

tion, wird der bereits beschriebene Widerspruch verstärkt. Die Problematiken der Interdependenz von Individuum und Gesellschaft bestimmen den Heterogenitätsdiskurs insgesamt. Sie treten jedoch besonders deutlich zutage, wenn über die Grenzen der Umsetzung von Inklusion (vgl. Tervooren 2020, S. 106) oder den Einsatz von Methoden diskutiert wird. Bei aller Einigkeit über die Notwendigkeit eines individualisierenden Eingehens auf heterogene Schüler*innen im Diskurs hat auch die vermeintliche Gegenposition einen Platz im Heterogenitätsdiskurs. Individualisierung kann kritisiert werden als der Versuch einer verkürzten, auf die Einzelperson bezogenen Lösung für ein gesamtgesellschaftliches Problem. In dieser Perspektive rücken die lernenden Schüler*innen als soziale Wesen in den Mittelpunkt und Bildung wird als Bildung für die Gemeinschaft begriffen. An dieser Stelle ist nicht die ausgemachte Heterogenität als Problem zu verstehen, sondern die Konstruktion des Problems zwischen Individuum und sozialen Fragen im Diskurs. Diese »Sollbruchstelle im Erziehungsdiskurs« (Ricken 2021) kann nur beleuchtet werden in der Zusammenschau des Heterogenitätsbegriffs mit differierenden Auffassungen von Bildung.

5.4 Bildung und Heterogenität: Wechselwirkungen

Der Bildungsbegriff überspannt jedwede Auseinandersetzung im Bereich Schule sowie Erziehungs- und Bildungswissenschaften und gleichsam umfassend und unabgeschlossen ist der Diskurs um die Greifbarmachung dieses großen Begriffes. Die Rede von Bildung und die Abgrenzung zum Begriff Erziehung ist dabei eine Besonderheit des deutschen Sprachraumes. Historisch betrachtet entwickelte sich das Wort über die Bedeutungen *abbilden* und *formen*, erst in Bezug auf den (menschlichen oder tierischen) Körper und erst später auch im Sinne einer Formung des Geistes durch Wissen und Sitten (vgl. Grimm und Grimm). Grundlegende Klärungsversuche beziehen sich meist auf die Trias Bildung, Erziehung und Sozialisation (vgl. Ecarius et al. 2011; Grundmann 2011). Alle drei Begriffe sind im Wandel und beziehen sich auf die Entwicklung des Menschen in der Gesellschaft, weshalb ihre gegenseitige Abgrenzung zwangsweise Überlappungen generiert. Vereinfacht lässt sich festhalten, dass Sozialisation den Einfluss von gesellschaftlichen Werten sowie dem sozialen Umfeld auf ein Subjekt beschreibt, welchem sich nicht entzogen werden kann. Erziehung ist ein planvoller Prozess mit dem andere Subjekte (zumeist die Eltern, aber auch weitere Akteur*innen) auf

das Verhalten eines Kindes einwirken. Bildung hingegen rückt den Menschen als handelndes Subjekt in den Vordergrund, welches sich Wissen und Handlungsweisen selbst aneignet. Dabei wird das Subjekt von unterschiedlichen Akteur*innen und Institutionen gestützt. Bildung ist ein lebenslanger Prozess, wohingegen die Erziehung spätestens dann als beendet erklärt werden kann, wenn das Subjekt sich dem Einfluss entzieht. Der individuelle sowie fortwährend offene Charakter von Bildung macht diesen Begriff besonders schwer fassbar. Seinen quantitativen Zenit hatte der Begriff in der Mitte des 19. Jahrhunderts (vgl. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften). In dieser Zeit entwickelte sich das deutsche Schulsystem. Folgend wurde nicht weniger über Bildung diskutiert, aber die Thematik wurde durch verwandte Begriffe ergänzt und ersetzt. Seit dem Aufkommen des Begriffs erscheinen fortwährend neue Theorien zur Bildung, die sich insbesondere bezüglich der Inhalte, Ziele und Einflussmöglichkeiten von Bildung unterscheiden sowie einzelne Aspekte in den Vordergrund rücken.

Der österreichische Erziehungswissenschaftler Werner Lenz schreibt in seinem 1990 erschienenen Werk »Bildung ohne Aufklärung?« (Lenz 1990):

»Ich halte *Bildung* für einen Prozeß [sic!], der mit der *Entwicklung des menschlichen Lebens* in Zusammenhang steht. Ich erkenne Bildung als individuelles und soziales Phänomen zugleich. Individuell kann sie helfen, von erworbenen Festlegungen zu befreien, sozial kann sie unterstützen, Gemeinsamkeiten zu finden und Festlegungen zu treffen. Dies in einer Gesellschaft, die sich in dauernder Bewegung und Veränderung befindet.« (Lenz 1990, S. 17)

Lenz gibt damit ein Beispiel für vielfältige Definitionsversuche von Bildung. Diese sei zu verstehen als Befähigung zur Orientierung, sowohl im direkten als auch weiteren gesellschaftlichen Umfeld, sowie als eigene Orientierung im Sinne eines Verständnisses der eigenen Person, der eigenen Vorstellungen und Ziele. Häufig wird kontrovers diskutiert, welchen Nutzen bzw. welches Ziel Bildung primär habe. Auch für dieses Thema ist die Interdependenz von individueller und gesellschaftlicher Ebene virulent. Beispielhaft für die Spannbreite von Bildungstheorien sind die Auffassungen Wilhelm von Humboldts und Georg Wilhelm Friedrich Hegels. Zusammengefasst lassen sich ihre Ansätze mit Hilfe der gegensätzlichen Schlagwörter Individualismus (Humboldt) und Universalismus (Hegel) beschreiben (vgl. Boenicke und Lenhart 2011, S. 33).

Für Humboldt steht der Einzelne im Mittelpunkt der Bildung. Seine Ausführungen vom Anfang des 19. Jahrhunderts erscheinen nach wie vor

unumgänglich. Sie bilden zwar kein geschlossenes Theoriegebäude; wurden aber als *klassisches Bildungsideal* zu einem feststehenden Begriff (vgl. u.a. Humboldt 2019). Die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit steht über der Gesellschaft und über dem Staat. Bei ihm wird »[d]as Recht des Menschen auf seine Besonderheit, sein Anderssein, [...] zum obersten Ziel der Kultur und der geschichtlichen Entwicklung« (Boenicke und Lenhart 2011, S. 34). Besonders der Staat spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Vielmehr ist es für Humboldt entscheidend, dass der Mensch als Mensch und nicht als Bürger im Mittelpunkt steht. Ein individuell gebildeter Mensch könne dann in zweiter Linie als Staatsbürger die Herrschaft prüfen und kritisieren. Hegel widerspricht diesem Ansatz vehement, da er besonders dem Optimismus Humboldts, dass die gebildeten Individuen im Austausch zum Vorteil Aller agieren, nicht zustimmen kann. Für ihn steht die »allgemeine Vernunft [über den] partikularen Interessen des Einzelnen« (Boenicke und Lenhart 2011, S. 37). Bildung sei Arbeit, die vor allem darin besteht, sich von seinen individuellen Denkschemata zu trennen und durch eine Erfahrung der Entfremdung schließlich zur Selbstreflexion zu kommen. Ohne solch eine, möglicherweise negative, Erfahrung sei Bildung nach Hegel nicht möglich. Beide Auffassungen können auch im Vergleich nur annähernd zeigen, wie unterschiedlich das Verständnis von Bildung ist (vgl. 37ff. Boenicke und Lenhart 2011).

Der Versuch Bildung in Worte zu fassen und über schulische Methoden und didaktische Vorstellungen hinaus zu verallgemeinern, endete jedoch selbstverständlich nicht mit den Philosophen zu Zeiten der Entstehung eines allgemeinen Bildungswesens. Fortwährend kamen weitere Theorien hinzu. So plädierte beispielsweise Theodor W. Adorno für eine Erziehung zur Mündigkeit und entwickelt Bildung damit als politisches Projekt (vgl. Adorno 2010). Auch bei Bourdieu ist Bildung eingebettet in die soziologische Analyse der Gesellschaft und gilt als besonderes kulturelles Kapital (vgl. u.a. Bourdieu 2018; Bourdieu und Wacquant 2006). In der deutschen Erziehungswissenschaft werden maßgeblich Wolfgang Klafkis didaktische Modelle und seine Ausführungen zur kategorialen Bildung (vgl. Klafki 2013), die er in Abgrenzung zu Humboldt und Hegel verfasste, diskutiert. Das neuste umfangreichste Theorierüst entwickelte Hans-Christoph Koller, welcher Theorien zu Bildung als transformatorische Bildungsprozesse sammelte und strukturiert darlegt. Der Anspruch dabei lautet titelgebend: »Bildung anders denken« (Koller 2018).

Für die Analyse des Heterogenitätsdiskurses ist es nicht entscheidend, ein spezifisches Verständnis von Bildung nachzuweisen und die vorherigen Ausführungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. So wird auch an die-

ser Stelle keine spezifische Theorie an den Diskurs herangetragen. Entscheidend sind erneut die Widersprüche, die sich aus den beständig mitschwingenden Vorstellungen von Bildung, Erziehung und Lernen sowohl in Bezug auf Inhalte, Gestalt und Ziele ergeben. Diese werden allerdings nur selten konkretisiert. Hilbert Meyer und Werner Jank entwickeln im letzten Kapitel (sie nennen es die zwölfte Lektion) ihres Lehrwerks zu didaktischen Modellen konkrete Vorschläge, wie Unterrichtsplanungen analog zu unterschiedlichen Bildungstheorien (beispielsweise nach Wolfgang Klafki oder über Handlungsorientierten Unterricht) aussehen können. Sie machen damit wiederholt deutlich, inwiefern bildungstheoretische Vorannahmen einen großen Einfluss auf die konkrete Umsetzung und Inszenierung von Unterricht haben (Jank und Meyer 2014, S. 341. ff). Meyer bemerkt ebenso an anderer Stelle: »Didaktisches Handeln ist normativ. Deshalb benötigt die Didaktik als Wissenschaft einen Bildungsbegriff.« (Meyer 2011, S. 64) Die Suche nach zugrundeliegenden Bildungsverständnissen hilft Muster im Heterogenitätsdiskurs zu erkennen, da diese den Hintergrund liefern für nicht explizierte Vorannahmen.

Breiter diskutiert wird der Bildungsbegriff regelmäßig nach der Veröffentlichung von neuen Studien oder PISA-Ergebnissen und in Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit. So wird einerseits vor dem verengten Bildungsbegriff der Schulvergleichsstudien gewarnt:

»Die Bildungsfrage wird bei PISA, ganz in ihrer Anlage als Schulvergleichsstudie, notwendigerweise auf das Produkt schulischen Lernens im Sinne messbarer Leistungen verlagert. [...] Und es ist darauf zu achten, dass individuelle Förderung nicht genau in diesem Duktus, unter diesem Bildungsbegriff, wie PISA ihn versteht, bildungstheoretisch eingeengt verortet wird.« (Streber et al. 2015, S. 19)

Dennoch wird auf der anderen Seite beständig Bezug genommen auf die empirischen Ergebnisse der entsprechenden Studien, welche als aussagekräftige Begründungen in der Methodendiskussion gelten. Dies gilt auch für diejenigen, welche vorab selbst die Problematiken reflektieren oder vor einer verkürzten Betrachtungsweise (s.o.) warnen. Es reicht aus, die Einschränkung zu erwähnen, um eine reflexive Haltung zugesprochen zu bekommen. Auch in der Corona-Pandemie wurde das Thema Bildung und soziale Ungleichheit präsent, da schnell deutlich wurde, dass insbesondere sozial- und leistungsschwächere Schüler*innen Schwierigkeiten mit dem Homeschooling hatten und *abgehängt* wurden (vgl. Vorstand der Sektion Schulpädagogik in der DGfE 2020;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2021; Friedrich-Ebert-Stiftung 2021; Schütz 2021; Hurrelmann und Dohmen 2020). Ebenso wurde der Begriff Intersektionalität in diesem Zusammenhang verwendet, da das Zusammenkommen mehrerer Benachteiligungskriterien als besonders schwerwiegend erachtet wird. In diesem Zuge rückte auch die Frage nach den Zielen und Inhalten der Institution Schule in den Fokus. So wurde vermehrt darüber diskutiert, welchen Bildungsauftrag die Schule hat und welche Bedeutung dem sozialen Lernen in Präsenz zukommt. Es bleibt abzuwarten, was von dieser Debatte nachhallt. Der Heterogenitätsdiskurs wird durch die öffentlichkeitswirksame Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit gestärkt und gleichzeitig wieder durch die Fokussierung auf Digitalisierung, auch als neue Methode des (gerechten) Zugangs zu Bildung, aus dem Licht gerückt oder verändert.³

Im Juni 2021 führte die Arbeitsgemeinschaft Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) eine Tagung unter dem Titel: »Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusion(sforschung)« (vgl. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2021) durch. Als konstitutive Begriffe wurden dabei maßgeblich Bildung, Erziehung und Sozialisation herangezogen. Im Fazit zur Tagung hielt Nicole Balzer treffend fest, dass es sich um ein fortwährend ungeklärtes Verhältnis handelt, jedoch die Frage der Macht als Klammer um Inklusion (und ebenso Heterogenität) und die genannten Grundbegriffe fungiert (Balzer und Sturm 2021). Die Macht zeigt sich dabei sowohl in der wissenschaftlichen Größe der genannten Begriffe als auch in der Bezugnahme auf diese als machtvolle Legitimation des eigenen Schreibens und Wirkens.

3 Dieser Aspekt übersteigt jedoch aufgrund seiner Aktualität den Rahmen der vorliegenden Arbeit, da die Corona-Pandemie noch nicht als beendet angesehen werden kann. Dennoch sei auf diesen interessanten Punkt hingewiesen, da sich hier Ansatzpunkte für weitere Forschungen ergeben. Sowohl zum Einfluss der Pandemie und dem Umgang mit dieser auf Heterogenität als auch zur Verknüpfung von Heterogenität und Digitalisierungsbestrebungen im Bildungssystem. So empfiehlt beispielsweise die Friedrich-Ebert-Stiftung den Bundesländern, sich »auf Kernthemen der Corona-Krise wie z.B. »(fachlicher) Einsatz digitaler Medien im Fernunterricht« oder »Umgang mit größerer Leistungsheterogenität in den Lerngruppen« zu fokussieren. Sie sollten dabei insbesondere die pädagogisch reflektierte Nutzung digitaler Technologien zur Kompensation von Lernrückständen im Blick haben.« (Friedrich-Ebert-Stiftung 2021, S. 20)

Inklusion und Bildung werden über den Terminus der *inkluisiven Bildung* explizit verknüpft. Nach der Deutschen UNESCO Kommission bedeutet inklusive Bildung, »dass alle Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben und ihr Potential voll entfalten können.« (Deutsche UNESCO-Kommission e.V.) Inklusion fungiert als Methode, um Bildung gerecht zu gestalten. Der qualitative Aspekt taucht dabei doppelt auf. Einerseits als Ziel und andererseits sei Inklusion selbst qualitätsfördernd:

»Es gibt zwar keine allgemeingültige Definition von Bildungsqualität, doch beinhalten die meisten Konzepte zwei wichtige Komponenten: erstens die kognitive Entwicklung der Lernenden und zweitens die Entwicklung von Werten, Einstellungen und gesellschaftlichem Verantwortungsbewusstsein. Beide werden durch inklusive Bildung gefördert.« (Deutsche UNESCO-Kommission e.V.)

Heterogene Bildung findet sich, im Gegensatz zur Begriffskombination der inklusiven Bildung, nicht im Diskurs. Eine Erklärung hierzu ist naheliegend und gleichzeitig offenbart der Gedankengang grundsätzliches zu Bildung und Heterogenität: Die Kombination zweier undefinierter Begriffe führt zu einer zusätzlichen Verunklarung und es müsste auch eine Form des Gegensatzes, also eine *homogene* Bildung möglich sein. Bei aller Unklarheit bezüglich des Bildungsbegriffs, besteht jedoch Einigkeit darüber, dass Bildung ein individueller Weg ist und somit zwar in Beziehung zur Gesellschaft stattfindet, jedoch im Kern vielschichtig und somit im augenfälligsten Sinne heterogen ist. Für den Heterogenitätsdiskurs in der Schuldidaktik gilt, dass zwar implizite Bezugnahmen auf bildungs- und lerntheoretische Vorstellungen vorliegen, die Argumentationen jedoch maßgeblich mit der Betonung von Gleichberechtigung, Leistung und Individualität auskommen und auch bei der Beschreibung von daraus resultierenden Widersprüchen keine expliziten Begriffe einer möglichen Heterogenitäts-Bildung oder ähnlichen begrifflichen Neukonstruktion entwickelt werden. Sowohl die Auseinandersetzungen im Diskurs ließen sich jedoch als Bildungsprozesse beschreiben, wie auch die Umsetzung beispielsweise von Inklusion.

Die verknüpfende Diskussion von Inklusion und Erziehung offenbart einmal mehr die sonderpädagogische Tradition des Diskurses. So zeigt Nele Kuhlmann auf, wie Inklusion als Erziehen der Nicht-Erziehbaren hinterfragt werden kann (vgl. Kuhlmann 2021). Der Zielaspekt von institutionalisierter Inklusion wird hier virulent. Die Handelnden und ihre Verantwortung treten

in den Fokus im Disziplin-Konzept der *Pädagogik als inklusive* (vgl. Behrisch 2021; Amirpur und Platte 2017). Demnach sei Pädagogik grundsätzlich für alle Kinder zuständig. Der Gemeinschaftsaspekt rückt in den Vordergrund. Diese Perspektive setzt explizit vor der Schule an und nimmt die Kinder nicht erst mit dem Eintritt in eine Bildungsinstitution in den Blick. Bezogen auf den Lebenszyklus von Kindern setzt der Heterogenitätsdiskurs frühestens im Kindergarten an, der in diesem Sinne als Bildungseinrichtung bezeichnet wird. Die Betonung der vorbereitenden Funktion für die Schule ist dabei essenziell. In Ermangelung einer Testkultur, die das entsprechende Wirken in Beziehung setzt zum Wahrheitsregime der Leistung, haben diese Bildungsakteur*innen kaum Raum im Diskurs. Die Diskussion findet somit im Randbereich des Heterogenitätsdiskurses statt, da die Verknüpfung zur Schule und ihren Anforderungen manifest sind. So treten die Kinder als heterogene zumeist erst in ihrer Funktion als »Schulanfänger« (Ecarius 2007, S. 305) in Erscheinung. Die Heterogenität wird zur pädagogischen Herausforderung, wenn die »Übergänge von der Familie in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Grundschule« (ebd.) als Stationen im Bildungsverlauf betrachtet werden. Innerhalb der Kindheitspädagogik und des Diskurses um frühkindliche Bildung und Betreuung ist beispielsweise Annedore Prengels Pädagogik der Vielfalt ebenso prominent wie in Bezug auf den schulischen Heterogenitätsdiskurs. Aber es stehen andere Aspekte der Diskussion im Vordergrund. Zur Vielfalt in Kindertagesstätten zählen auch die unterschiedlichen Erziehungsstile der Eltern (vgl. Gramelt 2021, S. 7). In der Schule wird dieser Aspekt dann von der Kategorie sozialer Hintergrund umfasst und nicht weiter expliziert. Erziehung, Antidiskriminierung und Teilhabe werden in Bezug auf Kleinkinder stärker als Selbstzweck bzw. aus der Perspektive des Kindes betrachtet und sind nicht den schulischen, leistungsorientierten Zielen unterworfen. In den Kindertagesstätten herrschten »von vornherein eher heterogenitäts- und differenzadäquate institutionelle Rahmenbedingungen und (sozial-)pädagogische Leitlinien« (Herrmann et al. 2018, S. 6). Eine von schulischen Strukturen losgelöste Betrachtungsweise ermöglicht Differenzkategorien anders zu denken und die Zielsetzungen von Leistungsbestrebungen entsprechend eines starren schulischen Bildungsbegriffs zu lösen. Die Kindheitspädagogik ist sich der Bedeutung der Grundlagenarbeit zu Heterogenität und Vielfalt in den Kindertagesstätten bewusst (vgl. Schmude und Pioch). Von Seiten der Schulpädagogik sind die Referenzen aber beschränkt. Grundlegende pädagogische Ideen haben es schwer, den Anforderungen einer konkreten, lehrplankompatiblen Umsetzung gerecht zu

werden. Die Auseinandersetzung mit Heterogenität, Inklusion und Bildung ist vornehmlich eine systemisch geprägte. Grenzen und Herausforderungen für das Bildungssystem werden entsprechend häufiger diskutiert als Grenzen und Herausforderungen für individuelle Bildung:

»Die Notwendigkeit zur Teilhabe aller und die Bereitschaft all dieser für eine Teilhabe werden dabei vorausgesetzt. Das Bildungssystem steht in diesem Prozess besonders im Fokus, weil es zum einen selbst inklusiv werden und zum anderen die notwendigen inklusiven Haltungen befördern soll.« (Tervooren 2020, S. 97)

Ein inklusives Bildungssystem, welches der Heterogenität gerecht werden soll, steht somit vor dem Dilemma, selbst erst seine eigenen Grundpfeiler – inklusive Haltungen und Strukturen – im Handeln entwickeln zu müssen. Der Einfluss oder auch Nicht-Einfluss der verschiedenen Akteur*innen hierauf wurde bereits in Kapitel 5.1 diskutiert. Wenn Inklusion verstanden wird als der Abbau von systemischen Behinderungen ist die Konsequenz ein Bildungssystem ohne Barrieren, da diese als Behinderung (siehe Kapitel 3.1) verstanden werden. Die Schule selbst ist jedoch eine Barriere, die überklettert werden muss – nicht nur auf Grundlage der allgemeinen Schulpflicht, sondern auch im Sinne der Notwendigkeit eines Abschlusses (Ausnahmen bestätigen die Regel) zur Teilhabe am Erwerbsleben. Der Gedanke führt somit entweder zur Feststellung eines immanenten Widerspruchs oder zur Frage nach der Einteilung von Barrieren in legitime und nicht-legitime Hürden. Barrieren bestimmen das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft (siehe Kapitel 5.3). Erneut zeigt sich, dass ein Begriff – beispielsweise der der Barriere – ohne die Reflexion von Machtverhältnissen unpräzise ist.

In der Tiefe unterscheiden sich Bildungsbegriffe in vielen Details. Sie lassen sich jedoch dadurch ordnen, ob sie das Individuum und einen Selbstzweck oder ein externes Ziel an den Anfang stellen. Cornelia Dietrich schreibt hierzu:

»Wenn Bildung als die erworbene und lebenslang weiter zu entwickelnde Fähigkeit zu selbständiger und möglichst selbstbestimmter Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst, der Welt und den Anderen aufgefasst wird, fragt man unter Gleichheitsaspekten, wie eine solche Fähigkeit für Alle in ähnlicher Weise ermöglicht werden kann. Wenn andererseits Bildung im Sinne von Qualifikationen als (knappes) Gut, als kulturelles Kapital aufgefasst wird, das Auskunft zu geben verspricht über die gezeigten Leistungen seiner Besitzer, wird sie unter dem Gesichtspunkt der

Distributivgerechtigkeit betrachtet und damit in einen gänzlich anderen Horizont gestellt.« (Dietrich 2017a, S. 129f.)

Diese Trennung ist nur eine analytische. Die Komplexität im Heterogenitätsdiskurs wird auch dadurch manifestiert, dass beide Vorstellungen miteinander verknüpft sind und gleichsam optimiert werden sollen. Ideale, die Bildung als individuellen Prozess mit einem Selbstzweck darstellen, kommen in der Auseinandersetzung mit institutionalisierten Bildungseinrichtungen schnell an ihre Grenzen. Ziele spielen hier eine herausragende Rolle – sowohl in der einzelnen Unterrichtsstunde als auch übergeordnet in der Betrachtung eines Bildungsverlaufes. Die Schule ist nicht auf bloße Veränderung oder Transformation der Kinder ausgerichtet, sondern soll eine Entwicklung fördern. Dies impliziert eine Verbesserung oder Steigerung, welche wiederum gemessen oder zumindest erkennbar werden soll. Gewünscht ist nicht eine beliebige Bildung, sondern eine *qualitativ hochwertige* Bildung:

»Über die Steigerung von Qualität kann nur gesprochen werden, wenn zugleich Einigung über die grundlegenden Ziele schulischer Bildung erzielt wird. Die Schlüsselfrage ist deshalb für mich die Frage nach den Zielen. Was soll durch schulische Bildung erreicht werden? Von der Beantwortung dieser Frage hängt es letztlich ab, welche Bedeutung die schulische Selektion erhält. Den folgenden Ausführungen liegt daher die These zugrunde, dass die Förderung kognitiver und sozialer Kompetenzen gleichwertig zu behandeln ist und das *beide* Komponenten in vollem Umfang besser im Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen berücksichtigt werden können.« (Graumann 2004, S. 238)

Im Umkehrschluss ergibt sich aus dieser Aussage auch die Konsequenz, dass die Art und Weise Heterogenität zu denken und der Umgang damit sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung als auch in der schulischen Praxis von immanenter Bedeutung für die Definition eines Bildungsziels ist. Somit ist nicht nur das Heterogenitätsverständnis abhängig vom Bildungsbegriff, sondern es wirkt auf diesen zurück und verändert ihn. Durch die Perspektivierung von Heterogenität rücken das Individuelle und das Gemeinschaftliche im Bildungsbegriff gleichermaßen in den Vordergrund. Die Dialektik von Ich und Welt wird erneut betont.

Die Bezugnahme auf Bildung hat diskursiv einen legitimierenden Charakter. Dennoch wird der Begriff zumeist umgangen und die Idee durch Worte aus

dem Begriffsfeld der schulischen Bildung zum Ausdruck gebracht. Prägend ist die bereits angesprochene Kompetenzdiskussion. Der Kompetenzbegriff erfüllt (scheinbar) den Anspruch konkreter und kontrollierbarer zu sein. Am unverfänglichsten hingegen erscheint der Begriff des Lernens. So schreibt auch Ilka Hoffmann für die GEW:

»Inklusion im umfassenden Sinn bedeutet, dass Strukturen geschaffen werden müssen, die ein gemeinsames **Lernen** von Kindern und Jugendlichen, unabhängig von Herkunft, Religion, Geschlecht, Lernbiographien, Interessen, Lernstrategien, körperlicher Konstitution oder Leistungsvermögen, ermöglichen«. (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2015, S. 38; Hervorhebungen L.P.)

Lernen fungiert als Stellvertreter, wenn die Autor*innen von Handreichungen, Lehrbüchern oder Fachartikeln sich mit dem Begriff der Bildung schwertun. So wird hauptsächlich vom heterogenen oder individualisierten Lernen gesprochen und auch Lernziele anstelle von Bildungszielen benannt (vgl. Böhmann und Schäfer-Munro 2008, S. 95; Giest 2009, S. 179; Jank und Meyer 2014, S. 29; Seidel 2015, S. 116). Diese vorherrschenden Formulierungen knüpfen an den Begriff der Leistung als Ergebnis eines Lernprozesses an, der durch die Setzung eines Endpunktes (im Sinne einer erfolgreichen oder nicht erfolgreichen Zielerreichung) und eines Anfanges durch die Initiierung seitens einer Lernkraft vermeintlich klarer beschrieben werden kann und in dieser Gestalt den Logiken des Diskurses folgt. Auch Stähling und Wenders beschreiben ihren Werkzeugkoffer zur Inklusion als auf Lernen bezogen: »Es wird nicht nur die Praxis an der Schule der beiden Autoren geschildert und reflektiert, sondern letztlich auch ein lerntheoretisches Konzept vorgestellt.« (Stähling und Wenders 2015, S. VII–VIII) Aber die Bezugnahme auf Lernen gerät in Bezug auf Heterogenität ebenfalls an die Grenzen der Messbarkeit, wie Voß et al. in der Reflexion ihrer Studie zur Leistungsentwicklung von Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf anmerken: »Eine Analyse im Einzelfall deutet jedoch auf sehr heterogene Lernverläufe hin« (Voß et al. 2019, S. 62). Auch Lernen ist somit nur bedingt vergleich- und abbildbar.

Von *gemeinsamer Bildung* im Gegensatz zur individuellen Bildung wird nicht gesprochen. Für den Heterogenitätsdiskurs besonders relevant ist die Rolle des Individuums in Bezug auf Bildung. Entsprechend des normativen, emanzipatorischen Grundgedankens durch eine Beachtung von Heterogenität allen gerecht zu werden, kann auch »das Festhalten am Bildungsbegriff

emanzipatorischen Charakter haben« (Boger 2021). Wichtig ist, wer als *sich bildend* und schließlich auch als *gebildet* beschrieben wird. Wenn eine Abkehr vom Bildungsbegriff tituiert wird, ist es wichtig zu fragen, wer diese bestimmt: es sind jene, die vorher inkludiert/erfasst worden sind. Deshalb spricht Mai-Ahn Boger, wie bereits erwähnt, vom »Unglück nicht subjektiviert worden zu sein.« (Boger 2021) Analog kritisiert Georg Feuer den Begriff der »Bildungsfernen Schichten« (Feuser 2014, S. 18):

»Mit dieser Formel kann man, was ein die Bildungsbedürfnisse breiter gesellschaftlicher Kreise missachtendes Bildungssystem [...] an menschlichem Bildungsabfall⁴ produziert, auf diese Menschen als von ihnen selbst verursacht verlagern und die Opfer zum Verursacher ihrer eigenen Misere, zu Tätern machen.« (Feuser 2014, S. 17f.)

Um die Bedeutung des Subjekts oder Individuums für die Verbindung von Bildungs- und Heterogenitätsbegriff detaillierter zu betrachten, ist es notwendig, das Menschenbild bzw. die möglichen Bilder vom Menschen zu diskutieren. So setzt beispielsweise Heinz-Elmar Tenorth den Begriff der Bildsamkeit als den Grundbegriff (Singular) der Pädagogik und macht ihn somit zum Ausgangspunkt jedweder pädagogischen und pädagogisch-forschenden Analyse (Tenorth 2013, S. 18ff.). Das Prinzip der Bildsamkeit besagt, dass alle Menschen bildsam sind, also sich bilden können. Eingeschränkt wird diese Grundlage durch Erziehungsmaßnahmen und die historisch-soziale Lage (vgl. ebd.). Aufgabe der Pädagogik sei es dann, eine Antwort auf die Frage zu finden, wie »Erziehung möglich ist, die der Bildsamkeitsannahme gerecht wird, und zwar in einem gegebenen historischen Kontext« (Tenorth 2013, S. 21). Die Antwort beinhaltet ebenfalls Gedanken zur Funktionsweise des Erziehungssystems und seiner Bedeutung für die Gesellschaft. Gleichzeitig müssten die Lehrenden im Rahmen ihrer Arbeit die Bildsamkeit Aller beweisen:

»Seine [der Lehrkraft] Erfindungen sind das Medium der Ermöglichung und Unterstützung eines – wie immer dann realisierten – individuellen, spezifischen Zugangs des Menschen zur Welt; sie können daher als Praktiken der

4 Georg Feuser bedient sich in seiner Kritik einer drastischen Sprache, die seine Wut über die Selektion und Exklusion im Bildungssystem, auch unter dem Deckmantel der Inklusion, zum Ausdruck bringt. Sonderschulen sind für ihn Container zur Separation und Absonderung (vgl. Feuser 2014, S. 17f.).

Ermöglichung der Teilhabe an Welt, d.h. als Ermöglichung des Phänomens der Inklusion gelten.« (Tenorth 2013, S. 29)

So betrachtet folgt aus dem zugrundeliegenden Menschenbild und der Aufgabe der Pädagogik eine direkte, anthropologische Begründung zu Inklusion. Und gleichzeitig ist die Formulierung Abwandlung der Forderung, Allen gerecht zu werden. Normfälle und Abweichungen innerhalb eines vorgegebenen Bildungssystems sind in diesem Zusammenhang weniger ausschlaggebend als das Individuum. Dass in der Praxis Spannungen und Brüche entstehen, ist Tenorth bewusst, jedoch legitimieren diese sich nicht aus dem System, sondern müssen bezüglich ihres Hindernischarakters für die bildsamen Schüler*innen analysiert werden. Die Bezugnahme auf ein bestimmtes Menschenbild findet jedoch diskursiv vor allem in der Theorie statt und ist kein täglicher Maßstab für die Begründungen von Unterrichtspraxis. Georg Feuser kritisiert dieses stark und vertritt die Ansicht, dass somit nur für den Schein von Bildung gesprochen wird:

»[Es] wird übersehen, dass der Begriff der Bildung noch immer an die Strukturen und die hierarchische Gliederung des Bildungssystems gekoppelt wird und nicht an die anthropologische Gegebenheit eines homo educandus, für den Erziehung und Bildung nicht entkoppelt werden können und der das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem Rechnung zu tragen hätte.« (Feuser 2014, S. 25)

Die Ausrichtung dessen, was unter Bildung verstanden wird, am herrschenden (im machtvollen Sinne) Bildungssystem sei ein Problem für die Umsetzung tatsächlicher Bildung. Diskursiv wird die ausgemachte Heterogenität der Schüler*innen zwar als Problem (oder wahlweise Chance und Herausforderung) präsentiert, jedoch besteht eine Grenze des Sagbaren darin, die Unterschiedlichkeit der Schüler*innen direkt als Hindernis für die Umsetzung eines adäquaten Umgangs mit Heterogenität zu bezeichnen. Der Fehler muss an anderer Stelle gesucht werden. Die Heterogenität ist immer nur *zu groß* unter den gegebenen Umständen. Die Beschwörung von angepassten Methoden und einem neu strukturierten Unterricht in der Verantwortung der Lehrkräfte, wird jedoch vermehrt abgelehnt. Insbesondere die Lehrkräfte wehren diesen Druck ab und heben die Bedeutung eines Systemwandels hervor:

»Das aber muss klar sein: Inklusion geht nicht vom einzelnen Menschen und seinen vermeintlichen Defiziten aus. Vielmehr haben die Institutionen den Auftrag, ihre Arbeit auf die Teilhabe und Selbstbestimmung aller jungen Menschen auszurichten. Es ist daher nicht die Aufgabe einzelner Pädagoginnen und Pädagogen, gehandicapte Kinder und Jugendliche lediglich in Regelklassen zu integrieren und individuell zu betreuen.« (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2015, S. 38)⁵

Die beständige Forderung nach einem Wandel des Bildungssystems hat eine lange Tradition. Wandel und Veränderung sind diesem inhärent. Birgit Behrisch meint hierzu im Rahmen eines Vortrags: »Pädagogik ist immer paradox.« (vgl. Behrisch 2021) Sie hat immer den Anspruch des Wandels und ist mit Macht verknüpft. Anders formuliert besteht der erzieherische Auftrag nicht nur gegenüber den Schüler*innen, sondern auch gegenüber der Schule als Institution und dem gesamten Bildungssystem. Das Paradox wird jedoch dadurch verstärkt, dass der Machterhalt auch an den Erhalt des Systems geknüpft ist. Somit ist Pädagogik zugleich transformierend und systemerhaltend. Wenn der Heterogenitätsbegriff den Bildungsbegriff verändert, dann muss sich (wie auch aus diversen anderen Gründen) das Bildungssystem ebenfalls verändern. Die Institutionen erscheinen dabei noch schwerfälliger als die Begriffe. Konkret rückbezogen auf die Frage nach dem Heterogenitätsbegriff und seinem Zusammenhang zum Bildungsbegriff wird deutlich, dass der Diskurs eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff fordert und in Randbereichen dieses bereits stattfindet. Eine Neufassung der Bedeutung von Bildung beeinflusst zwangsweise das nach ihr benannte System. Die Institutionen erscheinen hierbei noch schwerfälliger und weniger greifbar als die Begriffe. Die weitreichendere Konsequenz, dass sich nicht nur das Bildungssystem als Subsystem⁶ verändern müsse, sondern auch die Einstellungen und Orientierungen in der Gesellschaft (als Abnehmerin, Auftraggeberin und Kontrolleurin der Schulen), wird allenfalls leise angeführt oder vermieden (vgl. Feuser 2014, S. 35).

5 Hier wird erneut ein enger Inklusionsbegriff verwandt. Bereits die Dichotomie von Regelklasse und zu integrierenden Schüler*innen widerspricht einem breiten Inklusionsverständnis und reproduziert eine Hierarchie von Normalität und Abweichung.

6 An diese Stelle wird auf eine ausführliche Erklärung zu einer auf Systemen und Subsystemen basierenden Gesellschaft verzichtet und lediglich auf Niklas Luhmann, als prominentesten Vertreter dieses Theoriengerüsts, verwiesen (vgl. Luhmann 1996, 2017, 1984).