

als individueller Erfolg entwickelte sich in diesem Zeitraum erst, ebenso wie die Notengebung (Reh et al. 2021a, S. 7ff.). Die Beziehung zwischen Leistungsverständnis und der Bedeutung von Individualität ist somit eine Konstante im fortwährenden Wandel des Bildungssystems, die diesen gleichsam antreibt und bremst.

4.5 Reflexion im Heterogenitätsdiskurs und neue Differenzen

Die Bezugnahme auf Differenzkategorien ist essenziell für die Formulierung von Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität und auch für die Erklärung des Begriffs. Zeitgleich herrscht ein Unbehagen gegenüber diesen Kategorisierungen vor, die für ihre Stigmatisierungen und Verallgemeinerungen diskursüberspannend kritisiert werden. Dass es sich bei den im Heterogenitätsdiskurs virulent werdenden Differenzkategorien nicht um natürliche Unterschiede handelt, sondern insbesondere die soziale Konstruktion brisant ist, ist eine breit akzeptierte Sichtweise, die im Zentrum des Diskurses angekommen ist (vgl. Zahnd und Kremsner 2020, S. 135). Als Ausgang aus diesem Dilemma ist neben dem handlungsorientierten Pragmatismus eine Ausweitung des Differenzbegriffs zu identifizieren. So bemerkt auch Ralf Schieferdecker: »neue Kategorien bilden sich durch neue Sichtweisen« (Schieferdecker 2016, S. 37). Diese neuen Sichtweisen lassen sich als grundlegende Reflexionshaltung beschreiben, die den Akteur*innen im Heterogenitätskurs zugesprochen werden kann. Entsprechend wird Reflexion gefordert und als Ausdruck pädagogischer Professionalität artikuliert:

»Eine Reflexion darüber, wie und von wem Differenz in pädagogischen Kontexten und Situationen gedeutet und artikuliert wird, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen dies geschieht, stellt einen wesentlichen Aspekt professionellen pädagogischen Handelns unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen dar.« (Dirim und Mecheril 2018, S. 13)

Reflexion gilt als Methode, um den scheinbaren Widerspruch zwischen Theorie und Praxis im eigenen Handeln aufzulösen und wird den angehenden Lehrer*innen als solche vermittelt. (vgl. Jank und Meyer 2014, S. 131) Reflexion sei:

»Grundlage kooperativen Handelns und freien Denkens, zu dem man junge Menschen in geregelten Zeiten ermutigen sollte, auch in der inhalt-

lichen Wendung ihrer vorhandenen, wenn auch stillen »Rebellion« gegen vermeintlich staubiges Theorielernten.« (Algermissen 2014, S. 80)

Die Studierenden sollen »Reflexivität als zentralen Bestandteil pädagogischer Professionalität im Kontext von Heterogenität erkennen und ihre eigene Reflexionspraxis herausbilden« (Universität Bremen 2022, S. 1). Die Versprechungen, die an reflexives Handeln geknüpft sind, sind somit hoch (vgl. Algermissen 2014, S. 72f.). Der Pragmatismus setzt sich jedoch durch: »Nicht jedes Merkmal eines Individuums kann und soll [...] in der pädagogischen Praxis einer Analyse zugänglich gemacht werden« (Rabenstein und Steinwand 2013, S. 91). Das Erwähnen von Reflexion oder Einschränkungen ist ausreichend. So fügen Streber et al. in ihr Lehrbuch zum Umgang mit Heterogenität folgende Einschränkung ein:

»Bevor diese Befunde für das vorliegende Thema bewertet werden, muss natürlich vorausgeschickt werden, dass schulisches Lernen nicht ausschließlich an kognitiv orientierten Schulleistungen gemessen werden darf.« (Streber et al. 2015, S. 13)

Aber nach diesem Einschub erfolgt keine weitere Vertiefung der Problematik oder eine anderweitige Konsequenz. Vielmehr werden im Folgenden die beschriebenen Schulleistungen nur als Ausgangspunkt der Argumentation verwandt, um dann doch die zuvor kritisierten Studien als Stütze für die angeführten Argumente und Methoden zu nutzen. Hier finden sich Parallelen zur gängigen wissenschaftlichen Praxis, gegenteilige oder weiterführende Positionen am Rande zu erwähnen und aus Gründen der Zeitökonomie oder persönlicher Fokussierung nicht weiter zu verfolgen⁵. Jedoch kann dabei diese persönliche Fokussierung nicht als losgelöst von den Regeln des Heterogenitätsdiskurses gedacht werden. Diese kommen hier schon im Sinne einer maßgeblichen pädagogischen Konvention zum Ausdruck, dass kritische Reflexion grundsätzlich der passende Lösungsansatz für Probleme sei. Die reine Benennung von reflexiv erkannten Einschränkungen schiebt diese jedoch gleichzeitig an den Rand des Diskurses. Die Betonung der Notwendigkeit einer reflexiven Haltung als Ausdruck von Professionalität entspricht auch der explizi-

5 Eine Fußnote an dieser Stelle aus Gründen der Selbstreflexion ist unvermeidlich und verbunden mit dem Anspruch in der Analyse des Diskurses die persönliche Fokussierung nicht als alleinigen Maßstab angesetzt zu haben (siehe Kapitel 2.2).

ten Verantwortungsübertragung auf die Lehrkräfte. Ihre Einstellungen und Überzeugungen sind entscheidend für den gelingenden Umgang mit Heterogenität. Hier knüpft der Heterogenitätsdiskurs auch an psychologisch-empirische Forschungen zu den sogenannten »Teachers´ Beliefs« (vgl. Wischmeier 2012; Woolfolk Hoy et al. 2006) an. Ein Verständnis von »LehrerInnenbildung als Persönlichkeitsbildung« (Algermissen 2014, S. 73) zeigt einen Weg, die normativen Anforderungen zum Umgang mit Heterogenität nicht nur im Handeln, sondern auch im Denken der Lehrer*innen zu verorten. Letztlich sei die Herausforderung für die Lehrkräfte, in Bezug auf den Umgang mit Differenz und die Art und Weise darüber zu sprechen, dies »in einem ausgewogenen Verhältnis zu halten« (Katzenbach 2017, S. 125) und letztlich eine Frage »des pädagogischen Takts« (ebd.). Diesen sogenannten Takt und die damit einhergehende Verunklarung konkreter Handlungen bezeichnen Daniel Burghardt und Jörg Zirfas im Titel ihres Buches zurecht als »Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel« (Burghardt und Zirfas 2019). Für den Heterogenitätsdiskurs bringt diese Formulierung wenig Orientierung. Katzenbach fordert, dass die Lehrkräfte sich verstärkt gegenseitig beraten sollten, um Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam Verantwortung zu übernehmen. Die Kultur des Einzelkämpfertums müsse sich ändern (vgl. Merz-Atalik et al. 2018a, S. 254). Im Gegensatz zum pädagogischen Takt liegt dieser Idee die Annahme zugrunde, dass Reflexion und Austausch über konkrete Handlungsalternativen möglich und zielführend sind. Als Konsequenz aus dieser Betrachtung der heterogenen Handlungsmuster der Lehrkräfte, ist eine Pädagogik der Vielen ableitbar, die heterogene Ordnungen auch bei den handelnden Subjekten verdeutlicht.

Ein weiteres didaktisches Credo, welches Student*innen des Lehramts für die Unterrichtsplanung intensiv vermittelt bekommen, lautet: Für einen gelungenen Lernprozess ist ein Lebensweltbezug für die Schüler*innen essenziell oder (in abgeschwächter Form) zumindest hilfreich. Ziel ist die Verknüpfung des zu Lernenden mit den eigenen Erfahrungen und Interessen der Schüler*innen. Eben jene Erfahrungen und Interessen finden sich vermehrt in Aufzählungen zu relevanten Differenzkategorien. Die Bezugnahme korreliert mit der Fokussierung auf Individualität und Individualisierung und ist eine Entlastung der kritisierten Verallgemeinerung von vorwiegend gruppenbezogenen Merkmalen. Heterogenitätsdiskurs und Lebensweltbezug sind deutlich verknüpft und bestärken sich gegenseitig, jedoch lässt sich keine klare Richtung des Zusammenhangs erkennen oder belegen. Somit ist das didaktische Credo nicht eindeutig eine Konsequenz des angestrebten gelungenen Umgangs mit Heterogenität, aber passgenau zur Fokussierung

auf Individualität, da es diese ebenso in den Blick nimmt. Der normative Aspekt, den Schüler*innen gerecht werden zu wollen, tritt hier eher in den Hintergrund und die Frage einer effizienten Vermittlung von Inhalten wird zum ausschlaggebenden Maßstab.

Ein weiterer Punkt, an dem im Heterogenitätsdiskurs gesellschaftlich breit diskutierte Themen aufgenommen werden, ist eine zunehmende Beschäftigung mit Differenzzuschreibungen bezüglich der Körper (vgl. Degele und Winker 2011). So werden Essens- und Kleidungspraktiken als Ausdruck der Individualität und als Bildungsprozesse der Schüler*innen diskutiert (vgl. Althans et al. 2014, S. 7; Althans und Bilstein 2016). Ebenso rückt die physische und auch psychische Gesundheit, nicht zuletzt während der Coronapandemie, in den Fokus. Die Betrachtung von Gesundheit als Thema der Ungleichheitsforschung ist vergleichsweise neu, dennoch finden sich Bezüge zur Schule, vor allem in der Definition dessen, was als gesund und damit größtenteils auch als »normal« gilt. Wie Gesundheitsförderung an Schulen aussehen kann, ist ein weiterer Aspekt (vgl. Dadaczynski et al. 2015). Der Einfluss dieser Auseinandersetzungen ist jedoch gering. Dies liegt sowohl an den diskursiven Grenzen als auch an den Grenzen der (gefühlten) Zuständigkeit von Schule und Lehrer*innen für diese privaten Themen. Um für Heterogenität relevant zu sein, muss der Bezug zur schulischen Leistung deutlich sein und das identifizierte Problem mit schulischen, didaktischen Mitteln bearbeitbar sein. Dies entspricht zumindest der pragmatischen Formulierung von Stöger und Ziegler (s. Kapitel 3.1):

»In der Schulpädagogik liegt Heterogenität dann vor, wenn zur Erreichung identischer curricularer Ziele unterschiedliche schulpädagogische Maßnahmen erforderlich sind.« (Stöger und Ziegler 2013, S. 7)

Die propagierte Offenheit des Heterogenitätsdiskurses ermöglicht so zwar die Diskussion über unterschiedlichste Differenzen – die Durchsetzungskraft variiert jedoch stark. Der familiäre Hintergrund oder auch die Pluralität an Familien- und Lebensformen (vgl. Ecarius 2007, S. 67) werden nicht per se betrachtet, sondern in Bezug zum Lernen. Die Blickrichtung ist damit deutlich aus Richtung der Schule und des Unterrichts gewählt und nicht aus Richtung der Schüler*innen, wie in der Formulierung im Internetauftritt des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) zum Umgang mit Heterogenität deutlich wird:

»Die Lernsituation dieser Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich in vielfältiger Weise. Zum einen haben sie unterschiedliche individuelle Lernvoraussetzungen. Zum anderen leben sie in unterschiedlichen Kontexten. Dazu gehören insbesondere die Familie, aber auch das weitere Lebensumfeld bis hin zur Nachbarschaft, die eine zentrale Rolle für den Lernerfolg Heranwachsender spielen können.« (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2019)

Das Umfeld der Schüler*innen wird im Sinne des Lebensweltbezugs mitgedacht, jedoch nur als direkte Voraussetzung für das schulische Handeln und nicht als eigenständige Bildungsbereiche. Anzumerken ist, dass das IQB die Lebenssituation der Schüler*innen ebenfalls als relevante Differenzkategorie umschreibt, welche nicht durch die Personen selbst bestimmt wird, sondern durch das weitere Umfeld und auch über die familiäre Prägung hinaus geht.

Individualität und Differenz stehen in einem dialektischen Verhältnis. Der Heterogenitätsdiskurs entkommt seiner Ungenauigkeit nicht durch die Vielfältigung der einbezogenen Differenzen:

»Die Installation immer neuer Differenzen und Konstellationen von Identitäten führt letztlich auf die Erkenntnis, dass ein solcher Prozess prinzipiell unabschließbar ist. Die Erzeugung immer neuer Differenz-Identitätsverhältnisse evoziert damit nur die Steigerung der Komplexität« (Friedrichs 2002, S. 24).

Die Ausweitung führt nicht automatisch zu gerechteren Entscheidungen, da die Probleme der gruppenbezogenen Differenzierungen und Perspektivierungen nur überlagert werden. Grundlegend bleibt, dass der Primat des Handelns das maßgebliche Strukturelement zum Umgang mit Heterogenität ist. Der Druck zum Handeln und zur Aktivität findet sich sogar als eigene Kategorie in der Übertragung auf die Schüler*innen. Budde identifiziert in Bezug auf didaktische Maßnahmen Tätigkeit als relevantes Differenzmerkmal:

»Dahinter steht die plausible Annahme, dass in der Schule gestellte Aufgaben beinahe zwangsläufig Tätigkeit evozieren – nicht beschäftigt sein ist in diesem Feld nicht vorgesehen.« (Budde 2013, S. 179)

Das Handeln muss nicht nur klar erkennbar sein, sondern schnell erfolgen (vgl. Budde 2013, S. 180). Der Pragmatismus im Zweifelsfall zu reagieren, findet sich demnach auch in der Folge bzw. als Ziel des Unterrichts wieder.

Die Unsicherheit und Unzufriedenheit mit der Ausgangslage und den nur auf den ersten Blick einfachen und logischen didaktischen Lösungen, führt immer wieder zu ablehnender Kritik im Heterogenitätsdiskurs. Diese findet sich insbesondere in den Forderungen oder auch Ablehnungen von Lehrkräften, welche einerseits ihre reflexive Haltung betonen sollen und andererseits diskursiv zur Verantwortung im Umgang mit Heterogenität und den reproduzierten Differenzkategorien gezogen werden. Die Grenzen des Diskurses werden aber nicht nur durch die Strukturierungen des Begriffsverständnis und des akzeptierten und eingeforderten Umgang mit Heterogenität gezogen. Aus den Unklarheiten manifestieren sich weitere Widersprüche, die zu einem Nicht-Umgang mit dem Begriff und den Phänomenen führen und die Machtverhältnisse besonders deutlich abbilden.

