

dem “Kultivieren von Heterogenität” (1995) das Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit und Differenz einseitig zu Ungunsten der Gleichheit ausgelegt wird, die sich im pädagogischen Bereich immerhin in Form von Chancengleichheit in der Teilhabe an den Angeboten des Bildungs- und Ausbildungssystems zu bewähren hat. Drückt sich in der Hervorhebung der Differenzen “ein Verlust des Gemeinsamen aus? Wird das Allgemeine ergänzt oder gar ersetzt durch Beliebigkeit? Feiert das Subjektvolle Triumph? Lösen sich Verbindlichkeiten auf, ohne dass neue entstehen?”, so fasst Schlömerkemper (2000b) kritische Fragen zusammen. Lösungen werde es derzeit nur in Ansätzen geben können (ebd.). Einige Perspektiven einer pädagogischen Konzeption, die die Individualität des Subjekts berücksichtigt, gerade *indem* sie auch die Aspekte des Allgemeinen und Verbindenden theoretisch expliziert, scheinen mir jedoch greifbar und sollen hier angedeutet werden.

Aus der Perspektive der Integrationspädagogik, die sich mit Heterogenität unter dem Aspekt von Behinderung und sozialer Benachteiligung befasst, lässt sich die aufgeworfene Problematik anhand einer kritischen Auseinandersetzung Katzenbachs (2000) mit der “Pädagogik der Vielfalt” (Prenzel 1995) zunächst konkretisieren. Die “Pädagogik der Vielfalt” setzt sich für eine Anerkennung der Differenzen ein, ohne dass diese zu Benachteiligungen der einzelnen Individuen führen dürften. Mit einem entsprechenden Prinzip der “egalitären Differenz” wehrt sie sich gegen Übergriffe von Normalitätsvorstellungen der Mehrheitskultur auf die Integrität des Individuums. “Die Anwendung dieses Prinzips der egalitären Differenz auf Kinder mit Lern- und Entwicklungsproblemen führt m.E. aber zu gravierenden begrifflichen und inhaltlichen Problemen. Denn es impliziert die grundsätzliche Ablehnung allgemeingültiger Entwicklungs- bzw. Sozialisationstheorien, die, wie die Modelle Piagets, Habermas’ und auch der Psychoanalyse, ja immer die Figur einer Normalentwicklung entwerfen, gegenüber der Kinder mit Entwicklungsproblemen dann nur als defizitär in Erscheinung treten können” (Katzenbach 2000, 238) (2). Ohne solche Bezugstheorien aber, aus denen Aussagen über die Handlungsfähigkeit des Subjekts und vor allem über dessen mögliche Entwicklungsverläufe ableitbar sind, wäre mit Katzenbach zu fragen, wie denn pädagogisch mit Lern- und Entwicklungsproblemen umzugehen sei, wenn diese nur noch “als Ausdruck von Vielfalt, nicht aber als Ausdruck – noch – nicht realisierter Entwicklungspotenziale betrachtet werden dürfen” (ebd., 238f). Ohne die theoretische Kontrastfolie einer Normalentwicklung bliebe in der Tat nur noch eine *reine* Orientierung am Kinde, der dann gar nichts anderes mehr übrig bleibt,

Olaf Steenbuck

Heterogenität

Sind die Subjekte nur vielfältig und verschieden oder auch je besonders?

► Ungleichheit – also Heterogenität – und Gleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern bilden für die Pädagogik ein dialektisches Spannungsverhältnis (z.B. Bleidick 1990, 26f; Rauschenberger 2001). Diese Einsicht ist nicht neu: Vorschläge zu einem Umgang mit dieser spannungsvollen Einheit finden sich beispielsweise bei Comenius, W. von Humboldt, in vielen Reformpädagogiken und nicht zuletzt in der Diskussion um Chancengleichheit und kompensatorische Erziehung ab Mitte der 60er bis Anfang der 70er Jahre. Neu ist hingegen, dass *Differenz, Heterogenität* oder *Vielfalt* nicht nur erneut und vermehrt als Phänomene der schulischen und unterrichtlichen Realität aufgegriffen werden, mit denen auf geeignete Weise pädagogisch umzugehen sei, sondern dass sie zugleich zu zentralen Begriffen aktueller pädagogischer Ansätze avanciert sind. Die verstärkte Diskussion (1) offenbart für die Pädagogik in puncto Heterogenität einen theoretischen wie praktischen Nachholbedarf, dokumentiert in dem verordneten Stellenwert als prioritäres

Thema in der Hamburger Lehrerbildung. In die Diskussion gebracht wird das Thema Heterogenität – bislang relativ unabhängig voneinander und jeweils speziell für ihre Bereiche – vor allem von drei größeren “pädagogischen Bewegungen”, der Interkulturellen Pädagogik, der Feministischen Pädagogik und der Integrationspädagogik (Prenzel 1995). Beiträge aus diesen Bereichen machen unmissverständlich deutlich, dass Homogenität einer Schülerschaft – auch die durch das gegliederte Schulsystem von der Idee her angestrebte – immer schon eine Fiktion darstelle. Heterogenität ist folglich, in welcher schulischen Organisationsform auch immer, der Normalfall, mit dem sich die pädagogischen Disziplinen zu befassen haben. So gesehen ist eine gesonderte Behandlung des Themas “Umgang mit Heterogenität” an sich schon ein Phänomen.

Während nun einerseits pädagogische Konzeptionen des Umgangs mit Heterogenität erforderlich sind, so ist andererseits zu fragen, ob nicht mit der Betonung der Differenzen, oder, wie Hinz es vorschlägt, mit

als die Kinder so zu akzeptieren, wie sie nun mal sind, schon weil ihr die Begriffe fehlen, um Lern- und Entwicklungspotenziale auszumachen, geschweige denn, um gesellschaftliche Benachteiligungen und andere mögliche Ursachen zu entdecken, die die Kinder in der Entfaltung dieser Potenziale behindern (vgl. ebd., 239).

Bei den angesprochenen Theorien, auf die Prengels Ansatz zufolge möglicherweise vorschnell verzichtet werden müsste, handelt es sich um Kompetenztheorien, also Theorien, die unter verschiedenen Aspekten (kognitive, soziale und emotionale Entwicklung) allgemeine Handlungsmöglichkeiten des entwickelten Subjekts sowie die Logik dieser Entwicklung explizit rekonstruiert haben (Oevermann 1976). Insofern hier die Entwicklung häufig in Form von Stufenmodellen dargestellt wird, arbeiten Kompetenztheorien mit der Vorstellung einer "Normalentwicklung", und sie enthalten auch eine "Normalvorstellung" des kompetenten und voll sozialisierten Subjekts als Bezugspunkt dieser Entwicklung. Zweifellos liegt hierin eine Normativität. Eine von sich aus schon wertende oder gar diskriminierende Hierarchisierung in bezug auf reale Subjekte ist hierin jedoch nicht zu entdecken. Dies zeigen Ansätze, die Annahmen der genannten Kompetenztheorien zu ihrer zentralen Grundlage machen (z.B. Aufenanger 1992, Fiedler 1977, Fiedler/Steenbuck 2000). Ein Konflikt mit dem Anliegen einer "hierarchiefreien", akzeptierenden Form des pädagogischen Umgangs mit dem Subjekt folgt hieraus allerdings dann, wenn die Ebene des epistemischen Subjekts bzw. des allgemeinen sozialisierten Gattungssubjekts, auf die sich Theorien dieses Typs beziehen, mit der Ebene der je historisch konkreten, sich in der Entwicklung befindlichen Subjekte, mit denen die Pädagogik es zu tun hat, kategorial vermischt werden.

Im Gegensatz zur "Pädagogik der Vielfalt" und weiteren Beiträgen der neueren Heterogenitätsdiskussion legen nun Kompetenztheorien nicht *Gleichheit* und *Differenz*, sondern *Allgemeines* und *Besonderes* als ein zentrales Begriffspaar pädagogischer Konzepte nahe. Zwischen beiden Begriffspaaren besteht m.E. ein entscheidender erkenntnislogischer und methodologischer Unterschied. Es ist für ein pädagogisches Konzept und erst recht für daraus abzuleitende didaktische Modelle nicht unerheblich, die *Gleichheit* der Individuen nicht nur als moralischen Wert anzuerkennen, sondern zugleich als kompetenztheoretisch und entwicklungslogisch gefasstes *Allgemeines* inhaltlich explizieren zu können. "Differenzen stellt man fest, die Gleichheit muss man herzustellen versuchen" (Rauschenberger 2001, 274). Ebenso kann erst vor dem Hintergrund eines

Allgemeinen die *Differenz als Besonderheit* eines jeden Subjekts voll zur Geltung gebracht werden, was ja durchaus eines der zentralen Anliegen auch der "Pädagogik der Vielfalt" ist. Es kommt hinzu, dass sich ohne Bezug auf das Allgemeine (und nicht nur auf das Gleiche) nur schwerlich ein Begriff des *Verbindenden* entwerfen ließe, ohne dessen Hilfe eine Begegnung der Subjekte über einen gemeinsamen Gegenstand didaktisch gar nicht systematisch (höchstens kontingent) herzustellen und auf seine integrative Funktion hin zu interpretieren wäre. Unterricht hätte in diesem Falle den Namen "gemeinsam" nicht verdient (Rödler 1998, 117).

Aus der theoretischen Perspektive und dem didaktischen Handlungsbedarf der Integrationspädagogik heraus können Entwicklungs- und Sozialisationstheorien wie diejenigen Piagets, G. H. Meads oder Habermas' also durchaus als geeignete Grundlage erscheinen, um die Subjektivität des Individuums zu erfassen. Eine Gefahr für die Integrität des Individuums sehe ich vielmehr anders herum darin, dass durch einen Verzicht auf entwicklungs- und kompetenztheoretische Modelle die autonome Handlungsfähigkeit und die Entwicklungspotenziale des Subjekts nur zu leicht unterlaufen werden könnten. Diese Gefahr besteht dann, wenn Subjektivität nur residual in Begriffen von Differenz verstanden und somit letztlich durch bloße Einzigartigkeit ersetzt wird, anstatt Subjektivität positiv und explizit in den Begriffen der Eigenlogik und Entwicklungslogik des Subjekts sowie konzeptuell eingebunden in den Kontext seiner sozialisatorischen Interaktionen zu fassen.

Anhand der exemplarischen Auseinandersetzung mit einigen möglichen Konsequenzen aus einer "Pädagogik der Vielfalt" werden so einige Aspekte erkennbar, die konstitutive Merkmale eines (in der Integrationspädagogik vielfach als noch ausstehend erachteten) pädagogischen Konzeptes von Integration und des Umgangs mit Heterogenität bilden könnten. ◀

Anmerkungen

¹Siehe auch das Beiheft der Zeitschrift "Die Deutsche Schule" zum Thema Differenz (Schlömerkemper 2000a).

² Interessant und sicherlich nicht zufällig, sondern von der Sache her bedingt, ist die Parallele zu entsprechenden Begrifflichkeiten aus der Diskussion um kompensatorische Erziehung, in der ebenfalls eine "Defizithypothese" aus der Sicht einer "Differenzhypothese" kritisiert wurde. Dass es sich hier um einen falschen Gegensatz und ein grundsätzliches Missverständnis des soziologischen Kerns der als Defizithypothese bezeichneten Position handelte, hat U. Oevermann (1974) in einem Beitrag gezeigt, der sich m.E. auch für die heutige Differenzdiskussion noch durchaus lehrreich lesen lässt.

Aufenanger, S. (1992): Entwicklungs- pädagogik. Die soziogenetische Perspektive. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
Bleidick, U. (1990): Bildungspolitische Entwicklungslinien zur gesellschaftlichen Integration von Behinderten. In: Schuck, K. D. (Hrsg.) (1990): Beiträge zur Integrativen Pädagogik. Weiterentwicklungen des Konzepts gemeinsamen Lebens und Lernens Behinderter und Nichtbehinderter. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, 9-32.

Fiedler, U. (1977): Die Beziehung zwischen kognitiver und sozialer Entwicklung des Kindes als Voraussetzung einer Didaktik der Primarstufe. Eine pädagogische Interpretation der Theorie Jean Piagets. Frankfurt/M.
Fiedler, U. / Steenbuck, O. (2000): Jean Piagets "genetische Epistemologie" – Reflexionen aus schulpädagogischem Interesse. In: Katzenbach, D. / Steenbuck, O. (Hrsg.) (2000): Piaget und die Erziehungswissenschaft heute. Frankfurt/M.: Lang, 47-145.
Hinz, A. (1995): Integration und Heterogenität (Vortrag auf dem Landestreffen der LAG Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen Schleswig Holstein. Unveröff. Skript). Online im Internet: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/texte/integ-heterog.html> (Stand: 19. Sep. 2001).

Katzenbach, D. (2000): Integration, Prävention und Pädagogik der Vielfalt. Anmerkungen zur Konzeption, zum Selbstverständnis und zu den Ergebnissen des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklasse. In: BHP 39(2000)3, 226-245.

Oevermann, U. (1974): Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung. In: Neue Sammlung 14 (1974), 537-568.

-Oevermann, U. (1976): Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1976): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsbildung. Reinbek, 34-52.

Prengel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich, 2. Aufl.

Rauschenberger, H. (2001): Differenz und Gleichheit im Schulunterricht. Vom allmählichen Wandel des egalitären Bildungsverständnisses. In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, 266-278.

Rödler, P. (1998): Das Fremde im Gemeinsamen – zum Gegenstand integrativer Pädagogik. In: Behindertenpädagogik 37 (1998) 2, 114-118.

Schlömerkemper, J. (Hrsg.) (2000a): Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen. Die Deutsche Schule, 6. Beiheft.

Schlömerkemper, J. (2000b): Vorwort. In: Schlömerkemper 2000a, 3-5.