

## Vorwort

Lässt sich ein Zustand denken, in dem man »ohne Angst verschieden sein kann«? Die Frage verweist auf das Spannungsverhältnis von *Gleichheit* oder *Einheit* und *Ungleichheit* oder *Differenz*, das mit der immanenten Kategorie der *Verschiedenheit* dem Besonderen eine eigene Dignität zuschreibt, aber auch die Chance für emanzipatorische Reformen eröffnet. Historisch betrachtet drücken sich diese in den menschenrechtlichen und demokratischen Ideen aufklärerischer Traditionslinien aus. Gegenwärtig verbinden sich mit ihnen Aushandlungsprozesse individueller und egalitärer Ansprüche der durch Pluralität gekennzeichneten Postmoderne, die einen deutlichen Einfluss auf die schulpädagogische Diskussion um die Dialektik von *Homogenität* und *Heterogenität* nehmen. Neu ist dabei nicht die Tatsache, dass Verschiedenheit als ein grundlegendes schul- und unterrichtsbezogenes Phänomen dargestellt wird, wohl aber das Ansinnen, das Anderssein nicht nur zu tolerieren, sondern es theoretisch zu fundieren und das Recht auf Dissens zu stärken.

*Gleich* respektive *homogen* erweisen sich Personen, Dinge oder Sachverhalte jeweils hinsichtlich eines tertium comparationis, also eines vorher bestimmten Kriteriums, hinsichtlich dessen eine Übereinstimmung oder Einheit festzustellen ist; als *ungleich* beziehungsweise *heterogen* werden sie bezeichnet, wenn eine kriteriale Differenz besteht. Schulische Vergleichsmerkmale sind vor allem das *Alter* und die *Leistung*, die in unserem Bildungssystem schon früh zur Einführung von Jahrgangsklassen, Versetzungen und Selektionen geführt haben und auch gegenwärtig nahezu ausschließlich über die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zu Lerngruppen entscheiden. Dabei wird häufig nicht berücksichtigt, dass Gleich- oder Verschiedensein stets Ausdruck einer auf Gegenüberstellung beruhenden Beziehung ist, die lediglich partielle Gültigkeit besitzt und – wie aus der Leistungsbeurteilung nachhaltig bekannt – aufgrund unterschiedlicher Vergleichsmaßstäbe bzw. in Abhängigkeit von der personellen Urteilsfähigkeit durch qualitative Differenzen gekennzeichnet sein kann. Desgleichen verweist der OECD-Länderbericht auf eine real wachsende Heterogenität der Schülerschaft, die einerseits durch eine Diversifikation kindlicher Aufwuchsbedingungen und Biografieverläufe, andererseits durch unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale, Lebensalter, physische und psychische Voraussetzungen, Kompetenzen, Lernvermögen, Interessen, Normen und Wertemuster der Kinder bedingt ist und entscheidenden Einfluss auf das Leben und Lernen in der Gruppe sowie deren Zusammensetzung hat.

Warum wenden wir uns nun den daraus resultierenden Heterogenitätsanforderungen explizit aus der Perspektive des Primarstufenunterrichtes zu? Befunde der em-

pirischen Forschung belegen, dass bereits am Schulanfang erhebliche Leistungsunterschiede im Lesen, Rechtschreiben und in Mathematik bestehen, die sich – trotz genereller Leistungszuwächse bei allen Schülerinnen und Schülern – im Verlauf des nachfolgenden Unterrichts in der Regel manifestieren und damit bis zum Ende des vierten Schuljahres zu einer großen Bandbreite von Lernleistungen führen (vgl. Brügelmann 2003). Betrachtet man die Ergebnisse unter dem Aspekt der Geschlechterdifferenzen, so lassen sich zudem für die Mädchen im Lesen, für die Jungen hingegen in Mathematik bessere Leistungen feststellen, auch wenn – dieses sei nachdrücklich betont – die Unterschiede innerhalb eines Geschlechts größer sind als jene zwischen den Geschlechtern. Internationale Leistungsvergleichsstudien verweisen darüber hinaus auf einen engen Zusammenhang der Lesekompetenz bundesdeutscher Grundschulkin- der mit ihrer sozialen, kulturellen, sprachlichen und sozioökonomischen Herkunft (vgl. Schneider 2008). Im Hinblick auf diese Differenzdimensionen bedarf es eines Nachdenkens über pädagogische Konsequenzen, die in fördernder Absicht und mit achtsamem Blick auf das einzelne Kind die Individualisierung im gemeinsamen Lernen, eine gezielte Diagnostik von Lernausgangslagen, relationale Kind-Umwelt-Analysen und dialogische Unterstützungen ko-konstruktiv wirksam werden lassen.

Trotz des sich im pädagogischen Denken vollziehenden, Heterogenität positiv bewertenden Paradigmenwechsels wurde und wird in unserem Schulsystem der Versuch unternommen, Homogenität – und zwar insbesondere die leistungsbezogene – durch schulorganisatorische Maßnahmen herzustellen. Hierzu zählen die vorzeitige Einschulung ebenso wie die Zurückstellung vom ersten Schulbesuch, das Überspringen einer Klassenstufe, aber auch die Klassenwiederholung und die Überweisungen auf Förderschulen. In jedem Fall handelt es sich um selektive Maßnahmen die dazu verleiten, den Unterricht für die sich dann vermeintlich auf gleichem Lernniveau befindlichen Schülerinnen und Schüler lehrgangsbezogen und an einem mittleren Schwierigkeitsgrad orientiert zu gestalten. Dass die neuere Grundschul- und Integrationspädagogik die Existenz homogener Lerngruppen als eine Fiktion enthüllt, kann als ihr besonderes Verdienst herausgestellt werden (vgl. Tillmann 2004). Förderlich sind heterogene Lernsituationen aber nur dann, wenn der Unterricht schülerorientiert gestaltet und die Unterschiede zwischen den Lernenden nicht als eine Belastung empfunden werden. Prenzel (2001) sieht die Chancen einer an der »egalitären Differenz« – gemeint ist damit die Anerkennung von Unterschiedlichkeiten, ohne diese mehrheitlichen Normalitätsvorstellungen zu unterwerfen – orientierten »Pädagogik der Vielfalt« in einer – den anderen in seinem Anderssein wertschätzenden – Erziehung, die zu einem toleranten, dialogischen und konfliktlösenden Handeln befähigt. Dennoch bleibt es zur Bestimmung von verbindlichen Zielen und pädagogischen Leitideen, aber auch in der Abwehr eines Verlustes des Gemeinsamen notwendig, Bezugstheorien zu definieren:

- Aus der Perspektive des *Systems* kann der Fokus auf Ansätze der kritischen Erziehungswissenschaft gerichtet werden, deren Anliegen in einer Analyse des komplexen Bedingungsgefüges von Schulentwicklung sowie der Implementierung demo-

kratiegeleiteter Bildungsreformen besteht. »Die Erziehungswissenschaft hat dabei vor allem zu fragen, ob durch die vorgesehenen Maßnahmen die Chancen der Subjekte auf Mündigkeit, Selbstbestimmung und umfassende Bildung verbessert oder reduziert werden« (Tillmann 1991, S. 964). Im Kontext achtsamer Haltung gegenüber Verschiedenheiten verbindet sich damit explizit das Nachdenken über eine Reduzierung schulischer Selektionen durch strukturelle und konzeptionelle pädagogische Innovationen.

- Vom *Individuum* und der *Gemeinschaft* her betrachtet ergibt sich die Frage, wie zwischen einzelnen und dazu ungleichen Akteuren eine geordnete Sozialität entstehen kann, welche Mechanismen wirksam werden und welche Strukturen dabei entstehen. Im Rückgriff auf interaktions- und differenztheoretische soziologische Positionen lässt sich die Subjektivität des Individuums in der Selbst- und Fremdeinschätzung erfassen und im sozialen Raum verorten. Soziale und kulturelle Differenzen entstehen dabei im Wesentlichen durch Absonderung, Ausgliederung und Trennung, die sich nicht selten »in Situationen der Missachtung« (Hillebrandt 2001, S. 59) manifestieren und in pädagogischer Absicht ein Nachdenken über Integrationsanliegen einfordern.

Die theoretische Rahmung kann dazu beitragen, den Blick für Innovationspotenziale zu schärfen, aus denen sich Ziele und autonome Handlungsmöglichkeiten entwickeln lassen, die in anerkennender Differenz auf einem gemeinsamen, diskursiv auszugestaltenden Referenzrahmen basieren.

Wenn im Folgenden die Chancen und etwaigen Problematiken einer die Heterogenität als Herausforderung betrachtenden Pädagogik thematisiert werden, so geschieht dieses nicht in der Absicht, eine konkrete Wirklichkeit zu skizzieren, sondern eingedenk des relationalen Verhältnisses der in ihr agierenden Personen reflexive Sichtweisen auf ihre Verschiedenheiten zu entwerfen und dazu anzuregen, Vielfalt als eine Bereicherung zu entdecken und Wege eines produktiven Umgangs mit Differenz zu skizzieren. Dieses geschieht in vier Zugriffen:

Unter dem Aspekt *Argumentationslinien* soll ein Bewusstsein für heterogene Lebens- und Lernlagen geschaffen werden: Hier geht es vor allem um die Frage, wie sich Gleichheiten respektive Unterschiede erklären lassen und sich in schulpädagogischen und -politischen Strukturen sowie in dem Bemühen um Integrationsprozesse niederschlagen.

Mit den *Perspektiven von Heterogenität* möchten wir *theoretische Ansätze zur Generierung von Heterogenitätsvorstellungen* anbieten: Um mit den pädagogischen aber auch gesellschafts- und bildungspolitischen Konsequenzen von (Un-)Gleichheitsprinzipien kritisch umgehen zu können, erscheint es uns notwendig, unterschiedliche Positionen der Entstehung differenter Sicht- und Argumentationsweisen in den Blick zu nehmen und schulrelevante Perspektiven von Heterogenität zu beleuchten.

Danach soll der Fokus »Heterogenität« konkret auf den *Unterricht und Schule* gelenkt werden: Hier geht es darum, in einer exemplarischen Vorgehensweise grundlegende Unterrichts- und Organisationsformen in ihren Zielsetzungen, Konzepten,

Umsetzungen – und soweit möglich auch hinsichtlich zentraler Forschungsergebnisse – vorzustellen und kritisch zu diskutieren.

Schließlich werden *ausgewählte Beispiele für einen gelungenen Umgang mit heterogenen Schul- und Unterrichtssituationen* gegeben: Dabei werden einerseits innovative didaktische Konzepte, andererseits Erfolg versprechende Schulprogramme und Entwicklungen profilierter Schulen vorgestellt.

Die diesen Dimensionen zugeordneten Beiträge kennzeichnen die Vielschichtigkeit des aktuellen Diskussionsstandes und mögen dazu beitragen, Heterogenität als eine herausfordernde Chance für die Primarstufe zu sehen.

Dortmund, im Frühjahr 2009

*Renate Hinz/Renate Walthes*

## Literatur

- Brügelmann, H. (2003): Leistungsheterogenität und Begabungsheterogenität in der Primarstufe und in der Sekundarstufe. In: Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Sack, L. (Hrsg.): Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 60–66.
- Hillebrandt, F. (2001): Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Opladen: Leske + Budrich, S. 47–70.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Opladen: Leske + Budrich, S. 93–107.
- Schneider, S. (2008): Heterogene Lerngruppen und Bildungserfolge – Befunde der Lehr- und Lernforschung. In: Lehberger, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 18–32.
- Tillmann, K.-J. (1991): Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, H. 6, S. 955–974.
- Tillmann, K.-J. (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Heterogenität. Friedrich Jahresheft XXII, S. 6–9.