonstruktion der beiden Phänomene Heterogenität und Alterität, ihre methodologische Einbettung auf Basis der Praxeologischen Wissenssoziologie und die Möglichkeiten einer empirischen Rekonstruktion beider Phänomene mit der Dokumentarischen Methode im Vordergrund stehen. Dabei werden der Alteritätsbegriff, der auf das – von der identifizierenden Sprache paradoxerweise erzeugte – Jenseits von Sprache verweist, vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses von Hermeneutik und Dekonstruktion diskutiert, sowie die sich daraus ergebenden methodologischen Möglichkeiten im Rahmen der Dokumentarischen Methode näher beleuchtet.

An der Gruppendiskussion nahmen vier Lehrkräfte einer österreichischen Neuen Mittelschule ¹ teil. Die Hintergrundmerkmale der Lehrpersonen (Alter, Dienstjahre, Unterrichtsfächer, sonderpädagogische Zusatzausbildungen, s. Kap. 3) waren sehr heterogen, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die jeweiligen Sequenzen in der Gruppendiskussion Überlagerungen von mehreren zugrundeliegenden Typiken darstellen (deren Rekonstruktion jedoch mehrere Fälle und darauf aufbauende soziogenetische Analysen voraussetzen würde; Bohnsack 2017, S. 117ff.). Dennoch ergaben sich basierend auf der fallinternen komparativen Analyse der Gruppendiskussion zwei zentrale Vergleichshorizonte, die im vorliegenden Beitrag weiter fokussiert werden: (1) Leistungsheterogenität und (2) die individuellen (biographischen) Hintergründe der Schüler/innen.

2 Heterogenität und Alterität in der Lehrer/innenprofession

2.1 Umgang mit Heterogenität

Der Umgang mit der Heterogenität von Schüler/innen stellt aus professionstheoretischer Sicht eine Dimension des pädagogischen bzw. pädagogisch-psychologischen (Handlungs-)Wissens von Lehrkräften dar (Gräsel/Decristan/König 2017; König/Blömeke 2009; Voss/Kunter/Baumert 2011). Wenngleich deren inhaltliche Definition im Kontext der Lehrer/innenbildungsforschung unterschiedlich konzeptualisiert wird (ebd.), so zielt sie im Kern stets darauf ab, der Verschiedenheit von Schüler/innen vor dem Anspruch gelingender Lernprozesse gerecht zu werden (Arnold/Lindner-Müller 2017). Aus pädagogischer bzw. didaktisch-methodischer Perspektive werden hierzu Methoden der (Binnen-)Differenzierung und In-

dividualisierung eingesetzt (Buholzer/Kummer Wyss 2010). Wenngleich diese Maßnahmen darauf abzielen, der Heterogenität von Schüler/innen konstruktiv zu begegnen, so tragen sie gleichzeitig dazu bei, dass (sozial konstruierte) Heterogenitätsmerkmale bestätigt und gefestigt werden, ohne sie zu dekonstruieren (Rieger-Ladich 2017). Zugleich impliziert der „Umgang mit Heterogenität“ auch ein (implizites) Verständnis von Homogenität, da beide Begriffe – Heterogenität und Homogenität – im schulischen Kontext vor dem Hintergrund leistungsbezogener Erwartungen und Normen stets aufeinander zu beziehen sind (Trautmann/Wischer 2011). Gemeinsam ist beiden Begriffen jedoch, dass sie beide ein kategoriales Verständnis von Verschiedenheit zugrunde legen. Für die pädagogische Praxis stellt sich die Frage, wie sie auf dieses Spannungsverhältnis von Homogenität und Heterogenität (das in normative Diskurse eingebettet ist, wie z.B. den Erwartungsdiskurs über den erwünschten Kompetenzerwerb von Schüler/innen) reagiert (Arnold/Lindner-Müller 2017). Um aufzuzeigen, wie die individuelle Besonderheit von Schüler/innen auch jenseits des kategorialen Vergleichs gedacht werden kann, wird im Folgenden eine nähere theoretische Bestimmung des Begriffes „Alterität“ vorgenommen.

2.2 Alterität bzw. die Einzigartigkeit des Anderen

Im Unterschied zum am kategorialen Vergleich orientierten Heterogenitätsbegriff orientiert sich „Alterität“ an der Andersheit des Anderen. Zwar kann „der/die Andere“ qualitativ mit den gleichen Merkmalen beschrieben werden, die im kategorialen Vergleich herangezogen werden (wie z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund), doch liegt der Wahrnehmungsfokus hier auf der einzigartigen (bildungs-)biographischen Gewordenheit des Anderen (Schäfer 2004), die dort in Ansätzen erkennbar wird, wo die kategoriale Wahrnehmung ihre Grenzen hat. Der Andere ist in seinem So-Sein auch mit dem Ansatz der Alterität nicht vollständig erkennbar, da der Andere prinzipiell unerreichbar bleibt und sich somit auch hier einer Ontologisierung widersetzt. Zudem kann dem Anderen nicht die gleiche Subjektivität unterstellt werden, die man sich selbst zuschreibt, da dadurch das Wesen des Anderen implizit mit der eigenen Identität als ähnlich konstituiert werden würde, wenngleich Identität und Alterität stets in einem wechselseitigen Verweisungszusammenhang stehen (Schlieben-Lange 1998). Aber der Andere bleibt dennoch nicht indifferent. Der Begriff der „Alterität“ verschiebt die Beobachter/innenperspektive auch auf das Selbst, welches durch die nicht gänzliche identifizierbare Andersheit des Anderen irritiert und verwundbar (Lévinas 1989, S. 95) wird. Diese nicht identifizierbare Andersheit des Anderen erschwert auch seine/ihre nähere Bestimmung durch Sprache, welche seine/ihre Subjektivität in seiner/ihrer Ursprünglichkeit nicht erfassen kann (Rumpf 2019). „Alter“, so Schlieben-Lange, ist zudem immer beides: „der virtuell Gleiche, das Ko-Subjekt, ein Subjekt wie ich, und der zweite, nicht alius, alter, nicht ein beliebiger Anderer, sondern der für mich relevante, mir aufgegeben und doch ganz Andere, ganz nie Einzuholende“ (Schlieben-Lange 1998, S. 46). Somit verweist das Konzept der Alterität indirekt auch auf ein strukturelles „Nicht-Wissen-Können“, das in seiner Unbestimmtheit ein wesentliches Element pädagogischen Handelns darstellt und dem in Konzepten des pädagogischen Handelns z.B. durch den Begriff der Situationsspezifität Rechnung getragen wird (Wimmer 1996). Mit dem

Begriff der Alterität geht daher tendenziell ein dekonstruktivistisches Verständnis von Pädagogik einher, das aufgrund de-ontologisierender Züge ein vorrangig „planend-evaluatives“ oder stark „technologisch“ orientiertes pädagogisches Handeln kritisch betrachtet (Schäfer 2004; Wimmer 1996).

2.3 Die Beziehung zwischen Heterogenität und Alterität

Die Alterität des Anderen ist zwar ihrem Wesen nach nicht vollständig der Erkenntnis zugänglich, allerdings artikulieren sich ihre „Umrisse“ durch ihr Spannungsverhältnis zum kategorialen Vergleich. Praktisch bedeutet dies, dass z.B. Schüler/innen in Bezug auf mathematische Fähigkeiten entlang des Merkmals „Geschlecht“ miteinander verglichen und daher Aussagen über entsprechende Unterschiede getroffen werden könnten (Suchań/Breit 2016), während jede/r der Schüler/innen in seiner/ihrer individuellen Besonderheit sich zu diesem Vergleich anders verhalten wird, sprich, different zur Differenz (Budde 2012). Die Alterität des Anderen wird durch diese Differenz zur Differenz schemenhaft sichtbar, wenn auch trotzdem nicht letztlich definierbar. Dieser Widerspruch zur durch den kategorialen Vergleich produzierten Differenz schafft einen (sozialen) Raum (Fröhlich/Rehbein 2014; Günzel 2017), durch den sich Alterität Gehör verschaffen kann, ohne sich dabei jedoch vollständig zu zeigen. Die sich zeigende Differenz zur Differenz *verweist* somit auf die Alterität des Anderen, ohne sie (sprachlich) erfassen zu können (Wimmer 1996). Der Begriff der Alterität markiert somit eine vom Konzept der Heterogenität fundamental verschiedene Wahrnehmungsperspektive, die gleichzeitig als verborgener Schatten die Defizite einer nur an Heterogenitätsaspekten ausgerichteten vergleichenden Pädagogik herausfordert. Der grundsätzliche Zugang zu Alterität ist nicht der interindividuelle Vergleich aus der Perspektive eines/einer dritten (neutralen) Beobachters/Beobachterin, sondern die Perspektive des/der Zweiten, der/die dem/der Ersten (Schüler/in) begegnet und die Grenzen der Validität seines/ihrer Professionswissens erfährt. Ursprünglich ist diese Nicht-Erkenntbarkeit oder Nicht-Diagnostizierbarkeit des Anderen in der „Spaltung des Subjekts“ selbst angelegt. Nicht zufällig kann auf Jacques Lacans strukturelle Psychoanalyse verwiesen werden, in der das einzelne Subjekt nicht nur den anderen, sondern auch sich selbst konstitutiv erkennt und sich gleichzeitig so konstituiert: Der Spiegel gibt mir immer nur das seitenverkehrte Bild von mir selbst, aber es ist das einzige, welches ich habe (Reckwitz 2008).

Neben der Beziehung zwischen Heterogenität und Alterität spielt aus der Sicht der Lehrer/innenprofession besonders der *Umgang* mit wahrgenommenen Differenzen eine zentrale Rolle, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Frage nach Teilhabegerechtigkeit im Bildungssystem (Heinrich 2013). Aus didaktischer Sicht werden hier insbesondere Methoden der Differenzierung und Individualisierung angeführt, welche dem breiten Leistungsspektrum von Schüler/inne/n gerecht werden sollen, wenngleich in beiden Fällen die Setzung eines verbindlichen Leistungsziels aufrechterhalten wird (Kiel/Syring 2012). Ein anderer Weg kann jedoch auch über die leistungsunabhängige Anerkennung des/der jeweiligen Schülers/Schülerin gegangen werden (Stojanov 2011). Dieses Spannungsverhältnis und sein Bezug zu Heterogenität und Alterität soll im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden.

2.4 Standardisierung, Differenzierung, Individualisierung und Anerkennung

Die besondere Relevanz beider Perspektiven – Heterogenität und Alterität – für die Lehrer/innenprofession ergibt sich aus dem ihr inhärenten Spannungsverhältnis zwischen Standardisierungsansprüchen einerseits und Individualisierungsansprüchen andererseits. Large-Scale-Assessments wie PISA haben auf der Basis von damit verbundenen gesellschaftlichen Diskursen über Teilhabegerechtigkeit die Forderung dringlicher erscheinen lassen, Bildungssysteme zu standardisieren und künftig den Kompetenzerwerb der Schüler/innen unabhängig von deren Merkmalen (wie z.B. Geschlecht oder Migrationshintergrund) zu gestalten (Heinrich 2013). Gleichzeitig zeigten mit der Einführung von systematischen Schüler/innenleistungsstudien (Suchań/Breit 2016) empirische Befunde, dass die Leistung von Schüler/innen/n innerhalb einer Klasse erheblich variieren kann, so dass das Bildungssystem neben den zu setzenden Standards zugleich den Lernenden in ihrer Verfasstheit Rechnung tragen muss (Arnold/ Lindner-Müller 2017; Decristan/Jude 2017). Aus der Sicht der Lehrkräfte stellt sich hier oftmals die Frage, wie sie einerseits den Standardisierungsansprüchen eines Bildungssystems und andererseits den einzelnen Schüler/innen/n gerecht werden können. Differenzierte und adaptierte Lernangebote sollen dazu beitragen, dass alle Schüler/innen entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit passende Lerngelegenheiten erhalten (Brühwiler 2014; Kiel/Syring 2012). Die Individualisierung fokussiert zwar stärker die Individualität von Schüler/innen/n, allerdings ohne Verzicht auf die nach wie vor zu erreichenden übergeordneten Lernziele, welche durch Standards vorgegeben werden (Kiel/Syring 2012). Somit adressiert die Individualisierung im Sinne eines adaptiven Angebotes den/die Schüler/in als Individuum, dem eine *bessere* Position im *interindividuellen Vergleich* ermöglicht werden soll. In Anlehnung an die Ausführungen von Heinrich (2013) und Stojanov (2011) zum Thema Bildungsgerechtigkeit können Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung als Kompensationsmaßnahmen verstanden werden, welche es dem individuellen Schüler bzw. der individuellen Schülerin ermöglichen, gemäß der eigenen Fähigkeit an einem für alle verbindlich gesetzten (Bildungs-)Ziel teilzuhaben.

Das Spannungsfeld von Heterogenität und Alterität im pädagogischen Feld ist substantiell mit theoretischen Ansätzen der Bildungsgerechtigkeit verwoben. Während einerseits Heterogenität im interindividuellen Vergleich Fragen der distributiven oder kommutativen Gerechtigkeit im Bildungssystem nach sich zieht und letztlich im Gleichheitsmodell verankert ist, kommen andererseits Konzeptionen von Alterität und Gerechtigkeitsmodelle von wechselseitiger Anerkennung ebenfalls aus ähnlichen Traditionen. Im ersten Modell kann durch Verteilung und kompensierende Förderung die vorhandene Ungleichheit verringert werden, im zweiten Modell begründet sich vorweg die „Gleichheit aller Menschen in ihrer Verschiedenheit“ (Horster 2015, S. 45), die so anerkannt werden soll, dass daraus einzigartige Fähigkeiten erwachsen. Anerkennungsgerechtigkeit zielt auf die individuelle Bildungsbiographie in ihrer Gewordenheit und betont das diachron-intraindividuelle Moment des Vergleichs, nicht aber den interindividuell-synchronen Vergleich. Im Fokus steht die Anerkennung einer individuellen, freilich durch Strukturen mitgeprägten Geschichte und nicht die Klassifikation von Merkmalen (z.B. aus bildungsferner Schicht kommend). Anzuerkennende Individualität (bzw. Subjektivität) zeigt sich im pädagogischen Kontext folglich vor allem dann, wenn

es zu unerwarteten Widerständen gegen erwartete Anpassungsleistungen und zu unerwarteten Lernfortschritten kommt (Reckwitz 2008, S. 140). Die moralische Achtung des Anderen und die damit verbundene soziale Anerkennung bilden wesentliche Eckpfeiler für ein Gerechtigkeitsverständnis (Stojanov 2011), welches sich an der autonomen Artikulation des Anderen orientiert.

Es ist wichtig zu betonen, dass es sich weder aus bildungstheoretischer noch aus pädagogisch-praktischer Perspektive um ein Entweder-Oder handelt. Die Konzeption der Alterität und Ansätze der Anerkennungsgerechtigkeit sind in Auseinandersetzung mit der Idee der als homogenisierend kritisierten, messenden und verteilenden meritokratischen Bildungsgerechtigkeit entstanden. Die Ansätze bleiben im Spannungsfeld dieser zwei Pole ebenso aufeinander bezogen wie die pädagogische Erfahrung zwischen pädagogischer Diagnostik eines „Lernobjekts“ und pädagogischer Interaktion mit einem „Lernsubjekt“.

3 Methodisches Vorgehen

Da Heterogenität (und damit auch Homogenität) über soziale Praktiken konstruiert wird (Bohl/Budde/Rieger-Ladich 2017; Trautmann/Wischer 2011), standen die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler/innen im Fokus. Um Zugang zu diesen Interaktionen zu erhalten, wurden Lehrkräfte anhand des Gruppendiskussionsverfahrens (Bohnsack 2010) zu ihren Erfahrungen zur (sprachlichen) Heterogenität ihrer Schüler/innen befragt. Dabei ist aus Sicht der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) das Spannungsverhältnis zwischen dem kommunikativen Wissen (wie Heterogenität als normativer Begriff expliziert wird) und dem konjunktiven Wissen (implizite, handlungsleitende Orientierungen in der Konstruktion von Heterogenität) zu beachten, welches in dem konjunktiven Erfahrungsraum der Lehrkräfte eingebettet ist (Bohnsack 2017, S. 103). Das konjunktive (bzw. a-theoretische) Wissen war hier auch deshalb von besonderem Interesse, da sich darin die Alteritätserfahrungen der Lehrkräfte rekonstruieren ließen. Um das kommunikative und konjunktive Wissen (bzw. ihr Spannungsverhältnis) rekonstruieren zu können, wurde die Dokumentarische Methode zur Analyse des Datenmaterials angewandt (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013). Der handlungsleitende Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2017, S. 103) kann jedoch nicht generalisiert werden, da er auf Basis einer einzelnen Gruppendiskussion gewonnen wurde.

An der Gruppendiskussion nahmen vier Lehrkräfte einer österreichischen Neuen Mittelschule (NMS) im Stadtgebiet teil. Die NMS wurde aufgrund ihres relativ hohen Anteils an Schüler/innen mit mehrsprachigem Hintergrund gewählt, was von den Lehrkräften in Vorgesprächen aktiv thematisiert wurde. Die Lehrkräfte wurden von der Direktorin gefragt, ob sie sich an einer Gruppendiskussion beteiligen möchten und die Daten für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden dürfen. Die soziodemographischen Daten der Lehrkräfte sind in Tabelle 1 angeführt:

Tab. 1: Soziodemographische Daten

Code	Geschlecht	Alter	Dienstjahre	Unterrichtsfächer
P1	weiblich	34	5	Deutsch / Physik / Chemie
P2	weiblich	56	35	Deutsch / Bildnerische Erziehung
P3	weiblich	26	4	Allgemeine Sonderpädagogik
P4	weiblich	37	2	Deutsch / Technisch-Textiles Werken / BFD SFK

Anmerkungen: BFD: Besonderer Förderbedarf Deutsch; SFK: Sprachförderkurse

Zu Beginn der Gruppendiskussion wurde von dem Diskussionsleiter (Interviewer, „I“) eine offene Frage gestellt. Während der laufenden Gruppendiskussion wurden keine weiteren Fragen gestellt, explizite Nachfragen erfolgten am Ende. Das Datenmaterial wurde in Anlehnung an Bohnsack (Bohnsack 2010) transkribiert. Anschließend wurden im Sinne der Dokumentarischen Methode thematische Sequenzen gebildet, welche zuerst formulierend (*Was wurde gesagt?*) und anschließend reflektierend (*Wie wurde es gesagt?*) interpretiert wurden, um das kommunikative und konjunktive Wissen sowie deren Spannungsverhältnis rekonstruieren zu können. Zudem wurden der thematische Verlauf und die Diskursorganisation analysiert. Zentrales Thema in der Gruppendiskussion war die (sprachliche) Leistungsheterogenität der Schüler/innen, wobei sich hier verschiedene Subthemen zeigen: Das Thema der Leistungsheterogenität wird im Verlauf der Diskussion aus unterschiedlichen Perspektiven verhandelt, wobei die Positionen von einer positiv konnotierten Heterogenität („gute Schüler/innen“) bis hin zu einer problematischen Heterogenität im Sinne allgemein defizitärer Leistungen bei den meisten Schüler/innen reichen. Die Widersprüche dieser Positionen werden im Diskurs nicht offen verhandelt. Zwar erfolgen Diskursanschlüsse an Propositionen, die Ergänzung und Zustimmung ausdrücken (mit Partikeln, z.B. „auch“, „und dann“), die dann folgenden inhaltlich kontrastiven Argumente bleiben jedoch bestehen. Die Elaboration schließlich erfolgt stets aus der jeweils anderen Perspektive, ohne dass eine Synthese beider Perspektiven erfolgt. Zur Leistungsheterogenität selbst wird ein Gegenhorizont gesetzt, nämlich jener der individuellen (biographischen) Hintergründe der Schüler/innen. In der gesamten Gruppendiskussion zeigen sich jedoch keine Überschneidungspunkte zwischen diesen beiden Horizonten. Vielmehr bilden sie (wie in den unterschiedlichen Positionen innerhalb des Themas Leistungsheterogenität) parallele Diskursstränge, welche sich weder gegenseitig ausschließen noch zu einer Synthese zusammengeführt werden. Nur am Beginn der Gruppendiskussion wird eine gemeinsame Orientierung erkennbar, die sich in der temporalen Dimension von Heterogenität (vgl. Abschnitt 4.1) äußert.

Eine explizite (inhaltliche) Thematisierung von Alterität war im thematischen Verlauf der Gruppendiskussion nicht zu erkennen, allerdings konnten durch die rekonstruktive Analyse *Alteritätserfahrungen* sichtbar gemacht werden. Aus methodologischer Sicht muss bedacht werden, dass sprachbasierte Verfahren hier auf ihre Grenzen stoßen, da Alterität an sich das Sprachliche übersteigt (Seitz 2016). Nach Rumpf (2019) ist (in Anlehnung an Lacan) die Sprache jenes Medium, welches das Subjekt von seiner Ursprünglichkeit entfremdet, da durch die Sprache dem *Sein* des Subjekts ein *Sinn* (ein bewusster Lebensentwurf, ausgedrückt durch die Sprache) eingeschrieben wird – „der *Sinn* wird um den Verrat

am *Sein* erkaufte“ (ebd., S. 208). Allerdings kann das Lacansche Subjekt in jenen sprachlichen Wendungen erkannt werden, in denen Brüche, Lücken und Spalten sichtbar werden (z.B. durch Versprecher, Fehlleistungen), da hier die unüberbrückbare Differenz zwischen dem Subjekt des Aussagens und der Aussage deutlich wird (ebd., S. 212). Die Spuren „der Anderen“ (hier: Schüler/innen, über welche die Lehrkräfte sprechen) muss an jenen Stellen der Gruppendiskussion gesucht werden, an denen es zu Irritationen oder Brüchen mit den intersubjektiv hergestellten Heterogenitätszuschreibungen kommt. Am deutlichsten artikuliert sich die Alteritätserfahrung im Sinne einer „Überraschung“ im Nachfrageteil der Gruppendiskussion, in dem sich das Erleben von Alterität über das Durchbrechen kategorialer Zuschreibungen innerhalb von Freiarbeitsphasen ausdrückt.

Die Auswahl der Sequenzen für die Ergebnisdarstellung in Abschnitt 4 orientiert sich damit sowohl an dem thematischen Verlauf der Gruppendiskussion als auch an der theoretischen Ausgangslage des vorliegenden Artikels: Einstieg in die Gruppendiskussion (4.1.), Homogene und heterogene Heterogenität (4.2), Binnendifferenzierung vs. Alterität (4.3) und Heterogenität, Alterität und sozialer Raum (4.4).

4 Ergebnisse

4.1 Einstieg in die Gruppendiskussion

Die Einstiegspassage, welche den Rahmen der Diskussion bildete, gestaltete sich wie folgt (Zeile 1–9):

I: () Also die Einstiegsfrage der Diskussion lautet „Wie erleben Sie sprachliche Heterogenität in Ihrem Unterricht?“ (10)

P1: Die bessere Frage wäre gewesen, wann – also eigentlich täglich.

P2: _____ wann nicht, ja.

P1: Immer @(.)@, ja, wann nicht? Also das (.) in allen Bereichen, die den Deutschunterricht betreffen.

P2: Die jede Form des Unterrichts betreffen.

P3: Ja, jeden Unterricht, „auf jedenfall“.

P4: Insbesondere den Sprachunterricht, „ich glaube, da liegt es auf der Hand“.

Die Eingangsfrage wurde mit dem Fokus auf die sprachliche Heterogenität gestellt, da sich bereit in den Vorgesprächen mit der Schulleitung die Relevanz dieses Themas für die Schule abzeichnete hatte. Es wurde vom Autor bewusst die Frage mit „Wie erleben Sie ...“ eingeleitet, um den Raum für einen Diskurs zu eröffnen. P1 entgegnet darauf, dass es besser gewesen wäre, nach dem Wann zu fragen, wobei sie die sprachliche Heterogenität täglich erlebt. Hier zeigt sich bereits, dass Heterogenität nicht als Gegenstand eines Diskurses verstanden wird, sondern als Tatsache, die außerhalb der Protagonistin als Gegeben existiert. Die übrigen Lehrkräfte schließen sich in dieser Passage P1 an, wodurch deutlich wird, dass sich die Lehrkräfte bzgl. des gemeinsamen Verständnisses sprachlicher Heterogenität einig sind und der Deutungsrahmen, den P1 vorgibt, für die Gruppe

anschlussfähig ist. Heterogenität wird für die Gruppe nicht als ein „Erleben“ verstanden, in das sie eingebunden sind, sondern als ein Faktum, das sich weniger in seiner qualitativen als in seiner temporalen Dimension bemerkbar macht.

4.2 Homogene und heterogene Heterogenität

Ein bedeutsames Wechselspiel zwischen Heterogenität und Homogenität konnte im unmittelbaren Anschluss an die Einstiegspassage festgestellt werden (Zeile 10–18):

P1: Aber es ist einfach schon (.) man merkt den Unterschied, Schüler, die mit einem gewissen Wortschatz kommen (.) das sind zwar nicht sehr viele, aber ich finde, dass die (2) wirklich (2) einfach hmm manche sind schon auf einen ganz anderen Level, wenn sie zu uns kommen, das ist schon einmal das erste große Problem, das ich persönlich habe.

P2: Für mich wäre es nicht so ein Problem, diese Heterogenität, ganz im Gegenteil, ich glaube, dass Heterogenität gut ist, aber (.) bei uns ist es gar nicht so heterogen, weil wir ja () in erster Linie Schüler haben, die sprachliche Defizite haben (2) Wir haben ganz wenige, die keine haben. Eigentlich ist das sehr homogen, dass wir – also unsere Schüler sind (.) sprachlich ganz „defizitär eigentlich“.

Implizit dokumentiert sich hier in der Aussage von P2 ein Heterogenitätsverständnis, das eine breite (sprachliche) Leistungsstreuung der Schüler/innen beinhaltet – von defizitären bis hin zu leistungsstarken Schüler/inne/n. Da diese Leistungsstreuung jedoch nicht gegeben ist, erlebt sie die Schüler/innen vor dem Hintergrund ihres Normverständnisses primär als sprachlich defizitär und somit als homogen. Dies wird dadurch unterstrichen, dass sie beide Worte („Defizite“ und „homogen“) betont. Interessant ist das Wechselspiel von P1 und P2 insofern, als dass hier deutlich wird, dass Heterogenität als Tatbestand nicht existiert, und ein und dieselbe Gruppe von Schüler/inne/n zur gleichen Zeit als heterogen (P1) und homogen (P2) erlebt werden können. Während P1 ihre Schüler/innen unter der sozialen Bezugsnorm der Gegenwart zu betrachten scheint, legt P2 eine andere Normalitätsvorstellung zu Grunde, die sich an späterer Stelle (Zeile 110–112) explizit artikuliert:

P2: Uns fehlen wirklich gute Schüler. Richtige Zugpferde haben wir so gut wie überhaupt keine und das war noch vor zehn Jahren ganz etwas anderes. Ich bin ja schon lange genug an dieser Schule-

Hier wird das deutlich, was sich in Zeile 10 bis 18 implizit abgezeichnet hat, nämlich ihr anderes Verständnis von Normalität als das von P1, was dazu führt, dass aus ihrer Sicht die Schüler/innen homogen sind und nicht heterogen. Das Zugpferd zeigt sich als die Fokussierungsmetapher, welche auf die (fehlenden) Spitzenschüler/innen verweist.

4.3 Binnendifferenzierung vs. Alterität

Bezogen auf den konkreten Umgang mit der Heterogenität von Schüler/inne/n bzw. mit den Anforderungen des Unterrichtsalltags zeigten sich zwei Positionen: eine, welche die didaktische Methode der (Binnen-)Differenzierung forciert, wäh-

rend die andere den individuellen Schüler / die individuelle Schülerin anerkennend in den Blick nimmt (Zeile 491–501):

P1: Ja (1) Ich muss sagen, ehrlich gesagt, um den Frust bei mir zu vermeiden, tue ich mir lieber die Vorbereitungsarbeit an und mache in der vierten Klasse wahn-sinnig viel Freiarbeit. Weil da kann ich einfach so ein bisschen der ganzen Bandbreite gerecht werden und dann gibt es eben Aufgaben, die jeder kann und vielleicht auch Aufgaben, die nicht mehr jeder kann. Ja und dieses Arbeitstempo, das ist einfach (1) das ist riesen Thema bei uns. Also teilweise (2) geht es „sehr langsam“.

P4: Ich versuche auch, das Hauptaugenmerk über das, was ein Schüler schafft, diese - ich freue mich dann richtig, wenn irgendetwas geht und loben und keine Ahnung, jetzt mit dem kleinen Analphabeten, dass der nicht mehr so oft weint ist schon sehr ein Erfolg, und dass er mich dann umarmen kommt, ohne zu sprechen einfach. Diese Dinge sind dann einfach – das ist diese Arbeit dahinter.

Deutlich zeigt sich in dieser Sequenz, dass P1 und P4 hier verschiedene Perspektiven einnehmen. P4 greift den Deutungsrahmen von P1 nicht auf, widerspricht jedoch auch nicht offen. Viel mehr dokumentiert sich hier ein paralleles Bestehen zweier Perspektiven, die sich weder widersprechen noch überschneiden, sondern ko-existieren. Dass keine Brücke zwischen beiden Perspektiven geschlagen werden kann, zeigt sich daran, dass P4 die Perspektive von P1 nicht in ihre eigene integrieren kann. Konkret fokussiert P1 die Schüler/innen als Klasse, deren Bandbreite sie gerecht werden möchte. Implizit bringt sie über die Freiarbeitsphasen zum Ausdruck, dass sie die leistungsbezogene Bandbreite der Schüler/innen meint. Sie versucht, allen Schüler/innen gerecht zu werden und dabei möglichst ein Angebot für alle zu schaffen. Die Wahrnehmung von P1 ist hier kategorial und gruppenorientiert gefärbt, klassifizierend nach einem Kriterium. P4 hingegen bringt hier einen individuellen Schüler, einen Analphabeten, als Beispiel und berichtet über dessen Fortschritte. Hier wird die andere Art der Wahrnehmung sichtbar, eine, die sich eher an der Subjektivität bzw. Alterität des Schülers zu orientieren versucht. Dies zeigt sich an dem fehlenden (direkten) Vergleich des betreffenden Schülers mit anderen Schüler/innen oder Normalitätsvorstellungen. Allerdings muss hier auch auf die sprachlichen Grenzen hingewiesen werden, Alteritätserfahrungen rekonstruktiv erfassen zu können: Zwar zeigt sich in der Passage, dass P4 den „kleinen Analphabeten“ nicht kategorial mit den Mitschüler/innen vergleicht und stattdessen Erlebnisse auf der Beziehungsebene (von Subjekt zu Subjekt) berichtet, allerdings ist der Begriff „Analphabet“ auf der konnotativen Ebene mit einem impliziten Vergleich (nämlich mit all jenen unausgesprochenen Anderen, die nicht Analphabeten sind) behaftet. An dieser Stelle kann daher nachgezeichnet werden, dass sich in der Aussage von P4 zwar grundsätzlich eine Hinwendung an die Alterität des betreffenden Schülers auf der Beziehungsebene dokumentiert, allerdings erfolgt die sprachliche Beschreibung dieser Hinwendung (notwendigerweise) über einen Begriff („Analphabet“), über den erneut eine implizite Kategorisierung stattfindet. Hier kann an die theoretischen Ausführungen von Rumpf (2019) angeschlossen werden, nach denen die Alterität des Anderen in eben jenen „Spalten“ gesucht werden muss, die sich zwischen einer vergleichenden Kategorisierung und der Singularität des/der Einzelnen ergeben. Aus methodologischer Perspektive zeigt die Analyse dieser Sequenz auf, dass hier die Alteritätserfahrung über das a-theoretische Wissen bzw. über die Handlungspraxis rekonstruiert werden kann (P4), während die leistungsbezogene Heterogenität (P1) explizit über das kommunikative Wissen (Orientierungsschema) thematisiert

wird (Bohnsack 2017). Der Zusammenhang zwischen Alteritätserfahrung und a-theoretischem Wissen zeigte sich auch ein weiteres Mal in der Gruppendiskussion (s. Abschnitt 4.4.).

4.4 Heterogenität, Alterität und sozialer Raum

Auf die erste Nachfrage an die Lehrkräfte, wie sie mit der Heterogenität der Schüler/innen in ihrem Unterricht konkret umgehen, zeigte sich Folgendes (Zeile 562–590):

P2: Ja, wo das einfach gut funktioniert, denke ich mir, dass wir mit der Heterogenität umgehen, das ist die – sind die Freiarbeitsphasen.

P1: Ja.

P2: Weil da ist einfach die Aufgabenstellung sehr differenziert und da ist für jeden etwas dabei und (.) das sind einfach auch die Unterrichtssequenzen, die viel bringen, finde ich.

P1: Und das merkt man einfach, das mach uns mehr Spaß und den Schülern auch, also die arbeiten einfach ganz anders hier.

P2: |Und den Kindern auch.

P3: Ja, weil auch nicht so der Frust entsteht.

P1/2: Ja.

P3: Sondern weil jeder Schüler etwas schaftt.

P1/2: Ja.

P2: Jeder schafft etwas, jeder bringt etwas weiter und ja (2) kann das tun, was ihm auch gelingt.

P3: "Das stimmt, ja".

P2: Und tastet sich dann vor vielleicht zu schwierigeren Aufgabenstellungen. (2) Und es ist einfach auch ein bisschen mehr (3) Unterrichtsmaterial dabei, das (2) "lustiger ist". Da sind auch einmal Spiele dabei, weil Lernspiele macht man ja nicht in der ganzen Klasse, sondern –

P3: |_Hmm

P2: – das kannst du ja sowieso in Gruppen machen und das kommt einfach auch gut an und da arbeiten sie gerne.

P1: Ich finde das super, auch dann oft diese positiven Überraschungen, dass Schüler eigentlich wirklich etwas schaffen, was man ihnen nicht zugetraut hätte –

In der ganzen Sequenz zeigt sich, dass die Freiarbeit hier als sozialer Raum verhandelt wird, in dem es möglich ist, dass sich sowohl Schüler/innen als auch Lehrkräfte außerhalb der gewohnten Sozialstruktur bewegen können. Der Regelunterricht bzw. der Unterricht mit „der ganzen Klasse“ wird hier der Freiarbeit gegenübergestellt. Besonders schlüssig erweist sich dies in der Aussage von P1 am Ende der Sequenz: „Ich finde das super, auch dann oft diese positiven Überraschungen, dass Schüler eigentlich wirklich etwas schaffen, was man ihnen nicht zugetraut hätte“. Implizit zeichnet sich hier durch den veränderten Begegnungsraum, sprich, vom Regelunterricht hin zur Freiarbeit, eine Änderung der Wahrnehmungsperspektive ab. Die Wahrnehmung, dass Schüler/innen nun etwas schaffen, das man ihnen nicht zugetraut hätte, impliziert, dass das Setting des Regelunterrichts einen Blick auf den Anderen in seiner Alterität erschwert – es ergeben sich keine Brüche, durch die sie sich sichtbar machen und artikulieren

könnte (Rumpf 2019). Zugleich zeigt es deutlich, dass vor allem das Moment der Überraschung (ermöglicht durch die veränderte Sozialstruktur) eben diesen Raum bzw. Spalt für Alterität schafft. Durch die Überraschung artikuliert sich jener Bruch, über den der Andere in seiner Uneinholbarkeit potentiell erfahrbar wird. In der Freiarbeitsphase kann es daher gelingen, dass Schüler/innen sich in ihrer bildungsbiographischen Besonderheit ausdrücken können. Das in dieser Sequenz thematisierte Moment der Überraschung zeigt methodologisch betrachtet auf, dass Orientierungsschemata, die in der Gruppendiskussion Teil der propositionalen Logik bzw. des Common Sense sind (hier: Leistungsheterogenität), über die performative Logik der Handlungspraxis (hier: Alteritätserfahrung) in Frage gestellt werden (Bohnsack 2017, S. 103).

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Analyse zeigt auf, dass sich in der Gruppendiskussion beide Phänomene – Heterogenität und Alterität – nicht ausschließen, sondern sich vielmehr gegenseitig durchdringen: Heterogenität wird zum einen als konkretes Merkmal bzw. Tertium Comparationis konstruiert und gleichzeitig wird Alteritätserfahrung dort möglich, wo es zu einer bewussten Hinwendung an die Besonderheit eines Anderen (und damit zu Brüchen mit Heterogenitätskategorien) kommt. Das bedeutet, dass z.B. Heterogenitätskategorien wie „Analphabetismus“ auf der Beziehungsebene zwischen Schüler/in und Lehrkraft einerseits zur qualitativen Beschreibung eines Anderen (hier: der Schüler/die Schülerin) verwendet werden können, andererseits ein impliziter Vergleich (mit jenen, die nicht Analphabet/inn/en sind) über die konnotative Ebene dennoch nicht ausgeschlossen werden kann.

Ein weiteres zentrales Ergebnis der rekonstruktiven Analyse ist, dass das (implizite) Verständnis von Lehrpersonen von der Sozialstruktur des (eigenen) Unterrichts einen erheblichen Einfluss auf die Konstituierung von Heterogenität und Alterität hat. Deutlich wurde dies in der Passage (Zeile 562–590), in der kategoriale Wahrnehmungsmuster in Bezug auf die Schüler/innen (Leistungsheterogenität) im Rahmen von Freiarbeitsphasen durchbrochen wurden. Hier entsteht ein sozialer Raum, in dem Schüler/innen intraindividuell Fortschritte machen und die Erwartungen von Lehrkräften durchbrechen können, sprich, sich *different* zur *Differenz* verhalten. Es ist die *Überraschung*, welche dazu führt, dass Heterogenitätskategorien in Frage gestellt werden können. Der soziale Raum eröffnet dem Subjekt (dem Schüler/der Schülerin) eine Möglichkeit der Artikulation jenseits der Kategorisierungen durch die Lehrpersonen. Die *Überraschung* zeigt sich hier als jener „Spalt“, durch den sich Alterität bemerkbar macht (Rumpf 2019). Diese Ergebnisse legen daher nahe, dass es zur Wahrnehmung und Anerkennung von Alterität einerseits des entsprechenden pädagogischen „Raumes“ im Sinne der geeigneten Sozialstruktur bedarf (in diesem Fall der Freiarbeit) und andererseits eine bestimmte Form des Regelunterrichts eher eine kategorial vergleichende Bewertung von Schüler/inn/en zu forcieren scheint.

Die bereits im methodischen Teil des Beitrags aufgezeigten methodologischen Einschränkungen bzgl. der sprachlichen Erfassbarkeit des Phänomens *Alterität* sollen hier unter Rückgriff auf das grundlegendere Spannungsverhältnis zwischen Hermeneutik und Dekonstruktion noch einmal aufgegriffen werden, da die

rekonstruktiven Analysen des Datenmaterials in Bezug auf das Phänomen *Alterität* bereits auf das Moment der *Differenz* (z.B. in Gestalt der Überraschung) verweisen. Bertram (2002, S. 173) führt hierzu aus, dass Derrida die Differenz dort einzeichnet, „[...] wo sich die Einheit ausbildet, in der alles Wissen entsteht. Er erweist sie als einen Punkt [...], den die Einheit sich nicht einzubeziehen vermag. Die Differenz wird damit als ein Moment rekonstruiert, das niemals eingeholt und niemals abgeleitet werden kann.“ Differenz und Alterität verstanden als Momente, welche beide auf das die Sprache Übersteigende hinweisen, können jedoch aus Sicht der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) als a-theoretisches Wissen verstanden werden, dessen performative Logik über das Verfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010) methodisch zugänglich gemacht werden kann. In den rekonstruktiven Analysen der vorliegenden Gruppendiskussion konnte die Alteritätserfahrung über das Moment der Überraschung nachgezeichnet werden, da diese die im Common Sense geteilten Ansichten über die Leistungsheterogenität der Schüler/innen (kommunikatives Wissen bzw. propositionale Logik) in Frage stellt. Gleichzeitig wird (zumindest in der vorliegenden Gruppendiskussion) die Alteritätserfahrung als solche nicht innerhalb des kommunikativen Wissens expliziert, sondern wird als Phänomen über die Rekonstruktion des a-theoretischen Wissens zugänglich. Offen muss jedoch die Frage bleiben, ob diese Erkenntnisse über die vorliegende Gruppendiskussion hinaus generalisiert werden können. Zukünftige Forschungsarbeiten in diese Richtung bedürfen daher der Durchführung weiterer Gruppendiskussionen und fallübergreifender komparativer Analysen, um die im Rahmen dieses Beitrages gewonnenen Erkenntnisse empirisch weiter abzusichern.

Anmerkung

- 1 Die „Neue Mittelschule“ (NMS) ist eine österreichische Schulform, die der Sekundarstufe I (d.h., 10- bis 14- Jährige Schüler/innen) entspricht und Teil der Pflichtschulausbildung ist.

Literatur

- Bertram, G. W. (2002): Hermeneutik und Dekonstruktion. München.
- Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn.
- Bohnsack, R. (2010). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w>
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Brühwiler, C. (2014): Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen: Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Münster.
- Budde, J. (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., H. 4, S. 522–530.

- Budde, J. (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 13–26.
- Buholzer, A./Kummer Wyss, A. (Hrsg.) (2010): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber/Zug.
- Decristan, J./Jude, N. (2017): Heterogenitätskategorie Schulleistung/Leistung von Schülerinnen und Schülern. In: Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 109–122.
- Fröhlich, G./Rehbein, B. (Hrsg.) (2014): Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart/Weimar. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-01379-8>
- Gräsel, C./Decristan, J./König, J. (2017): Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 45. Jg., H. 4, S. 195–206.
- Günzel, S. (2017): Raum: Eine kulturwissenschaftliche Einführung. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839439722>
- Heinrich, M. (2013): Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Wiesbaden, S. 181–194. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_9
- Horster, D. (2015): Bildungsgerechtigkeit aus sozialphilosophischer Sicht. In: Maniti, V./Hermstein, B./Berkemeyer, N./Bos, W. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen. Münster/New York, S. 42–50.
- Hummrich, M. (2017): Umgang mit Heterogenität in international vergleichender Perspektive. In: Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 159–173.
- Jergus, K. (2017): Alterität. In: Budde, J./Hietze, M./Kraus, A./Wulf, C. (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim/Basel, S. 192–215.
- Arnold, K.-H./Lindner-Müller, C. (2017): Heterogenität aus der Perspektive von Pädagogischer Diagnostik sowie Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung. In: Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 237–256.
- Kiel, E./Syring, M. (2012): Differenzierung. In: Kiel, E. (Hrsg.): Unterricht sehen, analysieren, gestalten. Bad Heilbrunn, S. 63–92.
- König, J./Blömeke, S. (2009): Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Jg., H. 3, S. 499–527. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0085-z>
- Lévinas, E. (1989): Humanismus des anderen Menschen. Hamburg.
- Reckwitz, A. (2008): Subjekt. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839405703>
- Riegel, C. (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839434581>
- Rieger-Ladich, M. (2017): Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In: Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 27–42.
- Rumpf, V. (2019): Bildung als produktive Alienation? Subjektivierungstheoretische Linien zwischen Psychoanalyse und postmoderner Bildungsphilosophie. In: Ricken, N./Casale, R./Thompson, C. (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim, S. 199–216.
- Schäfer, A. (2004): Alterität: Überlegungen zu Grenzen des pädagogischen Selbstverständnisses. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., H. 5, S. 706–726.
- Schlieben-Lange, B. (1998): Die Dialektik von Identität und Alterität. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 28. Jg., H. 2, S. 41–57. <https://doi.org/10.1007/BF03379116>

- Seitz, S. (2016): Gerechtigkeit, ethische Subjektivität und Alterität: Zu den normativen Implikationen der Philosophie von Emmanuel Lévinas. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 3. Jg., H. 1, S. 165–202. <https://doi.org/10.22613/zfpp/3.1.6>
- Stojanov, K. (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94011-3>
- Suchań, B./Breit, S. (Hrsg.) (2016): PISA 2016. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Voss, T./Kunter, M./Baumert, J. (2011): Assessing Teacher Candidates' General Pedagogical/Psychological Knowledge. Test Construction and Validation. In: *Journal of Educational Psychology*, 103. Jg., H. 4, S. 952–969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>
- Walgenbach, K./Pfahl, L. (2017): Intersektionalität. In: Bohl, T./Budde, J./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 141–158.
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Masschelein, J./Wimmer, M. (Hrsg.): *Alterität. Pluralität. Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin, S. 219–265.