

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-

te empirisch validierter Kritik weiterhin von biografischen Hintergründen und Prozessen der Zuschreibung bestimmter Differenz abhängig ist« (Fuhrmann und Akbaba 2022, S. 3).

Die Differenzthematik fungiert hier erneut als Paradebeispiel für ausbleibende Veränderung. Stagnation und Wandel können jedoch nicht getrennt gedacht werden, sondern sind immanent verbunden. Die Formulierung der Rückfälle und Misserfolge (s.o.) deutet auf ein geteiltes Ziel hin. Der Weg des Wandels wird jedoch insbesondere durch unterschiedliche Perspektiven, Schwerpunkte und damit verbundene Widersprüche gekennzeichnet. Veränderungen in der Schulstruktur sind in diesem Sinne keineswegs stringent oder eindeutig.

Die normativen Grundideen zum veränderten Handeln in der Schule spiegeln sich auch in neuen (oder erneut hervorgeholten) Vorstellungen von der Organisation von institutionalisierter Bildung wider. Diese Perspektive bildet auch den Ausgangspunkt für den bereits erwähnten der Diskussion um innere Differenzierung der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs von Trautmann und Wischer (vgl. 2008; vgl. Rabenstein und Steinwand 2013, 81f.). Ihre Analyse zeigt also nicht nur, dass der Heterogenitätsdiskurs kein neues Thema ist, sondern auch, dass die inhaltlichen Verschiebungen dabei nicht allzu groß sind. Es habe jedoch ein Perspektivwechsel stattgefunden. In den 70ern standen eher schulische Strukturen und Reformen im Vordergrund während in der heutigen Debatte auf die einzelnen Schüler*innen fokussiert wird bzw. die Verantwortung zum Umgang mit Vielfalt nicht auf systemischer Ebene, sondern auf der Mikroebene des Unterrichts der einzelnen Lehrkraft verortet wird (vgl. ebd.). Das Argument wird gestützt durch die exorbitante Betonung der herausragenden Rolle der Lehrkraft für gelungenen Unterricht (vgl. Kapitel 4.2). Gleichzeitig muss vor dem betrachteten Hintergrund auch widersprochen werden. Die Fokussierung auf den Umgang im Unterricht ist zwar maßgebend, jedoch wehren sich die Akteur*innen im Diskurs – wie beschrieben – gegen die alleinige Verantwortungsübernahme. Durch den Rechtsanspruch auf Inklusion ist der Wandel der Schulstruktur außerdem unumgänglich und dieser sogar einklagbar. Hierzu schreibt Annedore Pregel:

»Das gegliederte Schulsystem widerspricht unserer demokratischen Verfassung und den Menschenrechten, weil es die Verwirklichung von Chancengleichheit und die Einlösung des Rechts auf Bildung beeinträchtigt. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen,

die 2009 in Deutschland in Kraft getreten ist, fordert inklusive Bildung (Artikel 24) und steht damit im Gegensatz zum gegliederten Schulsystem.« (Prenzel 2013)

Bemerkenswert an dieser Aussage ist neben dem Inhalt und der klaren Forderung vor allem ihre Positionierung: Prenzels Worte finden sich im Grundlagenartikel zu Heterogenität auf der Homepage der staatlichen Bundeszentrale für Politische Bildung. Prenzels herausgehobene Position als Sprachrohr für die Belange der Vielfalt allein rechtfertigen diese an machtvoller Stelle geäußerte Kritik nicht. Vielmehr verdeutlicht die Positionierung, dass die Kritik selbst längst ein Teil des Diskurses ist und somit legitime Forderungen stellt. Tenorth fasst die Differenzen bezüglich der Konsequenzen übersichtlich zusammen (vgl. Tenorth 2013, 32f.). So folge zwar aus der UN-Behindertenrechtskonvention eine Ablehnung der verpflichtenden Sonderschule, jedoch keine logische Konsequenz für die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems, wenngleich viele Akteur*innen (wie Prenzel) diese als immanent verknüpft betrachten. Die Rede vom dreigliedrigen Schulsystem ist darüber hinaus eine akzeptierte, aber chronische Verkürzung, die die Realität des deutschen Bildungssystems nicht abbildet. So lässt sie – vor dem diskutierten Hintergrund der Inklusion besonders brisant – die Sonder- bzw. Förderschulen direkt außen vor. Auch die berufsbildenden Schulen werden so diskursiv an den Rand gedrängt. Das deutsche Schulsystem basiert auf der Überzeugung, dass die Vermittlung des gewünschten Unterrichtsstoffs in homogenen Lerngruppen leichter sei. Die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse hat diese Erwartung, welche auch zuvor nicht unumstritten war, nachhaltig erschüttert, da so die Korrelation zu Leistungen messbar nachgewiesen wurde (Streber et al. 2015, S. 11). Zur Bedeutung von Messungen und evidenzbasierten Studien im Heterogenitätsdiskurs ausführlicher in Kapitel 3.6 und 5.5. Die Einigkeit über die Notwendigkeit zur Veränderung zieht keine Einigkeit in der Umsetzung nach sich. So sind die bekannten Strukturen gefestigt und der Wandel zeigt sich eher in einem Hinzufügen anstelle eines Ersetzens. So begrüßen beispielsweise Doris Streber, Haag Ludwig, Manuela Keller-Schneider und Ewald Kiel in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität ausdrücklich den schulpolitischen Konsens von NRW aus dem Jahr 2011, der eine Vielzahl von parallelen Schulformen mit breiten Überschneidungen vorsieht und sehen dies als ein Zeichen, dass ohne »ideologische Scheuklappen [...] Kompromisse bzw. besser formuliert intelligente Lösungen« (Streber et al. 2015, S. 52) möglich seien. Eine Vielfalt der Schulformen scheint, nach dem Motto: »Da

ist für Alle etwas dabei«, als pragmatische Lösung erwünscht (Streber et al. 2015, S. 49ff.). Die Autor*innen diskutieren ebenfalls, wie schulhistorisch unterschiedliche Formen zusammengelegt oder mehrfach umbenannt wurden. So wurde der Begriff Mittelschule, der vor zehn Jahren in Bayern wieder eingeführt wurde, 1965 abgeschafft, da er als herabsetzend empfunden wurde (vgl. ebd., S. 47). Ebenso hat sich die Gesamtschule (unter unterschiedlichen Namen) als ergänzende Form etabliert, welche maximal vormals Haupt- und Realschulen ersetzt, jedoch keine Gymnasien. Verfechter*innen der unterschiedlichen Systeme tragen weiterhin ihre Argumente vor, jedoch ist ein »Schulfrieden« (u.a. Idel und Korff 2022, S. 111) gewünscht. Gemeint ist an dieser Stelle eine Befriedung des Streits um das beste Schulsystem und nicht in Bezug auf Verstöße gegen innerschulische oder schulrechtliche Regeln und Gesetze. Es gilt, sich auf innere Merkmale der Schule zu fokussieren, wie auch Trautmann und Wischer (vgl. 2008) herausarbeiteten. Dies liegt, neben einer gewissen Resignation, auch an der bereits angesprochenen Hattie-Studie, welche der äußeren Organisationsform der Schule nur wenig Einfluss auf das gelingende Lernen zuspricht (vgl. Streber et al. 2015, S. 20).

Um einen Wandel in der Schullandschaft zu beschreiben, wird geläufig auf Modelle und Beispielschulen hingewiesen. So hätten »zahlreiche Kitas und Schulen erfolgreiche Modelle entwickelt [...], die Heterogenität beachten und wertschätzen.« (Prenzel 2013, o.S.) Sogenannte Leuchtturmprojekte zeigen auf, welche Wege als gelungener Umgang mit Heterogenität angesehen werden. So berichtet beispielsweise das Deutsche Schulportal (eine Plattform der Robert-Bosch-Stiftung und der Zeit-Verlagsgruppe) über einen Transferzirkel, in dem sich Schulen zum Umgang mit Vielfalt austauschen und gemeinsam ihre Schulentwicklungsprozesse entwickeln und reflektieren. Im entsprechenden Artikel wird die Lehrerin einer Grundschule mit den Worten zitiert: »Beim Umgang mit Vielfalt spielt die Haltung jeder und jedes Einzelnen sowie jeder Schule zu diesem Thema immer wieder eine grundlegende Rolle« (Das Deutsche Schulportal 2018b). Diese Betonung des Einzelnen bzw. der einzelnen Schule erfüllt diskursiv, nicht nur in Bezug auf Heterogenität, eine Doppelfunktion. Sie bieten Beispiele für einen Wandel und eröffnen Optionen der Nachahmung. Aber gleichzeitig wirken die Leuchttürme auch blendend: Sie verdecken den Wandel hemmende Strukturen und verringern den Bedarf grundsätzlicher, systemischer Veränderungen, da sie den Beweis für einen Umgang im bestehenden System erbringen. Analog dazu argumentiert Kerstin Merz-Atalik, dass es keiner neuen Gesellschaftsordnung bedarf, um den Anspruch auf Inklusion umzusetzen. Dieser sei bereits hinreichend

durch die Unantastbarkeit der Würde des Menschen im ersten Artikel des Grundgesetzes verankert (vgl. Merz-Atalik et al. 2018b, S. 129). Dieser Logik folgend enthält die formelle Ordnung, sowohl in Bezug auf das Gesellschaftssystem als auch das Schulsystem, bereits alle notwendigen Parameter zum Umgang mit Heterogenität. Umso genauer muss der Blick in Bezug auf die unterschiedlichen Lesarten dieser Ordnungen ausfallen.

Bewertung und Zielsetzung von Schule und Schulerfolg sind die entscheidenden Faktoren und Hemmnisse für Wandel sowie unterschiedliche Einschätzungen. Das Schulsystem segregiert nicht allein durch die Zuordnung der Schüler*innen zu unterschiedlichen Schul(-formen), sondern im alltäglichen Unterricht:

»Es bleibt bei der schwierig einzulösenden und deshalb offenbar nur als Paradox diskutierbaren Erwartung, auch in der Leistungsbewertung universale Standards zur Geltung zu bringen, ohne den Individuen systematisch Misserfolgserlebnisse zu bereiten (aber das ist ein Problem, das nicht nur die inklusive Pädagogik hat).« (Tenorth 2013, S. 32f.)

An dieser Stelle dreht sich die Auseinandersetzung im Kreis und das Plädoyer für die Fokussierung auf konkrete Methoden wird gestärkt, da der Einzelfall auf Ebene des Unterrichts schneller bearbeitet werden kann als die Systemfrage. Die Systemfrage wird selbstverständlich zusätzlich durch die Vermengung unterschiedlicher Ebenen und die dem Föderalismus geschuldete Vielzahl an Lösungsansätzen zu einer nicht singulär zu lösenden Thematik.

Dabei kann jedoch keinesfalls von 16 unterschiedlichen Systemen gesprochen werden, da die Verschränkungen und Kooperationen zwischen den Bundesländern und der Bundesebene weitreichend sind. Deutlich wird dies auch in der Ausbildung von Lehrkräften an den Universitäten. So gibt es zwar eine Tendenz, dass Lehramtsstudierende im Bundesland ihres Studienabschlusses bleiben (vgl. Monitor Lehrerbildung 2013) – jedoch ist dieses keinesfalls ausschließlich so. Die Lehre an den Universitäten zu Heterogenität und Inklusion orientiert sich selbstredend an Forschungs Kooperationen und den übergreifenden Beschlüssen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz, und nicht ausschließlich an standortspezifischen Vorgehensweisen. Heterogenität und Inklusion sind somit zu festen Bestandteilen des Lehramtsstudiums (bzw. der unterschiedlichen schulpädagogischen Studiengänge) geworden. Die Umsetzung variiert insbesondere darin, inwiefern das Thema explizit oder als Querschnittsthema in den Fachdidaktiken

gelehrt wird. Das Studium wird darüber hinaus an die veränderte Realität an den Schulen (Umsetzung von Inklusion an Regelschulen) angepasst. So sollen »bisher getrennte Diskurse und Praxen von Sozial-, Sonder-, Schul- und Berufspädagogik« (Karber 2016, S. 241) neu verbunden werden und so nicht nur das Schulsystem an die Herausforderungen Heterogenität und Inklusion angepasst werden, sondern auch das rahmende Ausbildungssystem. Die weitreichendste Konsequenz ist die teilweise Abschaffung von Studiengängen zum Sonderschullehramt (mit variierenden Bezeichnungen) in einzelnen Bundesländern bei gleichzeitiger Verankerung von Basisqualifikationen hierzu in den Curricula der übrigen Lehramtsstudiengänge (vgl. Monitor Lehrerbildung 2015, S. 8ff.). Diskutiert wird in der Forschung ebenfalls »die bisherigen Lehramtstypen aufzulösen und sie durch eine Ausbildung nach Altersstufen der Schülerinnen und Schüler, dem sogenannten Stufenlehramt, zu ersetzen« (ebd., S. 5). Deutlich wird, dass die Frage nach dem Systemwandel insbesondere weitere Fragen nach sich zieht, denn dafür muss vorerst geklärt werden, welche Teile zum Bildungssystem gezählt werden. Einigkeit besteht somit erneut nur in der Forderung danach, dass Wissen zum Umgang mit spezifischen Behinderungen im Heterogenitätsdiskurs nicht verloren gehen darf (vgl. ebd., S. 8). Aus der Betonung der Wichtigkeit der Implementierung des Themas folgen entsprechend auch systemisch unterschiedlichste und vor allem kleinschrittige Konsequenzen, die sich vorrangig an altbekannten Strukturen orientieren.

Die Feststellung von Heterogenität oder allgemeiner die Betonung der Unterschiedlichkeit von Schüler*innen und ihrer Bedarfe ist, neben dem gesamtgesellschaftlichen Interesse an Bildung, ein beständiger Motor der Schulentwicklung. So darf keinesfalls der Eindruck entstehen, dass ein gefestigtes System durch dieses neue Thema ins Wanken gerät. Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser haben 2021 einen Sammelband zu »Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980« (Reh et al. 2021b) herausgebracht. In ihrer Einleitung ordnen sie die Diskussion um Inklusion und Differenzierung historisch ein in den Beginn der allgemeinen Schulpflicht und den Ausbau des Schulwesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Der Einbezug größerer Teile der Bevölkerung insbesondere aus sozial schwächeren Gegenden war durchaus inklusiv gedacht. Gleichsam traten schnell Probleme auf, die zeigten, dass sich Bildung auch inhaltlich und organisatorisch ändern müsse, um beispielsweise stärker zu differenzieren. Verstärkt wurden Schüler*innen in Gruppen geordnet, je nach der Schwere ihrer Beschulbarkeit. Eine Leistungsskala und ein Verständnis von Leistung

als individueller Erfolg entwickelte sich in diesem Zeitraum erst, ebenso wie die Notengebung (Reh et al. 2021a, S. 7ff.). Die Beziehung zwischen Leistungsverständnis und der Bedeutung von Individualität ist somit eine Konstante im fortwährenden Wandel des Bildungssystems, die diesen gleichsam antreibt und bremst.

4.5 Reflexion im Heterogenitätsdiskurs und neue Differenzen

Die Bezugnahme auf Differenzkategorien ist essenziell für die Formulierung von Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität und auch für die Erklärung des Begriffs. Zeitgleich herrscht ein Unbehagen gegenüber diesen Kategorisierungen vor, die für ihre Stigmatisierungen und Verallgemeinerungen diskursüberspannend kritisiert werden. Dass es sich bei den im Heterogenitätsdiskurs virulent werdenden Differenzkategorien nicht um natürliche Unterschiede handelt, sondern insbesondere die soziale Konstruktion brisant ist, ist eine breit akzeptierte Sichtweise, die im Zentrum des Diskurses angekommen ist (vgl. Zahnd und Kremsner 2020, S. 135). Als Ausgang aus diesem Dilemma ist neben dem handlungsorientierten Pragmatismus eine Ausweitung des Differenzbegriffs zu identifizieren. So bemerkt auch Ralf Schieferdecker: »neue Kategorien bilden sich durch neue Sichtweisen« (Schieferdecker 2016, S. 37). Diese neuen Sichtweisen lassen sich als grundlegende Reflexionshaltung beschreiben, die den Akteur*innen im Heterogenitätskurs zugesprochen werden kann. Entsprechend wird Reflexion gefordert und als Ausdruck pädagogischer Professionalität artikuliert:

»Eine Reflexion darüber, wie und von wem Differenz in pädagogischen Kontexten und Situationen gedeutet und artikuliert wird, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen dies geschieht, stellt einen wesentlichen Aspekt professionellen pädagogischen Handelns unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen dar.« (Dirim und Mecheril 2018, S. 13)

Reflexion gilt als Methode, um den scheinbaren Widerspruch zwischen Theorie und Praxis im eigenen Handeln aufzulösen und wird den angehenden Lehrer*innen als solche vermittelt. (vgl. Jank und Meyer 2014, S. 131) Reflexion sei:

»Grundlage kooperativen Handelns und freien Denkens, zu dem man junge Menschen in geregelten Zeiten ermutigen sollte, auch in der inhalt-