

Diese »ethische Natur« ist der Ausgangspunkt jeder Rede von Inklusion und Heterogenität und gleichzeitig der größte Angelpunkt in Bezug auf die Einstellungen von Lehrkräften, da einerseits normative Grundlagen nicht analog zu Sachkenntnissen vermittelt werden können und andererseits die Schlussfolgerungen ebenso *heterogen* sein können.

Die Verantwortung der Lehrkräfte wird jedoch nicht nur auf der Ebene des individuellen (durch die Person geplanten) Unterrichts verortet. Viel mehr wird diese auch politisch gesehen. So schätzen viele Akteur*innen und auch Lehrkräfte selbst die Chancen eines systemischen Wandels durch Entscheidungen der Schulpolitik als äußerst gering ein (vgl. Lanig 2013, S. 152ff.). Dementsprechend müssen die Lehrkräfte den Wandel an ihren Schulen selbst beeinflussen und steuern. Die Aufgabe des adäquaten Umgangs mit Heterogenität ist somit nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine politische.

4.3 Heterogenität didaktisch begegnen: Individualisierung, Differenzierung und Zielsetzungen

Fragen, die als solche des Umgangs mit Heterogenität diskutiert werden, sind didaktische Fragen. Die Didaktik umfasst grundlegende Erkenntnisse und Forschungen zur »Theorie des Lehrens und Lernen« (Kiper und Mischke 2004, S. 13). Hierzu gehören neben Entscheidung über die organisatorische Zusammensetzung der Lerngruppe im Unterricht auch die gewählten Methoden. Die Vielfalt dessen, was unter Didaktik verstanden wird, ist insgesamt groß. Und umfasst alles, was die gesteuerte, planmäßige Organisation von Lernprozessen betrifft. Somit haben sich im Laufe der Zeit die unterschiedlichsten Spezialdidaktiken (Fachdidaktiken, Schulartendidaktiken und Bereichsdi-daktiken) herausgebildet. Des Weiteren geraten unterschiedliche Aspekte in den Blick, je nachdem welche theoretischen Hintergründe einbezogen werden (bildungstheoretische Didaktik, lerntheoretische Didaktik, kommunikative Didaktik) (vgl. Hinz 2011, S. 52ff.). Die Schuldidaktik ist dabei auch verknüpft mit theoretischen Überlegungen bezüglich der Funktion und Zielsetzung von Schule (vgl. Scholz und Bielefeldt 1978, S. 11ff.). Didaktisches Wissen wird in Lehrveranstaltungen an Universitäten und in Fortbildungen vermittelt, wobei Werner Jank und Hilbert Meyer deutlich machen, dass »[d]ie Aneignung didaktischen Theoriewissens [...] nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit dem Herzen, den Händen, den Füßen und allen Sinnen« (Jank und Meyer 2014, S. 155) erfolgt. Didaktik bietet nach diesem Verständnis die Mittel zur Insze-

nierung von Unterricht in der Schule, analog zur Inszenierung am Theater (vgl. ebd., S. 111). Entscheidungen zur Unterrichtsplanung und zum Umgang mit Heterogenität müssen *didaktisch begründet* sein. Dabei reicht zuweilen diese Leerformel als Argument aus, ohne dass eine ausführliche Begründung nachgeliefert werden muss. Eine didaktische Antwort erläutert, inwiefern der gewählte Weg zielführend ist. Der Einfluss des Heterogenitätsdiskurses auf die Didaktik setzt, mit unterschiedlich starkem Einfluss, an zwei Punkten an. Einerseits beeinflusst er die Auswahl der zur Verfügung stehenden Methoden bzw. die grundsätzliche Strukturierung des Unterrichts. Hier ist der Einfluss stark, da sich der Bezugnahme auf den Umgang mit Heterogenität nicht entzogen werden kann. Die Thematik wird nicht ausschließlich in Teilbereichen der Didaktik diskutiert, sondern ist Teil der Allgemeinen Didaktik. Hier wird auch an das historische Selbstverständnis angeknüpft. So bildet Johann Amos Comenius mit seinem Werk *Große Didaktik* (*Didactica Magna*) (Comenius 1961 [1638]) die viel zitierte und beständig diskutierte Grundlage der heutigen Didaktik – sowohl in der Schuldidaktik als auch in der Allgemeinen Didaktik. Der Heterogenitätsgedanke war dieser immanent – schließlich trägt das Werk den Untertitel »Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren«. Doch auch Homogenität wurde durch Comenius angestrebt, denn er gilt:

»als entscheidender Wegbereiter der Gliederung von Unterricht in Klassen und Jahrgängen. Jeder Klasse schreibt er im Ideal einen eigenen Raum, eine eigene Lehrkraft, ein gemeinsames Buch und ein stufengemäßes Pensum zu. Die tiefere Begründung für das Jahrgangsprinzip sieht er in der Ordnung der von Gott geschaffenen Natur, welcher er in der Schule folgen will.« (Streber et al. 2015, S. 15)

Somit werden Comenius' Aussagen zwar noch als Vorläufer der normativen Ausrichtung des Heterogenitätsdiskurses titulierte (vgl. Graumann 2003, S. 134ff.), jedoch findet gleichsam eine Abkehr von den gezogenen Konsequenzen statt. Die Klasse ist zwar weiterhin eine Hauptbezugsgröße der Unterrichtsplanung, aber wird zunehmend durch andere Gruppenkonstellationen ergänzt oder ersetzt.

Weniger ausgeprägt ist der Einfluss des Heterogenitätsdiskurses auf didaktische Zielsetzungen. Didaktik hat nicht Teilhabe als politische Dimension von Heterogenität im Fokus, sondern den gelungenen Unterricht, der sich durch den Lernerfolg der Schüler*innen auszeichnet. Dabei ist die Didaktik kein normfreier Bereich: »Wer seinen Unterricht an neuen didaktischen Ent-

würfen ausgerichtet, ergreift Partei« (Jank und Meyer 2014, S. 107). Dennoch ist der Einfluss des Heterogenitätsdiskurses geringer, als es auf den ersten Blick scheint. Umgekehrt unterstützt die Fokussierung der Didaktik auf Methoden und Umsetzung den Primat des Handelns im Heterogenitätsdiskurs. Die Weiterentwicklung der Didaktik wird durch zwei weitere Faktoren beschränkt. Die Pädagogik erfreut sich an einem großen Repertoire von *Klassikern*, auf welche gerne zurückgegriffen wird. Die Bezugnahme auf Klassiker ist, gleich einem Kanon, mit Machtstrukturen verknüpft. Einzelpersonen oder Werken wird dabei eine herausgehobene Sprechposition zugesprochen oder diese legitimiert. Wenn dies geschieht, gilt es diskursanalytisch aufzuhorchen. Die Bezugnahme auf bekannte Theoretiker*innen stärkt die eigene Position im Rahmen der sprechenden Subjekte. Dies gilt sicherlich für weitere Disziplinen gleichermaßen, jedoch insbesondere für die Pädagogik, in der Bildung und Wissen Kernpunkte sind und altes, gestandenes Wissen entsprechend hofiert wird. Auch thematisch reproduziert die Pädagogik sich selbst. So legen Thorsen Bohl, Andrea Batzel und Petra Richey in einem Aufsatz zu methodischen Konzepten und mit dem Untertitel »Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität« offen:

»Zahlreiche Leitbegriffe und Unterrichtskonzepte sind potenziell geeignet, um mit Heterogenität umzugehen. Die Auswahl der Leitbegriffe Individualisierung, Differenzierung, Öffnung/Offener Unterricht und Adaptivität kann wie folgt begründet werden. Es sind jene Begriffe, die in der schulpädagogischen Diskussion sehr häufig als geeignet genannt werden.« (Bohl et al. 2011, S. 2)

Die Begründung ist somit keine sachliche, sondern eine Frage der Repräsentation und Wiederholung im Diskurs. Die Akteur*innen im Heterogenitätsdiskurs tendieren dazu, möglicherweise durch die Unsicherheit des Begriffs, gemeinsame Klarheiten besonders oft zu reproduzieren und so Einigkeit im Sinne des Umgangs zu erzeugen. Auch die Streitfrage nach der Zuständigkeit für Heterogenität spiegelt sich in der Auseinandersetzung um spezifische Didaktiken:

»Um die Entwicklung eigenständiger Didaktiken für alle ´Sonderfälle´ kann es demnach nicht gehen, vor allem dann nicht; wenn das Ziel integrativen Lehrens und Lernens darin liegt, eine Schule für *alle* Kinder zu schaffen. (...)

Dazu muss es keine eigenständige Integrationspädagogik und -didaktik geben, sondern »nur« eine »nicht selektierende und segregierende Allgemeine Pädagogik«, wie Feuser sie nennt (vgl. Feuser 1995, S. 172)« (Graumann 2004, S. 247).

Die methodischen Anweisungen zu einem *angemessenen* Umgang mit Heterogenität sollen den Lehrkräften Unterstützung bieten. Auch in diesem Bereich des Diskurses wird maßgeblich mit Verantwortung und Einstellungen argumentiert. So kommen beispielsweise Bohl, Batzel und Richey im Ergebnis ihrer Studie zur Effizienz von unterschiedlichen Methoden im Umgang mit Heterogenität zu dem Schluss, dass die wichtigste Rolle die »Einstellungen, Haltungen [und] Überzeugungen« (Bohl et al. 2011, S. 12) der Lehrkräfte spielen. Ähnlich argumentieren Stähling und Wenders, dass zum Gelingen von Inklusion nicht Individualisierung zentral sei, sondern die soziale Verantwortung der Lehrkräfte (vgl. Stähling und Wenders 2015, S. V). Die Lehrkräfte fordern jedoch nicht die Verdeutlichung ihrer Verantwortung, sondern sie wollen »wissen, wie sie den Herausforderungen erziehungswissenschaftlich, diagnostisch, fachdidaktisch und pädagogisch begegnen können« (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2014, S. 15). Das methodische Repertoire erscheint auf den ersten Blick klar und deutlich: »Die Antwort auf heterogene Lerngruppen bilden inklusive Unterrichtsmethoden« (Karber 2016, S. 236). Inklusion als Oberbegriff umfasst auch systemische Veränderungen. Auf der Ebene des Handelns im Unterricht tauchen dann die Begriffe Individualisierung und Differenzierung auf. Diese bilden wieder ein Gerüst für zahlreiche spezifische Vorgehensweisen. Differenzierung und Individualisierung werden als notwendiger Automatismus oder logische Konsequenz aus der Herausforderung Heterogenität und somit als alternativlos präsentiert. Differenzierung müsse »alle Ebenen des Unterrichts« (Lanig 2013, S. 14) erfassen und stelle den »einzige[n] Ausweg, der den Lehrkräften angesichts solcher Umbrüche im Klassenzimmer bleibt« (ebd.), dar. In dieser Formulierung werden zwei Aspekte des Heterogenitätsdiskurses aufgegriffen. Einerseits die Bezugnahme darauf, dass es offensichtliche, aktuelle Veränderungen gebe, die die heutige Situation von früheren Konstellationen unterscheidet und andererseits die Betonung einer Unausweichlichkeit von Differenzierung. Auch andere Autor*innen schließen sich dieser alternativlosen Darstellung an und spezifizieren weiter, dass »*Innere Differenzierung* [...] die Antwort auf heterogene Lernvoraussetzungen« (Böhmman und Schäfer-Munro 2008, S. 127) sei und dadurch »eine weitgehende Individualisierung der Lernanforderungen und

Lernprozesse« (ebd.) ermöglicht würde. Ilona Esslinger-Hinz et al. schreiben in ihren Ausführungen zum Unterrichtsentwurf: »Heterogenität fordert Individualisierung!« (Esslinger-Hinz et al. 2013, S. 57; Hervorhebung i.O.). Weniger präzise formuliert heißt es auch: »Innere Differenzierung hat eine Reihe verschiedener Funktionen im Unterrichtsprozess. Sie soll [...] ganz allgemein den Umgang mit Heterogenität pädagogisch gestalten.« (Jank und Meyer 2014, S. 79; Hervorhebungen i.O.) Auch aus bildungspolitischer Perspektive (beispielsweise in Veröffentlichungen der KMK und der Kultusministerien) wird »Heterogenität und in der Folge die Notwendigkeit von Differenzierung oder Individualisierung« als inhärente Kombination verstanden (vgl. Krauthausen und Scherer 2010, S. 3).⁴

Individualisierung wird gerne als titelgebendes Schlagwort verwendet, beispielsweise im Modultitel der Leuphana Universität Lüneburg: »Heterogenität und Individualisierung« (Leuphana Universität Lüneburg 2016, S. 3). Hier werden Problem und Lösung direkt verknüpft präsentiert. Individualisierung gilt so auch als der »didaktische Leitbegriff zum Umgang mit Heterogenität« (Bohl et al. 2011, S. 4). Diese Popularität ist nicht nur (bildungs-)wissenschaftlich durch die Thematisierung von PISA-Ergebnissen und die Passung zur »Verbreitung konstruktivistischer Lerntheorien« (Streber et al. 2015, S. 17) erklärbar, sondern greift auch soziologische und politische Diskurse zu Globalisierung, Migration und Demographie auf, welche das Individuum ebenfalls in den Fokus rücken (vgl. ebd.). Nach Streber et al. unterstützen auch »schulstrukturelle und technologisch-praktische Gründe« (ebd.) diese Fokussierung. So erfreuen sich Gesamtschulen einer zunehmenden Beliebtheit und die »digitale Revolution [...] ermöglicht bessere Zugänglichkeiten vielfältiger Unterrichtsmaterialien.« (ebd., S. 18) Die normativen, übergeordneten Begründungen im Sinne der Verringerung sozialer Ungleichheit durch eine stärkere Zuwendung zum Individuum sind somit nicht allein ausschlaggebend für die ordnende Leitfunktion der Individualisierung.

Beispiele für individualisierende Faktoren und Maßnahmen, die durch Instruktionen von Seiten der Lehrkräfte eingeleitet werden können, bieten im

4 Wenn in diesem Kapitel Methoden zum Umgang mit Heterogenität vorgestellt und analysiert werden, findet dabei eine Einschränkung auf übergeordnete Konzepte statt. In den Lehrbüchern werden darüber hinaus eine Vielzahl konkreter Formate, zum Beispiel des offenen Unterrichts und die Wochenplanarbeit, diskutiert (vgl. Streber et al. 2015, S. 52ff.).

Heterogenitätsdiskurs der Schuldidaktik die Bezugnahme auf »individuelle und kollektive Erfahrungen« (Kiper 2011, S. 158) der Schüler*innen. Diese Herangehensweise stelle die praktische Umsetzung einer Pädagogik der Vielfalt dar. Diese Bezugnahme findet sich an mehreren Stellen im Textkorpus (Boban und Hinz 2003, S. 3; Jank und Meyer 2014, S. 80), und fungiert sowohl als Legitimation als auch als normatives Leitbild entsprechend einer egalitären und demokratischen Umgangsweise mit Heterogenität. Eine weitere Maßnahme stellt das Eingehen auf individuelle, heterogene Lernwege dar (vgl. ebd.). Diese ließen sich mit Hilfe von wissenspsychologischen Erkenntnissen erkennen und entsprechend differenziert gestalten. Im Rahmen von methodischen Handreichungen oder Ausführungen ist jedoch der Begriff Differenzierung wesentlich präsenter als Individualisierung:

»Der Begriff der Differenzierung zielt im Gegensatz zur Individualisierung nicht zwangsläufig auf das Individuum in seinen jeweiligen Voraussetzungen und Interessen, sondern bezieht sich auf eine merkmalsbezogene Gruppierung in der Lerngruppe bzw. Klasse, z.B. nach Leistung oder nach Interesse.« (Bohl et al. 2011, S. 7)

Ein Kernelement ist somit die gebündelte Betrachtung von Merkmalen. Diese Perspektive ist jedoch nicht durchgängig, sondern es finden sich auch im Diskurs Widersprüche. Vielmehr ist auch die Verwendung der unterschiedlichen Differenzierungsbegriffe nicht einheitlich. Beispielsweise präsentieren Streber et al. Individualisierung als die Antwort auf Heterogenität und folgend innere Differenzierung als eine Möglichkeit diese umzusetzen (Streber et al. 2015, S. 22f.).

Was zumeist als innere Differenzierung beschrieben wurde, wird wiederum an anderer Stelle als äußere Differenzierung und nicht ausreichend und willkürlich bezeichnet:

»Bei der äußeren Differenzierung werden nach relativ willkürlichen Kriterien wie Alter, Geschlecht oder Leistung Lerngruppen gebildet, voneinander getrennt und fortan als homogen hinsichtlich dieser Kriterien betrachtet. Das Prinzip der inneren Differenzierung setzt dagegen erst nach der Konstitution von Lerngruppen ein. Es zweifelt die behauptete Homogenität hinsichtlich des Leistungsstandes an und hat zum Ziel, innerhalb der jeweiligen Lerngruppe den verschiedenen Individualitäten möglichst gut gerecht zu werden.« (Böhmman und Schäfer-Munro 2008, S. 97)

Eine Kritik an der Orientierung an gesellschaftlichen Differenzierungen und ihrer Reproduktion wird somit auch innerhalb des Diskurses der Schuldidaktik mehrfach deutlich. Gruppenbezogene Merkmale und gruppenbezogene Differenzierung sind zwar prägend für den Heterogenitätsdiskurs, aber auch ein durchweg strittiges Thema. Hinzu kommt, dass auch Differenzierung und Individualisierung an sich keine klaren Begriffe sind (vgl. Bohl et al. 2011, S. 4ff.). Sie sind somit von ähnlichen Grundproblemen betroffen, wie der Heterogenitätsbegriff und müssen »manchmal auch als Allzweckwaffe herhalten, denn sie gehören zu jenen Begriffen, die von so großer Allgemeinheit und damit auch Vagheit sind, dass sie ein Patentrezept zur Lösung schwieriger Probleme suggerieren.« (Krauthausen und Scherer 2010, S. 3) Wenn Streber et al. konstatieren: »Es wird deutlich, innere Differenzierung ist derzeit der Königsweg im Umgang mit Heterogenität« (Streber et al. 2015, S. 45), dann strahlen sie damit eine Überzeugung aus, die nicht allumfassend geteilt wird. Beziehungsweise erscheint der königliche Weg als äußerst steinig. Auch die verknüpften Methoden(begriffe) tragen dazu bei, dass der Diskurs um Heterogenität keine zunehmende Klarheit, sondern vielmehr eine zunehmende Verunklarung erfährt.

Die Reflexion der von Goldmann und Emmerich präsentierten Forschung (vgl. S. 81) offenbart neben der Unklarheit des Begriffs noch einen weiteren Aspekt des Diskurses. Die Fallbeispiele, die die Teilnehmenden mitbringen, stellen bei genauerer Betrachtung keine methodischen Differenzierungen dar, sondern Disziplinierungsmaßnahmen gegenüber Schüler*innenverhalten, welches als von der Norm abweichend präsentiert wird. Disziplinierungen seien jedoch tabuisiert und könnten, unter dem Deckmantel des Heterogenitätsdiskurses, als pädagogische Zuwendungen getarnt werden (vgl. ebd. 67ff.). Das Beispiel zeigt, wie ein Verständnis, welches Heterogenität als Problem versteht und diese an die Schüler*innenrolle knüpft, die Rede um Maßnahmen im Sinne eines Umgangs mit Heterogenität prägt. Hier steht nicht die Norm, allen gerecht zu werden im Vordergrund, sondern die normgerechten Schüler*innen sind das Ziel.

Die herausgehobene Bedeutung des Leistungsbegriffs als Zielkategorie wird auch bei der Betrachtung von Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität deutlich. Eine gemessene Leistungssteigerung bei den Schüler*innen ist das entscheidende Kriterium für den Erfolg und die Berechtigung einer Methode. Auch wenn verschiedene Merkmale beschrieben werden, auf die im Zuge einer Differenzierung Rücksicht genommen werden kann, so stellt doch die Differenzkategorie Leistung den Hauptbezugspunkt dar. Die Schü-

ler*innen sollen zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgaben wählen oder bekommen diese zugewiesen. Homogenität und Heterogenität wird hier direkt mit Leistung verbunden und reicht als Begründung für die Bestimmung von Gruppen innerhalb der Klasse aus. Bisherige Untersuchungen, die sich mit Methoden und didaktischen Maßnahmen beschäftigen (vgl. Bohl et al. 2011) tun dies ebenfalls aus der Perspektive einer Erfolgsbeurteilung und nicht aus der Perspektive diskursiver Wirkungen. Sie legen damit selbst einen normativen Maßstab entsprechend einem spezifischen, doppelten Leistungsverständnis, sowohl auf die Maßnahmen als auch auf die Schüler*innen bezogen, an.

Ein angemessener Umgang mit Heterogenität wird maßgeblich in der Bildung von Gruppen gesehen. Dies wird auch beschrieben als »personale Differenzierung« (Jank und Meyer 2014, S. 79), welche der »Herstellung arbeitsfähiger Gruppen« (ebd.) diene. Die Lehrkraft kann dabei auswählen, nach welchen Kriterien sie die Gruppen zusammenstellt. Spannend ist in dieser Hinsicht auch die verwandte Formulierung von arbeitsfähigen Gruppen, da sie impliziert, dass Gruppen, die nicht nach spezifischen, an den Unterrichtsplan angepassten Kriterien zusammengesetzt sind, unproduktiv seien oder expliziter ausgedrückt nicht arbeiten würden und damit im schulischen Sinne nichts lernen. Die Praktikabilität sei auch ein psychologischer Trick. Demnach »geht es um eine psychologische, d.h. »gefühlte« Verkleinerung: Jeder Lerner hat das Gefühl, mehr von der Lehrkraft zu haben und dass die große Zahl [Klassengröße; L.P.] nicht stört.« (Streber et al. 2015, S. 46) Die Beachtung von Heterogenität und ein steuernd eingreifender Umgang werden diskursiv als notwendig für das System Unterricht beschrieben. Hier lässt sich die Unmöglichkeit eines Nicht-Umgangs mit Heterogenität deutlich fassen, da somit eine Notwendigkeit der Erfassung von Heterogenität und gleichzeitig der Reduzierung durch Zusammensetzung homogenerer – in diesem Sinne durch eine gemeinsame Kategorie bezeichnete – Gruppen als für einen erfolgreichen Lernprozess immanent dargestellt wird.

Zusätzlich zu der beschriebenen Einstellung oder angemessenen Haltung, die notwendig sei, wird auch die Bedeutung von Erfahrung betont. In ihrer Einleitung nehmen Wenders und Stähling Bezug darauf, dass Ratschläge an Lehrkräfte zum Umgang mit Heterogenität vor allem durch jene gegeben werden sollten, die selbst an Schulen arbeiten. Erfahrung im Unterrichten ist somit ein notwendiges Kriterium der Argumentation im Diskurs (Stähling und Wenders 2015, S. 1ff.). Lehrwerke der Schulbuchverlage bekommen so einen besonderen Wert, wenn sie von Lehrkräften aus der Praxis verfasst wurden

(vgl. Henning und Winter 2017). Hier wird eine Trennung zwischen dem erziehungswissenschaftlichen, universitären Diskurs und einem praxisnahen Diskurs aufgebaut. Unterstrichen wird dies durch die Annahme, dass der Moment des Erlernens eines Umgangs mit Heterogenität ebenfalls nicht im Studium verortet sei, sondern vielmehr in der Praxis (vgl. Lanig 2013, S. 6). Lehrkräfte müssen beständig weiterlernen. Besonders deutlich formulieren dies erneut die beiden Lehrkräfte Stähling und Wenders:

»Wir geben zu bedenken, dass der aufkommende Gedanke ›Dafür bin ich nicht ausgebildet‹ zu den universellen Sätzen der Menschheit gehört. Er begleitet den Fortschritt der Menschheit seit Jahrtausenden. Epochen, in denen dieser Satz nicht gesprochen wurde, müssen durch Stagnation geprägt gewesen sein.« (Stähling und Wenders 2015, S. 3)

Hier wird erneut die Verantwortung der Lehrkräfte betont. Sie wird jedoch nicht nur, wie zuvor beschrieben, von Seiten der begriffstheoretischen Forschung auf diese übertragen, sondern von Seiten der Lehrkräfte selbst als Abgrenzung zur bei der Theorie verbleibenden Forschung ebenso wie gegen die den Wandel behindernden bildungspolitischen Rahmenbedingungen als notwendig herausgearbeitet: »[D]enn die Lösungen von pädagogischen Anforderungen in heterogenen Lernsituationen müssen immer wieder vor Ort und situativ gemeinsam im Team gefunden werden.« (Stähling und Wenders 2015, S. VII) Mit Widerständen müsse man dabei rechnen, da die Rahmenbedingungen auf andere Handlungen ausgerichtet seien (vgl. ebd.: S. 193). Das Thema bekommt durch diese Formulierung eine besondere Brisanz, da ein Kampf gegen Widerstände nicht nur als legitim, sondern als notwendig erachtet wird. Die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen wird somit konkret.

Die Funktionsweise der Schule bzw. jenes, was darunter variierend verstanden wird und welche Zielsetzungen mit der Institution Schule verbunden sind, ist ein Kernpunkt bei der Identifikation von Widersprüchen. Pädagogische, politische oder normative Vorstellungen würden den Ordnungen der Schule widersprechen und kämen so an eine Grenze. Bestimmte Unterrichtsformen seien so fest mit den Strukturen der Schule verbunden, dass sie gegen jede Veränderung immun erscheinen: »Und das Mantra des individualisierten Lernens singt gegen die vereinheitlichende Organisation von Schule und Unterricht und seinem stabilen Frontalunterricht an« (Fuhrmann und Akbaba 2022, S. 3). Methoden allein reichen nicht, um einen Wandel der Ordnungen herbeizuführen. So argumentiert auch der Erziehungswissenschaft-

ler Heinz-Elmar Tenorth in Bezug auf die Verknüpfung von Individualisierung und gruppenbezogenen Zuschreibungen:

»Die Pointe heißt, dass *die Zuschreibung universell ist, die Praktiken aber in höchstem Maße individualisierend wirken* und sich darstellen, ja darstellen müssen und das bezeichnet das Dilemma; denn man sollte vor einem Blick auf die Praktiken doch, eher nebenher, erinnern, dass z.B. Schulen – die modernen Universalformen pädagogischer Arbeit – als eine zur Individualisierung geeignete Praxis von Beginn an höchst skeptisch in ihren Möglichkeiten gesehen wurden.« (Tenorth 2013, S. 24)

Tenorth kommt weiter zu der Schlussfolgerung, dass der Widerspruch zwischen Segregation und Inklusion in der Praxis nicht aufgelöst werden kann und auch nicht zwangsweise aufgelöst werden muss. Beide sind Teil der pädagogischen Arbeit an Schulen. Mit Hilfe der Begriffe würde ein Kampf geführt, der sich von der Realität entfernt:

»Das zeigt nur, dass in der Kontroverse positionsspezifische Kampfbegriffe – z.B. »inkludiert« vs. »segregiert« – regieren, aber nicht der nüchterne Blick auf die wirkliche Praxis, die zugleich inkludiert und segregiert.« (Tenorth 2013, S. 32)

Inklusion verspricht die Teilhabe an der Gemeinschaft. In Bezug auf die Methodendiskussion entstehen dabei Widersprüche zwischen Weg und Ziel. Maßnahmen zur Umsetzung von Inklusion basieren auf individualisierten Angeboten (vgl. Prengel 2013). Für die Zusammenführung von Individuen gibt es im Gegensatz keinen didaktisch-methodischen Begriff (möglicherweise Vergemeinschaftung), der im Diskurs präsent ist. Der Deutschdidaktiker Jonas Lanig kommt zu dem Schluss, »dass unter solchen [heterogenen] Voraussetzungen ein gemeinsamer Unterricht für alle Schüler zum Scheitern verurteilt ist.« (Lanig 2013, S. 14) Die von ihm im Rahmen eines Handbuchs für Lehrkräfte *Deutsch inklusiv. Differenzierungsmöglichkeiten und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe* (ebd.) präsentierten Methoden bieten im Umkehrschluss keinen gemeinsamen, sondern einen getrennten Unterricht. Die Gemeinsamkeit besteht lediglich in der thematischen Orientierung und der gemeinsamen räumlichen und zeitlichen Verortung. Lanig präsentiert somit passend zum neuen Phänomen der Heterogenität eine neue Form des Unterrichts. Individualisierung schließt nach diesem Verständnis Gemeinsamkeit aus. Der

diskursiv spannende Punkt ist die Bedeutung, die dem Kollektivem im individualisierten Unterricht zukommt und zugesprochen wird. Die vertiefende Auseinandersetzung mit diesem Aspekt stellt jedoch eine Leerstelle im schulpädagogischen Diskurs dar, beziehungsweise wird dieser Aspekt diskursiv ausgeblendet und verkürzt, wie in Kapitel 5.3 diskutiert. Durchweg finden lässt sich der didaktische Hinweis, dass sich die Schüler*innen gegenseitig helfen könnten. In der praktischen Umsetzung des geforderten Umgangs mit Heterogenität, auch unter dem Schlagwort Inklusion, bedarf es somit einer individualisierenden Perspektive auf die Schüler*innen. Das Ziel einer vollkommenen Individualisierung ist jedoch nicht einlösbar. Es »fungiert lediglich als Ideal, um die Perspektive unterrichtlicher Bemühungen zu bestimmen.« (von Brand 2016, S. 218) Vor dem Hintergrund kollektiver Ansprüche ist das Ideal nicht allumfassend zu denken. Dies wird besonders deutlich in der Diskussion um die Inhalte des Unterrichts. Die Balance zwischen vorgegebenen Inhalten und Zielen (durch Lehrplan und Lehrkraft) und selbst gesuchten Themen, soll beständig erhalten bleiben, damit individualisiertes Lernen nicht zum isolierten Lernen wird (vgl. Scherer 2017; Prengel 2013). Monika Salzbrunn bezieht sich auf den Philosophen und Ökonomen Amartya Sen, der »bereits auf die Notwendigkeit hingewiesen [hat], den [...] Widerspruch zwischen Gleichbehandlung [...] und Sonderbehandlungen [...] aufzulösen, indem situativ unterschieden wird, welcher Umgang mit Vielfalt politisch sinnvoll und wirksam ist.« (Salzbrunn 2014, S. 38) Vereinfacht umschreiben lässt sich diese Aussage mit dem Gemeinatz: *Besondere Umstände verlangen besondere Maßnahmen*. Dieses Plädoyer betrifft auch den Heterogenitätsdiskurs. Diskursiv virulent bleibt, was als sinnvoll und wirksam (mit welchem Bezug) gilt und wer dieses festlegt. Olga Graumann formuliert die Frage nach den unterschiedlichen Einflüssen im Angesicht des normativen Anspruchs an einen gerechten Umgang mit Heterogenität wie folgt:

»Dies [...] soll auch zeigen, dass es nicht um die Öffnung von Unterricht an sich geht, sondern um die Offenheit, vor Ort das in dieser Situation, zur gegebenen Zeit, mit eben diesen Schülern und bei diesem Inhalt Angemessene zu tun. Es geht um die Frage, wie viel Selbstorganisation des eigenen und individuellen Lernens den SchülerInnen durch die gewählte Unterrichtsform gegeben wird, wie viel Hilfe und Führung einzelne SchülerInnen brauchen und wie das Interdependenzverhältnis zwischen Zielsetzung, Wahl des Inhalts, der Methode und der Medien unter den gegebenen Vor-

aussetzungen der SchülerInnen, der Lehrperson und der spezifischen Schulorganisation ist.« (Graumann 2004, S. 249)

Die Aufzählung der Faktoren des Interdependenzverhältnisses ist dabei jedoch unvollständig, da mindestens die bildungspolitischen Forderungen und Maßnahmen sowie durch Forschung und Bildungsinstitute vermittelten Anforderungen fehlen. Auch die Schulbuchverlage positionieren sich explizit normativ unterstützend für die Sache der Inklusion, wie der Cornelsen-Verlag auf seiner Homepage: »Das Ziel einer inklusiven Pädagogik ist nicht, diese Unterschiede auszugleichen oder zu verringern, sondern auf die vorhandene Diversität einzugehen, sie wertzuschätzen und anzuerkennen.« (Cornelsen 2021 o.S.)

Differenzierung und Individualisierung wirken nicht nur auf die Inhalte, sondern auch »Methoden und Sozialformen« (von Brand 2016, S. 19). Diese »werden auf alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe abgestimmt.« (Ebd.) Die Einigkeit bezüglich der Maßnahmen ist in Bezug auf spezifische Behinderungen am größten. Diese bestimmen einen Teil des Diskurses, der besonders durch die sozial- und sonderpädagogische Tradition geprägt ist. So gibt beispielsweise Lanig in seinem Werk zum inklusiven Deutschunterricht auf vier Seiten praktische Tipps zum Umgang mit spezifischen Handicaps. Darunter fallen Seh- und Hörbehinderungen, ADS/ADHS und Legasthenie beziehungsweise Lese- und Rechtschreibschwächen. Die Handreichungen betreffen sowohl die Gestaltung des Klassenraums und die Positionierung der Schüler*innen in diesem, als auch Hinweise zur Formulierung und Vorbringung von Aufgaben und dergleichen (Lanig 2013, S. 20–23). Die Handicaps werden dabei als Abweichungen von der Norm deutlich. Der Ansatz besteht hier darin, diesen Heterogenitäten auch heterogen zu begegnen, beispielsweise indem Schüler*innen, die schlechter hören weiter vorne im Raum sitzen oder speziell entwickeltes Material eingesetzt wird. In den folgenden Kapiteln finden praktizierende und zukünftige Lehrkräfte Beispielaufgaben und vorgefertigte Unterrichtssequenzen, die sich mit Hilfe der Hinweise auf unterschiedlichste Gruppen adaptieren lassen sollen (vgl. ebd.: 25ff.). Der Umgang mit Heterogenität erhöht somit die Heterogenität der parallel einzusetzenden Methoden. Festgestellte Heterogenität zieht unablässig weitere Heterogenität nach sich. Somit kann sie explizit nicht aufgelöst werden, sondern wird vielmehr kontinuierlich produziert. Dies passt zur beschriebenen Sichtweise, dass Heterogenität eine Frage des Blickwinkels ist (vgl. Kapitel 3; Brügelmann 2001, S. 7). Somit ist die Herstellung möglichst homogener Gruppen nach verallgemeinernden Differenzkategorien keine legitime Mög-

lichkeit, sondern vielmehr fordert Heterogenität auch Heterogenität ein. Paradox ist ebenfalls, dass Heterogenität auch durch die Anwendung von differenzierenden und individualisierenden Methoden hervorgebracht werden kann. Entsprechend des Verständnisses von Heterogenität als Perspektive ist diese kein »von außen in die Schule hereingetragenes Phänomen, sondern als ein von Beobachtung abhängiges, das in der Unterrichtspraxis selbst erzeugt wird.« (Goldmann und Emmerich 2020, S. 68)

Allein mit didaktischen Mitteln und Unterrichtskonzepten beziehungsweise einer auf Heterogenität ausgerichteten Unterrichtsplanung ist Heterogenität nicht ausreichend Rechnung getragen. Innerhalb der schulpädagogischen Diskussion wird die diskursiv hergestellte Verantwortung der handelnden Lehrkräfte angenommen und auch reproduziert, aber ebenso auf weitere Akteur*innen verwiesen. Die Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität werden somit um Faktoren erweitert, die auch dazu führen, dass in der Darstellung didaktischer Maßnahmen bewusste Widersprüche entstehen, da die vorgeschlagenen Handlungen der Lehrkräfte durch bildungssystemische und bildungspolitische Grenzen eingeschränkt werden. Diese sind ebenfalls diskursiv zu denken oder schränken mit anderen Worten den Heterogenitätsdiskurs in seiner Reichweite ein.

4.4 Schulstruktur im Wandel

Die Auseinandersetzungen mit Differenzen und didaktischen Konzepten finden nie losgelöst von Schulstrukturdebatten statt. Fuhrmann und Akbaba haben 2022 einen Sammelband zum Thema »Schule zwischen Wandel und Stagnation herausgebracht«. Die Entwicklung der schulischen Praxis, aber auch die entsprechende Forschung, sind geprägt von Reformen, die einerseits gesellschaftlichen Entwicklungen hinterherlaufen und öffentlich gefordert werden und andererseits durch kritische Auseinandersetzungen innerhalb des Systems angestoßen werden. »Wandel [wird] nicht in einer linearen und fortschrittsgläubigen Weise verhandelt« (Fuhrmann und Akbaba 2022, S. 2), sondern sei geprägt »durch Rückfälle und Misserfolge« (ebd.). Als Gegenpart beschreiben die Autorinnen Stagnation:

»Stagnation als eine ausbleibende Anpassung von Schule an gesellschaftliche Verhältnisse oder brüchige Umsetzungen von angestoßenem Wandel wird insbesondere darin sichtbar, dass Schulerfolg trotz mehrerer Jahrzeh-