

Jörg Schlömerkemper

Heterogenität – schaffen wir das?

Nachfragen zur 26. EMSE-Tagung am 11. und 12. Juni 2018 im IQB in Berlin

Unter dem Thema „Schul- und Unterrichtsentwicklung bei zunehmend heterogener Schülerschaft“ wurden in zwei grundlegenden Referaten von Petra Stanat und Felicitas Thiel und in neun Arbeitsgruppen Konzepte, Materialien und Erfahrungen mit Inklusion erarbeitet und diskutiert. Ich möchte im Folgenden Anregungen aufgreifen und sie – kritisch-konstruktiv – diskutieren. Es geht mir nicht zuletzt darum, die sich nicht nur in der öffentlichen Meinung zunehmende Kritik an Heterogenität und Inklusion ernst zu nehmen und nach möglichen Folgerungen zu suchen.

1. Können strukturelle Grenzen überwunden werden?

In ihrem einleitenden Vortrag hat Petra Stanat aufgezeigt, dass nach dem „IQB-Bildungstrend 2016“ die Schülerinnen und Schüler in den Grundschulen in ihren an den Leistungsstandards gemessenen Kompetenzen schwächer geworden sind. Die Ursachen sind nicht eindeutig zu identifizieren, es liegt aber nahe, die größer gewordene Heterogenität in den Klassenverbänden als mögliche Ursache genauer zu untersuchen. Kausalzusammenhänge sind dabei kaum verbindlich zu klären. Nicht zu bestreiten ist sicherlich, dass die zugewanderten Kinder und deren besondere Förderbedürfnisse sowie das sich verändernde Sozial- und Lernverhalte etlicher Schülerinnen und Schüler und eine distanziertere Einstellung zu Schule und Lernen die Arbeit in den Klassen vor größere, in gewisser Weise auch neue Herausforderungen stellen.

Jenseits der vielfach mehr oder weniger euphorisch beurteilten oder beworbenen „Heterogenität“ sind die tatsächlichen Möglichkeiten der Individualisierung offenbar begrenzt, wenn bzw. weil zugleich das gemeinsame Lernen im Klassenverband wichtig und verbindlich bleiben soll. Die traditionelle, als selbstverständlich oder gar als „natürlich“ verfestigte Struktur des Unterrichts in Jahrgangsklassen mit den zugeordneten Curricula setzt offenbar eine Grenze, innerhalb derer die Vielfalt der Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten etc. nicht mehr befriedigend und sinnvoll aufgefangen werden kann.

Prinzipiell stellt sich damit die Frage nach der Bedeutung des Konzepts der Heterogenität bzw. nach ihrem Verhältnis zur Homogenität. Letzteres ist in der jüngeren Diskussion geradezu diskreditiert oder gar tabuisiert. Mit Recht wurde und wird darauf hingewiesen, dass es „homogene“ Lerngruppen nur der Fiktion nach gegeben hat und dass diese auch durch ausgeklügelte Maßnahmen der Gruppenbildung kaum hergestellt werden können – jedenfalls nicht in Form von Jahrgangsklassen mit 20 bis 30 Schülerinnen und Schülern. Allerdings ist damit der lernpsychologische Grundgedanke nicht obsolet geworden, dass sinnvollerweise Schülerinnen und Schüler jeweils dort gefordert und gefördert und „abgeholt“ werden sollten, wo sie gerade „stehen“. Zwischen Lernmöglichkeiten und Lernangebot sollte eine „Passung“ bestehen. Eine daraus abgeleitete und geforderte Individualisierung steht dann aber in Spannung zu der Zielsetzung, dass Schülerinnen und Schüler in Vielfalt und miteinander lernen sollen: Konsequente Individualisierung macht dann Kooperation schwieriger, während strikte Heterogenität die individuelle Entfaltung behindern kann. Man wird im Grunde eine vernünftige Relation wünschen, aber unter den Bedingungen der eingespielten Organisationsformen der Jahrgangsklassen dürfte es schwierig sein, beiden Zeilen gerecht zu werden: Es ist schwer, auf die Vielfalt wirklich „individuell“ einzugehen und zugleich das Gemeinsame zu fördern.

Konzeptionell scheint mir deshalb eine Öffnung dieser Verbindlichkeit naheliegend mit der Perspektive, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Jahrgangszugehörigkeit individuell nach ihren jeweiligen Lernmöglichkeiten und den bereits erworbenen Kompetenzen stärker als bisher selbstständig lernen sollen und (schneller oder mit mehr Zeit) voranschreiten dürfen. Zu ergänzen ist eine solche „divergierende“ Lernarbeit durch ein „konvergierendes“ kooperatives Lernen in heterogenen Gruppen. Dort sollen die Unterschiede der entwickelten

Kompetenzen ausdrücklich aufgegriffen werden und die Persönlichkeiten in ihrer Vielfalt Anerkennung und Wertschätzung erfahren können.

Es dürfte zu erwarten sein, dass die Lernenden in einer konsequenter profilierenden und kooperativen Lernorganisation ihre fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten und ihre sozialen Kompetenzen insgesamt besser entfalten können, obwohl bzw. gerade weil ihre Heterogenität nicht (nur) als zusätzliche Herausforderung bewältigt werden muss, sondern tatsächlich die „Chance“ eröffnet, die Unterschiedlichkeit konstruktiv wirksam werden zu lassen. In einer solchen flexiblen Form der Lernorganisation eröffnen sich neue Perspektiven auch für die Inklusion, denn es ergeben sich Raum und Zeit für spezielle Fördermaßnahmen wie für gemeinsame Erfahrungen mit allen Schülerinnen und Schülern.

Für die begleitende Bildungsforschung eröffnete sich zudem eine erweiternde Perspektive: Sie könnte und sollte nicht nur Merkmale der primären Rahmenbedingungen in den Blick nehmen (wie u.a. den soziokulturellen Status der Familien), sondern Varianten des didaktischen Umgangs mit Heterogenität identifizieren und untersuchen, ob und wie diese das Lernen in heterogenen Gruppen fördern oder behindern. Die entsprechenden Befunde würden über das Verstehen verschiedener institutioneller Rahmenbedingungen hinaus praktische Folgerungen für die Gestaltung des Lernens erkennbar machen. Die Forschung würde dann (noch) stärker als bedeutsam erfahren und wertgeschätzt werden können.

2. Brauchen wir eine neue „Inklusionspädagogik“?

Wenn man für den Umgang mit Heterogenität in der angedeuteten Weise ein eher weit verstandenes Konzept verwenden möchte, dann stellt sich die Frage, ob man mit Blick auf die Heterogenität von einer besonderen „Inklusionspädagogik“ bzw. einer „Inklusionsdidaktik“ reden sollte. Solche Begriffe können dahin (miss-)verstanden werden, dass in den regulären Schulen mit der Einbeziehung von Kindern mit besonderem Förderbedarf und der damit intendierten Auflösung von Förderschulen eine neue pädagogisch-didaktische Aufgabe zu erfüllen sei, die sich nur oder in erster Linie auf diese Kinder beziehen soll.

Für die pädagogisch-didaktische Reflexion und die Entwicklung entsprechender praktischer Konzepte stehen allerdings seit langem zahlreiche und mehr oder weniger bewährte allgemein-didaktische wie auch fachdidaktische Konzepte zur Verfügung. So ist z.B. auch bei Inklusion die Frage zu klären, welche Bedeutung bestimmte Lerninhalte für die jeweiligen Lernenden haben bzw. wie sie für deren Zukunft bedeutsam werden können. Ebenso ist zu klären, welche Voraussetzungen für einen geplanten Lernschritt erforderlich sind und ob diese bei den Lernenden in ausreichender Weise zu erwarten sind. Und schließlich ist zu klären, in welcher Form sich der Erfolg der Lehr- bzw. Lernbemühungen „erweisen“ kann. Solche Fragen wurden früher (u.a. nach Klafki oder Schulz) auf vermeintlich homogene Klassen bezogen, sie sind aber für die Schülerinnen und Schüler in heterogenen Gruppen in gleicher Weise wichtig und jetzt noch einmal differenzierend zu klären. Erforderlich erscheint mir also weniger eine spezielle Inklusionspädagogik, sondern die vertrauten Fragestellungen sind neu zu beantworten, aber eben nicht nur für „Inklusionskinder“. Es sollte bewusst bleiben, dass sich Inklusion nicht allein auf jene Schüler beziehen soll, die bisher in Förderschulen unterrichtet worden sind. Dabei bleibt allerdings noch zu klären, wie den besonderen Förderbedürfnissen dieser Kinder in profilorientiertem Lernen und in Kooperativer Arbeit entsprochen werden kann. Die für diese Kinder entwickelten und bewährten Konzepte der „Sonderpädagogik“ werden ja nicht plötzlich überflüssig!

3. Ist „inklusive Bildung“ zu eng?

Der Bildungsbegriff ist in der deutschen fachwissenschaftlichen wie auch in der öffentlichen Diskussion sehr vieldeutig. In eher traditioneller Orientierung wird damit eine anspruchsvolle Entfaltung der Persönlichkeit gefordert, die sich vor allem durch subjekthafte Aktivitäten der Heranwachsenden entwickeln soll. Weiter verbreitet ist allerdings ein eher pragmatisches

Verständnis, das sich auf die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten bezieht, die anhand von „Bildungsstandards“ für das Lehren und Lernen in den Schulen verbindlich gemacht werden. Dabei wird in der Regel ein enger gefasstes Verständnis von „Kompetenzen“ verwendet, das sich auf überprüfbare Kenntnisse und Fertigkeiten konzentriert. Für die Planung von Lernprozessen ist dies dann problematisch, wenn jene Dimensionen ausgeblendet bleiben, die in einem weiteren Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam sind: also individuelle Orientierungen und Wertsetzungen wie auch um soziale Verhaltensweisen. Für deren Förderung wird üblicherweise der Begriff der „Erziehung“ verwendet. Insbesondere, aber nicht nur für Kinder mit besonderem Förderbedarf ist die Entwicklung von z.B. Beispiel Selbstwertgefühl, emotionaler Stabilität, Anstrengungsbereitschaft und nicht zuletzt eine auf sich selbst bezogene Reflexivität bedeutsam. Das kann man – wie angedeutet – auch unter dem Begriff der Bildung fassen, aber angesichts der etablierten Kompetenzorientierung scheint es mir wichtig, die personale und soziale Dimension der Persönlichkeitsentwicklung ausdrücklich und begrifflich im Blick zu behalten. Dafür bietet sich der Begriff der Erziehung an, der sich auf intentional geleitete Versuche bezieht, diese Aufgabe ausdrücklich in den Blick zu nehmen und ihr Gelingen zu reflektieren.¹

Und darüber hinaus ist noch an eine weitere Dimension zu erinnern, die traditionellerweise nicht unter dem Bildungsbegriff gefasst wird, nämlich jene Einflüsse, die ohne reflektierte Intentionalität für Einstellungen und Verhaltensweisen der Heranwachsenden bedeutsam sind. Solche „funktionalen“ Prozesse (die oft auch als „Sozialisation“ im engen Sinn bezeichnet werden) ergeben sich z.B. aus der engen oder offenen Organisationsstruktur des Lernens, aus den räumlichen Umgebungen und ihren ästhetischen Signalen, aus freilassenden oder engführenden Formen der Interaktion zwischen den Beteiligten etc. Diese im Grunde immer präsenten Faktoren sollten in der Reflexion über Lernen (wie über das Aufwachsen generell) so kritisch und differenziert wie möglich thematisiert werden, um sie an den intendierten Zielen der Erziehung und der Bildung zu messen und ggf. beeinflussen zu können. – Es geht also um ein umfassendes, „ganzheitliches“ Verständnis der Bedingungen und Prozesse, unter denen Kinder zu „Personen“ werden.

4. Welche latenten Botschaften hat die Belehrung?

Solche funktionalen Einflüsse könnten nicht zuletzt mit Strukturen und Konzepten der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern wirken. Dabei ist es durchaus sinnvoll, dass für neue Aufgaben (hier für den Umgang mit Heterogenität bzw. Inklusion) seitens der Administration eine darauf bezogene Fortbildung angeboten wird. Bedacht werden sollte dabei allerdings, wie die gewählten Formate der Interaktion bei den Adressaten „ankommen“. Wenn signalisiert wird, dass zur Bewältigung der neuen Aufgaben eine besondere Expertise erforderlich ist, die (nur) von dafür ausgebildeten Experten vermittelt werden kann, dann werden die Adressaten zu Objekten der Belehrung mit der möglichen Folge, dass die Inhalte ihnen „fremd“ bleiben, nicht aktiv zu eigen gemacht werden und in der Folge wenig wirksam sind. Es wäre natürlich nicht sinnvoll und nicht akzeptabel, die Lehrerinnen und Lehrer mit den neuen Aufgaben allein zu lassen, es sollte aber Ziel der Fortbildung sein, die pädagogisch-didaktische Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer herauszufordern und sie aktive Subjekte der Erarbeitung werden zu lassen.

Wünschenswert wären solchen Erfahrungen der eigenen Aktivität auch deshalb, weil sie als Modell wirken könnten für die Arbeit der so fortgebildeten Lehrenden mit ihren Schülerinnen und Schülern: Auch sie sollten nicht zu Objekten der Belehrung werden, sondern in ihrer Lernkompetenz gefordert werden und die angebotenen Inhalte aktiv erarbeiten dürfen. Die Botschaft sollte nicht lauten „Ich habe etwas für euch vorbereitet und ihr solltet bitte meinen Anweisungen folgen“, sondern eher: „Wie können wir uns/wie könnt ihr euch das Neue

¹ Franz E. Weinert hatte diese beiden Dimensionen in seiner weiten Fassung des Kompetenzbegriffs (2001) angesprochen, aber dies hat sich nicht durchgesetzt – was mir auch sinnvoll erscheint: Kompetenzen werden im gängigen Sprachgebrauch auf Kenntnisse und Fertigkeiten bezogen und in diesen Bereichen auch geprüft.

erschließen?“ Die Lernaufgaben sollten – so weit wie möglich – mit positiven Erwartungen verbunden sein, damit Neugier und Engagement geweckt werden.

Zuspitzen könnte man diesen Perspektivenwechsel mit dem Vorschlag, nicht gewohnt-unbedacht von „Unterricht“ – im Sinne von „Belehrung“ – zu reden, sondern das Lernen und die schülerorientierte Planung von Lernprozessen in den Mittelpunkt zu stellen. Das „Hauptgeschäft“ von Schule sollte nicht der „Unterricht“, also die Arbeit der Lehrenden sein, sondern die Aktivität der Lernenden. Das kann und sollte – so kann man einwenden – mit dem traditionellen Begriff „Unterricht“ doch (auch) gemeint sein, aber wenn man die Lernenden aktivieren will, sollte man dies nicht länger mit einem ‚falschen‘ Begriff konterkarieren.

5. Die Vielfalt der Lernsituationen reflektieren

Die Verführung ist groß, für neue Aufgaben möglichst klare und überzeugende Lösungen vorzuschlagen und diese rasch vermitteln zu wollen. Die damit versprochenen Wirkungen und entsprechende Hoffnungen können jedoch bei den Adressaten ‚vor Ort‘ rasch enttäuscht werden. Die konkreten Bedingungen sind eben viel komplexer und erst ‚auf den zweiten Blick‘ durchschaubar. Ziel der Fortbildung sollte es deshalb nicht sein, detaillierte Anleitungen oder gar Rezepte zu vermitteln, sondern Konzepte und Begriffe zu erarbeiten, mit denen konkrete Bedingungen gedeutet werden können. Es geht dann weniger um Wissen, sondern um reflexive Kompetenzen, die auf situative und personale Bedingungen bezogen werden können. Begriffe und theoretische Konzepte sollten im Wechselspiel zwischen theorieorientierter und empirisch fundierter Erarbeitung und fallbezogener Erprobung zu professioneller Reflexionskompetenz entfaltet werden.

6. Die Grenzen des Gelingens sehen

Programme zur Arbeit mit Heterogenität und zur Inklusion werden häufig mehr oder weniger direkt mit hohen Erwartungen und erfolgsgewissen Versprechungen verbunden. Berichte aus (angeblich) gelingender Praxis sollen dies verstärken und mögliche Bedenken zerstreuen. Es sollte aber vermieden werden, dass zwischen hohen Erwartungen und den Mühen der Praxis eine zu große Fallhöhe entsteht. Grenzen des Gelingens ergeben sich zum einen aus den Fähigkeiten, den Bereitschaften und dem Können, mit denen die Schülerinnen und Schüler in die Schule kommen, und zum anderen aus den strukturell verfestigten Organisationsformen des Lehrens und Lernens (s.o.). Die Möglichkeiten des Förderns sind und bleiben begrenzt, und sie gefährden das Erleben von „Selbstwirksamkeit“. Die entstehenden und hartnäckigen Grenzen müssen aber dann nicht als pädagogisch-professionelle Versagen gedeutet werden, wenn man sich realistische Ziele setzt und Erfolg pädagogischer Bemühungen daran misst, ob möglichst viele Schülerinnen und Schüler die ihnen (mit Anleitung und Anstrengung) möglichen Kompetenzen bis zu jenem Profil (s.o.) entfalten können, an dem sich Grenzen zeigen. Wichtig und zweifellos schwierig zu gewährleisten ist es dann, dass die Lernenden sich mit dem erreichten Profil ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten identifizieren können und sich darin als Person mit spezifischen Kompetenzen verstehen und wertschätzen können. Das Ziel des Lehrens und Lernens in heterogenen Gruppen kann und sollte also nicht darin gesehen werden, dass „alle alles lernen“, sondern es sollte sich darauf konzentrieren und sich darin auch zufrieden geben, dass das jeweilige Optimum erreicht wird. Das mag resignativ klingen, ist aber alles andere als eine einfache Aufgabe, denn es gilt, die jeweiligen Möglichkeiten zu erkennen, so konsequent wie möglich zu fördern und sie gegen restriktive Konstellationen zu verteidigen. Es gilt, die Lernenden auf dem von ihnen erreichten kognitiven Niveau emotional zu stärken. Dazu sollen Erfahrungen in der kooperativen Arbeit in heterogenen Gruppen (s.o.) beitragen. Dort sollen sie mit der ihnen möglichen und erweisbaren „Tüchtigkeit“ als gleichwohl wichtiges Mitglied Anerkennung finden. Für diese Zielsetzung ist es besonders wichtig, die latenten Wirkungen der schulischen Umgebung kritisch zu prüfen und sie ggf. im Sinne der „Schulkultur“ zu entwickeln. Neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten (im engeren Sinne von

Bildung) ist Erziehung (im Sinne der Persönlichkeitsentfaltung) als wichtige Aufgabe zu sehen und zu bewältigen.

7. Zum guten(?) Schluss

Ausgangspunkt dieser Überlegungen war die Befürchtung, dass Konzepte der Heterogenität und der Inklusion in der öffentlichen Diskussion und durchaus auch in Bereichen der Praxis in die argumentative Defensive geraten sind oder zunehmend geraten können. Es gelingt offenbar in etlichen Schulen, mit den neuen Herausforderungen konstruktiv und überzeugend umzugehen. Die mit dem Deutschen Schulpreis herausgestellten Schulen dokumentieren dies eindrücklich. Sie lassen erkennen, dass die pädagogische Arbeit erfolgreich sein kann, wenn überkommene Strukturen überwunden und neue Konzepte des Lernens und Lehrens entwickelt werden und man sich darin nicht beirren lässt. Aber insgesamt und in der Fläche ist die Mehrzahl der Schulen davon noch weit entfernt. Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen, aber auch Eltern und nicht zuletzt die Lernenden sind mit den vertrauten Strukturen so vertraut, dass sie nicht die erforderliche Fantasie aufbringen, das Lernen neu zu denken, und nicht den nötigen Mut haben, Alternativen zu erproben. Sie werden sich aber möglicherweise dann auf den Weg machen, wenn ihnen Konzepte angeboten werden, in denen sie ihre Erwartungen an Leistung, Kompetenz und Tüchtigkeit gewährleistet sehen können und sie sich zugleich vorstellen mögen, andere Formen zu erproben.

Um solche Entwicklungen zu bestärken und zu unterstützen, wäre es wünschenswert, dass sich die pädagogische Forschung über die durchaus wichtige Feststellung und Messung der von den Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzen hinaus stärker zu einem – oben angedeuteten – ganzheitlichen Verständnis pädagogischer Prozesse öffnet bzw. erweitert. Die empirische Erforschung von „Evidenzen“ ist wichtig, sie sollte aber dahin ergänzt werden, dass die Vielfalt der pädagogischen Prozesse in den Blick genommen wird, also neben Bildung auch über intentionale Erziehung und über latente Wirkungen geforscht und reflektiert wird. Dazu sind situative Studien „vor Ort“ ebenso wichtig wie generalisierende Befunde über „das System“ Schule. In eine Wechselwirkung zwischen diesen Ebenen sollte die Lehrerschaft stärker einbezogen werden, damit die relevanten und drängenden Fragen aus der Praxis in der Wissenschaft bearbeitet werden und Befunde in die Praxis zurückgebunden werden können. Für eine solche Kooperation müsste auf beiden Seiten die Bereitschaft gefordert und gefördert werden und es müssten Formen des Austauschs entworfen und institutionalisiert werden.

Alles in allem und zum guten Schluss: Kooperation und Inklusion müssen und können konsequenter in ihren Bedingungen und Grenzen verstanden werden, damit das Gelingen wahrscheinlicher wird.

Jörg Schlömerkemper, Prof., Dr. phil., Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Goethe-Universität Frankfurt a. M., seit 2008 im Ruhestand;
E-Mail: jschloe@t-online.de; Internet: www.jschloe.de

Zu guter Letzt sei mir der Hinweis erlaubt, dass diese Überlegungen ausführlicher entwickelt sind in meiner Publikation „**Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren**“ (Juventa 2017). Neben theoretischen Entwürfen zu mehreren pädagogischen Grundbegriffen und reformpädagogischen Konzepten wird dort u.a. als praktische Folgerung die oben angedeutete Unterscheidung zwischen individueller profilorientierter Lernorganisation und kooperativer Arbeit in heterogenen Gruppen vorgeschlagen und beispielhaft erläutert. Auch Folgerungen für die begleitende Forschung werden entwickelt. – Im engeren Sinn auf Inklusion bezogen ist der Aufsatz „Inklusion« – Bitte ohne Rückfahrkarte!“ In: Pädagogik, 67, 2015, 4, 40-43.

Eine aktuelle Bilanz mit z.T. ähnlichen Folgerungen hat Hans-Werner Johannsen gezogen in »„Nur unsere Leuchttürme strahlen noch!“ – Der schwierige Weg in die Inklusion.« In: Die Deutsche Schule, 110, 2018, 1, S. 87-98.