

Hintergrund bereits geklärt und ein unmittelbarer Nutzen beschrieben. Dies bedeutet nicht, dass der gesamte Inklusionsdiskurs als Maßnahmenpaket zu fassen ist, jedoch ist seine Praxisaffinität ansprechender als die des Heterogenitätsdiskurses. Reh bemerkt, unter Bezugnahme auf Jacques Rancière, dass es notwendig sei, das Thema Inklusion wieder als ein politisches zu betrachten, statt ausschließlich pädagogische und administrative Umsetzungsmöglichkeiten zu diskutieren (Reh 2020, 191f.). Der Inklusionsdiskurs basiert auf dem bereits beschriebenen normativen Grundgerüst, nach welchem Forschung und Praxis geeint sind in der Verantwortung die UN-BRK umzusetzen. Inklusion ist verknüpft mit einem geteilten Anspruch des richtigen Weges im Sinne sozialer Gerechtigkeit. Maßgebend im Inklusionsdiskurs ist der sogenannte »Index für Inklusion« (Boban und Hinz 2003) von Ines Boban und Andreas Hinz, der Kriterien und Entwicklungsschritte zur Unterstützung von Schulen auf dem Weg zu einer inklusiven Schule bietet. Aus der Grundidee und dem Willen zur Weiterentwicklung soll ein konkreter Weg der Veränderung werden. Ein Index für Heterogenität ist undenkbar, da hier die Zielperspektive unklarer und Heterogenität schon den Ausgangspunkt darstellt.

Das Entwickeln von praktischen Alternativen und Lösungen unter den gegebenen Bedingungen hat Vorrang vor dem Hinterfragen eben jener Bedingungen (vgl. Lutz 2013, S. 2). Die Herausforderungen des Umgangs, nicht der Vielfalt an sich, sind im Fokus der Auseinandersetzung. Der Umgang mit Heterogenität soll als Kompetenz erlernt werden und ist Ausdruck von Professionalität und Verantwortung. Hierzu passend werden Zertifikate erworben (vgl. Pädagogische Hochschule Freiburg 2022)

4.2 Lehrkräfte im Fokus: Verantwortung und Einstellung

Lehrkräfte sollen nicht nur im Rahmen ihres Studiums und in der Weiterbildung den Umgang mit Heterogenität lernen, sie sollen auch den *richtigen* Umgang lernen. Gleichzeitig sollen sie beständig ihre eigene Haltung und ihre Handlungen reflektieren und so eine persönliche Einstellung zur Thematik Heterogenität entwickeln. Gefordert wird ein Verständnis von Heterogenität als Chance, wobei Heterogenität als Herausforderung akzeptiert wird, im Sinne eines geteilten Problemhorizonts. Heterogenität als Problem darzustellen ist diskursiv nicht akzeptiert. Diese Formulierungen sind zwar Teil des Diskurses, jedoch gilt es, ihnen zu widersprechen und auf eine Ver-

änderung der Perspektive hinzuwirken. Gefordert wird auch politisch ein »konstruktive[r] und professionelle[r] Umgang mit Diversität¹« (Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz 2015, S. 2). Bereitschaft zu einem wertschätzenden Umgang mit Heterogenität und die Anerkennung der Notwendigkeit von Inklusion werden als gemeinsame Grundlage vorausgesetzt (vgl. Tervooren 2020, S. 97). Die Entwicklung dieser Einstellung ist Teil des Studiums: »Dabei geht es nicht nur um theoretisches Wissen, ebenso entscheidend ist der Aufbau inklusiver Werte und Haltungen bei den zukünftigen Lehrkräften« (Monitor Lehrerbildung 2015, S. 3). Die Lehrkräfte sollen diese Haltungen ebenso an ihre Schüler*innen weitergeben und gleichzeitig die Schulen entsprechend gestalten. Diese Aufgaben werden ihnen von der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz übertragen (vgl. Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz 2015, S. 2). Lehrkräfte fungieren so diskursiv als die handelnden Subjekte und Schüler*innen sind eher, trotz der Fokussierung auf Individualität, als Objekte präsent. Gleichsam sind die Lehrkräfte nicht die bestimmenden Subjekte des Diskurses im Sinne einer Deutungsmacht (vgl. Kapitel 5.1). Dass es auf die Lehrkraft ankommt und diese »gleichsam als Schlüsselpunkt« (Streber et al. 2015, S. 141) fungiert, ist schuldidaktischer Konsens. Genährt wird diese Fokussierung durch die vielbeachtete Studie »Visible Learnings«. Diese, auch nach ihrem Autor John Hattie, sogenannte »Hattie-Studie« wurde 2009 vorgelegt und erschien vier Jahre später in deutscher Übersetzung (Hattie 2013).² In dieser Metanalyse untersuchte er die Ergebnisse anderer Metaanalysen zu Faktoren guten Unterrichts (im Sinne einer Förderung des Lernens). Eine zentrale Erkenntnis besagt, dass die Lehrkräfte selbst den größten Einfluss auf das Lernen der Schüler*innen haben und strukturelle Unterschiede vergleichsweise zu vernachlässigen sind. Für den Heterogenitätsdiskurs sind diese Formulierungen anschlussfähig, da zum einen die Verantwortung der Lehrer*innen hervorgehoben wird und zum anderen der Handlungsbedarf

-
- 1 Die Verwendung des Begriffs Diversität funktioniert an dieser Stelle synonym für Heterogenität im Sinne eines vielfältigen Sprachrepertoires zum Thema.
 - 2 Die Veröffentlichung dieser Studie ist ähnlich wie die PISA-Studien ein wichtiges Ereignis im Diskurs der Bildungsforschung und hat auch Einfluss auf die Bildungsadministration. So sagt der Schulrat des Schulamtes Lübeck Helge Daus: »Die theoretischen Erkenntnisse von John Hattie [...] sind die Folie, vor der unsere Schulbesuche stattfinden.« (Gemeinnützige Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH 2019, S. 8

die konkrete Gestaltung des Unterrichts und die gewählten Methoden betrifft und weniger die Schulstruktur (Streber et al. 2015, S. 12f.).

Vorherrschend in Bezug auf Einstellungen und Orientierungen ist ein Bild der positiven Vielfalt bzw. wird dieses propagiert. Heterogenität soll »nicht zuallererst als weitere Belastung, sondern als Gewinn erfahrbar« (ebd.) werden. Diese Belastung entsteht jedoch nicht ausschließlich durch Erfahrungen, die als Ausdrücke von Heterogenität im Sinne der Erfassung durch Differenzkategorien begriffen werden, sondern insbesondere auch durch den Druck, den gesellschaftlichen und politische gestellten Anforderungen zu einem guten Umgang mit allen Kindern gerecht zu werden (vgl. Reh 2005, S. 76f.). Gleichzeitig folgen die Aufforderungen dem pädagogischen Grundanspruch, dass die Lehrkräfte die Bildungsamkeit, also das Potential von Bildungsprozessen, der Schüler*innen beweisen sollten. Der Beweis erfolgt im Unterricht nach Wahl der Mittel durch die Lehrperson:

»Er, der Pädagoge, muss mit den Möglichkeiten seines methodischen Arrangements der Welt und der Lernräume des Lernenden belegen, dass diese Zuschreibung möglich und erfolgreich ist, und zwar für alle, wenn auch je individuell. Seine 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 Ermöglichung der Teilhabe an Welt, d.h. als Ermöglichung des Phänomens der Inklusion gelten.« (Tenorth 2013, S. 29)

Auch für die Einstellungen von Lehrkräften ist die Verknüpfung von Homogenität und Heterogenität prägend. So sind »Vorstellungen von Heterogenität [...] nicht isoliert zu betrachten, sondern grundsätzlich mit (zumeist impliziten) Vorstellungen von Homogenität verknüpft« (Budde 2011, S. 111; vgl. Wenning 2004, 571ff.). Ein Bewusstsein über die soziale Konstruktion von Heterogenitätskategorien führt nicht zwangsweise zu einer Einstellung, die Subjekte tatsächlich individuell betrachtet. Die Kategorisierungen werden mit Stereotypen kombiniert. Diese »führen jedoch nicht zu einer Aufweichung und Flexibilisierung kategorialen Denkens, sondern lediglich zu einer Ausdifferenzierung des Kategoriensystems« (Budde 2011, S. 123). Der Übergang zwischen theoretischem Wissen, dem Aufruf zur Reflexion und praktischem Handeln ist nicht gradlinig und offenbart viele Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Heterogenitätsdiskurs. Die Lehrkräfte befinden sich in der ihnen aufgetragenen Verantwortung gleichzeitig zwischen

Alltagsdiskurs, erziehungswissenschaftlichem Diskurs und pädagogischer Praxis. Ralf Schieferdecker geht davon aus, dass die amtierenden Lehrkräfte die Fachliteratur kaum kennen bzw. dieser skeptisch gegenüberstehen (vgl. Schieferdecker 2016, S. 188). So kritisch diese verallgemeinernde Aussage gesehen werden kann, so ist doch deutlich, dass vor allem ältere Lehrkräfte in ihrem Studium nicht in Kontakt gekommen sind mit den aktuell fokussierten Lehrwerken, die sich explizit auf Heterogenität beziehen. So stellen Forschende fest, dass das theoretische Wissen um ein differenzsensibles Handeln in beständigem Konflikt steht mit eigenen Einstellungen und Werten. Auch wenn diese Differenz reflektiert wird, lässt sie sich nicht ganz auflösen (vgl. Zahnd und Kremsner 2020, S. 138). Der Befund gilt auch für Lehramtsstudierende. Innere Konflikte prägen den Heterogenitätsdiskurs massiv. Ihre Explikation steht jedoch im Widerspruch zum normativ geteilten Anspruch der positiven Vielfalt: »Die problematisierende Grundhaltung von Lehrerinnen und Lehrer [sic!] stellte eine besondere Herausforderung dar. Wie kann Vielfalt als Chance genutzt werden, wenn sich der Problemcharakter bereits in habitualisierten Orientierungsmustern gefestigt hat?« (Schieferdecker 2016, S. 192–193). Die Problematik der Einstellung von Lehrkräften zu Heterogenität mündet an der Grenze des Sagbaren im Diskurs.

Dass ein Widerspruch besteht zwischen forschungswissenschaftlichen Heterogenitätsbegriffen und dem Verständnis in der schulischen Praxis, haben auch Daniel Goldmann und Marcus Emmerich reflektiert. Sie führten eine Fortbildungsveranstaltung zum Umgang mit Heterogenität durch und wollten diese dabei verstanden wissen als »Differenz im Lernen« (Goldmann und Emmerich 2020, S. 71). Die Lehrkräfte wurden um Beispiele aus ihrer eigenen Praxis gebeten und offenbarten dabei ein anderes Verständnis. So wurde »Heterogenität als Abweichung von einer implizit erwarteten Schülerrolle interpretiert« (ebd.). In diesem Fall war bereits der Bezugspunkt von Heterogenität unklar. Das Unkonkrete in der Rede über Heterogenität und Inklusion führt somit an allen Stationen des Lernprozesses bzw. bei den vielfältigen Akteur*innen zu Missverständnissen. Dies hängt auch mit fachspezifischen Traditionen zusammen. Mit Hilfe der Methode Concept

Maps³ haben Forschende die Vorstellungen zu Inklusion von Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen im Lehramt verglichen:

»Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende der Sonderpädagogik Inklusion im Zentrum ihrer Concept-Map verordnen. Studierende des beruflichen Lehramts stellen Inklusion ihrem bisherigen Konzept der Schule gegenüber, es zeigen sich wenige Verbindungen zwischen den Konzepten. Hieraus kann man interpretieren, dass die neu gelernten Seminarinhalte zum Thema Inklusion von den Studierenden des beruflichen Lehramts zwar angenommen wurden, aber noch keine ausreichende Vernetzung des Konzepts Inklusion mit bestehenden Konstrukten erfolgte. Denn wenn man alle Unterschiede zwischen Menschen und menschlichen Lebenslagen bloß als anders, aber nicht als besser oder schlechter beurteilen würde, wie sollte man dann Erfahrungen subjektiven Leidens überhaupt noch ausdrücken können. [...] Wenn mithin *alle* Unterschiede zwischen Menschen und ihren Lebensverhältnissen nur noch als anders, aber nicht mehr als besser oder schlechter angesehen werden *dürfen*, entzieht man sich selbst die Grundlage für die Kritik gesellschaftlicher Missstände und sozialer Ungerechtigkeit.« (Gebhardt et al. 2015, S. 609)

Die Erkenntnisse zeigen, dass die besprochenen Begriffe nicht an sich zu betrachten sind, sondern das Verständnis maßgeblich von weiteren Auffassungen im Kontext Bildung geprägt ist (vgl. Kapitel 5.4). Diese Auffassungen begrenzen den Diskurs, denn der Begriff hört da auf, wo andere Vorstellungen dominanter werden. Und gleichzeitig sprengen die Begriffe Inklusion und Heterogenität Grenzen im Sinne etablierter Ordnungen im Schulsystem:

»Die inklusive Pädagogik ist demnach nur verstehbar, wenn anerkannt und gewürdigt wird, dass es sich nicht einfach um eine weitere und letztlich kontingente Form der Organisation der pädagogischen Praxis handeln, sondern um eine wertebasierte, normative Idee, die ganz bestimmte Ziele ethischer Natur verfolgt.« (Dederich 2020, S. 41)

-
- 3 »Eine Concept-Map ist [...] eine grafische Möglichkeit, die Vernetzung von Konzepten und damit die Organisation von Wissen darzustellen, die ein Anwender aktiv Schritt für Schritt aufbaut.« (Gebhardt et al. 2015, S. 611; vgl. Novak 2010) Diese Form der Darstellung eigener Denkwege dient insbesondere dazu, auch Verbindungen sichtbar zu machen. So werden nicht nur Oberthemen (Konzepte) gesammelt, sondern diese mit beschrifteten Pfeilen verbunden und sortiert.

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-