

Wenning, Norbert

## Homogenisierung als historisches Grundmuster des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität?

*Tertium comparationis 22 (2016) 1, S. 10-38*



Quellenangabe/ Reference:

Wenning, Norbert: Homogenisierung als historisches Grundmuster des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität? - In: *Tertium comparationis 22 (2016) 1, S. 10-38* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246496 - DOI: 10.25656/01:24649

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246496>

<https://doi.org/10.25656/01:24649>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



## Homogenisierung als historisches Grundmuster des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität?

*Norbert Wenning*

*Universität Koblenz-Landau*

### *Abstract*

Discussions about heterogeneity or diversity as a condition for institutionalized education often show a distant relationship to homogeneity and homogenization as a process that takes place in and through educational institutions. This paper discusses how the result ‘homogeneity’ or ‘heterogeneity’ arises in educational situations and which role processes of social modernization play there. It turns out that homogenization as a process and as outcome socially is quite desirable. The often observed ambivalence about homogeneity and homogenization clarifies when two forms of homogenization can be distinguished, a ‘normative’ homogenization and a ‘practical’ homogenization.

Diskussionen um Heterogenität als Rahmenbedingung institutionalisierter Erziehung und Bildung finden seit Jahren in verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft statt und nehmen dort teilweise einen breiten Raum ein.<sup>1</sup> Diese Debatten vermitteln zuweilen den Eindruck, dass damit eine neue und zugleich besonders schwierige Anforderung an das Bildungswesen, an die pädagogisch Handelnden sowie an die in diesem Bereich wissenschaftlich Tätigen gestellt wird.<sup>2</sup>

Die Thematisierung von Heterogenität bezieht sich bei diesen Diskussionen oft auf den *pädagogischen Umgang* mit bestimmten Formen von Heterogenität im Kontext institutionalisierter Erziehungs- und Bildungsprozesse und konzentriert sich vielfach auf die didaktische bzw. die organisatorische Ebene im Rahmen schulpädagogischer Forschung<sup>3</sup> oder konstatiert gesellschaftlich relevante, negative, differenzierende Wirkungen des Bildungswesens für verschiedene Gruppen (vgl. etwa Maaz, Baumert & Trautwein, 2010). Häufig wird mit dem, was dabei als

Heterogenität bezeichnet wird, eine *Problemvorstellung* verbunden. Die so gekennzeichnete Situation gilt dann als zu überwindende, mindestens aber als pädagogisch zu bearbeitende, ohne dass deutlich wird, was mit Heterogenität als, vermeintlicher, Problemursache geschehen soll. Verschiedentlich wird gefordert, Heterogenität anzuerkennen (vgl. etwa Jürgens, 2005) oder sie als Chance wahrzunehmen.<sup>4</sup>

Die Frage nach der anhaltenden Bedeutung von *Homogenität* in institutionalisierter Erziehung und Bildung steht demgegenüber heute eher im Verdacht, rückwärtsgewandt und unpassend zu sein. Sie bedarf darum einer Begründung, sofern es dabei um mehr und anderes geht, als die zu überwindende Orientierung an nicht mehr, oder noch nie, gegebenen Voraussetzungen einer ‚Fiktion‘ der homogenen Lerngruppe (vgl. z.B. Tillmann, 2004) zu konstatieren. Die Frage nach einer andauernden *Homogenisierung* als (auch) positiv zu bewertende Funktion und Wirkung des Bildungswesens scheint sich – aus der heutigen Perspektive einer geänderten Bewertung von Heterogenität und Vielfalt<sup>5</sup> – fast schon zu verbieten. Auch wenn Heterogenität im Kontext von institutionalisierter Erziehung und Bildung oftmals, etwa in der Schulpädagogik oder bei Fragen der Lehrerprofessionalität (vgl. etwa Miller, 2014), als Quelle von Problemen wahrgenommen wird, gilt Homogenität umgekehrt nicht als positiv und willkommen im Rahmen von Erziehung und Bildung und wird Homogenisierung nicht als Prozess eingestuft, der (auch) zu befürworten ist.

Wie passen die divergierenden Beobachtungen und Wertungen von Homogenität und von Heterogenität zusammen? Ist es ein Nebeneinander unverbundener Debatten, die in verschiedenen wissenschaftlichen Feldern unabhängig voneinander geführt werden? Hier wird die These vertreten, dass eine Gemengelage unterschiedlicher Probleme zu dieser auf den ersten Blick verwirrenden Situation führt, die sich aus verschiedenen Aspekten zusammensetzt: Verkürzungen in der Darstellung von Kontexten, die Vermischung unterschiedlicher Ebenen der Betrachtung, das Ausblenden historischer Entwicklungen sowie die Vernachlässigung von Rahmenbedingungen, insbesondere von politischen und gesellschaftlichen. Nachfolgend werden *einige* Strukturen dieser Gemengelage aufgezeigt. Damit will dieser Beitrag Teile der Debatten kritisch hinterfragen und blinde Flecken verdeutlichen, indem Voraussetzungen für diese Debatten bzw. ihre Grundlagen befragt und verdeutlicht werden.

Die Analyse erfolgt in vier Schritten: Erstens wird das Verständnis der Begriffe Homogenität und Heterogenität genau dargelegt – dies liegt auf einer eher *instrumentellen* Ebene; zweitens wird auf einer eher *phänomenologischen* Ebene Homogenisierung als historisches Grundmuster im Umgang mit Formen von Heterogenität verdeutlicht; drittens wird die oft quasi ontologisch angenommene Gegebenheit von Homogenität bzw. von Heterogenität in Frage gestellt und aufgezeigt, dass de-

ren Feststellung in hohem Maße von weiteren Faktoren abhängt, dies geht von einem *konstruktivistischen* Charakter aus; viertens erfolgt eine relativierende Antwort auf die Frage nach Homogenisierung als historisches Grundmuster im Umgang mit Heterogenität – diese erfolgt von einer eher *normativen* Ebene aus.

Die pädagogische *Handlungsebene*, die insbesondere bei den schon angeführten schulpädagogischen oder bei früh- und, in jüngerer Zeit zunehmend, hochschulpädagogischen Arbeiten zum Umgang mit Heterogenität im Vordergrund steht (vgl. z.B. Wischmann & Dietrich, 2014; Beyer, 2013; Reinmann, 2015), bleibt hier weitgehend außer Acht. Deren Analyse läge teilweise quer zu hier in den Blick genommenen Ebenen und teilte sich zudem – aus der hier verfolgten Perspektive – in zwei Bereiche auf: in einen pädagogischen im engeren Sinne, der sich auf Fragen der Didaktik und der Organisation von Bildungseinrichtungen konzentrierte, und in einen gesellschaftlichen, der nach der unmittelbaren Bedeutung und der Wirkung von Politik, Medien, Öffentlichkeit, Recht usw. auf pädagogisches Handeln fragt. Der Ausschluss dieser Ebene ist darin begründet, dass es in diesem Beitrag um solche Aspekte im Zusammenhang mit Homogenität und Heterogenität geht, die pädagogischen Handlungsentscheidungen weitgehend *vorgeschaltet* sind bzw., die diese durch ihr ‚Vorgegebensein‘ in zentraler Weise beeinflussen und die verschiedentlich außer Acht bleiben.

## 1. Homogenität, Heterogenität als Zustandsfeststellung

Wann sprechen wir von Homogenität bzw. von Heterogenität?<sup>6</sup> Prozesse der institutionalisierten Erziehung und Bildung werden in der Regel als *soziale* Situationen angesehen. Darum handelt es sich bei der Kennzeichnung einer solchen Situation als eine homogene oder als eine heterogene um eine Aussage über einen sozialen Kontext. Die Frage nach Homogenität bzw. Heterogenität als eines Kennzeichens dieser Situation befasst sich konkret mit der Ausprägung eines bestimmten Merkmals in einem sozialen Zusammenhang. Die entsprechende Kennzeichnung einer Situation, das heißt die Antwort auf die Frage nach Homogenität oder nach Heterogenität in diesem Kontext, ergibt sich aus der Wirkung zweier, sich überlagernder Prozesse. Der erste Prozess wird hier als *Kategorisierung*<sup>7</sup> bezeichnet und wie folgt definiert: *Kategorisierung ist ein Prozess der Zuweisung von Gemeinsamkeiten an Entitäten und der Aufgliederung dieser Entitäten in Kategorien.*

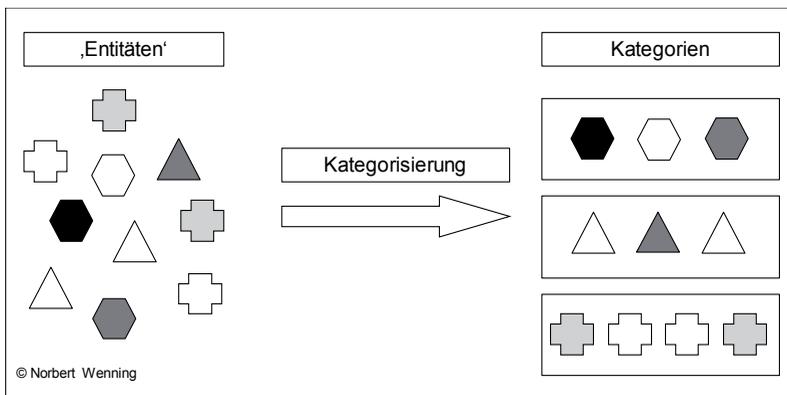
- *Ausgangspunkt* einer Kategorisierung in diesem Sinne ist die Annahme, dass ‚Entitäten‘ im betrachteten Zusammenhang vorhanden sind. Der Begriff Entität geht davon aus, dass es Einheiten von etwas gibt. Bezogen auf den sozialen Kontext institutionalisierter Erziehung und Bildung meint dies die Annahme,

dass es in einer sozialen Situation unterscheidbare und unterschiedliche Personen<sup>8</sup> gibt und dass dort mehr als eine soziale Gruppe repräsentiert sein kann.

- *Prozess*: Bei Anwesenheit von mehreren Entitäten in einem gemeinsamen (sozialen) Kontext kann der Prozess der Kategorisierung einsetzen. Dabei werden die einzelnen Entitäten mehr oder weniger bewusst entlang eines als in dieser Situation relevant eingestuften Merkmals analysiert und Gemeinsamkeiten von mehreren Entitäten festgestellt. Zur Kategorisierung gehört, dass alle einbezogenen Entitäten entlang von festgestellten Gemeinsamkeiten *sortiert* werden. Die Grundlage dieser Sortierungen, die Differenzmerkmale, bezeichnen wir als ‚Kategorien‘ von Entitäten.
- *Ergebnis*: Nach dem Prozess der Kategorisierung sind die Entitäten in einer sozialen Situation aufgegliedert und in Kategorien sortiert.

Der Prozess der Kategorisierung baut wiederum auf *Voraussetzungen* auf. So müssen die einbezogenen Entitäten mindestens eine Gemeinsamkeit haben. Sonst wäre es unmöglich, sie einer Kategorisierung zu unterziehen, sie könnten nicht miteinander verglichen werden. Die Bildung von Kategorien als Untergruppen der Gesamtheit der betrachteten Entitäten setzt weiter voraus, dass *unterschiedliche* Gemeinsamkeiten der Entitäten feststellbar sind.

Abbildung 1: Kategorisierung als Prozess der Zuweisung von Gemeinsamkeiten und deren Aufgliederung



Die in Abbildung 1 dargestellten Kategorien könnten anders sortiert werden. Hier ist das herangezogene Differenzmerkmal die *äußere* Form. Eine Sortierung könnte auch danach erfolgen, *ob* die Entitäten eine Einfärbung aufweisen oder nicht. Weiter wäre eine Gliederung nach den jeweiligen *Einfärbungen* möglich. Die hier an-

gewendeten Kategorien sind deshalb keine Selbstverständlichkeit im Sinne einer zwingend gegebenen Aufgliederung, sondern das Ergebnis eines Prozesses, das auch anders aussehen könnte.

Der zweite, mit der Kategorisierung eng verknüpfte, Prozess führt zur Antwort auf die Frage: Wann sprechen wir von Homogenität bzw. von Heterogenität? Dieser zweite Prozess wird als *Feststellung* von Homogenität bzw. von Heterogenität<sup>9</sup> bezeichnet: *Homogenität bzw. Heterogenität wird festgestellt, indem zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer sozialen Situation eine Person, oder eine Gruppe von Personen, bewusst oder unbewusst einen bestimmten Maßstab an die Beteiligten dieser sozialen Situation anlegt und verschiedene, in dieser Situation relevante ‚Dinge‘ – Merkmale von Personen – miteinander vergleicht. Das Ergebnis dieses Vergleichsprozesses ist die Feststellung von Gleichheit oder Ungleichheit. Damit erfolgt eine Zuschreibung an die soziale Situation: Gleichheit (Homogenität) oder Ungleichheit (Heterogenität) wird zu einem Merkmal dieser Situation.*<sup>10</sup>

*Ergebnis I:* Die Aussage, dass Homogenität oder Heterogenität vorliegt, ist nur eine situative Feststellung über die Zusammensetzung einer sozialen Situation bezogen auf die beteiligten Personen und die Ausprägungen eines bestimmten Merkmals, das bei diesen zu finden ist.

Auf den ersten Blick erscheint dieses Ergebnis als banal oder wie reine Wortklauberei. Die Relevanz wird deutlicher, wenn *Konsequenzen* des Verständnisses einer so festgestellten Homogenität oder Heterogenität betrachtet werden. Zentrale Aspekte sind stichwortartig:

Die oft als unverrückbar wahrgenommene ‚Feststellung‘ einer Homogenität oder einer Heterogenität in einer sozialen Situation stellt in hohem Maße einen Konstruktionsprozess dar. So ist eine Homogenität oder eine Heterogenität keine fraglose Gegebenheit, die einer Gruppe oder sozialen Situation faktisch innewohnt und die nur ‚aufgedeckt‘ wird, sie wird ihr vielmehr durch die Kategorisierung und die Feststellung von außen zugeschrieben.<sup>11</sup> Weiter ist Homogenität bzw. Heterogenität keine objektive Eigenschaft von Personen oder Gruppen.<sup>12</sup> Die Wahrnehmung einer solchen Eigenschaft ist stattdessen abhängig von der jeweiligen Situation, von dem angelegten Maßstab und damit zugleich von der beobachtenden Person und deren sozialem Umfeld sowie dem jeweiligen ‚Hintergrund‘.<sup>13</sup> Homogenität oder Heterogenität wird erst durch die Vergleichsoperation in der konkreten Situation festgestellt und gilt nur für diese Situation sowie nur für die Person, die diese Operation vornimmt. Zudem ist Homogenität oder Heterogenität keine dauerhafte Eigenschaft. Das Ergebnis des Vergleichs der Entitäten kann zu einem späteren Zeitpunkt anders ausfallen, weil sich die soziale Situation wandelt, bzw. weil die Beteiligten sich verändert haben können. Deshalb ist Homogenität bzw. Heterogenität nur zeitlich begrenzt feststellbar.<sup>14</sup> Schließlich gibt es keine absolute

Homogenität oder Heterogenität. Das Ergebnis bezieht sich immer nur auf den jeweils angelegten Maßstab. Auch bei der Berücksichtigung mehrerer Maßstäbe setzt die Feststellung von Homogenität oder Heterogenität voraus, dass die Entitäten, die verglichen werden, mindestens in einem Punkt einheitlich sind, sonst wären sie unvergleichbar und es könnten keine Unterschiede festgestellt werden. Weiter kann bezüglich anderer Maßstäbe gleichzeitig Homogenität vorliegen – in einer Jahrgangsklasse kann z.B. das Alter der Kinder gleich sein. Deshalb ist jede festgestellte Homogenität und jede Heterogenität nur relativ.

Die für die *Feststellung* von Homogenität bzw. von Heterogenität bewusst oder unbewusst verwendeten Kategorien sind ebenfalls kritisch zu betrachten, weil sie weniger eindeutig und festgeschrieben sind, als ihre Verwendung nahe legt:

- Kategorien, bzw. die ihnen zugemessene Bedeutung, hängen mit Bedingungen des sozialen Kontextes zusammen, in dem sie angewendet werden; sie sind, wenigstens teilweise, davon *abhängig*. Je nach sozialen und organisatorischen Rahmenbedingungen haben bestimmte Differenzmerkmale eine mehr oder weniger große Relevanz. Als Beispiel kann die stark abweichende Bedeutung und damit die unterschiedlich differenzierende Bewertung körperlicher Fähigkeiten von Personen dienen. Deren ‚Wert‘ für die Teilnahme an einem auf kognitive Fähigkeiten zielenden Lernzusammenhang, etwa einem Universitätsseminar, ist ein ganz anderer als ihr ‚Wert‘ beispielsweise bei der Teilnahme an einem Fußballspiel.
- Kategorien existieren nicht ‚einfach so‘, selbst wenn es für die einzelne Person in einer sozialen Situation so erscheinen mag. Kategorien sind Konstrukte, die in sozialen Zusammenhängen ‚bedeutend gemacht‘ werden. Die durch die Kategorisierung zugeschriebenen Eigenschaften von Entitäten existieren möglicherweise *vor* dem Prozess der Kategorisierung noch gar nicht. Beispielhaft kann dies das statistische Merkmal Migrationshintergrund zeigen. Dieses Kennzeichen geht auf eine Erfindung für einen statistischen Zweck zurück, auf die Nutzung im Rahmen der Erhebungen des Mikrozensus seit 2005. Vorher gab es weder diesen Begriff noch ein entsprechendes Verständnis, sodass niemand vorher einen Migrationshintergrund im heutigen Verständnis aufweisen konnte.<sup>15</sup>
- Die in der Regel in pädagogischen Diskussionen als relevant eingestuften Kategorien sind in Ursachen und Wirkungen nicht gleichwertig. In pädagogischen Zusammenhängen, sowie darüber hinaus, haben wir zu unterscheiden zwischen solchen, die durch pädagogisches Handeln beeinflussbar sind (z.B. Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Motivation), und solchen, die durch Erziehung und Bildung nicht veränderbar sind (Herkunft, Geschlecht, Hautfarbe, Körperform usw.).<sup>16</sup> Daneben gibt es Kategorien, die zwar veränderlich sind,

etwa Familienform, Vorbildung und Beschäftigungsstatus sowie Einkommen der Eltern, Wohnort und -situation, Geschwisterkonstellation, die aber dem Einfluss pädagogischen Handelns entzogen sind.

- Kategorien haben, weitgehend unabhängig von ihrem Konstruktcharakter, durch den Prozess der Kategorisierung und die darauf aufbauenden Handlungen oder Bewertungen im Rahmen der Feststellung eine *soziale Wirksamkeit*. Als Beispiel kann hier die Zuschreibung des Merkmals Migrationshintergrund dienen. Wenn etwa Lehrkräfte mit diesem Merkmal bestimmte Überzeugungen verbinden (vgl. etwa Wischmeier, 2012), hat die Kennzeichnung einer Person mit diesem Merkmal eine bestimmte Wirkung auf die soziale Interaktion mit deren Lehrkraft, die ohne diese Zuschreibung so nicht erfolgte.<sup>17</sup>
- Kategorien sind möglicherweise nicht unabhängig voneinander, sondern beeinflussen sich in ihrer Wirkung gegenseitig. Als Beispiele können hier die bekannten statistischen Kunstfiguren des jeweiligen maximalen Bildungsverlierers dienen: War dies in den 1960er-Jahren das katholische Arbeitermädchen vom Lande (gemeint war: Arbeitertochter, vgl. Dahrendorf, 1966), so wird in jüngerer Zeit eher vom Jungen mit Migrationshintergrund und niedrigem Sozialstatus des Elternhauses aus der Großstadt gesprochen (vgl. Geißler, 2005). Statistische Zusammenhänge insbesondere zwischen dem sozialen Hintergrund, der Vorbildung der Eltern, dem Migrationshintergrund und dem Geschlecht auf der einen Seite und den Chancen auf eine erfolgreiche Teilhabe an Bildungsprozessen auf der anderen liegen vielfältig vor.<sup>18</sup>

Die Feststellung von Heterogenität (oder Homogenität) in einer sozialen Situation ist in viel höherem Maße kontingent als deren Verwendung in vielen wissenschaftlichen Diskussionen nahe legt.<sup>19</sup> Sie ist das Ergebnis von mehr oder weniger bewusst betriebenen Prozessen. Diese sind wiederum von weiteren Faktoren beeinflusst. Wenn der Befund Heterogenität (bzw. Homogenität) zu einer abhängigen Variable in sozialen Situationen wird (siehe Abschnitt 3), ist der Blick auf weitere Faktoren notwendig.

## 2. Moderne Gesellschaft und Homogenisierung

Die pädagogische Diskussion über den Umgang mit Heterogenität bewertet Heterogenität an sich zunächst *negativ*. Als Beleg für eine lange pädagogische Tradition dieser Position werden häufig bestimmte Zitate herangezogen: Johann Friedrich Herbart bezeichnet um 1800 dementsprechend ‚die Verschiedenheit der Köpfe‘ als das Hauptproblem des Unterrichts. Der noch etwas ältere Vorschlag zum Umgang mit diesem Problem von Ernst Christian Trapp, dem ersten Professor für Pädagogik in der deutschen Geschichte, ‚den Unterricht auf die Mittelköpfe zu kalkulieren‘,

wird heute ebenfalls als negative Sichtweise eines vor allem didaktischen Problems bewertet (vgl. etwa Tillmann, 2004).<sup>20</sup>

Homogenität kann, indirekt, vor diesem Hintergrund also als ideales Gegenbild zur negativ bewerteten heterogenen Situation, zum vielfach zitierten pädagogischen Problem der Didaktik, eingestuft werden. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive wird aber auch zu dieser Zeit schon Homogenisierung als Prozess des Versuchs der Herstellung von Homogenität nicht als positiv bewertet. Im Gegenteil haben sich Zeitgenossen von Herbart und Trapp nachdrücklich für die Ausbildung von ‚Menschheit‘ (Humboldt, 1792/93)<sup>21</sup> und für die Offenheit des Ergebnisses von Bildung, und damit letztlich für die Akzeptanz und Förderung von Heterogenität, ausgesprochen.

Das Spannungsverhältnis zwischen Homogenität als positiv bewerteter Voraussetzung für didaktisches Handeln und Heterogenität als faktisch gegebene, die Didaktik herausfordernde ‚Widrigkeit‘, das sich – wie erwähnt – bis in schulpädagogische Diskussionen der heutigen Zeit fortzieht, auf der einen Seite und das dialektische Verhältnis von Homogenität im normativen Sinne (verknüpft mit den Begriffen Chancengleichheit, Gleichberechtigung, Gleichstellung, Gleichbehandlung) und Heterogenität als Abweichung vom Postulat der normativen Homogenität (in Form von Chancenungleichheit, Diskriminierung usw.) in der modernen Gesellschaft auf der anderen Seite, verdeutlichen, dass es schon seit der Frühzeit darauf bezogene pädagogische Diskussionen gibt.

Nachfolgend geht es darum, einen Teilaspekt der Verschränkungen von Heterogenität und Homogenisierung zu verdeutlichen. Am Beispiel des wachsenden Einbezugs verschiedener gesellschaftlicher Teilgruppen in das (entstehende) allgemeine Bildungssystem<sup>22</sup> in der Region, die heute Deutschland genannt wird, wird der Prozess einer Homogenisierung im Sinne der Durchsetzung einer *normativen* Homogenität auf verschiedenen Ebenen verdeutlicht. Diese Nachzeichnung bildungshistorischer Entwicklungen unterstützt zwar auf der einen Seite die anhaltende Sichtweise auf das *didaktische* Problem Heterogenität, relativiert aber zugleich die heute vielfach zu findende, eher negative Einschätzung von Homogenität und Homogenisierung.<sup>23</sup>

- Einführung der *Schulpflicht*: Die *Einführung* der Schulpflicht ist eine erste Maßnahme zur Gleichstellung aller Nachwachsenden in der jeweiligen Region, wenn sie alle Kinder ab einem bestimmten Alter umfasst. Bis dahin besuchten nur diejenigen eine Schule bzw. allgemein bildende Einrichtungen, deren Eltern, oder bei denen andere einflussreiche Personen, etwa der Pfarrer, ein hinreichendes Interesse und die materiellen Möglichkeiten dazu hatten. Diese Maßnahme ist zunächst ein Prozess der Gleichstellung auf einer rechtlichen Ebene (der Einsetzung der Pflicht für alle).

- Durchsetzung der *Schulpflicht*: Mit dem Erlass der Schulpflicht war diese noch nicht *durchgesetzt*. Das erfolgte in einem sehr lang dauernden Diffusionsprozess, der von städtischen Bereichen in ländliche fort schritt und der in ökonomisch besser gestellten Regionen früher durchgesetzt wurde als in Regionen mit großem ökonomischem Entwicklungsbedarf. Dies ist zugleich u.a. ein Prozess der *regionalen* Gleichstellung, also auf einer räumlichen Ebene.
- Einführung von *Schulabschlüssen*: Insbesondere mit der Einführung von Schulabschlüssen als sozial relevante Institutionen – verwiesen sei hier auf das Abiturreglement von 1788 bzw. auf die sogenannte ‚allerhöchste Kabinettsorder‘ des preußischen Königs Friedrich Wilhelm III. von 1834 – findet eine grundlegende soziale Öffnung von Bildungsmöglichkeiten und -zugängen statt. Erstmals soll die individuelle *Leistung* das Kriterium zur Auswahl sein und nicht mehr die Geburt in einen bestimmten Stand, die Religion (jüdischer Glaube), die finanzielle Ausstattung oder dergleichen. Damit eröffnet sich die Möglichkeit einer *allgemeinen, vor allem sozialen* Gleichstellung aller Nachwachsenden bezogen auf die, sicher zunächst theoretische, Möglichkeit der Teilhabe an weitergehender Bildung. Diese Form der Homogenisierung ist auf der Ebene der Gleichberechtigung angesiedelt.
- Gleichstellung von *Mädchen und Frauen*: Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts wird Mädchen und Frauen, die in der Volksschule im Wesentlichen schon seit der Verbreitung dieser Schulform gleichgestellt sind, zunehmend der Weg zu Abitur und Studium eröffnet. Bekannt ist vor allem die Jahreszahl 1908, weil in diesem Jahr Preußen, als bevölkerungsreichster Staat des damaligen Deutschen Reiches, Frauen den Erwerb des Abiturs und die Aufnahme eines Universitätsstudiums weitgehend erlaubt. Hier findet eine rechtliche Gleichstellung bezogen auf die Kategorie *Geschlecht* statt. Die *faktische* Durchsetzung der Gleichstellung in Form von Chancengleichheit dauert aber noch viele Jahrzehnte.
- Gleichstellung *ausländischer* Schülerinnen und Schüler: In der Bundesrepublik Deutschland gilt in den meisten Bundesländern bis in die 1960er-Jahre *keine* Schulpflicht für ausländische Kinder in dem Alter, in dem die Kinder und Jugendlichen mit einem bundesdeutschen Pass schulpflichtig sind. Erst durch die Forderung der Vorläuferorganisation der heutigen EU verabschiedet die Kultusministerkonferenz eine Empfehlung, bei deren Umsetzung bis zur zweiten Hälfte der 1960er-Jahre die Schulpflicht auch für diese Gruppe überall eingeführt wird. Hier wird eine *rechtliche* Gleichstellung vollzogen, die die Kategorie Staatsangehörigkeit bzw. die auf der unterschiedlichen *rechtlichen Ausstattung* beruhende, differenzierende Wirkung ausschaltet.<sup>24</sup>

- Gleichstellung sogenannter ‚*behinderter*‘ Schülerinnen und Schüler: In einem langen historischen Prozess erfolgt die Aufnahme von weiteren Gruppen in das allgemein bildende Schulwesen, die heute als ‚behindert‘ bzw. als ‚mit besonderem Förderbedarf‘ bezeichnet werden. Rechtlich findet dies einen ersten Abschluss durch die Anerkennung von Förderschulen (Sonderschulen) als allgemein bildende Schulen. Hier wird eine rechtliche Gleichstellung auf der Ebene der Kategorie ‚Behinderung‘ bzw. ‚besonderer Förderbedarf‘ vollzogen und eine Homogenisierung in Form des Einbezugs in eine Institution umgesetzt.<sup>25</sup>

Durch die stichwortartig genannten Veränderungen sind in einem langen historischen Prozess schließlich alle Personen der nachwachsenden Generation in Deutschland nicht nur vor dem Gesetz gleichgestellt, sondern auch vor den Anforderungen des Bildungssystems. Dies ist eine grundlegende Homogenisierung, von der – so darf vermutet werden – niemand Abstriche machen will und die – für sich in dieser Weise betrachtet – positiv bewertet wird. Diese Homogenisierung kann als normative Homogenisierung bezeichnet werden.

Der Prozess der Homogenisierung ist in modernen Staaten, bezogen auf die Rolle der Pädagogik bzw. des Bildungssystems, noch weiter gegangen bzw. noch umfassender:

- Pädagogisierung über den *Lebenslauf*: Mit der Verbreitung und der weitgehenden Durchsetzung *frühkindlicher* Bildung, der Durchsetzung der Vorstellung, dass jede und jeder junge Erwachsene eine Ausbildung oder ein Studium als *Berufsausbildung* absolvieren soll, sowie mit der Anerkennung der Forderung des lebenslangen Lernens bzw. der *Weiterbildung* für die Berufstätigen sowie für die nicht mehr Berufstätigen, haben wir eine Gleichstellung über die gesamte Lebensspanne. Von der Krabbelgruppe bis zum Altersheim werden alle Menschen als potenzielle Lernende und als prinzipiell Bildbare der permanenten Anforderung der Realisierung eines für sie optimierten Bildungsprozesses unterworfen. Auch dadurch und darin sind sie gleich gestellt. Hier kann von einer Homogenisierung der anthropologischen Annahmen über die gesamte Lebensspanne gesprochen werden.
- Pädagogisierung der *Gesellschaft*: Bei nahezu jedem neu wahrgenommenen gesellschaftlichen Problem wird seit längerer Zeit – mindestens auch – eine *Pädagogisierung* als Lösungsweg vorgeschlagen. Dazu einige Beispiele: Rechtsextremistische Phänomene führen zur Forderung, im Bildungswesen solle u.a. Toleranz vermittelt werden und Aufklärung erfolgen. Als religiös extremistisch interpretierte Erscheinungen haben zur Folge, dass solchen Fehlentwicklungen vor allem junger Menschen mit entsprechenden pädagogischen

Maßnahmen der Vorbeugung und des Immunisierens entgegengearbeitet werden soll. Die Zunahme ernährungsbedingter Krankheiten führt zur Aufgabe, dass Verbraucher- und Ernährungsbewusstsein geschult und Freude an Bewegung vermittelt werden sollen. Strukturprobleme auf dem Arbeitsmarkt bewirken, dass Anpassungsfortbildungen oder Umschulungen gefordert werden usw. In diesem Rahmen werden alle Menschen in modernen Staaten gleichgestellt, weil sie durch die Pädagogisierung u.a. auch für die Folgen ihres Handelns und ihrer Entscheidungen (in Bildungsfragen) verantwortlich gemacht werden. Das, was der Soziologe Ulrich Beck vor drei Jahrzehnten (1986) mit dem Schlagwort ‚Risikogesellschaft‘ bezeichnete, verdeutlicht diese Gleichstellung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen. Diese Form der Homogenisierung kann – als Folge der Individualisierung genannten Gleichstellung – als Gleichverantwortung bezeichnet werden.<sup>26</sup>

Die erste Antwort auf die Frage nach Homogenität und Homogenisierung ist: *In sich modernisierenden und modernen Gesellschaften ist Homogenisierung im Feld von Erziehung und Bildung ein historisches Grundmuster im Umgang mit Heterogenität.*<sup>27</sup>

### 3. Homogenität und Heterogenität als abhängige Variable

Die Feststellung von Homogenität bzw. von Heterogenität erscheint im Kontext von institutionalisierter Erziehung und Bildung auf den ersten Blick als Beschreibung einer ‚objektiven‘ Eigenschaft, insbesondere bezogen auf die Zusammensetzung von sozialen Gruppen in Bildungseinrichtungen. Tatsächlich wird Homogenität oder Heterogenität erst durch die Vergleichsoperation zugeschrieben und gilt nur für diese Situation sowie für den Zeitpunkt der Analyse, wie der Abschnitt eins verdeutlicht. Der zweite Abschnitt hat aufgezeigt, dass die heutige Situation im Bildungssystem und in der Gesellschaft in einem langen historischen Prozess entstanden ist. Das Ergebnis dieses Prozesses ist im kollektiven Verständnis im Umgang mit Homogenität bzw. Heterogenität sedimentiert<sup>28</sup> und häufig nicht mehr als Zustand in einem Prozess bewusst. Nachfolgend soll aufgezeigt werden, dass demgegenüber die Feststellung von Homogenität bzw. Heterogenität von solchen weiteren Faktoren *abhängig* ist.

Kategorien bzw. Maßstäbe, die zur Feststellung von Gleichheit oder Ungleichheit der Entitäten herangezogen werden, erlangen ihre Relevanz erst vor dem jeweiligen Interpretationshintergrund. Ihre Wirksamkeit ist in hohem Maße von Rahmenbedingungen und Vorgaben weiterer Ebenen beeinflusst bzw. sogar davon abhängig. Hier werden nachfolgend drei Ebenen von Kontextfaktoren angesprochen, die den jeweiligen Befund ‚Homogenität‘ bzw. ‚Heterogenität‘ zentral

mitbestimmen: anthropologische, organisatorische und gesellschaftliche Grundvorstellungen.

### 3.1 Anthropologische Grundvorstellungen – das Beispiel Geschlecht

Angewendete Kategorien bzw. Maßstäbe als Differenzmerkmale gelten im Rahmen von institutionalisierter Erziehung und Bildung, wie erläutert, häufig als vorgegeben. Eine Konsequenz einer solchen „ontologisch gegebenen Vielfalt“ (Wischmann & Dietrich, 2014, S. 1) ist, dass diese Maßstäbe dann nicht weiter analysiert und bei der Frage nach dem Vorliegen von Homogenität bzw. Heterogenität als Maßstab unbefragt angewendet werden. So wird z.B. die Kategorie Geschlecht im Zusammenhang mit der Frage nach Homogenität oder Heterogenität üblicherweise so eingesetzt, dass eine Zuweisung einer der beiden dichotomen Ausprägungen dieses Merkmals an die jeweilige Entität erfolgt. Die jeweilige Person ist dann entweder männlich oder sie ist weiblich. Heterogenität – bezogen auf die Kategorie Geschlecht – wird festgestellt, wenn beide Ausprägungen in einer sozialen Situation vorhanden sind. Die Zuweisung zu einer der Ausprägungen erfolgt, indem von den beurteilenden Personen Indizien für die Zuordnung der betrachteten Personen gesucht, wahrgenommen und dann entsprechend verwendet werden: insbesondere Vornamen, Aussehen, Körpermerkmale, Bekleidung, Vermerke in (amtlichen) Unterlagen. Die Zuweisung erfolgt also von außen und lässt nur eine der beiden Ausprägungen zu, d.h. jede Person hat maximal und minimal eine Ausprägung.<sup>29</sup>

Dahinter steht eine anthropologische *Grundvorstellung* über das, was als Geschlecht bezeichnet wird. Die Grundüberzeugung ist, dass diese Kategorie nur in diesen beiden, eindeutig voneinander abgrenzbaren Ausprägungen vorliegen kann. Alles, was heute unter dem Begriff ‚transgender‘ oder Transsexualität diskutiert wird, jede Situation, in der sich äußerlicher Anschein oder amtliche Zuweisung von dem Selbstverständnis, von der Überzeugung, vom Gefühl der fraglichen Person unterscheidet, muss dann zwingend außer Acht bleiben und es erfolgt eine Vereindeutigung der Personen bezüglich der geschlechtlichen Zuordnung.

Die Frage danach, wie gültig die Feststellung von Homogenität oder Heterogenität ist, führt bei der Berücksichtigung solcher Überlegungen möglicherweise zu einem widersprüchlichen Ergebnis und dann unter Umständen letztlich in eine Kritik des angewendeten Maßstabs, in ein Hinterfragen von grundlegenden anthropologischen Vorstellungen über das Merkmal, welches für die Frage des Vorliegens von Homogenität oder Heterogenität angewendet wird. Dies gilt auch dann, wenn das Erleben der entsprechend kategorisierten Menschen, deren ‚Selbstverständlichkeit‘, sich von der zugewiesenen Ausprägung der Kategorie unterscheidet und gleichzeitig die kategorisierende Person diesen Widerspruch nicht realisiert (oder nicht akzeptiert). Der sozialen Wirksamkeit zugeschriebener Zugehörigkeit steht

die Widerständigkeit der kategorisierten Person im sozialen Zusammenspiel gegenüber.

### 3.2 Organisationsbezogene Grundvorstellungen – das Beispiel ‚Behinderung‘

Kategorien und ihr Verständnis hängen eng mit der jeweiligen historischen und der gesellschaftlichen Situation und der jeweils vorherrschenden Zuschreibung von Bedeutungen zu dieser Kategorie zusammen. Wie im Rahmen der aufgezeigten Homogenisierung aller Nachwachsenden durch die Realisierung einer allgemeinen Schulpflicht für Schülerinnen und Schüler schon angedeutet, unterliegt das Verständnis dessen, was heute als Kategorie ‚Behinderung‘ bezeichnet wird, einer starken historischen Veränderung. Dieser wird nachfolgend anhand des Wandels der verwendeten Begriffe und ihrer Konnotationen stichwortartig nachgezeichnet. Dabei werden diese nicht umfassend aufgeführt, da es vorrangig um die Illustration des Wandels geht. Er ist das begriffliche Gegenstück zum zunehmenden gleichberechtigten Einbezug der Mitglieder der so bezeichneten Gruppe in das allgemein bildende Schulwesen – und darüber hinaus in die Gesellschaft.

#### *Utilitaristisches Defizitverständnis*

Ein solches, frühes Verständnis von ‚Behinderung‘ ist insbesondere an Bedürfnissen des sozialen Umfeldes der so bezeichneten Personen ausgerichtet und fragt nach der sozialen oder ökonomischen ‚Nützlichkeit‘ dieser Person sowie nach dem Aufwand, den das soziale Umfeld für die Betreuung leisten muss. Kennzeichnend dafür sind Begriffe wie:

- *Krüppel* (Bezeichnung von Personen mit körperlichen und geistigen Minder- oder Fehlentwicklungen bzw. Defekten),
- *Versehrte* (Bezeichnung von Personen, die aufgrund äußerer Einwirkungen, oft als Kriegsverletzung, in ihren Fähigkeiten, insbesondere körperlichen, erheblich eingeschränkt sind).

#### *Gesellschaftsorientiertes Abweichungsverständnis*

Ein entsprechendes Verständnis von ‚Behinderung‘ ist ebenfalls am sozialen Umfeld ausgerichtet, aber weniger am sozialen Nahfeld als vielmehr an Interessen der Gesellschaft. Es fragt nach der *gesellschaftlichen* ‚Nützlichkeit‘ der Person. Kennzeichnend dafür sind Begriffe wie:

- ‚unnütze Esser‘ (Bezeichnung von Personen mit solchen Einschränkungen, die es im erwerbsfähigen Alter voraussichtlich nicht zulassen, dass diese Person, wie man sagt, ‚sich selbst ernähren‘ kann),

- ‚amoralisch‘ (Bezeichnung von Personen, die aufgrund von Handlungen oder Äußerungen so stark von dem abweichen, was als tolerabel (gesellschaftlich akzeptabel) gilt, dass die soziale Wirksamkeit dieses Handelns – etwa deren gesellschaftliche Sichtbarkeit – als gefährdend für die Gesellschaft eingestuft wird),
- ‚schädlich für die Volksgesundheit‘ (einerseits die Bezeichnung von Situationen und Stoffen bzw. von Verhaltensweisen, deren Nutzerinnen und Nutzer oder Vertreterinnen und Vertreter durch das daran orientierte Verhalten oder durch das Propagieren bestimmter Verhaltensweisen (Rauchen, Konsum von Alkohol usw.), andererseits Bezeichnung von Personen, deren Verhaltensweisen als unsozial gelten und bei denen die ‚Gefahr‘ besteht, dass diese durch Kinder bzw. auf diese quasi vererbt werden).

### *Gleichberechtigtes Unfähigkeitsverständnis*

Dieses Verständnis von ‚Behinderung‘ geht von der Anerkennung der Gleichberechtigung der so bezeichneten Personen im Sinne der *rechtlichen* Gleichstellung aus. Es sieht aber keine individuellen Entwicklungsmöglichkeiten für die als abweichend festgestellten, mangelnden Fähigkeiten. Kennzeichnend dafür sind Begriffe wie:

- ‚*Sorgenkinder*‘ (Bezeichnung von Personen insbesondere mit genetischen Fehlentwicklungen bzw. Defekten, ursprünglich eine Reaktion auf die sogenannte Contergan-Schädigung),<sup>30</sup>
- ‚*Schwerbehinderte*‘ (Bezeichnung von Personen, die aufgrund rechtlich definierter und festgestellter Eigenschaften in ihren Fähigkeiten erheblich eingeschränkt sind, Beispiel: Schwerbehindertenausweis als Kennzeichen einer *sozialrechtlichen* Stellung, die in der Regel als dauerhaft gilt).

### *Gleichberechtigtes Diversitätsverständnis*

Ein solches Verständnis von ‚Behinderung‘ geht von der Gleichberechtigung der so bezeichneten Personen aus und interpretiert ‚Behinderung‘ als ein Missverhältnis der Passung zwischen sozialer und physischer Umwelt auf der einen und den individuellen Fähigkeiten so bezeichneter Personen auf der anderen Seite. Es sieht Möglichkeiten der Anpassung der Umwelt an die begrenzten Fähigkeiten der Individuen. Kennzeichnend dafür sind Begriffe wie:

- ‚Behinderung‘ (als Ergebnis von Prozessen der sozialen Zuschreibung),
- ‚Behinderung‘ im Sinne von ‚behindert werden‘ (als Folge der mangelnden Ausgestaltung der physischen und sozialen Umwelt, Stichwort: Barrierefreiheit).

Diese Auflistung unterschiedlicher Verständnisse dessen, was mit der Kategorie ‚Behinderung‘ bezeichnet wird, soll nicht den Eindruck erwecken, dass eine historische Abfolge in der Verwendung des jeweiligen Verständnisses in der Form vorliegt, dass das vorherige Verständnis an Bedeutung verloren hat. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die aufgeführten Verständnisse nebeneinander existieren und dass allenfalls Verschiebungen zwischen der jeweiligen Verbreitung der einzelnen Bedeutungsmuster zu verzeichnen sind.

Der organisatorische Umgang mit den so bezeichneten Personen, etwa im Bildungswesen, lässt sich in hohem Maße auf die mit dem jeweiligen Begriffsverständnis verbundenen Vorstellungen über eine Entwicklungsfähigkeit der Personen, allgemeinen Bildungsvorstellungen und die gesellschaftliche Rolle von in dieser Weise definierten Personen zurückführen.<sup>31</sup>

### 3.3 Gesellschaftliche Grundvorstellungen – das Beispiel Migrationshintergrund

Eine im pädagogischen Kontext auf der Handlungsebene bei der Frage nach Homogenität oder Heterogenität häufig ausgeblendete Grundlage sind *gesellschaftliche* Grundvorstellungen bzw. Ideale. Als Beispiel dient hier die Kategorie *Migrationshintergrund*. Sie gilt auf den ersten Blick als objektiv, weil klar definiert, und zugleich als neutral, weil eindeutige Kriterien angewendet werden, welche nichts mit Einflussfaktoren auf Bildungs- und Erziehungsprozesse, wie individuellen Verhaltensweisen, Motivation, Kenntnissen, Leistungen, Fähigkeiten oder Einstellungen, zu tun haben.

Die Einführung des Begriffs Migrationshintergrund ist eine nahezu beispiellose Erfolgsgeschichte einer ursprünglich für rein statistische Zwecke gebildeten Neuschöpfung. Vor rund einem Jahrzehnt erst erfunden, kann heute eine wenigstens grobe Vorstellung davon allgemein vorausgesetzt werden – auch außerhalb des Feldes von Erziehung und Bildung.

Was führt zur Entwicklung dieses Begriffes und was bezeichnet er genau? Er wird geschaffen, weil das bis dahin – und parallel weiterhin – verwendete Kriterium des ausländischen Passes nicht mehr hinreichend funktional ist. Ohne hier weiter auf die Hintergründe eingehen zu können, ist entscheidend für die Einführung des neuen Begriffes eine wachsende Unschärfe der Ausländereigenschaft. Die Kennzeichnung ‚Ausländerin‘ oder ‚Ausländer‘ ist nicht länger in der Lage, alle Personengruppen zu erfassen, die als ‚anders‘ angesehen werden (sollen), etwa ein-

gebürgerte ausländische Personen oder Personen, die ihre deutsche Staatsbürgerschaft dem Nachweis der deutschen Volkszugehörigkeit verdanken, also Aussiedlerinnen und Spätaussiedler.<sup>32</sup>

Ursache der Einführung des Begriffs Migrationshintergrund ist somit seine *gesellschaftliche* Funktion: Er soll eine Abweichung erfassen, sie beschreiben und damit identifizierbar machen. Es geht um Personen und Gruppen, die von der als normal angesehenen gesellschaftlichen Zugehörigkeit, bzw. von deren Konstruktion, abweichen. Staaten sind auch soziale Organisationen, die ihre Existenz der Abgrenzung von anderen Staaten verdanken. Ein Teil dieser Existenz ist die Definition des sogenannten Staatsvolks, also der Bestimmung einer sozialen Gruppe, die zu dem Staat gehört bzw. ihn in der sozialen Dimension ausmacht. Mit der Definition der Zugehörigkeit ist zwingend die Bestimmung der *Nicht-Zugehörigkeit*, der Abgrenzung und der Ausgrenzung, verbunden. Moderne Nationalstaaten beruhen deshalb in diesem Punkt auf der Erfindung des staatlich ‚anderen‘. Der Begriff Migrationshintergrund wurde eingeführt, um diese gesellschaftliche Funktion wieder ausfüllen zu können, d.h. um die Möglichkeit der Bestimmung von (sozialer) Zugehörigkeit bzw. von Nicht-Zugehörigkeit nachzubessern und zu sichern.

Die statistische Eigenschaft ‚mit Migrationshintergrund‘ oder ‚ohne Migrationshintergrund‘ können sich Personen nicht verdienen oder erarbeiten. Sie ist ein scheinbar gegebenes, individuell unbeeinflussbares und zunächst ein rein statistisches Merkmal. Zugleich hat es Wirkungen auf Individuen: Deutlich wird dies z.B. an den erstaunten Reaktionen, die eine Person zeigt, wenn sie aufgrund einer genauen Erläuterung der Definition von Migrationshintergrund erstmals feststellt, dass auch sie selbst zu dieser Gruppe gezählt wird. Da sich niemand dieses Merkmal selbst verleihen kann, kann man es auch nicht ablegen. Deshalb erscheint der Begriff – in seiner sozialen Bedeutung – in hohem Maße als essentialistisch, obwohl er eine reine Zuschreibung ist.

Bezogen auf pädagogische Zusammenhänge: Analysiert z.B. eine Lehrkraft eine Lerngruppe, nachdem sie den Begriff und das Verständnis von Migrationshintergrund kennengelernt hat, kommt sie unter Umständen zu neuen oder abweichenden Einteilungen der Lerngruppe und entwickelt gegebenenfalls andere Vorstellungen über deren Heterogenität (vgl. etwa Sievers, 2012), die es ohne das Wissen um diesen Begriff nicht geben würde – und das alles, ohne dass sich in der Lerngruppe oder ihrer Zusammensetzung irgendetwas geändert hat.

Das Ergebnis I aus Abschnitt 1 über die Aussage, wann Homogenität oder Heterogenität vorliegt, ist darum zu erweitern: *Ergebnis II*: Die Aussage, dass Homogenität bzw. Heterogenität vorliegt, ist eine situative Feststellung über die Zusammensetzung einer sozialen Situation bezogen auf die beteiligten Personen und die Ausprägungen eines bestimmten Merkmals, das bei diesen zu finden ist, die vor

dem Hintergrund, bzw. unter dem Einfluss, weiterer Faktoren getroffen wird und die von diesen abhängig ist.

#### 4. Homogenisierung und Heterogenisierung als erwünschte Grundmuster

Hinter manchen aktuellen Diskursen um die Rolle von Heterogenität in institutionalisierter Erziehung und Bildung steht erstens eine Verkürzung bzw. Ausblendung des Prozesses der *Wahrnehmung* dessen, was als Homogenität oder als Heterogenität bezeichnet wird. Zugleich wird zweitens die *Feststellung* eines Zustands verschiedentlich vermischt mit der *Bewertung* eines Zustands oder gleichgesetzt mit einer gewünschten bzw. einer befürchteten *Weiterentwicklung* dieses Zustands. Drittens bleibt zuweilen unberücksichtigt, dass Homogenität und Heterogenität voneinander abhängig sind, dass sie zwingend nur in Kombination miteinander vorkommen. Dies gilt auch in pädagogischen Zusammenhängen, sodass eine Klage über Heterogenität als Zustand bzw. Voraussetzung für pädagogisches Handeln schnell beinhaltet, zugleich vorliegende Aspekte von Homogenität auszublenden.

In jüngerer Zeit wandelt sich, wie erläutert, teilweise die *Bewertung* von Heterogenität in Richtung der Anerkennung oder wenigstens der Toleranz als *Voraussetzung* auch für pädagogisches Denken und Handeln, die nicht mehr folgenlos ignoriert werden kann. Dieser Wandel der Einschätzung geht bis zum Verständnis als einer *Ressource*. Mit dieser sich verändernden Einschätzung von Heterogenität wird Homogenität zum Gegenbild und zur Negativfolie und erscheint in einem neuen, mindestens einem anderen Licht, das des Gestrigen, des Negativen, des Abzulehnenden. Gleiches gilt für Prozesse der Homogenisierung.

Eine solche Bewertung von Homogenität und Homogenisierung ist nur möglich, wenn die historischen Prozesse der Verbreitung entsprechender Gedanken, wie im Abschnitt 2 dargestellt, und zugleich die Dialektik von Homogenität und Heterogenität verdrängt werden. Dies wird nachfolgend in zwei Schritten weiter verdeutlicht, mit Blick auf entsprechende *gesellschaftliche* Entwicklungen und mit Blick auf *pädagogische* Situationen.

Heterogenität und damit auch Prozesse, die Heterogenität steigern oder bewirken, waren gesellschaftlich solange ohne Relevanz, wie es keine Forderung nach Gleichheit gab. Erst vor dem Hintergrund der Norm der Homogenität bekommt Heterogenität eine Bedeutung. Gleichzeitig kann die Norm der Gleichheit erst dann wichtig werden, wenn die Wirkungen realer Ungleichheit und deren Bewertung als relevante Phänomene wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmung stützt wiederum die Forderung nach Gleichheit bzw. nach Gleichwertigkeit der Ungleichen. Eine solche *normative* Homogenität bzw. die Forderung nach einer solchen Homogenität ist nur vorstellbar vor dem Hintergrund der Wahrnehmung einer heteroge-

nen Wirklichkeit. Aber erst die Verbreitung der Gedanken, etwa über die allgemeine und gleiche Gültigkeit von Menschenrechten, die Forderung und die Durchsetzung der politischen Gleichstellung aller sowie die daran anknüpfende Idee der Chancengleichheit in modernen Staaten, öffnen den Blick auf Formen von Heterogenität in der Weise, wie wir es heute kennen. Vor dem Hintergrund der Gleichheitsannahme wird die Verschiedenheit in Form von *Abweichungen* von der postulierten Gleichheit bedeutend. Die Feststellung von Heterogenität ist dann die Folge der Forderung nach Homogenität, die Kehrseite der normativen Homogenität. Beide stehen in einem unauflösbaren, dialektischen Verhältnis.

Erst diese Dialektik von Gleichheit und Unterschiedlichkeit macht entsprechende populäre Forderungen in pädagogischen wie in politischen Kontexten nachvollziehbar: Aussagen wie ‚Vielfalt in Einheit‘<sup>33</sup> oder das Recht auf Unterschiedlichkeit für alle. Viele jüngere Diskussionen, etwa um die schon angesprochene Benennung von Geschlechtern, werden erst vor diesem Hintergrund möglich. Die Frage, ob angesichts des Dualismus von männlich und weiblich als die beiden einzigen möglichen Ausprägungen der Kategorie Geschlecht diese ausschließende Wahl diskriminierend wirkt, weil diejenigen, die sich nicht eindeutig zu einem von beiden zurechnen können oder wollen, sich auf diese Weise ausgegrenzt fühlen, kann erst angesichts des Anspruchs gestellt werden, dass jeder Mensch bestimmte Rechte hat, etwa über seine Zugehörigkeit zu einer Kategorie selbst zu entscheiden.

Der Gedanke der Gleichheit der Menschen – und damit der Gleichberechtigung und der Chancengleichheit – entstammt weniger dem Feld der institutionalisierten Erziehung und Bildung, allenfalls in der angesprochenen anthropologischen Grundbedingung der Erziehungs- und Entwicklungsbedürftigkeit des jungen Menschen. Die Norm der Homogenität und die gesellschaftliche Wirkung der Homogenisierung ergeben sich deshalb ebenfalls nicht aus dem Erziehungs- und Bildungssystem, sondern wirken umgekehrt als politische Forderung oder Setzung bzw. als gesellschaftlicher Prozess in das System hinein.

Die Idee der Gleichheit der Menschen entstammt insbesondere theologischen, philosophischen und später politischen Grundideen. Eine *demokratische* Gesellschaft baut zwingend auf dem Gedanken der Gleichheit der Mitglieder dieser Gesellschaft auf. Erst vor *diesem* Hintergrund, der normativen Forderung der Gleichheit (im rechtlichen und politischen Sinne), erwächst die Sinnhaftigkeit der Feststellung von Ungleichheit, von Heterogenität. Der Widerspruch, angesichts der ideologischen Grundannahme der Gleichheit eine Ungleichheit festzustellen, führt zur Forderung der ‚Gleichmachung‘, der Homogenisierung, zunächst als ideologische Annahme und als anthropologische Voraussetzung, dann als rechtliche Ausstattung der Mitglieder einer Gesellschaft und schließlich in Form der Forderung nach Realisierung von Chancengleichheit in vielen relevanten gesellschaftlichen

Bereichen, auch im Bildungswesen. Homogenisierung als gesellschaftliches Grundmuster, als aktiv umzusetzende politische Vorgabe, als gesellschaftlicher Auftrag und als organisatorische Handlungsmaxime ist, bzw. war historisch, eine Reaktion auf die wachsende soziale und gesellschaftliche Bedeutung von Formen der Heterogenität. Die Frage nach der Realität von Homogenität und damit die Forderung nach Durchsetzung der normativen Homogenität ergeben sich vor dem Hintergrund der Feststellung von Ungleichheit, der Abweichung vom gewünschten bzw. gesetzten Idealzustand.

Erst vor dem Hintergrund entsprechender gesellschaftlicher Setzungen und daraus resultierender Anforderungen an das Bildungssystem sind Prozesse der Homogenisierung im bzw. durch das Bildungssystem sinnvoll einzuordnen. Zwei Beispiele aus unterschiedlichen Epochen sollen dies verdeutlichen.

#### 4.1 Gleichstellung und Gleichbehandlung

Historisch war es im Zuge der Entwicklung der modernen demokratischen Gesellschaft zwingend erforderlich, die zu Erziehenden und zu Bildenden *gleichzustellen* und *gleich zu behandeln*. Nur um die Position deutlich zu machen, von der aus wir heute gegenüber diesem großen Fortschritt – in diesem Staat – eine möglicherweise weniger positive Einschätzung dieser Form von Homogenität vornehmen: Aktuell ist weder die Gleichstellung noch die Gleichbehandlung – *weltweit* betrachtet – überall realisiert; dies zeigen z.B. die Diskussionen um die Durchsetzung des, international unstrittigen, Rechts von Mädchen und Frauen auf Bildung. Eine darauf bezogene Diskussion wird in vielen Staaten nach wie vor geführt, und in noch mehr Staaten wird ein bestehendes Recht nur unvollständig durchgesetzt.

#### 4.2 Gleiche Ziele für alle

Auch das Formulieren und Setzen von *allgemeinen* Zielen, die durch institutionalisierte Erziehungs- und Bildungsprozesse in einem Bildungssystem für *alle* gelten sollen, ist eine Entwicklung, die weder eine lange Geschichte hat noch heute obsolet ist. Selbst in den deutschen Staaten gilt diese Setzung erst seit relativ kurzer Zeit, obwohl diese Staaten sich rühmen, z.B. die allgemeine Schulpflicht – im Vergleich mit anderen Staaten – historisch sehr früh eingeführt zu haben.

Verdeutlichen kann dies die Diskussion um die Einführung der zu diesem Zeitpunkt positiv konnotierten und gegenüber der Vorgängerorganisation Volksschule (bzw. der Oberstufe) fortschrittlich konzipierten Schulform *Hauptschule* (vgl. Köhler & Lundgreen, 2014): Ein zentraler Aspekt war, dass der Unterricht seither auch für die Schülerinnen und Schüler dieser Schulform auf *wissenschaftlicher* Basis beruht. Dies war gegenüber dem bis dahin für den großen Teil der nachwachsenden

Bevölkerung vorgesehenen *Volksschulunterricht* ein beachtlicher Fortschritt. Jener hatte keinen Anspruch auf eine wissenschaftliche Basis. Dahinter steht u.a. die Frage der inneren Durchlässigkeit des Schulsystems, wenn es gegliedert organisiert ist. Die Notwendigkeit der Durchlässigkeit ist heute in modernen, demokratischen Staaten weitgehend unbestritten als legitime und wichtige Voraussetzung für die Gewährung von Chancengleichheit.

Diese Darstellung und Bewertung von Homogenität und Homogenisierung wird vermutlich allgemein akzeptiert, soweit es um den Einbezug gesellschaftlicher Grundlagen pädagogischen Handelns in entsprechende Argumentationen geht. Ein Blick in die ‚Entwicklungsgeschichte‘ der zugrunde liegenden Rahmenbedingungen zeigt, dass Vorstellungen von Homogenität und von Heterogenität kontextabhängig sind. Heute wird die Feststellung einer wachsenden Heterogenität der Mitglieder von Lerngruppen bzw. von denjenigen, die in Bildungsorganisationen beteiligt sind, die dort erzo-gen und gebildet werden bzw. die sich dieser Aufgabe widmen, diskutiert. Dies ist eng verwoben mit der Entwicklung und zunehmenden Durchsetzung von gesellschaftlichen Gleichheitsvorstellungen und -normen. Erst die Gleichsetzung und Gleichbehandlung von Lernenden bzw. zu Erziehenden und zu Bildenden bezüglich einer wachsenden Zahl an Kategorien führt zur heutigen Wahrnehmung eines pädagogischen ‚Problems‘ im Umgang mit Heterogenität.

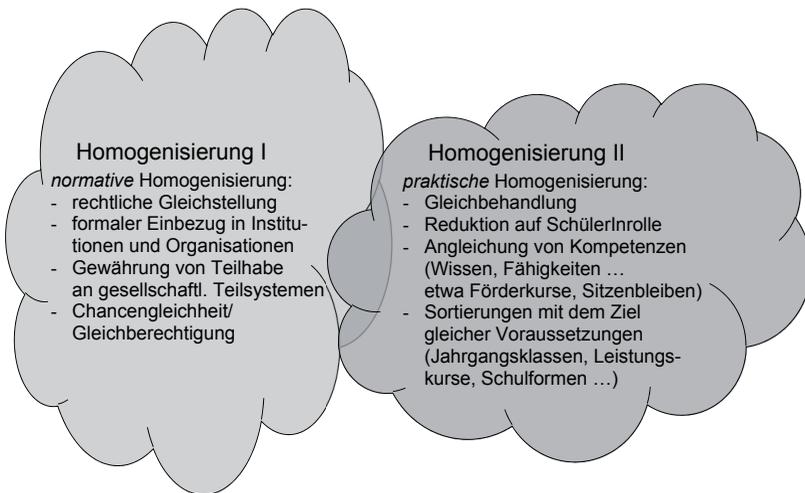
Damit ist die heute zu beobachtende Darstellung und die eher negative Einschätzung von Homogenität und Homogenisierung zu relativieren. Dies bedeutet weiter, Homogenität und Homogenisierung sind keine Negativfolie für die inzwischen durchaus akzeptierte Heterogenität und die dafür grundlegenden Prozesse einer Heterogenisierung. Homogenität und Homogenisierung sowie Heterogenität und Heterogenisierung sind vielmehr über vielfältige dialektische Prozesse verbunden.

Die bisherige Analyse verdeutlicht, dass zwei Formen von Homogenität und von Homogenisierung zu unterscheiden sind (vgl. Abb. 2). Beide sind konstitutive Bestandteile institutionalisierter Erziehung und Bildung in modernen Gesellschaften bzw. wirken unmittelbar in sie hinein.

Dies ist einerseits eine *normative* Homogenität: Homogenität von Personen als normative (gesellschaftliche) Vorgabe und Homogenisierung als Bemühen um Durchsetzung eines solchen Anspruchs sind zu unterscheiden von Homogenität als Annahme über unmittelbare Voraussetzungen von organisierten Erziehungs- und Bildungsprozessen, als quasi ‚technische‘ Bedingung für ein einfacheres, pädagogisches Handeln und Homogenisierung als Bemühen zur Herstellung oder Verbesserung dieser Voraussetzungen. Diese Form von Homogenität kann gegenüber der ersten als *praktische* Homogenität bezeichnet werden.

Zugleich gibt es wichtige Überschneidungen zwischen beiden Homogenitätsvorstellungen und Homogenisierungsprozessen. So ist z.B. die Vermittlung und die Durchsetzung einer für alle gleichen Verkehrssprache in der Regel zugleich die Vermittlung und Durchsetzung der allgemein anerkannten oder gesetzten Staatsprache. Das *pädagogische* Mittel der Herstellung von Kommunikationsfähigkeit zum Zweck, einfachere Voraussetzungen für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse zu schaffen, ist zugleich die Durchsetzung nationalstaatlicher und damit *normativer* Einheits- und Einheitlichkeitsvorstellungen.

Abbildung 2: Normative und praktische Homogenisierung



Die zweite Antwort auf die eingangs gestellte Frage, ob Homogenisierung ein historisches Grundmuster im Umgang mit Heterogenität ist, lautet darum: *Homogenität und Homogenisierung sind, auch im Zusammenhang mit Erziehung und Bildung, die historische und aktuelle Grundvoraussetzung für eine veränderte Wahrnehmung von und für einen anderen Umgang mit Heterogenität. Homogenisierung und Heterogenität stehen in einem unhintergehbaren, dialektischen Verhältnis.*

Diese Dialektik auszublenden hieße, die Basis für mögliche Veränderungen im Umgang mit der praktischen Homogenität zu ignorieren, sich der Randbedingungen für die Frage nach gewünschten und unerwünschten Veränderungen bzw. der Analyse der Wirkung darauf bezogener Veränderungen zu berauben.

## *Anmerkungen*

1. Vgl. dazu etwa die Diskursanalyse von Budde (2012) zur Thematisierung des Begriffs Heterogenität in der Erziehungswissenschaft oder die Analyse von Rabenstein und Steinwand (2013) zu jüngeren Diskursen von Heterogenität und Schule sowie, allgemeiner, Hollick, Neißl, Kramer und Reiting (2014) und Koller, Casale und Ricken (2014).
2. So markiert z.B. der Untertitel des Sammelbandes zur Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) zum Thema Heterogenität diese als Herausforderung (Bos, Lankes, Plabmeier & Schwippert, 2004). Für schulpädagogische Diskussionen kann stellvertretend das Editorial im Friedrich Jahresheft, 22, ‚Heterogenität‘ dies anzeigen: „Mit dieser Heterogenität soll die Schule, sollen die Lehrkräfte pädagogisch produktiv umgehen; das ist spätestens seit PISA die Forderung, die öffentlich auf breite Resonanz stößt“ (Becker et al., 2004a, S. 1). Wolfgang (2014, S. 49) konstatiert in seiner These 1: „Heterogenität ist eine grundsätzliche Herausforderung für die Bildungsarbeit, der bisher wenig Beachtung geschenkt wurde“. Scherr (2015, S. 95 ff.) weist darauf hin, dass Forderungen nach einem geänderten Umgang mit Heterogenität, Verschiedenheit usw. auch in anderen Kontexten gestellt werden, in politischen Diskussionen über soziokulturelle Heterogenität und Integrationsfragen genauso wie in betriebswirtschaftlichen Bemühungen um Diversity Management oder in der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.
3. Vgl. z.B. Keuffer und Oelkers (2001) mit ihrem Hinweis auf die Anerkennung von Heterogenität als Normalfall und der Forderung nach einem anderen Umgang mit Formen von Heterogenität als einem von drei prioritären Themen der Lehramtsausbildung in ihrem Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung oder, umfassender, Trautmann und Wischer (2011). Miller (2014, S. 244) weist darauf hin, dass auch die Bildungsstandards für die Lehrerbildung der KMK, 2004, entsprechende Anforderungen stellen.
4. Vgl. beispielhaft viele Beiträge im Friedrich Jahresheft, 22, ‚Heterogenität‘ (Becker et al., 2004b), Bräu und Schwerdt (2005) oder Albrecht, Westhoff und Zauritz (2014) in ihrem Bericht über den Modellversuch ‚Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung‘.
5. Die in pädagogischen Diskursen aufscheinende Forderung der Anerkennung von Heterogenität als Gegebenheit oder die weitergehende Forderung, sie als Chance einzuschätzen und zu nutzen, geht auf verschiedene Entwicklungen zurück bzw. hat Vorläufer zu verzeichnen, etwa in Diskussionen um Diversity Management insbesondere im betrieblichen Umfeld unter der Perspektive ökonomischer Interessen ab den 1980er-Jahren in den USA und ab den 1990er-Jahren auch in Deutschland (vgl. z.B. Schür, 2013, S. 87 ff.), in Ansätzen zu einem anderen Umgang mit kultureller Vielfalt als Anerkennung der sich ändernden gesellschaftlichen Zusammensetzung im Zuwanderungsstaat Bundesrepublik Deutschland (vgl. für Erziehung und Bildung z.B. Krüger-Potratz, 2005), in Auseinandersetzungen um die Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern (vgl. für Erziehung und Bildung z.B. kritisch zur Vereinnahmung der Geschlechterperspektive durch eine Diversitätsperspektive Kleinau & Rendtorff, 2013). Insgesamt sind diese Entwicklungen Teil einer umfassenderen Diskussion um Gleichheit, Anerkennung und Gerechtigkeit angesichts von Ungleichheit und Diskriminierung in modernen, westlichen Gesellschaften, die hier viel älter ist und die hier nicht nachgezeichnet werden kann (vgl. z.B. für das Bildungswesen Wenning, 1999).
6. Zum Verständnis von Heterogenität im schulpädagogischen Kontext siehe Trautmann und Wischer (2011), Wischer und Trautmann (2013, S. 24 ff.) und Wenning (2014). Eine weiter-

gehende Analyse für pädagogische Diskussionen stellen die Beiträge in Koller et al. (2014) sowie in Hollick et al. (2014) an. Der Begriff Homogenität bleibt in der Regel außer Betracht, eher wird der Prozess der Homogenisierung in den Blick genommen (vgl. etwa Kramer, 2015).

7. Der Begriff Kategorisierung wird dabei weniger im Sinne von ‚Klassifizierung‘ verstanden, wenn damit die bewusste und abstrahierende Bildung einer Ordnung im Sinne der logischen Strukturierung von Dingen, Sachverhalten usw. verbunden wird. Auch das kognitionswissenschaftliche Verständnis von Kategorisierung, dass Menschen kognitiv in der Lage seien, Gegenstände, Sachverhalte, Dinge (Entitäten) usw. mehr oder weniger ‚automatisch‘ zu sortieren und diese in Gruppen (Klassen oder Kategorien) einzuteilen, trifft das hier verwendete Verständnis nur bedingt. Zu übernehmen sind davon a) die Annahme der grundsätzlichen Fähigkeit (und der Praxis) von Menschen, Entitäten zu sortieren und b) der häufig intuitive Charakter solcher Prozesse, d.h. ein in der Regel nur begrenzt bewusst vollzogener Vorgang. Gleichzeitig erfolgt die Sortierung aufgrund eines Abgleichs mit bekannten, d.h. mit gelerntem und mit im jeweiligen Kontext als bedeutend eingestuften Kategorien.
8. Die Setzung, dass Menschen, d.h. Personen, die Grundeinheit, die Entität, bilden, und dass Unterschiede zwischen verschiedenen Menschen beobachtet werden, erfolgt hier nur der Übersichtlichkeit halber. Formen von Heterogenität lassen sich auch ‚innerhalb‘ einer Person beobachten, etwa die unterschiedliche Leistungsfähigkeit in verschiedenen Leistungsdimensionen, deren Entwicklungen über die Zeit usw. Die Entität ließe sich darum ohne grundsätzliche Änderung in Wirkung und Ergebnis in dieser Weise auch anders definieren. Hier geht es zunächst um die Verdeutlichung des abstrakten Vorgangs der Kategorisierung.
9. Statt Homogenität werden in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen auch die Begriffe Einheitlichkeit, Egalität oder Gleichheit verwendet. Anstelle von Heterogenität werden die Begriffe Uneinheitlichkeit, Verschiedenheit, Diversität (diversity), Differenz, Vielfalt oder Ungleichheit und zuweilen auch Pluralität benutzt. An dieser Stelle muss der Hinweis genügen, dass unterschiedliche Begriffe immer auch voneinander abweichende Bedeutungen haben und dass die hier aufgeführten, scheinbaren Alternativbegriffe teilweise große Unterschiede aufweisen, etwa Homogenität und Gleichheit, wenn mit Gleichheit eine normative Aufladung verbunden wird, anstatt sie als zunächst wertneutrales Ergebnis einer Vergleichsoperation anzusehen. Deutlich wird dies etwa am Beitrag von Scherr (2015) mit den dort aufgezeigten Wirkprozessen zwischen Unterschieden und Ungleichheiten. Die Bedeutungsunterschiede der verwendeten Begriffe sind deshalb jeweils kenntlich zu machen und gegebenenfalls zu hinterfragen. Zum Begriff der Differenz vgl. z.B. Ricken und Reh (2014).
10. Die Begriffe Gleichheit und Ungleichheit werden hier in einem rein deskriptiven Sinne der Feststellung des Vorhandenseins bzw. des Nicht-Vorhandenseins von unterschiedlichen Ausprägungen eines Merkmals verwendet und nicht in einem normativen Verständnis.
11. Damit wird hier eine sozialkonstruktivistische Position vertreten, ohne dass damit zugleich eine Wertung des Konstrukts verbunden ist.
12. Mit Objektivität ist hier die Vorstellung verknüpft, dass das Ergebnis des Zuschreibungsprozesses in Form der Feststellung von Homogenität oder Heterogenität als Kennzeichen der betrachteten sozialen Situation unabhängig wäre von der Person, die diese Betrachtung vornimmt, oder dass wenigstens die Grundlage dafür apriorisch vorhanden wäre.
13. Der scheinbare Widerspruch zwischen der rein abstrakten Beschreibung des Prozesses der Kategorisierung und der ‚Feststellung‘ eines Zustands von Homogenität oder Heterogenität auf der einen Seite und den historischen, sozialen sowie gesellschaftlichen Rahmenbedingun-

- gen auf der anderen Seite löst sich auf, wenn berücksichtigt wird, dass die herangezogenen Merkmale der Kategorisierung durch den sozialen, gesellschaftlichen, historischen sowie biografischen Kontext bestimmt werden und nicht von diesen spezifischen Rahmenbedingungen unabhängig sein können.
14. Beispielsweise erwerben Kinder Sprachkenntnisse im Laufe der Schulzeit, sodass sich die jeweils festgestellte *sprachliche* Heterogenität bzw. Homogenität in einer Schulklasse im Prozess der schulischen Bildung wandelt.
  15. Probleme der Aussagekraft der bis dahin – und nach wie vor – angewendeten Kategorie ‚Ausländerstatus‘ im Kontext von Erziehung und Bildung sind schon länger bekannt. So haben die TIMS-, PISA- und IGLU-Studien schon vor 2005 neben oder anstelle des Passmerkmals andere Kriterien zur Abgrenzung von Untersuchungsgruppen verwendet. Das heute verwendete statistische Merkmal Migrationshintergrund entstand durch Diskussionen im Zusammenhang mit dem Statistischen Bundesamt. Zu Problemen und voneinander abweichenden Definitionen des Merkmals Migrationshintergrund in verschiedenen Verwendungszusammenhängen siehe Wenning (2015).
  16. Dass einige Differenzmerkmale durch entsprechende (pädagogische) Förderung und Forderung beeinflussbar sind, etwa der kognitive Entwicklungsstand, verändert das Argument der unterschiedlichen Beeinflussbarkeit nicht. Zudem können politische Entscheidungen, etwa die Einführung von Ganztagschulen oder die Förderung des Bildungsauftrags von Einrichtungen der Elementarerziehung, (Vor-)Bedingungen von allgemeiner institutionalisierter Erziehung und Bildung wandeln, was aber zugleich den Einzelorganisationen (etwa Schulen) oder den in ihnen Handelnden nicht allein möglich ist. Zu den relativierenden Wirkungen einer Elementarerziehung auf die vom jeweiligen sozialen Hintergrund (immer noch) stark abhängigen Bildungschancen in Deutschland siehe z.B. Becker und Tremel (2011).
  17. Die Wirkungen können noch weitergehender sein: So besteht die Gefahr der Reifikation, dass etwa die Verwendung des Merkmals Migrationshintergrund einen Menschen, der damit kategorisiert wird, ausschließlich in seiner Eigenschaft als Merkmalsträger wahrnimmt und ihn so verdinglicht. Weiter kann eine Essentialisierung durch die Verwendung eines Merkmals erfolgen, sodass bei einem so bezeichneten Menschen (etwa als jemanden mit abweichendem kulturellen oder religiösen Hintergrund) dieses Merkmal als quasi angeboren gilt, und dass es ihm damit als unveränderliches Merkmal zugerechnet wird. Eine zusätzliche soziale Wirkung ergibt sich aus der in der Regel hierarchisierenden Bewertung der durch die Kategorisierung gebildeten Gruppen derer, die das Merkmal tragen und derer, die das Merkmal nicht tragen. Wie die Diskussion um die Kategorie Geschlecht zeigt, sind die Ausprägungen weiblich und männlich in ihrer sozialen Bedeutung nicht gleichwertig (vgl. z.B. Lutz & Wenning, 2001).
  18. Unter dem Stichwort ‚Intersektionalitätsforschung‘ wird in den USA seit den 1960er- und in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1990er-Jahren nach der Interaktion der diskriminierenden Wirkungen verschiedener Differenzlinien (vgl. z.B. Lutz & Wenning, 2001; Emmerich & Hormel, 2013; Walgenbach, 2014) gefragt. Auch hier gibt es eine Diskussion darüber, welche Differenzmerkmale wann relevant sind.
  19. Hierzu sind Ansätze zu rechnen, die sich zur Aufgabe machen „in möglichst kompetenter Weise [mit Heterogenität] umzugehen“ ohne zu berücksichtigen, dass sich „Heterogenität ... nicht als eine ontologisch gegebene Vielfalt ... auffassen [lässt], sondern vielmehr als eine Folge sozialer Differenzierungspraktiken und -diskurse, welche sozial wirksame Unterscheidungsraaster produzieren, reproduzieren und transformieren“ (Wischmann & Dietrich, 2014,

- S. 1). Eine weitergehende Analyse solcher Ansätze kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, es muss hier bei diesen Hinweisen bleiben.
20. Eckermann und Heinzel (2013, S. 187) gehen historisch noch weiter zurück und führen zu den beiden genannten Autoren noch Johann Amos Comenius (1592–1670) an, der davon sprach: „... wo Gott keinen Unterschied gemacht hat, da soll auch der Mensch keine Schranken aufrichten“.
  21. „Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person ... durch die Spuren des lebendigen Wirkens ... einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (Humboldt, 1792/93, S. 235). Die Offenheit der Bestimmung des Menschen bezieht sich für Humboldt nicht nur auf den einzelnen Menschen und die Gattung insgesamt, sondern hängt damit zusammen, dass es für ihn keine allgemeine Bestimmung des Menschen gibt, die dem einzelnen Menschen von vornherein eine bestimmte Aufgabe, und damit ein inhaltlich konkretisierbares Bildungsziel, zuweist.
  22. Als Beispiel wird hier das Schulsystem gewählt, weil es die größte Erziehungs- und Bildungsinstitution ist und weil sie am besten erforscht ist. Ähnliche Prozesse ließen sich, für kürzere Zeiträume, auch für die frühkindliche Bildung oder die Weiterbildung aufzeigen.
  23. Eine solche Darstellung muss an dieser Stelle kursorisch bleiben und kann keine detaillierte bildungshistorische Analyse ersetzen. Herangezogen werden darum nur allgemein anerkannte Entwicklungen in der Region, die heute Deutschland genannt wird. Für weitergehende Darstellungen siehe etwa die Handbücher zur deutschen Bildungsgeschichte (Berg, 1987 ff.).
  24. Auch hier erfolgt die Umsetzung nur zögerlich. So werden Kinder von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern vielfach erst im 21. Jahrhundert in die Schulpflicht einbezogen. Die faktische *Durchsetzung* der Schulpflicht für ausländische Kinder war für lange Zeit in den 1970er- und 1980er-Jahren nicht im Fokus von verantwortlichen Organisationen wie den zuständigen Schulbehörden oder Jugendämtern.
  25. Die heutige Diskussion um Inklusion ist – bezogen auf diese Kategorie – ‚nur‘ noch der Streit um die vollständige Realisierung der schon vor längerer Zeit erfolgten rechtlichen Gleichstellung im Sinne der Umsetzung dieser Gleichstellung und des Abbaus diskriminierender Folgen eines immer noch weitgehend differenzierenden Schulbesuchs (kurz gefasst zur Geschichte und zum Stand der Inklusion im bundesdeutschen Schulwesen siehe Klemm, 2015).
  26. In einem neoliberalen Argumentationszusammenhang folgt aus dieser Verantwortungsübernahme durch jede einzelne Person für sich selbst zugleich die Entlastung von übergreifenden Institutionen, etwa des Staates, für das Ergebnis von Entscheidungen und Handlungen sowie gesellschaftliche Zustände.
  27. ‚Umgang mit Heterogenität‘ umfasst dabei verschiedene Reaktionsebenen, eine didaktische (insbesondere Unterrichtsgestaltung), eine organisatorische (z.B. Schulgestaltung), eine strukturelle (etwa der Aufbau des Bildungswesens) sowie eine gesellschaftliche (z.B. die zugeschriebene Bedeutung von Erziehungs- und Bildungsprozessen wie -organisationen als ‚Problemlöserinnen‘ gesellschaftlicher Schwierigkeiten).
  28. Dies zeigen z.B. Analysen der Einstellungen von Lehrkräften zu Kategorien wie Migrationshintergrund, Geschlecht oder ‚Behinderung‘ (vgl. etwa Sievers, 2009).
  29. Diskussionen um eine Vielfalt von Geschlecht sind schon relativ alt und begannen weit vor den aktuellen Diskursen über Transsexualität oder Transgender. So wendete sich Magnus Hirschfeld schon Ende des 19. Jahrhunderts gegen die binären Geschlechtervorstellungen und stellte diesem Gedanken seine Lehre von den Zwischenstufen gegenüber, nach der jeder

Mensch mit einer einzigartigen Mischung von weiblichen und männlichen Eigenschaften ausgestattet sei (vgl. Sigusch, 2009).

30. Bekannt ist die ‚Aktion Mensch‘ als Umbenennung der ursprünglichen ‚Aktion Sorgenkind‘ (bis 2000). Diese war eine Reaktion auf die sogenannte Contergan-Affäre, bei der etwa 5.000 Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen geboren wurden, weil ihre Mütter in der Schwangerschaft ein bestimmtes Beruhigungsmittel eingenommen hatten (vgl. <https://www.aktion-mensch.de>).
31. Allgemein zum Verhältnis von organisatorischen Anforderungen im schulischen Rahmen und der Konstruktion von Heterogenität siehe Wischer (2013).
32. Die mangelnde Trennschärfe der Ausländereigenschaft (der nicht deutschen Staatsangehörigkeit) ist keine neue Erscheinung des 21. Jahrhunderts. Einbürgerungen und (Spät-)Aussiedlungen erfolgen schon seit Jahrzehnten. Die wachsende Zahl der durch diese Prozesse nicht mehr – statistisch – erfassten Menschen und die gesellschaftlichen Diskussionen um Teilhabechancen, u.a. im Kontext der international vergleichenden Schulforschung, führen dazu, dass die Diskrepanz zwischen gesellschaftlichem Ideal (aussagekräftige statistische Ergebnisse) und sozialer Realität auch in diesem Feld nicht länger ignoriert bzw. unterdrückt werden kann. Das Ergebnis ist ein neuer Begriff mit einer größeren Reichweite, der die aus der alten Begrifflichkeit herausgefallenen ‚anderen‘ statistisch wieder einbeziehen soll.
33. Seit dem Jahr 2000 hat die Europäische Union ein entsprechendes Motto als Selbstverständnis beschlossen: „In Vielfalt geeint“ ([http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/motto/index\\_de.htm](http://europa.eu/about-eu/basic-information/symbols/motto/index_de.htm)). Es erinnert an das vergleichbare „E pluribus unum“ (Aus vielen eines), das bis 1956 Motto der USA war und das bis heute auf Dienstsiegeln und Hoheitszeichen des Staates zu finden ist.

### Literatur

- Albrecht, G., Westhoff, G. & Zauritz, M. (Hrsg.). (2014). *Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, G., Lenzen, K.-D., Stäudel, L., Tillmann, K.-J., Werning, R. & Winter, F. (2004a). Editorial. In G. Becker, K.-D. Lenzen, L. Stäudel, K.-J. Tillmann, R. Werning & F. Winter (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (Friedrich Jahresheft, 22, Themenheft) (S. 1). Seelze: Friedrich.
- Becker, G., Lenzen, K.-D., Stäudel, L., Tillmann, K.-J., Werning, R. & Winter, F. (Hrsg.). (2004b). *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken* (Friedrich Jahresheft, 22, Themenheft). Seelze: Friedrich.
- Becker, R. & Tremel P. (2011). Bildungseffekte vorschulischer Betreuung, Erziehung und Bildung für Migranten im deutschen Schulsystem. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 57–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berg, C. (Hrsg.). (1987 ff.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. 7 Bände. München: Beck.
- Beyer, B. (2013). *Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer VS.

- Bos, W., Lankes, E.-M., Plafmeier, N. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2004). *Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.). (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT.
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13 (2). Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160> [29.05.2015].
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Eckermann, T. & Heinzel, F. (2013). Etablierte und Außenseiter – Wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 187–210). Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71–100). Weinheim: Juventa.
- Hollick, D., Neißl, M., Kramer, M. & Reitingner, J. (Hrsg.). (2014). *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern. Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze*. Kassel: Univ. Press.
- Humboldt, W.v. (1792/93). Theorie der Bildung des Menschen. In W.v. Humboldt, *Werke in fünf Bänden* [hrsg. von A. Flitner & K. Giel (1980)], *Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (3. Aufl.) (S. 234–240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jürgens, E. (2005). Anerkennung von Heterogenität als Voraussetzung und Aufgabe pädagogischer Leistungsbeurteilung in Schulen. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 151–176). Münster: LIT.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Kleinau, E. & Rendtorff, B. (Hrsg.). (2013). *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Opladen: Budrich.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014*. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [05.10.2015].
- Köhler, H. & Lundgreen, P. (2014). *Allgemein bildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2010* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 7). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koller, H.-C., Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.). (2014). *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh.
- Kramer, R.T. (2015). Kulturelle Passung und sanfte Eliminierung. Heterogenität und Homogenisierung in der Perspektive von Pierre Bourdieu. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 39–61). Weinheim: Beltz Juventa.

- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Opladen: Leske + Budrich.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung, Bd. 34) (S. 27–63). Bonn: BMBF. Verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_vierunddreissig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf) [29.05.2015].
- Miller, S. (2014). Umgang mit Heterogenität – Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz von Kindern in Risikolagen. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl.) (S. 243–260). Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2013). Heterogenisierung: Subjektkonstruktionen im Heterogenitätsdiskurs in Deutschland. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 82–87). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenzielle nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 121–137). Opladen: Budrich UniPress. Verfügbar unter: [http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user\\_upload/Bibliothek/Ebooks/1%20frei/Gestaltungsraum.pdf](http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/Bibliothek/Ebooks/1%20frei/Gestaltungsraum.pdf) [09.02.2016].
- Ricken, N. & Reh, S. (2014). Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 25–46). Bielefeld: transcript.
- Scherr, A. (2015). Heterogenität und Diskriminierung: Wie Unterschiede in Ungleichheiten verwandelt werden. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Ribler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 95–114). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schür, S. (2013). *Umgang mit Vielfalt. Integrative und Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Diversity Management im Vergleich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sievers, I. (2009). *Individuelle Wahrnehmung, nationale Denkmuster. Einstellungen deutscher und französischer Lehrkräfte zu Heterogenität im Unterricht*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Sievers, I. (2012). Zum Umgang von Lehrkräften mit migrationsbedingter Vielfalt und Differenz. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 288–300). Weinheim: Beltz.
- Sigusch, V. (2009). *Geschichte der Sexualwissenschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. *Friedrich Jahresheft*, 22 [Themenheft], 6–9.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wenning, N. (1999). *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den ‚wirklichen‘ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*. Opladen: Leske + Budrich.

- Wenning, N. (2014). Heterogenität und Schulleitungshandeln. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 131–148). Köln: Kluwer.
- Wenning, N. (2015). Heterogenitätsvorstellungen und empirische Wirklichkeit am Beispiel der Kategorie Migrationshintergrund. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 63–93). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wischer, B. (2013). Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 99–126). Wiesbaden: Springer VS.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2013). Schultheoretische Anfragen zum pädagogisch-normativen Heterogenitätsdiskurs. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (1), 21–36.
- Wischmann, A. & Dietrich, C. (2014). Genese von Heterogenität im Fachunterricht. Ein Beitrag zur Kontextualisierung von Differenzierungspraktiken. *Bildungsforschung*, 11 (1). Verfügbar unter: [http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/166/pdf\\_5](http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/166/pdf_5) [29.05.2015].
- Wischmeier, I. (2012). ‚Teachers’ Beliefs‘: Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In W. Wiater & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur* (S. 167–179). Wiesbaden: Springer VS.
- Wolfgang, W. (2014). Heterogenität als Ausbildungschance für junge Menschen und Betriebe. In A. Albrecht, G. Westhoff & M. Zauritz (Hrsg.), *Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung* (S. 49–53). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.