

2 Heterogenität

2.1 Historische Traditionen von Heterogenität

2.1.1 Differenz in der deutschen Schulgeschichte

2.1.2 PISA als Gründungsnarrativ

2.2 Das Diskursfeld Heterogenität

2.2.1 Evaluative Bedeutungsdimension: Heterogenität als Belastung oder Chance

2.2.2 Ungleichheitskritische Bedeutungsdimension: Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheiten

2.2.3 Deskriptive Bedeutungsdimension: Heterogenität als Unterschiede

2.2.4 Didaktische Bedeutungsdimension: Heterogenität als didaktische Herausforderung

2.3 Kritik an Heterogenität

2 Heterogenität

Der Begriff Heterogenität wird in der Erziehungswissenschaft seit der Jahrtausendwende primär von der Schulpädagogik aufgegriffen (Budde 2012a). Aus diesem Grund konzentriert sich dieses Kapitel ausschließlich auf schulpädagogische Beiträge zu Heterogenität¹. Im Zentrum stehen damit vor allem differenzielle Lern- und Bildungsvoraussetzungen sowie Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern und dessen Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung. Das Themenspektrum von Heterogenität umfasst bspw. Altersheterogenität, Leistungsheterogenität, Hochbegabtenförderung, ungleiche Lebenslagen von Schülerinnen und Schülern sowie Einstellungen von Lehrenden zu Heterogenität.

Heterogenität muss in der Schule als Normalfall anerkannt werden, so wird zunehmend in der Schulpädagogik gefordert (Lutz/Leiprecht 2003). Folglich gilt es, sich von der Orientierung an einem ‚mittleren Anspruchsniveau‘ oder einem fiktiven ‚Durchschnittsschüler‘ zu verabschieden (Stroot 2007, S. 53; Tillmann 2004, S. 6). Für den Unterricht bedeutet das, nicht mehr von einem identischen Lernfortschritt oder einem allgemeinen Handlungsablauf auszugehen (Schwerdt 2005, S. 100f.).

Pionierarbeit in der Heterogenitätsdebatte leistete in Deutschland insbesondere die Grundschulpädagogik (Heinzel/Prengel 2002; Einsiedler/Martschinke/Kammermeyer 2008; Hinz/Walthes 2009). Diese Tatsache ist sicherlich dem Umstand geschuldet, dass Schülerinnen und Schüler in der Grundschule mit unterschiedlichen Lern- und Bildungsvoraussetzungen in die Schule eintreten. Im Sinne der Chancengleichheit soll in der Grundschule auch noch keine Selektion der Schülerinnen und Schüler stattfinden. Dies schließt allerdings nicht aus, dass bspw. Grundschüler mit Behinderungen keine wohnortnahe Regelschule besuchen können oder dass die soziale Zusammensetzung eines Stadtteils bereits eine Selektion nach sozialem Milieu zur Folge hat (Lehmann/Peck 1997).

Das Besondere an dem Begriff Heterogenität ist, dass Heterogenität nicht *an sich* existiert, sondern erst im Hinblick auf eine Bezugsgröße. Das heißt, Heteroge-

¹ Bisher eher vereinzelt wird das Thema Heterogenität in der Erziehungswissenschaft bspw. auch in der Erwachsenenbildung aufgegriffen (z.B. Tippelt/Hippel 2005; Westphal 2010) oder in der Frühpädagogik bzw. Kindheitsforschung (Beetz 2011; Sulzer 2013).

nität braucht konstitutiv ein *tertium comparationis* (Wenning 1999)². Schülerinnen und Schüler sind immer nur heterogen *in Bezug auf* ein bzw. mehrerer Merkmale wie Alter, Leistung oder Nationalität. Die Bezugsgröße kann dabei auch eine sozial gesetzte ‚Norm‘ darstellen. In diesem Fall entsteht Heterogenität durch die Abweichung von Häufigkeitsverteilungen oder gesellschaftlichen Normalitätserwartungen (Brügelmann 2002, S. 31f.). In der Schulpädagogik werden primär jene Heterogenitätsmerkmale als Bezugsgrößen herangezogen, von denen angenommen wird, dass sie einen direkten bzw. indirekten Einfluss auf Lern- und Bildungsprozesse haben.

Nach Wenning gibt es damit allerdings auch einen untrennbaren Zusammenhang zwischen Homogenität und Heterogenität. Denn beide Begriffe liegen nur bezogen auf einen Maßstab vor, für den Gleichheit oder Differenz festgestellt wird (Wenning 2007). Homogenität und Heterogenität stehen somit in einem relationalen Zusammenhang. Beide sind darüber hinaus Produkte von Beobachtungen, sie werden sozusagen durch Beobachtungsprozesse erst hergestellt. Damit bekommen beide Begriffe eine soziale Dimension, denn es wird deutlich, dass die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster von Homogenität und Heterogenität zeitlich veränderbar sind. Des Weiteren sind sie auf unterschiedlichen Ebenen von Erziehung und Bildung wirksam: bildungspolitisch, institutionell, didaktisch, individuell, gesellschaftlich etc. (Wenning 1999).

Definition Heterogenität

Heterogenität setzt sich etymologisch aus den altgriechischen Begriffen *héteros* (anders/verschieden) und *génos* (Klasse/Art) zusammen (Kluge 2011, 413). Heterogenität verweist auf Verschiedenheit, Ungleichartigkeit oder Andersartigkeit bezogen auf Individuen, Gruppen oder pädagogische Organisationen. Heterogenität existiert nicht an sich, sondern braucht konstitutiv ein *tertium comparationis*. Heterogenität ist somit untrennbar mit Homogenität verbunden (vgl. Wenning 1999).

Über die oben stehende Definitionen hinausgehend plädieren Heinzel und Prenzel für ein diachronisches³ Heterogenitätsverständnis, das offen bleibt für Prozesse,

2 Der lateinische Begriff *Tertium comparationis* bedeutet übersetzt: Das Dritte der Vergleichung. Es geht damit um den Vergleichspunkt oder anders ausgedrückt: das Gemeinsame von verschiedenen Gegenständen bzw. Sachverhalten, die man vergleicht.

3 Unter Diachronie versteht Prenzel, dass Heterogenitätsmerkmale sich historisch verändern bzw. prozesshaft sind. An anderer Stelle erläutert Prenzel den Begriff Diachronie wie folgt: „Hier geht es um Phänomene, die jetzt anders sind, als sie es vorher waren, und künftig anders sein werden, als sie es jetzt sind. So entwickelt sich ein Kind hinsichtlich seines Wissensstandes weiter; eine frühere Mädchengeneration hat andere Spiele bevorzugt als eine heutige Mädchengeneration. Auch Forschungsbefunde und Testergebnisse sind immer vorläufig, da sich die getesteten Kinder verändern. Soziale Gruppierungen verändern sich, wenn auch in verschiedener Geschwindigkeit, so doch unablässig im historischen Prozess“ (Prenzel 2007b, S. 57-58). Prengels Verständnis von

Entwicklungen und Veränderungsdynamiken. Sie verweisen demnach auf einen Heterogenitätsbegriff, der offen bleibt für das Unvorhersehbare, Unbegreifliche und Unsagbare. Gegen postmoderne Beliebigkeitsdiskurse setzen die Autorinnen allerdings ihre Idee einer ‚aufgeklärten Heterogenität‘, die dialog- und konfliktfähig bleibt (Heinzel/Prenzel 2002, S. 11 ff.).

Historisch gesehen gibt es in der Schulgeschichte in Deutschland eine lange Tradition, die sich eher an Homogenität orientiert. Heterogenitätsdimensionen wie Alter, Behinderung oder Mehrsprachigkeit wurden nicht als Normalfall anerkannt, sondern in der Schulpädagogik als Schere wahrgenommen, die sich bedrohlich öffnet (Prenzel 2004, S. 44). Um die Debatte in der Schulpädagogik über Heterogenität zu verstehen, ist ein historischer Rückblick auf den Umgang mit Differenz in der deutschen Schulgeschichte hilfreich.

2.1 Historische Traditionen von Heterogenität

Da der Fokus des Lehrbuchs auf der schulpädagogischen Heterogenitätsdebatte liegt, werden im Folgenden zwei zentrale historische Traditionen in den Blick genommen: die Bedeutung von Differenz in der deutschen Schulgeschichte und PISA als Gründungsnarrativ der Heterogenitätsdebatte. An verschiedenen Stellen wird allerdings auch deutlich werden, dass die schulpädagogische Diskussion darüber hinaus von weiteren Debatten beeinflusst wurde. Die wichtigste Querverbindung besteht hier sicherlich zur so genannten ‚Differenzdebatte‘ in der Erziehungswissenschaft. Diese wird ausführlich im Kapitel 4.1.1 dargestellt und ist im Folgenden immer mitzudenken.

2.1.1 *Differenz in der deutschen Schulgeschichte*

Das Thema Heterogenität ist für die Schulpädagogik keineswegs neu. Spätestens nach der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht im Jahr 1919 war die moderne Schule mit Schülerinnen und Schülern konfrontiert, die unterschiedliche Differenzmerkmale aufwiesen. Georg Hansen verweist darauf, dass bereits im 19. Jahrhundert ca. 90% der schulpflichtigen Kinder eine Volksschule besuchten. Der soziale Hintergrund der Eltern war breit gestreut und reichte vom Tagelöhner bis zum Handwerker. Vermögende Familien schickten ihre Kinder allerdings auf höhere Schulen oder zum Dorfpfarrer:

„Die Volksschule des 19. Jahrhunderts bildete heterogene Lerngruppen und hatte hinsichtlich der Schülerschaft so etwas wie einen Gesamtschulcharakter. Demgegenüber war die Homo-

Diachronie lässt sich somit mit dem Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure in Verbindung bringen, der unter einer ‚diachronischen Sprachwissenschaft‘ die Untersuchung des Wandels bzw. der Entwicklung von Sprache versteht (de Saussure 2001).

genität in Lerngruppen in höheren Schulen deutlich ausgeprägter, sie waren homogen hinsichtlich des Lebensalters, des Geschlechts, der Sprache, der Nicht-Behinderung, der Staatsangehörigkeit, des Sozialstatus (und damit der „Begabung“) und – überwiegend, aber nicht durchgängig – der Konfession. Die überwältigende Mehrheit der Schüler und Schülerinnen im 19. Jahrhundert befand sich also in heterogenen Lerngruppen“ (Hansen 2003, S. 68).

Heterogene Lerngruppen sind historisch gesehen für die Volksschulen demnach nicht neu. Nach Hansen wandelte sich die Bedeutung von Differenzlinien allerdings auch in der deutschen Schulgeschichte. Die historischen Veränderungen ab dem 19. Jahrhundert bis heute stellt Hansen schematisch wie folgt dar:

Differenzlinien und deren schulstruktureller Status (Hansen)

Differenzlinie	Status		
	im 19. Jahrhundert	in den ersten 2/3 des 20. Jh.	am Ende des 20. Jh.
Lebensalter	in höheren Schule	in höheren Schulen, städtischen Volksschulen	Regelfall
Geschlecht	in höheren Schule	in höheren Schule	weitgehend entfallen
Konfession/Religion	Regelfall	Regelfall	weitgehend entfallen
Sozialstatus	Regelfall	Regelfall	Regelfall
„Begabung“	Regelfall	Regelfall	Regelfall
Behinderung	fast nicht	zunehmend	Regelfall
Staatsangehörigkeit	Regelfall	Regelfall	weitgehend entfallen
Abstammung/„Rasse“		Zwischen 1933 und 1945 Regelfall	
Sprache	Regelfall	Regelfall	Regelfall

Quelle: Hansen 2003, S. 69

Wie die Tabelle zeigt, war die Differenzlinie Geschlecht z.B. noch im 19. Jahrhundert sowie bis Mitte des 20. Jahrhunderts ein wichtiges Heterogenitätsmerkmal in höheren Schulen. In dieser Zeit besuchten Mädchen und Jungen getrennte Bildungseinrichtungen, sofern sie höhere Bildungsabschlüsse anstrebten. Darüber hinaus unterschieden sich die Unterrichtsinhalte der Mädchengymnasien und Jungengymnasien: Mädchen sollten andere Fertigkeiten und Kenntnisse erwerben als Jungen. Mit zunehmender Koedukation im 20. Jahrhundert ist die Differenzlinie Geschlecht allerdings weitgehend entfallen. Ein vergleichbarer historischer Verlauf lässt sich der Tabelle nach auch für die Differenzlinie Konfession/Religion nachzeichnen. Ob ein Schüler katholisch ist oder eine Schülerin evangelisch, bestimmt nur noch selten die eigene Schulwahl. Seit der Einführung der Schulpflicht für Kinder nicht-deutscher Staatsangehörigkeit nach dem 2. Weltkrieg, hat auch diese Differenzlinie für den Schulbesuch an Bedeutung verloren. Einige Differenzlinien

strukturieren allerdings nach wie vor die Heterogenität bzw. Homogenität von Lerngruppen an deutschen Schulen.

Im folgenden sollen drei Differenzlinien exemplarisch vertieft werden: Alter, Staatsangehörigkeit/Sprache und Behinderung. Wie die Tabelle von Hansen zeigt, ist es heute der Regelfall, dass Kinder gleichen *Alters* auch in einer Klasse unterrichtet werden. Es findet quasi eine Gleichsetzung von ‚Schulklasse‘ mit ‚Jahrgangsklasse‘ statt. Historisch betrachtet ist dies allerdings keine Selbstverständlichkeit, sondern hat sich erst im 20. Jahrhundert herausgebildet (Burk 2007).

Unterricht war vom 16.-19. Jahrhundert auch in der Gruppe zumeist Einzelunterricht. Die Schüler wurden nacheinander vom Lehrer unterrichtet. Jedes Kind hatte quasi seinen individuellen Unterricht und bekam seine Aufgaben separat zugeteilt. Die Schüler wechselten von einer Lernstufe zur anderen, sobald sie das Pensum absolviert hatten. Ältere Kinder lernten mit Jüngeren zusammen im ‚kollektiven Einzelunterricht‘ (Jenzer 1991, S. 29ff.). Ein festgelegtes Alter für den Schuleintritt gab es nicht. Vor 1750 wurden Kinder z.B. häufig schon als 3-4 Jährige zur Schule gesandt, damit sie aus agrarrechtlichen Gründen noch in jungen Jahren die Tiere auf dem Feld hüten konnten (Burk 2007, S. 22).

Die Homogenisierung von Lerngruppen nach Alter lässt sich historisch auf die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht in der Weimarer Republik im Jahr 1919 zurückführen. Zuvor gab es eher eine Unterrichtspflicht, der bspw. auch durch Privatunterricht nachgekommen werden konnte. 1717 bedeutete in Preußen die Schulpflicht vom 5.-12. Lebensjahr noch nicht, dass schulpflichtige Kinder auch an einem bestimmten Termin eingeschult wurden oder regelmäßig die Schule besuchten. Die Einführung der Schulpflicht ist demnach mit den Zielen der Weimarer Republik verbunden, die in der Reichsverfassung verankerten demokratischen und freiheitlichen Grundrechte im Bildungswesen zu verwirklichen. Festgelegt wurde nun ein Schuleintrittsalter von 6 Jahren und ein gemeinsamer Einschulungstermin (ebd., S. 23).

Diese historische Zäsur legte gleichzeitig den Grundstein für Jahrgangsklassen und einem gleichschrittigen Unterricht, der sich am meritokratischen⁴ Prinzip orientiert.

4 Unter Meritokratie wird das gesellschaftliche Ideal verstanden, dass die Verteilung von Gütern und sozialen Positionen im Bildungs- und Beschäftigungssystem ausschließlich auf der Basis individueller Leistungen erfolgt. Leistungsfremde Kriterien wie Geschlecht, soziale Herkunft oder Nationalität sollen dabei nicht ausschlaggebend sein. Die Idee der Chancen- und Leistungsgerechtigkeit ist historisch mit einer liberalen Politikvorstellung verbunden, die sich an individueller Freiheit und Chancen- statt Ergebnisgleichheit orientiert. Soziale Ungleichheit in der Gesellschaft wird demnach nicht abgelehnt, sofern sie auf individuelle Leistungen zurückzuführen ist (Hadjar/Becker 2011, S. 37-39). Nach Solga basiert Meritokratie im Bildungssystem auf dem Mythos eines fairen Bildungswettbewerbs. Dabei wird die Tatsache ignoriert, dass Bildungserfolge in Deutschland nach wie vor erheblich an soziale Herkunft gekoppelt sind. Auf diese Weise werden soziale Ungleichheiten naturalisiert bzw. als ‚natürlich gegeben‘ umdefiniert: „Mit der meritokratischen Leitfigur westlicher Gesellschaften werden Bildungsunterschiede als ‚Begabungsunterschiede‘ definiert. Der soziale Status erscheint als kausales Resultat von biologischen Intelligenz- und Begabungsunterschieden“ (Solga 2008, S. 24).

tierte. Denn alleine die schulischen Leistungen sollten von nun an über die beruflichen Chancen des Kindes entscheiden. Ausschlaggebend sollte nicht mehr die soziale Herkunft bzw. Stand eines Schülers sein. Allerdings verstärkte das demokratisch legitimierte Leistungsprinzip auch die Selektionsfunktion von Schule. Denn die Jahrgangsklasse bot eine optimale Organisationsform, um den Allokationsauftrag der Schule auf der Basis des Leistungsprinzips nachzukommen. Bis heute prägt die Trias Jahrgang – Leistung – Versetzung unser Schulsystem in Deutschland (ebd., 23-24). Ein Grundmuster, das auch für das Verständnis der aktuellen Debatten über Heterogenität wichtig ist.

Die Differenzlinie *Staatsangehörigkeit* ist wiederum historisch verbunden mit der Herausbildung des Nationalstaates in Deutschland. In dem Maße, wie das Deutsche Reich sich von dem Ordnungsprinzip des Vielvölkerstaates verabschiedete und sich als Nationalstaat definierte, gewann die sprachliche, kulturelle und ethnische Homogenisierung an Hegemonie. Zuvor war Deutschland als ‚verspätete Nation‘ im Gegensatz zu anderen europäischen Großnationen von einer langen Tradition der internen Fragmentierung geprägt (konfessionell, ständisch und föderal). Hinzu kam, dass das, was später ‚Deutschland‘ ausmachen sollte, sich kaum auf Landesgrenzen berufen konnte, die quasi geographisch ‚natürlich‘ vorgegeben waren (Arendt 2001, S. 365; Plessner 1994).

Für das Verständnis der Homogenisierungsprozesse in der Geschichte des deutschen Nationalstaates verweisen Sozial- und Geisteswissenschaftler u.a. auf die Niederlage Preußens gegenüber Frankreich im Jahr 1806. In ganz Europa begann eine Zeit der französischen Hegemonie unter Napoleon. Als Gegenbewegung erhielt die Idee eines ‚deutschen Volkes‘ einen enormen Aufschwung. Gleichwohl es zuvor politisch gesehen weder ein ‚deutsches Volk‘ (noch eine Nation) gegeben hat, wurde dieses nun zu einer Zukunftsvision, einer gedachten Ordnung stilisiert, um die verschiedenen ‚Staatsvölker‘ des zerfallenden Reiches zu einem ‚Volk‘ zu einigen (Koselleck 1992, S. 149; Arendt 2001, S. 365). Gerade an der deutschen Geschichte lässt sich demnach beobachten, dass Nationen im Sinne Andersons *imagined communities* sind (Anderson 1983). Denn die Idee eines ‚deutschen Volkes‘ bzw. einer ‚deutschen Nation‘ wurde in einer Zeit geprägt, in der das, was wir heute unter Deutschland verstehen, noch gar nicht existierte.

Die deutsche Nation wurde quasi erst ‚erfunden‘, indem man bspw. eine gemeinsame deutsche ‚Sprach- und Kulturgemeinschaft‘ oder die Notwendigkeit einer einheitlichen deutschen ‚Nationalerziehung‘ betonte (Herder 1796; Fichte 1808). Dies vermag eventuell zu erklären, warum die Beherrschung der deutschen Sprache für Migrantinnen und Migranten bis heute ein wichtiges Merkmal der gesellschaftlichen Integration darstellt. Denn die deutsche Sprache war historisch ein wichtiges gemeinschafts- und identitätsstiftendes Element.

Darüber hinaus wurden für die Herstellung einer ‚deutschen Nation‘ aber auch angebliche gemeinsame biologische Merkmale herangezogen wie die Vorstellung gemeinsamer ‚Blutsbande‘ oder ‚Stammesverwandtschaft‘. Sie sollten die Einheit

des Volkes nach außen sichern. Auf diese Weise entwickelte sich die Idee eines ‚deutschen Volkes‘ sozusagen als Gegenmodell zur französischen Nation (Kosselleck 1992, S. 149).

Dadurch, dass der biologisch begründete ‚Volkstum‘-Begriff historisch an Bedeutung gewann, entwickelte sich in Deutschland aber auch ein äußerst integrationsresistentes Verständnis von nationaler Zugehörigkeit. Eine Inklusion in das Kollektiv des ‚deutschen Volkes‘ orientierte sich verstärkt an Kriterien wie ‚Abstammung‘ oder ‚Blutsverwandtschaft‘. Dieser Prozess wurde durch Entwicklungen im deutschen Staatsbürgerrecht forciert, das Mitte des 19. Jahrhunderts damit begann, das *ius sanguinis* (Blutsprinzip) gegenüber dem *ius soli* (Territorialprinzip) zu privilegieren (Bös 1993).

Diese historischen Entwicklungen vermögen eventuell zu erklären, warum der Umgang mit kultureller, sprachlicher oder nationaler Differenz in Deutschland sich auch im Bildungsbereich häufig an Homogenität orientiert bzw. orientiert hat. Politisch hat sich Deutschland lange Zeit nicht als Zuwanderungsland begriffen. Im Bildungsbereich manifestierte sich dies bspw. noch in den 1970er Jahren in einer ‚Ausländerpädagogik‘, die so genannte ‚Gastarbeiterkinder‘ isoliert unterrichtet oder in der Einrichtung von speziellen Heimen für Schwarze ‚Besatzungskinder‘. Erst die Einführung einer Doppelten Staatsbürgerschaft im Jahr 2000 sowie das Zuwanderungsgesetz 2005 deuten eine neue Orientierung an.

Für den Bereich Bildung und Erziehung sehen Gogolin und Krüger-Potratz einen Zusammenhang zwischen der historischen Entwicklung des Nationalstaates und der schrittweisen Einführung des Pflichtschulwesens ab Ende des 18. Jahrhunderts, das sich nun auf alle Kinder als Untertanen bzw. Staatsbürger richtete. Denn dadurch wurde auch der pädagogische Umgang mit sprachlich-kultureller, ethnischer, religiöser und nationaler Heterogenität im Bildungssystem zunehmend Gegenstand bildungspolitischer Konflikte (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 27).

Nach Gogolin und Krüger-Potratz lassen sich historisch gesehen durchaus unterschiedliche Umgangsformen mit Migration bzw. Zuwanderung in Deutschland identifizieren. Im Jahr 1685 waren z.B. die Hugenotten willkommene protestantische Glaubensflüchtlinge, denn sie waren wohlhabende Immigranten mit wertvollen handwerklichen Fähigkeiten bzw. wissenschaftlichen Kenntnissen. Folglich wurden ihnen durch Einwanderungsverdikte besondere Hilfen und Sonderrechte zugestanden (ebd., S. 32).

Des Weiteren konstatieren die beiden Autorinnen, dass sprachliche, kulturelle und ethnische Heterogenität nicht allein eine Frage der Migration durch Grenzüberschreitung ist, sondern dass Grenzen sozusagen auch über Subjekte hinweg wandern können. Auf diese Weise wurden Angehörige von Majoritäten plötzlich zu Minoritäten (ebd. S. 55). Bis zur Reichsgründung wurde die Wanderung von einem deutschen Bundesstaat in den anderen zudem als Auswanderung bzw. Einwanderung wahrgenommen, erst nach 1871 wurden daraus Binnenwanderungen (ebd., S.31). Folglich stellen Gogolin und Krüger-Potratz fest: „Viele der sich als deutsch

und lang ansässig Bezeichnenden würden bei genauerer Kenntnis ihrer Familiengeschichte feststellen, dass sie auch einen ‚Migrationshintergrund‘ haben“ (ebd., S. 47).

Trotz differenzierter historischer Betrachtung vermerken allerdings auch Gogolin und Krüger-Potratz, dass Homogenisierung in der deutschen Geschichte ab Ende des 18. Jahrhunderts ein dominantes Muster im Umgang mit Differenz war. Bildungspolitisch manifestierten sich diese Homogenisierungsprozesse in schulrechtlichen Vorschriften bzw. bildungspolitischen Maßnahmen wie in der Umstrukturierung vorbürgerlicher Bildungseinrichtungen zu nationalstaatlich verfassten Bildungssystemen. Die Tendenz zur Homogenisierung zeigte sich hier bspw. in der Durchsetzung des (Schrift-)Deutschen als einziger Unterrichtssprache.

Homogenisierungstendenzen zeigten sich aber auch im Umgang mit dem ‚Anderen‘, so Gogolin und Krüger-Potratz, wie in den Bestimmungen zur Berücksichtigung von Minderheitensprachen oder den Regelungen zur Beschulung von Schülerinnen und Schülern fremder Staatsangehörigkeit. Schließlich zeigten sich die Homogenisierungstendenzen des deutschen Bildungssystems in der Durchsetzung einer national-kulturellen Orientierung des Curriculums (ebd., S. 69f.). Diese Orientierung wiederum verwies auf die historisch entstandene Idee, dass ‚eigene‘ bzw. ‚fremde‘ Kulturen homogen sind bzw. hierarchisch angeordnet werden können. Zum Beispiel etablierte sich im Kontext der europäischen Gewaltgeschichte des Kolonialismus die Idee von ‚primitiven‘ versus ‚zivilisierten‘ Kulturen.

Historische Herausbildung eines monolingualen Habitus (*Gogolin*)

Exemplarisch für die Prozesse der Homogenisierung steht etwa Gogolin's Studie zur Herausbildung eines *monolingualen Habitus* seit dem 19. Jahrhundert an deutschen Schulen (Gogolin 1994). Der monolinguale Habitus, so Gogolin, konnte sich nur durch spezifische schulpolitische Maßnahmen und pädagogische Praktiken durchsetzen. Zu den Strategien der Homogenisierung gehörte bspw. die Degradierung von regionalen Kommunikationssprachen zu so genannten „Mundarten“, die Rede von einer so genannten „Sprachverzwitterung“ oder die Unterdrückung innerstaatlicher sprachlicher Minderheiten. Wobei die angeführten Homogenisierungsstrategien nicht in allen deutschen Regionen gleichermaßen eingeführt wurden (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 55ff. und 86ff.).

Gleichzeitig merken Gogolin und Krüger-Potratz an, dass sprachliche Homogenisierung auch zur Modernisierung beigetragen hat sowie zur Ermöglichung politischer Partizipation, räumlicher Mobilität und Zugang zu höherer Bildung (ebd., S. 70). Das historische Beispiel der sprachlich-kulturellen Homogenisierung zeigt, dass die Wahrnehmung von Heterogenität *als Problem* durch ökonomische, politische und soziale Prozesse geprägt ist. Zudem ist die *Deutung* von Heterogenität immer auch sozial umkämpft und damit wandelbar.

Für die Differenz Behinderung hatten u.a. die Ideen der Aufklärung einen wichtigen Einfluss auf die deutsche Schulgeschichte. Die Annahme der grundsätzlichen Bildsamkeit eines jeden Menschen wurde nun auch auf Behinderte übertragen. Obwohl es bereits in vorangegangenen Jahrhunderten Bildungsbemühungen um behinderte Menschen gegeben hat, lässt sich eine planvolle Implementierung der Heilpädagogik doch erst im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts beobachten (Ellger-Rüttgardt 2008, S. 20-22). In Deutschland begann die Institutionalisierung der Behindertenbildung im frühen 19. Jahrhundert. Sie adressierte zunächst vor allem sinnesbehinderte Kinder und Jugendliche. 1778 wurde in Leipzig die erste Taubstummenanstalt eröffnet (ebd., S. 50).

Internationale Schulgründungen für Sinnesbehinderungen

Schulen für Gehörlose	Schulen für Blinde	Anstalten für Taubblinde
1763: Paris, Edinburgh	1784: Paris	1832: Boston/USA
1778: Leipzig, Wien	1791: Liverpool	1860: Larnay/Frankreich
1784: Rom	1792: Edinburgh	1874: New York/USA
1786: Prag	1793: Bristol	1886: Venersborg/Schweden
1787: Bordeaux	1799: London	1901: Edinburgh/Schottland
(...)	(...)	(...)

Quelle: Ellger-Rüttgardt 2008, S. 61 (Tabelle: eigene Darstellung K.W.)

Bildungs- und Erziehungsanstalten für geistig Behinderte blieben hingegen lange Zeit in privater bzw. religiöser Trägerschaft. Obwohl der Staat Sachsen im Jahr 1846 die erste staatliche Anstalt für ‚blödsinnige Kinder‘ in Deutschland gründete (Ellger-Rüttgardt 2008, S. 97). Behinderung als Differenzkategorie wurde im 19. Jahrhundert dabei primär theologisch bzw. medizinisch ausgelegt.

Durch die zunehmenden Schulgründungen in Deutschland entwickelte sich neben den allgemeinbildenden Schulen ein ausdifferenziertes Bildungs- und Erziehungssystem für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. In diesem Prozess wurde wiederholt ihre Differenz bzw. Be-Sonderung hervorgehoben. Diese Differenzpädagogik manifestierte sich auch in der Umbenennung des Fachs von der medizinisch-theologischen Heilpädagogik zur ‚Sonderpädagogik‘ in den 1970er Jahren. Sie führte zudem zu einer Expansion von Sonderinstitutionen, der Herausbildung einer eigenständigen Profession als Sonderschullehrer und der Etablierung einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin (Opp/Fingerle/Puhr 2001, S. 163-164).

Differenz Behinderung

Zitat: „Die Durchsetzung individueller Bildungsrechte von Menschen mit Behinderungen wurde, historisch betrachtet, vor allem durch Akzentuierung ihrer Differenz zu „Nicht-Behinderten“ und die Betonung ihrer Besonderheit vorangetrieben. Je schärfer man die Differenz zwischen „Behinderung“ und „Normalität“ im Sinne spezieller Erziehungsbedürfnisse ausleuchtete, desto besser waren sonderpädagogische Expansionsansprüche zu begründen“ (Opp/Fingerle/Puhr 2001, S. 164).

Die Einrichtung von Sonderklassen und Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen hatte durchaus fortschrittliche Ziele. Die besondere Förderung sollte soziale Teilhabe und ein selbstbestimmtes Lernen ermöglichen. Die Betonung der Differenz führte allerdings ebenfalls zur Separierung von behinderten Schülerinnen und Schülern (ebd. 164). Auch im Hinblick auf die Differenzlinie Behinderung lässt sich demnach historisch gesehen ein Prozess der Homogenisierung in der deutschen Schulgeschichte nachzeichnen.

Erst in den 1970er Jahren etablierten sich in der Schulpädagogik alternative Konzepte. Das Konzept der Integration wurde in Deutschland historisch gesehen vor allem von Eltern bzw. Elterninitiativen durchgesetzt, die ihren Kindern den Besuch einer Regelschule ermöglichen wollten. 1976 wurde in Berlin die erste Integrationsklasse in einer Regelschule eröffnet (Prenzel 1993, S. 140). Aktuell prägt der Begriff der Inklusion die Debatte in der Schulpädagogik. Darunter wird nicht mehr eine partielle Integration von Behinderten verstanden, sondern die umfassende gesellschaftliche Zugehörigkeit (Theunissen 2011). Gefordert wird eine „Schule für alle“, die keine Schülerinnen und Schüler mehr selektiert, stigmatisiert oder marginalisiert. Menschenrechtlich fundiert wird diese Forderung durch die UN-Behindertenrechtskonvention, die von Deutschland 2009 ratifiziert wurde.

Zusammengefasst lassen sich in der Schulgeschichte in Deutschland ausgeprägte Traditionen identifizieren, die auf eine Homogenisierung von Lerngruppen abzielen. Die Vergegenwärtigung dieser Traditionen ist wichtig, um die Orientierung an einem gleichschrittigen Unterricht zu verstehen, der Heterogenität eher als Störgröße versteht. Gleichzeitig lassen sich zu jeder Differenzlinie allerdings auch Kontroversen identifizieren, ob Gleichheit oder Differenz die angemessene Orientierung für pädagogisches Handeln darstellen soll. Wie die Differenzdebatte die Disziplin der Erziehungswissenschaft geprägt hat, wird ausführlich im Kapitel 4.1.1 dargestellt.

2.1.2 PISA als Gründungsnarrativ

Zur Erklärung, warum Heterogenität heute eine zunehmende Aufmerksamkeit erhält, werden in der Schulpädagogik häufig gesellschaftliche Entwicklungen angeführt, wie sie auch in der Einleitung skizziert wurden. Auffällig ist darüber hinaus allerdings der häufige Bezug auf die PISA-Studien (z.B. Graumann 2003, S. 127; Bräu/Schwerdt 2005, S. 9; Kiper et al. 2008, S. 8; Grunder 2009a, S. 15, Kampshoff 2009, S. 36).

Die internationale Schulleistungsvergleichsstudie PISA (*Programme for International Student Assessment*) wird somit als Beleg herangezogen, dass der Umgang mit Heterogenität an deutschen Schulen optimiert werden muss. Die PISA Studien vergleichen alle drei Jahre zwischen den OECD-Staaten (sowie einigen Partnerstaaten) die alltags- und berufsrelevanten Kompetenzen von 15-Jährigen. Dabei liegt ein besonderer Schwerpunkt der quantitativen Studie auf Lesekompetenz sowie mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen. Darüber hinaus werden aber bspw. auch die soziale Lage oder der Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern erfasst (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Insbesondere die PISA Studie 2000 markiert in der Selbstwahrnehmung der Schulpädagogik den Auftakt für die Diskussion über Heterogenität. PISA fungiert damit quasi als Gründungsnarrativ für die Heterogenitätsdebatte in Deutschland.

Bemerkenswert ist dabei, dass der Verweis auf PISA durchaus unterschiedliche Begründungsmotive aufweist. Für die einen liefert die Studie den erneuten Beweis, dass die soziale Selektion in Deutschland zu hoch ist (Tillmann 2007, S. 15f.). Denn in der PISA Studie 2000 zeigte sich im internationalen Vergleich, dass es in Deutschland einen besonders engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichten Lernständen der Schülerinnen und Schüler gibt (Baumert/Schümer 2001, S. 390). Für den ausgeprägten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg spricht auch die geringe soziale Mobilität in Deutschland: im Vergleich zu Kindern aus Facharbeiterfamilien ist die Chance für Kinder der ‚oberen Dienstklasse‘ ein Gymnasium zu besuchen, in Deutschland mehr als viermal so groß (ebd., S. 357).

Gleichzeitig machte die PISA-Studie deutlich, dass Schulklassen in Deutschland trotz dreigliedrigem Schulsystem immer noch sehr leistungsheterogen sind. Gleichwohl die Mittelwerte in der Lesekompetenz zwischen den Schulformen deutlich auseinanderliegen, streuen die Leistungen von 15-Jährigen *in einer Schulform* wiederum erheblich. Besonders bemerkenswert ist, dass diese Streuungen so ausgeprägt sind, dass sie sogar in den Kernbereich anderer Schulformen hineinreichen. Auf diese Weise erreichen in der PISA Studie 2006 ca. 25% der Hauptschüler im Lesen ein Niveau, das dem unteren Ende der Verteilung im Gymnasium entspricht und über die Hälfte der Realschüler erreicht ein Kompetenzniveau, das über den der 10% schwächsten Gymnasiasten liegt (Drechsel/Artelt 2007, S. 241; siehe auch Artelt et al. 2001, S. 121). Die Homogenität von Lerngruppen im dreigliedrigen Schulsystem, so Tillmann, ist demnach eine Fiktion (Tillmann 2004).

Mit Besorgnis wurde in der Erziehungswissenschaft sowie in der Öffentlichkeit zudem das PISA-Ergebnis aufgenommen, dass 10% der untersuchten 15-Jährigen in den Lesetests nicht einmal die I. Kompetenzstufe erreichten. Mit anderen Worten: sie waren nicht fähig, ausdrücklich gegebene Informationen aus einem Text herauszusuchen bzw. diese mit Alltagswissen zu verbinden (Baumert/Schümer 2001, S. 363). Gesprochen wurde deshalb von so sogenannten ‚Risikoschülern‘, die sich wie folgt auf die unterschiedlichen Schulformen verteilen: Hauptschulen (50%), Sonderschulen (34%), Gesamtschulen (7%), Berufsschulen (5%) und Realschulen (4%) (Artelt et al. 2001, S. 117).

Für einige Autoren werden die PISA-Ergebnisse deshalb zum Anlass genommen, das dreigliedrige Schulsystem grundsätzlich in Frage zu stellen. Nicht allein, da eine Differenzierung nach Schulformen vergeblich versucht, eine Leistungshomogenität herzustellen, sondern auch, da diese Versuche für Schüler und Schülerinnen soziale Selektion bzw. Misserfolgserfahrungen bedeuten (Klassenwiederholungen, Rückstufungen, Sonderschulüberweisungen, anregungsarme ‚Restschulen‘ etc.) (Tillmann 2004 und 2007).

„Diese kontinuierliche Auslese in der Absicht, Homogenität herzustellen, hat nun ganz besondere Auswirkungen am unteren Ende des Leistungsspektrums: Kinder mit eher schwachen Leistungen machen häufig Misserfolgserfahrungen und werden schließlich in Hauptschulen oder Sonderschulen eingewiesen. Dort treffen sie ganz überwiegend auf Mitschüler/-innen mit gleichem Schicksal. Es lässt sich empirisch nachweisen: In solchen Gruppen der Negativauslese ist das Anregungspotenzial dürftig, ist der Kompetenzerwerb gering, ist eine schul- und lerndistanzierte Haltung weit verbreitet. Deshalb wäre es gerade für solche Schülerinnen und Schüler wichtig, in heterogenen Lerngruppen mit solchen Schülern zu lernen, von denen sie auch Lern- und Leistungsanregungen bekommen“ (Tillmann 2007, S. 14).

Die PISA-Studien werden demnach zum Anlass genommen, dass Thema Heterogenität in einen Zusammenhang mit der Reproduktion von sozialer Ungleichheit in der Schule zu bringen (Graumann 2003, S. 127; Warzecha 2003, S. 16; Bräu/Schwerdt 2005; S. 9; s. auch Kap. 2.2.2 u. 2.2.3). In gewisser Weise wird hier auch die Kontroverse über Gesamtschulen reaktiviert, die die Schulpädagogik seit den 1960er Jahren beschäftigt. Denn die Kritik an einem dreigliedrigem Schulsystem hat in Deutschland eine lange Tradition (Herrlitz/Weiland/Winkel 2003).

Andere Protagonisten in der Heterogenitätsdebatte sprechen sich ebenfalls für eine verbesserte Chancengleichheit aus, darüber hinaus geht es ihnen allerdings um die – im internationalen Vergleich – mittelmäßigen Leistungsergebnisse der getesteten deutschen Schüler und Schülerinnen (Prenzel/Burba 2007, S. 30). Sie fragen insbesondere nach den didaktischen Konsequenzen der PISA-Ergebnisse. Das heißt, ihnen geht es um einen neuen ‚Umgang mit Heterogenität‘ (s. Kap. 2.2.4). So bemerkt der PISA-Forscher Jürgen Baumert in einem Interview, dass der Umgang mit Heterogenität eine der größten Herausforderung für das Schulsystem der Gegenwart ist:

„Ein weiterer Bereich, in dem ich ebenfalls einen dringenden Handlungsbedarf sehe, ist der Umgang mit Heterogenität. Ich meine, wir haben bei uns im Sekundarbereich, international gesehen, die homogensten Lerngruppen und gleichzeitig die größten Klagen über zu große Heterogenität (...). Gerade in der starken Besetzung der unteren und untersten Leistungsgruppen zeigt sich, dass unser Schulsystem trotz Leistungsdifferenzierung nicht gut mit Heterogenität und Differenz umgehen kann. Viele Lehrkräfte sind der Überzeugung, sie hätten die falschen Schülerinnen und Schüler – und zwar unabhängig von der Schulform. In der Verbesserung des Umgangs mit Differenz liegt vermutlich die eigentliche Herausforderung der Modernisierung des Systems“ (Baumert 2002, S. 72).

Gemeint ist hier weniger eine Kritik an äußerer Differenzierung (Selektion nach Schulformen), sondern eine Orientierung an innerer Differenzierung (Individualisierung bzw. Differenzierung von Unterricht). Damit ist allerdings nicht unbedingt das Ziel verbunden, alle Schüler auf das gleiche Leistungsniveau zu bringen: „Dabei muss von der Utopie Abstand genommen werden, auch bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen könnten am Ende alle Schülerinnen und Schüler gleich Leistungen erbringen. Beim Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen gilt es, einen möglichst starken individuellen Kompetenzzuwachs anzustreben und zu fördern“ (Prenzel/Burba 2007, S. 30).

Im Kapitel 2.2.4 werden wir noch darauf zurückkommen, dass ein individualisierter Unterricht auch bedeuten kann, dass sich das Leistungsfeld der Schülerinnen und Schüler eher vergrößert. Da die Schule eine Allokationsfunktion in unserer Gesellschaft einnimmt, die sich über Leistung legitimiert, sind solche Effekte wiederum eng verbunden mit Fragen sozialer Ungleichheit. Es lässt sich demnach feststellen, dass der Rekurs auf PISA ein durchaus ambivalentes Gründungsnarrativ der Schulpädagogik ist, zumal sich soziale Gerechtigkeitsfragen mit individuellen Leistungsdiskursen vermischen.

2.2 Das Diskursfeld Heterogenität

Im Gegensatz zu Diversity oder Intersektionalität ist die Zielsetzung des Lehrbuchs, die spezifischen Konturen von Heterogenität herauszuarbeiten, dadurch erschwert, dass der Begriff auf kein kohärentes Programm verweist. Davon zeugen auch erste Überblicksartikel zum Terminus Heterogenität (Wischer 2009; Prengel 2009; Kampshoff 2009; Schillmöller 2011; Trautmann/Wischer 2011). In diesen Überblicksartikeln werden z.T. erziehungswissenschaftliche Debatten nachträglich dem Heterogenitätsdiskurs zugeordnet, die sich begrifflich nicht explizit auf Heterogenität bezogen haben. So subsumiert etwa Kiper historische Diskurse über Großstadtkinder (1920er), Schlüsselkinder (1950er), bildungsbenachteiligte Schichten (1970er) oder Risikoschüler (seit 2001) unter dem Heterogenitätsbegriff (Kiper 2008). Ein solches weitgefasstes Verständnis von Heterogenität soll diesem Kapitel allerdings nicht zugrunde liegen. Im Folgenden wird deshalb lediglich auf schulpädagogische Beiträge zurückgegriffen, die den Begriff Heterogenität explizit im Titel tragen.

Auch Emmerich und Hormel konstatieren, dass Heterogenität eine Kontingenzformel ist, da unter dem Begriff unterschiedliche Problemstellungen verhandelt werden, die auf diverse bildungstheoretische, fachdidaktische, bildungssoziologische oder konstruktivistisch-lerntheoretische Begründungsmuster verweisen. Sie identifizieren dennoch zwei zentrale Linien im Heterogenitätsdiskurs. Die erste Linie zielt auf die Entwicklung normativer Grundlagen im Sinne einer bildungstheoretischen bzw. bildungsphilosophischen Fundierung von Heterogenität ab. Die zweite Linie konzentriert sich auf methodisch-didaktische Fragen wie z.B. Lerngruppendifferenzierung oder diagnostische Verfahren (Emmerich/Hormel 2013, S.149-150).

Sauter und Schroeder (2007) plädieren hingegen dafür, zwischen drei Bedeutungsdimensionen im Diskursfeld Heterogenität zu unterscheiden:

1. Die deskriptiv-klassifizierende Bedeutungsdimension
2. Die normativ-regulative Bedeutungsdimension
3. Die pädagogisch-programmatische Bedeutungsdimension

In der deskriptiv-klassifizierenden Bedeutungsdimension von Heterogenität werden pädagogische Zielgruppen anhand unterschiedlicher Differenzlinien beobachtet, klassifiziert, diagnostiziert oder getestet. Mit einem pädagogischen Blick wird der individuelle Entwicklungsstand, spezifische Lernbedarfe oder familiäre Verhältnisse beobachtet bzw. beurteilt, um bedürfnisorientierte pädagogische Konzepte zu entwickeln.

In der normativ-regulativen Bedeutungsdimension von Heterogenität wird bspw. problematisiert, wie in einem selektiven Schulsystem ‚gerechte‘ Bewertungsmaßstäbe für Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit heterogenen Lernvoraussetzungen aussehen sollten. Ist es bspw. gerecht, mehrsprachige Schüler mit Migrationshintergrund im Fach Deutsch bei der Notengebung den gleichen Leistungsmaßstäben zu unterwerfen wie deutsche Muttersprachlerinnen? Oder sollten Schülerinnen und Schülern eher an ihrem individuellen Lernfortschritt gemessen werden?

In einer pädagogisch-programmatischen Bedeutungsdimension stellt sich schließlich die Frage, wie organisatorisch und didaktisch mit Heterogenität in der Schule umgegangen wird. Aktuell wird diese Frage bspw. im Hinblick auf die Inklusion von Schülern mit Behinderung diskutiert: sollen alle Kinder an einem gemeinsamen Unterricht teilnehmen oder ist es für einige behinderte Schüler besser, eine separate Förderschule zu besuchen?

Die hier angeführten Ordnungsversuche des Diskursfeldes Heterogenität deuten bereits an, wie vielfältig die Problemlagen, Themen und Orientierungen sind, die unter dem Begriff Heterogenität verhandelt werden. Es kann deshalb nicht Aufgabe dieses Lehrbuchs sein, Heterogenität nachträglich als kohärentes Konzept auszuweisen bzw. ein kohärentes Programm erst zu entwickeln. Stattdessen wird das Diskursfeld zu Heterogenität in diesem Kapitel ebenfalls nach unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen geordnet:

- Heterogenität als Belastung oder Chance (*evaluative Bedeutungsdimension*)
- Heterogenität als soziale Ungleichheit (*ungleichheitskritische Bedeutungsdimension*)
- Heterogenität als Unterschiede (*deskriptive Bedeutungsdimension*)
- Heterogenität als didaktische Herausforderung (*didaktische Bedeutungsdimension*).

Mit diesen Bedeutungsdimensionen sollen unterschiedliche Aspekte des Heterogenitätsbegriffs differenziert herausgearbeitet werden. Auf diese Weise soll auch ein Überblick gewährleistet werden, welche Themen bzw. Fragestellungen in dem Diskursfeld Heterogenität aktuell diskutiert werden. Wie eingangs angeführt, bezieht sich der Überblick allerdings ausschließlich auf die Schulpädagogik, da hier seit PISA 2001 eine besondere Konzentration auf den Heterogenitätsbegriff zu beobachten ist (Westphal 2010, S. 189f.).

Des Weiteren muss angemerkt werden, dass sich die angeführten Bedeutungsdimensionen mitunter lediglich analytisch trennen lassen und in schulpädagogischen Beiträgen zu Heterogenität zahlreiche Wechselbeziehungen aufweisen. Die Kritik an der Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule wird dann bspw. verknüpft mit Fragen des didaktischen Umgangs mit Heterogenität. Gleichzeitig lassen sich aber auch nicht immer *alle* Bedeutungsdimensionen in Beiträgen zu Heterogenität wiederfinden. Dies unterscheidet Heterogenität zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt von Diversity oder Intersektionalität, in denen sich einige gemeinsame Prämissen ausmachen lassen, auf die sich Autoren – trotz aller inhaltlichen Unterschiede – explizit bzw. implizit gemeinsam beziehen.

2.2.1 *Evaluative Bedeutungsdimension: Heterogenität als Belastung oder Chance*

In dieser evaluativen Bedeutungsdimension wird Heterogenität nicht als soziale Tatsache diskutiert, sondern in wertender Weise aufgegriffen. Wie wir gesehen haben, war die Bewertung von Heterogenität als Belastung historisch gesehen ein dominanter Diskurs in der Schulpädagogik. In einem Entwurf des Hessischen Kultusministeriums zum Lehrplan für Förderschulen heißt es noch im Jahr 2005: „Sonderpädagogik ist allgemeine Pädagogik unter erschwerten Bedingungen. Diese Bedingungen sind gekennzeichnet durch eine große Heterogenität der Schülerschaft“ (Hessisches Kultusministerium 2005, zitiert nach Katzenbach 2007, S. 9).

Im aktuellen Heterogenitätsdiskurs wird die Belastung durch Heterogenität z.B. in der Normabweichung der Schülerinnen und Schüler vermutet (Buchen et al. 2007, S. 5). Des Weiteren werden deren sozio-kulturellen Lebenslagen wie Migration oder sozioökonomischer Status als Belastung ausgewiesen (Buholzer/Kummer Wyss 2010a, S. 8; Lehberger/Sandfuchs 2008, S. 10). Nach Steiner-Khamsi sind es interessanterweise die überlasteten Lehrkräfte, die als Opfer im Heterogenitätsdis-

kurs ausgemacht werden. Die Schülerinnen und Schüler werden hingegen therapeutisiert und an ein Regiment von Fachleuten überwiesen. Statt die Schule selbst zu verändern, werden Zusatzlehrkräfte und Unterrichtsergänzungen eingeführt, um den Regelunterricht nicht zu stören (Steiner-Khamsi 2010).

Eine evaluative Bedeutungsdimension lässt sich zudem in schulpädagogischen Beiträgen ausmachen, die Heterogenität als ‚Herausforderung‘ markieren, (z.B. Katzenbach 2007; Buholzer/Kummer Wyss 2010a; Hagedorn 2010; Köker/Rohmann/Textor 2010; Hörmann 2012). Der Begriff ‚Herausforderung‘ erscheint zwar auf den ersten Blick neutral, doch impliziert er auch die Handlungsaufforderung, Heterogenität zum Gegenstand schulpädagogischer Reflexionen zu erheben. Heterogenität wird somit als Problem markiert, das einer Bearbeitung bedarf, wenn es keine negativen Effekte nach sich ziehen soll. In diesem Verständnis ist Heterogenität eine Aufgabe, die bewältigt werden muss (Hinz/Walthes 2009). Folglich lässt sich auch hier eine wertende Bedeutungsdimension ausmachen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die evaluative Bedeutungsdimension von Heterogenität nicht zwingend mit einer positiven Bewertung einhergehen muss.

Eine positive Bewertung von Heterogenität wird allerdings vorgenommen, wenn sie in einem normsetzenden Sinn als ‚Chance‘ markiert wird (Bräu/Schwerdt 2005; Stadtfeld 2005; Koch/Möller 2006; Rebel 2011). In einem präskriptiven Sinne geht es demnach um den wünschenswerten Umgang mit Heterogenität (Prenzel 2007a, S. 71). In dieser Perspektive ist das Problem nicht mehr das soziale Phänomen Heterogenität, sondern deren Wahrnehmung bzw. Bewertung. Dies wird an Publikationstiteln deutlich wie „*Heterogenität. Unterschiede nutzen- Gemeinsamkeiten stärken*“ (Becker et. al. 2004a) oder „*Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*“ (Bräu/Schwerdt 2005). Heterogenität muss allerdings nicht im Titel als Chance ausgewiesen werden, um als solche positiv aufgegriffen zu werden (z.B. Scholz 2007, S. 19; Solzbacher 2007, S. 81; Boller/Rosowski/Stroot 2007, S. 13; Miller/Brinkmann 2010, S. 194).

Im Prinzip gehören zum Chancendiskurs auch jene Beiträge, die Heterogenität als *Ressource* für Bildungsprozesse und -institutionen identifizieren. Denn auch hier wird dafür plädiert, sich von einer Defizitperspektive auf Heterogenität zu lösen (Prediger 2004, S. 89; Perregeaux 2006, S. 16; Willenbrink 2004, S. 141; Hörmann 2012). Unter Ressourcen werden bspw. Mehrsprachigkeit oder die geographische Mobilität von Schülerinnen und Schülern verstanden (Lütje-Klose 2004). Diese Ressourcen sind nicht allein für Kinder mit Migrationshintergrund interessant, so wird betont, sondern können im Zeitalter der Globalisierung für alle Schüler nützlich sein (Perregeaux 2006, S. 17 u. 19). Hier zeigen sich deutliche Parallelen zum Diversity-Ansatz (Kap. 4.3.3).

Interessanterweise gibt es zur Zeit allerdings wenige schulpädagogische Beiträge, die explizit formulieren, *worin* die Chancen von Heterogenität bestehen. In einer Diskursanalyse von 21 Einleitungen zu Sammelbänden über Heterogenität kommt

Jürgen Budde sogar zu dem Schluss, dass die von ihm gesichteten Autoren *niemals* spezifizieren, worin die Chancen von Heterogenität liegen (Budde 2012a, 32). Exemplarisch sollen deshalb im folgenden zwei Beiträge aus der Schulpädagogik im Detail vertieft werden, in denen die Chancen von Heterogenität explizit thematisiert werden.

Das erste Beispiel ist Annedore Prengel, die an ihren Begriff der ‚egalitären Differenz‘ anknüpft, wenn sie Heterogenität als Chance ausweist (Prengel 1993; s. auch Kap. 4.1.1.). Damit bringt Prengel die Wertschätzung von Heterogenität im Unterricht in einen historischen Zusammenhang mit Traditionen der europäischen Geistesgeschichte, in denen Heterogenität nicht in Hierarchien überführt wird. Des Weiteren bezieht sich Prengel theoretisch auf die Kritische Theorie sowie postmoderne Ansätze. Auch die Menschenrechte bzw. die Menschenrechtspädagogik sind für die Autorin wichtige Bezugspunkte (Prengel 2009).

Konkret verweist Prengel auf folgende Chancen von Heterogenität im Unterricht: Die Vermittlung von demokratischen Prinzipien, die Erfahrung gemäß der eigenen Einzigartigkeit zu lernen, kooperatives und konkurrenzarmes Lernen, die Chance in altersheterogenen Lerngruppen aufzuwachsen sowie die Verminderung von Selektionsmechanismen (Prengel 2007a, S. 72ff.). Für Prengel liegen die Chancen von Heterogenität demnach primär in sozialen und kognitiven Lernprozessen.

Das zweite Beispiel ist Hanna Kiper, die nicht allein auf die Chancen von Heterogenität verweist, sondern auch konkrete Bedingungen benennt, die für eine Realisierung von Chancen gegeben sein müssen. Kiper sieht in Heterogenität eine Chance für politisches, soziales, interkulturelles und moralisches Lernen. Das gemeinsame Lernen aller Schüler, so Kiper, kann die Grundlage von Demokratie, sozialer Integration und Zivilgesellschaft legen. Um dieses Ziel zu erreichen, muss die Schule aufzeigen, dass „Verschiedenheit eine Chance für das Aufnehmen neuer Sichtweisen, für die Weiterentwicklung von Personen und Institutionen ist“ (Kiper 2008, S. 91). Nach Kiper verhilft Heterogenität zu einer facettenreicheren Perspektive auf soziale Sachverhalte, gesellschaftliche Probleme, Vorurteile, Alternativen oder Konflikte (ebd., S. 91).

Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, so Kiper, dass Heterogenität sich automatisch in produktive Lernprozesse umsetzt. Hindernisse sieht Kiper bspw. in vereinfachten Sichtweisen, die auch mit Ausgrenzungsprozessen einhergehen. Des Weiteren müssten Lehrkräfte entsprechende Prozesse auch moderieren, dabei gelte es auch, normative Bevormundungen bzw. Geltungsansprüche zurückzuweisen (ebd., S. 92f.).

Zusammengefasst werden die Chancen von Heterogenität sowohl in der Individualisierung von Lernprozessen als auch in kooperativen Lernformen gesehen. Besonders betont werden dabei Mehrsprachigkeit und Multiperspektivität, durch die unterschiedliche Problemlösungswege, Informationen, Werte und Interessen produktiv genutzt werden können. Einige schulpädagogische Beiträge verbinden mit

dem positiven Bezug auf Heterogenität zudem die Chance, Demokratie und Zivilgesellschaft zu festigen (s. auch Preuss-Lausitz 2001, S. 33).

2.2.2 *Ungleichheitskritische Bedeutungsdimension: Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheiten*

In einer ungleichheitskritischen Bedeutungsdimension wird Heterogenität nicht als Chance gesehen, sondern als ein gesellschaftliches Problem, welches auch die Schule betrifft. Wird Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheiten in modernen Gesellschaften reflektiert, stehen die ungleichen Lebenslagen, sozialen Positionierungen, Ressourcenzugänge, Bildungschancen, Herkunftskontexte, Sozialisationsbedingungen, sozialen Erfahrungen und Bildungsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern im Mittelpunkt.

Es wird davon ausgegangen, dass soziale Heterogenitätsdimensionen die gesamte Gesellschaft hierarchisch strukturieren und somit auch Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen prägen. Wichtige Heterogenitätsdimensionen sind hier *Schicht bzw. soziales Milieu* (Tillmann 2004; Miller 2008; Palentien/Harrig 2008), *Migration* (Gogolin 2010) und *Geschlecht* (z.B. Faulstich-Wieland 2008). Interessanterweise wird *Behinderung* in der aktuellen Heterogenitätsdebatte selten als Ungleichheitsdimension reflektiert. Gleichwohl es hier durchaus Anknüpfungspunkte gibt (Schwerdt 2005; Weisser 2005; Weiß 2010).

Allerdings ist soziale Ungleichheit nicht allein ein soziales Problem, das von außen an die Schule herangetragen wird, so die Vertreter ungleichheitskritischer Perspektiven, *die Schule selbst* stellt auch soziale Ungleichheit her. Etwa durch das dreigliedrige Schulsystem (Tillmann 2004) oder durch stereotype Einstellungen von Lehrkräften (Weber 2003; Hirschauer/Kullmann 2010; Steiner-Khamsi 2010). Im Fokus ungleichheitskritischer Bedeutungsdimensionen stehen darüber hinaus Formen der Benachteiligung bzw. Ungleichbehandlung im deutschen Bildungssystem, die auch dadurch entstehen können, dass Ungleiche gleich behandelt werden (Hornel/Scherr 2004, S. 212). Mit anderen Worten: wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle die gleichen sozial bedingten Bildungsvoraussetzungen haben, dann kann es zu Benachteiligung führen, wenn Unterricht sich an einem fiktiven Normschüler ausrichtet.

In diesem Sinne kritisiert Klaus-Jürgen Tillmann einen Unterricht, der sich an einer ‚Pädagogik der Mittelköpfe‘ orientiert, wie es Ernst Christian Trapp im 18. Jahrhundert forderte (Tillmann 2004, S. 6 u. 8). Das Schulsystem basiert demnach auf der Fiktion, so Tillmann, man könne durch kontinuierliche Selektion eine homogene Lerngruppe herstellen.

Homogene Lerngruppen durch Selektion (Tillmann)

Zitat: „Hier hat die Schule- beginnend mit der Erfindung des Sitzenbleibens zu Anfang des 19. Jahrhunderts- in langen Jahren ein vielfältiges Instrumentarium ausgebildet, um Schüler mit Leistungsproblemen aus der jeweiligen Lerngruppe zu entfernen: Zurückstellen vom ersten Schulbesuch, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen, Sortierung nach Schulformen und Abschlüssen sind dafür die bekanntesten Mittel. Dadurch wird Heterogenität jeweils begrenzt- und zwar immer am unteren Ende des Leistungsspektrums“ (Tillmann 2007, S. 9).

Das heißt, die homogene Lerngruppe wird an deutschen Schulen erst künstlich hergestellt. Meritokratisch legitimiert werden diese Selektionsmaßnahmen mit den individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Nach Tillmann belegen allerdings empirische Studien, dass diese Auslesemaßnahmen im besonderen Maße Schüler mit niedrigem sozio-ökonomischen Status treffen (Tillmann 2007, S. 9-11; s. auch Kap. 2.1.2 und 2.2.3).

Auf der Basis der PISA Studie 2000 errechnet Tillmann, dass ca. 40% der Schüler zwischen der 1. und 10. Klasse die oft leidvolle Erfahrung machen, von ihrer Lerngruppe ausgeschlossen zu werden (ebd., S. 14). Dabei würden gerade internationale Vergleichsstudien wie PISA zeigen, so Tillmann, dass diese „massenhafte Produktion des Schulscheiterns“ keineswegs unvermeidbar ist. Im Gegenteil: ein Verzicht auf Selektion und die Wertschätzung von heterogenen Lerngruppen kann sogar mit höheren Schulleistungen konform gehen (Tillmann 2004, S. 9).

Am Beispiel Tillmanns zeigt sich, dass ungleichheitskritische Bedeutungsdimensionen von Heterogenität zum Teil auch in Wechselbeziehungen stehen zu deskriptiven Bedeutungsdimensionen (s. Kap. 2.2.3). Denn Leistungsheterogenität lässt sich nicht neutral beobachten bzw. beschreiben, wenn diese in einem Zusammenhang mit sozialer Herkunft steht. Des Weiteren wird deutlich, dass durch Tillmanns Kritik auch das dreigliedrige Schulsystem *selbst* in Frage gestellt wird. Alte Themen – wie die Gesamtschuldebatte der 1970er Jahre – werden somit in das neue Diskursfeld Heterogenität überführt, da sie weder schulisch noch gesellschaftlich eine Lösung erfahren haben (siehe auch Graumann 2003, S. 127; Warzecha 2003, S. 16; Bräu/Schwerdt 2005, S. 9).

Ungleichheitskritische Bedeutungsdimensionen von Heterogenität lassen sich auch in empirischen Studien und theoretischen Überlegungen identifizieren, die danach fragen, wie Heterogenitätskategorien in pädagogischen Feldern konstruiert werden und damit Machtverhältnisse bzw. Hierarchien auf der symbolischen Ebene reproduzieren (Weber 2003; Riegel 2009; Diehm/Kuhn/Machold 2007; Prengel 2007a u. 2009). In empirischen Studien wird bspw. untersucht, wie Schüler und Lehrer soziale Zuschreibungen bzw. Stereotype im Hinblick auf Geschlecht oder Ethnizität durch eigene Praktiken in der Schule herstellen. Folglich wird in diesen

Studien auf der Mikroebene untersucht, wie soziale Ungleichheiten in alltäglichen Praktiken auch immer wieder neu hervorgebracht werden.

Exemplarisch für einen solchen Zugang kann Martina Webers qualitative Studie über *Heterogenität im Schulalltag* angeführt werden (Weber 2003). Die Autorin untersucht ethnische und geschlechtliche Zuschreibungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern, die sich in der sozialen Konstruktion des ‚türkischen Mädchens‘ wiederfinden. Die Untersuchung bezieht sich dabei auf die gymnasiale Oberstufe der Klassen 12 und 13. Methodisch basiert Webers Studie auf Interviews mit Schülerinnen türkischer Herkunft, Interviews mit Lehrkräften und dem Schulleitungspersonal, Unterrichtsbeobachtungen, Feldnotizen und der Auswertung von Unterrichtsdokumenten.

Das folgende Originalzitat eines Mathematiklehrers zeigt, dass diese geschlechtlichen Zuschreibungsprozesse von dem Interviewten auch mit schulischen Leistungserwartungen in Verbindung gebracht werden, was die mündliche Beteiligung am Unterricht betrifft:

„Ja, wir haben hier also einige Kopftuchträgerinnen, das sind also Schülerinnen, die also überhaupt nicht kommunikativ sind, also die haben dann nur ein sehr stark eingeschränkten Personenkreis, mit dem sie sich überhaupt unterhalten, und alles andere läuft an ihnen vorbei, also absolut ist das. Also auch mit den Schülerinnen gibt es im Prinzip auch keine Gespräche, die lassen sich im Prinzip also, ja gut, jedes Privatgespräch ist bei denen auch irgendwo scheint es tabu. Das heißt nicht, dass sie in Mathe schlecht sein müssen, das ist etwas vollkommen anderes. Sie sitzen da und arbeiten halt einfach und sind auch, nehme ich mal an, durch ihr Kopftuch auch schon reichlich gehemmt, ja? Ziehen also möglichst wenig Aufmerksamkeit auf sich, so dass man manchmal auch gar nicht weiß, was man mit ihnen machen soll so in der Mitarbeit. Sie machen zwar alles, aber im Grund genommen kommt nichts von ihnen“ (zitiert nach Weber 2003, S. 129).

Auf der Basis ihrer detaillierten Analyse zahlreicher weiterer Interviewpassagen kommt Weber zu dem Schluss, dass die interviewten Lehrer von einem vormoderne, traditionellen Geschlechterverhältnis der türkischen Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien ausgehen. Die Lehrkräfte konstatieren, dass es zwischen der ‚türkischen Kultur‘ und der ‚deutschen Gesellschaft‘ einen Modernitätsabstand geben würde. Dabei wird sowohl die Gruppe der ‚Türken‘ als auch der ‚Deutschen‘ als homogene Gruppe ausgewiesen, deren internen Differenzen ausgeblendet bleiben. Probleme im Unterricht mit türkischen Schülerinnen und Schülern werden darüber hinaus von den interviewten Lehrern vor der Folie eines angeblichen ‚Kulturkonflikts‘ interpretiert (Weber 2003, S. 175).

In dieser Beurteilung ‚türkischer Geschlechterkonzepte‘, so Weber, zeigt sich auch eine Distinktion der Alteingesessenen gegenüber den Neuankömmlingen im Gymnasium. Unter Bezugnahme auf Bourdieu formuliert Weber die These, dass die zunehmende Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund an deutschen Gymnasien offenbar als Verlust der Exklusivität des Abiturs gedeutet wird. Während Bourdieu die Distinktionsprozesse von Bildungsprivilegierten mit hohem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital in Hochschulen bzw. Gymnasien nach-

zeichnet, verweist Weber darüber hinaus auf Distinktionsprozesse entlang ethnischer Grenzziehungen (ebd., S. 187-188).

Auf diese Weise kommt es zu einer Vererbung von Bildungschancen auf der Basis von ethnischen Grenzziehungsprozessen. Die ökonomische Benachteiligung der Schülerinnen mit Migrationshintergrund wird kulturell gedeutet, indem die interviewten Lehrer auf eine angebliche Modernitäts- und Kulturdifferenz verweisen. Zur akuten Bildungsbenachteiligung werden entsprechende Zuschreibungsprozesse, wenn diese Differenzmerkmale als nicht kompatibel mit der gymnasialen Oberstufe bzw. einem bildungsbürgerlichen Habitus interpretiert werden:

„Dass sie einfach von den meisten ihrer Eltern, mit Ausnahmen, für den ganzen schulischen Prozess überhaupt keine Unterstützung bekommen, was jetzt die Vertrautheit mit den Methoden des Unterrichts und den Gegenständen des Unterrichts angeht noch nie. Also es hört schon dann in der Sekundarstufe eins, hört in der siebten Klasse auf, dass die Eltern dann noch irgendeine Vorstellung haben, was in dieser Schule abläuft, auch was, wollen wir einmal sagen, die Verfahren und die Kommunikationsprozesse angeht, wo die dann noch immer so, viele türkische Eltern lange Zeit die Vorstellung hatten, es ginge mit Befehlen und Gehorsam, wenn der Lehrer etwas sagt, dann wird es auch gemacht, ne? Also wie sie ihre Schule erlebt haben, und wenn etwas nicht läuft, dann kriegt man einen auf den Hintern (...)“ (zitiert nach Weber 2003, S. 121).

Nach Weber zeigt dieses Zitat, dass die interviewten Lehrer die Eltern für die Bildungsvoraussetzungen der Schülerinnen mit Migrationshintergrund verantwortlich machen. In der Konsequenz wird es nicht als Aufgabe der Schule gesehen, mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen umzugehen. Des Weiteren wird in den Interviews eine Distanz zum deutschen Schulwesen angenommen, die sich u.a. in rückständigen Erziehungsmethoden der physischen Züchtigung ausdrücken.

Dass solche kulturellen bzw. sozialen Zuschreibungen auch nachhaltige Konsequenzen für den Bildungsweg von Schülern mit Migrationshintergrund haben, zeigt auch die Untersuchung von Gomolla und Radtke zur *Institutionellen Diskriminierung*. Nach ihrer Studie machen Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule ihre Entscheidung für eine Gymnasialempfehlung auch davon abhängig, welche elterlichen Unterstützungsleistungen die Kinder zur Verfügung haben. Auch Gomolla und Radtke identifizieren in ihrer Studie zahlreiche Beispiele, wie Bildungsentscheidungen von Lehrern mit ethnisch-kulturellen Begründungsmustern legitimiert werden (Gomolla/Radtke 2002; s. auch Kap. 4.3.2).

Weber kommt in ihrer Studie zu dem Schluss,

„dass sich in den Zuschreibungen bezüglich der Kapitalausstattung ‚türkischer‘ SchülerInnen zeigt, dass aufgrund der ethnischen Herkunft eine Statuszuweisung vorgenommen wird, die dazu führt, dass die an dieser SchülerInnengruppe wahrgenommenen schwächeren Schulleistungen mit quasi natürlichen, auf jeden Fall unabänderlichen Erscheinungen aufgrund eines spezifischen sozialen Milieus erklärbar werden. Die Verantwortung für ein Scheitern dieser SchülerInnen in der gymnasialen Oberstufe ist auf diese Weise gänzlich aus dem Zuständigkeitsbereich der Schule hinausverlagert“ (Weber 2003, S. 126; siehe auch Diehm 2005).

Die Beispiele von Tillmann und Weber zeigen, dass soziale Heterogenität nicht immer ein Anlass ist, Heterogenität zu zelebrieren. Denn hier geht Heterogenität mit sozialer Ungleichheit einher. Wenning verweist demnach auf eine Unterscheidung zwischen legitimer und illegitimer Verschiedenheit im Erziehungs- und Bildungssystem, die auch die Debatte über Heterogenität prägt. Zur legitimen Verschiedenheit im Bildungssystem gehören etwa Alter, Entwicklungsstand oder Leistungsfähigkeit. Der Verweis auf illegitime Verschiedenheit wird in der Heterogenitätsdebatte hingegen bemüht, wenn es bspw. um soziale Ungleichheiten geht, die sich in der Schule etwa in der Fächerwahl, der Differenzierung in Schulformen oder der Berufseinmündungen manifestieren (Wenning 2010, S. 24-25).

Bei der Heterogenitätsdimension *Geschlecht* scheint sich die Diskussion über soziale Ungleichheit dadurch neutralisiert zu haben, dass Mädchen bzw. Frauen spätestens seit den 1990er Jahren sowohl bei den Schulabschlüssen als auch beim Hochschulzugang quantitativ mit den Jungen bzw. Männern gleichgezogen haben (Geißler 2006). Ist die Schule im Hinblick auf Geschlecht damit kein Ort der Reproduktion von sozialer Ungleichheit mehr? Hier erscheint ein detaillierter Blick notwendig. Geschlechterdifferenzen zeigen sich bspw. nach wie vor in der Fächerwahl bzw. in fachspezifischen Leistungsunterschieden von Mädchen und Jungen. Die PISA Studie hat dies für die Fächer Mathematik und Physik erneut belegt, in denen eine Leistungsdifferenz *zuungunsten* der Mädchen festgestellt wurde. Dagegen erhoben die PISA Studien eine höhere Lesekompetenz bei Mädchen (Stamat/Kunter 2001; Klieme et al. 2009, S. 281).

Dass diese Unterschiede nicht natürlich vorgegeben bzw. ‚angeboren‘ sind, sondern sich offenbar im Laufe der Schulzeit herausbilden bzw. verstärken, belegt die Tatsache, dass die geschlechtsspezifischen Leistungsdifferenzen in der Grundschule weitaus geringer ausgeprägt sind (Herwartz-Emden/Braun 2010; Mücke 2009; Schwenck/Schneider 2003). Die Geschlechterdifferenzen in der Präferenz für bestimmte Fächer werden von Lehrkräften auch aktiv hergestellt. Jürgen Budde (2011) verweist in diesem Zusammenhang auf empirische Studien, nach denen Jungen und Mädchen angeben, dass Jungen nach ihren eigenen Erfahrungen häufiger im Mathematikunterricht aufgerufen werden (Keller 1999). Auch führen Lehrerinnen und Lehrer schlechte Mathematikleistungen bei Mädchen eher auf mangelnde Fähigkeiten zurück, bei Jungen hingegen auf mangelnde Motivation (Tiedemann 1995).

Geschlecht, Fächerpräferenzen und soziale Ungleichheit (Popp)

Zitat: „Nicht nur die Koedukationsforschung, sondern auch die empirische Bildungsforschung hat zu der Erkenntnis geführt, dass es geschlechtertypische Fächerpräferenzen gibt, die unterschiedliche Leistungsfähigkeiten zur Folge haben. Wichtig dabei ist, dass diesbezügliche Differenzen nicht mehr als Ergebnis bipolarer Geschlechtercharaktere interpretiert werden dürfen, sondern als Resultat von Geschlechterrevieren und ‚gegenderten‘ Fachkulturen angesehen werden müs-

sen. Die Bedingung der Konstruktion und Aufrechterhaltung derartiger Fachkulturen gilt es genauer zu erschließen sowie didaktisch darauf hinzuarbeiten, wie das jeweilige Fach individualisierter und ‚geschlechtergerechter‘ werden könnte“ (Popp 2011, S. 91).

Vordergründig könnte es naheliegen, die Leistungsunterschiede bzw. Fächerpräferenzen unter der deskriptiven Bedeutungsdimension ‚Heterogenität als Unterschiede‘ zu verhandeln. Geht es hier nicht um persönliche Interessen, Motivation und Vorlieben? Die Geschlechterforschung argumentiert, dass die unterschiedliche Fächerwahl von Jungen und Mädchen wiederum in ein geschlechtstypisches Berufswahlverhalten münden kann (Faulstich-Wieland/Tillmann 1984).

Im Jahr 2011 wählten 71% der weiblichen Jugendlichen einen der 20 von Frauen am häufigsten ergriffenen Ausbildungsberufe. Zu den sechs am häufigsten gewählten Ausbildungsberufen gehören primär Berufe im Dienstleistungsbereich: Kauffrau/Einzelhandel, Verkäuferin, Bürokauffrau, Medizinische Fachangestellte, Industriekauffrau und Friseurin (Statistisches Bundesamt 2013, S. 24-25). Einschränkung muss gesagt werden, dass diese Ausbildungsberufe nicht immer den Traumberufen der Mädchen entsprechen, sondern von den weiblichen Jugendlichen auch aus pragmatischen Gründen gewählt werden.

Im weiteren Lebensverlauf der Schülerinnen können die ‚Unterschiede‘ in den Leistungsdifferenzen bzw. Fächerpräferenzen dann zu ‚sozialer Ungleichheit‘ führen: die schlechte Entlohnung der Frauenberufe führt dazu, dass Frauen aus ökonomischen Gründen eher in Elternzeit bzw. Teilzeit gehen. Dadurch verschlechtern sich wiederum ihre Aufstiegschancen. In der Konsequenz führt dies dazu, dass Frauen im Jahr 2012 im Durchschnitt immer noch 22% weniger verdienen als Männer (Statistisches Bundesamt 2012).

Einen Zusammenhang zwischen Geschlecht und sozialer Ungleichheit lässt sich auch herstellen, wenn man Schule als Ort von Sozialisationsprozessen versteht. Auf negative Sozialisationsinflüsse der Schule verweisen Studien, nach denen Mädchen im Laufe ihrer Schulzeit ein signifikant geringeres Selbstvertrauen sowie ein fragiles Fähigkeitskonzept entwickeln. Historisch wegweisend in der schulpädagogischen Geschlechterforschung war hier bspw. Marianne Horstkempers Studie *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen* (1987). Unter Selbstvertrauen fasst die Autorin die Aspekte Selbstwertgefühl, Leistungsselbstbild und Schulangst. Als Ergebnis ihrer Längsschnittstudie hält Horstkemper fest, dass sich das Selbstvertrauen von Jungen im Laufe der Sekundarstufe auf einem deutlich höheren Niveau entwickelt als bei Mädchen. Gleichwohl Mädchen einen größeren Leistungserfolg nachweisen und eine höhere Leistungsorientierung haben (Horstkemper 1987).

In den PISA-Studien konnte dieser negative Befund in Bezug auf das mathematischen Selbstkonzept von 15-jährigen Mädchen nachgewiesen werden. Deutschland war bei PISA 2000 eines der Länder, in denen die Geschlechterunterschiede am größten ausfielen (Artelt/Demmrich/Baumert 2001, S. 286; Stanat/Kunter 2003).

Das mathematische Selbstkonzept hängt wiederum eng zusammen mit den gemessenen Mathematikleistungen (Artelt/Demmrich/Baumert 2001, S. 286-287).

Zudem zeigte sich über alle Schulformen hinweg, dass Jungen über ein positiveres mathematisches Selbstkonzept verfügen (Knoche/Lind 2004). Katharina Willems bringt dies auch in einen Zusammenhang mit ‚gegenderten Fachkulturen‘, in denen eine Verschränkung von fachkulturellen und geschlechtlichen Zuschreibungen stattfindet (Willems 2007). Hannelore Faulstich-Wieland sieht solche Studien als Aufforderung für Lehrer und Lehrerinnen, sich verstärkt mit emotionalen und motivationalen Aspekten des Fachunterrichts auseinanderzusetzen. Dabei sollten aus ihrer Sicht allerdings nicht *die Jungen den Mädchen* gegenübergestellt werden. Vielmehr würde ein Unterricht, der das Individuum fokussiert, auch zur Geschlechtergerechtigkeit beitragen (Faulstich-Wieland 2008, S. 95).

Zusammengefasst nimmt die ungleichheitskritische Bedeutungsdimension von Heterogenität eher eine analytische Perspektive ein. Implizit finden sich allerdings auch normative Bezüge, da es den Autorinnen und Autoren häufig um Gerechtigkeit, Emanzipation und Partizipation geht. Aufgrund der analytischen Perspektive auf soziale Ungleichheiten lassen sich Parallelen zum Konzept Intersektionalität ziehen. Allerdings finden sich in der aktuellen Heterogenitätsdebatte weitaus weniger Analysen von *Wechselbeziehungen* sozialer Ungleichheiten, die für das Diskursfeld Intersektionalität charakteristisch sind. Es lassen sich sogar durchaus Beiträge zu Heterogenität anführen, die lediglich *eine* Heterogenitätsdimension in den Fokus nehmen wie bspw. soziales Milieu *oder* Migration (z.B. Bender-Szymanski 2007; Büchner 2008; Gansen 2009). Die Potenziale, die der Begriff Heterogenität im Gegensatz zum Begriff der Differenz in sich trägt, werden in diesen Publikationen demnach noch nicht ausreichend genutzt.

Die ungleichheitskritische Bedeutungsdimension von Heterogenität steht im Prinzip konträr zur Bedeutungsdimension ‚Heterogenität als Chance‘. Heterogenität wird hier nicht bejaht, sondern kritisch hinterfragt. Des Weiteren deutet sich bereits an, dass auch ‚Unterschiede‘, die in der deskriptiven Bedeutungsdimensionen von Heterogenität fokussiert werden, mitunter in soziale Ungleichheiten umschlagen können. Dies wird im folgenden Abschnitt noch deutlicher herausgearbeitet.

2.2.3 Deskriptive Bedeutungsdimension: Heterogenität als Unterschiede

In einer deskriptiven Bedeutungsdimension wird *Heterogenität als Unterschiede* fokussiert. In dieser Perspektive stehen nicht soziale Ungleichheiten im Mittelpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexionen, sondern *Unterschiedlichkeiten*. Heterogenitätsdimensionen sind hier beispielsweise Leistungsheterogenität, Alter oder Religion. Darüber hinaus werden auch Sprachkompetenz, Motivation, Arbeitstempo, Unterrichtsstile oder Erfahrungshintergründe angeführt (vgl. Becker et. al 2004b, S. 4; Altrichter/Messner 2004, S. 66).

Während letztgenannte Aufzählung sich vornehmlich auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale bezieht, sehen andere Autorinnen und Autoren in der Heterogenitätsdebatte Unterschiede auch als Produkt gesellschaftlicher Entwicklungen wie bspw. Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse. Exemplarisch konstatieren Boller, Rosowski und Stroot, dass die Debatte über Heterogenität zu kurz greift, wenn sie nicht die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse, die zu einer Individualisierung und Freisetzung des Einzelnen beiträgt, berücksichtigt (Boller/Rosowski/Stroot 2007, S. 15).

Aus der Perspektive der Individualisierungstheorie kann die in Schulen vorgefundene Heterogenität auch auf die Erosion ständisch geprägter Lebensmuster zurückgeführt werden. Das heißt, Klassen- bzw. Schichtzugehörigkeit, Geschlechterzuschreibungen oder Familienzugehörigkeiten würden seit spätestens den 1960er Jahren immer weniger die Lebens- und Bildungsbiographien von Individuen bestimmen (Beck 1983). Lineare Normalbiographien würden abgelöst durch den neuen Zwang, dass Individuen sich ihre eigenen Biographien ‚basteln‘ müssen (‚Bastelbiographie‘). Die Individuen sehen sich in dieser Theorieperspektive allerdings auch vermehrt der Anforderung der Selbstinszenierung bzw. Selbstgestaltung ausgesetzt (Beck/Beck-Gernsheim 1994).

Aus einer individualisierungstheoretischen Perspektive ist Schule heute mit einer Pluralisierung von Lebensstilen und Lebensformen konfrontiert. Schülerinnen und Schüler kommen bspw. aus unterschiedlichen Familienformen: Ein-Eltern-Familien, Stieffamilien, gleichgeschlechtliche Familien etc. Zu der weitgehenden gesellschaftlichen Akzeptanz dieser Familienformen haben nicht zuletzt die sozialen Bewegungen beigetragen. Susanne Miller und Sabine Toppe machen allerdings auch darauf aufmerksam, dass Pluralisierung bzw. ‚Unterschiede‘ manchmal in ‚soziale Ungleichheiten‘ umschlagen können, die für Schüler ein Entwicklungsrisiko darstellen. Beispielsweise, wenn Kinder von alleinerziehenden Müttern einem erhöhten Armutsrisiko ausgesetzt sind (Miller/Toppe 2009).

Globalisierung und Migration sind ebenfalls gesellschaftliche Entwicklungsprozesse, die die Pluralisierung von Lebensformen beeinflussen. In der Schule zeigen sich diese gesellschaftliche Einflüsse in der Mehrsprachigkeit von Schülern sowie in unterschiedlichen kulturellen Hintergründen (Bender-Szymanski 2007; Gogolin 2010). Der Anteil der 15-20 Jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt im Jahr 2009 bei 25% und in der Altersgruppe der 0-5 jährigen Kinder bereits bei 34% (Statistisches Bundesamt 2010, S. 33). In Großstädten wie Hamburg, Frankfurt am Main oder Stuttgart ergeben sich noch höhere Werte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S.19).

Doch auch die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund ist durch Heterogenität gekennzeichnet. Dies zeigt sich bereits bei den Merkmalen Einreisealter oder Aufenthaltsstatus: manche Schüler besitzen die deutsche Staatsbürgerschaft, andere werden als minderjährige Flüchtlinge geduldet. Manche kommen als Jugendliche nach Deutschland andere haben bereits den deutschen Kindergarten besucht.

Manche sind im deutschen Bildungssystem erfolgreich, andere gehören zur Gruppe der ‚Risikoschüler‘.

Durch Globalisierung und Migration nimmt auch religiöse Heterogenität an Schulen zu (Asbrand 2002). Rita Burrichter führt sehr unterschiedliche Formen von Heterogenität an, die im Religionsunterricht aufgegriffen werden können: Neben unterschiedlichen Religionen bzw. Konfessionen sind dies auch Verschiedenheiten von Atheismus, Agnostizismus oder Areligiösität bzw. Indifferenz. Hinzu kommt eine Pluralität von Weltdeutungs- und Sinnkonzepten wie etwa Sekten, Jugendreligionen oder Esoterik (Burrichter 2005).

Angesprochen wurden bisher vor allem Formen kultureller Heterogenität, die durch gesellschaftliche Prozesse der Individualisierung, Pluralisierung oder Globalisierung geprägt sind. Gleichzeitig bestehen hier auch Wechselbeziehungen zur Bedeutungsdimension ‚Heterogenität als soziale Ungleichheiten‘, denn Unterschiede können auch in Ungleichheiten umschlagen. Etwa wenn Schule auf die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler nicht adäquat eingestellt ist.

Allerdings kann der Fokus auf Unterschiede auch in eine produktive Wechselbeziehung mit dem Abbau von sozialer Ungleichheit treten. Beispielsweise weisen Dockhorn et al. darauf hin, dass die Einführung von jahrgangsheterogenen Gruppen in Schulen auch dadurch motiviert sein kann, dass Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft durch diese Maßnahmen adäquater gefördert werden (Dockhorn et. al. 2004, S. 59).

Zur Bedeutungsdimension Heterogenität als Unterschiede gehören auch jene Heterogenitätsdimensionen, die man als *individuelle* Heterogenitätsmerkmale bezeichnen könnte. Beispielsweise unterschiedliche Lerntypen, lernbezogene Interessen, Motivation, Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Fähigkeits-selbstkonzepte, Konzentrationsfähigkeit, kognitive Fähigkeiten, Lernstrategien oder Lerntempo. Hier lassen sich insbesondere Wechselbeziehungen zur didaktischen Bedeutungsdimension von Heterogenität herausstellen. Für den Mathematikunterricht wird bspw. konstatiert, dass Schülerinnen und Schüler sich durch heterogene Denk- und Lösungswege unterscheiden, die produktiv im Unterricht aufgegriffen werden sollten (Prediger 2004; Spiegel/Walter 2005).

Eine Heterogenitätsdimension steht in der hier diskutierten deskriptiven Bedeutungsdimension von Heterogenität allerdings besonders im Mittelpunkt der Heterogenitätsdebatte: *Leistungsheterogenität*. Insbesondere die Grundschule ist mit einer großen Leistungsheterogenität der Schülerinnen und Schüler konfrontiert. Die Leistungsunterschiede lassen sich zum großen Teil auf bereits bestehende Unterschiede bei der Einschulung erklären (Kammermeyer/Martschinke 2004; Ditton 2010). Pädagogisch kann eine Leistungsdifferenzierung fachspezifisch (*tracking* oder *setting*) oder fächerübergreifend (*streaming*) stattfinden.

Im Zentrum der schulpädagogischen Heterogenitätsdebatte stehen insbesondere folgende fundamentale Fragen: sind homogene oder heterogene Lerngruppen insgesamt leistungsfähiger? Wer profitiert von homogen bzw. heterogenen Lerngruppen?

Für wen stellen heterogenen Lerngruppen eher eine Belastung dar? In diese Debatte einbezogen werden zum einen Fragen der fachlichen Leistung (z.B. Lesekompetenz), zum anderen Effekte für die Persönlichkeitsentwicklung (z.B. soziale Kompetenz). Diese Fragen sind nicht allein für die Unterrichtsgestaltung zentral, sie betreffen auch die Legitimation eines dreigliedrigen Schulsystems, das Schüler i.d.R. nach der Grundschule auf der Basis ihrer Leistungen selektiert (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 81).

Leistungsheterogenität als pädagogischer Sprengstoff

Zitat: „Die zunächst organisatorische Frage, ob Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Voraussetzungen in Lerngruppen mit unterschiedlichem Anspruch und Lerntempo unterrichtet werden sollten, birgt durchaus pädagogischen Sprengstoff: Die Befürchtung lautet, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler in leistungshomogenen Lerngruppen durch ein beschränktes Curriculum und mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten in höhere Bildungsgänge Lern- und Lebenschancen verwehrt würden, während leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler in leistungsheterogenen Lerngruppen möglicherweise keine angemessener Förderung ihrer Potenziale erhielten“ (Gröhlich/Scharenberg/Bos 2009, S. 87).

Entsprechend kontrovers wird die Debatte über Leistungsheterogenität geführt und entsprechend zahlreich sind die empirischen Studien zu diesen Fragen. Eine umfassende Darstellung des Forschungsstandes zu Leistungsheterogenität kann deshalb an dieser Stelle nicht geleistet werden. Vielmehr werden im Folgenden einige zentrale Argumente bzw. empirische Befunde zu Leistungsheterogenität präsentiert. Zunächst werden einige Pro und Contra Argumente angeführt, die die Debatte über äußere Leistungsdifferenzierung strukturieren. Mit äußerer Leistungsdifferenzierung ist eine Selektion nach Schulformen nach der 4. bzw. 6. Klasse in Deutschland gemeint. Anschließend geht es um empirische Befunde zu leistungshomogenen und leistungsheterogenen Lerngruppen.

Pro Argumente äußere Leistungsdifferenzierung: Legitimiert wird die äußere Leistungsdifferenzierung damit, dass das dreigliedrige Schulsystem eine gezielte Förderung des Einzelnen ermöglicht. Die gesteigerte Leistungserwartung soll Schülerinnen und Schüler fördern. Der Lernstoff und die Lehrmethoden sollen auf diese Weise an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Davon würden sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schüler profitieren. Für die leistungsschwächeren Schüler, so wird argumentiert, kann das dreigliedrige Schulsystem auch von Leistungsdruck entlasten (*für einen Überblick siehe Gröhlich/Scharenberg/Bos 2009, S. 89*).

Contra Argumente äußere Leistungsdifferenzierung: Zentrale Argumente gegen äußere Differenzierung wurden bereits unter der Bedeutungsdimension ‚Heteroge-

nität als soziale Ungleichheiten‘ diskutiert. Denn als ‚leistungsstark‘ etikettierte Schüler sind in Deutschland primär bildungsprivilegierte Schüler. Folgende Kritikpunkte werden deshalb gegen das dreigliedrige Schulsystem angeführt:

- a) Leistungsselektion ist nicht neutral, sondern abhängig von der sozialen Herkunft und den damit einhergehenden Bildungs- und Entwicklungsvoraussetzungen. Durch die frühe Schulformselektion werden potenziell leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern mit niedrigem sozioökonomischen Status Bildungschancen vorenthalten, da sie ihre schlechten Eingangsvoraussetzungen in der Grundschule nicht so schnell kompensieren können. Die Homogenisierung der Lerngruppen durch das dreigliedrige Schulsystem schadet somit insbesondere denjenigen, die einer besonderen Förderung bedürfen.
- b) Studien belegen, dass auch bei *gleichen* Leistungen die Gymnasialempfehlungen von Schülerinnen und Schülern von der sozialen Herkunft abhängig sind (Lehmann/Peck 1997). Es wird demnach behauptet, dass eine Schulformselektion auf der Basis von Leistungen erfolgt, faktisch werden allerdings andere bzw. weitere Kriterien herangezogen.
- c) Kinder aus Armutsverhältnissen können in der kurzen Grundschulzeit den geforderten Bildungshabitus für eine Überweisung an das Gymnasium kaum entwickeln. Es fehlt ihnen somit an ‚kultureller Passung‘, d.h. einem souveränen Auftreten, angemessenen Umgangsformen, zukunftsweisender Lebenseinstellung oder guter Allgemeinbildung. Dies beeinflusst auch die Gymnasialempfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer (Miller/Toppe 2009; Edelstein 2006; Büchner 2008)
- d) Leistungsselektionen gehen mit negativen Etikettierungen von Schülerinnen und Schülern einher, die zu Stigmatisierungen führen können. Dies gilt insbesondere für Hauptschulen und Sonder- bzw. Förderschulen.
- e) Es sind Überlappungen in den Leistungsstreuungen zwischen den Schulformen vorhanden (Eckhart 2009; s. auch Kap. 2.1.1). Besonders leistungsstarke Schüler auf Hauptschulen können somit mit besonders leistungsschwachen Schülern auf dem Gymnasium durchaus mithalten. Sie werden die Schule allerdings mit einem anderen Abschluss verlassen.
- f) Leistungshomogene Klassen haben gerade für Schülerinnen und Schüler an Haupt- und Förderschulen negativ verstärkende Effekte: Schüler, die ohnehin durch ihre soziale Herkunft belastet sind, werden in einem anregungsarmen bzw. problematischen Lernmilieu zusätzlich benachteiligt (Vieluf 2003; Schümer 2004; Solga/Wagner 2008).
- g) Empirische Studien belegen, dass die Schulformselektion nicht allein auf der Basis individueller Leistungen erfolgt, auch die Bestandsinteressen von Schulen prägen die Überweisungsempfehlungen von Lehrerinnen und Lehrern (Gomolla/Radtke 2002). Dies gilt nicht allein für Haupt- und Förderschulen, auch Realschulen haben ein Interesse daran, dass leistungsstarke Schüler nicht an Gymnasien abwandern (Trautmann/Wischer 2011, S. 82).

- h) Die Schulformselektion entspricht einem alten ständischen Denken, das modernen Gesellschaften widerspricht (Preuss-Lausitz 2004). Ungleiche Startchancen sollten durch das Bildungssystem nicht verstärkt werden, sondern kompensiert. Dies sei eine Frage der Bildungsgerechtigkeit.

Kritikerinnen und Kritiker der externen Leistungsdifferenzierung von Lerngruppen sprechen sich demnach häufig für eine Verlängerung der Grundschule aus, die ein längeres gemeinsames Lernen ermöglicht. Gefordert wird die Gemeinschaftsschule bzw. die ‚Schule für alle‘. Hier knüpfen Autorinnen und Autoren an die so genannten Gesamtschuldebatten (IGS) der 1970er Jahre an. In integrierten Gesamtschulen sollen Schüler und Schülerinnen unabhängig von ihrem Leistungsstand in gemeinsamen Klassen unterrichtet werden. Allerdings gibt es auch in Gesamtschulen ein leistungsdifferenziertes Kurssystem (Fachleistungsdifferenzierung). Dennoch ist prinzipiell der Erwerb aller Schulabschlüsse möglich und die Entscheidung darüber muss nicht bereits nach vier Schuljahren getroffen werden.

Schließlich wird die Reduzierung von Leistungsheterogenität aus der Perspektive der Integrationspädagogik kritisiert. Im Sinne eines Gemeinsamen Unterrichts soll Abschied genommen werden von der schulischen Vorstellung allgemeiner Handlungsabläufe und identischer Lernfortschritte (Schwerdt 2005, S. 100ff.). Aktuelle Brisanz erfährt diese Forderung durch die Diskussion über Inklusion in der Schule.

Trautmann und Wischer warnen allerdings davor, in der Schulformdebatte die einzige Lösung negativer Effekte äußerer Leistungsdifferenzierung zu sehen (Trautmann/Wischer 2011, S. 84-90). Sie verweisen dabei auf die vielbeachtete Begleituntersuchung von Fend zur Gesamtschule der 1970er Jahre. Fend kommt zu dem Schluss, dass die Variationen der Leistungen zwischen den Schulen *innerhalb* einer Schulorganisationsform (dreigliedriges Schulsystem versus Gesamtschule) sehr groß ist und im hohen Maße die Variationen *zwischen* den Schulsystemen übersteigt (Fend 1982).

Manche Kritiker des dreigliedrigen Schulsystems haben zudem die PISA Studien dafür genutzt, auf negative Leistungseffekte des dreigliedrigen Schulsystems zu verweisen. Denn die deutschen Schülerinnen und Schülern lagen in ihren Kompetenzen im internationalen Vergleich eher im Durchschnitt. Schümer warnt allerdings davor, von einem monokausalen Zusammenhang zwischen hohem Leistungsniveau und selektiven bzw. egalitären Schulformen auszugehen. Vielmehr würde die PISA Studie zeigen, dass Länder wie Frankreich, Österreich oder Niederlande zwar eine selektive Schulstruktur haben, im Leistungsniveau allerdings überdurchschnittlich gut abschneiden. Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Leistungsniveau gibt es darüber hinaus sowohl in Ländern mit selektiven als auch nicht-selektiven Schulformen (Schümer 2008).

Als Zwischenbilanz lässt sich festhalten, dass die Reduzierung von Leistungsheterogenität durch ein dreigliedriges Schulsystem umstritten ist. Gleichzeitig lässt sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg wahrschein-

lich nicht allein auf der schulstrukturellen Ebene lösen. Trautmann und Wischer machen darauf aufmerksam, dass selbst bei der Aufhebung eines dreigliedrigen Schulsystems auch andere Entwicklungen die Reproduktion sozialer Ungleichheit begünstigen könnten wie etwa fachspezifische Leistungsdifferenzierung oder die Abwanderung bildungsprivilegierter Familien an Privatschulen (Trautmann/Wischer 2011, S. 85-89). Im Hinblick auf die zuletzt angeführten empirischen Befunde zum Schulsystemvergleich resümieren Trautmann und Wischer, dass weitere Faktoren in die Problemanalyse einzubeziehen wären wie z.B. Länderunterschiede in der sozioökonomischen Situation, kulturelle Traditionen oder die sozioökonomische Bevölkerungszusammensetzung (Trautmann/Wischer 2011, S. 85).

Die bisher angeführten Argumente zur äußeren Leistungsdifferenzierung lassen sich nicht trennen von der Frage, ob heterogene oder homogene Lerngruppen für die Unterrichtsgestaltung vorzuziehen sind. Gröhlich, Scharenberg und Bos (2009) kommen in ihrer Sichtung des Forschungsstandes zu dem Schluss, dass hier mitunter widersprüchliche Befunde vorliegen. Einige internationale Studien verweisen auf leicht positive Effekte einer Lerngruppenhomogenisierung. Diese positiven Effekte gelten allerdings nur für die leistungsstarken Schüler, für leistungsschwache Schüler zeigen sich eher negative Effekte der Leistungsentwicklung (Kulik/Kulik 1982; Luyten/van der Hoeven-van Doornum 1995; Resh/Dar 1992). Dar und Resh kommen darüber hinaus zu dem Schluss, dass die Leistungsgewinne der leistungsschwachen Schülerinnen in heterogenen Klassen die Leistungseinbußen der leistungsstarken Schüler um ein Vielfaches übersteigen (Dar/Resh 1986; siehe auch Linchevki/Kutscher 1998). Andere empirische Studien bzw. Meta-Analysen finden überhaupt keine Effekte der Leistungsgruppierung (Slavin 1990).

Für den deutschen Kontext verweisen Studien aus den 1980er Jahren darauf, dass leistungsstärkere Schüler Leistungseinbußen erleben, wenn der Unterricht auf eine Verringerung von Leistungsunterschieden abzielt (Helmke 1988; Treiber/Weinert 1985). Baumert et al. kommen zu dem Schluss, dass das anregungsreiche Lernmilieu von Gymnasien einen Vorteil für die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern beim Frühübergang in ein Gymnasium hat (Baumert/Köller/Schnabel 2000; siehe auch Lehmann 2011).

Treinis und Einsiedler stellen in den 1990er Jahren hingegen fest, dass die Leistungsdiskrepanzen in Grundschulklassen für leistungsstärkere Schüler keine Auswirkungen haben (Treinis/Einsiedler 1996). Auch Gröhlich, Scharenberg und Bos fanden in ihrer Hamburger Schulleistungsstudie KESS, die sich auf die ersten beiden Schuljahre in der Sekundarstufe bezieht, keine negativen Effekte eines größeren Leistungsspektrums in Schulklassen (Gröhlich/Scharenberg/Bos 2009, S. 101).

Zusammenfassend halten Gröhlich, Scharenberg und Bos im Hinblick auf den Forschungsstand zu heterogenen bzw. homogenen Lerngruppen fest:

Empirische Befunde Leistungsheterogenität

Zitat: „Fasst man diese teils widersprüchlichen empirischen Befunde zusammen, kann man annehmen, dass eine Leistungshomogenisierung vermutlich eher positive Auswirkungen auf die Lernentwicklung der leistungsstarken Schülerschaften hat. Den Preis zahlen hier unter Umständen allerdings die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler, deren Lernerträge in leistungshomogenen Gruppen oft gering ausfallen (...). In leistungsheterogenen Lerngruppen hingegen scheint ein Unterricht, der die Verringerung des klasseninternen Leistungsspektrums zum Ziel hat, insbesondere für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler von Vorteil zu sein. Für ihre leistungsstarken Klassenkameraden und -kameradinnen muss dies kein Nachteil sein, denn für sie ist es offenbar unter bestimmten Bedingungen möglich, das hohe Niveau zu halten“ (Gröhlich/Scharenberg/Bos 2009, S. 91-92).

Helmke und Weinert erklären die uneinheitliche Befundlage auch damit, dass die Effektivität der Fähigkeits- und Leistungsgruppierungen von sehr vielen Bedingungsfaktoren abhängt (Helmke/Weinert 1997, S. 93). Weitere Autorinnen und Autoren argumentieren, dass auch die Möglichkeiten des sozialen Lernens *für* heterogene Leistungsgruppen sprechen (Graumann 2003; Eckhart 2009). Dies würde allerdings auch voraussetzen, dass Lernen in heterogenen Gruppen durch Lehrkräfte auch bewusst gestaltet werden (Werning 2004).

Trautmann und Wischer konstatieren, dass die Frage der optimalen Leistungsförderung für alle, eben auch nur ein mögliches Ziel der schulischen Förderung darstellt, das durchaus im Konflikt stehen kann zu dem Ziel des Leistungsausgleichs im Sinne der Chancengleichheit. Die Frage der Leistungsheterogenität ist somit nicht zuletzt eine Frage, in welcher Gesellschaft man leben möchte:

„Wer der Meinung ist, dass besonders die Leistungsstärksten die Gesellschaft voranbringen (und dann auch die Schwächeren stützen können), der wird weiterhin für eine möglichst frühe Trennung votieren, allenfalls das Selektionsverfahren zugunsten einer wirklichen Auswahl nach Verdienst (merit) optimieren wollen. Wer diese Überzeugung dagegen nicht teilt und dagegen glaubt, dass Chancengleichheit das höherwertige Ziel ist oder sich für eine egalitäre Gesellschaft ausspricht, wird sich für das längere gemeinsame Lernen aussprechen. Man sieht auch hier: Bei der Differenzierungs- und Heterogenitätsthematik geht es ganz zentral um Zielfragen und Wertentscheidungen, den gesellschaftlichen Umgang mit Unterschieden betreffen“ (Trautmann/Wischer 2011, S. 90).

Zusammengefasst stehen bei der deskriptiven Bedeutungsdimension von Heterogenität ‚Unterschiede‘ im Fokus. Gemeint sind sowohl Unterschiede bzw. Unterschiedlichkeiten, die auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale der Schüler zurückzuführen sind als auch kulturelle Unterschiede (Individualisierung, Pluralisierung, Mehrsprachigkeit, religiöse Pluralität). Hier ergeben sich viele Wechselbeziehungen zu den anderen Bedeutungsdimensionen von Heterogenität. Die Unterschiede sollen

eine Wertschätzung erfahren, so die evaluative Bedeutungsdimension. Und sie sollen didaktisch produktiv aufgegriffen werden, so die didaktische Bedeutungsdimension. Der Gedanke, Heterogenität als Chance zu begreifen, wird mit den Fokus auf ‚Unterschiede‘ sicherlich am wenigsten kritisch hinterfragt.

Kontrovers diskutiert wird hingegen, ob Leistungsheterogenität ebenfalls nur unter dem Aspekt ‚Unterschiede‘ fokussiert werden kann. Es geht um die Frage, ob Leistungsunterschiede als ein individuelles Heterogenitätsmerkmal angesehen wird oder unter ungleichheitskritischen Gesichtspunkten in einen größeren Kontext gestellt werden muss, der die schulischen und gesellschaftlichen Bedingungen einbezieht. Diese Frage betrifft auch die didaktische Bedeutungsdimension von Heterogenität, die im nächsten Abschnitt im Fokus steht.

2.2.4 Didaktische Bedeutungsdimension: Heterogenität als didaktische Herausforderung

In einer vierten Bedeutungsdimension wird *Heterogenität als didaktische Herausforderung* fokussiert. Häufig findet sich hier auch die Formel ‚Umgang mit Heterogenität‘. Es geht demnach darum, welche handlungspraktischen Konsequenzen die Akzeptanz von Heterogenität für die Organisation und Gestaltung von Lernprozessen hat (Wischer 2009, S. 69). Wechselbeziehungen zur evaluativen Bedeutungsdimension ‚Heterogenität als Chance‘ sind hier deutlich erkennbar, denn implizit wird damit auch für eine Anerkennung von Heterogenität plädiert.

Da sich dieses Lehrbuch darauf konzentriert, die Konturen von Heterogenität nachzuzeichnen, werden im folgenden keine didaktischen Modelle präsentiert, wie Heterogenität im Unterricht konkret aufgegriffen werden kann. Es geht vielmehr darum, die didaktische Bedeutungsdimension von Heterogenität näher zu bestimmen. Dies geschieht allerdings auch in der Überzeugung, dass eine Reflexion der Bedeutungsdimensionen von Heterogenität (nicht nur der didaktischen Bedeutungsdimension) wichtig für pädagogisches Handeln ist.

In der didaktischen Bedeutungsdimension von Heterogenität werden Fragen behandelt, die den didaktischen Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen betreffen: die Notwendigkeit förderorientierter Lerndiagnosen, die Entwicklung adaptiver Lernangebote, die Potenziale des jahrgangübergreifenden Lernens, die didaktische Problematisierung von Leistungsheterogenität oder der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht-behinderten Schülern (Schwerdt 2005; Bolter/Rosowski/Stroot 2007; Eckhart 2009; Buholzer 2011; Schilmöller 2011).

Zu diesem Themenkomplex gehört auch die übergeordnete Frage, wie Lerngruppen überhaupt zusammengesetzt sein sollen: ist Heterogenität eher zu maximieren oder zu minimieren, nach welchen Heterogenitätsmerkmalen werden Lerngruppen zusammengesetzt?, welche Heterogenitätsdimensionen sollen ignoriert werden? wie beeinflusst die äußere Differenzierung des gegliederten Schulsystems die Zusammensetzung von Lerngruppen? (vgl. Wischer 2009, S. 69).

Antworten auf diese Fragen werden insbesondere von Unterrichtskonzepten wie Individualisierung, Differenzierung, Projektunterricht oder zieldifferentem Lernen erwartet (Graumann 2002; Schwerdt 2005; Grunder 2009b; Prengel 2004 u. 2009). Lehrpersonen sollen sich vom Frontalunterricht verabschieden und mit dem variablen Einsatz von Materialien, Methoden und Sozialformen differenzierende Lernarrangements anbieten, die auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingehen (Prengel 2009).

Im Zentrum der didaktischen Bedeutungsdimension stehen nun auch die Lehrer und Lehrerinnen selbst. Beispielsweise werden ihre Einstellungen zu Heterogenität problematisiert (Preuss-Lausitz 2001; Reh 2005; Hirschauer/Kullmann 2010). Gefordert wird zudem, dass Lehrer Heterogenität bzw. die darin liegenden Chancen auch *wahrnehmen* müssen. Im Mittelpunkt stehen damit ebenfalls ihre diagnostisch-methodischen Kompetenzen.

Trautmann und Wischer fragen hier kritisch nach, warum Lehrer in der Heterogenitätsdebatte als eigentliche Reformmotoren identifiziert werden. Sie geben zu bedenken, dass auf diese Weise eine Verlagerung der Probleme von der Schulsystemebene auf die Unterrichtsebene bzw. dem Lehrerhandeln stattfindet. Unhinterfragt bleiben aus ihrer Sicht die äußeren Rahmenbedingung wie z.B. die Selektions- bzw. Allokationsfunktion von Schule, die Orientierung an Bildungsstandards oder die Orientierung der modernen Schule an ‚Massenlernprozessen‘ (im Gegensatz zum Hauslehrermodell) (Trautmann/Wischer 2011, S. 105-137).

Die in der Heterogenitätsdebatte angeführten didaktischen Modelle setzen häufig an reformpädagogischen Kindheits- und Menschenbildern an (Graumann 2003, S. 134f.; Prengel 2009; Schillmöller 2011, S. 6f.). Historisch gesehen ist die pädagogische Orientierung an einem heterogenitätssensiblen Unterricht demnach nicht neu. Die Forderung, dass Lehrer sich an den individuellen Bedürfnissen bzw. der Einzigartigkeit des Kindes orientieren sollen, wird bereits Anfang des 20. Jahrhunderts von Reformpädagogen erhoben. Ziele der Reformpädagogik waren ebenfalls Selbsttätigkeit bzw. Eigenverantwortung sowie ein entdeckendes, soziales und ganzheitliches Lernen (Trautmann/Wischer 2011, S. 23).

In gewisser Weise war Heterogenität auch bereits ein zentrales Thema in den 1970er Jahren, wenn es um die Bildungsreform bzw. die Gesamtschuldebatte ging. Diese Debatte wurde allerdings unter anderen Begriffen geführt, denn hier stand insbesondere die Frage nach geeigneten Formen der schulischen Differenzierung im Zentrum. Diese Frage wurde sowohl schulorganisatorisch (äußere Differenzierung) als auch didaktisch (innere Differenzierung/Fächerdifferenzierung) gestellt (Klafki/Stöcker 1976).

Der bisherige Überblick über das Themenfeld der didaktischen Bedeutungsdimension von Heterogenität macht möglicherweise ein paar Begriffsklärungen notwendig. Der Unterschied zwischen äußerer und innerer Differenzierung wurde bereits unter dem Aspekt der Leistungsheterogenität angesprochen (Kap. 2.2.3).

Äußere versus innere Differenzierung

Zitat: „Innere Differenzierung‘ meint dabei alle Differenzierungsformen, die *innerhalb* einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen so genannter *äußerer* Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Auswahl- oder Gliederungskriterien – zum Beispiel den Gesichtspunkten unterschiedlichen Leistungsniveaus oder unterschiedlichen Interessen – in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden“ (Klafki 2007, S. 173, [1985]).

Die äußere Differenzierung betrifft demnach die Ebene der Schulorganisation bzw. den institutionellen Rahmenbedingungen von Schule. Äußere Differenzierung findet zudem nicht allein auf der Basis von Leistung statt, auch andere Differenzierungsmerkmale können hier relevant gesetzt werden wie Geschlecht, Religion oder Schulprofile (Sport, Musik, Sprachen).

Innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung bezieht sich dagegen auf Lerngruppen. Didaktische Differenzierungsmerkmale können hier z.B. Lerninteressen, Motivation, Lerntempo oder Lernstile sein (Paradies/Linser 2001). Meyer-Willner unterscheidet zwischen zwei Formen der inneren Differenzierung:

- 1) Differenzierung durch Methoden und Medien bei gleichen Zielen
- 2) Differenzierung durch Variation der Inhalte und Ziele (Meyer-Willner 1979, S. 61). Diese Unterscheidung ist wichtig, da sie die fundamentale Frage berücksichtigt, ob ein differenzierter bzw. individualisierter Unterricht alle zum gleichen Ziel führen will bzw. soll oder auf eine gemeinsame Zielerreichung verzichtet. Auf die damit einhergehenden potenzielle Probleme wird noch zurückgekommen.

Individualisierung bedeutet wiederum die „didaktische Orientierung an der Lern- und Leistungsfähigkeit des Einzelnen“ (Tenorth/Tippelt 2012, S. 334). Ein individualisierter Unterricht berücksichtigt demnach die individuellen Lern- und Bildungsvoraussetzungen des Schülers bzw. der Schülerin. Innere Differenzierung kann dafür eine günstige Voraussetzung sein bzw. Individualisierung ergibt sich quasi automatisch in einem differenzierten Unterricht (Paradies/Linser 2001, S. 46). Es ist demnach nicht erstaunlich, dass Differenzierung und Individualisierung in der Heterogenitätsdebatte häufig begrifflich austauschbar erscheinen.

Adaptiver Unterricht bedeutet, dass das Lernen bzw. Lehren an die vorgegebenen individuellen Bedürfnisse, Interessen und Lernvoraussetzungen des Schülers bzw. der Schülerin angepasst werden. Es geht demnach um eine optimale Passung zwischen Lernvoraussetzung und Lernangebot (Corno/Snow 1986). Dies erfordert wie-

derum von Lehrerinnen und Lehrern hohe *diagnostische Förderkompetenzen*. Letztere sind deshalb ebenfalls ein zentrales Thema der didaktischen Bedeutungsdimension von Heterogenität (Lorenz 2002; Schwerdt 2005; Hanke 2005).

Trautmann und Wischer haben einige Bausteine für innere Differenzierung zusammengefasst, die sich in der Heterogenitätsdebatte wiederfinden:

Bausteine innerer Differenzierung (Trautman/Wischer)

Zitat:

„*Lerndiagnosen*, die aktuellen Stärken und Defizite in spezifischen Teilbereichen eruieren, sowie *Lernaufgaben und -angebote*, die eine Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernzielen ermöglichen.

- *Unterschiedliche Ziele und Unterrichtsinhalte*: Diese können sich von Schüler zu Schüler unterscheiden, mit dem Effekt eines differenzierten/differenzierenden Curriculums. Die Rede ist auch von ‚zielgleichem‘ und ‚zieldifferentem Lernen‘. Oder es können im ‚Fundamentum‘ jene Lernziele festgehalten werden, die für alle SchülerInnen in gleicher Weise relevant sind; im ‚Additum‘ finden sich Zusatzaufgaben, interessante Anwendungen, Vertiefungen und Übertragungen für diejenigen, die von einer Erarbeitung im Durchschnittstempo unter- oder überfordert sind oder denen spezielle Übungsmöglichkeiten angeboten werden sollen.
- Dies alles ist eingebettet in *flexible Unterrichtsformen*, die das Lernen an unterschiedlichen Aufgaben zulassen. Hier werden oft reformpädagogische Konzepte wie Frei- und Planarbeit oder Projekte genannt. Daneben verbinden sich auch hohe Erwartungen mit verschiedenen Formen des kooperativen Lernens.
- Voraussetzung ist die Anbahnung *selbständigkeitsorientierter Lernformen*: unterschiedliche, aber zielgleich ablaufende Lernprozesse sind nur möglich, wenn die Lerner ihren Lernprozess eigenständig(er) organisieren können. Neben der Entwicklung und Vorgabe von Lernaufgaben wirkt die Lehrperson durch *Lernberatung* und durch *Instruktion*, wo diese helfen, Lernziele zu erreichen.
- Formen der *Leistungsbeurteilung*, die individualisierten Lernwegen nicht widersprechen, sowie ein ökonomisches System der *Leistungsdokumentation*, das es erlaubt, Lernstand, Fördermaßnahmen und Diagnosen festzuhalten (z.B. in Form eines ‚Förderplans‘
- *Didaktische Materialien und Räumlichkeiten*, die innere Differenzierung erleichtern“ (Trautmann/Wischer 2011, S. 121; *Herv. durch Verf.*).

Einschränkend muss allerdings eingewandt werden, dass Differenzierung noch nicht mit einer positiven Bewertung von Heterogenität einhergehen *muss*. Differen-

zierung kann in jahrgangsübergreifenden Klassen bspw. erneut zur Homogenisierung von Lerngruppen führen (Wischer 2009). Des Weiteren müssen Differenzierung bzw. Individualisierung aus einer ungleichheitskritischen Perspektive auch nicht unbedingt positive Effekte haben. Gleichwohl es sich zunächst einmal positiv anhört, dass das Kind bzw. Individuum im Zentrum des pädagogischen Handelns steht. Allerdings können innere Differenzierung bzw. Individualisierung auch das Leistungsspektrum der Schüler immer weiter auseinanderziehen, wenn keine kompensatorischen Maßnahmen ergriffen werden.

Bereits in den 1970er Jahren wurde deshalb kritisiert, dass sich das Leistungsprinzip umso stärker durchsetzt, wenn nur noch die individuelle Förderung des Einzelnen im Blick genommen wird und nicht mehr die gemeinsame Zielerreichung (Trautmann/Wischer 2008, S. 164; Kiper 2008, S. 97). Es stellen sich somit für das Bildungssystem, aber auch für Lehrerinnen und Lehrer einige fundamentale Fragen: sollen Schülerinnen und Schüler den gleichen Lernstand erreichen oder soll jeder Schüler individuell soweit gefördert werden, wie er oder sie im Unterricht mit individualisierenden Methoden kommt? Soll also allen das Gleiche geboten werden oder jedem das seine? Wie steht es mit der Chancengleichheit, wenn auf kompensatorische Maßnahmen bzw. das Erreichen gleicher Lernziele verzichtet wird? (vgl. Kiper 2008, S. 97).

Auf diese Fragen wurde bereits in der Differenzierungsdebatte der 1970er Jahre kritisch aufmerksam gemacht (Trautmann/Wischer 2008, S. 164). Damals wurde diese Debatte allerdings noch in einen Zusammenhang mit der Kritik an eine ‚äußere Differenzierung‘ gebracht. Denn innere Differenzierung war in der Bildungsreformdebatte zentral mit der Realisierung von Chancengleichheit verbunden und sollte äußere Differenzierung verhindern. Im Gegensatz dazu, so Eckhart, findet in der aktuellen Heterogenitätsdebatte eine Entkoppelung von Fragen der inneren und äußeren Differenzierung statt (Eckhart 2010). So steht nach Wischer im gegenwärtigen Heterogenitätsdiskurs nicht mehr die Organisationsperspektive im Vordergrund, vielmehr wird Heterogenität eher von der Lernerseite aus reflektiert. Diese subjektbezogene Perspektive würde sich durch den Rekurs auf moderne konstruktivistische Lerntheorien in Heterogenitätsdebatten noch verstärken (Wischer 2009, S. 86f.; siehe auch Trautmann/Wischer 2008).

Wischers Kritik kann sicherlich nicht pauschal auf die gesamte Heterogenitätsdebatte übertragen werden, da sich -wie bereits gezeigt- in aktuellen Publikationen zu Heterogenität durchaus Bezüge zu sozialen Ungleichheiten finden. Darüber hinaus werden auch in einigen allgemeindidaktischen Beiträgen zu Heterogenität soziale Ungleichheiten reflektiert (z.B. Graumann 2003; Prengel 2009; Miller/Brinkmann 2012). Allerdings verweist Wischers Kritik auf die Risiken, die entstehen, wenn die Bedeutungsdimension ‚Heterogenität als didaktische Herausforderung‘ von der Thematisierung sozialer Ungleichheiten abgekoppelt wird. Die Berücksichtigung der Wechselbeziehungen zwischen diesen Bedeutungsdimensionen sind durchaus in erziehungswissenschaftlichen Beiträgen vorhanden, dennoch theore-

tisch nicht zwingend vorgegeben. Dies verweist nicht zuletzt auf ein theoretisches Desiderat im Konzept Heterogenität.

Aus der Perspektive der Integrationspädagogik wiederum, ist die Verabschiedung von gleichen Lernzielen eine Voraussetzung für gemeinsames Lernen. Ihnen stellt sich die Frage, wie Kinder mit Behinderungen an einem gemeinsamen Unterricht teilnehmen können. Die Integrationspädagogik warnt allerdings davor, dass Individualisierung zu einem unkoordinierten Nebeneinander der Lernenden führt und Lernprozesse nicht mehr aufeinander bezogen werden. Favorisiert werden deshalb didaktische Modelle wie das Lernen am gemeinsamen Gegenstand oder ziel-differentes Lernen. Bei diesen Formen des kooperativen Lernens stehen nicht die Unterschiede der Lernenden im Fokus, sondern die gemeinsamen Ziele, Aufgaben und Bedürfnisse bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (Schwerdt 2005, S. 102; Müller/Brinkmann 2012).

Ein weiterer Einwand gegen Differenzierung bzw. Individualisierung aus einer ungleichheitskritischen Perspektive ist die Feststellung, dass entsprechende didaktische Modelle zum Teil sehr voraussetzungsvoll sind, was die Selbststeuerung eigener Lernprozesse betrifft. D.h. für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler können unstrukturierte Lernsituationen auch Nachteile mit sich bringen.

So geben einige Autoren zu bedenken, dass Methoden wie Freiarbeit oder Stuhlkreise eher Kindern aus der Mittelschicht entgegenkommen, die gewohnt sind, sich verbal zu äußern oder bereits in der Familie Diskussionskulturen kennengelernt haben (Prenzel 2009; Müller/Brinkmann 2012). Entsprechende Einwände werden durch die schichtspezifische Sozialisationsforschung gestützt (Bernstein 1972; Jünger 2008). Allerdings gilt es hier auch, entsprechende Stereotypisierung bzw. Konstruktionen von ‚schichtspezifischen Sozialcharakteren‘ zu vermeiden.

Schließlich kann innere Differenzierung auch zur Stigmatisierung führen, so die Kritik, da lernschwachen Schülern immer wieder vorgeführt wird, dass für sie nur bestimmte Lernmaterialien vorgesehen sind oder andere Kinder ein schnelleres Lerntempo vorlegen. Wobei entsprechende Probleme auch bei herkömmlichen Unterrichtsmethoden zum Tragen kommen können.

Zusammengefasst zeigen sich demnach erneut Wechselbeziehungen zu den anderen Bedeutungsdimensionen von Heterogenität. Es ist deutlich geworden, dass die didaktische Bedeutungsdimension in einer engen Wechselbeziehung zu ungleichheitskritischen Bedeutungsdimension von Heterogenität steht, denn es werden Grundsatzfragen der Anerkennung von Gleichheit oder Differenz aufgeworfen und damit „im Kern auch elementare Gerechtigkeitsfragen“ (Trautmann/Wischer 2011, S. 14). Im Hinblick auf die Forderung, Heterogenität als Chance zu sehen stellt sich wiederum die Frage, wie sich die Wertschätzung von Heterogenität mit dem schulischen Auftrag der Selektion verträgt bzw. wie ein Unterricht gestaltet werden muss, um für Schülerinnen und Schülern tatsächlich zur Chance zu werden.

2.3 Kritik an Heterogenität

Innerhalb der schulpädagogischen Heterogenitätsdebatte lassen sich verschiedene Bedeutungsdimensionen von Heterogenität identifizieren. Wie wir gesehen haben, stehen diese Bedeutungsdimensionen dabei mitunter in Wechselbeziehungen und lassen sich folglich nur analytisch trennen. Im Unterschied zu Diversity oder Intersektionalität lassen sich allerdings keine Prämissen bzw. Bedeutungsdimensionen ausmachen, die von *allen* Autorinnen und Autoren in der Heterogenitätsdebatte gleichermaßen geteilt werden. Teilweise widersprechen sich die Bedeutungsdimensionen auch. Dies verweist nicht zuletzt auf ein Theoriedefizit in der Heterogenitätsdebatte (Walgenbach i.E.).

Auch Jürgen Budde kritisiert die unscharfe Verwendung des Heterogenitätsbegriffs, was ihn in der Konsequenz untauglich für eine systematische Verwendung machen würde. Er empfiehlt einen kulturtheoretisch informierten Perspektivenwechsel in der Schul- und Unterrichtsforschung, der nicht mehr nach dem ‚Umgang mit Heterogenität‘ fragt, sondern in einem reflexiven Selbstverhältnis die Konstruktionen bzw. Konzeptionen von Heterogenität analysiert. Denn die Definitionen von Heterogenität laufen aus seiner Sicht ins Leere, wenn sie voraussetzen, was sie eigentlich beschreiben wollen (Budde 2012b).

Eine ganz andere Kritik formulieren einige Autoren und Autorinnen der Integrationspädagogik bzw. inklusiven Pädagogik. Sie hinterfragen die grundsätzliche Ablehnung einer pädagogischen Orientierung an einer ‚Normalentwicklung‘, die sie im Heterogenitätsdiskurs identifizieren. Mögliche Entwicklungsprobleme bzw. noch nicht realisierte Entwicklungspotenziale, so die Kritik, können bei einer an Wertschätzung von Heterogenität orientierten Perspektive nicht in den Blick genommen werden. Damit würden allerdings auch gesellschaftliche Benachteiligungen aus dem Fokus geraten, die Entwicklungspotenziale verhindern (Katzenbach 2000).

In diesem Sinne argumentiert etwa Ulrike Meister, dass jede pädagogische Intervention von einer Differenz zwischen momentan wahrgenommenen Zustand und Vermögen des Kindes gekennzeichnet ist. Dies würde allerdings auch die Identifizierung einer ‚erstrebenswerten Norm‘ als Orientierungslinie der Entwicklung erfordern sowie die explizite Benennung von Einschränkungen für den Menschen mit Behinderungen (Meister 2007, S. 25).

Emmerich und Hormel wiederum verweisen auf unbeantwortete Fragen im Heterogenitätsdiskurs. Sie würden auf ein ‚*Matching*‘-Problem hinweisen, da die Frage, wie schulexterne Kategorien und schulinterne Kategorien (Lern- und Leistungsmerkmale) in ein Passungsverhältnis gebracht werden sollen nicht zu beantworten ist:

„Daraus resultieren diskursimmanent erzeugte Aporien: An den Kindern beobachtete soziale Gruppenmerkmale sollen förderbezogen relevant und *zugleich* selektionsbezogen irrelevant sein; sie sollen für die ‚Verschiedenheit der Begabungen‘ sensibilisieren und *zugleich* sozial gefilterte Urteile verhindern; sie sollen die Gestaltung von Leistungsgruppierungen orientie-

ren und zugleich für die Leistungsbewertung außer Kraft gesetzt werden. Die sachliche Plausibilität heterogenitätssensibler Differenzierungsstrategien, Didaktiken, Methodiken und Diagnostiken ist dabei konstitutiv an die *operative Fiktion* ‚realistischer‘ Begabungs- und vor allem Leistungszuschreibung im Prozess der pädagogischen Beobachtung gebunden“ (Emmerich/Hormel 2013, S. 179- 180; *Herv. durch Verf.*).

Letztlich sprechen Emmerich und Hormel hier auch ein Problem an, auf das bereits Trautmann und Wischer hingewiesen haben. Wie bereits erwähnt, übernimmt Schule in modernen Gesellschaften eben auch eine Selektions- und Allokationsfunktion. Das heißt, Kinder und Jugendliche sollen auf der Basis ihrer Leistungen auf unterschiedliche bzw. ungleiche Positionen in der Gesellschaft verteilt werden. Für Lehrer ergibt sich daraus eine ambivalente Aufgabenstruktur, so Trautmann und Wischer, sie sind gewissermaßen Anwalt und Richter zugleich: sie sollen den Einzelnen fördern und sie müssen zugleich die erbrachten Leistungen vergleichend bewerten. Das heißt auch, die Schüler werden in eine Rangfolge gebracht, die wiederum über Qualifikationen, berufliche Laufbahnen und soziale Positionen entscheiden (Trautmann/Wischer 2011, S. 93-94).

Der Heterogenitätsdiskurs, so Trautmann und Wischer weiter, würde lediglich die systeminternen Selektionsprozesse fokussieren, nicht aber Lösungen bzw. Alternativen anbieten für die umweltrelevante Allokationsfunktion der Schule überhaupt (ebd. 103-104). Stattdessen würde die Heterogenitätsdebatte nur noch die innere Differenzierung thematisieren, womit die Selektionsproblematik unsichtbar gemacht wird, aber aufgrund verfeinerter Diagnostik womöglich umso stärker durchschlägt (ebd. 134). Alternativ dazu plädieren die Autoren für eine professionelle Ausbalancierung der Antinomie von Fördern *und* Auslesen:

„Mit Blick auf die hohen Anforderungen auf der einen Seite und die nicht nur institutionell bedingten Grenzen auf der anderen Seite, käme es darauf an, sich als Lehrkraft ein realistisches Bild von den tatsächlich vorhandenen Möglichkeiten und Grenzen zu verschaffen, d.h. den eigenen Handlungsspielraum angemessen auszuloten. Dies könnte eine Selbstüberforderung, aber auch eine Selbstbeschränkung durch vorzeitige Reformabwehr vermeiden“ (Trautmann/Wischer 2011, S. 135).

Zusammenfassung Heterogenität

Historische Traditionen:

- Differenz in der deutschen Schulgeschichte
- PISA als Gründungsnarrativ

Bedeutungsdimensionen von Heterogenität (Schulpädagogik)

- *Evaluative Bedeutungsdimension:* Heterogenität wird bewertet als Chance, Herausforderung oder Belastung. Chancen werden insbesondere in der Individualisierung von Lernprozessen sowie in kooperativen Lernformen gesehen.
- *Ungleichheitskritische Bedeutungsdimension:* Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheiten. Soziale Heterogenität wird von außen in die Schule hineingetragen und durch soziale Praktiken *innerhalb* der Schule selbst hergestellt. Heterogenitätsdimensionen: Schicht/soziales Milieu, Geschlecht, Migration, Behinderung.
- *Deskriptive Bedeutungsdimension:* Heterogenität im Sinne von ‚Unterschiede‘ wird beobachtet bzw. pädagogisch bearbeitet. Unterschiede werden sowohl im Individuum verortet (individuelle Persönlichkeitsmerkmale) als auch als Effekte gesellschaftlicher Entwicklungen gesehen (Individualisierung, Pluralisierung, kulturelle Unterschiede, Mehrsprachigkeit, religiöse Pluralität). Kontrovers diskutiert wird die Leistungsheterogenität (→ Wechselbeziehung ungleichheitskritische Bedeutungsdimension).
- *Didaktische Bedeutungsdimension:* Heterogenität als didaktische Herausforderung. Heterogenität wird unter dem Aspekt der Organisation bzw. Gestaltung von Lernprozessen fokussiert: Innere Differenzierung, Individualisierung, jahrgangsübergreifendes Lernen, Förderdiagnostik, adaptiver Unterricht, ziel-differentes Lernen, Gemeinsames Lernen etc.

Zum Weiterlesen

- Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (2011): Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler.
- Heinzel, Friederike/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen.
- Hinz, Renate/Walthes, Renate (Hrsg.) (2009): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim/Basel.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.
- Wenning, Norbert (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft. Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50, Heft 4, 565-582

Katharina Walgenbach

Heterogenität – Intersektionalität –
Diversity
in der Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Toronto 2014