



Herbert Gudjons

Umgang mit Heterogenität – Aktuelle Grundsatzprobleme

Ein ebenso aktuelles wie altes Thema

In einer Schulklasse sitzen 25 Kinder, oder 15 Jugendliche im Abiturskurs. Jedes Kind, jeder Jugendliche hat seine eigene Lerngeschichte, seinen eigenen Lernstil, sein eigenes Tempo und seine eigenen Begabungen. Das ist eine pädagogische Binsenweisheit. Trotzdem scheint die Dominanz des „gleichmacherischen“ Frontalunterrichtes ungebrochen: Alle lernen zur gleichen Zeit, im selben Tempo, denselben Stoff, – abgesehen von denen, die geschickt dösen, ohne aufzufallen... (Gudjons 2011). Die Integration des Frontalunterrichtes in ein Konzept individualisierten und zugleich offenen Lernens ist nach allen schulpädagogischen Forschungsergebnissen aber eine aktuelle Notwendigkeit (ebd.). Gleichzeitig ist die Frage nach dem Umgang mit Gleichheit und Differenz überhaupt nicht neu, sie ist ein altes pädagogisches Thema (von Pestalozzi über Herbart und die Reformpädagogik im ersten Drittel des letzten Jahrhunderts).

In den vielen Facetten der aktuellen und historischen Diskussion wird das Kind als Individuum, als Subjekt, als Person in den Mittelpunkt gerückt und stärker als bisher in seiner Eigenart und Einzigartigkeit wahrgenommen. Schule, Unterricht, Jugendarbeit, Freizeitpädagogik etc. müssen auf diese verschiedenen Formen der Heterogenität reagieren, was heute unter der Chiffre „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2006) diskutiert wird. Aber:

„Die Pädagogik der Vielfalt ist jedoch in der Schulpraxis nur teilweise angekommen, wie Forschungsstudien nahelegen.“ (Buholzer/Kummer Wyss 2010, 8). Wie Lehrpersonen mit Heterogenität umgehen, hängt einmal davon ab, was sie in der Lehrerbildung dazu lernen können, aber auch von institutionellen Vorgaben. Zunächst einmal muss Gleiches und Unterschiedliches anerkannt werden, dann sollten Lernprozesse diagnostiziert und individuelle Förderpläne aufgestellt werden. Hierzu bieten sich Konzepte des individualisierten, selbstgesteuerten und kooperativen Lernens an (Traub 2004)

Die gegenwärtige Diskussion wird über die Schule und die konkrete Unterrichtsstunde hinaus durch drei zentrale Problemfelder bestimmt, die ich im Folgenden skizziere.

1. Kinder mit besonderem Förderbedarf

Kinder und Jugendliche unterscheiden sich auch in ihren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie in ihren psychischen und körperlichen Möglichkeiten. Einige entsprechen nicht den Normvorgaben und werden deshalb eingestuft als Kinder und Jugendliche mit „besonderem Bildungs- und Förderbedarf.“ „In der Fachliteratur wird dann von besonderem Bildungsbedarf gesprochen, wenn ein Schulkind den Anforderungen des Regelklassenunterrichts dauernd nicht ohne zusätzliche Hilfestellungen folgen kann (didaktisch-methodischer Art, technische Hilfsmittel und so weiter).“ (Sturny-Bossart 2010, 40). Hierbei kann es sich um Beeinträchtigungen im Sinnesbereich (Seh-, Hör- oder Sprachbehinderung) handeln, ebenso um körperliche Beeinträchtigungen (Körperbehinderungen) oder eben auch geistige Behinderungen. Die meisten Kinder mit „Behinderungen“ werden in Sonderschulklassen unterschiedlicher Ausprägung unterrichtet. Sie wurden also separiert, d.h. aus dem allgemeinen Schulsystem ausgegrenzt, um sie möglichst optimal fördern zu können.

In Deutschland wird seit vielen Jahren die Frage der Integration diskutiert, also die Überlegung, ob und wie Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in das allgemeine Schulsystem integriert, also eingegliedert werden können. Ausgelöst wurde diese Diskussion durch die Salamanca-Erklärung der UNESCO: Über 300 Vertreter von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen stimmten 1994 einem Konsens zur schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu. Damit sollen diese Kinder die Chance der Gleichheit erhalten und soziale und schulische Benachteiligungen sollten vermieden werden. Integration wird hier als die gemeinsame Schulung und Erziehung von Menschen mit oder ohne besonderen Bildungsbedarf bezeichnet, wann immer dies organisatorisch möglich und pädagogisch sinnvoll erscheint (Sturny-Bossart 2010, 41).

Damit ist mit Integration ebenfalls eine Einschränkung verbunden: Es muss eine Entscheidung getroffen werden, wann diese sinnvoll erscheint und wann eine Trennung angemessener wäre. In Deutschland gibt es Modelle gelebter Integration, in denen Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf zum Beispiel in manchen Unterrichtsfächern mit sogenannten „normalen“ Kindern unterrichtet und in anderen Fächern und Bereichen getrennt beschult werden.

Kinder mit Hochbegabungen lernen in der Regel schneller, können Wissen vertieft betrachten und verstehen auch komplexe Sachverhalte gut. Außerdem gehen sie mit ihrem Wissen kreativ und eigenständig um.

Damit sich diese Fähigkeiten auch in Leistung ausdrücken können und nicht zur Demotivation führen (underachiever), müssen bei diesen Kindern positive Arbeitshaltungen, Interesse und soziale Verhaltensweisen besonders gefördert werden.

Erste Forschungsergebnisse zeigen klare Vorteile der Integration, allerdings weisen diese noch Lücken auf. (Sturny-Bossart 2010, 46). In Deutschland besteht das Recht auf Integration, das bedeutet, dass dort wo es möglich ist, Kinder mit besonderem Förderbedarf in Regelschulen integriert werden sollen.

Die neueste Diskussion wird aber bestimmt durch das Schlagwort „Inklusion“. Im Unterschied zur Integration geht der Inklusionsgedanke noch weiter und wird in vielen Bundesländern derzeit kontrovers diskutiert (äußerst kritisch dazu Speck 2011). „Inklusion“ postuliert ohne Wenn und Aber das „Recht jedes Kindes auf Schulung im jeweils zuständigen Regelschulhaus – im Sinne einer wirklichen Schule für alle. Dafür werden Kinder und Jugendliche in speziell dafür eingerichteten Klassen oder Schulen gefördert.“ (Sturny-Bossart 2010, 41).

Eine Schule für alle – wer möchte sie nicht haben? Die Frage ist nur, wie dies umgesetzt werden kann. Dafür notwendig sind sicher

- Lehrkräfte, die im Team arbeiten (zum Beispiel in jeder Klasse eine ausgebildete Lehrperson und ein Sozialpädagoge bzw. Heilpädagoge);
- Heruntersetzen der Klassenfrequenz bzw. des Klassenteilers;
- verändertes Lehren und Lernen im Sinne der Differenzierung und der Selbstorganisation sowie die Erweiterung des kooperativen Lernens. Umsetzung in Wochenplänen, Freiarbeit projektartiges Lernen und dergleichen mehr;
- Unterstützung des Inklusionsgedankens seitens der Lehrerschaft, der Lernenden, der Eltern und der Bildungspolitik;
- Anerkennung und Akzeptanz der Verschiedenheit und Ausdruck desselben in Bildungsplänen und Leistungsmessungen;
- stärkere Zusammenarbeit verschiedener Institutionen und von Fachkräften

Es gibt inzwischen ebenso viele Berichte über gelungene Beispiele wie kritische Anfragen an das Konzept der Inklusion.

Ein weiteres Problemfeld sind Kinder mit besonderen Begabungen/Hochbegabungen.

2. Kinder mit besonderen Begabungen / Hochbegabungen

Neben der Frage der Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf wird die Frage der Begabungs- und Begabtenförderung immer lauter diskutiert. Die Ergebnisse der PISA-Studien „zeigen eine nicht hinreichende pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung von Kindern in ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen an. In Grundschulen gelingt dieser Umgang mit heterogenen Gruppen zwar schon besser als in weiterführenden Schulen, doch auch hier erweist sich vor allem bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern ein deutlicher Nachholbedarf insbesondere an unterrichtlichen Förderangeboten“ (Fischer 2010, 52).

Bekannt sind in Deutschland Formen wie das Überspringen einer Klasse (Akzeleration), das Aussondern von Kindern in bestimmten Bereichen und dortige individuelle Förderung, der Versuch innerhalb der Klasse zu differenzieren oder aber den besonders begabten Kindern und Jugendlichen vertiefte Aufgaben anzubieten (Enrichment). Daneben entstehen derzeit immer mehr Hochbegabtgymnasien, die die Begabungsförderungen institutionell unterstützen, wie sie ja bereits im sportlichen (Skigymnasien, Fußballgymnasien) oder im musischen Bereich existieren.

Zunächst wird „unter Begabung allgemein die individuelle Befähigung zu bestimmten Leistungen“ verstanden (Fischer 2010, 52). Hierbei kann es sich um eine allgemeine kognitive Begabung oder auch um Begabungen im speziellen Bereich (wie Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaft, Kunst) handeln. Hochbegabung meint dann das individuelle Fähigkeitskonzept für herausragende Leistungen, wobei eine Umsetzung der Begabung in Leistung dabei einher geht (Fischer 2010, 53).

Kinder mit Hochbegabungen lernen in der Regel schneller, können Wissen vertieft betrachten und verstehen auch komplexe Sachverhalte gut. Außerdem gehen sie mit ihrem Wissen kreativ und eigenständig um. Damit sich diese Fähigkeiten auch in Leistung ausdrücken können und nicht zur Demotivation führen (underachiever), müssen bei diesen Kindern positive Arbeitshaltungen, Interesse und soziale Verhaltensweisen besonders

KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Fashionmonster. Klassenprojekt

Mädchengymnasium St. Dominikus, Karlsruhe, Klasse 6

gefördert werden. Hierzu eignen sich vor allem selbstregulierte Lernprozesse bis hin zum autonomen Lerner (Drehtürenmodell: Ein hochbegabter Schüler wechselt ständig zwischen dem normalen Unterricht in seiner Stammklasse und Zusatzangeboten, Kursen etc., um individuell gefördert zu werden). Grundsätzlich muss bei jeder speziellen Art der Förderung Hochbegabter darauf geachtet werden, dass diese Heranwachsenden sich sozial nicht von anderen Gleichaltrigen absondern und in Isolation, Kontaktarmut und Kommunikationsprobleme verfallen.

Um angemessene Fördermodelle zu realisieren, benötigen die Lehrkräfte entsprechende Lehrkompetenzen. Die Lernenden ihrerseits benötigen ihnen angemessene Strategien, die sie in der Schule erwerben müssen. Wie zukünftig adäquat mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen umgegangen werden soll, stellt eine weitere pädagogische Herausforderung der Gegenwart dar.

Ein brisantes und hochaktuelles Problem angesichts der aktuellen Flüchtlingswelle, die über Europa hereinbricht (2015), sind die Menschen, die aus anderen Ländern zu uns kommen, aus den unterschiedlichsten Gründen, deren Kinder aber alle „Bildung“ brauchen, um überleben zu können.

3. Kinder mit Migrationshintergrund

Die ausländische Wohnbevölkerung umfasst gegenwärtig rund 7,3 Mio. Menschen, was einem Anteil von 8,8% der Bevölkerung der BRD entspricht. (Herwartz-Emden 2005, 665) Inzwischen haben bis zu einem Drittel der eingeschulten Kinder einen Migrationshintergrund. 950 000 Schüler und Schülerinnen besuchen die allgemein bildenden Schulen, 210 000 die berufsbildenden. Es gibt dabei erhebliche Unterschiede zwischen Ost- und Westländern, zwischen Ballungsgebieten und ländlichen Regionen. Hinzu kommt, dass der Anteil von Angehörigen unterschiedlicher Nationalität oder Kultur in Deutschland inzwischen äußerst heterogen geworden ist. Hierunter fallen Arbeitsmigranten, ihre Kinder und Enkel, Aussiedler, Asylberechtigte und -suchende, Flüchtlinge, heimatlose Ausländer u.a.m. Pädagogisch bilden vor allem jugendliche »Seiteneinsteiger« ohne Deutschkenntnis ein kaum zu lösendes Problem, denn das Aufholen des schulischen Lehrstoffes ist fast unmöglich, um in die entsprechende Regelklasse zu kommen. (Zur Einführung in die interkulturelle Bildung grundlegend und aktuell Nohl 2014, Gogolin/Krüger-Potratz 2006).



Die Geschichte der Bemühungen um Berücksichtigung dieses Aspektes von Heterogenität hat abenteuerliche Züge...

Von der »Zwangsgermanisierung« zur kulturellen Vielfalt

Die Teilhabe an der Kultur im neuen Aufenthaltsland verläuft mit sehr unterschiedlichen Strategien der Migranten: Unterschieden werden eine *Separationsstrategie* (maßgeblich ist die konsequente Beachtung der Herkunftskultur), eine *Marginalisation* (man wird im Bemühen um Akkulturation und Beibehaltung der Herkunftskultur an den Rand der Migrantengruppe oder der Aufnahmegesellschaft gedrängt), eine *Integration* (beide Kulturen werden integriert), schließlich *Assimilation* (die kulturellen Muster der Aufnahmegesellschaft werden weitgehend übernommen). Wie kann man pädagogisch angemessen auf diese unterschiedlichen Strategien reagieren, kulturelle Differenz und Vielfalt, migrationsbedingte Pluralität beachten und fördern? Die frühere „Ausländerpädagogik“ intendierte eine einseitige Anpassung an die deutsche Kultur nach der Assimilationsstrategie, polemisch wurde dies auch „Zwangsgermanisierung“ genannt. Die Anpassung sollte vor allem durch die Vermittlung der deutschen Sprache (bei weitgehendem Verzicht auf die Herkunftssprache) erreicht werden. Andererseits ist unstrittig, dass ohne Beherrschung der deutschen Sprache (wie die PISA-Studien bekanntlich gezeigt haben) ein Bildungs- und damit Berufserfolg kaum möglich ist. (Herwartz-Emden 2005, 688)

Kontrovers sind für die interkulturelle Bildung zwei Konzepte:

1. Vorherrschend ist ein Konzept der *Begegnung der Kulturen* mit dem Ziel des Verstehens kultureller Andersartigkeit und der friedlichen Verständigung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturkreise. Dabei soll die Herkunftskultur ebenso gepflegt werden, wie die im Aufnahmeland entwickelte Migrantenkultur einbezogen wird.
2. Im Gegensatz dazu steht eine *Konfliktpädagogik*, welche die soziale, ökonomische, rechtliche und politische Benachteiligung von Minderheiten nicht verschweigt, sondern die daraus entstehenden Konflikte thematisiert – also für politische Probleme auch politische Lösungen anstrebt. Sie wirft einer Pädagogik der friedlichen Interaktion vor, bestimmte Machtverhältnisse schlicht und einfach mit der Verschiedenheit von Kulturen zu erklären, »ein ... mehr oder weniger verschleierter Rassismus« (Lischke 1996, 69, vgl. zum Rassismusrwurf auch Mecheril u.a. 2010, 150ff.).

Kritik der monolingualen Bildung

Zunehmend wird kritisiert, dass unser *Bildungswesen* letztlich immer noch – gemäß seiner historischen Tradition – *nationalstaatlich* ausgerichtet ist: Bildung ist zwar Bürgerrecht, aber nur ausnahmsweise wird dem Bürger eines anderen Staates sein Bildungsanspruch gewährt; Regelfall ist, dass »das Recht auf Bildung auf dem Territorium des Staates realisiert wird, dessen Bürger man ist« (Gogolin/ Neumann/ Reuter 1998, 666). Die Folge: Ein eindimensionales Grundverständnis interkultureller Bildung auf der Grundlage eines »monolingualen Habitus« (Gogolin 1994). Eine besondere Herausforderung liegt dabei in der Remigration (= Rückwanderung) eines nicht unerheblichen Teiles der Kinder und Jugendlichen, die folglich für verschiedene gesellschaftliche Kontexte ausgebildet werden müssten.

Hinsichtlich der psychosozialen Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund haben Studien nachgewiesen, dass migrationsbedingte Brüche im sozialen Kontext umso besser bewältigt werden, je jünger die Kinder zum Zeitpunkt der Einreise nach Deutschland sind. Jugendliche ab 16 Jahren hingegen reagieren mit erhöhter Angst, Unsicherheit und reduziertem Selbstwertgefühl, was sich auf ihren Eingliederungsprozess ungünstig auswirkt. (Herwartz-Emden 2005, 676f.)

Schwerpunkte der aktuellen Diskussion

Nach dem unfruchtbaren bildungstheoretischen Streit darüber, ob die Wahrnehmung kultureller Unterschiedlichkeiten per se bereits diskriminierend sei, wird die Anerkennung kultureller Differenz heute als unabdingbar begriffen.

Darüber hinaus zeichnen sich heute in der Diskussion um interkulturelle Bildung verschiedene Schwerpunktsetzungen ab:

1. Betonung des allgemeinen *sozialen Lernens*, es geht um Qualifikationen wie Empathie, Toleranz, Konfliktfähigkeit, Solidarität, Kooperationsfähigkeit, Überwindung von Vorurteilen u.a.m.
2. *Umgang mit kultureller Differenz*, Befähigung zum Umgang mit Fremdheit. Dabei muss das Befremden, die Beunruhigung, ja das Gefühl der Bedrohung eingestanden werden: Es ist nämlich gefährlicher, Unterschiede zu ignorieren, als sie zu benennen.

Eine pädagogische Tradition des Optimismus steht grundlegenden Veränderungsprozessen aber zuversichtlich entgegen.

3. *Multiperspektivische Bildung*, vor allem im Hinblick auf das Schulcurriculum.
4. Um dem Vorwurf des Kulturalismus (einseitige Bevorzugung des Kulturellen) zu entgegen, muss interkulturelle Bildung immer auch *politische Bildung* sein. Sie muss auf die politische und ökonomische Seite der Problematik ebenso eingehen, wie sie die Grenzen pädagogischer Einflussmöglichkeiten zugunsten politischen Handelns markiert.
5. Was indes jenseits der Theorie die schulische Wirklichkeit und die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern betrifft, so ergibt sich (trotz einer vermutlich hohen Bildungsmotivation von Arbeitsmigranten, – man möchte ja den sozialen Aufstieg erreichen) ein sehr ernüchterndes Bild der Bildungserfolge: Ausländische Schüler und Schülerinnen sind in Realschule und Gymnasium unterrepräsentiert, während sie in der Hauptschule und in Sonderschulen überrepräsentiert sind. (Daten bei Herwartz-Emden 2005, 683ff.)

Kulturelle Vielfalt als pädagogische Grunderfahrung

Als Konsequenzen für die Schule ergeben sich z.B.: Vorbereitungsklassen zur Erleichterung des Übergangs in den »regulären« Unterricht; muttersprachlicher Ergänzungsunterricht in der Amtssprache des Herkunftslandes; Wahl der Muttersprache anstelle einer Pflichtfremdsprache; aber auch zusätzliche Lehrerstunden für einen Intensivunterricht in Deutsch; Unterricht durch Lehrkräfte aus den Herkunftsländern; geeignetes Lernmaterial für Kinder mit Migrationshintergrund; gezielte Lehrerfortbildung und schließlich auch sozialpädagogische Maßnahmen. »Vom zweisprachigen Unterricht für Minderheiten zur allgemeinen Förderung der Mehrsprachigkeit« (Allemann-Ghionda 1997, 139) signalisiert die Tendenz einer Kompetenz, die über die einsprachige Norm hinausgeht und Grundbedingung zur produktiven Verarbeitung von Differenz ist. Das bedeutet eine Veränderung des gesamten Regelunterrichtes in deutschen Schulen, diese umfasst Curricula ebenso wie didaktische und methodische Konzepte (z.B. in Richtung eines lebensweltlich und handlungsorientiert ausgerichteten Unterrichts) und keineswegs nur die besonderen Maßnahmen für ausländische Schüler/-innen. Das Anliegen der interkulturellen Bildung richtet sich damit an die Schülerschaft insgesamt; interkulturelle Kompetenz ist eine Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen. Die Kultusministerkonferenz hat 1996 bereits betont, dass es im Schulwesen künftig verstärkt um die »Wahrnehmung und Akzeptanz von Differenz« geht, interkulturelle Bildung wird darum als »Querschnittsaufgabe der Schule«

aufgefasst (Gogolin/Neumann/Reuter 1998, 676), kulturelle Vielfalt wird zu einer Grunderfahrung (Allemann-Ghionda 1997).

Umgang mit Heterogenität: Es zeigt sich, dass dieses Problemfeld mehr umfasst als das Eingehen auf die Individualität von Kindern im schulischen Lernprozess, – so wichtig dies auch ist. Unsere Gesamtgesellschaft steht von kaum geahnten grundlegenden Veränderungsprozessen. Eine pädagogische Tradition des Optimismus sieht dem aber zuversichtlich entgegen.

Literatur

- (1) Es handelt sich um eine überarbeitete Fassung des Kapitel 12 aus: Herbert Gudjons, Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn 2012, 11. Auflage. S. 372ff.
- Allemann-Ghionda, C.: Interkulturelle Bildung. In: Z. f. Päd., 36. Beiheft 1997, S. 107–149
- Buholzer, A./ Kummer Wyss, A. (Hg): Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug 2010.
- Fischer, C.: Begabungs- und Hochbegabtenförderung. In: Buholzer, A. u.a., a.a.O., S. 52-62
- Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York 1994
- Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L.: Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Z. f. Päd., Heft 5/1998, S. 663–678
- Gogolin, I./Lenzen, D. (Hg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongress der DGfE. Opladen 1999
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen 2006
- Gudjons, H. Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn 2011, 3. Aufl.
- Herwartz-Emden, L.: Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: Cortina, K. u.a.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 2005, S. 661-709
- Lischke, U.: Rassismus macht Schule trotz Interkulturalität. – Zur Beziehung von Multikulturalität, Interkulturalität und Rassismus. In: Jahrbuch für Pädagogik 1996 (Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften), S. 65–78. Frankfurt u.ö. 1996
- Mecheril, P. u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel 2010
- Nohl, A.-M.: Konzepte interkultureller Pädagogik. Bad Heilbrunn 2014
- Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden 2006
- Schönplflug, U.: Sozialisierung in der Migrationssituation. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper (Hg.) 2008, a.a.O. S. 217-228
- Speck, O.: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht: Rhetorik und Realität. München 2011
- Sturny-Bossart, G.: Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf und Behinderung. In: Buholzer, A./ Kummer Wyss, A. (Hg); Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug 2010, S. 40-51.
- Traub, S.: Unterricht kooperativ gestalten. Bad Heilbrunn 2004