Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 35 (2013)

Heft: 1

Vorwort: L'hétérogénéité : des approches différenciées pour appréhender un phénomène complexe = Heterogenität : zum differenzierten Umgang mit einem komplexen Phänomen

Autor: Pelgrims, Greta / Buholzer, Alois

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Thema

Éditorial
L'hétérogénéité: des approches différenciées pour appréhender un phénomène complexe

Greta Pelgrims et Alois Buholzer

Depuis les années 1980, la notion d'*hétérogénéité* est devenue un postulat en sciences de l'éducation. Les expressions telles que *le mythe de l'homogénéité* (de Peretti, 1987; Tillmann, 2004), *l'hétérogénéité et le droit à la différence* (Krainz-Dürr & Schratz, 2003), *«Tous semblables – tous différents»* (Buholzer & Kummer, 2010), *«une école pour tous»* (Biewer, 2009; Doré, Wagner & Brunet, 1996) imprègnent en tant que lieux communs prescriptions pédagogiques, débats et recherches. Le postulat selon lequel l'hétérogénéité est une caractéristique inéluctable et vertueuse des groupes d'apprenants fonde différentes approches, telles que la *pédagogie différenciée (Pädagogik der Vielfalt)* , l'*éducation mixte* ou, plus récemment, l'*éducation genre*, la *pédagogie interculturelle*, l'*éducation équitable*, la *pédagogie intégrative* et, plus radicalement, la *pédagogie inclusive*. Ce postulat est à la base des mouvements qui œuvrent en faveur de la prévention de l'échec scolaire, de la réduction des inégalités de réussite, de l'abandon des mesures de sélection et de différenciation structurale, du maintien et de l'intégration de tous les élèves, avec ou sans déficience déclarée, au sein de l'école régulière. Conjointement avec différentes disciplines de référence en sciences humaines, sociales et politiques, les sciences de l'éducation ont conduit le thème de l'hétérogénéité et de sa prise en charge scolaire à l'ordre du jour de nombreuses activités scientifiques. Nous assistons ainsi à de multiples approches de l'hétérogénéité scolaire et recommandations quant aux pratiques capables de la prendre en charge qui sont toutes spécifiques au cadrage disciplinaire dont elles relèvent. Pour certains (Trautmann & Wischer, 2011), cette multiplication de points de vue juxtaposés complique, voire empêche, le débat sur la question même de l'hétérogénéité.

La thématique connaît au cours de cette dernière décennie un nouvel élan sous le thème de la *diversité*, en raison notamment des résultats des enquêtes de comparaisons scolaires internationales (PISA, TIMSS, IGLU). Les résultats infirment encore une fois, et plus massivement que les constats relevés dans les pays francophones depuis les années 1970 (voir Gillig, 1999), l'idée que les degrés annuels et les filières de formation constituent des unités d'organisation

scolaire homogènes, pertinentes et équitables. Ils soulignent à nouveau combien les inégalités scolaires existent à tous les niveaux de la scolarité et combien des mécanismes de discrimination négative opèrent à l'école à l'égard de différents groupes sociaux (Duru-Bellat, 2003; Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer & Budde, 2010). Les appartenances sociales et culturelles, au même titre que le genre ou le milieu socio-économique des parents et d'autres caractéristiques sociologiques, contribuent clairement à infléchir la réussite scolaire des enfants et des jeunes (p. ex., Duru-Bellat & Suchaut, 2005; Moreau, Nidegger, Mariotta & Nicoli, 2005). La combinaison de différentes dimensions d'hétérogénéité (p. ex., masculin, étranger et milieu culturel défavorisé) mène à des discriminations spécifiques multiples, conduisant des élèves vers l'échec scolaire (p. ex., Hagedorn, Schurt, Steber & Waburg, 2010; Ramsegger & Wagener, 2008) et vers des mesures d'enseignement spécialisé (p. ex., Kronig, Haeberlin & Eckart, 2000; Pelgrims & Doudin, 2000). Au sein de la classe, des mécanismes d'ordre psychosocial (p. ex., Sanchez-Mazas, 2012), pédagogique (p. ex., Perrenoud, 1997; Prengel, 1995) et didactique (p. ex., Schubauer-Leoni, 1987), incluant des rapports sociaux inégalitaires aux savoirs requis à l'école (p. ex., Bautier & Rochex, 1997), rendent compte de la transformation de différences en inégalités. Ces constats confrontent l'école avec sa mission qui est celle de réaliser un idéal politique d'égalité des chances de réussite ou d'école équitable.

La recherche de stratégies constructives pour gérer l'hétérogénéité s'inscrit dans un changement de paradigme. L'homogénéité en tant que principe de base de l'ordre social est progressivement dépassée et remplacée par une reconnaissance pragmatique de la diversité et de l'hétérogénéité en tant que fondement de toute vie sociale. La diversité est dorénavant «redécouverte» dans toutes les disciplines et tous les domaines d'activités.

En effet, la prédominance des théories interactionnistes de l'apprentissage contribue dès les années 1990 à généraliser et cristalliser la reconnaissance des différences, non seulement inter-, mais surtout intra-individuelles sur les dimensions sociales, cognitives et socio-affectives de l'activité d'apprentissage. Outre l'acceptation de l'hétérogénéité comme principe fondateur de tout groupe d'apprenants, le rôle du contexte scolaire dans la construction et la prise en charge des différences alimente dès lors un nouvel élan dans le domaine de la pédagogie spécialisée: celui en faveur de l'intégration en classe ordinaire de tous les élèves en «situation de handicap» ou présentant des «besoins éducatifs particuliers» (Doré et al., 1996). Le même mouvement conduit à l'émergence des conceptions interactionnistes des notions de difficultés d'apprentissage (Poplin, 1995) et de handicap (Fougeyrollas, 1998), dépassant les modèles psycho-médicaux déficitaires du handicap ainsi que les approches de prise en charge pédago-thérapeutiques. L'*école inclusive*, la *pédagogie inclusive*, sont proclamées (p. ex., Lütje-Klose, Langer & Serke 2011; Stainback & Stainback, 1990) dès lors qu'il est quasi uniformément affirmé que le rôle des enseignants consiste essentiellement

à mettre en œuvre des pratiques d'enseignement différencié, non seulement en considérant les différences entre élèves mais, plus encore, en utilisant la diversité comme levier d'apprentissage profitable à tous: la pédagogie différenciée, la pédagogie coopérative, la pédagogie active, tout comme la pédagogie interculturelle, semblent devenir, du moins en apparence, parentes de la pédagogie inclusive.

Ainsi, l'exigence d'une école pour tous, capable de respecter et de tenir compte de la diversité des élèves sans produire des inégalités de réussite, peine à trouver des adversaires. Savoir gérer l'hétérogénéité en classe fait indiscutablement partie des compétences professionnelles actuelles des enseignants. Pourtant, plus l'on tente de saisir le concept même d'hétérogénéité scolaire, plus il apparaît insaisissable et suscite des interrogations, voire des contradictions, difficiles à démêler. Sur le plan conceptuel autant que sur celui des transpositions dans les pratiques scolaires, se dessinent des champs de tension et se dressent de multiples questions. Ce dossier thématique a pour objectif de contribuer à élucider et à fournir des éléments de réponse selon trois axes thématiques: l'analyse conceptuelle de l'hétérogénéité scolaire, les recommandations pour une gestion dite constructive de l'hétérogénéité scolaire, ainsi que l'étude des pratiques effectives de gestion de l'hétérogénéité à l'école.

Analyse conceptuelle de l'hétérogénéité scolaire

L'hétérogénéité est un phénomène complexe, constitué de multiples facettes, lesquelles sont souvent dynamiques et interdépendantes, à la fois individuelles et contextuelles. Saisir cette complexité accrue avec suffisamment de pertinence à la fois théorique et pragmatique soulève différentes questions. Comment est-il possible de décrire et d'étudier des faits d'hétérogénéité dans sa complexité sans en entraver la dynamique d'ensemble? Or, il est fréquent d'appréhender l'hétérogénéité à l'école ou celle d'un groupe-classe à l'aide d'indices d'appartenance des apprenants à des groupes distincts, voire dichotomiques (genre, milieu socioculturelle, statut socio-économique, niveau scolaire...). Cela suppose-t-il que l'hétérogénéité dont on parle pour et à l'école est faite de dimensions distinctes et juxtaposées? Ou s'agit-il d'un phénomène bien plus complexe résultant d'une configuration de dimensions individuelles et contextuelles qui, isolément, sont insuffisantes à créer de l'hétérogénéité face aux apprentissages? Le concept même d'hétérogénéité scolaire comprend peu de consistance théorique et praxéologique, encore moins de définition opérationnelle unanime. Il paraît dès lors nécessaire de clarifier ces aspects conceptuels afin, notamment, de rendre plus explicites les postulats qui fondent les travaux de recherche ainsi que les recommandations pédagogiques qui en découlent.

Trois articles contribuent à élucider les questions de conception de l'hétérogénéité scolaire. *Beate Wischer et Matthias Trautmann* interrogent la notion d'hétérogénéité scolaire dans les discours pédagogiques. Ils défendent la thèse selon laquelle l'hétérogénéité est avant tout convoquée dans une perspective normative, ce qui a pour conséquence de cristalliser une vision réductrice des problèmes relatifs aux contingences et à la structure dans lesquels se déploient les processus d'enseignement et de formation. Les auteurs proposent une analyse critique des réflexions normatives sous trois angles problématiques: conception imprécise et sur-complexifiée de l'hétérogénéité, absence de considération des contingences institutionnelles de l'enseignement et de l'apprentissage, et conceptions professionnelles réductrices résultant de discours normatifs. *Sandra Zulliger et Sabine Tanner* examinent le sens de la notion d'hétérogénéité scolaire convoquée dans des études empiriques dont l'intitulé comporte le terme hétérogénéité. L'analyse de contenu d'un corpus d'études révèle trois axes sémantiques: l'hétérogénéité des élèves conçue à l'aide de catégories de pensée et de données distinctes, celle peu explicite sous-jacente à la recommandation, à l'élaboration et à l'évaluation de méthodes d'enseignement intégratives, ainsi que l'hétérogénéité telle que conçue par les enseignants. *Myriam Gremion, Isabelle Noël et Tania Ogay* dévoilent les tensions et les ambiguïtés théoriques de deux approches visant à considérer des différences entre élèves: l'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée. Chacune centrée sur sa catégorie de différences, migration *versus* déficience, le débat entre les deux approches est d'actualité sur le plan des politiques de prise en charge scolaire. Grâce à l'analyse des convergences et divergences des discours respectifs sur la différence, elles montrent combien chaque approche s'est enrichie de conceptions plus interactionnistes des difficultés, inégalités et handicaps à l'école. Dans la perspective de dépasser les limites et risques de simplification que génèrent les protectionnismes théoriques de la diversité des deux approches pédagogiques, elles préconisent une troisième voie: la pédagogie inclusive.

Recommandations pour une gestion dite constructive de l'hétérogénéité scolaire

L'implémentation d'approches et de méthodes pour gérer l'hétérogénéité à l'école et en classe est préconisée depuis les années 1980 certes sous des appellations variables. Les compétences professionnelles des enseignants, la culture et l'organisation des établissements scolaires, ainsi que les conditions cadres des systèmes scolaires sont systématiquement définies pour garantir la considération constructive de l'hétérogénéité et assurer la réussite de tous les élèves. Les travaux montrent cependant à quel point les différences de résultats scolaires entre élèves sont saillantes en fonction des filières scolaires, à quel point la base de compétences commune à tous les élèves est faible (p. ex., Grossenbacher,

2010). Les politiques et les administrations scolaires d'une part, chaque établissement scolaire et chaque enseignant d'autre part, semblent suivre des objectifs différents, voire contradictoires. En outre, les enseignants gèrent difficilement les contradictions entre les idéaux et valeurs sous-jacentes à leur mission et le manque de soutien et de ressources avec lesquels ils doivent accomplir leurs tâches (p. ex., Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011). Quels principes pédagogiques et didactiques sont suffisamment fondés et prometteurs pour guider des pratiques de gestion de l'hétérogénéité dans la perspective attendue d'une école inclusive? Quels principes, quelles approches sont suffisamment compatibles avec l'exercice des tâches d'enseignement en contexte scolaire hétérogène? Quelles sont les conditions de leur mise en œuvre?

Deux articles contribuent à répondre à ces interrogations. *Nadia Rousseau, Geneviève Bergeron et Raymond Vienneau* préconisent la pédagogie inclusive comme approche pour gérer la diversité et promouvoir l'école inclusive. Suite à quelques apports conceptuels sur la notion d'inclusion et sur les postulats sous-jacents à l'école inclusive, ils énoncent les caractéristiques de la pédagogie inclusive, les conditions de sa mise en œuvre, ainsi que des effets produits sur l'apprentissage des élèves. Leur contribution est essentiellement argumentée sur la base d'écrits et de résultats produits par des implémentations de type expérimental ou collaboratif au Québec. *Boris Eckstein, Kurt Reusser, Rita Stebler et Debbie Mendel* examinent à quelles conditions les enseignants sont optimistes quant à la réalisation d'une école inclusive. Les résultats révèlent qu'ils sont optimistes pour autant qu'ils aient la possibilité de mettre en oeuvre des pratiques didactiques enrichies, et que le nombre d'élèves dits en difficulté de comportement dans la classe soit faible.

Étude des pratiques effectives de gestion de l'hétérogénéité à l'école

Les politiques scolaires proclament la différenciation pédagogique, l'école inclusive, une école pour tous, entonnant les recommandations d'auteurs allant dans le même sens. Mais la réalité parait contredire ces intentions déclarées. Le mouvement d'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant certaines «catégories» de déficience s'accompagne en effet d'un mouvement inverse excluant de l'école régulière de plus en plus d'élèves auxquels les procédures assignent d'autres types de difficultés (Bless, 2004). L'hétérogénéité des apprenants continue à être gérée par des mesures de *différenciation structurale*. En outre, lorsque les enseignants sont confrontés à des élèves dont l'activité en classe s'écarte trop de leurs attentes, certains répondent par le redoublement, d'autres font appel à d'autres professionnels ou à des structures d'enseignement spécialisé. Dans d'autres contextes, c'est l'individualisation des conditions

d'apprentissage qui est mise en œuvre comme solution pour «intégrer» un élève à besoins éducatifs particuliers dans la classe. Or, bien que l'individualisation soit préconisée par certains tenants de la pédagogie inclusive, cette pratique apparaît pourtant en contradiction avec l'idée qu'être intégré consiste à accomplir des tâches d'apprentissage et assumer le rôle social d'élève attendus dans un contexte scolaire donné (Pelgrims, 2012): comment est-il possible d'individualiser l'enseignement et d'espérer que l'élève s'engage et persévère dans une activité résolument sociale qui est celle d'apprendre? Les contingences institutionnelles induisent-elles inéluctablement des mesures et des réponses à l'hétérogénéité qui ne peuvent que s'écarter des intentions initiales? La confrontation à la réalité de l'école fait-elle ressortir de telles contradictions, voire paradoxes, que la mission de lutter contre l'échec scolaire est vouée à l'échec?

Trois articles contribuent à examiner comment, à différents niveaux macro-, méso et micro-systémiques de l'école, l'hétérogénéité des élèves est effectivement gérée. Chaque contribution identifie avec nuance des pratiques et mécanismes de gestion conduisant à des effets positifs pour certains, des effets négatifs pour d'autres. *Farah Dubois-Shaik et Vincent Dupriez* montrent tout d'abord, sur la base d'une revue de la littérature, combien les pratiques de différenciation structurale s'accompagnent presque systématiquement d'un accroissement des différences entre les regroupements d'élèves. Les auteurs invoquent l'adaptation des attentes aux caractéristiques du groupe comme mécanisme responsable de cet accroissement. Des mécanismes psychosociaux sont aussi invoqués pour rendre compte de la persistance des pratiques étendues de différenciation structurale, à savoir celles qui consistent à orienter des élèves vers l'enseignement spécialisé. Une étude qualitative révèle en effet les catégories cognitives que des acteurs impliqués à différents niveaux du processus mobilisent afin de penser et de gérer les différences. *Tanja Sturm* examine comment les enseignants pensent et traitent les différences entre élèves dans leurs pratiques d'enseignement. L'analyse de matériaux discursifs met en évidence deux formes de (re)production de différences entre élèves, liées, notamment au manque d'explicitation des règles et codes scolaires formels. *Francia Leutenegger et Serge Quilio* interrogent comment interagissent enseignant et élèves à propos de tâches de mathématiques dès lors que certaines différences dans le rapport à ces tâches apparaissent au sein du collectif de la classe. Les auteurs examinent plus particulièrement l'articulation entre le traitement individuel et le traitement collectif de ces différences, ainsi que les effets produits sur l'activité d'apprentissage d'élèves déclarés en difficulté.

Références

Bautier, E. & Rochex, J-Y. (1997). Apprendre: des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (Éd.), *La Scolarisation de la France: critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris: La dispute.

Biewer, G. (2009). *Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kindern.* Weinheim: Beltz.

Bless, G. (2004). Intégration scolaire: aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous: réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 13-26). Lucerne: Centre suisse de pédagogie spécialisée.

Buholzer, A. & Kummer Wyss, A. (Hrsg.). (2010). *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht.* Seelze/Zug: Kallmeyer, Klett.

Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle.* Montréal: Logiques.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. & Lafranchise, N. (Ed.). (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Duru-Bellat, M. (2003). *Les inégalités sociales à l'école: genèses et mythes.* Paris: PUF.

Duru-Bellat, M. & Suchaut, B. (2005). Organisation and context, efficiency and equity of educational systems: What PISA tells us. *European Educational Research Journal, 4* (3), 181-194.

Fougeyrollas, P. (1998). *Classification québécoise: processus de production du handicap.* Lac St-Charles (Québec): RIPPH

Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées: origine, actualité, perspectives.* Bruxelles: DeBoeck.

Grossenbacher, S. (2010). Kompetenz und Professionalität entwickeln. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (pp. 162-168). Seelze/Zug: Kallmeyer und Klett.

Hagedorn, J., Schurt, V., Steber, C. & Waburg, W. (2010). *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krainz-Dürr, M. & Schratz, M. (2003). Heterogenität: Es ist normal, verschieden zu sein. Editorial. *Journal für Schulentwicklung, 10* (4), 4-7.

Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion: Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung intergrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren.* Bern: Haupt.

Krüger, H. H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R. T & Budde, J. (Hrsg.). (2010). *Bildungsungleichheit revisited: Bildungsungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule.* Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Lütje-Klose, B., Langer, M. T., Serke, B. & Urban, M. (Hrsg.). (2011). *Inklusion in Bildungsinstitutionen: Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik.* Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Moreau, J., Nidegger, C, Mariotta, M. & Nicoli, M. (2005). Compétences des élèves et leur contexte: essai d'analyse systémique. In PISA 2003, *Compétences pour l'avenir* (2e rapport national, Monitorage de l'éducation en Suisse). Neuchâtel: OFS, CDIP.

Pelgrims, G. & Doudin, P.-A. (2000). La discrimination des garçons: biais dans le processus de réorientation scolaire. *Psychoscope, 21* (5), 11-14.

Pelgrims, G. (2012). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive: de quoi parle-t-on?* (Actes du 82e séminaire de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires). Accès: http://www.crotces.ch/index.php?page=p

Peretti, A. de (1987). *Pour une école plurielle*. Paris: Larousse.
Perrenoud, P. (1997/2010). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
Poplin, M. S. (1995). Looking through other lenses and listening to other voices: Stretching the boundaries of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28* (7), 393-399.
Prengel (1995). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
Ramseger, J. & Wagener, M. (2008). *Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise* (Jahrbuch. Grundschulforschung). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Sanchez-Mazas, M. (2012). *Enseigner en contexte hétérogène* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.
Schubauer-Leoni, M.-L. (1987). Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques. *European Journal of Psychology of Education, 1* (2), 139-153.
Stainback, S. & Stainback, W. (Ed.). (1990). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore, MD: Brookes.
Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion: Die homogene Lerngruppe. *Friedrich Jahresheft XXII, Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*, 6-9.
Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Editorial
Heterogenität – Zum differenzierten Umgang mit einem komplexen Phänomen

Alois Buholzer und Greta Pelgrims

Spätestens seit den 1980er/90er Jahren ist das Thema *Heterogenität* aus den Bildungswissenschaften nicht mehr wegzudenken. Titel wie «Homogene Lerngruppe als Fiktion» (de Peretti, 1987; Tillmann, 2004), «Heterogenität – es ist normal, verschieden zu sein» (Krainz-Dürr & Schratz, 2003), «Alle gleich – alle unterschiedlich» (Buholzer & Kummer Wyss 2010) oder eine «Schule für alle Kinder» (Biewer, 2009; Doré, Wagner & Brunet, 1996) prägen die Diskussion sowie die Ausrichtung zahlreicher pädagogischer und didaktischer Modelle. Verschiedene pädagogische Disziplinen – so die pédagogie différenciée, die Pädagogik der Vielfalt, die Integrations- und Inklusionspädagogik, die koedukative oder Genderpädagogik, die interkulturelle und antirassistische Pädagogik, um neben der Schulpädagogik einige zu nennen – begründen die Auffassung, Heterogenität als wichtige Voraussetzung in schulischen Lernsituationen zu beachten. Der Diskurs zum Thema Heterogenität ist daher vielstimmig und weist verschiedene Akzente und Nuancen auf. Zuweilen wird kritisiert, dass die Frage nach dem «richtigen» Umgang mit Vielfalt dabei je disziplinspezifisch diskutiert werde und das Nebeneinander verschiedener Zugangsweisen eine ganzheitliche und zugleich differenzierte Debatte erschwere oder gar verunmögliche (Trautmann &Wischer, 2011).

In den letzten zehn Jahren wurde die Diskussion über den schulischen Umgang mit Vielfalt vor allem durch die Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsforschungen (PISA, TIMSS, IGLU) geprägt. Diese stellten der Vorstellung, Jahrgangsklassen seien in Bezug auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler homogen, einmal mehr und sicherlich viel deutlicher als die seit den 70er Jahren in den französischsprachigen Ländern durchgeführte Erhebungen (siehe Gillig, 1999), eine weitere empirische Basis entgegen. Zugleich machten die Forschungsdaten die Bildungsungleichheit und -benachteiligung verschiedener sozialer Gruppen statistisch greif- und sichtbar. Soziale sowie nationale Herkunft und Zugehörigkeit beeinflussen, ebenso wie das Geschlecht und die sozioökonomischen Ressourcen der Eltern, die Schulleistungen und den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen (Moreau, Nidegger,

Mariotta & Nicoli, 2005). Die Vorstellung des meritokratischen Systems als Grundlage von Bildungserfolg wurde somit deutlich hinterfragt. Ausserdem zeigten zahlreiche Folge- und Begleitstudien, dass die Kombination von Ausprägungen auf verschiedenen Heterogenitätsdimensionen (z.B. männlich, ausländisch und mangelnde Bildungsressourcen der Familie) zu spezifischen Mehrfachbenachteiligungen führt. Diese stellen die Schulen in ihrem Auftrag, das Ideal der Chancengleichheit zu verwirklichen, vor eine besondere Verantwortung und Herausforderung (vgl. zum Beispiel Hagedorn, Schurt, Steber & Waburg, 2010; Ramsegger & Wagener, 2008).

Aus lernpsychologischer Sicht führte die Dominanz sozial-konstruktivistischer Theorien ab den 1990er Jahren dazu, dass die Relevanz der Berücksichtigung individueller Unterschiede in Schule und Unterricht zunehmend anerkannt wurde. Begrifflichkeiten wie Lernschwierigkeiten (Poplin, 1995) und Behinderung (Fougeyrollas, 1998) wurden nun in neue interaktionistische Konzepte eingebunden, die weit über die psychomedizinischen Modelle und eine pädagogisch-therapeutische Betreuung hinausgingen. Die Kritik an der gängigen Integrationspraxis führte dazu, eine «Schule für alle» und die Inklusionspädagogik zu proklamieren (zum Beispiel Lütje-Klose, Langer & Serke, 2011). Heterogenität wurde in schultheoretischen Analysen als wichtiges Thema akzeptiert und damit auch die Auffassung, dass Lehrpersonen in Hinblick auf die Unterschiede zwischen den Lernenden eine differenzierte Unterrichtspraxis zu realisieren haben. Und mehr noch: Diversität sollte als bildungsspezifisches Prinzip zum Nutzen aller Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden.

Die Forderung nach einer «Schule für alle», welche die Vielfalt der Individuen respektiert und fördert und dazu auch noch die «konstruktive Vielfalt der Gesellschaft» stärkt, ohne Erfolgsungleichheit zu erzeugen, findet kaum Widersacher. Die Kompetenz, mit Heterogenität umzugehen, gehört zu den derzeit unhinterfragten Basiskompetenzen für professionelles Arbeiten in Schule und Unterricht. Je mehr man sich jedoch mit dem Konzept der Heterogenität befasst, umso unfassbarer, gar widersprüchlicher, scheint das Objekt der Auseinandersetzung. Sowohl auf theoretischer Ebene als auch in institutioneller Umsetzung sind viele Fragen offen. Im vorliegenden Heft werden aus unterschiedlichen Perspektiven diese Fragen beantwortet. Sie sind entlang von drei thematischen Blöcken gruppiert:

Analyse zu Heterogenitätskonzepten in Schule und Unterricht

Heterogenität ist ein höchst komplexes Phänomen, das aus einer Vielzahl von miteinander verflochtenen Dimensionen oder Kategorien besteht, die für sich genommen auch wieder unterschiedliche Ausprägungen aufweisen und somit heterogen sind. Die (Über)Komplexität führt bei der Erfassung unweigerlich

zu grossen Problemen. Daran schliesst sich die Frage an, wie diese Komplexität erkannt und beschrieben werden kann – ohne dass der Blick auf das Ganze verloren geht. Besteht die Heterogenität (einer Schulklasse) aus einem Nebeneinander von verschiedenen Dimensionen (Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, kognitive Voraussetzungen etc.) oder ergibt sich das Phänomen der Heterogenität aus der Überlappung und dem Zusammenwirken dieser Dimensionen und Merkmale? Da weder von einem einheitlichen theoretischen Konzept noch von einer konsistenten Programmidee ausgegangen werden kann (vgl. Trautmann & Wischer in diesem Heft), sind diese Fragen im Diskurs zu erhellen und in der Anwendung zum Beispiel bei Forschungsprojekten oder Unterrichtskonzeptionen als Prämissen zu definieren.

Hinzu kommt, dass die Heterogenität auf unterschiedliche Ursachen beim Individuum und dessen Kontext zurückgeführt wird. Das führt unter anderem zur Frage, ob «Unterschiede' als von Natur aus «gegeben' (und daher als nicht oder kaum veränderbar) oder als sozial konstruiert (und daher als wandelbar) gesehen werden. Daran schliesst sich die Frage an, ob die Bildungsinstitutionen, beispielsweise durch (häufig unreflektierte) Haltungen oder soziale und institu-tionalisierte Praktiken, selbst Ungleichheiten hervorrufen? Durch die Gewichtung von Unterschieden kann Schule so zum «Diskriminator» oder Auslöser für Misserfolge, Probleme oder Hindernisse werden. Und wie beschreiben die Träger der Institution, d.h. die Lehrpersonen in ihrer Praxis die Heterogenität ihrer Lerngruppe und auf welche Ursachen und Erklärungen führen sie diese zurück? Werden dabei die verwendeten Orientierungen für sich betrachtet oder sind sie Ausdruck eines schulischen Milieus, das sich im Kontext der Organisation mit ihren formalen Vorgaben entwickelt hat?

Mit diesem ersten thematischen Block befassen sich drei Beiträge: *Beate Wischer und Matthias Trautmann* hinterfragen den pädagogisch-normativen Heterogenitätsdiskurs und stellen die These auf, wonach die Thematik primär aus einer pädagogisch-normativen Perspektive beschrieben werde – mit dem Ergebnis, dass damit eine verkürzte Problemsicht auf das Bedingungsgefüge organisierter Bildungs- und Erziehungsprozesse einhergeht. Dieser Reflexionstypus wird rekonstruiert und anhand von drei Problembereichen aus schultheoretischer Perspektive kritisch analysiert. Die Problembereiche liegen gemäss den Analysen in der Unschärfe und Überkomplexität des Heterogenitätsbegriffs, in der Ausblendung von Bedingungen institutionalisierten Lernens sowie in den professionstheoretischen Verkürzungen durch normativ-pädagogische Lehrerleitbilder. *Sandra Zulliger und Sabine Tanner* untersuchen in ihrem Beitrag die Verwendung des Begriffs «Heterogenität» in empirischen Studien. Anhand einer systematischen Datenbankrecherche und Inhaltsanalyse analysieren sie, welche Themen und Heterogenitätskategorien erforscht werden, wenn im Titel einer empirischen Studie der Begriff «Heterogenität» verwendet wird. Die einbezogenen Studien können entlang von drei Themenschwerpunkten gruppiert werden: (1) Heterogenität der Schülerschaft in Bezug auf unterschiedliche

Heterogenitätskategorien und Analyseebenen, (2) die Anwendung, Evaluierung und Entwicklung von integrativen Unterrichtsmethoden und (3) subjektive Theorien von Lehrpersonen zur Heterogenität ihrer Schülerschaft. *Myriam Gremion, Isabelle Noël und Tania Ogay* differenzieren aus Sicht der interkulturellen Pädagogik und der Sonderpädagogik die verschiedenen Herangehensweisen (dieser beiden Disziplinen) an die Heterogenität der Lernenden. Dazu werden beide Zugänge in den Kontext der aktuellen Schulpolitik eingebettet. Mit dem Modell der Dialektik der Differenz im Wertequadrat wird aufgezeigt, wie die Spannung zwischen Gleichheit und Verschiedenheit analysiert werden kann.

Voraussetzungen für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht

Die Implementierung eines konstruktiven Umgangs mit Heterogenität in Schule und Unterricht ist an bestimmte Voraussetzungen gebunden. Individuelle Kompetenzen und Einstellungen bei Lehrpersonen, Ressourcen der Schule sowie Rahmenbedingungen des Bildungssystems bilden die Grundlage für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. Dabei zeigt sich besonders deutlich, wie eng das Zusammenspiel respektive wie gross die Widersprüche zwischen den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems sind (vgl. Grossenbacher, 2010). Bildungspolitik und -administration, die Einzelschule sowie Lehrerinnen und Lehrer verfolgen unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Ziele. Es ist zu vermuten, dass ein Grossteil der Überforderung von Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität auf strukturelle Bedingungen des Schulsystems zurückgeführt werden kann. Es fällt den Lehrpersonen schwer, mit dem Widerspruch zwischen den an ihre Aufgabe geknüpften Werteidealen und dem Fehlen oder Nichtvorhandensein von Unterstützung und Mitteln umzugehen (z. B. Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011). Dies führt u.a. zu folgenden Fragen: Welche pädagogischen Prinzipien und didaktischen Ansätze sind hinreichend begründet und erfolgsversprechend für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität in der schulischen Praxis? Welche Grundlagen und Ansätze eignen sich für die Unterrichtspraxis? Und welche Bedingungen sind nötig, um eine inklusive Schule in die Tat umzusetzen?

Diesem zweiten thematischen Block widmen sich zwei Beiträge: *Nadia Rousseau, Geneviève Bergeron und Raymond Vienneau* stellen in ihrem Beitrag den Ansatz der Inklusion vor. Sie analysieren diesen Ansatz im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität und beschreiben durch welche Merkmale sich eine inklusive Schule auszeichnet. Zudem werden aufgrund von Forschungsergebnissen die Wirkungen von inklusiven Schulen auf das Lernen von Schülerinnen und Schüler vorgestellt. *Boris Eckstein, Kurt Reusser, Rita Stebler und Debbie Mandel*

befassen sich mit der Frage, unter welchen Voraussetzungen Lehrpersonen der Umsetzung der integrativen Volksschule optimistisch begegnen. Die Daten aus einer Befragung von Lehrpersonen im Kanton Zürich werden in einem Strukturgleichungsmodell analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich der Integrationsoptimismus von Lehrpersonen vor allem durch eine erweiterte didaktische Unterrichtspraxis sowie die Quote verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler pro Klasse vorhersagen lässt.

Schulische Massnahmen sowie pädagogische und didaktische Ansätze zum Umgang mit Heterogenität

Heute liegen verschiedene pädagogische und didaktische Konzepte, Unterrichtsmodelle und Empfehlungen zum Umgang mit Heterogenität vor. Für Lehrpersonen wurden entsprechende Umsetzungen, Illustrationen und Konkretisierungen beispielhaft vorgenommen (vgl. Buholzer & Kummer Wyss, 2010). Zu ausgewählten Themen kann auf Untersuchungen zurückgegriffen werden, wie beispielsweise zur Wirkung der adaptiven Lehrkompetenz in heterogenen Lerngruppen (Beck, Baer, Guldimann, Bischoff, Brühwiler, Müller, Niedermann, Rogalla & Vogt, 2008). Darüber hinaus werden verschiedene Methoden erwähnt (vgl. Budde, 2010; Joller-Graf, 2006), welche die Heterogenität besonders gut berücksichtigen. Schliesslich werden nebst verschiedenen Kompetenzen auch die Haltungen und Einstellungen von Lehrpersonen als relevant für einen heterogenitätssensiblen Unterricht genannt. Insgesamt zeichnen sich jedoch widersprüchliche Reaktionsformen ab, insbesondere, wenn es um Fragen von kompensatorischem Zusatzunterricht (ausserhalb des regulären Unterrichts) für spezielle Gruppen von Schülerinnen und Schülern geht. Welche didaktischen Ansätze sind erfolgsversprechend, um der Heterogenität im Schulunterricht gerecht zu werden und diese produktiv zu nutzen?

Der dritte thematische Block beinhaltet Beiträge, welche sich mit schulischen Massnahmen sowie pädagogischen und didaktischen Ansätzen zum Umgang mit Heterogenität im schulischen Kontext befassen. Es werden Mechanismen und Merkmale identifiziert, die sich positiv oder negativ verzerrend auf den Umgang mit Heterogenität auswirken. *Farah Dubois-Shaik und Vincent Dupriez* analysieren unterschiedliche Möglichkeiten, die Heterogenität der Schüler/innenschaft in Bildungssystemen zu identifizieren. Mit Forschungsergebnissen zeigen sie unter anderem auf, wie eine Zuweisung zu speziellen Gruppen (zum Beispiel Sonderklassen) fast immer durch eine Erhöhung der Unterschiede zwischen diesen Kindern und den Kindern in den angestammten Klassen begleitet wird, vor allem durch einen Anpassungsprozess der pädagogischen Erwartungen an die betreffende Gruppe. Zudem wird der Frage nachgegangen, wie sich Unter-

schiede in den Bildungssystemen auf die Bildungslaufbahn von Schülerinnen und Schülern auswirken. *Tanja Sturm* geht entlang eines wissenssoziologischen Zugangs der Frage nach, wie Lehrpersonen in unterrichtlichen Praktiken Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern herstellen und bearbeiten. Anhand von empirischem Material aus Gruppendiskussionen werden zwei unterschiedliche Typen zur (Re)Produktion von Differenz herausgearbeitet. In den Ergebnissen wird ausserdem deutlich, dass formale schulische Regelungen beim unterrichtlichen Handeln von Lehrkräften eine hohe Bedeutung haben. *Francia Leutenegger und Serge Quilio* befassen sich unter didaktischer Perspektive mit Lernproblemen im Fach Mathematik. Ihr Ziel war es, zu untersuchen, wie Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler während dem Mathematikunterricht interagieren. Analysiert wurden Interaktionsstile, Unterrichtsformen, die Betreuung von einzelnen Schülerinnen und Schülern (mit Lernproblemen) sowie die Wirkungen auf das Lernen dieser Schülerinnen und Schüler.

Die Beiträge des vorliegenden Themenhefts der SZBW belegen das grosse Spektrum von konzeptionellen Überlegungen, empirischen Arbeiten und Beispielen von gelingenden Praktiken im Umgang mit Heterogenität. Es zeigt sich aber auch, wie anspruchsvoll es ist, die unterschiedlichen Analysemodelle, Kenntnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen in den Diskurs um Heterogenität in Schule und Unterricht konstruktiv einzubinden. In diesem Zusammenhang ist u.a. zu klären, ob bzw. inwieweit sich der Umgang mit einer Differenzkategorie (und die entsprechende Haltung, Didaktik, Diagnostik etc.) tatsächlich auf andere übertragen lässt. Sind Differenzkategorien tatsächlich «untereinander gleich» – oder in welchem Masse sind sie eben doch unterschiedlich? Und wie lässt sich vermeiden, dass sich in einer Welt der Vielfalt und der zunehmend knappen Ressourcen einzelne Kategorien der Differenz konkurrenzieren und somit zu einer neuen Hierarchisierung der Vielfalt führen? Diese und andere Fragen bleiben offen und erfordern weitere Anstrengungen, um mit empirischen und theoretischen Befunden, den differenzierten Umgang mit Heterogenität zu erhellen und voranzutreiben.

Literatur

Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens.* Münster: Waxmann.

Biewer, G. (2009). *Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kindern.* Weinheim: Beltz.

Budde, J. (2010). Perspektiven für heterogenitätsorientierten Unterricht durch Projektarbeit in Lernbereichen in der Sekundarstufe I. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (pp. 295-314). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Buholzer, A. & Kummer Wyss, A. (Hrsg.). (2010). *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht.* Seelze/Zug: Kallmeyer, Klett.

Crahay, M. (2003). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.* Bruxelles: DeBoeck.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. & Lafranchise, N. (Ed.). (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Ruedi, D., Doudin, P. A., Lafortune, L. & Lafranchise, N. (Ed.) (2011). *La santé psychosociale des élèves.* Québec: Presses de l'Université du Québec. Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle.* Montréal: Logiques.

Fougeyrollas, P. (1998). *Classification québécoise: processus de production du handicap.* Lac St-Charles (Québec): RIPPH.

Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées: origine, actualité, perspectives.* Bruxelles: DeBoeck.

Grossenbacher, (2010). Kompetenz und Professionalität entwickeln. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht (pp. 162-168).* Seelze/Zug: Kallmeyer, Klett.

Hagedorn, J., Schurt, V., Steber, C. & Waburg, W. (2010). *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Joller-Graf, K. (2006). *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen: Zur Didaktik des integrativen Unterrichts.* Donauwörth: Auer und Comenius.

Krainz-Dürr, M. & Schratz, M. (2003). Heterogenität. Es ist normal, verschieden zu sein. Editorial. *Journal für Schulentwicklung, 10* (4), 4-7.

Lütje-Klose, B., Langer, M.T., / Serke, B. Urban, M. (Hrsg.) (2011). *Inklusion in Bildungsinstitutionen - eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik.* Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Moreau, J., Nidegger, C, Mariotta, M., & Nicoli, M. (2005). *Compétences des élèves et leur contexte:* essai d'analyse systémique. In PISA 2003, *Compétences pour l'avenir, deuxième rapport national, Monitorage de l'éducation en Suisse.* Neuchâtel: OFS, CDIP.

Peretti, A. de (1987). *Pour une école plurielle.* Paris: Larousse. Poplin, M. S. (1995). Looking through other lenses and listening to other voices: Stretching the boundaries of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28* (7), 393-399.

Ramseger, J. & Wagener, M. (2008). *Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise* (Jahrbuch. Grundschulforschung). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion: Die homogene Lerngruppe. *Friedrich Jahresheft XXII, Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*, 6-9.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.