

Gymnasium – Bildung – Gesellschaft

Susanne Lin-Klitzing
David Di Fuccia
Thomas Gaube
(Hrsg.)

**Heterogenität und
Bildung – eine normative
pädagogische Debatte?**

Gymnasium – Bildung – Gesellschaft

Herausgegeben von Susanne Lin-Klitzing,
David Di Fuccia und Thomas Gaube
in Zusammenarbeit mit dem
Deutschen Philologenverband (DPhV)

In dieser Reihe sind erschienen

- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Begabte in der Schule – Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn 2009.
- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Bad Heilbrunn 2010.
- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2012.
- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Zur Vermessung von Schule. Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis. Bad Heilbrunn 2013.
- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog. Bad Heilbrunn 2014.
- Beilecke, F. / Messner, R. / Weskamp, R. (Hrsg.): Wissenschaft inszenieren. Perspektiven des wissenschaftlichen Lernens für die gymnasiale Oberstufe. Bad Heilbrunn 2014.
- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“. Bad Heilbrunn 2015.
- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten. Beiträge zur (nicht) vorhandenen Passung. Bad Heilbrunn 2016.
- Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium. Bad Heilbrunn 2017.

weitere Bände in Vorbereitung

Susanne Lin-Klitzing
David Di Fuccia
Thomas Gaube
(Hrsg.)

Heterogenität und Bildung – eine normative pädagogische Debatte?

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.a. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2263-3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber/in	7
---	----------

Einführung

<i>Susanne Lin-Klitzing</i> Heterogenität und Bildung: Erträge einer aktuellen pädagogischen Debatte	11
--	----

<i>Susanne Lin-Klitzing</i> Vier Thesen zum Diskurs um „Heterogenität“ im deutschen Schulwesen: Konsequenzen für das Gymnasium aus der Sicht des Deutschen Philologenverbandes	18
---	----

Theoriebezogene Perspektiven auf die aktuelle Heterogenitätsdebatte

<i>Winfried Böhm</i> Bildung und Differenz. Bildungsphilosophische und bildungshistorische Anmerkungen zu einer aktuellen pädagogischen Debatte	29
---	----

<i>Jürgen Budde</i> Heterogenität und soziale Ungleichheit in schulischen Leistungsordnungen ...	40
---	----

Bildung und Heterogenität als politisch korrekter Diskurs?

<i>Roland Reichenbach</i> Bildung, Gemeinsinn und der Heterogenitätsdiskurs	65
--	----

<i>Dieter Neumann</i> Widerspruch gegenüber einer normativen Pädagogik: Diversität und menschliche Sozialnatur	72
--	----

Empirische Befunde zu leistungsheterogenem Unterricht*Katja Scharenberg*

Führt leistungsheterogene Beschulung auch zu mehr schulischem Lernen?
Heterogenität in empirischen Bildungsstudien 85

Gabriele Weigand

Leistungsheterogenität und Lernerfolg in Schulklassen 105

Bernd Abrbeck

Leistungsheterogenität und Lernerfolg in der inklusiven Schule 126

Nachwort*Heinz-Peter Meidinger*

Anmerkungen zur spezifisch deutschen Heterogenitätsdebatte 139

Autorenspiegel 149

Susanne Lin-Klitzing, David DiFuccia, Thomas Gaube

Vorwort der Herausgeber/in

Mit Hilfe des Klinkhardt-Verlages und auf Initiative des Deutschen Philologenverbandes wurde die Reihe „Gymnasium – Bildung – Gesellschaft“ im Jahr 2009 gegründet. Ziel war und ist es, im Interesse einer nach TIMSS und PISA neu begonnenen Interaktion zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik und Schule den Diskurs von Wissenschaftler/inne/n aus unterschiedlichen Disziplinen sowie Schulpraktiker/inne/n zu bildungspolitisch relevanten Themen für Entscheidungen in der Bildungs- und Schulpolitik fruchtbar zu machen.

Der erste Band widmete sich dem Thema der schulischen Begabtenförderung. Im zweiten Band wurden Chancen und Probleme schulischer Übergänge aus einer Disziplinen übergreifenden Perspektive bearbeitet. In Band 3 wurden wesentliche Aspekte gymnasialer Bildung aus der Sicht der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der Philosophie einander gegenübergestellt. In Band 4 diskutierten PISA-Forscher/innen und deren Kritiker über die nach PISA eingesetzte „Vermessung von Schule“ und deren Konsequenzen für die Schulpraxis. Im fünften Band wurde mit den „Methoden der Inszenierung wissenschaftlichen Lernens in der gymnasialen Oberstufe“ insbesondere die wissenschaftspropädeutische Aufgabe der gymnasialen Oberstufe betrachtet. In Band 6 „Abitur und Studierfähigkeit“ wurde interdisziplinär um die historische und gegenwärtige Bestimmung von Studierfähigkeit als einem wesentlichen Ziel der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht von deutschen, Schweizer und österreichischen Wissenschaftler/inne/n gerungen.

Band 7 „Auf die Lehrperson kommt es an?“ befasste sich mit der Rolle der Lehrperson sowie mit Fragen der Eignung, Ausbildung und Bildung, Professionalisierung und Fortbildung der Lehrkräfte. Band 8 zur Passung von „Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten“ setzte sich konstruktiv-kritisch mit der in der Regel leider immer noch nicht hergestellten ausreichenden Passung zwischen Gymnasium und Universität auseinander. Der neunte Band „Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium“ stellte unterschiedliche Konzepte, empirische Untersuchungen zur Bildungsgerechtigkeit sowie gesellschaftliche Konsequenzen vor und behandelte schwerpunktmäßig die Frage: „Wie ‚bildungsgerecht‘ ist das Gymnasium?“.

In Band 10 wird die neue erziehungswissenschaftliche Leitfigur „Heterogenität“ kritisch-konstruktiv aus unterschiedlichen Perspektiven erörtert.

Für die Herausgabe des zehnten Bandes haben sich wieder Vertreter/innen aus Universität, Schule und Philologenverband zusammengefunden: für die Schulpädagogik Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing von der Universität Marburg, jetzt Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, für die Fachdidaktik Prof. Dr. David Di Fuccia von der Universität Kassel und für die Schule Thomas Gaube, Schulleiter eines Gymnasiums in Halle an der Saale.

Einführung

Susanne Lin-Klitzing

Heterogenität und Bildung: Erträge einer aktuellen pädagogischen Debatte

Nach PISA und der verabschiedeten UN-Behindertenrechtskonvention ist die Auseinandersetzung mit „Heterogenität“ die neue Leitfigur der Erziehungswissenschaften und mancher Schulpolitik. Welche verschiedenen Dimensionen „Heterogenität“ hat, auf welchen unterschiedlichen „Flughöhen“ sie verwendet wird und zu welchen unterschiedlichen Zielen sie auch instrumentalisiert werden kann, davon will der vorliegende Band einen Eindruck vermitteln.

Nach dieser Einleitung und der anschließenden Darstellung der verbandspolitischen Sicht des Deutschen Philologenverbandes auf das Thema „Heterogenität“ ist der vorliegende Band in drei Hauptkapitel gegliedert: Er beginnt im ersten Teil mit Beiträgen von Winfried Böhm und Jürgen Budde zur theoriebezogenen Diskussion des Begriffs Heterogenität im Zusammenhang von Bildung und Heterogenität. Im zweiten Teil fragen Roland Reichenbach und Dieter Neumann kritisch nach der Ausrichtung der aktuellen Heterogenitätsdebatte als einer implizit normativen pädagogischen Debatte. Im dritten Teil geben Katja Scharenberg, Gabriele Weigand und Bernd Ahrbeck sowohl einen überblicksartigen als auch einen projektbezogenen Einblick in empirische Befunde zum Umgang mit Leistungsheterogenität sowohl im gegliederten wie auch z.T. inklusiven Schulsystem.

Theoriebezogene Perspektiven auf die aktuelle Heterogenitätsdebatte

Winfried Böhm führt in seinem Beitrag „Bildung und Differenz. Bildungsphilosophische und bildungshistorische Anmerkungen zu einer aktuellen pädagogischen Debatte“ sowohl in die frühesten Anfänge der Pädagogik als auch in die – demgegenüber – relativ junge „Umschrift der [deutschen, Einfügung S. L.-K.] Pädagogik“ in den zurückliegenden vier Jahrzehnten ein (vgl. hier und im Folgenden Böhm 2018 in diesem Band, S. 29-39). Mit Benner und Oelkers (2004) stellt er aktuell fest, dass „[n]achwachsende Wissenschaftlergenerationen [...]

ohne Durchgang durch die Geschichte und ohne Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen der Disziplin Mitglieder der *scientific community* werden“ und es demnach „eher dem Zufall als einer nachhaltigen Reflexion überlassen [bleibe, Einfügung S. L.-K.], inwieweit die Tradition noch Einfluss nimmt auf das, was im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb für bedeutsam gehalten“ werde. Böhm spitzt dahingehend weiter zu: Derjenige, der „die Problemgeschichte des Faches nicht mehr kennt, für den bzw. für die sind zwangsläufig fast alle Fragen neu; bisweilen mag es sogar erscheinen, als hätte er bzw. sie diese nicht *gefunden*, sondern selbst erst *erfunden*.“ Ebenso ordnet er die Diskussion um Bildung und Differenz bzw. Homogenität versus Heterogenität ein, wobei es ihm explizit um die Ebene der pädagogischen Ziele geht, nicht um die Mitteldiskussion „für eine eventuelle Effektivierung von Unterricht und Lernen“. Dementsprechend gehört für ihn „das Wissen um die prinzipielle Heterogenität und Diversität der Menschen zu den elementarsten anthropologischen Erkenntnissen schlechthin“. Gleichwohl ist historisch ebenso deutlich, dass die Schule eher „in einen mehrgliedrigen Kranz von gesellschaftlichen Disziplinierungsinstanzen eingeordnet“ werden könne. Dem entsprechen auch ihre gesellschaftlichen Aufgaben, u.a. die der Qualifikation und Allokation. Pädagogische Probleme, wie das der Erziehung und Bildung junger Menschen, seien jedoch grundsätzlich antinomisch und ideengeschichtlich zu erörtern und nicht nur wie überwiegend in der aktuellen Erziehungswissenschaft als soziale Tatsache. Aus seiner Sicht kann das Ziel von Erziehung weder „der extrem Homogene noch der extrem Heterogene, weder der total Exzentrische noch der völlig Angepasste“ sein. Für den Bildungsprozess verfolgt Böhm nach wie vor das dialektische Modell von „flexio und reflexio, Entfremdung und Selbstentfremdung, wie es uns die Geschichte der Pädagogik von der barocken Mystik über die neuhumanistische Klassik bis in die jüngste Vergangenheit beharrlich und unverzagt gelehrt“ habe.

Jürgen Budde legt in seinem Beitrag „Heterogenität und soziale Ungleichheit in schulischen Leistungsordnungen“ dar, dass mit Kant die Wahrnehmung von Unterschieden „als erkenntnistheoretischer Grundsatz begriffen werden [könne, Einfügung S. L.-K.], welche der Herstellung von Handlungsfähigkeit“ diene (vgl. hier und im Folgenden Budde 2018 in diesem Band, S. 40-61). Konzepte der Erziehungswissenschaft von Heterogenität seien vornehmlich „soziokulturelle Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Milieu oder etwa Behinderung“, aber auch „fähigkeitsbezogene Differenzen zwischen Personen wie etwa Hochbegabung oder Förderbedarf“. Budde führt aus, dass die Heterogenitätsorientierung in der Schule „konträr zu Tendenzen wie die (sic!) Formulierung von Standards und Kompetenzen sowie zu damit verwobenen Diskussionen um Zentralabitur, Vergleichsarbeiten o.ä. [stehe, Einfügung S. L.-K.], wodurch einheitliche Maßstäbe an Schule und Unterricht angelegt“ werden sollen. Prinzipiell seien „Heterogenität und Differenz in der Schule eingespannt in ein antinomisches Span-

nungsfeld aus Differenz, Universalität und Individualität“, wobei die Schule „als Institution dem universalistischen Anspruch der Gleichheit in Form des Rechts verpflichtet“ sei. Budde geht in seinem Forschungsprojekt UHU, in dem er die Prozessstruktur von Differenzkonstruktionen sichtbar machen will, davon aus, dass schulische Leistung „nicht einfach das ‚richtige‘ Wissen oder artig befolgte Disziplin“ sei, sondern dass „erfolgreiche Leistung [...] vielmehr das Vermögen [sei, Einfügung S. L.-K.], zur rechten Zeit mit angemessenem Verhalten das fachlich Richtige zu erbringen“. Am Beispiel zweier Schüler/innen deckt er die ungünstige Verwobenheit der „(Re-)Produktion sozialer Ungleichheit auf der Ebene der Unterrichtspraktiken und Einstellungen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I“ auf. Als Fazit beschreibt er in diesem Zusammenhang, dass Heterogenität zu einer „Legitimierungsfigur für die Fortschreibung sozialer Ungleichheit“ werden könne: nämlich dann, wenn – wie in den von ihm untersuchten beiden Fällen – schulische Leistungsordnungen, die mit sozialen Ungleichheitskategorien verwoben sind, lehrerseits dazu führen, die Nicht-Erfüllung der schulischen Verhaltensordnungen mit Kategorien „sozialer Ungleichheit“ zu erklären. Damit werde soziale Ungleichheit von Lehrkräften fortgeführt, statt dass diese sich für einen entsprechenden „Umgang mit Heterogenität“ öffnen.

Bildung und Heterogenität als politisch korrekter Diskurs?

Wird in der aktuellen Forschung der Zusammenhang von Heterogenität und Bildung überwiegend pädagogisch normativ diskutiert? **Roland Reichenbach** legt in seinem Beitrag „Bildung, Gemeinsinn und der Heterogenitätsdiskurs“ nahe, dass der aktuelle Fokus auf Heterogenität in der Bildung die Gemeinsamkeit der Menschen unangemessen verdecke und der „Heterogenitätsdiskurs“ schon fast als eine „Religion“ erscheine: „Doch wie alle Diskurse ist auch der Heterogenitätsdiskurs tatsächlich sinnlos, wenn schon von Anfang an klar ist, wie seine praktischen Implikationen auszusehen haben“ (vgl. hier und im Folgenden Reichenbach 2018 in diesem Band, S. 65-71). Aus seiner Sicht fördere gerade die Schulbildung jene „Fähigkeiten und Dispositionen [...], deren Erwerb für das Zusammenleben von elementarer Bedeutung ist, etwa (1) die Bereitschaft, sich rationalen Argumenten zu beugen und ebensolche zu verwenden, (2) die Bereitschaft zur Selbstkorrektur, (3) die Bereitschaft, die Dinge in ihrem Kontext zu beurteilen, vor allem, wenn es sich um ethisch relevante Fragen handelt, und (4) die Bereitschaft, die Gesichtspunkte, Bedürfnisse und Nöte der Anderen ernst zu nehmen bzw. anzuerkennen. Man könnte auch sagen, dass öffentliche Schulen v.a. den Gemeinsinn zu fördern haben und auch tatsächlich fördern“. In diesem Sinne könne es nicht Ziel von Schule gemäß einer zu kurz verstandenen konstruktivistischen Denkweise sein,

„dass sich die Kinder und Jugendlichen eine je eigene Welt aufbauen, sondern vielmehr dass sie in einer gemeinsam geteilten Welt ein möglichst sinnvolles Leben führen können“. Ob eher „die Gemeinsamkeiten oder die Unterschiede zwischen Menschen betont werden“, hängt nach Roland Reichenbach „auch von der ‚Flughöhe‘ ab, auf der man sich“ befinde. Reichenbach entscheidet sich in seinem Beitrag dafür, „den paradoxe[n] Teil des ideologisierten Heterogenitätsdiskurses, der dazu neigt, Alterität zu verabsolutieren und Gleichheit allein als politische Kategorie (Gleichberechtigung) zu akzeptieren“ eindeutig zu übersteigen.

Dieter Neumann geht es in seinem Beitrag „Widerspruch gegenüber einer normativen Pädagogik – Diversität und menschliche Sozialnatur“ ebenfalls weniger darum, den Blick auf Herausforderungen unterschiedlichster Heterogenitäten in Schule und Unterricht zu werfen, als vielmehr auf den grundsätzlichen Unterschied zwischen einer „traditionellen Pädagogik“ und einer „modernen Erziehungswissenschaft“ hinzuweisen. Die traditionelle Pädagogik habe darauf verwiesen, „dass ihre moralischen Appelle und ihre ermutigenden Visionen zwar einen praktischen Sinn machen können, weil sie, wenn auch utopisch, den Lebensmut stärken, dass diese normativen Größen aber nicht durch geprüfte Wahrheiten im wissenschaftlichen Sinne gedeckt“ seien. Einer modernen Pädagogik seien „auf ihrem selbst proklamierten Weg zu einer Erziehungswissenschaft [diese, Einfügung S. L.-K.] Einsichten verloren gegangen“ (vgl. hier und im Folgenden Neumann 2018 in diesem Band, S. 72-81). In dieser Diktion stellt er den Denkgebäuden Kants biologische Annahmen gegenüber. Aus Neumanns Sicht werden beim aktuellen Umgang mit Heterogenität „die Grundlagen der menschlichen Sozialnatur nicht in den Blick genommen“, der Heterogenitätsansatz verenge sich „auf einen moralischen Appell“ und das „Schul- und Bildungssystem, auf das in diesem Zusammenhang gerne als Problemlöser verwiesen wird, ist in der Beantwortung dieser Fragen überfordert“.

Empirische Befunde zu leistungsheterogenem Unterricht

Für die empirische Bildungsforschung legt **Katja Scharenberg** in ihrem Beitrag „Führt leistungsheterogene Beschulung auch zu mehr schulischem Lernen? Heterogenität in empirischen Bildungsstudien“ differenziert die Ergebnisse aktueller empirischer Studien dar: Aussagen meta-analytischer, internationaler und nationaler Studien zu den Auswirkungen von Leistungsheterogenität auf schulisches Lernen. Sie weist in der Einführung darauf hin, dass Leistungsheterogenität nur eine Facette des Begriffes Heterogenität sei und hier für schulstrukturelle Zusammenhänge aufgegriffen werde. Sowohl zu Beginn als auch im Resümee hält sie fest, dass die Frage, „welche strukturellen Voraussetzungen gegeben und wie

Schulklassen und Lerngruppen zusammengesetzt sein müssen, damit alle Schüler/innen größtmögliche Lernerfolge erreichen und ihre Potenziale optimal entfalten können, [...] seit langem kontrovers diskutiert“ werde (vgl. hier und im Folgenden Scharenberg 2018 in diesem Band, S. 85-104). Dies ist der nicht eindeutigen Befundlage in den international in der Regel weniger differenzierten Schularten geschuldet als auch der hiesigen, nationalen Untersuchungslage. Zusammengefasst lässt sich nach den von ihr referierten Befunden sagen, dass Leistungsschwächere in der Tendenz eher von leistungsheterogenen Gruppen profitieren, Leistungsstärkere in der Regel zumindest keine Nachteile erfahren. Deutlich ist aber auch, dass diese Aussagen in der Regel nicht unabhängig von Konfundierungen mit durchschnittlichen Leistungsniveaus, der sozialen Zusammensetzung und Schulformzugehörigkeit getroffen werden können.

Gabriele Weigand stellt ihren Beitrag „Leistungsheterogenität und Lernerfolg in Schulklassen“ einerseits explizit in die Traditionen Wilhelm von Humboldts und Johann Friedrich Herbarts als auch andererseits unter die anthropologische und bildungstheoretische Leitidee einer Pädagogik der Person. Zum einen orientiert an und zum anderen sich abgrenzend von PISA verweist Weigand darauf, dass im Zuge der PISA-Schulleistungsstudien festgestellt wurde, „dass auch am anderen Ende der Leistungsskala, bei den leistungsstarken und als hochbegabt diagnostizierten Schüler/innen [...] in den letzten Jahren verstärkt Handlungsbedarf artikuliert“ und „begabungsspezifische Schulprojekte durchgeführt und neuerdings auch bundesweite bildungspolitische Initiativen ergriffen (KMK 2016)“ werden (vgl. hier und im Folgenden Weigand 2018 in diesem Band, S. 105-125). Weigand führt dazu aus, dass sich „erziehungswissenschaftliche und psychologische Forschungen“ unterschiedlich zu „der Frage der Bildung homogener oder heterogener Lerngruppen“ positionieren. Aus der Perspektive einer personalen Pädagogik kritisiert sie, dass die „Frage nach der Lern- und Leistungsheterogenität weitgehend auf den Bereich der bewerteten Performanz in Schulen reduziert“ werde: „Eine an der Person des Einzelnen orientierte bildungstheoretische Perspektive“ ermögliche es demgegenüber, „den Schüler/inne/n – unabhängig von möglichen Zuschreibungen – als Subjekten ihres eigenen Bildungsprozesses gerecht zu werden“. Dazu berichtet sie aus dem u.a. von ihr evaluierten, beispielhaften Projekt Karg Campus Schule Bayern.

Bernd Ahrbeck stellt in seinem Beitrag „Leistungsheterogenität und Lernerfolg in der inklusiven Schule“ die entscheidenden Fragen sowohl zum Umgang mit Leistungsheterogenität im Modell einer inklusiven Schule unter Aufgabe äußerer Differenzierung als auch für den Umgang mit Leistungsheterogenität im differenzierten Schulwesen. Nach wie vor sei nicht geklärt, was der Begriff des „General Education System“ in der UN-Behindertenrechtskonvention meine: ein allgemeinbildendes Schulsystem mit diversen Untergliederungen oder eine Einheitsschule im Sinne einer „Schule für alle“? Dass sich eine „Schule für alle“, also

eine Verengung auf eine konkrete Beschulungsform, aus der UN-Behindertenrechtskonvention nicht herleiten lasse, dafür sprächen viele Gründe. Dem stehe jedoch die Idee eines gemeinsamen Lernens aller Schüler/innen von „Anfang an und während der gesamten Schulzeit“ mit der „Akzeptanz von Vielfalt“ als „eine der dazugehörigen Leitideen“ gegenüber. Ahrbeck selbst weist in seinem Beitrag darauf hin, dass „Behinderung [...] dahingehend einen Sonderstatus ein[n]ehmen müsse, Einfügung S. L.-K.), als sie sehr häufig zu besonderen Förderbedürfnissen führt und spezielle Fördernotwendigkeiten nach sich“ ziehe, die für andere Heterogenitätsformen nicht gelte (vgl. hier und im Folgenden Ahrbeck 2018 in diesem Band, S. 126-136).

Als weitere grundlegende, zu klärende Frage bezeichnet er diejenige danach, „welcher Stellenwert Schulleistungen und Vergleichsmessungen im Rahmen einer totalen Heterogenität eingeräumt“ werde. Wie solle zukünftig mit Bildungsstandards umgegangen werden, die ja als Instrument für gesellschaftliche Teilhabe gelten? Ahrbeck referiert einerseits eine „erhebliche Reserviertheit gegenüber vorgegebenen Entwicklungszielen, also auch Bildungsstandards. Sie sollen relativiert, wenn nicht sogar gänzlich aufgelöst werden zugunsten einer weitgehenden oder vollständigen Fixierung auf intraindividuelle Veränderungen (z.B. Prengel 2013, Sander 2005 nach Ahrbeck 2018 a.a.O.). Andererseits werde der Leistungsaspekt als „Begründung für eine gemeinsame Beschulung angeführt“. Empirisch völlig unzureichend beforscht sei dazu bisher die Frage „nach einer differenziellen Indikation“, nämlich „welche Kinder aus welchen Gründen an welchem Ort am ertragreichsten beschult werden können“.

Die dritte noch nicht geklärte Frage über „die Auswirkungen von Heterogenität auf das Lernen im Allgemeinen [...] ist, bis zu welchem Grad sich eine Heterogenität als förderlich erweist und wann sie in das Gegenteil“ umschlage. Hier treffen sich Theorie und Empirie: Die Frage der Flughöhe (Reichenbach) ist empirisch noch nicht (einmal) gestellt, geschweige denn beantwortet. Bernd Ahrbeck formuliert sie nachdrücklich.

Hier schließt **Heinz-Peter Meidinger** im Nachwort mit seinem Beitrag „Anmerkungen zur spezifisch deutschen Heterogenitätsdebatte“ an, in dem er die Schwächen des „Narrativs vom Segen großer Leistungsheterogenität“ aufdecken will (vgl. hier und im Folgenden Meidinger 2018 in diesem Band, S. 139-147). Aus seiner Sicht lauten die entscheidenden Fragen in dieser Debatte u.a., ob eine hohe Leistungsheterogenität Unterricht und Lernerfolge erschwere oder ob sie eher Vorteile biete und ob es ein Maß an Leistungsheterogenität gebe, „das bei Überschreitung zu Nachteilen für die gesamte Lerngruppe“ führe. Er pointiert, dass es selten einen „so großen Riss zwischen den realen Erfahrungen der Unterrichtspraktiker/innen und der Unterrichtstheorie wie in dieser Frage“ gebe. Keine gute Bildungspolitik ist aus seiner Sicht eine, „die der Maxime folgt, wonach Leistungsheterogenität in

Klassen grundsätzlich etwas Positives sei, [dies, Einfügung S. L.-K.] kann man in bestimmten Bundesländern beobachten, die damit Strukturreformen begründeten, die zur vermehrten Gründung von Gemeinschafts- und Gesamtschulen führten“. Er betrachtet es als einen ideologischen Rückfall, aus der Herausforderung Heterogenität ein positives Leitbild zu machen, und hofft zukünftig auf einen sachbezogeneren Zugang zu diesem Thema.

Literatur

Die in den Zusammenfassungen erwähnte Literatur sowie die Zitate aus den jeweiligen Texten, die vorgestellt wurden, finden sich in den Beiträgen selbst bzw. in ihren Literaturverzeichnissen.

Gehört das Wissen um die prinzipielle Heterogenität und Diversität der Menschen nicht zu den elementarsten anthropologischen Erkenntnissen schlechthin und führt die Erziehungswissenschaft einen aktuellen Heterogenitätsdiskurs ohne ausreichende bildungsphilosophische und bildungshistorische Kenntnisse? Ist die Betonung gerade der Unterschiede zwischen Menschen Kennzeichen der „Flughöhe“ des aktuellen Heterogenitätsdiskurses, der Alterität verabsolutiert und Gleichheit nur als politische Kategorie der Gleichberechtigung akzeptiert? Diese Fragen stellen zwei der Autoren, Winfried Böhm und Roland Reichenbach, im vorliegenden zehnten Band der Reihe „Gymnasium – Bildung – Gesellschaft“. Hierin werden sowohl theoriebezogene Perspektiven, kritische Nachfragen zur impliziten Normativität im derzeitigen Heterogenitätsdiskurs als auch empirische Analysen leistungsheterogener Beschulung dargestellt und diskutiert.

Die Reihe „**Gymnasium – Bildung – Gesellschaft**“ wird herausgegeben von Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia und Thomas Gaube.

Die Herausgeber

Dr. Susanne Lin-Klitzing ist Professorin für die Pädagogik der Sekundarstufen an der Philipps-Universität Marburg und Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbandes in Berlin.

Dr. David Di Fuccia ist Professor für Didaktik der Chemie an der Universität Kassel.

Thomas Gaube ist Schulleiter des Giebichenstein-Gymnasiums „Thomas Müntzer“ in Halle an der Saale.

978-3-7815-2263-3



9 783781 522633