

Jutta Standop

Lässt sich das Konstrukt Heterogenität für die schulische Unterrichtsentwicklung zweckmäßig modellieren?

Zusammenfassung:

Heterogenität im schulischen Kontext ist zunehmend in den Fokus der akademischen Diskussion gerückt. Die wachsende Multidimensionalität des Begriffs birgt dabei die Gefahr der Bedeutungsdiffusion, verbunden mit unzulässiger Gleichsetzung und Vermischung unterschiedlichster Bezüge. Der kritischen Auseinandersetzung mit teilweise einander widersprechenden, unter Heterogenität subsumierten Bedeutungen und den zahlreichen in Folge an Schule herangetragenen Anforderungen schließt sich eine Begriffsklärung an. Es folgt ein Modellentwurf zur Konkretisierung von Heterogenität im schul- und unterrichtsbezogenen Kontext. Der Text schließt mit Thesen über eine konzeptbildende, schulpädagogische Begriffsverwendung.

Schlüsselworte: Heterogenität, Schule, Unterricht, Begriffsklärung, Modellentwicklung

Can the construct heterogeneity be depicted appropriate in a model for improvement on school lessons?

Heterogeneity in schools is increasingly focused on in the academic discourse. The growing multidimensionality of the term however entails the risk of a diffusion of meaning and is accompanied with an improper equating and blending of different references. A critical analysis of partly contradictory meanings that are subsumed under the term of "heterogeneity" and subsequently the numerous demands that have been brought into schools is followed by a disambiguation of the term. Furthermore a model design is introduced concretizing heterogeneity in the context of school and learning environments. The article concludes with draft-generating theses about use of the term in school education.

Keywords: Heterogeneity, school, learning environments, disambiguation, model design

Bereits die mediale Rezeption verdeutlicht, dass mit Heterogenität eine grundsätzliche, die gesamte Gesellschaft betreffende Thematik angesprochen wird. Im Gegensatz zum Begriff ist der durch Heterogenität ausgedrückte Sachverhalt aber kein neues Phänomen im menschlichen Zusammenleben. U.a. wurde die Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern bereits von Reformpädagogen thematisiert (z.B. Key 1911, Gaudig 1922), unter der Maßgabe einer stärkeren Berücksichtigung ihrer individuellen Bedürfnisse. Die zunehmende Individualisierungstendenz in der Gesellschaft seit den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts, die stärkere Betonung des Subjekts und seiner Anliegen in pädagogischen Kontexten seit den achtziger Jahren haben die Heterogenität unter den Schülerinnen und Schülern zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt, sowohl der allgemeingemeinschaftlichen Diskussion als auch konkret der erziehungswissenschaftlichen Fachwelt.

Die Diversifizierung gesellschaftlicher Modelle und Lebensverständnisse wie eine wachsende Zuwanderung von Menschen aus sehr unterschiedlichen biographischen Kontexten nach Deutschland hat die Pluralisierung von Lebensstilen ansteigen lassen. Heterogenität, verstanden als 'vielgestaltige Verschiedenheit', stellt die grundsätzliche Normalität einer jeden Gruppe von Menschen dar. Dies betrifft zugleich jede Schulklasse und daher muss „der Umgang mit Heterogenität (...) ein selbstverständlicher Bestandteil der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern sein“ (PLAZ 2014, s.a. Bertelsmann Stiftung 2014). Die Lehrerprofessionalität betreffend stellt sich allerdings die Frage, wie Heterogenität letztlich inhaltlich geklärt ist, welche Aspekte Heterogenität umfasst und wie mit diesen lehrerseits wissens- und könnensmäßig umgegangen werden soll. Denn

„neben individuellen Unterschieden gibt es (...) einige zentrale Arten von Verschiedenheit, welche die gesellschaftliche Wahrnehmung organisieren und die durch Konventionen oder Vorurteile mit konstruiert sind. Diese Verschiedenheiten lassen sich nicht auf der Ebene von Leistungserfolgen und -schwierigkeiten abbilden, können diese aber erzeugen oder zu ihrer Entstehung beitragen“ (PLAZ 2014).

Für Lehrpersonen gilt daher, das eigene Verständnis von Heterogenität in seiner Bedeutung für das pädagogische Handeln zu reflektieren. Gerade im deutschen Bildungssystem verweist die Fokussierung auf Heterogenität auch auf einen Zusammenhang mit über das Bildungswesen hinausreichenden politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen hin und wird, wie manche (schul-) politischen Diskussionen zeigen, selbst zum Politikum.

Heterogenität im schulischen Kontext ist seit einigen Jahren verstärkt Thema der akademischen Diskussion. Budde (2012) verweist auf „zahlreiche alltags- bzw. populärwissenschaftliche Publikationen in Form von Monografien, Handreichungen, Zeitschriftenaufsätze oder Evaluationsberichten“ (ebd.). In diesen Texten steht vor allem die Anleitung zu einem ‚gelingenden Umgang‘ mit Heterogenität im Vordergrund. Darüber hinaus zeigt die Rezeption neben einer teilweisen ideologischen Verklärung mittlerweile zugleich eine Überstrapazierung des Begriffs durch wachsende Multidimensionalität (vgl. Budde 2012, Walgenbach 2014). Nach einem Trend ‚Heterogenität‘ zeichnet sich aktuell eine Entwicklung zum Containerbegriff ab und es mehrt sich Kritik (z.B. Müller 2007; Rendtorff 2014; Budde 2012). Eine Klärung der Frage, wie dem Phänomen Heterogenität, u.a. in der Lehrerbildung, vor dem Hintergrund der vielfältig anstehenden Aufgaben mit pädagogisch-didaktischen Interventionen begegnet werden soll, ist daher dringend geboten.

Was kennzeichnet Heterogenität?

Heterogenität ist kein Wert an sich und existiert nicht für sich (vgl. Wenning 2007). Vielmehr bedarf es des Kontextes einer Bezugsgröße. Zudem sind Heranwachsende in der Regel bzgl. mehr als nur eines Kennzeichens heterogen. Darüber hinaus ist Heterogenität keine objektive Eigenschaft von Personen, sondern eine momentane Zustandsbeschreibung, die einer sozialen Situation von einer Person bzw. einer Gruppe zugewiesen wird (selbst wenn das Merkmal, aufgrund dessen die Zuweisung erfolgt, dauerhaft ist). Sie wird erst durch die Vergleichsoperation in der konkreten Situation zugeschrieben und gilt nur für diese. Bewusst bzw. unbewusst wird ein bestimmter Maßstab an die Situation angelegt und verschiedene relevante Aspekte in Beziehung zueinander gebracht (ebd.). Die wahrgenommene Heterogenität bzgl. eines Merkmals ist zudem durch die soziale Sachlage sowie den Messzeitpunkt geprägt (ebd.) und umfasst in der Regel eine Reihe von Konnotationen, die einer spezifischen Merkmalsausprägung (berechtigt oder nicht) zugewiesen wird. Walgenbach (2014) betont,

dass Heterogenität in der schulpädagogischen Debatte verschiedene Bedeutungsdimensionen aufweist. Überwiegend werden Aussagen zu sozialen Differenzierungsmerkmalen mit uneinheitlichen Bezeichnungen getroffen, wodurch der Begriff unpräzise bzw. aufgrund einer Aneinanderreihung verwandter, aber in ihrem Bezug zu Heterogenität unklarer Entsprechungen uneindeutig (Budde 2012) wird. Hierdurch wiederum ergibt sich schließlich ein „breites Panoptikum von Einsätzen“ (ebd.), wobei die

„Begründungsformation [...] zu einer weiteren Erosion einer klaren Vorstellung von Heterogenität bei[trägt] und [...] den Gegenstand weiter im Unbestimmten [hält] – kaum ein individueller, gesellschaftlicher oder ökonomischer Missstand wäre denkbar, zu dem ein veränderter Umgang mit Heterogenität nicht eine Verbesserung im Sinne von „gut für die Menschheit“ darstellen würde“ (ebd.).

Für den schulischen Kontext ist zu klären, welche vielfältigen Wirkungen Heterogenität in ihren verschiedenartigen Ausprägungen entfacht und welche Kompetenzen Lehrpersonen benötigen, um auf die jeweiligen Anforderungen angemessen zu reagieren. Damit stellen sich zugleich Fragen, mit welchen Zielsetzungen die Auseinandersetzung mit Heterogenität in der Schule jeweils verbunden wird und wie sich die verschiedenen Aufgaben von Schule, orientiert an der Beziehung zwischen Lehrenden, Lernenden und Sache, miteinander vereinbaren lassen. Die zahlreichen Anforderungen, die im Hinblick auf Heterogenität an die Schule herangetragen werden, erfordern eine umfassende schulpädagogische Klärung des Begriffs und seiner verschiedenen Erscheinungsformen. Denn es deutet sich das Problem an, dass durch die vielen unter diesem Begriff subsumierten Aspekte eine unzulässige Gleichsetzung und Vermischung sehr differenzierter Bezüge stattfindet, und der Begriff hierdurch langfristig nicht nur aussagearm wird, sondern dieser Umstand zugleich ein Risiko bzgl. seiner pädagogisch-didaktischen Beachtung in der Schule darstellt.

Im Folgenden soll diese Problematik an den unten dargestellten vier Positionen herausgearbeitet werden.

1 Pointierungen in der Auseinandersetzung mit dem Begriff Heterogenität

U.a. Walgenbach (2014) und Budde (2012) haben eine Ordnung der verschiedenen Bedeutungsdimensionen von Heterogenität vorgenommen. Im vorliegenden Beitrag wird die Problematik der Vielfalt der mit dem Begriff verbundenen Chancen, Handlungsforderungen und Zielsetzungen an vier Akzentuierungen (s. Tab. 1) verdeutlicht. Diese folgen einer für die Schule relevanten Logik, zunächst unter der Perspektive einer Setzung von Heterogenität als ‚gut‘, wobei in dieser positiven Betonung oftmals eine Gleichsetzung vieler unterschiedlicher Aspekte erfolgt. Das grundsätzliche Verständnis von Heterogenität als pädagogisch bearbeitbar macht diese zu einer Projektionsfläche vielfältiger Erwartungen an alle in der Schule tätigen Personen, wobei sehr unterschiedliche Erwartungen zusammengeführt werden. Schwerpunktmäßig erfolgt die Betrachtung aus schulpädagogischer Perspektive, die Vorgehensweise konkretisiert darüber hinaus den Blick auf schulischen Unterricht.

Tab. 1: Pointierungen in der Rezeption von Heterogenität

| Heterogenität ist gut | <i>Gleichsetzung</i> vieler unterschiedlicher Heterogenitätsaspekte | Heterogenität ist <i>pädagogisch bearbeitbar</i> | Heterogenität als <i>Projektionsfläche</i> divergenter Erwartungen |
|---|--|---|--|
| Heterogenität als positiv besetzter Gegenpol zu vielen tatsächlichen oder imaginären Problemen im schulischen Feld. | Leistungsheterogenität, soziale Schicht, Ethnizität, Geschlecht u.a.m. werden als gleichbedeutsam für Schul- und Unterrichtsprozesse betrachtet. | Zuschreibung von Verantwortung an pädagogisch Handelnde im Hinblick auf eine Verbesserung des didaktischen Umgangs mit Heterogenität. | Ansprüche gesellschaftlicher u.a. Bereiche an pädagogische oder organisatorische Aspekte erfolgen aus der Optimierungsperspektive. |

1.1 Heterogenität ist gut – Heterogenität wertend

Ist Heterogenität zunächst eine reine Zustandsbeschreibung (siehe oben), wird sie in Schriften dennoch durchaus so dargestellt, als wäre sie an sich qualitativ und untadelig. Diese oftmals moralisch unterlegte Voreinstellung impliziert die Frage nach der ‚richtigen‘ Haltung bzw. nach dem korrekten didaktisch-methodischen Umgang. In diesem Verständnis dominiert oftmals ein implizites bzw. explizites Verständnis von Vielfalt (Prenzel 2006) und Vielgestaltigkeit, das mit normativen Urteilen aufgeladen ist. Darüber hinaus werden in diesem Zusammenhang häufig Bezüge zu reformpädagogischen Konzepten geöffneten Unterrichts, wie Freie Arbeit, Binnendifferenzierung hergestellt. Heterogenität bedarf einer entsprechenden Berücksichtigung, die – je nach Umsetzung – diese zu einer Chance oder einem Problem werden lassen kann. Hierdurch wird

- Heterogenität einerseits als eine Aufgabe charakterisiert, die zu lösen ist, soll sie keine negativen Effekte nach sich ziehen. Als Herausforderung, deren Bewältigung in der Interaktion von Herausgefordertem und Herausforderung (z.B. Hinz/Walther 2009) zu bewältigen ist, erfordert Heterogenität eine Handlung und „impliziert eine Reaktionserwartung bzw. eine Antwort, die den Begriff in ein Verhältnis setzt“ (Budde 2012). Die Anforderung „für die Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (Katzenbach 2007a), „für die empirische Bildungsforschung“ (Bos u.a. 2004a) oder „für die Erziehungswissenschaft“ (vgl. Hagedorn et al. 2010b) eröffnet ein Spannungsfeld zwischen Heterogenität und Unterrichts- sowie Schulentwicklung, empirischer Bildungsforschung und/oder Erziehungswissenschaft, das einer Bearbeitung bedarf. Dies gilt analog für die Bearbeitung der Ansprüche an die inklusive Beschulung von Heranwachsenden.
- Heterogenität andererseits als Chance (z.B. Bräu/Schwerdt 2005) und als positiv besetzter Gegenpol zahlreicher tatsächlicher bzw. scheinbarer Probleme im schulischen Feld (Bräu/Schwerdt 2005; Kiper 2008) präsentiert. Nach Walgenbach (2014) ist diese Sichtweise bis heute nicht spezifiziert. Von Prenzel werden verschiedene Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität konkretisiert, wie z.B. kooperatives und konkurrenzarmes Lernen, die Erfahrung gemäß der eigenen Einzigartigkeit zu lernen, die Vermittlung demokratischer Prinzipien, die Chance in altersheterogenen Lerngruppen aufzuwachsen, die Verminderung von Selektionsmechanismen (vgl. Prenzel 2007, 72ff.). In diesem Verständnis wird Heterogenität als Quelle für Bildungsprozesse und -institutionen gelabelt und „dafür plädiert, sich von einer Defizitperspektive auf Heterogenität zu lösen (vgl. Prediger

2004, 89; Perregeaux, 16; Willenbring 2004, 141)“ (Walgenbach 2014, S. 27), zugunsten einer Ressourcenperspektive in den unterschiedlichsten Merkmalen wie Pluralität, Multiperspektivität oder Mehrsprachigkeit.

In erziehungswissenschaftlichen Publikationen werden die Chancen von Heterogenität Walgenbach (ebd.) weniger in sozialen Gruppenzugehörigkeiten als in gesellschaftlichen Effekten der Pluralisierung gesehen und entsprechend z.B. in einer Wertschätzung von Mehrsprachigkeit oder Multiperspektivität identifiziert. Heterogenität unter Heranwachsenden soll daher produktiv im Unterricht berücksichtigt und hierdurch die Verwendungsmöglichkeiten unterschiedlicher Lösungswege, Informationen, Werte und Interessen deutlich (z.B. Kiper 2008), darüber hinaus das gemeinsame Lernen zur Basis für Demokratie und Zivilgesellschaft werden (Kiper 2008, 91; Prengel 2007, 72ff.; Walgenbach 2014).

Die einseitig aufwertende Befassung mit Heterogenität und den ihr zugewiesenen scheinbar zahlreichen Vorteilen wird oftmals durch eine gleichzeitigen Abwertung von Homogenität begleitet. Homogenisierung kann nicht ebenfalls gut sein, die Homogenisierung von Lerngruppen macht sich verdächtig, denn sie will ausgrenzen und nicht die zahlreichen Vorteile heterogener Lerngruppen den Heranwachsenden zu Gute kommen lassen. Allerdings muss die wertende Gegenüberstellung Heterogenität versus Homogenität als zu einseitig und viele Gelegenheiten verschenkende Haltung betrachtet werden (vgl. die Kritik von Reinmann (2012) an der vereinfachenden Dichotomisierung offener und geschlossener Unterrichtsformen). Ist auch aufgrund der lange dominierenden Homogenisierungsversuche (z.B. lehrerzentriertes Unterrichtsgespräch, vereinheitlichende Lehr-Lern-Arrangements) das Verhältnis der beiden Situationsbeschreibungen keineswegs geklärt, wird eine einseitige Favorisierung Heterogenität dem Sachverhalt ebenfalls nicht gerecht, das zeigt die große Bedeutung von Homogenität z.B. in Selbsthilfegruppen, Frauenzentren, Opferverbänden. Auch die Forschungslage zu den Lernerfolgen von Schülerinnen und Schülern zeigt hier ein differenziertes Bild (vgl. Scharenberg 2012).

1.2 Gleichsetzung unterschiedlicher Heterogenitätsaspekte

Vor dem Hintergrund der geforderten Anerkennung von Heterogenität stellt sich die Frage, inwieweit unterschiedliche Dimensionen eine Wertschätzung bzw. die gleiche Wertschätzung erfahren sollen. Bzw. sollen überhaupt alle Dimensionen von Heterogenität im Unterricht eine Wertschätzung erfahren? Beispielsweise stellt sich hinsichtlich des sozioökonomischen Status die Frage, inwieweit hiermit – analog zu ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit – die Anerkennung unterschiedlicher sozioökonomischer Herkunft bei Schülerinnen und Schülern gemeint ist oder ob es nicht vielmehr das Ziel ist, durch pädagogisches Handeln den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg abzubauen? Heterogenität als Unterschiedlichkeit wird im Allgemeinen auf gesellschaftliche Pluralisierungseffekte bezogen, u.a. den Wandel von Lebensformen, religiöse Pluralität oder die abnehmende gesellschaftliche bzw. pädagogische Orientierung in Normalbiografien. Zugleich werden aber auch unterrichtsrelevante Unterschiede als Heterogenitätsdimension thematisiert, beispielsweise Leistungsheterogenität, Alter, Lerntypen, Arbeitstempo, Sprachkompetenz, Motivation, Unterrichtsstile oder Erfahrungshintergrund (Becker et al. 2004). Rendtorff (2013, vgl. Walgenbach 2014) weist nachdrücklich auf die entstehende Problematik hin, wenn diese ‚Unterschiedlichkeiten‘ auf einer Ebene mit ‚sozialer‘ Ungleichheit verhandelt werden, da dann zwischen den Begriffen ‚Ungleichheit‘ und ‚Unterschied‘ nicht analytisch differenziert

wird. Dies zeigt sich bspw. bei Aufzählungen von relevanten Heterogenitätsdimensionen, die sowohl soziale Ungleichheiten als auch persönliche, individuelle oder kulturelle Unterschiede nebeneinander reihen und auf diese Weise den Eindruck erwecken, als ob alle Dimensionen gleichermaßen die Biographien der Schülerinnen und Schüler beeinflussen (z.B. Becker et al 2004, 5). Soziale Nachteile werden dann in einer Reihe aufgeführt mit besonderen Fähigkeiten von Lernenden (vgl. z.B. OECD 2004, 50), es scheint die gleiche Wertigkeit in den Unterschieden, bezogen auf einen allgemein erfolgreichen Schulbesuch, vorzuliegen. Unbeachtet bleibt darüber hinaus oftmals die Frage, auf welche Weise die Differenzen und die mit ihnen verbundenen Hierarchisierungen in Schule und Unterricht wirksam werden (Budde 2013) und bearbeitet werden sollten.

Zugleich erhebt sich die Frage nach der Akzentuierung von Wertschätzung. Beispielsweise kann die unterrichtliche Anerkennung ethnischer oder geschlechtsspezifischer Differenzen entgegen der eigentlichen Intention im Sinne des ‚labling approachs‘ (Goffman 2010, Becker 2014) zu einer Verfestigung und Betonung von Unterschieden führen. Die so realisierte Wertschätzung des Andersseins birgt dann gerade die Gefahr der Isolation oder des symbolischen Ausschlusses (Walgenbach 2014, 25). Darüber hinaus erweisen sich verschiedene Dimensionen in ihrer Erscheinung als unterschiedlich stabil bzw. unbeständig (so kann der Intelligenzquotient eher als stabil, das Arbeitstempo eher als labil bezeichnet werden) bzw. unterscheiden sich in der Intensität ihrer Ausprägung (z.B. der Schweregrad einer Beeinträchtigung oder das Ausmaß vorhandener Deutschkenntnisse). Das analytische Theoriedefizit im Heterogenitätsdiskurs führt dazu, dass die unterschiedlichen Dimensionen nicht entsprechend begrifflich voneinander abgegrenzt werden. Notwendig wäre bspw. eine systematische Unterscheidung zwischen sozialer (z.B. sozioökonomischer Hintergrund, Herkunftsmilieu), kultureller (u.a. ethnische, sprachliche und religiöse) und individueller (z.B. Begabung, Motivation, Geschlecht) Heterogenität. Daran anschließend wäre zu fragen, in welchem Verhältnis die verschiedenen Dimensionen zueinander stehen, d.h. inwieweit sie sich wechselseitig überlagern, überschneiden oder durchdringen und ob bzw. wenn ja, welchen Differenzlinien dabei eine besondere Dominanz zukommt.

1.3 Mit der Pädagogisierung von Heterogenität wird diese als grundsätzlich pädagogisch bearbeitbar eingestuft.

Die Forderung nach einem wie auch immer gearteten Umgang proklamiert, implizit oder explizit, eine Handlungsnotwendigkeit, verbunden mit der Hoffnung, dass die Unbestimmtheit von Heterogenität hiermit zu bewältigen ist und bewältigt werden bzw. in ihren Auswirkungen z.B. im Fall von körperlicher Behinderung, reduziert werden muss. In Konsequenz erfolgt damit eine Verantwortungszuschreibung an die pädagogisch Handelnden, verbunden mit der Forderung nach Verbesserung des didaktischen Umgangs mit Heterogenität. Diese Verantwortung wird wiederum oft weitergeleitet an die Eltern, z.B. im Zusammenhang mit dem Spracherwerb bei Migration (So erbrachte eine Studie zur Anfertigung von Hausaufgaben, dass die befragten Lehrpersonen Lernenden mit Migrationshintergrund erhöhte Schwierigkeiten bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben unterstellen aufgrund der (oftmals) geringeren Deutschkenntnisse der Eltern, die ihren Kindern daher aus Sicht der Lehrenden nicht angemessen helfen können, Standop 2013). Entlastet werden hierdurch andere Verantwortliche (z.B. politisch Handelnde) bzw. Verantwortlichkeiten für soziale, finanzielle u.a. Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns geraten aus dem Blick. Gleichzeitig wird mit der Fokussierung auf Heterogenität als gegebene und nicht weiter zu hinterfragende Voraussetzung von Erziehung und Bildung systematisch der Umstand vernachlässigt, dass andere

Prozesse und Bedingungen die als heterogen gekennzeichnete Situation erst hervorrufen (z.B. juristische, bildungspolitische Maßnahmen). Diese stellen aber wichtige Faktoren dar, wenn es um sinnvolle und erfolgreiche Bildung und Erziehung im schulischen Kontext unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen geht. Zugleich wandeln sich die Gesellschaft sowie die sie beeinflussenden Verhältnisse und können zu einem anderen ‚Blick‘ auf einzelne Heterogenitätsdimensionen führen.

Die Ursachen für Heterogenität sind daher in hohem Maße abhängig von spezifischen Bedingungen sowie von dem konkreten Umfeld, auf das sie Einfluss haben. So wird eine unterschiedliche Religionszugehörigkeit erst dann auffällig, wenn religiöse Aspekte in den schulischen Alltag (gemeinsame Speisung, Feiertage u.a.m.) hineinwirken. Darüber hinaus sind nicht alle Heterogenitätsdimensionen gleichermaßen ‚bearbeitbar‘, die Behandlung verschiedener Aspekte erfordert unterschiedliche Handlungsstrategien. Sprachliche Barrieren bedürfen einer entsprechend (fach-)didaktischen Berücksichtigung, kulturelle Unterschiede erfordern von Lehrpersonen hingegen ein Minimum an Auseinandersetzung mit den kulturellen Werten des Herkunftslandes eines Heranwachsenden, um Missverständnissen in der Kommunikation vorzubeugen. Und schließlich ist jede Maßnahme in ihrer Wirksamkeit neben den historischen und gesellschaftlichen Bedingungen u.a. an ortsspezifische Faktoren gebunden – so greifen in ländlichen Regionen mit wenigen Schulen andere Muster als in schulisch vielfältig strukturierten großstädtischen Bezirken. Dies macht den vielbeschworenen ‚richtigen bzw. angemessenen Umgang mit Heterogenität‘ wesentlich anspruchsvoller, als es oftmals in der textgebundenen Rezeption anmutet.

Vielfach wird durch eine Art Personalisierung das Problem der Bewältigung auf die Lehrenden abgewälzt und der didaktischen Kompetenz der einzelnen Lehrperson überantwortet. Aber bislang fehlen institutionelle Regelungen, mit deren Hilfe die Vielfalt der Ansprüche pädagogisch und didaktisch abgestützt werden können. Somit kann es zu sehr unterschiedlichen, individuell von der einzelnen Lehrperson eingesetzten Umgangsweisen kommen, z.B. wählt diese bewusst (u.a. mit Hilfe der Kompetenzraster in einem bestimmten Fach) oder unbewusst einen bestimmten Maßstab (die Entwicklung der Selbstständigkeit) und legt ihn an die Gruppe bzw. die soziale Situation an. Auf dieser Grundlage nimmt sie einen Vergleich der individuellen Ausprägungen des gewählten Maßstabs bei verschiedenen Heranwachsenden vor und schreibt schließlich ein Ergebnis dieses Vergleichs der beobachteten Gruppe bzw. der sozialen Situation als Merkmal zu, das für sie in dieser sozialen Situation relevant ist.

Auch ein bereits von Heckhausen (1981) beschriebenes Zusammenwirken von drei Wertprinzipien bei Lehrpersonen führt zu einer unterschiedlichen Auseinandersetzung mit Heterogenität:

- Nach dem *Bedürftigkeitsprinzip* bemüht sich die Lehrperson verstärkt um Lernende, bei denen sie im Hinblick auf die angestrebten Bildungsziele ein Defizit wahrnimmt, die sie zugleich als den Heranwachsenden zustehende Bildungschancen betrachtet. Entsprechend ist es ihr Unterrichtsziel, jeden Lernenden auf ein sogenanntes Sockelniveau zu heben. Die Lehrperson investiert entsprechend mehr Zeit für „bedürftige“ Heranwachsende mit dem Ziel des Angleichens der erreichten Bildungsziele.
- Eine am *Billigkeitsprinzip* orientierte Lehrperson richtet sich bei der Zuteilung von Bildungschancen an der Maximierung von Leistungsmerkmalen. Ein Lernender erhält von der Lehrperson umso eher Aufmerksamkeit und Unterstützung, je mehr Leistung er erbringt. Entsprechend erhalten - gemessen an den Lernzuwächsen - Heranwachsende mit größeren Erfolgsaussichten mehr Chancen durch die Lehrperson zugestanden. Zu-

grunde liegt hier ein ökonomisches Selbstverständnis auf Seiten der Lehrenden mit dem Ziel der Maximierung individueller Leistungsstärken.

- Das *Gleichheitsprinzip* verfolgende Lehrende weisen jedem Lernenden, unabhängig von seiner Fähigkeit oder Bedürftigkeit, die gleichen Bildungschancen zu. In einem nach diesem Prinzip gestalteten Unterricht bemüht sich die Lehrperson um jeden Heranwachsenden mit annähernd gleichem Zielniveau, daher können bestehende Bildungsunterschiede nicht egalisiert werden. Vielmehr ist damit zu rechnen, dass bei formaler Angebotsgleichheit die bestehenden Bildungsunterschiede zwischen den Lernenden sogar größer werden. Zu unterscheiden ist hierbei zwischen einem Bildungszuwachs oder einem Bildungs*chancen*zuwachs.

1.4 Heterogenität wird im bildungsbezogenen Kontext überwiegend mit Leistung und der Nutzbarmachung von Potentialen in Verbindung gebracht.

Häufig ist die Tatsache des Verschiedenseins selbst kaum Gegenstand der Reflexion, vorrangig geht es vielmehr um ihr Potenzial bzw. ihre Nutzbarmachung. So wird häufig vom ‚richtigen Umgang‘ mit Heterogenität gesprochen (bspw. ergab im Oktober 2014 das Suchwort Umgang mit Heterogenität 291 Verweise im online-Archiv der KMK) und dieser Umgang dann strategisch interpretiert.

Gelegentlich klingt ein nahezu beschwörender Unterton mit, wenn darauf insistiert wird, dass Leistung und Gerechtigkeit im Bildungssystem keinen Widerspruch darstellen und als Beleg für diese Äußerung auf Länder wie Kanada verwiesen wird. Leistungsdifferenzen sind eine besondere Differenzkategorie für die Schule, denn diese gelten als natürlich und legitim im Gegensatz zur Ungleichbehandlung aufgrund von Milieu, Geschlecht oder Ethnizität. Leistungsdifferenzen sind entsprechend akzeptiert, zugleich ist das Hervorbringen von Leistungsunterschieden und deren differentielle Bewertung eine wichtige Funktion von Schule (Fend 2001, 2006). Legitimiert wird die Messung und Bewertung von Leistung mit dem meritokratischen Prinzip als Ausgangspunkt der Frage von Bildungsungleichheit (PISA 2009 hingegen weist den Einfluss sozialer Merkmale nach, vgl. Klieme et al. 2010). Leistung selbst ist jedoch kein ‚neutrales‘ Konstrukt, sondern immer schon durch gesellschaftliche Konstruktionen und Vorstellungen von werthaltiger und nicht werthaltiger Leistung geprägt, z.B. die Orientierung an kognitiver Leistung, an bürgerlichen Wissenskomplexen und Verhaltensnormen. Notwendig ist eine theoretische Fundierung des Begriffs Heterogenität, die eine normativ positive Aufladung von stereotypen Zuschreibungen ausschließt, d.h. schließlich auch die Frage zu beantworten, für *wen* Heterogenität eigentlich jeweils gut ist und für *welche Zielsetzung*.

Die Schwierigkeit der mangelnden Konkretisierung birgt die Gefahr, dass der Diskurs in der Schulpädagogik über den ‚Umgang mit Heterogenität‘ zu einem Ausdruck wird für den Versuch, die Problemstrukturen, die mit dem bislang unscharfen Begriff ‚Heterogenität‘ angedeutet werden, zu umgehen. Der damit möglicherweise einhergehende Anschein, es läge auf der Hand, was zu tun sei, ist für die Lehrenden, die es in der Praxis richten sollen, aber gerade keine Hilfe. Das scheinbar selbsterklärende Etikett und der damit eventuell verbundene Einsatz unreflektierter Maßnahmen - von der Tendenz, die Heterogenität einer Lerngruppe mehr oder weniger zu ignorieren, über den Versuch, Verschiedenheit so weit wie möglich zu reduzieren bis zur Akzeptanz von Heterogenität, verhindern dann, sich die Struktur eben dieser Maßnahmen genauer zu verdeutlichen, und begünstigen tendenziell eher monokausale Begründungen (sowie entsprechende Aktivitäten).

2 Annäherung an eine Begriffsklärung

Heterogenität bezeichnet die Uneinheitlichkeit der Elemente einer Menge bzw. der Bestandteile eines Körpers. Dabei kann zwischen den Dornseiff-Bedeutungsgruppen „Verschieden“ (u.a. Abweichung, Anderssein, Differenz, Originalität, Ungleichheit, Unvereinbarkeit, Vielfalt, Zwiespalt) sowie „Mannigfaltig“ (z.B. Unregelmäßigkeit, Variation, Verschiedenheit, Vielfalt) differenziert werden. Im Gegensatz zur Heterogenität steht Homogenität mit den Synonymen Egalität und Gleichheit.

Für das Feld Schule ist Heterogenität wie auch Homogenität zunächst – abstrakt betrachtet – weder generell positiv noch negativ. Darüber hinaus existiert sie für eine Institution nicht umstandslos, sondern wird in einem konkreten sozialen Zusammenhang festgestellt. So entsteht eine als interkulturell begriffene Situation dadurch, dass kulturelle Elemente als relevant für diese Situation wahrgenommen und dann als different ausgeprägt bei verschiedenen, an der Situation beteiligten Personen oder Gruppen bewertet werden. In Konsequenz erhält das als unterschiedlich wahrgenommene Phänomen dann Handlungsrelevanz, wenn ihm eine (potentielle) Auswirkung auf aktuelle Prozesse und Abläufe zukommt. Eine unterschiedliche Religionszugehörigkeit kann im Mathematikunterricht wahrgenommen werden, aber für die Arbeit irrelevant erscheinen, für den Sozialkundeunterricht hingegen kann diese durchaus Relevanz besitzen.

In der Auseinandersetzung mit dem Begriff Heterogenität findet sich bislang die am weitesten gehende erziehungswissenschaftliche Konkretisierung bei Wenning (2013), der Heterogenität als

„die Feststellung einer Ungleichheit bzw. Uneinheitlichkeit in einer sozialen Situation [bezeichnet]. Sie ist eine momentane Zustandsbeschreibung, die von einer Person oder einer Gruppe einer sozialen Situation zugemessen wird. Die Feststellung der Ungleichheit und die Zuschreibung dieser Zustände erfolgen, indem bewusst oder unbewusst ein bestimmter Maßstab an diese soziale Situation angelegt wird, indem verschiedene, in dieser Situation relevante „Dinge“ - z.B. Personen, Merkmale von Personen bzw. Gruppen - miteinander verglichen werden und indem das Ergebnis dieses Vergleichs als relevantes Merkmal der sozialen Situation ‚festgestellt‘ wird“ (ebd. 133).

Heterogenität ist damit keine objektive Personeneigenschaft, sondern wird vom Beobachter konstruiert und in die soziale Situation hineingebracht. Hervorgehend aus der Dualität von Homogenität und Heterogenität, wird sie durch den Vergleich in einer konkreten Situation mit ihren historischen sowie gesellschaftlichen Bedingungen zugeschrieben und gilt nur für diese. Das Ergebnis des Vergleichs kann zu einem späteren Zeitpunkt anders ausfallen. Homogenität und Heterogenität ergeben sich – mit jeweils spezifischen Bedeutungen und Wertungen versehen – durch den Vergleichsprozess. Unklar ist, in welchem Verhältnis Heterogenität und Homogenität im schulischen Feld zueinander stehen, beispielsweise im Hinblick auf die Dimensionen Leistung oder soziale Ungleichheit. Vergleiche im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung ließen sich grundsätzlich entlang einer unendlichen Anzahl an Dimensionen anstellen, z.B. im Hinblick auf besonders beachtete Differenzmerkmale wie Sprache, Gesundheit, Lern- und Leistungsfähigkeit, Migrationshintergrund, Geschlecht, sozialer Hintergrund usw. Die Definition von Wenning verfolgt jedoch erkenntnistheoretische Interessen in jeweils unterschiedlichen Gegenstandsbereichen und ist schulpädagogisch nur eingeschränkt verwendbar. Zu klären bleibt, wie im konkreten schulischen Kontext bzw. vor dem Hintergrund schulischer Aufgaben und Funktionen Handlungsfähigkeit herbeigeführt werden soll.

Allgemein werden Schülermerkmale als der Heterogenität und Homogenität zugrunde liegende gemeinsame Dimensionen bezogen auf Schule erachtet. Bislang ist aber nicht zufriedenstellend aus schulpädagogischer Perspektive geklärt, welche für den schulischen Kontext bedeutungsvoll sind. Vielfach wird per Listendefinition versucht, Heterogenität durch Aufzählung aller potentiell heterogenitätsstiftender Schülermerkmale ausreichend aufzugliedern (vgl. Gröhlich/Scharenberg/Bos 2009; Prengel 2010, Heyer/Preuss-Lausitz/Sack 2003). Der Nachteil dieser Vorgehensweise ist, dass Listen als phänomenologische Erfassung von Phänomenen niemals vollständig sind und bei Entdeckung eines neuen relevanten Merkmals jeweils entsprechend Anpassungen erfolgen müssen. Darüber hinaus kann wohl Heterogenität in Bezug auf Schülerinnen und Schüler vorliegen, potentiell schul- und unterrichtsrelevant kann diese aber ebenso sein im Hinblick z.B. auf Lehrpersonen (u.a. deren Ausbildung, Geschlecht, kultureller Hintergrund), das Elternengagement (z.B. gekoppelt an ihre Bildungsnähe bzw. -ferne), Klassenraumgrößen, die Verfügbarkeit von Ressourcen an Schulen, die schulische Ausstattung mit Lehrmaterialien sowie curriculare Inhalte (vgl. Stöger/Ziegler 2013). Die Heterogenität dieser Faktoren ist hochbedeutsam für die Planung und erfolgreiche Durchführung schulpädagogischer Interventionen. Daher wäre es eine unzulässige Verkürzung der Problematik, würde der Begriff der Heterogenität auf die von Schülerinnen und Schülern reduziert. Eine schulpädagogische Definition zu diesem Begriff sollte so umfassend sein, dass die genannten Faktoren erfasst werden. Weiterhin sollte sie die schulpädagogischen Konzepte, wie Lehrpläne, Unterrichtsinhalte und -ziele, die angestrebten Kompetenzen sowie Angaben zu den Rahmenbedingungen des Lernens berücksichtigen (ebd.). Diese werden z.B. durch die Kerncurricula beschrieben. Die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse der Schulpädagogik wiederum geschieht in Form schulpädagogischer Maßnahmen, die gleichermaßen in einer Definition berücksichtigt werden sollten. Für eine solche ist daher die Relation zwischen curricularen Zielen und den zu ihrer Realisierung eingesetzten schulpädagogischen Handlungsstrategien grundlegend. Beispielsweise sei die Definition von Stöger/Ziegler (ebd.) genannt:

In der Schulpädagogik liegt Heterogenität dann vor, wenn zur Erreichung *identischer* curricularer Ziele *unterschiedliche* schulpädagogische Maßnahmen erforderlich sind.

In der Schulpädagogik liegt Homogenität dann vor, wenn zur Erreichung *identischer* curricularer Ziele *identische* schulpädagogische Maßnahmen erforderlich sind.

Nach Aussage von Stöger/Ziegler bildet diese Definition

„das breite Spektrum der Schulpädagogik als moderne Wissenschaft ab. Die Definition macht zugleich deutlich, wann ein Heterogenitätsmerkmal relevant für schulpädagogische Prozesse wird: nämlich wenn es den Erfolg schulpädagogischer Maßnahmen beeinflusst. Dies kann in empirischen Studien nachgewiesen werden“ (ebd.).

Dem ist sicher im Wesentlichen zuzustimmen. Neben den Unterrichtsinhalten orientiert sich ein Curriculum an den Lehrzielen und am Ablauf des Lehr- und Lernprozesses. Darüber hinaus enthält es Aussagen über die Rahmenbedingungen des Lernens und berücksichtigt die lern- und entwicklungspsychologischen Möglichkeiten der Lernenden. Für den konkreten schulischen Bezug sollte die Definition aber eine Erweiterung um den schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag erfahren, denn die Aufgaben von Schule beschränken sich i.A. nicht auf das (fachliche) Curriculum. Vielmehr gehören zu ihrem Aufgabenspektrum zahlreiche Zielsetzungen z.B. hinsichtlich des bürgerrechtlichen, sozialen, ästhetischen, moralischen, medizinischen und kulturellen Lernens sowie der diesbezüglichen Entwicklung

von Heranwachsenden, die im jeweiligen Schulgesetz formuliert sind (vgl. z.B. das Schulgesetz Rheinland-Pfalz oder Nordrhein-Westfalen). Auch im Hinblick auf diese Zielsetzungen kann von Heterogenität zwischen den an Schule beteiligten Personen ausgegangen werden. Daher sollte eine Erweiterung der Definition von Stöger/Ziegler in folgender Weise vorgenommen werden:

In der Schulpädagogik liegt Heterogenität dann vor, wenn zur Erreichung *identischer* curricularer und/oder erzieherischer Ziele *unterschiedliche* schulpädagogische Maßnahmen erforderlich sind.

In der Schulpädagogik liegt Homogenität dann vor, wenn zur Erreichung *identischer* curricularer und/oder erzieherischer Ziele *identische* schulpädagogische Maßnahmen erforderlich sind.

Möglicherweise ruft dieser Vorschlag Irritationen hervor, da Erziehung sich an junge Menschen richtet, die Definition auf diese Weise also ihre Offenheit bezüglich aller an Schule beteiligten Personengruppen verliert. Allerdings muss aus schulpädagogischer Perspektive dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die an Schule beteiligten Personen aufgrund eines uneinheitlichen Entwicklungsstandes und eines verschiedenartigen Ausbildungsstandes entsprechend andersartige Aufgabenstellungen zu erfüllen haben. Diesem Sachverhalt sollte in einem Modell entsprechend Rechnung getragen werden.

3 Ein Modell zur Konkretisierung von Heterogenität im schul- und unterrichtsbezogenen Kontext

Für die Schulpädagogik ist der Handlungsbezug vorliegender Erkenntnisse grundsätzlich bedeutsam im Hinblick auf die Schul- und Unterrichtssituation. Forschungsergebnisse sollten daher in entsprechenden Theorien, Modellen oder Konzepten abgebildet werden (vgl. Standop/Jürgens 2015). Zu klären ist, wann einer Heterogenitätsdimension ausreichend Bedeutung beigemessen wird, um schulpädagogische Maßnahmen zu ergreifen. Damit ist das Signifikanzproblem (vgl. Stöger/Ziegler 2013) angesprochen:

- Die *deskriptive Perspektive* beschreibt schlicht die vorliegende Gegebenheit bzw. Sachlage und verdeutlicht, wann aufgrund von Heterogenität ein konkreter Handlungsbedarf erforderlich wird.
- Anspruchsvoller ist die Auseinandersetzung mit der *präskriptiven Perspektive* bezogen auf die Klärung der Frage, ab wann im Hinblick auf Heterogenität eine schulpädagogische Intervention eingeleitet werden sollte (ebd.).

Bezüglich der deskriptiven Perspektive wäre weiter zu differenzieren zwischen dem Vorhandensein eines Merkmals in unterschiedlicher Ausprägung und seiner Relevanz für die schulische Situation. Bislang liegt in der Schulpädagogik kein allgemein gültiges Maß für Heterogenität vor, tragfähige Modelle bezogen auf eine pädagogisch-didaktische, unterschiedlichen Ansprüchen divergenter Dimensionen gerecht werdende unterrichtsbezogene Handhabung von Heterogenität fehlen noch. Vielmehr erfolgt im Allgemeinen eine zufällige, plausibilitätsbezogene Beschränkung auf Differenzierung, Binnendifferenzierung, Fördern und Fordern u.a.m. Die unterrichtliche Berücksichtigung von Heterogenität richtet den Fokus bisher vor allem auf die Lern- und Leistungsheterogenität bei Heranwachsenden, weil sich diese im Unterricht vermutlich als Hauptproblem darstellt (das hohe Ausmaß an Leistungsheterogenität im Schulunterricht zeigen z.B. die PISA-Ergebnisse

bzgl. der Lesekompetenz von 15-jährigen Schülerinnen und Schüler, die eine Schwankungsbreite von bis zu sechs Schuljahren aufweisen, vgl. Klieme et al. 2010). Offen bleibt, was erfolgreiche heterogene Schulklassen kennzeichnet (Scharenberg 2013), denn eine grundsätzliche Überlegenheit dieser lässt sich bislang nicht eindeutig belegen.

„Die Studien deuten erstens in keine eindeutige Richtung, das heißt, in manchen Studien lassen sich positive Effekte leistungsheterogener Lernkontexte nachweisen, andere Studien deuten auf negative Effekte hin. Zweitens scheinen Effekte von Leistungsheterogenität insgesamt eher gering auszufallen, da sie weitgehend über individuelle oder unterrichtsbezogene Merkmale vermittelt werden. Drittens sind jedoch differenzielle Effekte in Abhängigkeit von individuellen Lernvoraussetzungen beobachtbar, die auf eine Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen speziell in leistungshomogenen Lernkontexten hindeuten. Zweifel an einer für alle Schülerinnen und Schüler [gleichermaßen, Anm. J.S.] leistungsförderlichen Wirkung von Heterogenität oder Homogenisierung sind also durchaus angebracht“ (ebd., 30).

Notwendig für die Aufarbeitung schulpädagogisch relevanter Heterogenität ist ein vollständiger, analytischer Bezugsrahmen zur Identifikation der Bereiche und ihrer potentiell Heterogenität stiftenden Faktoren. Meine bisherigen Ausführungen aufgreifend, soll für eine Kategorisierung von Heterogenitätsdimensionen zunächst eine grundlegende Unterscheidung dahingehend stattfinden, ob es sich um kulturell, sozial oder individuell verortete handelt. Wie Abbildung 1 verdeutlicht, werden durch diese Unterscheidung verschiedene Wirkungsebenen von Heterogenität angesprochen. So verweist die kulturelle Heterogenität auf ein weiteres Feld – eine kulturelle Gemeinschaft – als die soziale, die sich vielmehr in einem kulturellen Feld bzw. einer kulturellen Gemeinschaft ausbildet und deren soziale Ausprägung von der jeweiligen Kultur beeinflusst ist. Die individuelle Heterogenität wiederum erfährt ihre konkrete Ausgestaltung über einen bestimmten kulturellen und sozialen Bezug. Ergänzt werden diese Faktoren für die Konkretisierung schulpädagogischer Maßnahmen durch eine Unterscheidung zwischen stabilen und labilen Faktoren auf der Ebene der individuellen Heterogenität. Stabile Faktoren sind langfristig wirksam (z.B. Geschlecht, Zuwanderung, Beeinträchtigung) und benötigen voraussichtlich langfristige Stützmaßnahmen, wohingegen labile Faktoren (z.B. fehlende Sprachkenntnisse, situationsgebundene Aufmerksamkeitsdefizite, vorübergehende Erkrankung) durch entsprechende Unterstützung mit der Zeit im Allgemeinen behoben werden können.

Auf der Grundlage eines systemischen Ansatzes ist davon auszugehen, dass jeder Lernschritt Ressourcen benötigt. Diese lassen sich in Anlehnung an Stöger/Ziegler (2013) in endogene und exogene Ressourcen unterteilen. Die Regulation endogener Ressourcen unterliegt exklusiv dem Subsystem Lernende. Hierzu gehören u.a. die physische und psychische Leistungsfähigkeit eines Lernenden sowie das komplette, von ihm grundsätzlich anwendbare Handlungsrepertoire. Neben dem effektiven Einsatz von Handlungsmöglichkeiten (z.B. Durchführung einer Lernstrategie) ist es für Lernende zugleich wichtig zu wissen, wie und wann die Lernstrategie eingesetzt wird (Simons/Weinert/Ahrens 1975). Abgesehen von der Disponibilität funktionaler, auf Lernprozesse und den Erfolg schulpädagogischer Maßnahmen bezogener Ziele fallen hierunter z.B. alle für das Lernen verfügbaren quantitativen und qualitativen Aufmerksamkeitsressourcen. Auch exogene Ressourcen können von Schülerinnen und Schüler genutzt werden, ihre Bereitstellung ist in der Regel jedoch von weiteren Systemen, u.a. der Schule insgesamt, den Lehrenden, den Mitschülern, dem Bildungssystem etc. abhängig. Gemeint sind u.a. alle für schulpädagogische Maßnahmen eingesetzten Besitztümer und Wertgegenstände sowie

hierdurch geförderte Wertvorstellungen und Denkmuster, alle Personen und sozialen Institutionen mit direktem oder indirektem Einfluss auf den Erfolg schulpädagogischer Interventionen sowie alle materiell implementierten Handlungsoptionen, die zur Durchführung schulpädagogischer Maßnahmen genutzt werden können. Schließlich gehört hierzu sämtliches didaktisch verfügbares Wissen zur Gestaltung und Optimierung von Schule und Unterricht. Für zahlreiche Heterogenitätsaspekte ist letztlich zu klären, in welcher Ausprägungsintensität diese vorliegen, da dies für eine eventuelle Maßnahme bzw. den Einsatz pädagogisch-didaktischer Interventionen grundlegend ist.

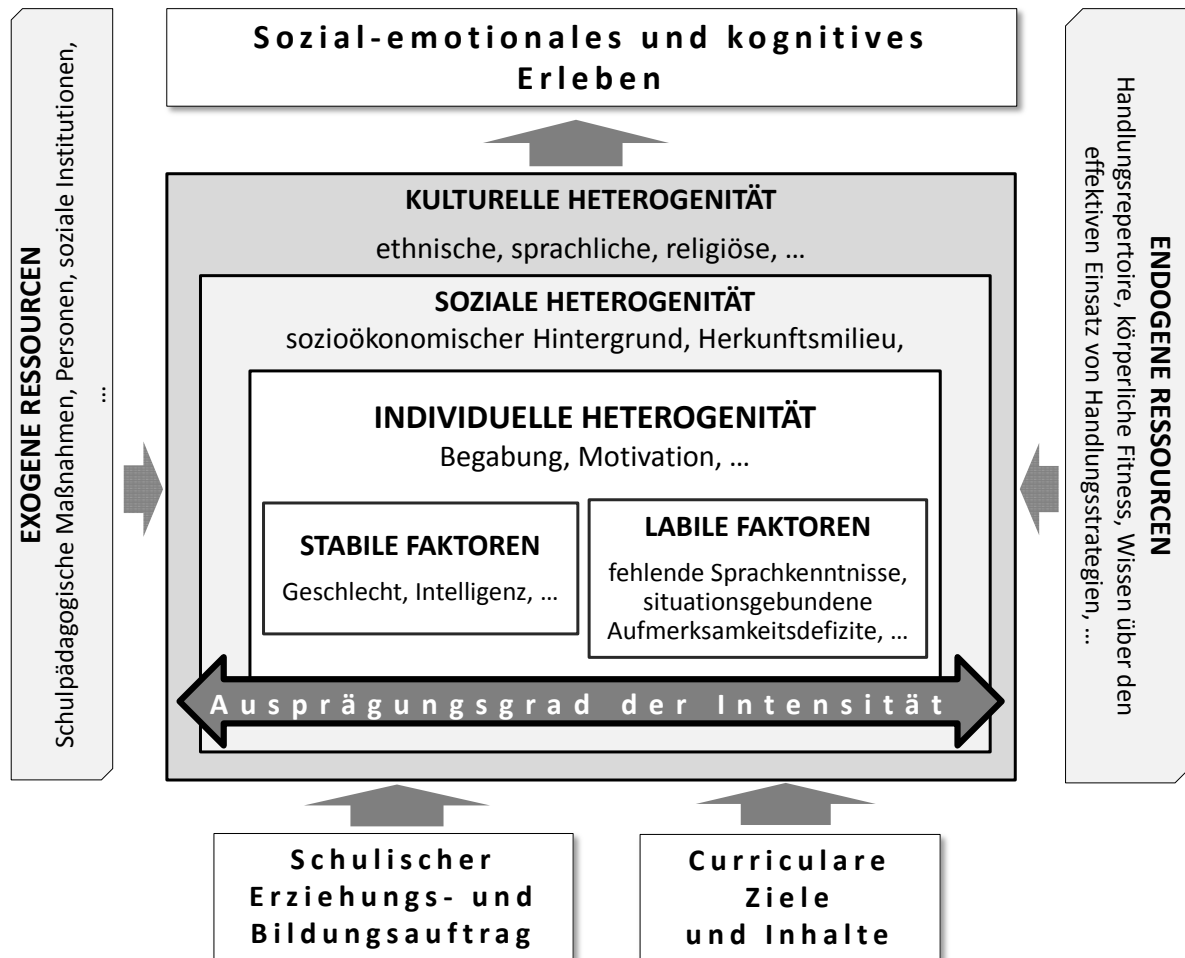


Abb. 1: Systematisierung der Faktorenvielfalt von Heterogenität

Die Beurteilung des Vorliegens von Heterogenität findet schließlich statt vor dem Hintergrund der schulischen Aufgaben und Zielsetzungen, wie sie in den Erziehungs- und Bildungsaufträgen, den Kernlehrplänen und den Bildungsstandards formuliert sind. Erst auf dieser Folie kann über pädagogisch-didaktische Maßnahmen nachgedacht werden, die sich dann nicht nur auf ‚heterogen auffällige‘ Heranwachsende beziehen, sondern ebenso Anforderungen an organisatorische Rahmenbedingungen konkretisieren können. Darüber hinaus verdeutlicht das entwickelte Modell den parallelen Einfluss mehrerer unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen. Ein weiterer Vorteil ist, dass das Modell nicht nur auf Schülerinnen und Schüler angewendet werden kann, sondern ebenso auf die Lehrpersonen, das Elternengagement, Inhalte oder die schulische Ausstattung mit Materialien (als exogene

Ressourcen). Die Aspekte kulturelle, soziale und individuelle Heterogenität sind nicht nur für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler relevant, sondern betreffen ebenso alle anderen an Schule beteiligten Personen. Problematiken, die sich aufgrund verschiedener Heterogenitätsmerkmale bzw. des Zusammenspiels unterschiedlicher Heterogenitätsaspekte ergeben und das sozial-emotionale sowie kognitive Erleben der betroffenen Personen beeinflussen, lassen sich verdeutlichen. Dies vor dem Hintergrund der aus den curricularen Zielen und Inhalten sowie aus dem schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag sich stellenden Aufgaben in Verbindung mit der Klärung vorhandener endogener und exogener Ressourcen. Möglich sind somit systemische sowie personenzentrierte Ansätze.

4 Ausblick

Meine Überlegungen schließe ich mit folgenden Thesen über eine konzeptbildende, schulpädagogische Verwendung des Heterogenitätsbegriffs ab:

- Notwendig ist zunächst eine kritische Bestandsaufnahme aus schulpädagogischer Perspektive und damit einhergehend eine inhaltliche Schärfung des Begriffs, um diesen konfliktfrei in eine Theorie der Schule integrieren zu können. Es ist zu differenzieren zwischen dem gesellschaftlichen, dem erziehungswissenschaftlichen bzw. sozialwissenschaftlichen und dem schulpädagogischen Diskurs bezogen auf Heterogenität, da diese unter jeweils anderen Schwerpunktsetzungen geführt werden. Zu klären ist beispielsweise, ob überhaupt und, wenn ja, wie die verschiedenen Funktionen von Schule (Allokation, Qualifikation, Enkulturation, Legitimation und Integration) mit den unterschiedlichen Zielsetzungen der Heterogenität in einen widerspruchsfreien Zusammenhang gebracht werden können. Dies betrifft im selben Maße die geforderten „spezifischen Kompetenzen für den Umgang mit Heterogenität“ (Kiper 2008, 92f.). Grundsätzlich besteht die Gefahr, dass Heterogenität zu einem Sammelbegriff wird, mit dem in unzulässiger Weise unterschiedliche Aspekte gleichgesetzt werden. Allerdings bedürfen verschiedene Aspekte unterschiedliche Lösungsansätze. So ist auf Migration anders zu reagieren als auf Leistungsunterschiede, die Geschlechtszugehörigkeit bedarf einer anderen Berücksichtigung als Beeinträchtigung, und im Hinblick auf soziale Disparitäten sind andersartige Handlungsstrategien erforderlich als hinsichtlich der Mehrsprachigkeit. Die Zusammenfassung all dieser Aspekte in einem Sammelbegriff kann hingegen leicht zu der Ansicht verführen, es gäbe einen Lösungsansatz für alle gemeinsam. Das Konstrukt Heterogenität ist dann eine unzulässige Vereinfachung und vielmehr eine Leugnung derselben bzw. zeugt ihre Verwendung von einer Ignoranz gegenüber den Bedürfnissen betroffener Heranwachsender. Zugleich besteht das Risiko, die einzelnen Heranwachsenden durch diesen Sammelbegriff in ihrer Subjektivität aus dem Auge zu verlieren. (vgl. Garnitschnig 2012). Dem entgegen gesetzt werden könnte die Vergegenwärtigung von Identität. Denn die unterschiedlichen Heterogenitätsaspekte haben identitätsstiftende Wirkung für die jeweiligen Träger. Mit Blick auf die Heranwachsenden kann die Perspektive von Heterogenität ein individuelles Phänomen sein, sich von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern in sich selbst vergewissernder Weise abzugrenzen. Allerdings wird die Zuschreibung einzelner Merkmale häufig von einer Defizitperspektive, ausgedrückt durch unzulässiges Labeling, begleitet (z.B. wird ein Migrationshintergrund mit sprachlichen Defizite und/oder sozialer Ungleichheit gleichgesetzt), die das Individuum belasten können und darüber hinaus nicht zwangsläufig der Realität entsprechen. Die unterschiedlichen mit Heterogenität verbundenen Zielsetzungen können zu einem Spannungsverhältnis bzw.

zu Widersprüchen im schulischen Handeln führen. Zu unterscheiden ist daher zwischen den faktischen Ausprägungen eines Merkmals, den empirisch belegten Auswirkungen und den verschiedenen Konnotationen.

- Es sollten Konzepte entwickelt werden, die Heterogenität und Homogenität in ein konstruktives Verhältnis zueinander bringen.

Ebenso wie Heterogenität ist auch Homogenität zunächst neutral und kann für unterrichtliche Settings durchaus bedeutsame Funktionen einnehmen. Beispielsweise gibt es Phasen im Sexualkundeunterricht, in denen es für Mädchen und Jungen entlastend sein kann, nach Geschlecht getrennt unterrichtet zu werden, da sie offener über geschlechtsspezifische Entwicklungen und Empfindungen sprechen können. Die Vorteile homogener Gruppen werden u.a. durch Forschungen zum Lesenlernen bestätigt (vgl. Scharenberg 2014). Daher wäre modellartig zu klären, unter welchen Voraussetzungen welche Gruppierung vor dem Hintergrund der Bedürfnisse der Mitglieder letztlich zielführend ist. Mit dieser Fragestellung einher geht die Auseinandersetzung mit philosophischen, soziologischen, psychologischen und anthropologischen Voraussetzungen hinsichtlich der Bedeutung der Wahrnehmung von Gleichheit und Ungleichheit. Erst die jeweiligen damit verbundenen Zielvorstellungen führen zu einer Bewertung und damit zu einer emotionalen Aufwertung sowie zu normativen Kategorisierungen.

- Weitere empirische Forschungsbezüge im Kontext von Heterogenität sind erforderlich, z.B.

→ im Hinblick auf die Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen.

Wenn die Zielsetzung ist, dass alle Lehrkräfte Heterogenität anerkennen und darauf zum Wohle aller Schülerinnen und Schüler reagieren, stellt sich die Frage, in welchem Zusammenhang die eigene Statusbildung im Studium (Lehramtsstudierende für das Gymnasium, Lehramtsstudierende für Realschule plus, Grundschule, ...) oder möglicherweise schon früher zu dieser Sichtweise steht. Modelle der Lehrerbildung sind zu entwickeln, die in dieser Hinsicht bewusstseinsstärkend wirken und angehenden Lehrenden ein reflexives Verständnis dafür vermitteln, welches Bild von Heterogenität dem eigenen pädagogischen Handeln zugrunde liegt. Aufgrund der Heterogenität der Lehrerschaft sind Einstellungen und Haltungen der einzelnen Lehrpersonen zu verschiedenen Dimensionen unterschiedlich, z.B. mag eine Lehrperson sich vehement für den Ausgleich sozialer Unterschiede einsetzen, aber latent ausländerfeindlich sein (Streckeisen et al. 2009). Weiterhin sollten Lehrkräfte ein Verständnis dafür entwickeln, inwieweit ihr Auftritt und ihr Handeln vor dem Hintergrund eines heterogenen Lehrkörpers Wirkungen bzw. Auswirkungen haben und welche Risiken sowie Chancen damit verbunden sind. Hier bestehen zahlreiche Forschungsdesiderate.

→ im Hinblick auf die schulische Unterrichtsentwicklung.

Die Entwicklung, Erprobung und Evaluation didaktischer Modelle der individuellen Förderung (vgl. Standop/Jürgens 2015) ist notwendig, die nicht nur auf Zieldifferenz fokussieren, sondern unterschiedliche Fördertreatments in Betracht ziehen. Darüber hinaus ist die Heterogenität der Inhalte zu beachten und für den Unterrichtsalltag entsprechend zu modellieren. Denn zu den offenen Fragen gehört auch, welche lernrelevanten Merkmale oder Differenzlinien wann, von wem und warum zum Thema gemacht und welche Differenzlinien nicht thematisiert werden bzw. für bestimmte Interventionsmaßnahmen unbedeutend sind.

Menschliches Verhalten ruft fortwährend Heterogenität bzw. Homogenität, Gleichheit bzw. Ungleichheit hervor. Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen gesellschaftlich erwünschten bzw. gesetzten Werten, für die bislang entsprechend anerkannte Normen fehlen. Deutlich wird, dass Heterogenität vor allem für den theoretisch-abstrakten Diskurs verwendbar scheint, aber für konkretes schulisches Handeln bisher wenig Aussagekraft hat. Die Tendenz der theoretischen Überladung birgt zugleich die Gefahr der Vereinfachung bzw. Nivellierung in der alltäglichen Praxis.

5. Literatur

- Becker, G./Lenzen, K.-D./Stäudel, L./Tillmann, K.-J./Werning, R. und Winter, F. (2004): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII. Seelze.
- Becker, H. S. (2014): Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. Wiesbaden. Bertelsmann Stiftung (2014): Heterogenität und Bildung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/abgeschlossene-projekte/abgeschlossenes-projekt/ppid/heterogenitaet-und-bildung-63101/> (letzter Abruf 02.09.2015)
- Bos, W./Lankes, E.-M./Platzmeier, N./Schwippert, K. (Hrsg.)(2004): Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster.
- Bräu, K./Schwerdt, U. (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster.
- Budde, J. (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. Forum: Qualitative Sozialforschung, Vol. 13, No. 2, Art. 16 <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1761/3356> (letzter Abruf 09.09.2015)
- Budde, J. (2013): Einleitung (S. 7-18). In: ders. (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden.
- Fend, H. (2001): Qualität im Bildungswesen. Weinheim.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung. Wiesbaden.
- Garnitschnig, K. (2012): Die Eliminierung des Subjekts in der Erziehungswissenschaft. In P. Loebell und E. Schuberth (Hrsg.): Menschlichkeit in Pädagogik und Erziehungswissenschaft (87 - 102). Bad Heilbrunn.
- Gaudig, H. (1922): Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Bd. 1; Leipzig.
- Goffman, E. (2010): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/Main.
- Gröhlich, C./Scharenberg, K./Bos, W. (2009): Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? Journal for Educational Research Online 1 (1), 86-105
- Hagedorn, J./Schurt, V./Steber, C./Waburg, W. (2010): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden.
- Heckhausen, H. (1981): Chancengleichheit. In Schiefele, H. und Krapp, A. (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie (54-60). München.

- Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Sack, L. (2003): Länger gemeinsam lernen. Positionen, Forschungsergebnisse, Beispiele. Frankfurt: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.
- Hinz, R./Walthes, R. (2009): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim u.a.
- Katzenbach, D. (2007): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt/Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität
- Key, E. (1911): Das Jahrhundert des Kindes. Berlin.
- Kiper, H. /Miller, S./Palentien, C./Rohlf, C. (2008): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Einführung in die Thematik. In Kiper, H. /Miller, S./Palentien, C./Rohlf, C. (Hrsg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten (7-10). Bad Heilbrunn.
- Klieme, E./ Artelt, C./ Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a.
- Müller, C. (2007): Heterogenität als Chance. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1, 53-59.
- OECD (2004): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004. Paris.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3.Aufl. Wiesbaden.
- Prenzel, A. (2007): Heterogenität als Chance. In: de Boer, H./Burk, K./Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen (66-76). Frankfurt/Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.
- Prenzel, A. (unter Mitarbeit von K. Zschipke, D. Horn, S. Schultz)(2010): Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München.
- Reinmann, G. (2012): Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen: Ein hausgemachtes Problem? In H. Giest/E. Heran-Dörr/C. Archie (Hrsg.): Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion (25-35). Bad Heilbrunn.
- Rendtorff, B. (2013): Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In: Koller, H.-C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.)(2014): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts (115-130). Paderborn.
- Scharenberg, K. (2012): Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie. Münster u.a.
- Simons, H./Weinert, F.E./Ahrens, H.J. (1975): Untersuchungen zur differentialpsychologischen Analyse von Rechenleistungen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 7, 153-169.
- Standop, J./Jürgens, E. (2015): Unterricht planen, gestalten und evaluieren. Bad Heilbrunn.
- Stöger, H./Ziegler, A. (2013): Heterogenität und Inklusion im Unterricht. Schulpädagogik heute, H. 7 (2013), 4. Jg., 1-30.
- Streckeisen, U./Hänzi, D./Hungerbühler, A. (2009): Fördern, Selektion und der Umgang mit Heterogenität. Deutungsmuster von Lehrpersonen in soziologischer Hinsicht. In: Grunder, H.-U. und Gut, A. (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule (128-147). Baltmannsweiler.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität als Grundlage pädagogischen Handelns. In Maschke, S. /Schulz-Gade, G./Stecker, L. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule. Inklusion. Der Pädagogische Umgang mit Heterogenität (22-32). Schwalbach/Ts.

- Wenning, N. (2007): Differenz und Bildung im Spannungsverhältnis. Wie die Institution Schule anders mit Heterogenität umgehen kann. In: Buchen, H./Horster, L./Rolf, H.-G. (Hrsg.): Heterogenität und Schulentwicklung (145-162). Berlin u.a.
- Wenning (2013): Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom! In J. Budde (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld (127-150). Wiesbaden.
- Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ): Profilstudium Umgang mit Heterogenität.<http://plaz.uni-paderborn.de/lehramtsstudium-pruefungen/profilstudium/profil-umgang-mit-heterogenitaet/> (letzter Abruf 02.09.2015)



Dr. phil. Jutta Standop

Professorin für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Bildung und Erziehung an der Universität Trier. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Schul- und Unterrichtsforschung, Allgemeine Didaktik, Bildungs- und Schultheorie sowie wertorientierte Bildung und Erziehung