

18

RESEARCH ON RELIGIOUS
AND SPIRITUAL EDUCATION

Carolin Kremer

Religions- und weltanschauungsbezogene Heterogenität im Religionsunterricht

Eine qualitativ-empirische Studie zur
Perspektive der Lehrkräfte

WAXMANN

Research on Religious and Spiritual Education

edited by
Theo van der Zee, Kirsi Tirri
and Ulrich Riegel

Volume 18

Religious and spiritual education in plural societies are emerging areas in the field of research on learning, development, socialisation and formative practices in various religious and spiritual contexts – an interdisciplinary field in which scholars of religious studies, pedagogy, educational studies, psychology, anthropology, neuroscience, theology and philosophy are engaged.

Religion and spirituality involve multicultural encounters in local and global contexts. Empirical research, however, is a relatively new enterprise. Theory formation is still in progress and cannot evolve into a serious research discipline without empirical research using adequate and valid methodology. The series *Research into Religious and Spiritual Education* will meet the need for good empirical studies and innovative theoretical concepts. It focuses on schools, families and communities as contexts of religious and spiritual learning and instruction; constraints and opportunities for religious and spiritual development; educational and formative goals and practices for schools with regard to values, beliefs and worldviews; religious and spiritual socialisation within families and communities; and new ways of understanding religion and spirituality as educational fields. It is aimed at theory formation as well as the enhancement of educational practices concerned with religion and spirituality.

The series includes monographs and edited volumes of articles, mainly in English, but other languages, for example German, are also considered. In taking various research designs into account, it resembles research traditions all over Europe. All these publications are of uniformly high quality. The series is associated with the European Association for Research on Learning and Instruction (www.earli.org), Special Interest Group Religious and Spiritual Education.

Carolin Kremer

Religions- und weltanschauungsbezogene Heterogenität im Religionsunterricht

Eine qualitativ-empirische Studie
zur Perspektive der Lehrkräfte



Waxmann 2026

Münster • New York

Diese Arbeit wurde von der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg unter dem Titel „Religions- und weltanschauungsbezogen heterogene Lerngruppen im konfessionellen Religionsunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zur Perspektive der Religionslehrkräfte“ angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Konstantin Lindner

Gutachterin: Prof. Dr. Stefanie Lorenzen

Tag der mündlichen Prüfung: 06.12.2024

Die Arbeit wurde durch das Erzbistum Bamberg sowie die FAZIT-Stiftung unterstützt.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISSN 2191-8821

Print-ISBN 978-3-8309-8188-0113-7

E-Book-ISBN 978-3-8188-5113-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2026

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Danksagung

Die vorliegende Arbeit verdankt ihre Entstehung in hohem Maße der fachlichen, persönlichen und finanziellen Unterstützung vieler Personen.

Mein allererster Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Konstantin Lindner, der mich auf dem gesamten Weg meiner Promotion mit seiner wissenschaftlichen Expertise, aber ebenso mit seinem sehr wertschätzenden Umgang und stets ermutigenden Worten begleitet hat. Ebenso danke ich Prof. Dr. Stefanie Lorenzen für die Übernahme des Zweitgutachtens sowie für ihre wertvollen fachlichen Anregungen. Beide hatten immer ein offenes Ohr für jegliche Anliegen und Fragen meinerseits, was ich sehr zu schätzen weiß.

Dem Team des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts (Institut für Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität) und meinen „Doktorgeschwistern“ gebührt großer Dank. Sie alle haben mir nicht nur in wissenschaftlicher Hinsicht wertvolle Hilfe geleistet, sondern waren darüber hinaus auch durch die vielen persönlichen Gespräche schlicht und ergreifend „Gold wert“. Besonders Dr. Marie-Theres Ultsch, die ihre Dissertation zeitgleich eingereicht und verteidigt hat, war mir in den letzten Monaten eine Stütze. Unsere gegenseitige Unterstützung – oft in Form verzweifelter, aber noch häufiger auch aufbauender Sprachnachrichten – hat geholfen, durchzuhalten.

Sehr bereichernd war auch der fachliche Austausch im Rahmen des ökumenischen Forschungsseminars in Bamberg sowie des interuniversitären Oberseminars Bamberg-Eichstätt-Freiburg/München, deren konstruktive Rückmeldungen wichtige Impulse für meine Arbeit gaben.

Ich danke allen Religionslehrkräften, die sich dazu bereit erklärt haben, an den Fokusgruppendifkussionen, die im Rahmen der Studie geführt wurden, teilzunehmen. Gerade angesichts ihres hohen Arbeitspensums erachte ich ihre Teilnahme keineswegs als Selbstverständlichkeit. Danken möchte ich in diesem Zusammenhang Gertrud Vorderobermeier für ihre Unterstützung beim Feldzugang, der sich in Zeiten der Coronapandemie durchaus herausfordernd gestaltete.

Ohne die finanzielle Förderung durch das Promotionsstipendium des Erzbistums Bamberg sowie das Abschlussstipendium der FAZIT-Stiftung wäre die Realisierung dieses Projekts nicht in dieser Form möglich gewesen. Sowohl das Erzbistum Bamberg als auch die FAZIT-Stiftung haben darüber hinaus auch die Publikation bezuschusst. Hierfür gilt besonderer Dank!

Von Herzen danke ich meiner Familie: meinen Eltern Ulrike und Alfred sowie meiner Patin Daniela, die mich schon immer in all meinen Vorhaben unterstützt haben und mir den Mut zusprachen, der nötig war, um dieses Projekt zu beginnen

und abzuschließen; meiner Schwester Magdalena, die immer zugehört hat, wenn es schwierig wurde, und die mich oft zum Lachen gebracht hat. Großen Dank verdient Basti, der miterlebt hat, wie ich unzählige Stunden am Schreibtisch verbrachte, mit dem ich alle Höhen und Tiefen des Projekts teilen konnte und der mich bei den letzten formalen Arbeiten an der Dissertation unterstützt hat. Dank gilt auch meinen Freunden – denjenigen, die ich schon seit meiner Kindheit kenne, und denen, die ich später dazugewonnen habe – für die notwendige Ablenkung, alberne und tiefgründige Gespräche, gemeinsames Feiern und Lachen und auch das gemeinsame Musikmachen mit einigen von ihnen. Nicht zuletzt denke ich dankbar auch an die Menschen aus meiner Familie, die leider nicht mehr hier sind und sich sicher über den Abschluss meines Forschungsprojekts und meiner Promotion mit mir gefreut hätten.

Inhalt

Einleitung	9
1. Religions- und weltanschauungsbezogen heterogene Schüler*innen im konfessionellen Religionsunterricht: theoretische Verortungen.....	12
1.1 Der Heterogenitätsbegriff in allgemeinen und religionspädagogischen Bildungsdiskursen	13
1.1.1 Hochkonjunktur eines Begriffs: „Heterogenität“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs.....	13
1.1.2 Verortung des Heterogenitätsbegriffs in der Religionspädagogik	22
1.2 Religions- und weltanschauungsbezogene Heterogenität im Klassenzimmer: religionsdemografische Transformationen bei Kindern und Jugendlichen ...	28
1.2.1 Religions- und Konfessionszugehörigkeiten in Deutschland	29
1.2.2 Individuelle Religiositäten und multiple Säkularitäten	32
1.2.3 Empirische Befunde zu religions- und weltanschauungsbezogenen Positionen Jugendlicher	34
1.2.4 Fazit	40
1.3 Religionsunterricht im Wandel: Konsequenzen religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität für Religionsunterricht und Religionslehrkräfte(bildung)	41
1.3.1 Anforderungen an einen heterogenitätssensiblen Religionsunterricht.....	42
1.3.2 Anforderungen an die Professionalisierung der Lehrkräfte	49
1.4 Religionslehrkräfte angesichts religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität: Forschungsstand und -desiderate.....	52
1.5 Verständnis religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität im Kontext der Studie und deren Erkenntnisinteresse	65
2. Wahrnehmungen, Strategien und Bedarfe von Religionslehrkräften erheben: methodischer Zugang.....	68
2.1 Datenerhebung mittels Fokusgruppendifkussion	68
2.1.1 Die Methode der Fokusgruppendifkussion und ihr Einsatz im Kontext des Forschungsprojekts	68
2.1.2 Entwicklung des Diskussionsleitfadens sowie Durchführung der Fokusgruppendifkussionen	74
2.1.3 Datengrundlage	78
2.2 Datenauswertung mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse	81

2.2.1	Aufbereitung der Daten im Vorfeld der Auswertung	81
2.2.2	Begründung und Beschreibung des methodischen Vorgehens	82
2.2.3	Erläuterung des Kategoriensystems	87
3.	Religions- und weltanschauungsbezogen heterogene Lerngruppen innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts aus Lehrer*innenperspektive: Darstellung und Interpretation der Ergebnisse ..	92
3.1	Wahrnehmung und Bewertung von Heterogenität	92
3.1.1	(Religions- und weltanschauungsbezogene) Heterogenität als Faktum?	92
3.1.2	Wahrnehmungsperspektiven religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität in den Lerngruppen	94
3.1.3	Bewertung religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität von Lerngruppen	112
3.2	Umgang mit Heterogenität	124
3.2.1	Nichtberücksichtigung von Heterogenität und vager Umgang mit dieser ...	125
3.2.2	Konkrete Strategien und Ziele im Umgang mit religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität	129
3.3	Bedarfe im Umgang mit Heterogenität	148
3.4	Erweiternde Befunde im Kontext der Rede von Heterogenität	156
4.	Kontextualisierung der Befunde und Implikationen für Forschung und Religionslehrkräftebildung	163
4.1	Rekapitulation der Befunde vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses der Studie	163
4.2	Einordnung der Befunde in theoretische Vorüberlegungen und den bisherigen Forschungsstand	168
4.2.1	Wahrnehmung und Bewertung von Heterogenität	168
4.2.2	Umgang mit Heterogenität	175
4.2.3	Bedarfe im Umgang mit Heterogenität	181
4.2.4	Erweiternde Befunde im Kontext der Rede von Heterogenität	184
4.3	Ertrag der Forschungsarbeit	187
4.4	Limitationen der Forschungsarbeit und Anregungen für die Forschung ...	190
4.5	Anregungen für eine zukunftsfähige Religionslehrkräftebildung	193
	Literatur	197
	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	210
	Anhang	211

Einleitung

Seit Langem ist der konfessionelle Religionsunterricht ein wiederkehrender Gegenstand gesellschaftlicher und bildungspolitischer Debatten in Deutschland. Zuletzt gaben auch die im Frühjahr 2024 geführten Diskussionen im Kontext der PISA-Offensive Bayern, im Rahmen derer verschiedene Optionen von Stundenkürzungen an Grundschulen erörtert wurden, vielfach Anstoß, die Legitimität des konfessionellen Religionsunterrichts aus pädagogischen sowie gesellschaftlichen Gründen grundlegend zu hinterfragen. Einen entscheidenden Hintergrund der Kritik stellen religionsdemografische Transformationsprozesse dar: Mitgliederstatistiken verschiedener Konfessions- und Religionsgemeinschaften sowie verschiedene Studien zeigen deutlich, dass einerseits die Anzahl von Menschen, die sich keiner religiösen Gemeinschaft zugehörig fühlen und/oder im juristischen Sinne konfessionslos sind, seit Jahren signifikant ansteigt; andererseits ist eine enorme Pluralisierung religiöser und säkularer Gemeinschaften in Deutschland festzustellen (siehe beispielsweise Müke et al., 2023). Zugleich ist zu beachten, dass eine formale (Nicht-)Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft keinerlei Aussagekraft über die tatsächliche religions- und weltanschauungsbezogene Position eines Individuums, also beispielsweise über die individuelle Ausübung eines Glaubens, besitzt. Diese Tatsache kommt zum Ausdruck, wenn von individuellen Religiositäten und „multiplen Säkularitäten“ (Domsgen, 2016, S. 217) die Rede ist, und wird nicht zuletzt in Befunden verschiedener Studien zur Religiosität Jugendlicher immer wieder deutlich (Calmbach et al., 2020; Calmbach et al., 2016; Shell Deutschland Holding, 2020; Wissner et al., 2020): Diese belegen unter anderem eine Entkoppelung des individuellen Glaubens von einer institutionellen Bindung, welche mitunter in synkretistischen Glaubensvorstellungen und -praktiken mündet (siehe beispielsweise Boschki & Gronover, 2020a, S. 223).

Prozesse einer Individualisierung, Entinstitutionalisierung und Pluralisierung führen somit zu einer zunehmenden religions- und weltanschauungsbezogenen Heterogenität der Bevölkerung, welche sich auch in den Lerngruppen des Religionsunterrichts in Bayern widerspiegelt. Die Annahme konfessionell homogener Lerngruppen hat sich längst als ein Trugschluss erwiesen, sodass sich diese Heterogenität *erstens* auf Ebene formaler Zugehörigkeiten (inklusive der Nicht-Zugehörigkeit) zu Konfessions- bzw. Religionsgemeinschaften und *zweitens* auf Ebene individueller religions- und weltanschauungsbezogener Positionen manifestiert. Dabei stellt sich die Frage, wie Religionslehrkräfte diese Ausgangslage wahrnehmen und ob sie den zunehmend komplexen Anforderungen eines nach wie vor konfessionell organisierten Religionsunterrichts in und mit religions- und weltanschauungsbezogener Hetero-

genität und vor allem ihren Schüler*innen als Subjekten religiöser Bildung gerecht werden können.

Die empirische Religionspädagogik hat sich seit einigen Jahren vermehrt der Religionslehrkräfteforschung angenommen, wobei sich vereinzelte Studien auch mit der Heterogenitätsthematik in diesem Kontext befasst haben (vgl. zum Überblick über Schwerpunkte der Religionslehrkräfteforschung Rothgangel, 2019). Aus einigen wenigen Forschungsprojekten liegen zwar Befunde zur Wahrnehmung religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität durch Religionslehrkräfte vor (Avest, 2009; Kammeyer, 2012; Pohl-Patalong et al., 2016; Rehm, 2023; Riegel et al., 2023). Allerdings besteht ein Mangel insbesondere an Erkenntnissen zum Umgang mit dieser Heterogenität durch die Lehrer*innen sowie zu Bedarfen, die sie diesbezüglich wahrnehmen. Hinzu kommt, dass für das Bundesland Bayern bislang grundsätzlich nur wenige empirisch fundierte Erkenntnisse zu Religionslehrkräften und *keine* zu diesen explizit im Kontext von Heterogenität vorliegen. Dieses Desiderat wird durch die vorliegende Studie adressiert, indem konkret folgende dreigliedrige Forschungsfrage untersucht wird:

1. *Wie nehmen Religionslehrkräfte religions- und weltanschauungsbezogene Heterogenität von Lerngruppen innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts wahr und wie bewerten sie diese?*
2. *Wie gehen Religionslehrkräfte mit religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität von Lerngruppen innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts um?*
3. *Welche Bedarfe haben Religionslehrkräfte für einen angemessenen Umgang mit religions- und weltanschauungsbezogen heterogenen Lerngruppen im konfessionellen Religionsunterricht?*

Zunächst wendet sich die Studie der Frage zu, welche Ebenen und Phänomene religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität seitens der Religionslehrkräfte wahrgenommen werden, ob hierbei bestimmte Aspekte besonders fokussiert werden und wie sie diese – auch im Hinblick auf didaktische Anforderungen – bewerten. Zudem ist von Interesse, wie die Lehrer*innen die Heterogenität ihrer Lerngruppen in Unterrichtsplanung und -geschehen berücksichtigen und welche Zielperspektiven sie hierbei verfolgen. Schließlich stellt sich auch die Frage, ob und inwiefern sie (beispielsweise fachdidaktische oder organisatorische) Bedarfe sehen, um mit der religions- und weltanschauungsbezogenen Heterogenität adäquat umzugehen.

Um diesem Erkenntnisinteresse qualitativ-empirisch nachzugehen, wurden zwischen November 2021 und März 2023 acht Fokusgruppendifkussionen mit evangelischen und katholischen Religionslehrkräften an bayerischen Realschulen geführt. Ausgewertet wurden die audioaufgezeichneten und im Anschluss transkribierten Diskussionen computergestützt durch die Software MAXQDA mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Das systematische methodische Vorgehen folgte dem Prinzip der Offenheit als Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis (Flick et al., 2017, S. 24), war also stets offen für das

Auftreten unerwarteter, aber potenziell bedeutsamer Aspekte der Forschungsthematik. Somit ermöglicht das Forschungsprojekt umfassende und differenzierte Einblicke in die Wahrnehmung und Bewertung religions- und weltanschauungsbezogen heterogener Lerngruppen durch Religionslehrkräfte, in den (didaktisch-methodischen) Umgang mit dieser Heterogenität, den die Lehrer*innen schildern, sowie in Bedarfe, die sie diesbezüglich äußern. Anhand evidenzbasierter Implikationen soll das Projekt somit zur Weiterentwicklung einer Religionslehrkräftebildung beitragen, im Rahmen derer (angehende) Religionslehrer*innen Einstellungen und Kompetenzen, die für die Gestaltung eines zukunftsfähigen heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts notwendig sind, entwickeln können.

Die vorliegende Forschungsarbeit, die sich diesem Vorhaben widmet, gliedert sich in vier Kapitel:

- Im *ersten Kapitel* wird der theoretische Bezugsrahmen der Studie dargelegt. Thematisiert werden hierbei erziehungswissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven auf den Heterogenitätsbegriff, heterogenitätsprägende religionsdemografische Transformationen bei Jugendlichen sowie didaktische Implikationen für einen heterogenitätssensiblen Religionsunterricht und Anforderungen an eine entsprechende Lehrer*innenbildung. Am Ende dieses Kapitels werden bereits vorhandene empirische Befunde zu Religionslehrkräften im Heterogenitätskontext dargestellt und Forschungsdesiderate aufgezeigt, woraufhin das Erkenntnisinteresse der Studie sowie deren zugrundeliegendes Verständnis religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität entfaltet werden.
- Im Anschluss an die theoretischen Verortungen erfolgt im *zweiten Kapitel* die Präsentation und Begründung des methodischen Zugangs der Studie. Dabei wird zunächst die Datenerhebung mittels Fokusgruppendifkussionen und daraufhin das Vorgehen im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse zur Auswertung der Daten beleuchtet.
- Die Ergebnisse der Studie werden in *Kapitel 3* dargestellt und interpretiert, wobei die Gliederung des Kapitels strukturell der dreiteiligen Forschungsfrage folgt.
- Daraufhin werden die Befunde im abschließenden *Kapitel 4* in einen Kontext mit den theoretischen Vorüberlegungen sowie der bisherigen empirischen Befundlage gestellt und weiterführend interpretiert. Daraufhin werden der Ertrag der Forschungsarbeit, aber auch deren inhaltliche sowie methodische Limitationen kritisch reflektiert, sodass im Anschluss Anregungen für die Forschung sowie für eine zukunftsfähige (heterogenitätssensible) Religionslehrkräftebildung formuliert werden können.

1. Religions- und weltanschauungsbezogen heterogene Schüler*innen im konfessionellen Religionsunterricht: theoretische Verortungen

Zu Beginn des ersten Kapitels der Forschungsarbeit wird in Unterkapitel 1.1 der komplexe Heterogenitätsbegriff einschließlich dessen Reichweite und verschiedener Bedeutungsdimensionen aus einem breiteren Blickwinkel sowohl im erziehungswissenschaftlichen als auch religionspädagogischen Diskurs beleuchtet. Im Abschnitt 1.1.1 werden die mit einer „Heterogenitätsorientierung“ (Budde, 2017, S. 13) einhergehenden Anforderungen an eine veränderte (nicht-homogenisierende) Unterrichtspraxis sowie an Lehrkräfte aus schulpädagogischer Sicht thematisiert. Eingegangen wird zudem auf schulische Reformen, die im Kontext einer Orientierung an Heterogenität stehen. Abschnitt 1.1.2 beinhaltet unter anderem eine Stellungnahme zum religionspädagogisch etablierten Pluralitätsbegriff sowie eine Begründung der Tragfähigkeit des Heterogenitätsbegriffs für die vorliegende Studie. Anschließend werden im Unterkapitel 1.2 anhand verschiedener religionsdemografischer Statistiken und Studien (Abschnitt 1.2.1), theoretischer Überlegungen zu individuellen Religiositäten und multiplen Säkularitäten (Abschnitt 1.2.2) sowie empirischer Befunde zu religions- und weltanschauungsbezogenen Positionen Jugendlicher (Abschnitt 1.2.3) religionsdemografische Transformationen dargestellt, welche die religions- und weltanschauungsbezogene Heterogenität von Schüler*innen prägen. Ein Fazit in Bezug auf diese Transformationen bildet den Abschluss des Kapitels (Abschnitt 1.2.4). Im darauffolgenden Kapitel 1.3. werden zunächst die Konsequenzen religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität für den konfessionellen Religionsunterricht aufgezeigt, indem wesentliche Zielsetzungen und Inhalte sowie didaktisch-methodische Notwendigkeiten eines heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts formuliert werden (Abschnitt 1.3.1). Daraufhin schärft sich die Perspektive schließlich auf die Religionslehrkräfte. Dabei werden zentrale Anforderungen an deren Einstellungen und Kompetenzen für ein heterogenitätssensibles Unterrichten und folglich auch Notwendigkeiten in Bezug auf eine entsprechende Religionslehrkräftebildung skizziert (Abschnitt 1.3.2). Im Unterkapitel 1.4 richtet sich der Fokus auf die empirische Religionspädagogik. Hierbei werden zunächst ausgewählte Befunde der empirischen Religionslehrkräfteforschung allgemein sowie explizit im Kontext religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität präsentiert. Sodann werden bestehende Forschungsdesiderate aufgezeigt, die durch die vorliegende Studie adressiert werden sollen. Abschließend werden im Unterkapitel 1.5 auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen des gesamten Kapitels und anknüpfend an den bisherigen Forschungsstand

und bestehende Desiderate der Gegenstand der Untersuchung und deren konkretes Erkenntnisinteresse dargelegt. Nicht zuletzt aufgrund der Komplexität des Heterogenitätsbegriffs wird dabei auch konkretisiert und erläutert, welches Verständnis religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität dem Forschungsprojekt zugrunde liegt.

1.1 Der Heterogenitätsbegriff in allgemeinen und religionspädagogischen Bildungsdiskursen

1.1.1 Hochkonjunktur eines Begriffs: „Heterogenität“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Die Bedeutung des Heterogenitätsbegriffs allgemein sowie erziehungswissenschaftlich

Allgemein lässt sich Heterogenität zunächst als eine Verschieden- oder Ungleichartigkeit sowie als Uneinheitlichkeit im Aufbau oder der Zusammensetzung definieren (Dudenredaktion o.J.). Etymologisch wird der Begriff vom altgriechischen *héteros* (anders/verschieden) und *génos* (Klasse/Art) abgeleitet (Kluge & Seebold, 2012a). Diese erste Annäherung an den Begriff und dahinter liegende Phänomene verweist zum einen darauf, dass mit der Rede von Heterogenität Abweichungen oder Differenzen fokussiert werden. Zum anderen zeigt sich, dass es eines „tertium comparationis“ (Prenzel, 1993, S. 34), also eines Vergleichsmaßstabs, bedarf, um feststellen zu können, in welcher Weise, also in Bezug auf welches Merkmal oder welche Merkmale, etwas verschieden bzw. uneinheitlich und somit heterogen ist.

Überträgt man diese allgemeine Definition auf den Bildungsbereich und hierin den Bereich des Klassenzimmers, lässt sich dann von einer heterogenen Lerngruppe sprechen, wenn sie sich in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal oder mehrere Merkmale nicht als einheitlich beschreiben lässt. Auf die sich nun aufdrängende Frage, welche Merkmale im Kontext des Klassenraums potenziell bedeutsam sein könnten, inwiefern sich Lerngruppen also möglicherweise als heterogen identifizieren lassen, liefert die erziehungswissenschaftliche Fachliteratur bis dato keine kohärente und vollständige Antwort, sondern vielmehr verschiedene Auflistungen von Differenzkategorien oder Heterogenitätsdimensionen, wobei diese Listen grundsätzlich nicht als vollständig zu verstehen sind.¹ Budde benennt als Kategorien grundsätzlich „soziokulturelle Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Milieu oder etwa Behinderung als auch (...) fähigkeitsbezogene Differenzen“ (Budde, 2017, S. 24) zwischen Schüler*innen, womit seine Beschreibung weniger einer systematischen Aufgliederung entspricht, sondern eher einer Annäherung an Heterogenitätsdimensionen, welche offen ist für weitere, nicht genannte Dimensionen sowie eine weitere Ausdifferenzierung und Systematisierung dieser. Es lässt sich beobachten, dass in erziehungswissenschaftlichen

1 Beispiele hierfür sind u. a. Wenning (2007, S. 25 f.); Schilmöller (2011, S. 2); Altrichter und Hauser (2007, S. 6).

Heterogenitätsdiskursen solch soziokulturelle sowie individuelle fähigkeitsbezogene Dimensionen (oftmals in Form differenter kognitiver Leistungsfähigkeiten) häufig genannt werden (Trautmann & Wischer, 2011, S. 41). Eine Beschränkung auf diese beiden Felder – so breit und ausdifferenziert sie bei manchen Autor*innen auch entfaltet sein mögen – ist jedoch nicht ausreichend, um Phänomene von Heterogenität, wie sie in Bildungsbereichen eine Rolle spielen, zu beschreiben. Über diese Dimensionen bzw. Kategorien hinaus unterscheiden sich Schüler*innen beispielsweise hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsmerkmale, ihrer spezifischen Interessen und ihrer Motivation, ihrer bisherigen Vorerfahrungen und Kenntnisse und überdies in Bezug auf ihre Religion, Konfession oder Weltanschauung.² Diese Aspekte, die für Bildungsprozesse von ebenso hoher Bedeutung sind, lassen sich kaum unter einer der beiden zuvor genannten Heterogenitätsdimensionen (soziokulturell und fähigkeitsbezogen) subsumieren und erweitern somit die Spannweite von Heterogenität in Lerngruppen. Schließlich weisen sie auch darauf hin, dass erstens die Bandbreite an möglichen heterogenitätsstiftenden Merkmalen kaum zusammenzufassen, zweitens eine Systematisierung des Phänomens ein komplexes Unterfangen ist und drittens das Konzept der Heterogenität eine „eigentümliche Unschärfe“ (Koller, 2014, S. 10) aufweist. Zur Komplexität beitragend ist zudem die Tatsache, dass Heterogenitätsdimensionen niemals für sich alleinstehend und somit als voneinander isoliert betrachtet werden können, sondern dass sich diese wechselseitig beeinflussen oder überschneiden können.³ Festzuhalten ist an dieser Stelle zum einen, dass Lerngruppen auf vielfältige Weise, d. h. hinsichtlich zahlreicher verschiedener Merkmale, als heterogen gekennzeichnet werden können, und zum anderen, dass sich der Heterogenitätsbegriff bzw. Konzepte von Heterogenität durch Inkohärenz auszeichnen. Beides führt zur Notwendigkeit, stets ein eigenes Verständnis des Begriffs transparent zu machen, sobald man auf ihn rekurriert (Walgenbach, 2021, S. 41).⁴

2 Aufgelistet werden entsprechende Aspekte mit Ausnahme von Religion, Konfession und Weltanschauung neben vielen weiteren bei Altrichter und Hauser (2007, S. 6).

3 Solche Wechselbeziehungen sind besonders dann von Relevanz, wenn Heterogenität unter dem Gesichtspunkt sozialer Ungleichheiten verhandelt wird. Dass Differenzen und Ungleichheiten in Bildungsprozessen nicht als getrennt voneinander zu analysieren sind, sondern eine Analyse deren Interdependenzen notwendig ist, ist Gegenstand der Intersektionalitätsforschung (vgl. zur Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheiten Walgenbach (2021, S. 47 ff.); vgl. zur Intersektionalität Walgenbach und Pfahl (2017)). In der Religionspädagogik stellt die von Knauth et al. (2020) entwickelte „Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt“ einen dezidiert intersektionalen Ansatz dar, der verschiedene Differenzkategorien zusammendenkt.

4 Das Heterogenitätsverständnis, welches der vorliegenden Studie zugrunde liegt, wird konkret am Ende des Theoriekapitels im Unterkapitel 1.5 entfaltet.

Der Einzug des Heterogenitätsbegriffs in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Grundsätzlich ist die Heterogenitätsthematik innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses keine gänzlich neue. So wird in der Fachliteratur Herbarts Rede von der „Verschiedenheit der Köpfe“ (Herbart, 1843, S. 389) herangezogen, um darauf hinzuweisen, dass Heterogenitätsphänomene – wenn sie auch nicht als solche bezeichnet wurden – schon im 19. Jahrhundert thematisiert wurden (Budde, 2017, S. 15). Der Begriff selbst tauchte im pädagogischen Kontext erst in den 1990er-Jahren auf (Koller, 2014, S. 9). Konkret sei hier Annedore Prengels Monographie „Pädagogik der Vielfalt“ (1993) genannt. Hierbei schreibt sie der Wertschätzung von Heterogenität eine zentrale Bedeutung für Erziehungs- und Bildungsprozesse zu und untersucht unter Einbezug der Feministischen Pädagogik, der Interkulturellen Pädagogik sowie der Integrationspädagogik die Frage, ob und inwiefern „pädagogisches Handeln der geschlechtlichen, kulturellen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden“ (ebd., S. 17) und wie die Pädagogik „das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen“ (ebd.) kann.

Verstärkt Einzug in die Erziehungswissenschaften hielt der Heterogenitätsbegriff jedoch erst nach der Jahrtausendwende, als die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien und insbesondere PISA 2000 auf grundlegende Schief lagen des deutschen Schulsystems und letztlich auf einen bislang eher missglückten Umgang mit heterogenen Schüler*innen hinwiesen. Für die nachfolgende Heterogenitätsdebatte besonders relevant waren dabei die Befunde, dass innerhalb der Schüler*innenschaft große Leistungsdifferenzen liegen, dass zwischen sozialer Herkunft und dem Bildungserfolg ein enger Zusammenhang besteht und dass eine sehr hohe Anzahl an Schüler*innen schlechte Leistungsergebnisse erbringt (Trautmann & Wischer, 2011, S. 7). Rückblickend lässt sich PISA somit als „Gründungsnarrativ der Heterogenitätsdebatte in Deutschland“ (Walgenbach, 2021, S. 43) bezeichnen, in dem sich „soziale Gerechtigkeitsfragen mit individuellen Leistungsdiskursen vermischen“ (ebd.). Einige Jahre später wurde die UN-Behindertenrechtskonvention verabschiedet, die in Deutschland im Jahr 2009 in Kraft trat und welcher der Grundgedanke der Inklusion zugrunde liegt. Letztgenannte zielt auf eine Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an sämtlichen Lebensbereichen ab, womit auch der Bildungsbereich eingeschlossen ist. Mit dieser Konvention bestand also nun auch eine gesetzliche Forderung bzw. Verpflichtung, mit Differenzen zwischen Heranwachsenden im Kontext des Bildungs- und Erziehungsbereichs inklusiv umzugehen (Budde, 2017, S. 16). Neben diesen beiden Ereignissen, die als zentral für die Genese der erziehungswissenschaftlichen Heterogenitätsdebatte gelten, dürfen jedoch auch gesellschaftlich-demografische Entwicklungen nicht außer Acht gelassen werden. So ist davon auszugehen, dass Prozesse der Globalisierung und Migration und der dadurch seit Jahrzehnten wachsende Anteil an ausländischen Schüler*innen sowie Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund letztlich dazu beigetragen haben, dass der Heterogenitätsbegriff zu einer stetigen Hochkonjunktur gelangte (Grümme, 2019, S. 43; Koller, 2014, S. 12 f.), wobei

seine Verwendung stets mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf bestimmte Heterogenitätsfacetten versehen war.

Strukturelle Homogenisierung versus Heterogenität

Von all den beschriebenen Entwicklungen führten gerade die internationalen Schulleistungsstudien in der Erziehungswissenschaft dazu, über den bisherigen und aktuellen Umgang mit Heterogenität auf Ebene des gesamten Schulsystems zu reflektieren. Offenkundig werden dabei eine Orientierung an Homogenität und damit verbundene Homogenisierungsmaßnahmen, welche schon seit den Anfängen des institutionalisierten Schulwesens bestehen (Schilmöller, 2011, S. 4).

Das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland folgt dem Prinzip einer äußeren Differenzierung, indem Schüler*innen erstens ihrem Alter entsprechend Jahrgangsstufen zugeordnet werden und zweitens eine leistungsbezogene Zuordnung zu verschiedenen weiterführenden Schularten sowie zu Förder- bzw. Sonderschulen bei Heranwachsenden mit sonderpädagogischem Fördererdfarf erfolgt. Das Ziel hierbei ist letztlich die Herstellung einer Leistungshomogenität (van Ackeren & Kühn, 2017, S. 182). Diese Systematik einer äußeren Differenzierung zur Herstellung leistungsbezogener Homogenität steht im Gegensatz zu einer Leistungsdifferenzierung innerhalb von Einzelschulen, wie sie international Usus ist (ebd.). Hinsichtlich der Zuteilung zu Schularten und -formen geschieht zusätzlich zur Zuordnung nach Alter und Leistung in Deutschland aber in einzelnen Fällen auch heute noch eine nach Geschlecht in Form geschlechtergetrennter Schulen. Formen einer äußeren Differenzierung werden jedoch nicht nur auf Ebene der Schularten bzw. -formen durchgeführt, sondern setzen sich auch innerhalb dieser fort. So zielt die Möglichkeit der Wiederholung oder des Überspringens einer Jahrgangsstufe ebenfalls auf eine Differenzierung nach Leistungsniveau ab, sodass mit der Zuteilung zu Jahrgangsstufen letztlich nicht nur in Bezug auf das Alter, sondern auch hinsichtlich der Leistung von Schüler*innen eine Homogenität angestrebt wird. Nicht unerwähnt soll auch der geschlechtergetrennte Sportunterricht bleiben, der in einigen Bundesländern zumindest in bestimmten Jahrgangsstufen üblich ist und ungeachtet dessen mitunter sehr legitimer Intentionen eine Geschlechterhomogenität herstellt. Schließlich findet auch im konfessionellen Religionsunterricht eine weitere Trennung der Schüler*innen nach formalen Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeiten statt.

Verfolgt wird mit dieser Systematik und mit diesen Maßnahmen stets die Herstellung einer Homogenität in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal (in diesen Fällen Alter, Leistung, Geschlecht und Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit). Somit ist zu konstatieren, dass Homogenisierung „als tradierte schulorganisatorische Maßnahme“ (Schilmöller, 2011, S. 4) bezeichnet werden kann und schließlich das Schulsystem als Ganzes von seiner Grundstruktur her auf die Einrichtung homogener Gruppen abzielt (Buholzer & Kummer Wyss, 2017b, S. 9). Bedacht werden muss allerdings, dass die anvisierte Homogenität nur hinsichtlich des einen jeweils ausgewählten Merkmals besteht und dass hinsichtlich aller anderen eine Heterogenität vorliegt (Schilmöller,

2011, S. 6). Anhand der Bildung altershomogener Gruppen in Form der Zuordnung zu Jahrgangsstufen wird zudem erkennbar, worin eine Problematik von Homogenisierungsmaßnahmen liegt, welche sich auf ein ausgewähltes Kriterium, in diesem Fall Alter, beziehen: Mit dieser Zuordnung ist die Annahme verbunden, dass „gleichaltrige Schüler auch hinsichtlich ihrer sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten einigermaßen gleiche Lernvoraussetzungen mitbringen“ (ebd.). Vorausgesetzt wird dabei auch, dass Schüler*innen in diesen scheinbar leistungshomogenen Lerngruppen bessere Lernbedingungen haben und besser gefördert werden können als in heterogenen Lerngruppen, da es „einfacher erscheint, den Unterricht an gleichartigen Lernvoraussetzungen auszurichten“ (van Ackeren & Kühn, 2017, S. 182). Allein die Praxis des Wiederholens und Überspringens von Jahrgangsstufen, mit der wiederum eine Leistungshomogenität fokussiert wird, zeigt jedoch die Ungültigkeit dieser Annahmen. Offenkundig wird schließlich auch der Bedarf einer kritischen Reflexion von Homogenisierungsmaßnahmen, welchen letztlich auch ein veraltetes Verständnis von Unterricht zugrunde liegt: nämlich das einer lehrkräftegesteuerten Instruktion, welche an alle Schüler*innen gleiche Anforderungen stellt, die sie unter gleichen Umständen gleich schnell absolvieren sollen (Schilmöller, 2011, S. 5).

Am Ende wird auch anhand des Beispiels der Bildung von Jahrgangsklassen deutlich, dass die Orientierung an Homogenität, die auch noch das heutige staatliche Schulsystem prägt, immer wieder an ihre Grenzen stößt und dass eine Heterogenität von Lerngruppen in Bezug auf verschiedene Merkmale trotz homogenisierender Maßnahmen immer bestehen bleibt. Dies wurde besonders durch die PISA-Studie erkennbar, welche verdeutlicht hat, dass sich die Gesamtheit der Schüler*innen in Deutschland in Bezug auf ihre Lernvoraussetzungen durch eine Heterogenität auszeichnet (Buholzer, 2011, S. 45). Diese Erkenntnis sowie bereits dargestellte Entwicklungen führen zu einer „Heterogenitätsorientierung“ (Budde, 2017, S. 13), die sich in schulischen Reformen, spezifischen Forderungen an eine veränderte Unterrichtspraxis und in damit verknüpften Anforderungen an Lehrkräfte sowie in der empirischen Forschung der letzten Jahre manifestiert.

Die Orientierung an Heterogenität in jüngeren Entwicklungen

In den letzten Jahren zielten einige Reformen der Schule darauf ab, die Heterogenität innerhalb von Lerngruppen im Gegensatz zu bestehenden homogenisierenden Maßnahmen aktiv zu erhöhen und produktiv zu nutzen. Dazu gehören beispielsweise die Durchführung eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts, Gemeinschaftsschulen sowie der Ausbau von Ganztagsangeboten, was zu einer „tendenziellen Umgestaltung des traditionell mehrgliedrigen und jahrgangshomogenen Schulsystems“ (Budde, 2017, S. 16 f.) **führt**. Freilich entspringt die Einführung jahrgangsübergreifenden Unterrichts, besonders an ländlichen Grundschulen, oftmals demografischen Entwicklungen. Dabei geht es darum, drohenden Schulschließungen entgegenzuwirken (Carle & Metzen, 2014, S. 2). Aus reformpädagogischen Bestrebungen heraus aber richtet sich das jahrgangsübergreifende Lernen vor allem gegen die antiquierte Vorstellung einer

alters- und vermeintlich somit auch leistungshomogenen Jahrgangsklasse und steigert stattdessen durch ein gemeinsames Lernen von Schüler*innen unterschiedlichen Alters deren Heterogenität, welche als positive Ressource für Lernprozesse betrachtet wird (ebd., S. 14). Dementsprechend erklärt auch die Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule in Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) auf ihrer Website zum jahrgangsübergreifenden Lernen, dass Heterogenität gewollt ist und ein „Erleben von Heterogenität als Normalfall“ (Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule, o. J.) angestrebt wird. Im Gegensatz zur üblichen Zuordnung zu Jahrgangsstufen nach dem Alter der Heranwachsenden soll letzteres hierbei weniger bedeutsam für Lernprozesse sein (ebd.). Vor allem die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen stellt eine Ablösung von der traditionellen Mehrgliedrigkeit des Schulsystems dar, indem hierbei Kindern und Jugendlichen ein möglichst langes gemeinsames Lernen mit einer späten Entscheidung für einen von mehreren Bildungsabschlüssen ermöglicht werden soll (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, o. J.; Sächsisches Staatsministerium für Kultus, o. J.). Auch in Abgrenzung zur traditionellen äußeren Differenzierung nennt beispielsweise das Sächsische Staatsministerium auf seiner Website die individuelle Förderung von Schüler*innen in einem „vorwiegend binnendifferenzierten Unterricht“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, o. J.). Bessere individuelle Fördermöglichkeiten werden auch in der Ausweitung von Ganztagschulen bzw. -angeboten gesehen, welche nicht nur von organisatorischem Nutzen für Familien sein sollen, sondern auch auf eine erhöhte Chancengerechtigkeit abzielen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, o. J.)

Eine veränderte Perspektive auf Heterogenität ist jedoch nicht nur in schulischen Reformen, sondern auch in der Forderung nach einer veränderten Unterrichtspraxis innerhalb des schulpädagogischen Diskurses erkennbar. Bereits 2007 beobachtete Beate Wischer, dass in diesem Diskurs angesichts von Heterogenität meist eine innere Differenzierung sowie Individualisierung als Grundprinzipien für einen Unterricht genannt werden, der „den individuellen (und unterschiedlichen) Entwicklungspotenzialen der Schülerinnen und Schüler optimal gerecht werden soll“ (Wischer, 2007, S. 33). Gefordert werden hierzu offene Unterrichtsformen wie etwa Projektarbeit, Freiarbeit oder Wochenplanarbeit, die individuelle Lernprozesse ermöglichen (ebd., S. 34). Somit soll Schüler*innen ein möglichst zeitflexibles eigenständiges Arbeiten, auch mittels bestimmter Materialien zum Selbstlernen, ermöglicht werden (Risse, 2007, S. 120). Dieselben schulpädagogischen Postulate angesichts heterogener Lerngruppen stellen Budde und Häcker auch noch zehn Jahre später fest: Als adäquate Antwort auf heterogene Lerngruppen wird auch im Jahr 2017 noch individualisierter Unterricht (Häcker, 2017, S. 277), offener Unterricht, kooperativer und selbstgesteuerter Unterricht sowie ein binnendifferenziertes Lernen genannt (Budde, 2017, S. 17). Dabei geht Budde trotz des Fehlens gesicherter Daten hierzu davon aus, dass Lehrkräfte in ihrem Unterricht immer häufiger differenzieren und dass diese über das klassische lehrkräftegesteuerte Unterrichtsgespräch hinaus auch verstärkt andere Unterrichtsformen anwenden (ebd.).

Anforderungen an Lehrkräfte im Kontext von Heterogenität

Mit dieser veränderten Unterrichtspraxis sowie der Forderung nach geeigneten Formen des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen sind auch neue Anforderungen an Lehrkräfte verbunden, welche sich sowohl auf spezifische Kompetenzen als auch auf deren pädagogische Sichtweisen sowie ihre Einstellung gegenüber Heterogenität beziehen.

Basierend auf der Annahme eines engen Zusammenhangs von subjektiven Einstellungen und dem angemessenen Umgang mit Heterogenität muss diese von Lehrkräften zunächst als sozial faktischer Normalfall anerkannt und als Chance und Bereicherung für gemeinsame Lernprozesse wahrgenommen werden (Grossenbacher, 2017, S. 163; Wuckelt, 2018, S. 103; Wischer, 2007, S. 33). Eine Anerkennung von Differenzen zwischen Heranwachsenden als natürlich gegebene Tatsache reicht allein jedoch nicht aus. Es bedarf auch einer kritischen Reflexion der eigenen Rolle als Lehrkraft sowie des „Lern- und Entwicklungsbegriff[s]“ (Wischer, 2007, S. 33), sodass etwa die Vorstellung einer ausschließlichen Instruktion durch die Lehrkraft nicht zielführend ist, da Lern- und Entwicklungsprozesse stets individuell und komplex zu verstehen sind. Somit braucht es auch eine Beziehungskultur zwischen Lehrkräften und Lernenden, die sich durch ein Vertrauen der Lehrkräfte in die individuellen Lernprozesse ihrer Schüler*innen auszeichnet (Risse, 2007, S. 119).

Hinsichtlich notwendiger Kompetenzen werden in der schulpädagogischen Literatur vor allem eine didaktisch-methodische sowie eine diagnostische Kompetenz als essenziell für Lehrkräfte erachtet (Biederbeck & Rothland, 2017, S. 223; Grossenbacher, 2017, S. 164; Wischer, 2007, S. 34). Lehrkräfte müssen also zum einen in der Lage sein, vielfältige Heterogenitätsaspekte innerhalb ihrer Lerngruppen, aber auch Potenziale und Schwächen Einzelner zu identifizieren. Zum anderen müssen sie über einen ausreichenden Bestand an didaktisch-methodischen Unterrichtsstrategien verfügen, die sie in angebrachter, fachlich fundierter Weise einsetzen können (Grossenbacher, 2017, S. 164; Wischer, 2007, S. 34). Grossenbacher nennt über diese Kompetenzen hinaus auch die Notwendigkeit einer Reflexions- sowie einer Kommunikations- und Kooperationskompetenz von Lehrkräften, damit diese über ihr eigenes Handeln sowie über Prozesse innerhalb der Lerngruppe reflektieren und beides ggf. bedürfnisgerecht modifizieren (=Reflexionskompetenz) können und damit sie in der Lage sind, ein kommunikatives und kooperatives Klassen- und Schulklima zu schaffen (=Kommunikations- und Kooperationskompetenz) (Grossenbacher, 2017, S. 164).

Damit werden an Lehrkräfte sehr hohe und vielfältige Anforderungen gestellt, um den Umgang mit heterogenen Lerngruppen adäquat und produktiv zu gestalten. Es geht im Fachdiskurs der letzten Jahre bzw. Jahrzehnte aber auch grundlegend darum, Heterogenität als eine Chance für schulische Lernprozesse zu begrüßen. Somit hat man sich auch auf empirische Weise den Fragen angenommen, wie Lehrkräfte Heterogenität von Lerngruppen wahrnehmen und wie sie dieser gegenüberstehen. Dabei zeigen Forschungsergebnisse, dass Homogenisierungstendenzen und die Heterogenitätsorientierung des traditionellen Schulsystems in Deutschland auch in das

Denken und in die Einstellungen von Lehrkräften hineinwirken. Heterogenität wird von manchen als Problem oder Herausforderung betrachtet, da das Denken dieser Lehrkräfte noch „stark auf homogene Schülerschaften und einen imaginären ‚Durchschnittsschüler‘“ (Buholzer & Kummer Wyss, 2017b, S. 8) ausgerichtet ist, welche beide faktisch nicht existieren. Abgesehen davon ist die Befundlage hinsichtlich der Einschätzung von Heterogenität jedoch nicht eindeutig, zumal sich viele Studien auf einzelne Aspekte von Heterogenität, besonders Behinderung bzw. Beeinträchtigung sowie Leistung von Schüler*innen beschränken.⁵ Im Rahmen des Schulbarometers, dessen Ergebnisse im Herbst 2023 veröffentlicht wurden, wurden Lehrkräfte nach den größten Herausforderungen befragt. Dabei gaben 9% der Lehrkräfte an, dass eine Heterogenität (in einem allgemeinen Sinn) eine der größten Herausforderungen sei; 14% nannten Leistungsunterschiede, welche also als leistungsbezogene Heterogenität zu verstehen sind, und 5% Inklusion (Robert Bosch Stiftung, 2023, S. 8). Als einer der Schwerpunkte werden in der Veröffentlichung der Studie die Ergebnisse zur Wahrnehmung und zum Umgang mit Inklusion behandelt. Dabei zeigt sich, dass die Einstellungen der Lehrkräfte insgesamt als ambivalent zu bezeichnen sind und sich die Hälfte der Lehrkräfte als weniger oder gar nicht erfahren hinsichtlich dieser Thematik einschätzt (ebd., S. 28f.). Darüber hinaus wird jedoch auch ein Zusammenhang zwischen Erfahrungen und Kompetenzen und einer positiven Einstellung gegenüber inklusiver Beschulung erkennbar: Je größer sowohl Erfahrung und Kompetenz der Lehrkräfte hinsichtlich Inklusion sind, desto positiver stehen sie dieser gegenüber (ebd., S. 29). Auf ähnliche Zusammenhänge weisen unter anderem Studien hin, in denen Einstellungen und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion sowie zu Leistungsheterogenität und deren Veränderungen durch heterogenitätsorientierte Lehrveranstaltungen untersucht wurden. So stellen Scharenberg und Opalinski fest, dass Studierende „nach dem Besuch inklusionsorientierter Lehrveranstaltungen [...] signifikant höhere Inklusionsorientierungen aufweisen“ (Scharenberg & Opalinski, 2019, S. 52). Zu gleichen Ergebnissen kommen auch Lehmann-Grube et al. hinsichtlich der Einstellungen von Studierenden bezüglich der Leistungsheterogenität von Schüler*innen, welche sich im Rahmen heterogenitätsorientierter Lehrveranstaltungen positiv verändert haben (Lehmann-Grube et al., 2019, S. 33). Laut Biederbeck und Rothland lässt sich in der Gesamtschau empirischer Studien zu Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden gegenüber Heterogenität erkennen, dass diese insgesamt zwar eher positiv gegenüber Heterogenität innerhalb von Lerngruppen eingestellt sind und angemessen mit dieser umgehen wollen, sich häufig allerdings nicht ausreichend hierfür vorbereitet fühlen (Biederbeck & Rothland, 2017, S. 232).

Diese hier nur knapp umrissenen Befunde sowie das Ergebnis des Schulbarometers, dass sich fast drei Viertel der Lehrkräfte bessere Lehrmaterialien für einen differenzierten Unterricht wünschen (Robert Bosch Stiftung, 2023, S. 20), verdeutlichen, dass die Heterogenitätsthematik inzwischen auch für Lehrkräfte und deren

5 Vgl. beispielsweise zu Inklusion Trumpp et al. (2014); Scharenberg und Opalinski (2019); vgl. zur Leistungsheterogenität beispielsweise Lehmann-Grube et al. (2019).

Unterrichtspraxis von hoher Bedeutung ist. Gleichzeitig erhöhen sie wiederum die Relevanz, sich innerhalb erziehungswissenschaftlicher, schulpädagogischer und bildungspolitischer Diskurse und insbesondere innerhalb der Lehrkräftebildung der Thematik anzunehmen, womit der Heterogenitätsbegriff hier auch weiterhin eine Hochkonjunktur erfahren dürfte.

Fazit

Mit dem Heterogenitätsbegriff kulminiert in verschiedenen Bildungsbereichen circa seit Beginn des Jahrtausends eine komplexe und facettenreiche Thematik, was auf verschiedene Diskursereignisse wie etwa die Veröffentlichung der PISA-Studie, aber zumindest ebenso auf diverse gesellschaftlich-demografische Prozesse zurückzuführen ist. Die Komplexität des Begriffs wird schon allein beim Versuch, dessen Bedeutung zu klären, sichtbar: So kann sich Heterogenität von Lerngruppen schließlich auf eine Vielzahl an Aspekten bzw. Merkmalen beziehen, hinsichtlich derer sich Schüler*innen unterscheiden oder vielfältig sind (Alter, Geschlecht, soziale sowie kulturelle Herkunft, Religion, Interesse, Motivation, kognitive sowie körperliche Leistungsfähigkeit, Behinderung, Verhalten, ...). Hinzu kommt, dass der Begriff in seiner Verwendung nicht immer erläutert wird und es somit teils unklar bleibt, auf welche spezifische(n) Heterogenitätsfacette(n) jeweils Bezug genommen wird.

In einer sukzessiven Abkehr vom traditionell gewachsenen und strukturell-systematisch verwurzeltem Homogenisierungsdenken wird Heterogenität von Schüler*innen heute bewusst anerkannt und ein produktiver Umgang mit dieser in der Erziehungswissenschaft und besonders der Schulpädagogik, in der hier verorteten empirischen Forschung, der Lehrkräftebildung, in schulischen Reformen sowie in der Unterrichtspraxis zunehmend angestrebt. Die erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen um den Begriff sind dabei nicht zuletzt „mit der Erwartung verknüpft, die aktuell bestehenden Ungleichheiten der Beteiligung an schulischen Bildungsgängen zwischen sozialen Gruppen zu überwinden“ (Sturm, 2016, S. 9). Obwohl Heterogenität zunehmend als Chance angesehen wird, zeigen Buch- oder Beitragstitel wie „Heterogenität – Problem oder Chance“ (Lehmann, 2011) das Bewusstsein dafür, dass Heterogenität auch eine Herausforderung sein kann. Dies gilt besonders für Lehrkräfte, die sich häufig nicht ausreichend auf den Umgang mit dieser vorbereitet fühlen.

Mit Katharina Walgenbach lässt sich somit resümieren, dass Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vor allem als Chance oder Belastung, als Produkt sozialer Ungleichheiten, als Unterschiede und als didaktische Herausforderung behandelt und diskutiert wird (Walgenbach, 2021). Als zentrales Thema heutiger Pädagogik und Didaktik wird Heterogenität mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen natürlich auch von den Fachpädagogiken und -didaktiken aufgegriffen. Welche Bedeutungsdimensionen des Heterogenitätsbegriffs sich dabei speziell im religionspädagogischen Diskurs entwickelt haben und welche Rolle hierbei teils konkurrierende,