

Volker Bank/Ilona Ebberts/Andreas Fischer

Lob der Verschiedenheit – Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung

Obwohl sich der Diskurs über den Umgang mit Heterogenität und Diversität in den letzten Jahren intensiviert hat, ist das Thema wirtschaftsdidaktisch „unterbelichtet“. Im Beitrag werden – ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit – einige grundsätzliche Überlegungen über den Umgang mit Heterogenität und Diversität angesprochen. Hervorgehoben wird, dass in der Diskussion die je spezifische und komplexe Bedürfnislage des Einzelnen ins Zentrum gerückt wird, also subjektbezogene Differenzkategorien im Mittelpunkt stehen. Welche Herausforderungen sich angesichts objektbezogener Differenzkategorien ergeben, wird nur gelegentlich angesprochen. Angesichts der heterogenen Weltbilder, Paradigma und Bezugsdisziplinen für und in einer sozialwissenschaftlichen Bildungslandschaft mit ihrer Vielzahl an fachdidaktischen Konzepten und den damit verbundenen didaktischen Handlungsfeldern (Curricula, Bildungsstandards, Lehr-Lern-Methoden, Materialien, Lehr-Lern-Umgebungen etc.) stellen sich ein ganzes Bündel von Fragen, die in diesem Beitrag aufgelistet und partiell in diesem Heft erörtert werden.

Umgang mit Heterogenität – eine bekannte Herausforderung

Die Auseinandersetzung mit Heterogenität hat allem Anschein nach den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen. Jungen und Mädchen sind anders, Kinder von Autochtonen und Migranten sind anders, schnelle und weniger schnelle Schülerinnen und Schüler sind anders, Feinmotoriker und Eierköpfe sind auch anders.

Warum ‚Heterogenität‘, insbesondere ‚Diversität‘ in den Fokus der Betrachtung geraten ist mag einfach am Zurückschwingen des Pendels liegen – etwa im Fall der Koedukation, die Jungen und Mädchen ausdrücklich nicht als unterschiedlich wahrzunehmen gedachte. Es mag aber auch der Tatsache geschuldet sein, dass die äußere Differenzierung der Schulen **KONTINUIERLICH** und in allen Bereichen abgebaut wird. Begonnen hatte diese Entwicklung in den Integrationskonzepten, mit denen zuvor sonderpädagogisch zu betreuende Schülerinnen und Schüler nicht mehr isoliert in besonderen Schulen unterrichtet werden sollten. Eine Dynamik auf breiter Basis ist dadurch eingetreten, dass die äußere Gliederung des Schulsystems infolge der Einflußnahme der OECD in fast allen Bundesländern zurückgebaut worden ist.

Dabei ist die Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Heterogenität kein neues Phänomen. In all-gemeindidaktischen Modellen und Konzepten wird Heterogenität bereits berücksichtigt – diese wird jedoch unter anderen Begrifflichkeiten erörtert oder nicht immer explizit erwähnt. In der Berliner und der Hamburger Schule wird die Frage im Rahmen der Auseinandersetzung über die Bedingungsfeldfaktoren aufgegriffen (vgl. Heimann, Otto, Schulz 1963). Schon damals begrenzt man sich aber nicht auf den Aspekt der Diversität als Verschiedenheit der Lernenden. Es wird auch auf die Vielfalt der möglichen Inhalte aufmerksam gemacht. In der bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik wird ebenfalls Hetero-

genität berücksichtigt. Nur: Statt Heterogenität wird von den Maßnahmen gesprochen, mit denen auf die Verschiedenheit reagiert werden sollte, der Differenzierung, und hier wurde zwischen äußerer und Differenzierung unterschieden (vgl. Klafki 1991, 173 ff.). Mit äußerer Differenzierung sollte eine Homogenität der Lernergruppen angestrebt werden. Bei der inneren Differenzierung wird innerhalb heterogener Lernergruppen zwischen Differenzierung von Methoden und Medien bei gleichen Lernzielen und Lerninhalten und der Differenzierung von Lernzielen und Lerninhalten unterschieden (vgl. Klafki 1991, 182 ff.). Betont wird, dass sich „innere“ und „äußere“ Differenzierung nicht ausschließen und Übergangs- bzw. Verknüpfungsformen von innerer und äußerer Differenzierung vorliegen (vgl. Klafki 1991, 174 f.).

Die aktuelle Auseinandersetzung über Heterogenität könnte also eine Reihe von Anknüpfungspunkten und Lösungshinweisen in der älteren Didaktik finden. Doch erst aufgrund der aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Debatte über Heterogenität widmet sich die fachdidaktische Forschung erneut stärker der Problematik. Es ist sinnvoll, unter analytischen Gesichtspunkten zwischen gesellschafts- und bildungspolitischen sowie fachdidaktischen Diskurs zu unterscheiden; denn bereits Ende der achtziger Jahre stand hinter der Forderung nach innerer Differenzierung die pädagogisch-politische Zielsetzung der äußeren Differenzierung (vgl. Klafki 1991, 174 f.).

Es gilt, zunächst die bisher geführte Diskussion über Heterogenität / Differenzierung unter fachdidaktischen Gesichtspunkten zu sichten und zu sondieren, inwieweit die bereits angesprochenen Themen und Probleme a) gegenwärtig und zukünftig relevant sind, b) ggf. bereits gelöst sind, und c) sich neue, andere Fragen ergeben haben. In diesem Zusammenhang plädiert Becker dafür, dass für jede Unterrichtseinheit das zu bearbeitete Thema bzw. die Inhalte unter kognitionspsychologischen Gesichtspunkten zu analysieren sind,



statt sich auf die Diagnose von Persönlichkeitsunterschieden zwischen Schülern zu konzentrieren. Dabei sind ihm verschiedene Fragen zu klären, wie etwa: Welche Routinen müssen beherrscht werden? Welche Begriffe müssen verstanden und welche Fakten müssen bekannt sein, damit ein bestimmtes Lernangebot genutzt wird? Wie könnte das Wissen aussehen, das einige Schüler bereits mitbringen? An welche Art von Wissen kann man anknüpfen? Wo liegen die Quellen für Missverständnisse? Welche unterschiedlichen Möglichkeiten gibt es, einen bestimmten Sachverhalt auszudrücken? Welche Veranschaulichungsformen können angeboten werden? (vgl. Becker 2004, 39). Aus seiner Sicht kann eine Lernumgebung erst nach einer derartigen Analyse geschaffen werden, die wiederum den Schülern mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen vielfältige Anregungen zum selbstbestimmten Lernen gibt und sie bei Bedarf auch zielgerichtet an neue Lernerfahrungen heranführt (ebenda).

Heterogenität und Diversität

Heterogenität ist kein eindeutig definierter Begriff. Er ist vielmehr durch Unschärfen und Mehrdeutigkeiten gekennzeichnet. Oft wird für den Begriff Heterogenität Synonyme wie Andersartigkeit, Ungleichheit, Verschiedenartigkeit, Uneinheitlichkeit oder Diversität verwendet. Meist stellt sich die Frage, ob der Begriff Individualität nicht schon das Besondere im Unterschied zu anderen ausdrückt (vgl. Meister 2007, 16 ff.) Wenning verweist in hermeneutischer Absicht auf vier Aspekte des modernen Gebrauchs des Begriffs Heterogenität: Heterogenität ist ein relativer Begriff, der sich durch den Vergleich eines bestimmten Kriteriums bzw. eines bestimmten Maßstabs ergibt und sich auf die Dualität von Heterogenität und Homogenität bezieht. Das bedeutet, dass Heterogenität das Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Dinge bezogen auf ein Kriterium ist, wenn für das als Maßstab festgelegte Kriterium Ungleichheit festgestellt wird. Analog dazu ist Homogenität das Ergebnis eines Vergleichs von Dingen bezogen auf ein Kriterium, wenn festgestellt wird, dass diese gleich sind. Er macht weiterhin deutlich, dass Heterogenität nur zusammen mit Homogenität existieren kann, da bereits das Anlegen eines Maßstabs an unterschiedliche Dinge den Vergleichsoperationen eine Homogenität – nämlich die Vergleichbarkeit – zuschreibt. Ebenso hebt er hervor, dass Homogenität und Heterogenität keine objektiven, sondern zugeschriebene Eigenschaften der Vergleichsgegenstände sind und nur in Bezug auf den Beobachtenden und den von ihm angestellten Vergleich vorliegen. Und schließlich sind Heterogenität und Homogenität zeitlich begrenzte Zustandsbeschreibungen, sodass ein Vergleichsergebnis aufgrund von zwischenzeitlicher Vereinheitlichung oder Differenzierung jederzeit anders ausfallen kann (vgl. Wenning 2007, 23).

In Bezug auf Unterricht und Schule wird Heterogenität vor allem die Vielzahl von Unterschieden der Schüler bzw. Auszubildenden (vgl. Kampshoff 2009, 37). Offen bleibt, an welchen Merkmalen bzw. Eigenschaften die Heterogenität einer Gruppe bzw. einer Schulklasse ausgerichtet ist. Abgeschlossene Merkmalskataloge liegen nicht vor. Grundsätzlich kann jedes beliebige Merkmal eines Individuums mit demselben Merkmal eines anderen Individuums verglichen werden und auf Gleichheit oder Ungleichheit untersucht werden. Vielleicht ist diese Auswahlmöglichkeit eine der Ursachen, warum die Suche nach Heterogenitätsmerkmalen theoretisch wie empirisch weitgehend ungeklärt ist. Hinzu kommt, dass nur sehr wenige Merkmale statistisch erfasst werden. Das Spektrum an Merkmalen ist vielschichtig.

In Zusammenhang mit den Merkmalen von Heterogenität hebt Stroot – ähnlich wie Prengel und Heinzel – hervor, dass Vielfalt bzw. Heterogenität auf doppelte Weise betrachtet werden kann: Die erste Variante impliziert Vielfalt als Unterschiede, die sich grundsätzlich bei allen Individuen finden lassen. Die zweite Variante berücksichtigt Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Demnach gehören Individuen nicht nur einer Merkmalsgruppe (z. B. nach Geschlecht oder Ethnie), sondern immer gleichzeitig mehreren Merkmalsgruppen (z. B. nach Alter, Weltanschauung, Religion) an und weisen insoweit sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf (vgl. Stroot 2007, 54 in Anlehnung an Krell 2004, 42).

Brügelmann hält es für problematisch, dass Heterogenität als Abweichung von einer Norm verstanden wird und eine andersartige Gruppe eine Sonderbehandlung zur Folge hat. Brügelmann schlägt vor, unter Normalität zu verstehen, dass jeder Mensch einzigartig ist und daher auch anders als alle anderen (vgl. Brügelmann 2002, 31). Implizit bedeutet Heterogenität daher auch, dass eine Lerngruppe nicht als Gruppe mit gleichen Voraussetzungen und Bedingungen betrachtet und behandelt werden kann. Diese Perspektive ist im Bildungsalltag jedoch mit einem gewissen Unmut besetzt, da die Berücksichtigung von unterschiedlichen Gruppenmitgliedern mit Anstrengungen verbunden ist, den Unterricht individualisiert und binnendifferenziert zu gestalten (vgl. Schümer 2004, 74 ff.; Stroot 2007, 53; Meister 2007, 20). Obwohl der Begriff Heterogenität grundsätzlich weder normativ gut noch schlecht ist (vgl. Wenning 2007, 24), hat er in der alltäglichen Bildungssprache häufig einen negativen Beiklang. Im hierarchisch gegliederten Schulwesen wird er meist im Zusammenhang mit schwierigen Schulklassen oder heterogenitätsmindernden Maßnahmen verwendet. Die Zielvorstellung ist oft eine möglichst homogene Lerngruppe, die ohne störende Einflüsse von anderen im Lernen vorwärtskommen soll. Dabei sind heterogene Lernvoraussetzungen irrelevant, wenn individualisierte Lernprozesse gewähr-



leistet werden. Heterogene Lernvoraussetzungen sind problematisch, wenn Lehr-Lern-Prozesse in gleicher Art und Weise für alle erfolgen sollen.

In diesem Zusammenhang spielt der Begriff „Diversität“ eine große Rolle und soll den Begriff der „Heterogenität“ ergänzen. Ganz allgemein bezeichnet Diversität „any mixture of items characterized by differences and similarities.“ (Thomas 1996, 5)

Diese Perspektive auf den Begriff Diversität hat hierbei sowohl der Migrationspolitik als auch der kulturellen Pädagogik eine neue Richtung gegeben. Dabei ist zu betonen, das nicht mehr der ethnische Unterschied, die interkulturelle Besonderheit und Differenz im Vordergrund der Betrachtung stehen, sondern die Verschiedenheit an sich als Strukturelement (post-)moderner Gesellschaften (vgl. Boehnisch/Schröder 2007, 253).

Dies soll heißen, dass im Bezug auf Diversität auch immer nach dem Kontext zu fragen ist, in welchem die Unterschiedlichkeiten eingebettet sind. Der Begriff geht somit über die bloße Beschreibung von Unterschieden innerhalb der Schülerschaft hinaus. Vielmehr fragt er zunächst nach dem gesellschaftlichen Zusammenhang, in welchem die benannten Unterschiede zum Tragen kommen und potentiell zu Konflikten führen.

Unterschiedlichkeit wird also nicht als ein Merkmal gesehen, was sich zum Stigma entwickeln kann, sondern es wird zunächst nach dem Kontext der Vergesellschaftung gefragt. Dabei wird nicht geleugnet, dass es Verschiedenheiten innerhalb der Schülerschaft gibt, sondern diese Verschiedenheit wird vielmehr vorausgesetzt und entsprechend anerkannt (vgl. Boehnisch, Schröder 2007, 253). Hier schließt nun die Feststellung an, dass Diversität eine große Rolle bei der „Nicht-Anerkennung“ von heterogenen Lernvoraussetzungen spielt, wenn Lehr-Lernprozesse in gleicher Art und Weise erfolgen sollen. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, in welchem gesellschaftlichen Kontext, somit auch im Unterrichtsgeschehen, Verschiedenheit eingebettet ist. Wird eine Gruppe und deren Individuen als „Anders“ identifiziert, sollte diese nicht „Gleich“ gemacht werden. Zunächst sollte analysiert werden, wie die Gruppe ihre Differenz bewahren kann und von hier aus die Bewältigung des Lehr-Lernprozesses gesteuert werden kann.

Jüngere Publikationen betonen statt der Gruppenzugehörigkeit die Individualität von Personen. Diversität wird nach dieser Logik als „komplexe, sich ständig erneuernde Mischung von Eigenschaften, Verhaltensweisen und Talenten“ (Thomas 2001, 7) verstanden.

Aus dieser individualisierten Betrachtungsweise des Begriffs Diversität ist eine Hinwendung zu den grundsätzlichen Chancen und Realisierungsbedingungen für personelle Vielfalt zu erkennen. Das heißt, welche Chancen bietet eine Gesellschaft den in ihr le-

benden Individuen zur Entfaltung ihrer eigenen Persönlichkeit und somit auch im Unterrichtsgeschehen. Anders ausgedrückt: Wie weit können sich Individuen innerhalb eines Schulsystems frei entfalten, bis sie an Grenzen stoßen, welche vom Schulsystem selbst gesetzt werden? Hierbei werden konkrete Diversitätsmerkmale als relativ austauschbar betrachtet und spielen daher nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Leenen 2006, 46). Der Ansatz der Diversität geht hierbei über die bloße Beschreibung von Verschiedenheit hinaus, indem Unterschiede hinsichtlich der in Interaktion sozial relevanten Merkmale behandelt werden. So werden Nationalität, Ethnizität, regionale Herkunft, Religionszugehörigkeit, Alter und Geschlecht untersucht, wenn sie aufgrund unterschiedlicher Prägungen und Erfahrungen in Interaktionen sozial relevant sind und zur Bildung von Gruppen führen. Das Individuum gehört aufgrund der untersuchten Merkmale entweder zu der Gruppe oder eben nicht (vgl. Podsiadlowski 2002, 262). Weiterhin gelten Personen als divers, wenn sie sich hinsichtlich ihrer Werte, Einstellungen und Fähigkeiten unterscheiden (vgl. Katzell 1994, o. S.; Larkey 1996, o. S.).

Ganz allgemein geht es also bei dem Konzept der Diversität darum, dass eine Person ihr Gegenüber als anders wahrnimmt: „The person is different from me.“ (Triandis, Kurowski, Gelfand 1994, 772) beziehungsweise diese einer Gruppe zuordnet, die nicht mit der eigenen wahrgenommenen Gruppenzugehörigkeit übereinstimmt.

Das vorgestellte Diversitätskonzept fragt darüber hinaus nicht zuerst nach den verschiedenen Merkmalen von Gruppen. Es fragt zudem nach der gesellschaftlichen Sozial- und Chancenstruktur und prüft die Offenheit dieser Strukturen dahingehend, wie soziale Gruppen sie bewältigen, damit sie in der Gesellschaft und so auch im Schulkontext zurecht kommen können (vgl. Boehnisch, Schröder 2007, 254).

Im Verlauf der hier vorgenommenen Betrachtungen ist deutlich geworden, dass die beiden Begriffe Heterogenität und Diversität zunächst sehr ähnlich erscheinen. Auf den ersten Blick scheint es schwierig eine trennscharfe Abgrenzung zwischen ihnen zu vollziehen. Auch beim Blick in verschiedene Literaturquellen wird deutlich, dass beide Begriffe teilweise gleichzeitig benutzt werden ohne zuvor voneinander abgegrenzt zu werden: „Diversität meint zunächst einen Zustand von Heterogenität in Organisationen [...]“ (Podsiadlowski 2002, 262).

Der Begriff der Diversität konkretisiert jedoch den Begriff der Heterogenität in Bezug auf die gesellschaftliche Kontextualisierung von Vielfalt ohne dabei „Heterogenität“ in ihrer Bedeutung für Vielfalt in fachdidaktischen Zusammenhängen schmälern zu wollen. Diese gesellschaftlich geprägte Haltung kann eine übergeordnete Rolle bei der Feststellung von Heterogenität in Lehr-/Lernprozessen sowohl auf Lerner-

als auch Lehrendenseite spielen. Auf die besondere Bedeutung von Heterogenität wird in diesem Zusammenhang im Abschnitt „Subjektbezogene Kategorien von Heterogenität“ nochmals eingegangen.

Heterogenität als institutionelle Herausforderung

Heterogenität stellt für Bildungseinrichtungen und das Bildungssystem insgesamt vor institutionelle Herausforderungen (vgl. Wenning 2004). Bildungschancen und Schulerfolg sind von der sozialen und kulturellen Herkunft abhängig. Dennoch sind historisch und aktuell Bestrebungen erkennbar, Heterogenität zu reduzieren, indem solche Unterschiede nicht wahrgenommen oder möglichst verringert werden, indem bestimmte Formen von Heterogenität für pädagogische Vorgänge nicht als nicht handlungsrelevant betrachtet werden, wie beispielsweise das Sprechen fremder Sprachen oder das Tragen von bestimmten Kopfbedeckungen (vgl. dazu exemplarisch Wenning 2007; Hansen, Wenning 2003).

Die Frage, wie Bildungseinrichtungen mit Heterogenität möglichst produktiv und weniger diskriminierend umgehen können, wird überwiegend methodisch-didaktisch erörtert. Wischer weist darauf hin, dass der Umgang mit Heterogenität hohe Ansprüche an die Lehrkräfte stellt, da sie aus eigener Schulpraxis und der Ausbildung darauf eingestellt sind, heterogene Lerngruppen eher als Problem, statt als Chance zu betrachten. Sie beschreibt didaktisch-methodische Veränderungen der Unterrichtsgestaltung, nach denen die Lernkultur durch Individualisierung und Differenzierung bestimmt wird und sich von einer Orientierung an Mittelköpfen – wie sie einst von Trapp gedacht war – distanziert (vgl. Wischer 2007).

Subjektbezogene Kategorien von Heterogenität

In der Diskussion über Heterogenität findet sich kein abgeschlossener Katalog von Merkmalen. Vielmehr ist aktuell die Suche nach Heterogenitätsmerkmalen theoretisch wie empirisch weitgehend ungeklärt. Auffallend ist, dass nur sehr wenige Merkmale von Heterogenität statistisch erfasst werden und es folglich nur wenige durchgängige Untersuchungen zu diesem Thema gibt. Einigkeit besteht darin, subjektive Heterogenität zunächst nach folgenden Kategorien zu erfassen: Leistung, Alter, sozialkulturelle Herkunft, sprachliche Herkunft inklusive Dialekte, migrationsbedingte Heterogenität, Gesundheit oder körperliche Behinderungen und Geschlecht (vgl. Wenning 2007, 25). Diese Kategorien werden durch Merkmale wie Interessen, Ausbildung, Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen, Werte und Einstellungen ergänzt (vgl. Balmer et al. 2000, 142). Oft werden als weitere Bezugsdimension für Heterogenität die Fachleistung und die kognitiven Lernvoraussetzungen herangezogen (vgl. von Sal-

dem 2007, 47). Für die Entwicklung bestimmter Kompetenzen sind zugleich weitere Variablen wichtig, wie z.B. Lebenszusammenhang und -biografie, Familienform, Lernstil, Leistungsmotivation, Ausdauer oder sprachliche und soziale Kompetenzen. Vielleicht ist diese Auswahlmöglichkeit eine der Ursachen, warum die Suche nach Heterogenitätsmerkmalen theoretisch wie empirisch weitgehend ungeklärt ist.

Obwohl grundsätzlich jedes beliebige Merkmal eines Individuums mit demselben Merkmal eines anderen Individuums verglichen werden und auf Gleichheit oder Ungleichheit untersucht werden kann, handelt es sich um der vorgenommen Auflistung um die gebräuchlichsten Merkmale, in deren Kontext die subjektorientierte *Heterogenität einer (Lern-)Gruppe* festgestellt wird. Mit anderen Worten: Die mit der Heterogenität verknüpfte Verschiedenheit, Veränderlichkeit und Unbestimmtheit fokussiert sich auf das handelnde / lernende Subjekt. Mit diesen, wenn auch zweifellos wichtigen, Kategorien würde eine fachdidaktische Diskussion über den Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung in mindestens zweifacher Hinsicht verkürzt: Zum einen geraten so nur Aspekte der Kompetenz- bzw. Leistungsentwicklung in den Blick; zum anderen wird dabei nur auf den engen Kontext der sozialwissenschaftlichen Bildung fokussiert (auf die Lamp / Wischer in einem anderen Kontext bereits hinweisen; vgl. Lamp, Wischer 2010). Tatsächlich aber sind Fragen nach einem „klugen“ Umgang mit Heterogenität deutlich weitreichender und zugleich auch erheblich komplexer:

Zunächst schließt „Heterogenität“ vielfältige Differenzlinien mit ein: Nimmt man die häufig zu hörenden Forderungen ernst, Schüler/-innen als komplexe, denkende Menschen wahrzunehmen, geht es keineswegs nur um gleiche oder unterschiedliche „Leistungsfähigkeit“, sondern auch um Unterschiede, die durch die soziale Herkunft, den kulturellen und sprachlichen Hintergrund, die Geschlechtszugehörigkeit, das Alter oder auch die gesundheits- bzw. körperbezogenen Verfasstheit erzeugt werden (vgl. z.B. Wenning 2007). Dabei kommt verkomplizierend hinzu, dass man es mit einer Vielfalt von Gruppenzugehörigkeiten bzw. Strukturkategorien zu tun hat, sich diese aber – bezogen auf das einzelne Individuum – dann jeweils sehr individuell kombinieren und manifestieren.

In der Debatte über die Heterogenitätsthematik rückt bei der Vielfalt von relevanten Unterscheidungsmerkmalen letztendlich die je spezifische und komplexe Bedürfnislage des Einzelnen in den Blick, die an dieser Stelle mit subjektorientierter Heterogenität umschrieben werden soll. Parallel dazu soll von einer objektorientierter Heterogenität gesprochen werden, mit der sich auch die sozialwissenschaftliche Bildung auseinanderzusetzen hat. Gemeint ist damit nicht die die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Schüler/-innen, sondern die strukturellen bzw. institu-

tionellen Rahmenbedingungen, die curricularen Fragen und die didaktisch-methodische Arrangements.

Weiterhin spielen „noch viel grundsätzlicher Normen und Wertentscheidungen eine zentrale Rolle, die die Gesellschaft bzw. den gesellschaftlichen Umgang mit Unterschieden insgesamt betreffen: In Anlehnung an Wischer / Lamp lässt sich fragen, ob es um Grundsatzfragen der Anerkennung von Verschiedenheit, von Gleichheit und Ungleichheit und damit im Kern auch um elementare Gerechtigkeitsfragen geht. „Fungieren Unterschiede zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft als Basis für Ungleichwertigkeit? Werden Differenzen also mit Hierarchisierung, mit einem unterschiedlichen Maß an Anerkennung, vielleicht sogar mit Diskriminierung oder Anpassungszwang verknüpft? Oder wird eine Gesellschaft angestrebt, in der sich der Einzelne individuell entfalten kann und in der Hierarchien und Ungleichheiten abgebaut werden sollen (vgl. dazu exemplarisch die aktuelle Veröffentlichung von A. Sen)?

Diese Grundsatzfragen sind nicht nur *für*, sondern ebenfalls *in* der sozialwissenschaftlichen Bildung zu thematisieren – und folgt man den Ausführungen von Sen 1999 bzw. 2010 sowie Nussbaum, 2010, dann sind sie zentral für eine ökonomische Bildung, die den Umgang mit subjektiver und objektiver Vielfalt zu einer großen Herausforderung werden lässt.

Betrachtet man dazu die aktuelle fachdidaktische und bildungspolitische Debatte über sozialwissenschaftliche Bildung, dann wird schnell deutlich, dass es in den letzten Jahrzehnten nicht gelungen ist, für dieses Problem zufriedenstellende Lösungen zu finden. Die Frage, inwieweit diese Vielfalt auch für die Unterrichtsfächer der sozialwissenschaftlichen Bildung und die damit verbundene fachdidaktische Auseinandersetzung gilt, ist weder auf normativer noch auf technischer bzw. organisatorischer Ebene ausreichend beantwortet.

Objektbezogene Kategorien von Heterogenität

In der Diskussion um die Frage, wie mit Heterogenität umzugehen ist, wird der Fokus also primär auf die didaktisch-methodische Ebene des Unterrichts und die Lehrkraft gelegt. Mit der Heterogenitätsthematik rückt *mit* der Vielfalt von relevanten Unterscheidungsmerkmalen letztendlich die je spezifische und komplexe Bedürfnislage des Einzelnen in den Blick, die an dieser Stelle mit subjektorientierter Heterogenität umschrieben werden soll. Inwieweit Heterogenität auch eine curriculare Herausforderung darstellt, wird

nur gelegentlich hinterfragt. Ein Grund mag darin liegen, dass im Laufe der über Jahrzehnte geführten Diskussion um Curricula die Bildungsinhalte vereinheitlicht wurden. Auch die aktuelle Standard- bzw. Kompetenzdebatte versucht, Kompetenzniveaus zu standardisieren und somit Inhalte zu homogenisieren.

Parallel zur subjektorientierten Heterogenität soll an dieser Stelle von einer objektorientierter Heterogenität gesprochen werden, mit der sich auch die sozialwissenschaftliche Bildung auseinanderzusetzen hat. Gemeint ist damit nicht die die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Schüler/-innen, sondern die strukturellen bzw. institutionellen Rahmenbedingungen, die curricularen Fragen und die didaktisch-methodische Arrangements.

Bei genauerer Betrachtung der curricularen Debatte werden diametrale Entwicklungen deutlich. Auf der einen Seite soll die heterogene Vielzahl an Lernenden durch Binnendifferenzierungen, individualisiertes Lernen und die gleichzeitige Förderung alltagstauglicher Handlungskompetenzen auf das Leben in einer immer komplexer und flexibler werdenden Gesellschaft vorbereitet werden. Mit anderen Worten heißt das, dass mit Blick auf lerntheoretische Überlegungen Inhalte mit den Erfahrungen bzw. individuellen Lernbiografien verknüpft werden sollen, um gleichzeitig den gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse gerecht werden zu können.

Bei einer sozialwissenschaftlichen Bildung umfasst die objektorientierte Heterogenität unterschiedliche disziplinäre Zugänge, die damit verbundenen unterschiedlichen Paradigma und Denkschulen, Managementkonzepte und Organisationsmodelle sowie Strategien inklusiv der Instrumente der Bildung ebenso wie die fachdidaktischen oder methodischen Zugänge, die Vorgehensweise im Unterricht oder die Fokussierung auf bestimmte Themenstellungen, inhaltliche Fragen und Probleme. Zwischen objektorientierter und subjektorientierter Heterogenität besteht ein Implikationszusammenhang oder sogar eine Wechselbeziehung, deren genaues Bestimmungsverhältnis jedoch noch nicht hinreichend erforscht wurde (vgl. dazu exemplarisch Mikl-Horke, 2011). Eine Analyse der objektbezogenen Differenzkategorien könnte Aufschluss darüber geben, inwieweit die subjektorientierte Heterogenität der Lernenden in der sozialwissenschaftlichen Bildung berücksichtigt wird. In der folgenden Übersicht werden idealtypisch objektorientierte und subjektorientierte Differenzkategorien von Heterogenität gegenüber gestellt. Unberücksichtigt bleibt hierbei der Implikationszusammenhang zwischen den beiden Kategorien.

Unterschiedliche Zugänge zum Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung

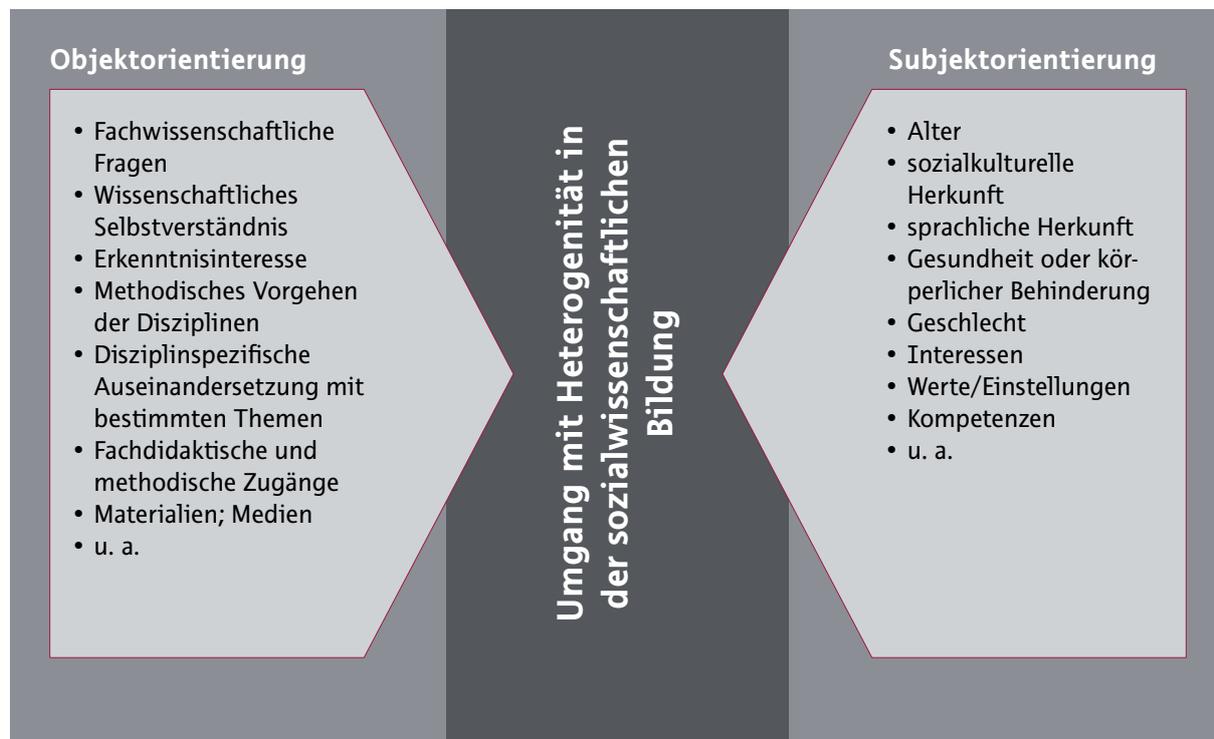


Abb. 1: Unterschiedliche Zugänge zum Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung

Kurz: Aus unserer Sicht wird die Heterogenität zugleich durch heterogene disziplinäre ‚Weltbilder‘ und eine Vielzahl fachdidaktischer Konzepte abgesteckt. Somit sind die didaktischen Handlungsfelder (Curricula, Lehr-Lern-Methoden, Materialien, Lehr-Lern-Umgebungen etc.) ebenfalls durch Heterogenität gekennzeichnet (vgl. dazu auch die grundsätzlichen Überlegungen von Graupe, 2005). Damit stellt sich für uns ein ganzes Bündel von Fragen, welche Konsequenzen sich aus diesen Überlegungen für die sozialwissenschaftliche Bildung und die damit verbundene fachdidaktische Arbeit ergeben:

- Wie erfolgt die Auseinandersetzung mit Heterogenität in der fachdidaktischen Diskussion über sozialwissenschaftliche Bildung auf der inhaltlichen Ebene?
- Wie erfolgt die Auseinandersetzung mit Heterogenität in der fachdidaktischen Diskussion über sozialwissenschaftliche Bildung auf der methodischen Ebene?
- Welche Relevanz hat die Auseinandersetzung mit Heterogenität in der fachdidaktischen Diskussion angesichts der unterschiedlichen Konzepte über sozialwissenschaftliche Bildung?
- Welche Relevanz hat die Auseinandersetzung mit Heterogenität in der fachdidaktischen Diskussion angesichts der unterschiedlichen Denkschulen innerhalb der Bezugsdisziplinen für eine sozialwissenschaftliche Bildung?

- Welche spezifischen fachdidaktischen Fragen und welche spezifischen fachdidaktischen Konzepte sind noch zentral für die Auseinandersetzung / den Umgang mit Heterogenität?
- Welche übergreifenden didaktischen Fragen ergeben sich aus der fachdidaktischen Auseinandersetzung über sozialwissenschaftliche Bildung Fachdidaktik zum Umgang mit Heterogenität?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Lehrerbildung für sozialwissenschaftliche Bildung?

Die Beiträge

Um es vorweg zu nehmen: Angesichts der sich intensivierenden bildungspolitischen und didaktischen Diskussion über den Umgang mit Heterogenität könnte angenommen werden, dass in der fachdidaktischen Community der sozialwissenschaftlichen Bildung ebenfalls eine breite und fundierte Auseinandersetzung stattfindet. Angesichts der spärlich eingegangenen Beiträge musste diese Vermutung allerdings relativiert werden.¹ Wie die Beiträge insgesamt deutlich machen, sind für die Herausforderung, wie mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung umgegangen werden kann, zahlreiche Aspekte zu erforschen.

¹ Während der Herausgabe dieses Heftes kam erschwerend hinzu, dass die Gutachten verhältnismäßig oft sehr kritisch die eingereichten Beiträge begutachtet haben.

Dies wird bereits im ersten Beitrag von Josef Strasser deutlich, der unter „Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität“ ein Forschungsprogramm skizziert. Sein Fokus liegt im professionellen Handeln von Lehrern. Der mangelnde Bildungserfolg, der mit verschiedenen Dimensionen von Heterogenität einhergeht, ist ein Indikator für bestehende Probleme im Umgang mit Heterogenität. Trotz des zunehmenden Interesses am Thema fehlt es aber an einer breiten und systematisch gewonnenen Wissensbasis zur professionellen Auseinandersetzung mit Heterogenität. Unklar ist, wie pädagogische Professionalisierung besser an neue, mit wachsender Heterogenität einhergehende Anforderungen des Schulalltags angepasst werden kann. Um hierüber Klarheit gewinnen zu können, skizziert er ein Forschungsprogramm, in dem der Blick auf vorliegende Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen Heterogenität und Bildungserfolg, auf unterschiedliche Konzepte zum Umgang mit Heterogenität und auf die Entwicklung und Förderung geforderter Kompetenzen in der Lehrerbildung gerichtet wird. Aus den konstatierten Defiziten werden die anzugehenden Forschungsdesiderate herausgearbeitet.

Klarissa Lueg skizziert in ihrem Beitrag „Didaktische Strategien zum Umgang mit habitueller Vielfalt und spezifischer Fachkultur in Soziologie“ konkrete Umsetzungsmöglichkeiten von lernerzentrierten didaktischen Ansätzen im Fach Soziologie. Auch wenn Chancenungleichheit durch Passungsdifferenzen unterschiedlicher sozialer Milieus zum Hochschulsystem bereits häufig diskutiert worden ist, und empirische Untersuchungen detaillierte Einblicke in studentische Milieus und Fachkulturen geben, so entsteht bei der Literaturrezeption der Eindruck, dass eine didaktische Reaktion auf das Problem der hochschulinternen Exklusionsmechanismen könnte nicht dringend genug sein. Aus ihrer Sicht wird die Konzeption entsprechender didaktischer Ansätze nach wie vor kaum thematisiert. In einem Fach, das grundsätzlich sensibel für Ungleichheiten ist, fehlen trotzdem heterogenitätsorientierte Gestaltungskonzepte. Ihre Überlegungen soll diese Lücke schließen und zugleich klären, welche der Informationen über studentische Milieus relevant für die Konzeption einer lernerzentrierten Didaktik sind, welche konkreten Passungsprobleme sich in Lehr-Lern-Settings ergeben könnten und mit welchen Methoden diesen Problemen begegnet werden kann.

In dem Beitrag von Ștepanka Busuleanu und Oana Ivanova-Chessex wird die in vielen Ländern bekannte und angebotene Staatsbürgerkunde vor dem Hintergrund demokratischer Teilhabe diskutiert. Hierbei wird die Staatsbürgerkunde auf der Basis des lebenslangen Lernens analysiert. Die hierzu durchgeführte Untersuchung zeigt, dass entsprechend der sozialpolitischen Kontexte der verschiedenen Länder auch eine Vielfalt an Ansätzen zur „Citizenship Educa-

tion“ vorzufinden sind. Die Analyse bezieht sich auf ein Deutsch-Russisches Programm zur Staatsbürgerkunde, welches hier in einem informellen Rahmen begleitend evaluiert wurde. Es wird deutlich, dass durch die gesellschaftlich unterschiedlich geprägten Ansätze einer russischen und deutschen „Citizenship Education“ die Lehrenden erste Erfahrungen im Umgang mit diesen Unterschieden machen und lernen müssen, diese Situationen auszuhandeln. Es werden Lösungsmöglichkeiten und Konzepte zur optionalen Konfliktbehebung vorgestellt.

Da im schulpädagogischen Diskurs über Heterogenität die unterschiedlichen Voraussetzungen von Lernenden erörtert werden, thematisiert Barbara Drinck in ihrem Beitrag „Gendertheoretische Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität in der Schule“ das Geschlecht des Schülers und die subjektiven Geschlechterkonstruktionen der Lehrkräfte. Sie verweist auf die Heterogenitätsforschung, in der betont wird, dass Mädchen und Jungen zwar besondere Fähigkeiten besitzen können, gleichzeitig aber auch auf die Problematik einer geschlechtlich dichotomen Rollenzuschreibung hingewiesen, die einer Gleichwertigkeit in den Bildungschancen entgegengewirkt. In ihren Ausführungen erörtert sie Schwerpunkte der schulpädagogischen Geschlechterforschung. Dabei stellt sie die unterschiedlichen Lebensentwürfe von jungen Frauen und Männern im Bildungsprozess vor und diskutiert die Koedukation unter dem kritischen Blick auf die geschlechtliche Segregation des Arbeitsmarktes.

Franziska Birke und Günther Seeber beschäftigen sich in ihrem Beitrag „Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene“ mit der Erfassung heterogener Verständnisse von ökonomischen Phänomenen bei Schülerinnen und Schülern. Für sie ist ein besseres Verständnis dieser Heterogenität für die Wirtschaftsdidaktik in Wissenschaft und Praxis von fundamentaler Bedeutung. Sie stellen die Phänomenographie als ein geeignetes Erfassungsinstrument vor, das in der sozialwissenschaftlichen Didaktik des deutschsprachigen Raums bisher nahezu keine Rolle spielt. Zunächst beschreiben und diskutieren sie ein phänomenographisches Vorgehen für die ökonomische Bildung in Abgrenzung zu anderen Methoden und leiten Implikationen für die Unterrichtspraxis ab, da sich aus ihrer Sicht die Phänomenographie mit einer Konzeptvariation die Schülerwahrnehmungen in den Wirtschaftsunterricht kombinieren und integrieren lässt und hilft, Lernfortschritte zu erzielen.

Offene Fragen ...

Hat Norbert Wenning (2007) wirklich Recht, wenn er kritisiert, dass heute immer noch eine Idealvorstellung der *homogenen* Lerngruppen in der Schule vorherrscht? Die Beiträge zu dieser Nummer der JSSE zeigen, dass dem wohl kaum so sein kann. Mit der einen Ausnahme des Beitrages von Josef Strasser diagnosti-



zieren sie die verschiedensten Unterschiede bei den Lernerinnen und Lernern, um ganz wie der Begründer der lerntheoretischen Didaktik, Paul Heimann, zu fordern, dass man mit unterrichtlichen Mitteln auf ebendiese Unterschiede zu reagieren habe (Heimann 1962). Das ist auch keineswegs unvernünftig, geht man doch bei der Organisation von Klassenunterricht seit Comenius davon aus, dass nach aller Möglichkeit allen alles gelehrt werde – und damit das gelingen kann, muß man sich halt der Lernvoraussetzungen versichern und diesen bei der didaktischen und methodischen des Unterrichts entsprechen muß. Der Erfolg des gemeinschaftlich erteilten Unterrichts liegt also ganz wesentlich an bestimmten Merkmalen der *Homogenität* der Schülerschaft, und zwar in exakt den objektiven Aspekten, die für eine erfolgreiche Durchführung des gemeinschaftlich erteilten Unterrichts aus der professionellen aber subjektiven Sicht der Lehrkraft für bedeutsam erachtet werden.

Diese Homogenität erschöpft sich unterdessen in wenigen einzelnen Merkmalen. Die Zusammenstellung der Lernergruppen in Form der äußeren Differenzierung, erfolgt zunächst nach Altersjahrgängen im allgemeinbildenden Schulwesen, später dann auch nach Stufen der Leistungsfähigkeit im Sinne der kognitiven Abstraktionsfähigkeit und -bereitschaft. Im beruflichen Schulwesen erfolgt sie primär nach Berufszugehörigkeit und sekundär nach dem Ausbildungsjahr. In sonderschulischen Formen wird der Spezifität einer Behinderung Rechnung getragen (v.a. fehlender oder beeinträchtigter Gesicht- oder Hörsinn). In der Weiterbildung liegt das hervorragendste Homogenitätsmerkmal der Lernergruppe in einem geteilten inhaltlichen Interesse für das angekündigte Thema (und sei es nur extrinsisch vom entsendenden Betrieb aufgedrückt). Früher waren Schulen überdies nach dem Geschlecht der Kinder getrennt. Alles in allem betreffen diese vorselegierten Merkmale der Lernergruppen nur einzelne Details: Mal das Geschlecht, mal das Alter, mal die kognitive Leistungsfähigkeit, gelegentlich das Interesse. Wichtige Details, ohne Frage, aber zu wenige um auch nur annähernd die allseits – von Gegnern wie Befürwortern – behauptete Homogenität der Lernergruppen tatsächlich zu erzeugen.

Es bleiben hunderte von kulturellen und sozialen Merkmalen, es bleiben vielfältige Ausprägungen psychomotorischer und affektiver Leistungsfähigkeit, von den kombinatorischen Möglichkeiten der Unterschiedlichkeit dieser Merkmale und ihrer Ausprägungen ganz zu schweigen ... Homogenität kann immer nur hinsichtlich einzelner Merkmale oder hinsichtlich von Syndromen (Ausprägungskonstellationen mehrerer Merkmale) erzielt werden, und selbst bei der Verfolgung eines Homogenisierungsansatzes bleiben immer noch jede Menge Unterschiede, die auf das didaktische Geschehen einwirken, anderenfalles wä-

ren wir wieder beim überkommenen Hauslehrerprinzip angekommen.

Verschärfend tritt überdies noch eines hinzu: Unsere Wahrnehmung. Selbst dort, wo die Homogenität ausdrücklich als Zielstellung der äußeren Differenzierung gesucht wird, bleiben die Unterschiede meß- und spürbar, nun freilich mit verkleinertem Maßstab. Als vor rund zwei Dekaden modellhaft Leistungsklassen im Bereich der Ausbildung von Einzelhandelskaufleuten eingerichtet wurden, mit der Absicht, diesen Beruf, der sonst eher nicht von Abiturienten gewählt wird, für diese attraktiver zu machen, zeigte sich schnell, dass die dort eingesetzten Lehrkräfte den Mikrokosmos der verbliebenen individuellen Unterschiede durchaus nach der Homogenisierung ebenso wesentlich wahrgenommen haben wie vor der Umgruppierung nach dem Merkmal der Leistungsfähigkeit: Die Einteilung in die Leistungsklassen wurde nach einem längeren Vorlauf durchgeführt, in dem die Beschulung ohne äußere Leistungsdifferenzierung erfolgte. Mit dem Klassenwechsel gerieten die Einzelhandelskaufleute der Leistungsklasse bei ihren Ausbildern vielfach in Erklärungsnot: Wiewohl sie in der Normalläuferklasse schlechtestens mit einer guten Note aus der Schule kamen, gab es in der Leistungsklasse plötzlich wieder alle Noten des Bewertungsspektrums. Aus dem Notenbereich 1 bis 2 wurde in der Schnelläuferklasse unverzüglich der Notenbereich 1 bis 5. Ohne, dass ein objektiver Leistungsabfall stattgefunden hätte, wurde durch die Betrachtung ‚mit der Lupe‘ der vorgeblich homogenisierten Klasse die gewohnte Spreizung der Noten vorgefunden – reinster Ausdruck der leistungsmäßigen Inhomogenität der Klasse.

Auch anderenorts, etwa in der Weiterbildung, ist fehlende Homogenität in der Mehrzahl der Merkmale etwas völlig Normales. Der Rentner sitzt neben der Schülerin, die Managerin neben dem Maschinenbediener, und selbst das homogene Merkmal, das geteilte gemeinsame thematische Interesse kann vielfältige Quellen haben und intrinsischer oder extrinsischer Natur sein, es kann intensiv sein oder auch nur von oberflächlicher Neugierde getragen, es kann von Vorkenntnissen oder Vorerfahrungen inspiriert oder auch nur vom Hörensagen angeregt sein. Und um jede dieser unterschiedlichen Interessenlagen bedienen zu können, müßte man eine eigene didaktisch-methodische Zugriffsweise auswählen und implementieren.

Es ist unsinnig, Versuche der Heterogenisierung oder der Homogenisierung einer Lerngruppe überzubewerten. Dieses gilt für die einen, die Homogenisierung als Ende aller Chancengleichheit verteufeln, ebenso wie für die anderen, die darin die einzige Chance auf einen geregelten Klassenunterricht erkennen wollen. Eine Homogenisierung nach ein bis zwei isolierten Merkmalen bewirkt weder das Eine noch das Andere. Ferner ist festzuhalten, dass bei einem bis

zwei auf Homogenität selektieren Personenmerkmale in jedem Falle genug Heterogenität übrig bleibt, hinsichtlich derer alle Lehrkräfte aufgefordert sind, sie didaktisch zu gestalten. Diese Frage ist ausschließlich fachdidaktisch zu beantworten, allgemein sind jedoch drei Strategien denkbar: Ignorieren, Akzeptieren oder Profitieren. Bislang standen die beiden ersten Strategien im Vordergrund. Immerhin hatte die Berliner und die Hamburger Schule ein ‚Akzeptieren‘ ermöglicht, das allerdings Heterogenität dem didaktischen Handeln mehr als Last auferlegte. Im Unterschied liegt unterdessen eine große Kraft, von der man auch, bei richtigem fachdidaktischen Gebrauch profitieren könnte, und es ist vor allem dieser Gedanke, der diese Heftnummer hätte inspirieren sollen. Die Feststellung der Unterschiede endet in unterdessen in zu vielen Beiträgen in ihrer Diagnose, die noch gerade mit einem Handlungsimperativ an die Didaktik bzw. die praktische Unterrichtstätigkeit abgeschlossen wird.

Heterogenität bei den Mitgliedern der Zielgruppe erzeugt die Notwendigkeit der Heterogenität in anderen didaktischen Bedingungs- und Entscheidungsfeldern. Ginge es allein um die Unterschiede in den individuellen und soziokulturellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, so genügte es, sich des an-

derweitig eingeführten Begriffs der ‚diversity‘, der Diversität zu bedienen. Heterogenität muß sich aber auch in Unterschieden bei der Thematik, in der Methodik und in der makrodidaktischen Gestaltung des Unterrichts wiederfinden. Diese Notwendigkeit wird aber häufig gar nicht erkannt, oder sie mündet in paradoxen Situationen: So übersetzt sich die in Schulreformen angestrebte Erhöhung der Heterogenität nach Leistung und sozialer Herkunft („Länger gemeinsam Lernen“) in einer relativen Homogenisierung des erteilten Unterrichts. Eine Individualisierung des Lernens und Unterrichtens stellt aber die Erziehungsinstitution Schule in Frage. So gesehen ist es gar nicht so einfach, Heterogenität als eine erstrebenswerte Unterrichtskategorie zu beschreiben, denn eine monoperspektivische Beurteilung dessen, was für erstrebenswert gehalten wird und was nicht, kann leicht in einer Fehleinschätzung enden, wenn die Heterogenitätsziele in verschiedenen Unterrichtskonstituenten miteinander konkurrieren.

Insgesamt kann Heterogenität als Voraussetzung für die Durchführung eines gelungenen Unterrichts betrachtet werden, der andere Formen von Heterogenität als Mittel nutzt und schließlich in einer neuen Heterogenität als Folge dieses Unterrichts mündet.

Literatur

Becker, Gerold; Lenzen, Klaus-Dieter; Stäudel, Lutz; Tillmann, Klaus-Jürgen; Werning, Rolf; Winter, Felix, Hrsg. 2004. Heterogenität – Unterschiede nutzen? Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft.

Boehnisch, Lothar; Schröer, Wolfgang. 2007. Politische Pädagogik. Eine problematisierte Einführung, München.

Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. 2007. Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, Landsberg.

Bos, Wilfried et al. Hrsg. 2004. Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster.

Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich. Hrsg. 2005. Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster.

Brügelmann, Hans. 2002. Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: Heinzel, Friederike; Prengel, Annedore. Hrsg. Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primärstufe. Opladen, 31-43.

Deutscher Bildungsrat. 1970. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

Graumann, Olga. 2002. Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn.

Graumann, Olga. 2003. Heterogene Schulklassen – eine allgemeindidaktische Betrachtung. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster, 127-144.

Graupe, Silja. 2005. Der Ort ökonomischen Denkens. Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Lichte japanischer Philosophie. Ontos Verlag. Frankfurt/Paris / Ebikon.

Groeben, Annemarie von der. 2008. Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin.

Hansen, Georg; Wenning, Norbert. 2003. Andere Ethnien in Schulen in Deutschland. Münster.

Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang. 1963. Unterricht. Analyse und Planung. Hannover.

Heimann, Paul. 1962. Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule 54, 407-427.

Heinzel, Friederike; Prengel, Annedore. 2002. Einleitung zum Jahrbuch Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primärstufe. In: Prengel, Annedore et al. Hrsg.



- Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe – Theoretische und empirische Untersuchungen. Jahrbuch Grundschulforschung. Opladen, 9-19.
- Kampshoff, Marita. 2009. Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Budde, Jürgen; Willems, Katharina. Hrsg. *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Weinheim, 35-52.
- Katzell, R Raymond A. 1994. Contemporary Meta-trends in Industrial and Organizational Psychology. In: Triandis, Harry C.; Dunnette, Marvin D.; Hough, Leann M. Hrsg. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Volume 4*, Palo Alto, 1-89.
- Katzenbach, Dieter. 2007. Vielfalt braucht Struktur. In: Katzenbach, Dieter. Hrsg. *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt am Main, 9-12.
- Keuffer, Josef. 2007. Vorwort. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim, 7-10.
- Klafki, Wolfgang. 1991. *Neu Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim.
- Lamp, Fabian; Wischer, Beate. 2010. Was wäre, wenn ein kluger Umgang mit Heterogenität Bildungsalltag wäre? In: Fischer, Andreas; Hahn, Gabriela. Hrsg. *Schule – der Zukunft voraus*. Baltmannsweiler, 93-108.
- Larkey, Linda Kathryn. 1996. Toward a Theory of Communicative Interactions in Culturally Diverse Workgroups. In: *Academy of Management Review*, 2/1996, 463-491.
- Meister, Ulrike. 2007. Heterogenität – ein weiter Begriff für vielfältige Ansichten? In: Katzenbach, Dieter. Hrsg. *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt am Main, 15-32.
- Mikle-Horke, Gertraude. Hrsg. 2011. *Sozioökonomie. Die Rückkehr der Wirtschaft in die Gesellschaft*. Metropolis-Verlag. Marburg.
- Nussbaum, Martha, C. 2010. *Die Grenzen der Gerechtigkeit*. Berlin.
- Podsiadlowski, Astrid. 2002. Diversität in Organisationen und Arbeitsgruppen. In: Allmendinger, Jutta; Hinz, Thomas. Hrsg. *Organisationssoziologie, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 42/2002*, 260-283.
- Risse, Erika. 2007. Umgang mit Heterogenität – auch im Gymnasium. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim, 118-127.
- Saldern, Matthias, von. 2007. Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim, 42-51.
- Schümer, Gundel. 2004. Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred. Hrsg. *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden, 73-114.
- Sen, Amartya. 1999. *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München.
- Sen, Amartya. 2010. *Die Idee der Gerechtigkeit*. München.
- Solzbacher, Claudia. 2007. Hochbegabte in der Schule. Identifikation und (individuelle) Förderung. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim, 78-89.
- Steinberg, Janine. 2009. Ausbildungsbausteine – Ein institutioneller Rahmen für den Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung. In: Fischer, Andreas / Hahn, Gabriela. Hrsg. *Heterogenität: Herausforderungen für die berufliche Bildung. Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität. Lüneburg. Band 1*. (www.bwp-schriften.de), 153-177.
- Stroot, Thea. 2007. Vom Diversitätsmanagement zu „Learning Diversity“. Vielfalt in der Organisation Schule. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim, 52-65.
- Tajfel, Henri; Turner, John C. 1986. *The Social Identity of Intergroup Behaviour*. In: Worchel, Stephen; Austin, William G. Hrsg. *Psychology and Intergroup Relations*, Chicago, 7-24.
- Thomas, R. Roosevelt jr. 1996. *Redefining Diversity*, New York.
- Thomas, R. Roosevelt jr. 2001. *Management of Diversity. Neue Personalstrategien für Unternehmen*, Wiesbaden.



Tillmann, Klaus-Jürgen; Wischer, Beate. 2006. Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: Pädagogik 3/2006, 44-48.

Tillmann, Klaus-Jürgen. 2006. Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen: Forschungsstand und Perspektiven. Vortragsmanuskript 8.6.2006. (http://www.reformzeit.de/fileadmin/reformzeit/dokumente/pdf/heterogenitaet_tillmann.pdf).

Triandis, Harry C.; Kurowski, LLois L.; Gelfand, Michele J. 1994. Workplace Diversity. In: Triandis, Harry C.; Dunnette, Marvin D.; Hough, Leanetta M. Hrsg. Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Volume 4, Palo Alto 1994, 769-827.

Wenning, Norbert. 2004. Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/2004, 565-582.

Wenning, Norbert. 2007. Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 21-31.

Wischer, Beate. 2007. Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 32-41.